

MASTEROPPGAVE

Emnekode: ST314L

Navn på kandidat: Linda Kjeldsen

Hva vil du bli når du blir stor?

Veiledning av elever på ungdomstrinnet om fremtidig utdannings- og yrkesvalg.

Dato: 15.11.2018

Totalt antall sider: 62

Sammendrag

Ungdomsskoleelever på 10.trinn skal bestemme seg for hvilket utdanningsprogram de skal søke videre på. De skal veiledes i denne prosessen, både gjennom rådgivningstjenesten og faget utdanningsvalg. I mitt masterprosjekt «Hva vil du bli når du blir stor? -Veiledning av elever på ungdomstrinnet om fremtidig utdannings- og yrkesvalg» har jeg hatt som mål å undersøke hvordan denne veiledningen foregår. Hvilken veiledning som utføres, hva som er innholdet, og hvilken veiledningskompetanse veilederne har.

Hensikten med denne oppgaven er å få økt kunnskap om hvilken veiledning elevene har fått på ungdomsskolen før de kommer på videregående, og hva som er med på å forme deres valg. Ved bruk av teori, tidligere forskning på feltet, samt gjennom egen forskning ved benyttelse av semistrukturerte dybdeintervju, skal jeg finne ut hvordan elevene blir veiledet. Samt veiledningens innhold og hvem som er veilederne.

Intervjuene er blitt utført ved fire ulike ungdomsskoler med tre rådgivere og en kontaktlærer som informanter. For studien er det valgt et kvalitativt, fenomenologisk forskningsdesign med bruk av intervjuguide. Som fundament i drøftingen har jeg benyttet teori innenfor styrende rammeplaner og forskrifter, veiledningsteori og aktuell forskning på området.

De ulike informantene forteller om mye variasjon i undervisning og metoder i faget utdanningsvalg, og fastsatte aktiviteter i forhold til den rådgivningen som elevene har rett på. Veilederne viser et høyt engasjement, og det kommer frem at elevene selv er motiverte når det gjelder sin egen fremtid, de verdsetter at de selv og deres interesser er i fokus. Organiseringen av faget utdanningsvalg varierer fra skole til skole, det samme gjør det med krav til formell kompetanse hos de som veileder. Den veiledningen elevene får er ut fra det informantene forteller og den valgte teori, basert på rådgivning, karriereveiledning og reflekterende veiledning. Kunnskapsløftet sine læreplaner er en styringsstrategi og viktig som utgangspunkt for lærerens opplæringsvirksomhet, men de ble mindre konkrete etter endringene som ble gjort i 2015. I år kommer nye utkast for endringer i læreplaner for fag, dette er de største endringene som blir gjort etter at Kunnskapsløftet ble fastsatt i 2006.

Abstract

Lower secondary school students at their tenth grade are supposed to decide which study program at upper secondary school they should apply. They need guidance in this process. Both counselling from the school's counsellor and the subject; Choice of Education (utdanningsvalg), are responsible for this being done. In my master project, «What Do You Want to Be When You Grow Up? - Guidance of Students at Lower Secondary School, About Their Future Choices in Education and Career», my aim was to find out how the guidance takes place and which guidance is being performed? What is the content of the counselling, and which guidance competence do the supervisors have?

The purpose of this master thesis is to gain increased knowledge of what guidance the pupils have received at lower secondary school before they are starting at upper secondary level, and which factors contribute to their choice of study programme. With the use of theory, previous research on the topic, as well as through my own research using semi-structured in depth interviews, I will figure out how the student guidance is organized, the content and who the supervisors are.

The study was conducted at four different lower secondary schools, with three counslers and one teacher (with primary responsibility for the class) as participants. For the study I have chosen a qualitative case design using an interview guide, and as a fundament for my discussion I have used theory concerning National Curriculum and regulations. I have also included theory about guidance and used current resarch regarding this topic.

The participants can tell about great variety in their instructions and use of methods in the subject Choice of Education. They have established activities in relation to the counselling they give. This is a privilege the students have. The guidance shows engagement, and the students are motivated about their own future when the focus are in their intererests. The organisation of Choice of Education are different from school to school, and what competence the guidance have varies as well. From what the participants are telling me, and the theory that I have been chosen, is the guidance based on counselling, career guidance and reflective guidance. Knowledge promotion reform (kunnskapsløftet) have their curricula, and it is a management strategy that is important as a base for the teachers that provides learning. The knowledge promotion reform became less concrete after changes in 2015. This year it will

come new drafts in subjects for changes. This is the biggest change since the knowledge promotion was realized in 2006.

Forord

Denne oppgaven inngår som en del av studiet master i tilpassa opplæring, og er gjennomført ved Nord universitet i Bodø. Min bakgrunn er yrkesfaglærer i helse- og oppvekstfag, basert på yrkesfaglig utdanning på videregående skole. Det å heve den yrkesfaglige status og yrkesfaglig stolthet opptar meg sterkt, og har gitt inspirasjon til å skrive denne oppgaven om veiledning av elever på ungdomstrinnet om fremtidig utdannings- og yrkesvalg.

Å skrive denne masteroppgaven vil jeg sammenligne med en reise mellom de nordnorske årstider. Været skifter noen ganger fort. Andre ganger er det vedvarende, innimellom værhardt, men uendelig flott på de fineste dagene.

Jeg vil takke elevene jeg har fått lov og bli kjent med gjennom de årene jeg har vært lærer i skolen. Dere har vært, og er min viktigste inspirasjon. Informantene, som jeg ikke har fått fortalt nok hvor viktige de er for gjennomføring av studien min. Takk til min storesøster Monica som har lest tekst med sine norskfaglige briller på, og min veileder Else Snoen som vennlig har gitt meg gode råd og stødig veiledning; tusen takk!

Så vil jeg takke min voksne datter Marika som selv er student og alltid heier på meg, og Linus som er barnehagegutt og en vitebegjærlig treåring. Med så stor sprang i alder får dere virkelig satt perspektiv på hvor viktig det er å alltid være fremoverlent. Min kjære Roar som har vært støttende og oppmuntrende, og ikke minst har gitt meg tid og rom til å være student i alle ledige stunder. Tusen takk for at dere er verdens beste supportergjeng!

Jeg er takknemlig for disse årene jeg har vært student ved Nord universitet, det har vært fine og lærerike år, og jeg har fått mye nyttig kunnskap jeg skal ta med meg videre. Jeg føler meg også heldig som har fått jobbet med et tema som jeg har funnet svært interessant. Gjennom hele studiet har jeg følt på engasjementet. Jeg brenner for dette, og heldigvis vil det fortsette selv om masterstudiet nå er ferdig.

Linda Kjeldsen

15.11.2018

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	i
Abstract	ii
Forord	iv
Oversikt figurer	vi
1. Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema	1
1.2 Problemstilling med forskningsspørsmål og begrepsavklaringer	2
1.3. Organisering av oppgaven.....	3
2. Teoridel	4
2.1 Politisk og administrativt rammeverk for veiledning i skolen.	4
2.1.2 Hovedområder og kompetansemål i utdanningsvalg	6
2.1.3 Rådgiving	7
2.1.4 Endringer på ungdomstrinnet og i videregående skole.	8
2.2 Veiledning	10
2.2.1 Karriereveiledning.....	11
2.2.2 Veiledning og relasjon.	13
2.3 Aktuell forskning om veiledning på ungdomstrinnet, og overgang fra ungdomsskole til videregående skole.	15
2.4. Avslutning teoridel	20
3. Metode.....	21
3.1 Kvalitativ forskningsmetode	21
3.1.2 Fenomenologi.....	22
3.2 Intervju	23
3.2.1 Pilotering	25
3.3 Min forskerrolle.....	26
3.4 Datainnsamling og innhenting av informanter	27
3.4.1 Utvalg av informanter	28
3.5. Datatilsynet, tekniske hjelpemidler, samtykke og member checking.	30
3.6 Transkribering, kvalitativ analyse og åpen koding.	32
3.7 Kvalitet, pålitelighet og troverdighet i kvalitative studier.....	35
3.8 Etske rammer og etiske aspekter.	37
3.9 Metodekritikk	38
4. Presentasjon av empiri.	39
4.1 Ulike måter å praktisere veiledning på.....	39
4.1.1 Utplassering av elevene i praktisk arbeid.....	41
4.1.2 Besøk utenifra, oppsøkende virksomhet utenfor skolen, og andre fastlagte aktiviteter.....	42
4.2. Styrker og svakheter med dagens veiledning.	43
4.3 Viktige faktorer som påvirker elevenes fremtidige valg.	46
5. Drøfting	48
5.1 Veiledningen må bygges på variasjon og refleksjon.....	48
5.2 Interesse som motivasjonsfaktor fører til aktive elever.	50

5.3 Mangel på krav til karakter i faget utdanningsvalg fører til ulike konsekvenser.....	51
5.4 Veiledningen må baseres på gode relasjoner og ta utgangspunkt i erfaringer.....	53
6. Oppsummering.....	56
6.1 Veien videre.....	57
Litteraturliste.....	58
Vedlegg:.....	62

Oversikt figurer

Tabell 1. s. 29 og 30.

1. Innledning

Hva vil du bli når du blir stor? Vi spør ofte barn dette spørsmålet. Og barn svarer kanskje impulsivt og uten større betenkeligheter, noe som kan resultere i både interessante og artige svar.

Gjennom livet kan dette bli et gjentagende spørsmål. Allerede på ungdomstrinnet må elevene ta et valg om hvilken vei de ønsker å ta videre, for på 10.trinn skal de bestemme seg for hvilket utdanningsprogram de skal søke videre på. Gjennom rådgivning og faget utdanningsvalg skal de veiledes slik at de tar hensiktsmessige beslutninger.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Tema for valgt problemstilling i denne masteroppgaven er hva det er som gjør at elever i ungdom- og videregående skole tar de valgene som de tar. Bakgrunnen for tema er erfaringer og undringer som jeg har gjort meg i min jobb som yrkesfaglærer i helse- og oppvekstfag (heretter forkortet til HO) på en videregående skole. Erfaringsbasert har vi flere tilfeller av elever ved HO som er blitt henvist til utdanningsprogrammet på grunn av at de mangler motivasjon, blir sett på som faglig svake, har vanskelig livssituasjon, helseproblemer, eller andre utfordringer. Dette kommer frem i elevsamtaler, og kan også bli ytret av samarbeidende instanser. Spør vi hvorfor de er blitt anbefalt HO er det ofte uklare svar. Det blir ansett som lett, det er mye praktisk undervisning, og lite teoritunge fag, er noe av det som blir sagt. Vi opplever også at elever som blir oppfattet som faglig sterke og som ellers gir inntrykk av å være ressurssterke, kan bli fortalt at de burde sikte høyere enn yrkesfaglig utdanning. Mitt inntrykk er at dette gjelder flere utdanningsprogrammer i yrkesfaglig opplæring, og det jeg har undret meg på, er hvilken status yrkesfag har, og hvordan dette påvirker elevens utdanningsvalg. Hvilken informasjon får de om de ulike yrkesfaglige programmene? Er det samfunnet, skolen, rådgivere, media, foreldre eller venner som påvirker hva ungdommer velger, og på hvilken måte de blir påvirket? I media finner vi mange artikler som omhandler yrkesfaglig løft, fremtidsrettet yrkesfag, kreativitet i skolen, og yrkesretting av undervisning, og regjeringen satser på et yrkesfaglig løft i år, 2018. Tematikken rundt hva som skjer på barne- og ungdomstrinnet samt i videregående opplæring er høyst aktuell: hvem velger yrkesfaglig utdanning og hvem er det som velger studiespesialisering. Er det egentlig slik at

de velger eller kan det være andre faktorer som styrer at ungdommene havner der de gjør? Formålet med denne studien er å få økt kunnskap om hvilken veiledning elevene som kommer på videregående skole har fått, og hva som er med på å forme deres valg. Hvem gir denne veiledningen og hvordan organiseres dette?

I denne oppgaven gjennomfører jeg en kvalitativt, fenomenologisk forskningsstudium, med et teoretisk bakteppe og innhenting av empiri gjennom bruk av et semistrukturert dybdeintervju. Målet med den kvalitative metoden er å kunne få hentet ut mest mulig omfattende informasjon om de skoleansattes erfaringer der det blir gått mer ned i dybde enn i bredde. Oppgavens fokusområde er å undersøke hvordan veiledningen foregår, og belyse dette med rammeplaner og forskrifter som er styrende.

1.2 Problemstilling med forskningsspørsmål og begrepsavklaringer

I masteroppgaven har jeg valgt å forholde meg til følgende problemstilling:

Hvordan blir elever på ungdomstrinnet veiledet mot fremtidig utdanning- og yrkesvalg?

I oppgaven vil jeg belyse problemstillingen ved hjelp av følgende forskningsspørsmål:

- 1. Hva er innholdet i veiledningen?*
- 2. Hvilken kompetanse har veilederne?*

Jeg velger nå først å presentere og forklare begrepene *veiledning, karriereveiledning og tilpassa opplæring*.

Veiledning

Det er vanlig i forhold til veiledning, at man kaller den som veileder for veileder, og den som får veiledning er da veisøker. Veiledning er ifølge Tveiten (2002) en dialog som baseres på refleksjon der veisøker blir bedre i stand til å ta gode valg for seg selv. Hensikten med veiledning er å styrke mestringskompetansen og å hjelpe veisøker til å utvikle en plan for sin videre karriere. Veiledningen skal være en prosess som blir konstruktiv for veisøker, og det etiske ansvaret ligger hos veileder. «Veiledningen er en pedagogisk og relasjonell prosess med oppdagelse, læring, vekst og utvikling som mål, og der den lærende er i fokus.» (Tveiten, 2002, s.24).

I Lauvås og Handal (2000) sin handlings- og refleksjonsmodell er det veileder som leder samtalen og konfronterer veisøker med hvilke verdier, erfaringer og kunnskaper som ligger bak deres valg, da det er veileders rolle å bevisstgjøre veisøker på hva det er som ligger bak de valgene de tar. Dette vil skape en bevisstgjøring hos veisøker og føre til et bredere beslutningsgrunnlag. «Veiledning skal være en betydningsfull, profesjonell assistanse i individers og gruppers læring og utvikling, et viktig supplement til annen pedagogisk virksomhet.» Og videre: «Det karakteristiske ved veiledning som pedagogisk aktivitet er nærheten, omtanken og det personlige som danner grunnlaget, og som preger virksomheten.» (Lauvås & Handal, 2000, s. 15).

Karriereveiledning

Gravås (2011) definerer karriereveiledning som «*en profesjonell individuell samtale mellom veisøker og veileder om karriererelaterte spørsmål med den hensikt og bidra til å styrke veisøkers refleksjon, motivasjon og ferdigheter til å håndtere egen karriere.*» (Gravås, 2011, s.16). Gravås sier videre at hensikten med karriereveiledning er å bidra til å styrke veisøker gjennom å se et bredt perspektiv, der veisøker selv blir klar over sine personlige ferdigheter og selv utvikler disse i lys av valg som tas. Veileder bidrar til positiv utvikling og økt selvforståelse hos veisøker, som gjøres bevisst på egen motivasjon, kompetanse og personlige egenskaper (Gravås, 2011, s.16).

Tilpassa opplæring

Tilpassa opplæring er en del av opplæringslovens formålsbestemmelse (§ 1-3.) og lyder slik: «Opplæringa skal tilpassas evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten» (Kunnskapsdepartementet, 2009). Tilpasset opplæring er de tiltak som skolen setter inn for å sikre at elevene får best mulig utbytte av opplæringen. De kan være knyttet til organiseringen av opplæringen, pedagogiske metoder og progresjon (Meld.St. 18, 2010-2011).

1.3. Organisering av oppgaven

I kapittel 2 vil jeg presentere aktuell teori for min problemstilling. Den består av aktuelt rammeverk, veiledningsteori og aktuell forskning. Kapittel 3 omhandler metodeteori som beskriver forskningens design, fenomenologi, kvantitativ forskning, og mine egne valg som er blitt tatt underveis i forskerarbeidet. I dette kapittelet presenterer jeg også informantene som

har deltatt i undersøkelsen, hvordan analysearbeidet er blitt utført, samt etiske overveielser og metodekritikk. Kapittel 4 omhandler empiri. I kapittel 5 blir funnene drøftet i lys av teorien som ble presentert i kapittel 2, etterfulgt av avsluttende oppsummering og veien videre i kapittel 6.

2. Teoridel

Teorien jeg velger å bruke kan deles inn i tre hoveddeler. Først vil jeg se nærmere på politiske og administrative rammeverk for veiledning i skolen. Her har vi kunnskapsløftets inntog i skolen med de overordnede mål for reformen, generell del av læreplanen, og den nye *overordna del – verdier og prinsipper for grunnopplæringa*, som er endringer som vil få betydning for veiledning på ungdomstrinnet. Faget utdanningsvalg, heretter forkortet UDV, har jeg viet litt større plass da det blir videre omtalt i oppgaven. Første del avsluttes med hva opplæringsloven sier om rådgivningens funksjon, og endringer som er aktuelle av året.

I teoriens andre del er temaet veiledning i fokus. Her presenteres ulike metoder og modeller som er vanlige å bruke i veiledningen, karriereveiledning, samt hvordan relasjonen mellom veileder og veisøker er av betydning for veiledningen.

I tredje del presenterer jeg aktuell forskning om veiledning på ungdomstrinnet, og overgang fra ungdomsskole til videregående skole. Denne er med fordi jeg mener den er relevant for problemstillingen i min masteroppgave. Endringer som har foregått det siste året kan få innvirkning på veiledning av elever på ungdomstrinnet når vi ser fremover.

Ved bruk av denne teorien håper jeg å kunne bidra med nyttige perspektiver på hvilken type veiledning som utføres på ungdomstrinnet innenfor yrkes- og utdanningsvalg.

2.1 Politisk og administrativt rammeverk for veiledning i skolen.

Kunnskapsløftet ble vedtatt i 2004. Det var bare syv år etter den forrige reformen, og bare ti år siden forrige reform i videregående opplæring (Reform 94). Det var Kunnskapsdepartementet som fastsatte Kunnskapsløftet i juni 2006. Reformen bygger i stor grad på Stortingsmelding nr.30: Kultur for læring, og det ble startet innføring i august samme år. Læreplanverket for Kunnskapsløftet i grunnskolen og videregående opplæring danner fundamentet for opplæring

i skole og bedrift. Kunnskapsløftet har ført til en rekke endringer i skolens innhold, struktur og organisering fra første trinn i grunnskolen, til siste trinn i den videregående opplæringen. Kunnskapsløftet består i dag av læreplaner for fag, fag og timefordeling, tilbudsstruktur, og generell del av læreplanen. Samt prinsipper for opplæringen, herunder bl.a. læringsplakaten. Som vi kommer til etter hvert, er dette er i endring fra og med i år.

De overordnede målene for Kunnskapsløftet er at alle elever i norsk skole skal utvikle grunnleggende ferdigheter og kompetanse, slik at de dermed kan delta aktivt i samfunnet. Skolen skal være inkluderende, passe for alle, og alle elevene skal få de samme mulighetene til å utvikle sine evner. I tillegg til de grunnleggende ferdighetene er det lagt vekt på lese- og skriveopplæring fra første trinn, nye læreplaner med tydelige kompetansemål og ny fag- og timefordeling. For øvrig ligger ansvaret for valg av arbeidsmåter, læremateriell og organisering på den enkelte skole/skoleeier (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Følgende prinsipper for opplæringen er med i Kunnskapsløftet: læringsplakaten, sosial og kulturell kompetanse, motivasjon for læring og læringsstrategier, samt elevmedvirkning. Videre er det viktig med tilpassa opplæring og likeverdige forutsetninger, og samarbeid med heimen og lokalsamfunnet.

Med Kunnskapsløftet fikk skolen på mange måter en ny styringsstrategi, med læreplanen som et viktig utgangspunkt for lærerens opplæringsvirksomhet. Det vil si at det er kompetansebaserte læreplaner som beskriver den kompetansen elevene skal tilegne seg i faget. I Kunnskapsløftet er kompetanse forstått som evne til å løse oppgaver og mestre komplekse utfordringer. Å mestre utfordringer kan være utfordringer på konkrete områder innenfor utdanning, yrke- og samfunnsliv eller på det personlige plan (Kunnskapsdepartementet, 2006c). Læreplanen omhandler også vurdering og beskriver bestemmelser for sluttvurdering og timetall for aktuelt fag (Læreplanverket for Kunnskapsløftet LK06). Kunnskapsløftets læreplaner har forskriftstatus og fungerer som statlige styringsinstrumenter. Intensjonen er å kombinere klar styring og fleksibilitet, kompetansemålene er forpliktende og innenfor rammen av disse målene blir lærerne gitt et profesjonelt ansvar for å velge innhold, arbeidsmåter og andre virkemidler. Læreplanene er gjennomgående for hele grunnopplæringen og gjelder både for grunn- og videregående skole. Målet med planene var som sagt å knytte grunnskolen og videregående opplæring nærmere sammen. Vi finner læreplanene på Utdanningsdirektoratets hjemmeside (Udir.no). Den generelle delen av læreplanen av 1993 er i dag styrende for alle fag og alle skoler (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1993).

1. september 2017 fikk regjeringen ved kongelig resolusjon fastsatt en ny overordna del av læreplanene i skolen som skal erstatte generell del og prinsipper for opplæringen. *Overordna del – verdier og prinsipp for grunnopplæringa* er en del av læreplanverket, og omtales som skolens nye grunnlov. Kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen uttaler at utdanning betyr mer enn noen gang om vi skal henge med på utviklingen i samfunnet. «Skolene skal ikke bare henge med, de må lede an i denne utviklingen» (Regjeringen, Pressemelding Nr: 125-17). Overordnet del vil formelt tre i kraft samtidig som de nye læreplanene for fag, høsten 2020. Men skolene oppfordres til å begynne arbeidet med å ta de i bruk tidligere (Regjeringen, 2017).

Den nye overordnede delen skal sikre et verdiløft i skolen ved å bedre innlemme verdiene i formålsparagrafen i opplæringen. Samt gi føringer for opplæring i fag og prinsipper for skolens praksis. Skolen skal legge til rette for læring innenfor tre tverrfaglige temaer. *Folkehelse og livsmestring*, skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og gi muligheter til å ta ansvarlige livsvalg. *Demokrati og medborgerskap*, skal gi elevene kunnskap om demokratiets forutsetninger, verdier og spilleregler. Og gjøre dem i stand til å delta i demokratiske prosesser. *Bærekraftig utvikling* skal legge til rette for at elevene kan forstå grunnleggende dilemmaer og utviklingstrekk i samfunnet. Samt hvordan de kan håndteres (Regjeringen, 2018).

2.1.2 Hovedområder og kompetansemål i utdanningsvalg

I fagets formål står det at faget skal bidra til å styrke samarbeidet mellom ungdomstrinn og videregående opplæring, og mellom ungdomstrinn og lokalt arbeidsliv. Aktivitetene kan foregå på andre læringsarenaer enn skolen. Sammen med veiledning gitt av skolens rådgivning skal det sammen med faget utdanningsvalg, legges til rette for kunnskapsbaserte valg av utdanning og yrke. Det er tre ulike hovedområder i faget med kompetansemål som elevene skal kunne etter endt 10. årstrinn. Hovedområdene som er *personlige valg, utdanning og yrker*, og *arbeidsliv* bør sees i sammenheng.

Personlige valg handler om bevissthet overfor egne interesser og muligheter, samt refleksjon over hva det har å si for karrierevalg. Informasjon, å sette seg egne mål og lage karriereplaner er sentralt. Og også hvordan kjønn og andre forhold påvirker utdanningsvalget.

Kompetansemålene sier at elevene skal kunne samle, analysere og bruke informasjon om

utdanning og yrker på ulike måter i karriereplanleggingen. De skal kunne formulere egne kortsiktige og langsiktige karrieremål basert på interesser og muligheter. De skal kunne gjøre rede for hvordan kjønn kan påvirke utdannings- og yrkesvalg.

Utdanning og yrker handler om hvordan ulike utdanningsveier kan føre fram til ulike yrker, å skaffe seg relevant kunnskap og praktisk erfaring om utdanningsveier i videregående opplæring og i bedrifter. Elevene må også kunne se dette i sammenheng med personlige ønsker. Betydningen av utdanning og livslang læring for den enkelte og for samfunnet står sentralt. Kompetansemålene sier at elevene skal kunne beskrive de yrkesfaglige og studieforbereidende utdanningsprogrammene i hovedtrekk. De skal kunne gi eksempler på noen yrker de ulike utdanningsprogrammene kan føre til, presentere ulike utdanningsveier med utgangspunkt i egne ønsker, og forklare betydningen av utdanning og livslang læring.

Arbeid omfatter kunnskaper om arbeidslivet og et arbeidsmarked i endring. Konsekvenser av ulike utdanningsvalg og behov for nyskaping og kreativitet i arbeidslivet, ulike roller i arbeidslivet og kjønnsutradisjonelle fag- og yrkesvalg. Å utvikle ferdigheter i jobbsøking og praktisk utprøving av aktiviteter er forankret i kompetansemål i utdanningsprogram i videregående opplæring. Å drøfte betydningen av arbeidsdeltakelse er det siste elementet. Kompetansemålene sier at elevene skal kunne undersøke muligheter for arbeid på det lokale arbeidsmarkedet og beskrive jobbsøkningsprosesser og utforme jobbsøknader tilpasset medium og mottaker. De skal kunne planlegge, gjennomføre og dokumentere aktiviteter knyttet til valgte utdanningsprogrammer i videregående opplæring. De skal kunne gjøre rede for ulike roller i arbeidslivet og drøfte betydningen av nytenking og kreativitet for verdiskaping. Videre skal de kunne drøfte kjønnsutradisjonelle fag- og yrkesvalg og reflektere over betydningen av arbeidsdeltakelse og livslang læring.

Etter 10. årstrinn får elevene standpunktvurdering uten tallkarakter i utdanningsvalg og vurderingen deltatt/ikke deltatt. Det er ikke eksamen i faget. Til den som skal undervise i utdanningsvalg er det ingen kompetansekrav, i motsetning til de 30 og/eller 60 relevante studiepoengene som kreves i andre fag i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2015).

2.1.3 Rådgiving

I Opplæringslovens § 9-2 står det: «elevane har rett til nødvendig rådgivning om utdanning, yrkestilbod og yrkesval og om sosiale spørsmål». Det er skolens rådgiver som har det

formelle mandatet til å være profesjonell støttespiller i karriereveiledningen, og som skal hjelpe elevene til å nå Utdanningsdirektoratets målsetting om å «...bli bevisst sine egne interesser, dugleikar og verdier, og å få kunnskap, sjølinnsikt og evne til å kunne ta avgjerd om yrkes-og utdanningsval» (Utdanningsdirektoratet 2-2009§ 9-2).

I forskriften til opplæringsloven § 22, blir det konkretisert hva elevenes rettigheter til nødvendig utdannings- og yrkesrådgivning innebærer. Eleven skal ha rett til rådgivning og veiledning knyttet til valg av yrke og utdanning, rett til oppdatert informasjon om utdanningsveier i Norge og andre land, samt yrkesområder og arbeidsmarkedet lokalt, nasjonalt og internasjonalt. Eleven skal få opplæring i å orientere seg i mengden av informasjon på rådgivningsområdet, og de skal få opplæring i bruk av veiledningsverktøy. Informasjon om søknads -frister, inntaksregler og finansieringsordninger har eleven også i sine rettigheter. Til sist fremhever forskriften opplæring og veiledning i forhold til jobbsøking og andre prosedyrer (Utdanningsdirektoratet 2-2009§ 9-2).

2.1.4 Endringer på ungdomstrinnet og i videregående skole.

26.06.2018 sendte regjeringen ut en pressemelding som omhandlet fornying av fag i skolen. Kunnskaps- og integreringsminister Jan Tore Sanner sa følgende: «Vi fornyer fagene og gir elevene rom for å lære mer og lære bedre. Vi gir også skolen et verdiløft. Det vil forberede elevene bedre for livet etter skolen og for fremtidens arbeidsliv» (Regjeringen, Pressemelding Nr: 132-18).

Lærere og rektorer har i lengre tid gitt tilbakemeldinger om at dagens læreplaner har for mange temaer, det er for liten tid til å gå i dybden på det viktigste i fagene. Dette kan føre til for mye overfladisk læring i skolen, og tilbakemeldingene fører til nye læreplaner høsten 2020 (Regjeringen, 2018). Kunnskapsdepartementet har besluttet hva som blir det viktigste i hvert fag, de såkalte kjerneelementene. Denne fagfornyelsen som regjeringen satte i gang i 2016 blir den største endringen i skolen siden kunnskapsløftet. *Kjerneelementene* som allerede er nevnt, er det viktigste og mest sentrale elevene skal lære i hvert fag, og gir retning og prioriteringer for de nye læreplanene som skal lages. «Skolen må gi elevene den kompetansen de trenger i møte med samfunnet og arbeidslivet. De nye lærerplanene vil gi mer tid for elever og lærere til å gå i dybden. De legger opp til at elevene i større grad skal forstå og kunne bruke kunnskapen fra fagene i ulike situasjoner», sier Sanner (Regjeringen, Pressemelding Nr:

132-18). Innretningen på mange av fagene endres, flere skal bli mer praktiske og mindre teoritunge enn før. Et viktig prinsipp for læreplanene blir at elevene skal få rom til å gå i dybden på fagene, se sammenhenger mellom fagområder og utvikle evnen til å reflektere og tenke kritisk. Kjerneelementene skal gå som tema på tvers av fag, slik at de dekkers over flere fag der det er naturlig. Elevene skal forstå sammenhengen mellom handlinger og valg, og hvordan de kan finne løsninger gjennom kunnskap og teknologi, da temaene tar utgangspunkt i aktuelle samfunnsutfordringer og dilemmaer.

For faget utdanningsvalg er det nye kjerneelementet *karrierekompetanser*. Endringen er at faget har fått et mer spisset formål. Det viktigste som målbæres av kjerneelementet er at elevene skal utvikle kompetanse som gjør dem i stand til å ta opplyste og gode valg for egen fremtid i videre utdanning og arbeidsliv (Regjeringen, 2018).

Utviklingen av læreplanene skjer i læreplangrupper i skrivende stund denne høsten 2018, og de første utkast kom i oktober. Før læreplanene blir fastsatt som forskrift, skal læreplanene på offentlig høring våren 2019, og fra skoleåret 2020-21 skal læreplanene innføres trinnvis. Over en periode på tre år skal læreplanene tas i bruk, først på 1-9. trinn og Vg1, så deretter 10.trinn og Vg2 året etter, og i 2011-23 skal de tas i bruk på Vg3 (Utdanningsdirektoratet, 2018).

I videregående opplæring innføres det en ny ordning der elever fra Vg1 studiespesialisering kan gå over til Vg2 yrkesfag (kryssløp), og samtidig fullføre opplæringen på normert tid. Fylkeskommunene kan ta ordningen i bruk fra skoleåret 2018-2019 (Utdanningsdirektoratet, 2018). Dette gjelder for elever som har fullført Vg1 studiespesialisering, og alle de yrkesfaglige programområdene på Vg2 inngår i ordningen. Kryssløpene skal synliggjøres i Fag- og timefordeling og tilbudsstruktur for Kunnskapsløftet Udir-1-2019. Det er frivillig for fylkeskommunene å tilby dette kryssløpet. Timene der elevene skal hente kompetansemål fra programfagene på Vg1 blir et eget fag, med navnet yrkesfaglig opphenting. Faget føres på kompetansebeviset etter Vg2 og følges av et vedlegg som viser innholdet, slik man også gjør når det gjelder faget yrkesfaglig fordypning. Utdanningsdirektoratet har fastsatt nasjonale rammer for utvikling av lokale læreplaner i faget yrkesfaglig opphenting og disse har forskriftstatus. Rammene inneholder nasjonale krav for utvikling av lokal læreplan for eleven og bestemmelser om sluttvurdering. Det er også utarbeidet forslag til mal for en slik lokal læreplan. Eleven skal ha standpunkt karakter i faget yrkesfaglig opphenting (Utdanningsdirektoratet, 2018).

2.2 Veiledning

Lauvås og Handal (2000) skiller mellom ulike veiledning. Det er *yrkesfaglig veiledning* som er tilknyttet yrkesvirksomhet innenfor utdanning eller utøvelse av yrket. Det er *oppgavefaglig veiledning* tilknyttet skriftlige oppgaver eller framstillinger. Og det er *studie/yrkesveiledning* som er informasjons- og rådgivningsvirksomhet i forhold til valg av utdanning, fag og yrke. Den siste er *personlig veiledning/rådgivning* som kan være til noen som opplever personlige eller sosiale problemer uten at disse er av en slik karakter at de krever profesjonell behandling. Det kan være vanskelig å trekke klare skiller mellom disse områdene. Vektleggingen er både situasjons- og personavhengig, og de er ikke gjensidig ekskluderende områder (Lauvås & Handal, 2000, s.33).

Skagen (2011, s.34) presiserer at all veiledning dreier seg om samtale, refleksjon og støtte til profesjonell og faglig utvikling. Samtidig er det forskjeller mellom veiledning som tydeligere inkluderer observasjon, modellering og faglig autoritet. Veiledning er samtaler mellom yrkesutøvere innenfor en kontekst. Den kan ha to hoveddimensjoner; en der innhold og saksforhold kan drøftes, og en der samspillet mellom partene er det vesentlige. Begge dimensjonene er like viktige for et vellykket resultat av veiledningen (Skagen, 2011, s.24). Bjørndal i Skagen (2011, s.190) hevder at begrepene rådgivning og veiledning anvendes dels uklart, de forstås på ulike måter og dels i overlappende betydning. Veiledning består av de to delene: vei og ledning. Billedlig kan det forstås som at det finnes en eller flere veier, og at noen skal lede veien. Rådgivning har den konkrete betydningen der en person skal gi en annen ett, eller flere råd. Bjørndal presiserer at det ikke trenger å være streng sammenheng mellom formelle betegnelser som veileder og rådgiver, og det som skjer når døren lukkes og samtalen starter. Han setter også fokus på den nøytrale, og nokså tilbaketrukkete rollen som en hjelper (rådgiver eller veileder) kan innta, der det legges vekt på å lytte og å spørre. Hvis en hjelper ikke skulle uttrykke oppfatninger, verdier eller holdninger, vil veisøker kontinuerlig søke og fortolke hvilke oppfatninger hjelperen har. Slik at hvis veileder unngår å uttrykke meninger kan han eller hun bli tillagt meninger. Ikke minst kan dette skje i relasjoner der veisøker står i et avhengighetsforhold til hjelperen/veilederen. Det kan også være etisk problematisk hvis veisøker står overfor et valg som kan skade en tredjeperson, eller at veisøker står overfor et mulig feilvalg som kan få store konsekvenser for hans, eller hennes karriereløp (Bjørndal i Skagen, 2011, s. 202).

Pettersen og Løkke (2004, s.77) viser til flere ulike veiledningsmodeller, basert på ulike teoretisk perspektiver. Her finner vi *reflekterende veiledning*, basert på psykodynamiske, humanistiske og kognitive perspektiver. Denne veiledningen legger vekt på at praktisk handlingskompetanse primært utvikles gjennom refleksjon og dialogpreget samtale, der veisøkers særegne og personlige praksisteori er i fokus. Reflekterende veiledning blir ofte brukt i yrkesfaglig veiledning, og vil best egne seg som kompetanseutvikling og læringsarbeid over tid (Pettersen & Løkke, 2004, s.215).

2.2.1 Karriereveiledning

Svendsrud (2015, s.19), hevder at karriereperspektivet er en måte å tenke og å jobbe på innenfor karriereveiledning som er fundert i læringsperspektiver. Målet er læring og oppøvelse av de ferdighetene veisøker må ha for å kunne håndtere valg og utvikling i egen karriere. Konstruktivistiske karriereveiledningstilnærminger har blomstret opp de siste 20 årene. I dette er det et sentralt læringsmål å utvikle et fleksibelt jobbselv som kan forandres i takt med endringer i arbeidsmarkedet, egne erfaringer og ønsker, og utviklingen i egen karriere. Dette som en pågående prosess gjennom hele livet (Svendsrud, 2015, s.52). Han peker også på det narrative perspektivet som er sentralt da veisøker ser seg selv som historie, og selvet sees i lys av fortid, nåtid og fremtid. Karriereferdighetsperspektivet vil tydeliggjøre det at karrierehåndtering- og utvikling, er en læreprosess med veisøker som den aktive i sin egen prosess. Teorier om det subjektive selvet har vært gjeldende i konstruktivistiske karriere teorier som vokste frem på 1990-tallet. Vi konstruerer oss selv, men er allikevel ikke fri til å velge. Om vi på den ene siden har alle menneskene i et samfunn, og på den andre siden alle mulighetene der i prinsippet alle kan bli alt, hevder sosialkonstruktivismen at du likevel ikke er fri. Friheten din til å velge, er avgrenset av måten du tenker om deg selv på, og dette kan avgjøre mulighetene dine. Mellom deg selv og alle mulighetene er selvet, eller selvtekningen, den medierende faktoren (Svendsrud, 2015, s.43).

Ifølge Svendsrud er interesser, personlighet/personlige egenskaper, og verdier, viktige temaer i karriereveiledning. Med hensyn til å veilede ut fra interesser og ikke resirkulere et begrenset antall valgmuligheter, sier Svendsrud at både veisøkere og veiledere trenger systemer for organisering av interesser og yrker. Dette for å ta i bruk helheten av mulighetene i samfunnet og helheten av ressursene i befolkningen. Uten et system, vil veiledere gjenta seg selv og foreslå det de selv kjenner til og liker best. Dette hevder han ut fra at veiledere har sin egen

bakgrunn og referanser, og vil gjerne veilede innen det kjente og kjære (Svendsrud, 2015, s.73). Enkle spørsmål til veisøker om interesser, ønsker og drømmer krever at veisøker har utpreget gode karrierferdigheter, og hvis de istedenfor gjentar seg selv vil det ikke føre til optimale karrierevalg. Det finnes mange ulike systemer, og Svendsrud trekker frem RIASEC systemet som brukes i karriereveiledning. Det er en inndeling av yrker/studier i seks kategorier: «Realistic» oversatt til praktisk på norsk. «Investigative» oversatt til teoretisk, «Artistic» som er kreativ, «Social» som er sosial, «Enterprising» som er oversatt til foretaksom, og «Conventional» oversatt til systematisk. Systemet fungerer som et pedagogisk rammeverk for å lære om yrker og interesser. Svendsrud hevder at å beherske RIASEC-systemet er noe av det viktigste man kan oppøve i ferdighetene som karriereveileder (Svendsrud, 2015, s.74).

Interesser er viktig, men personlighet og personlige egenskaper er et annet viktig tema. I karriereveiledning omhandler personlighet spørsmål om hva du vil trives med og hva du passer til, på bakgrunn av personlige egenskaper. Vi formes sammen med andre mennesker, hvem vi er avhenger av hvem vi er sammen med, og hvilke ulike sider vi får frem sammen med forskjellige mennesker, hevder Svendsrud (2015, s.95). Han fremhever femfaktormodellen som en systematisk metode for å beskrive personlighet. Den brukes i mange ledende personlighetstester og består av fem personlighetstrekk for å beskrive personlighet. Disse er: ekstroversjon, medmenneskelighet, planmessighet, følelser og åpenhet. Personlighetstrekkene kan deles inn i undernivåer og de navngis ofte med tall. Svendsrud hevder at denne modellen kan sees på som en kvalitetssikret måte å utforske personlighet på, ut fra individuelle premisser. I karrierelæringsperspektiv tilbyr den et helhetlig og trygt system. Veileder skal kunne se fordelene og mulighetene ved ethvert personlighetstrekk og være en god samtalepartner om hva som er gode karrierevalg, en god studiesituasjon, et godt yrkes- eller stillingsvalg. Han understreker også at det er viktig at veileder ser personlighetstrekk som et tilhørende talent, en kompetanse eller signaturstyrke. Personlighet kan være et følsomt tema, og det er også viktig at veileder er verbalt aktiv og anerkjennende (Svendsrud, 2015, s.113).

Verdier er det som er så viktig for deg at det er motivasjon i karrieresammenheng. Det dreier seg om å vite hva verdier er, mestre fremgangsmåter og systemer for å få tak i egne verdier. Videre må man kunne plassere seg selv i det systemet på en personlig og individuell måte, og identifisere emner som blir viktige for en selv med hensyn til valgsituasjoner og karrierehåndtering. Verdier er et viktig tema i karriereveiledning. Svendsrud hevder at å

kjenne egne viktige verdier og å bruke dem i valgprosessen til å vurdere valgalternativer, er sentrale ferdigheter da verdier er handlingsdrivende (Svendsrud, 2015, s.122).

Å lære av tidligere erfaringer og å integrere den kunnskapen er en annen sentral karriereferdighet. Fortidig mestring fremmer utvikling av retningen på fremtidige valg. Får du til noe fører det igjen til mestringstro, og vil bli en ramme for hva veisøker tenker er mulig å velge. De fleste skole- og arbeidssituasjoner består av temaer eller arbeidsoppgaver man liker, eller ikke liker. Dersom man er i en situasjon man misliker sterkt nok over tid vil det påvirke motivasjonen. Løsningen blir kortvarig, men jo mer en arbeidssituasjon er tilpasset hva man er villig til å holde ut over tid, desto større sjanse har den til å lykkes (Svendsrud, 2015 s.126). Svendsrud er faglig og daglig leder av Karriereverktøy DA, og hevder at det mest helhetlige rammeverket som finnes i karriereveiledningsfeltet er karrierekompetanserammeverket «Norske Karriereferdigheter» (2018). Han definerer karrierekompetanse slik: «Karrierekompetanse er de holdningene, kunnskapene og mestringsstrategiene du trenger å kunne for å gjøre karrierevalg, mestre skolegang, studier, jobb og karriere gjennom livsløpet i takt med endringer som skjer.» (Svendsrud, 2017, i Svendsrud, 2018, s.1).

Haug sier at han tror digital kompetanse som eksplisitt kompetanseområde, vil være viktig for framtidens navigering i egen karriereutvikling. Offentlige og private aktører tilbyr i økende grad ulike ressurser for karriereutforskning på nett og selvhjelpstjenester. Det er ikke nødvendigvis slik at befolkningen har kompetansen for å nyttiggjøre seg dette (Haug 2018, s.59).

2.2.2 Veiledning og relasjon.

Hvordan relasjonen mellom veisøker og veileder er, vil være en viktig faktor for veiledningen. Aubert og Paulsen i Høsøien og Lingås (2016, s.186), hevder at vi kjenner om vi har mer eller mindre velvære i nærvær av andre mennesker. Det samme gjelder tillit. Relasjonen kan være preget av varme eller kulde, og vi kan kjenne aksept både fra den andre og fra oss selv. Vi kan kjenne oss respektert og verdig behandlet, eller oversett, ignorert og avvist. I skolen er det lærerne som har ansvar for å utvikle relasjoner hvor eleven har tillit til dem. Det som i stor grad påvirker hvilke relasjoner lærere får til sine elever, er hvilke verdier lærerne forankrer sin praksis i. Samt hvordan de forstår sitt ansvar, sin funksjon og oppgave i skolen. Læreren må tilstrebe seg å bli godtatt som samtalepartner av ungdommen. Videre må

læreren balansere en symmetri i likeverdighet med en asymmetri i kunnskap, evne og innsikt, der partene (lærer og elev) oppgir en ensidig kontroll i situasjonen der de samhandler. Dette vil si at lærer eller rådgiver må avstå fra å ha oppfatninger for hva som er best for eleven, eller å prøve å påvirke i en bestemt retning. I faget utdanningsvalg kan en lyttende, interessert og støttende lærer hjelpe eleven til å utforske muligheter i et forsøk på å skape et bilde av seg selv i en framtid. En rådgiver kan ved å bekrefte og anerkjenne, lede og trygge eleven i prosessen slik at eleven kan se seg selv og gjøre oppdagelser om både sine begrensninger, og muligheter for livsutfoldelse. Maktforhold kan påvirke relasjonen. Ekspertmakt er makt der læreren er den som vet bedre enn eleven, og læreren kan mene at han eller hun har innsikt i hva eleven bør gjøre i en bestemt situasjon. Slike maktforhold kan føre til at eleven føler seg fremmedgjort, de kan miste sin tillit og bli avmektige (Aubert & Paulsen i Høsøien & Lingås, 2016, s.191).

Relasjonskompetanse er et stort felt av kunnskaper, holdninger, evner og ferdigheter som alle mennesker kan utvikle. Området er en grunnkompetanse som vanskelig lar seg fullt ut beskrive. Den påvirker vår evne til å stifte bekjentskap, inngå i samhandling, oppnå vennskap og finne en livsledsager. Altså er relasjonskompetansen noe som påvirker livet vårt fra vugge til grav – en form for livsmestring. Mye av vår jobbsuksess knyttes til relasjonelle evner og hvordan vi mestrer samhandling.

(Fossestøl mfl.2004, gjengitt i Spurkeland, 2011, s.206)

Spurkeland (2011, s.64) peker på at lærer-elev relasjonen er selve kjernen i skolens virksomhet. Han fremhever at det er ulike dimensjoner i relasjonskompetanse. Av de 14 dimensjonene og deres beskrivelser finner jeg de tre første som sterkt knyttet til relasjon i veiledning. Den første er *menneskeinteresse*, der menneskesyn, generell menneskekunnskap, interesser for mennesker og spesiell interesse for enkeltmennesket er beskrivende. Den andre er *tillit*, som beskrives med holdninger, samt evner og ferdigheter til å bygge tillit. Den tredje er *dialog individ*, beskrevet med holdninger, evner og ferdigheter til å gjennomføre gode dialoger, også kalt samtalekunst. Spurkeland fremhever også viktigheten av humor i relasjonspedagogisk virksomhet. Humor kan bygge positive enkeltrelasjoner og varig kollektivt positivt skolemiljø. I etableringsfasen av en relasjon kan lek og latter være et virkemiddel, og i test- og tillitsfasene vil humor og lek virke relasjonsbyggende. Å ha det moro sammen er noe av det mest kontaktskapende mennesker i alle aldre kan foreta seg (Spurkeland, 2011, s.154).

2.3 Aktuell forskning om veiledning på ungdomstrinnet, og overgang fra ungdomsskole til videregående skole.

Markussen (2009) har sett nærmere på ulike sider ved videregående opplæring, spesielt på det hun mener er ambisiøse målsettinger som samfunnet har gitt, og om dette nås. Markussen tar for seg Reform 94, og Kunnskapsløftet 2006. I Stortingsmelding 31 2007-2008, (Kvalitet i skolen), er det gjentagende uttalt at utdanningssystemet skal bidra til å utjevne sosiale forskjeller. Sosial bakgrunn har stor betydning for sannsynligheten for å velge enten en yrkesfaglig eller en studieforbereidende retning i videregående opplæring. For overgangen fra ungdomsliv til voksenliv og valg av jobb eller utdanning er valgene forbundet med klasse, etnisitet, og kjønn. Ifølge Sandberg og Markussen (Markussen 2009), er ungdommens utdanningsvalg sosialt skjeve, hvis man ønsker at det skal være resultatlikhet er det enda en vei å gå (Markussen & Sandberg i Markussen, 2009, s. 66).

Sandal og Smith (2010), har utført undersøkelsen «frå ungdomskule til videregående skule-elevane si stemme» fra elevperspektiv Fokuset er på 10. klassinger sine opplevelser av overgangen fra ungdomsskole til videregående opplæring, yrkesfaglige program. I studien har de sett på innføringen av faget utdanningsvalg som følge av Kunnskapsløftet 2006. Faget skal gi grunnlag for utdannings- og yrkesvalg, gjennom at elevene får erfaringer med innhold, oppgaver og arbeidsmåter i ulike utdanningsprogram i videregående skole (Kunnskapsdepartementet, 2007, i Sandal & Smith 2010). De hevder at ofte er dette faget en del av rådgivers arbeidsoppgaver og peker på at en viktig faktor for valg av utdanning er motivasjon og interesse. Interesse kommer til uttrykk i relasjonen mellom individet og aktiviteten og er relatert til indre motiverte ønsker og behov (Deci & Ryan i Sandal & Smith 2010 s.29). Interesse som motivasjonsfaktor inneholder både positive følelser knyttet til engasjement i aktiviteter, og utvikling av kunnskap relatert til aktiviteter individet er engasjert i. Mestringsopplevelser, utforskning og utprøving av interesser er viktige bidrag for identitetsdannelse og personlig utvikling. Fra analysen i Sandal og Smiths studie kan man se at nesten ingen elever ser sammenheng mellom fagene i ungdomsskolen og det yrkesfaglige programmet de ønsker å velge i videregående skole. Hindringsfaktorer for deres valgmuligheter er at de opplever usikkerhet og å ikke ha nok informasjon, samt praktiske hensyn. Praktiske hensyn kan være for eksempel store avstander og at det kan være nødvendig med pendling eller å måtte bo på hybel. Dette kan igjen føre til at eleven ikke får

lov i heimen sin til å velge den retningen han eller hun helst ønsker. Liten innsikt i innhold og arbeidsmetoder på yrkesfaglige program kan også være med på å skape usikkerhet og uklare forventninger til videregående skole. I denne studien får analysen frem at det er stor variasjon i hvilken grad faglærere har vært involverte i forberedelser av valg og utdanningsvalg, det er rådgiver sitt arbeidsområde. Elevene får hjelp og råd hos rådgiver ved behov, som oftest til praktiske spørsmål rundt hospitering og søknadsprosessen. Teoretiske fag på skolen relaterer elevene i liten grad til fremtidige yrkesfaglige program, men praktiske arbeidsmåter og innhold i fag blir i større grad relatert til yrkesfag. Studien viser også at for mange av elevene er valg av yrkesfag et negativt valg, fordi de opplever at det er deres eneste valgalternativ (Sandal & Smith, 2010).

Lekang, (2015) peker på Stortingsmelding 22 (2010-2011) som signaliserte budskapet om at forbedring av elevenes prestasjoner skulle gjøres gjennom et mere relevant, praktisk, variert og utfordrende ungdomstrinn. Skolebasert kompetanseutvikling og ungdomstrinn i utvikling ble introdusert som begrep, og siden 2012 har endringsarbeid og kompetanseutvikling over tid vært et fokusområde. Men skolens kollektive og organisatoriske kompetanseutvikling vil være avhengig av hvilken individuell kompetanseutvikling hver enkelt lærer har (Lekang, 2015, s.51).

Haug (2016), har i sin PHD-avhandling «Kvalitet i norske skolers karriereveiledning - I spennet mellom storsamfunnets behov og elevenes autonomi» gjort et sentralt funn. Han hevder at en fremtredende bakenforliggende forståelsesform er knyttet til viktigheten av elevenes autonomi, med et påfølgende personlig ansvar for konsekvensene av sine valg. Samtidig sees en vektlegging av forståelsesformer som omfatter viktigheten av å rammesette autonomien ut fra hva storsamfunnet anser som nødvendige behov. Haugs slutning er at de fremtredende bakenforliggende forståelsesformene av kvalitet i skolens karriereveiledning kan oppsummeres gjennom følgende utsagn; Karriereveiledning i skole baseres på en forståelsesform som kan omtales som en individrettet kompetanseutviklingsprosess. Videre skal denne sette elevene i stand til å håndtere den neste store valgsituasjonen de står ovenfor. Valget skal baseres på faktisk og konkret kunnskap om seg selv, og sine utdannings- og yrkesmuligheter. En slik målsetning fordrer at karriereveiledningen organiseres slik at elevene møter en variasjon av arenaer og aktører, med den hensikt å gi elevene et grunnlag de kan gjøre sine selvstendige og fornuftsbaserte vurderinger ut fra. Gjennom rammesettingen som blir gjort gjennom ulike styringsdokumenter, kan tilnærmingen som Haug mener er fremtredende, omtales som en individuell frihet innenfor rammer formulert av storsamfunnet

som nødvendige kompetanser for å bli en del av, og bidra i fellesskapet. Selv om kildegruppene i Haugs studie entydig peker i retning av en slik forståelsesform, er det hans slutning at det representerer den rådende forståelsesformen (Haug, 2016, s.63).

I Danmark har Skovhus i artikkelen «Stort fokus på unges valg slukker deres nysgjerrighet omkring utdanning og jobb» (Folkeskolen, 2018), redegjort for noen av sine funn fra sin forskning og feltarbeid på ungdomstrinnet. (I Danmark er 8. og 9.trinn kalt udskolingen, og 10.trinn er frivillig. Dette er det som tilsvarer vår ungdomsskole i Norge). I undersøkelsen analyseres og diskuteres det hvordan veiledning i skolen har betydning sammen med det andre som foregår i skolen (bl.a. emnet «utdanning og jobb», jamfør det norske faget utdanningsvalg), og hvordan veiledningen gir mening for de unge. Skovhus mener elevene er glade for å delta i veiledningsaktiviteter og undervisning i «utdanning og jobb», så lenge de ikke har bestemt seg for utdanning, og at aktivitetene kan hjelpe dem til å ta et valg. I sitt feltarbeid får hun kjennskap til en del av de veilednings- og utdanning og jobb-aktiviteter som foregår på ungdomstrinnet. Hun hevder at elevene opplever disse som enkeltstående begivenheter og har vanskeligheter med å sette dette i en større sammenheng. Videre sier hun at så snart de unge har bestemt seg for en «ungdomsuddanning», eller at de føler at veiledningen ligger langt fra noe de vurderer, opplever de aktivitetene som irrelevante. Et annet funn i hennes arbeid, er at det ikke bare har betydning for enkelt-elever hvilke erfaringer de gjør seg i utplassering. Når de i ettertid av utplassering ytrer seg overfor de andre elevene i klassen, kan det også ha innvirkning på disse elevenes valg. Det er uheldig at det ikke er rammesatte forberedelser mener hun, og etterlyser bearbeiding av aktivitetene som kan bidra til at elevene når lengre i sine refleksjoner. Det de får er fra seg selv og eventuelt sammen med sine klassekamerater. Skovhus mener det er viktigere at veiledere og lærere setter utdanning og jobb- og veiledningsaktiviteter i rammer med et bredere fokus, enn at aktivitetene skal føre til tradisjonelle utdanningsvalg. Veileder og lærer bør diskutere stereotype forståelser sammen med elevene. «Om vi kan pirke borti elevenes nysgjerrighet omkring utdanning og jobb på et bredere vis, får de kanskje øynene opp for at noe annet er interessant og mulig for dem», sier Skovhus. «Men da kreves det en helt annen tilnærming til veiledning enn at man prøver å presse unge over på bestemte utdanninger.» (Skovhus, 2018).

Gule og Isachsen, (2016), har i sin master i kunnskapsledelse hatt fokus på hvordan organisering og ledelse av utdannings -og yrkesrådgivningen på ungdomstrinnet ivaretar rådgivningsarbeidet som hele skolens ansvar. De hevder at med hensyn til lærere som

underviser i faget utdanningsvalg finnes det få utdanningstilbud på universitet- og høyskolenivå. Hvis skoleeiere og skoleledere ønsker å heve kompetansen til lærerne som har undervisningsansvar i faget, må det i all hovedsak igangsettes lokalt. Mangelen på formelle utdanningstilbud og det faktum at elevene ikke får vurdering med karakter, har påvirket organiseringen. Rådgivernes kompetanse er i varierende grad blitt utviklet via formell utdanning, det er imidlertid varierende hvorvidt skoleeiere og skoleledere vektlegger formell kompetanse som et krav for ansettelse i rådgiverfunksjonen. Faget utdanningsvalg gjennomføres i stor grad av lærere som ikke har formell skolering i rådgiverrelaterte temaer, med mindre det er rådgiver selv som har ansvaret for undervisningen. I sin analyse kom de frem til at lærerne i utdanningsvalg har ingen form for formell kompetanse i faget. I deres undersøkelse viser det seg at på to av de fire skolene varierer det hvilke lærere som har undervisningsansvar fra år til år. Dette kan føre til defensive rutiner dersom lærerne i utgangspunktet ikke ønsker å undervise i faget, eller opplever manglende mestring som ansvarlige for at elevene når kompetansemålene. Siden det ikke eksisterer et internt praksisfellesskap på skolene der lærerne som underviser i utdanningsvalg møtes sammen med rådgiver, blir ikke lærerne systematisk utfordret til å utvikle eller dele kunnskap. Dermed må læreren på eget initiativ henvende seg til den drøftingspartneren som oppfattes som ekspert, nemlig rådgiveren. Utvikling og videreutvikling av praksis i organisasjonen kan også skje gjennom kommunikasjonshandlinger mellom rektorene, rådgiverne og lærerne som underviser i utdanningsvalg. Men nettopp fordi sosial interaksjon er uforutsigbar kan det være vanskelig å forutsi hva som vil være resultatet av konkrete tiltak. Lærerne som underviser i utdanningsvalg er slik Gule og Isachsen oppfatter det, ikke deltakere i den jevnlige dialogen mellom rektorene og rådgiverne. Det er heller ingen skoler som systematisk legger til rette for arenaer der lærerne møter hverandre. Gule og Isachsen har fokusert på ulike forhold som kan ha betydning for hvordan et felles ansvar for rådgivningsarbeidet ivaretas på skolene, og hovedfokuset har vært på forhold knyttet til utvikling av kollektiv kunnskap på rådgivningsfeltet. De oppsummerer sine tre hovedfunn som følgende: For det første er skolens rådgivningskunnskap i stor grad personavhengig ved at den er så tett knyttet til rådgiverne, noe både rektorene og rådgiverne anser som sårbart og lite hensiktsmessig. For det andre er det få tiltak, prosesser eller initiativer for å tilrettelegge for transformasjons-prosessen fra individuell til kollektiv kunnskap, og det er få arenaer for kunnskapsutvikling internt på skolene. For det tredje tolker de det som uavklarte forventninger i forhold til «hvem som er sjefen», når det kommer til utvikling av kollektiv rådgivningskunnskap og

organisasjonslæring. Rektorene har forventninger som rådgiverne mener faller utenfor deres rolle (Gule & Isachsen, 2016, s.98).

I følge Røyset og Kleppestø (2017, s.25) var Høgskolen i Sørøst-Norge først ute med å tilby utdanningsvalg som videreutdanning i 2011. Høsten 2017 var det flere høgskoler som annonserte oppstart av videreutdanning i utdanningsvalg, og det ligger inne i masterutdanningen i karriereveiledning ved Høgskolen i Sørøst- Norge, samt som valgtema i sin nye lærerutdannelse (Røyset & Kleppestø 2017). På NTNU i Trondheim tilbys det nå en studie på masternivå i utdanningsvalg. Målgruppen er lærere som underviser eller skal undervise i utdanningsvalg, men også lærere som jobber eller planlegger å jobbe som rådgivere knyttet til karrierelæring (ntnu.no, 2018). Gule og Isachsen (2016) nevner i sin studie at de fylkesvise partnerskapene for karriereveiledning har tilbud om kompetanseutvikling av kortere varighet flere steder i landet.

3.3.1 Skoleutvikling, strategier, læreplanarbeid og regionale planer.

Hvis vi ser til andre kanter av landet, så har byrådet i Oslo kommunes *Strategi for fag og yrkesopplæring* lagt frem en strategi for yrkesveien, da på grunn av at elever i grunnskolen skal kunne forberedes til to hovedveier i utdanningsløpet (yrkesveien og studieveien). Noen av de innsatsområdene de har kommet frem til er: elevene skal møte yrkesfagene og arbeidslivet i grunnskolen, og elever og foresatte skal få bedre kunnskap om yrkesvalg. Elevene skal møte attraktive skoler med sterke fagmiljøer og attraktivt utstyr, og yrkesveien skal gi fleksibilitet og muligheter. Yrkesfaglærere skal ha oppdatert kompetanse, og arbeidslivet skal oppleves som attraktivt. Et av tiltakene som skal fokuseres på er å yrkesrette fag i grunnskolen. Målet er at metoder, vokabular og læringsarenaer i fagene skal bli mer relevant for elevenes hverdag og bidra til at yrkesveien eller studieveien kan introduseres gjennom arbeidet i fagene. (Oslo kommune byrådssak 239/16, s.17)

Går vi fra Oslo og opp til Helgeland (omtrent midt i Norges land) finner vi en *Regional plan for karriereveiledning i det 8.-13. årige skoleløp, for Grane-Vefsn og Hattfjelldal*. Denne er utarbeidet etter oppfordringer fra Nordland Fylkeskommune og Fylkesmannen i Nordland samt det regionale Samarbeidsutvalget for disse kommunene, i 2008. Den revideres annethvert år, og hovedmålet for planen er at den skal samordne karriereveiledningen i kommunene Vefsn, Grane og Hattfjelldal for 8.-13 skoleår. Elevene skal tilbys en helhetlig og god karriereveiledning som gir et godt grunnlag for et personlig og selvstendig valg av

utdanning og yrke. Planen skal være et verktøy for alle som arbeider med elever og karriereveiledning i grunnskole og videregående skole. Karriereveiledning er ikke bare rådgiverens ansvar, men hele skolens ansvar. Det betyr at denne veiledningen må ses i sammenheng med skolens øvrige planverk, og arbeidet må forankres hos skoleledelsen og lærerne. Rådgivertjenesten har et særskilt ansvar for planlegging og koordinering av skolens arbeid på feltet. Elever i 8.-13.-skoleår skal bevisstgjøres og få veiledning til selv å kunne reflektere over egne interesser og ferdigheter. Karriereveiledningen skal gi ungdom informasjon om yrker og utdanning, økt motivasjon og bedre valgkompetanse (Mosjøen vgs.no, 2018, s.3).

2.4. Avslutning teoridel

Det politiske og administrative rammeverket er styrende for skolens virksomhet, læreplanverket for Kunnskapsløftet i grunnskolen og videregående opplæring skal danne fundamentet for opplæring i skole og bedrift. Endringene som trer i kraft i år er de største endringene siden Kunnskapsløftet 2006, og vi har en spennende tid fremfor oss.

Det finnes flere ulike områder med hensyn til veiledning. For eksempel er samtale og refleksjon vesentlig, og samspill mellom partene med gode relasjoner skaper tillit. Menneskeinteresse og humor kan være viktige faktorer for positiv påvirkning i forholdet veileder- veisøker. Innenfor karriereveiledning er interesser, personlighet/personlige egenskaper, og verdier, viktige temaer. Å kunne lære av tidligere erfaringer, håndtering av endringer i arbeidsmarkedet, og digital kompetanse, er sentrale karriereferdigheter.

Innenfor den forskningen som her presenteres gjentas det at kompetanseutvikling er avhengig av hvilken kompetanse hver enkelt lærer og rådgiver har, og at det varierer hvorvidt skoleeiere og skoleledere vektlegger formell kompetanse, både for rådgivere og lærere i faget utdanningsvalg. Det vil si at det i stor grad er personavhengig hvem som har ansvaret for veiledningen, og det hevdes at det er få arenaer for kunnskapsutvikling internt på skolene.

3. Metode

I dette kapitlet skal jeg beskrive hvilken vitenskapsteori, design og metode jeg har brukt for å kunne besvare problemstillingen. Jeg bestemte meg for at dette ville bli en kvalitativ, fenomenologisk forskningsstudie, med et teoretisk bakteppe og innhenting av empiri ved hjelp av semistrukturert dybdeintervju. Målet med den kvalitative metoden er å kunne få hentet ut mest mulig omfattende informasjon om de skoleansattes erfaringer der det blir gått mer ned i dybde enn i bredde. Videre vil jeg nå presentere teori som jeg mener er relevant for denne metoden, og som understøtter valg av metode opp imot den problemstillingen jeg har valgt. Underveis vil jeg fortelle litt om hvordan min forskningsprosess har vært under de metodiske sekvensene, samt redegjøre for de valgene som er blitt gjort.

3.1 Kvalitativ forskningsmetode

I kvalitativ forskning er man normalt sett ikke opptatt av tall og statistikk, men av detaljerte forklaringer og beskrivelser om hvordan mennesker opplever et fenomen. Ut i fra flere opplevelser og beskrivelser kan man i noen tilfeller se etter et mønster som gjentas, eller dra essensen ut i fra de fenomener som studeres. Kvalitativ metode er derfor en annen tilnærming til data enn kvalitativ metode, der tall og statistikk er vanlige prosedyrer (Johannesen, Tufte, & Christoffersen, 2010; Strauss & Corbin, 1998).

Postholm (2010, s.33) hevder at kvalitative forskere nærmer seg sin forskning med utgangspunkt i et paradigme eller et verdenssyn. Dette betyr at forskere har med seg et sett med antagelser eller et syn på verden som kan rettlede og styre forskningen. Paradigmer eller verdenssyn representeres av kognitivism, konstruktivism og positivisme, og alle uttrykker ideer om hvordan alt henger sammen og hvordan kunnskap blir oppdaget og skapt. Ifølge Postholm utføres all kvalitativ forskning innenfor et konstruktivistisk paradigme, og alle paradigmer står for en teori og en metode. Mennesket er aktivt handlende og ansvarlig, og kunnskapen skapes i sosial samhandling mellom mennesker. Hun presenterer tre begreper innenfor kvalitativ forskning, *ontologi*, *epistemologi* og *aksiologi*.

Ontologi er det som beskriver hva som *er* og hva som *kan bli kjent for* mennesket. Det retter fokuset mot virkeligheten og hvordan den er. Det vil være endring og utvikling hele tiden av konstruksjonen og forståelsen av virkeligheten, og kvalitative forskere er interessert i å forstå hva disse tolkningene er på et gitt tidspunkt, og i en spesifikk kontekst. Forskerens mål vil

dermed bli å prøve å forstå og løfte frem meningene som deltakerne har konstruert i forhold til sin livsverden og sine erfaringer. Slik vil kvalitative studier sette fokus på deltakernes perspektiv der deltakernes perspektiv blir kalt det emiske perspektiv. Dette deltakerperspektivet, emic, vil alltid være i samspill med forskerperspektivet, etic. Samspillet vil igjen være avhengig av hvilken studie som gjennomføres.

Epistemologi handler om forholdet mellom forskeren og deltakerne i de kvalitative studiene, og den kunnskapen som oppnås (Kvale, Brinkmann, Anderssen, & Rygge, 2009; Postholm, 2010). Dette er teorien om kunnskap, og det har lenge vært diskutert hva kunnskap er og hvordan den oppnås. Denne epistemologiske antakelsen om kunnskap kan påvirke hvordan forskningsintervjuet oppfattes og gjennomføres. En oppfattelse går ut på at forskeren ser på datainnsamling som atskilt fra senere dataanalyse, den andre oppfattelsen er at forskeren ser på datainnsamlingen og dataanalysen som sammenvevede faser i en konstruksjon av kunnskap, med vekt på selve fortellingen.

Aksiologi er læren om verdier, og fellestrekket med kvalitative studier er at alle er verdiladet (Postholm, 2010, s.35). Er den kvalitative forskeren bevisst på sin forskerrolle, vil han eller hun se at forskningen er påvirket av hans eller hennes subjektive individuelle teorier. Det vil da være viktig for forskeren å være ærlig og legge frem sine meninger og perspektiver slik at leserne selv kan se hvordan forskningen har blitt påvirket. En slik fremstilling vil sikre både kvalitet og styrke på studien.

Forskeren er det viktigste forskningsinstrumentet i all kvalitativ forskning (Ibid). I en kvalitativ forskningsprosess fokuserer forskeren på deltakernes perspektiv og dette avgjør om forskerens perspektiv og antakelser blir bekreftet eller ikke. Derfor er det svært viktig at forskeren har et åpent sinn slik at antagelser som avkrefte, eller eventuelle nye forhold som en ikke har tenkt på før kan bringes inn i forskningsarbeidet (Postholm, 2010).

3.1.2 Fenomenologi

I min fenomenologiske studie ønsker jeg å få et innblikk i informantenes livsverden. Livsverden er verden slik vi mennesker møter den til daglig, og slik den fremtrer i den umiddelbare og indirekte opplevelse, uavhengig av og for alle forklaringer (Kvale et. al., 2009).

Innenfor kvalitativ forskning er fenomenologien et begrep som peker på interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og deres beskrivelse slik de opplever verden, ut i fra den forståelse at den virkelige virkeligheten, er den som mennesker oppfatter (Kvale, et.al., 2009; Postholm, 2010; Strauss og Corbin, 1998). Ifølge Edmund Husserl som grunnla fenomenologien som filosofi rundt år 1900, er ekte fenomenologi vitenskapen om ekte bevissthet (Patton, 2015). I og med at fokuset i fenomenologien ligger i det å utforske hvordan mennesker lærer av erfaringer og hvordan de omformer erfaringer til bevissthet, både individuelt og i en felles mening, kan man vel si at utsagnet er sant. Dette vil være krevende da man må gi metodisk, nøysom og grundige beskrivelser av hvordan mennesker opplever fenomener. Og da hvordan de oppfatter det, beskriver det, føler det, bedømmer det, husker det, forstår det, og hvordan de snakker sammen med andre om det. For å kunne få innhentet slike data må man foreta dybdeintervju, eller å ha samtale direkte med mennesker som har opplevd fenomenet og erfart det selv (Postholm, 2010).

Jeg skal undersøke hvordan fire som jobber med veiledning av elever på ungdomstrinnet organiserer og gjennomfører dette, og hvilke erfaringer de har ut fra sine egne perspektiver og beskrivelser.

3.2 Intervju

Intervju som formål og strategi er en fleksibel metode som kan brukes nesten over alt, og gjør det mulig å hente inn detaljerte og fyldige beskrivelser av informantens livsverden.

Intervjuets betydning er på en måte utveksling av synspunkter i en interaksjon mellom to personer som snakker sammen om felles tema (Kvale, et al., 2009), og er spesielt godt egnet for å få innsikt i informantens egne tanker, beskrivelser, erfaringer og følelser. Fokuset ligger på den direkte beskrivelsen av en spesifikk situasjon eller hendelse som om den er gjenopplevd, uten å tilby årsaksforklaringer eller fortolkende generaliseringer (Patton, 2015).

For å få ut de beste svar fra informantene og kunne besvare problemstillingen, tar jeg sikte på å benytte semistrukturert intervju som den aktuelle datainnsamlingsmetode. Kvale (2009) sier at et dybdeintervju søker å innhente beskrivelser og erfaringer fra informantens livsverden, med henblikk på å fortolke betydningen av de beskrevne fenomenene. Og det semistrukturerte intervjuet er preget av åpenhet når det gjelder endringer i rekkefølge av spørsmål og formuleringen av spørsmålene. For å sikre kvalitet i intervjuguiden må en stille gode spørsmål

som er direkte og konkret som informanten forstår og kan svare på, uten å bevege seg for langt bort fra spørsmålet (Patton, 2015). Slik vil man kunne unngå at informanten blir ukomfortabel, forvirret, uvitende eller fiendtlig.

I Johannesen m.fl. (2010, s.141) er det listet opp elementer som kan brukes i en intervjuguide. Innledning: Her burde forskeren presentere seg selv og informere om forskningen sin, si litt om hva forskeren kommer til å spørre om under intervjuet, betydningen av å være informant, gå gjennom hvordan intervjuet dokumenteres og hvordan datamaterialet blir håndtert, garantere anonymitet, informere om informantens rett til å avbryte intervjuet når som helst og antyde varighet på intervjuet. Hoveddel: faktaspørsmål der enkle spørsmål blir stilt først for å etablere en relasjon og tillit til informanten. Slike spørsmål kan dreie seg om navn, alder, bakgrunn, jobb, fritidsinteresser o.l. Introduksjonsspørsmål der man retter søkelyset mot det temaet man ønsker det skal være fokus på under intervjuet. Det er fordi forskeren vil at informanten skal rette oppmerksomheten mot temaet og komme med sine egne betraktninger og erfaringer. Intervjuer kan her ha oppfølgingsspørsmål dersom det er relevant for temaet. Overgangsspørsmål er forbindelsen mellom introduksjonsspørsmålene og nøkkelspørsmålene. Forskeren vil her forsøke å gå fra de generelle spørsmålene til de mer detaljerte og personlige erfaringer og informantens forståelse av virkeligheten. Nøkkelspørsmålene som er kjernen i intervjuguiden, krever utdypning og skal sørge for at forskeren får den informasjonen han ønsker ut fra studiens problemstilling og formål. Kompliserte og sensitive spørsmål bør unngås dersom de ikke er viktige for studien. Det bør i så fall ikke avsluttes med sensitive spørsmål, da informanten kan sitte igjen i en følelsesmessig negativ tilstand. Den som intervjuer bør avslutte intervjuet med følelsesmessig nøytrale spørsmål som roer stemningen, og avslutningen må gjøres på en ryddig måte. Det må settes av tid til avsluttende kommentarer der informant får mulighet til å oppklare eventuelle uklarheter, eller kommentere andre ting rundt intervjuet. I fenomenologiske studier er det vanligvis ulike former for intervju som foretrekkes, og er mest brukt som datainnsamlingsstrategi (Dalen, 2011; Johannesen, et al., 2010; Patten, 2015; Postholm, 2010; Tjora, 2012).

Patton (2015) viser til at det er mye som skiller en god intervjuer fra en dårlig intervjuer. Og det er mange elementer en må tenke gjennom før en gjennomfører intervjuet. Først av alt, så må intervjuet holde seg til det viktigste, og det må ikke spore av slik at informanten prater seg bort. Man bør holde engasjementet og holdeden gode flyten oppe under intervjuet, og ikke evaluere for tidlig i intervjuet med å dra forhastede konklusjoner samtidig som en samler inn datamateriell (Patton, 2015. s. 469). I interaksjonen mellom intervjuer og informant i

semistrukturerte intervju går kommunikasjonen begge veier, og det er viktig å tenke over hvordan man som intervjuer gir feedback under intervjusituasjonen. Verbal eller non-verbal (nikke, aha, osv.) Feedback er essensielt for å holde kontroll over intervjuet og opprettholde flyt gjennom intervjuet. Det gir også et signal til informanten om han eller hun er på rett spor og at intervjuer opptrer som en følsom lytter. En intervjuer må derimot passe på å ikke gi for mye feedback og også tenke over hvordan den blir formidlet. Verbal feedback med ledende spørsmål og detaljerte oppfølgingsspørsmål, kan føre til at intervjueren overtar samtalen. I tillegg til non-verbal og verbal feedback er det viktig med pauser, og at intervjuer holder pausene uten å avbryte informant. Et sikkert tegn på et dårlig intervju er hvis intervjuer snakker mer enn informanten (Patton 2015).

Først utarbeidet jeg intervjuguiden, og gjorde senere flere forandringer i samarbeid med min veileder. Jeg hadde noen spørsmål som ble for åpne, og som jeg trengte å «spisse». Til og med et ja/nei spørsmål hadde jeg som jeg måtte omformulere før jeg fikk en intervjuguide som jeg mente ville gi meg svar på problemformuleringen og forskningsspørsmålene. Jeg begynte intervjuguiden med litt generelle spørsmål, og fortsatte med breddespørsmål før jeg snevret det inn mot slutten med mer direkte spørsmål. Den ble avsluttet med et relativt åpent spørsmål slik at informanten fikk komme med egne innspill om ønskelig.

3.2.1 Pilotering

Ved å foreta en pilot så sjekker man om spørsmålene i intervjuguiden er gode, slik at man som intervjuer får relevant informasjon fra informanten (Kvale, et al., 2009). Kvalitetssikring av intervjuguiden vil være viktig for at intervjusituasjonen skal bli så god som mulig for begge parter, både, intervjuer og informant. Ved gjennomføring av piloter er det mindre sjanser for at intervjuer må vende tilbake til informant for oppklarende eller utdypende spørsmål i etterkant av et intervju. Dalen (2011) peker også på at man får testet seg selv og kanskje kan få tilbakemelding om egen væremåte som intervjuer.

Jeg foretok et pilotintervju på en kollega der jeg bare forandret den delen som omhandlet faget utdanningsvalg på ungdomstrinnet til faget yrkesfaglig fordypning på videregående. Der og da syntes jeg at spørsmålene virket gode og fungerte godt. Jeg fikk tilbakemelding på hvordan jeg ble oppfattet som intervjuer, og fikk noen tips for å forbedre meg. Jeg hadde blant

annet en tendens til å bekrefte svarene med «det virker jo greit», noe som var fint å få ryddet bort før jeg skulle gå i gang med informantene.

3.3 Min forskerrolle

I kvalitativ forskning er det som allerede nevnt, forskeren som er det viktigste forskningsinstrumentet og fullstendig avgjørende for kvaliteten på den vitenskapelige kunnskap og de etiske beslutninger (Kvale, et al., 2009; Postholm, 2010).

Kvale (2009) påpeker at det er forskerens integritet, hans eller hennes kunnskap, erfaring, ærlighet og rettferdighet, som er den avgjørende faktor i kvalitativ forskning. Spesielt fordi det ikke bare er de etiske beslutningene å ta i betraktning, men også forskerens teoretiske ståsted, utgangspunkt og erfaringsbakgrunn. Derfor er det naturlig at forskeren som "instrument" må beskrives, og derfor har jeg valgt her å fortelle litt om min egen bakgrunn. Jeg er vokst opp på et gårdsbruk i en bygd, på 80- og begynnelsen av 90-tallet. Min far jobbet som gård og skogbruker slik som mine bestefedre også hadde gjort. Min mor var hjemmeværende til barna ble voksne, da gikk hun ut i et omsorgsyrke. Vi barna var viktig arbeidskraft slik som de andre barna på nabogårdene var. Jeg kan nok trygt si at vi ble oppdratt og opplært til at det var viktig å kunne jobbe praktisk og at arbeidskapasitet ble høyt verdsatt. I dag er jeg yrkesutdannet som hudpleier og helsefagarbeider, og har videre tatt utdanning som yrkesfaglærer i helse og oppvekstfag. Jeg har også videreutdanning innenfor veiledning og spesialisering innenfor yrkesdidaktikk på dette masterstudiet. I arbeidslivet har jeg erfaring fra flere steder i helse- og oppvekstsektor, og 15 år innenfor yrkesfaglig videregående skole. Dette er min oppvekst- yrke(r) og utdanningsbakgrunn som samlet gir meg en forforståelse og erfaringer som jeg tar med meg i dette forskningsstudiet. Jeg brenner for yrkesstolthet og at statusen til praktiske yrker blir hevet i forhold til hva det er i dag. En annen faktor som preger meg i min forskerrolle er hvordan dagens jobb- og skolesituasjon preges av politiske føringer som fører til endringer i skolestrukturer. I mitt område opplever vi å måtte kjempe om utdanningsprogram og elever, og at økonomi styrer nedleggelse og sentralisering av skoler. Dette er noe jeg må ha med meg i forhold til utvalget av informanter, og at de kan jobbe på skoler som rekrutterer elever til skolen jeg er ansatt ved.

Det kan være svært vanskelig, hvis ikke umulig, å legge bort sin forforståelse helt og holdent, derfor er refleksivitetsprosessen, der forsker reflekterer over sin egen rolle som forsker, svært

viktig. "Refleksivitet er en kompetanse og en forskerposisjon som innebærer at forskeren evner å se betydningen av sin egen rolle i samhandling med deltakerne, de empiriske dataene, de teoretiske perspektivene, og den forforståelsen som forskeren bringer med seg inn i prosjektet" (DNFK, 2010). Postholm (2010, s.104) sier at en bør lese litteratur relevant for forskningen både før og under hele prosessen, fordi den vil være til hjelp under analysearbeidet og forskeren vil fremstå som troverdig overfor en informant i en intervjusituasjon. Derfor er det viktig at jeg er ærlig og åpen under hele forskningsprosessen og reflektere over min egen subjektivitet (Kvale, et al., 2009; Postholm, 2010). For å gjøre det, må jeg prøve å legge til side min egen forforståelse slik at jeg kan møte forskningsfeltet på en ren og upåvirket måte (Patton, 2015; Postholm, 2010). Patton (2015) omtaler utfordringen som *epoche* der hverdagens forståelse, kunnskap og bedømmelser må legges til side og fenomenene må ses med andre briller for å innhente ny kunnskap. Patton forklarer også at forskeren må gå inn i forskningen med nok kunnskap for å kunne gjøre en god kvalitativ studie, men ikke komme for nær informanten eller situasjonen under forskningsprosessen. En del av kritikken mot kvalitativ forskningsmetode er at forskeren opptrer som både datainnsamler og tolker dataene. Som forsker må man dermed passe på å ikke komme for nær forskningssituasjonen eller personen, fordi det kan påvirke konklusjonen, og man må heller ikke være for distansert da det kan føre til redusert forståelse.

I tillegg kan leser få et bedre innblikk i forskerens verden og ståsted gjennom *tykke beskrivelser* som først ble beskrevet av sosialantropologen Geertz. Handlinger kan ikke beskrives uten at kontekst og sammenheng er nøye beskrevet for at leser skal kunne forstå og sette seg inn i handlingen (Geertz, 1993). Geertz forklarer at forståelsen avhenger av fra hvilket kontinent, kultur og sosiale forhold man kommer fra, og dermed er konteksten, detaljene, til og med følelser nødvendig for at alle lesere i verden skal kunne involvere seg og forstå handlingen.

3.4 Datainnsamling og innhenting av informanter

Videre i dette kapittelet vil jeg beskrive hvilken metodeteori jeg har støttet meg til, og som er relevant for oppgaven, samt for problemstilling og de forskerspørsmålene som jeg har valgt. Dette for å få et overordnet blikk jamfør til den prosessen som ender ut i et kategoriseringsarbeid og videre analyse og konklusjon. Som allerede nevnt, blir oppgaven belyst fra lærer eller rådgivers perspektiv. Mitt neste steg i denne prosessen ble så å ta kontakt

med rektorer ved noen ulike skoler der jeg informerte om mitt forskningsprosjekt og spurte om tillatelse til å be om et intervju med den som hadde fagansvar for området ved skolen. Det var viktig at jeg informerte godt om hvilken betydning de ville ha for min forskning.

3.4.1 Utvalg av informanter

Hovedregelen for valg av informanter i kvalitative studier, er at de skal kunne uttale seg på en reflektert måte om det aktuelle forskningstemaet (Johannessen, et al., 2010; Tjora, 2012). I mitt utvalg var det behov for å finne informanter som kunne gi fylldige beskrivelser om fenomenet jeg skal undersøke (Johannessen, et al., 2010; Patton, 2015).

Mine utvalgskriterier henger sammen med problemstilling, der ønsket var å utføre studien ut fra den ansattes perspektiv på ungdomstrinnet. Med det mener jeg at mitt valg av informanter er en ansatt som underviser i det aktuelle faget, utdanningsvalg, ved ungdomstrinnet. Jeg henvendte meg til skoler i et gitt område med min forespørsel om å utføre intervju. Fra de rektorene som jeg sendte forespørsel via mail til fikk jeg positive svar, og de videresendte denne til de på skolen som var aktuelle. Det skulle vise seg at mange steder er rådgivere ansvarlige for faget, og det ble en del avvisende svar pga. at det var for travelt å få det til å passe inn i det hektiske vårsemesteret. Heldigvis fikk jeg 4 informanter fra skoler i tre forskjellige kommuner, og de fire informantene hadde ganske ulik bakgrunn og erfaring. Dette var også informanter fra skoler som rekrutterer en del elever til den videregående skolen der jeg jobber. Da jeg hadde fått en avtale om at jeg kunne få intervju de, reiste jeg til deres arbeidsplass og utførte intervjuene der. De ble bedt om å sette av en time til meg, og jeg beregnet at intervjuet skulle ta ca. 45 min. Videre ba jeg de om å ordne med et møterom der vi kunne sitte uforstyrret. Alle intervjuene ble utført i siste skoleuke i juni 2018. Ingen av informantene hadde jeg møtt før.

Jeg hadde ikke forutsett at det skulle bli så vanskelig å få tak i informanter, og om jeg burde hatt flere i undersøkelsen kan nok diskuteres. Nå er dette en masteroppgave på 30 stp, så noen begrensninger må man sette, men dette er noe jeg vil vurdere når jeg konkluderer arbeidet.

I den tabellen som følger vil jeg gi en liten kort informasjon om informantene uten at det går ut over deres anonymitet.

Tabell 1: Oversikt over informantene i min studie, med utdanning, stilling og undervisningsfag. Informantene har fått tildelt pseudonymer.

Informantene	Utdannelse	Stilling og undervisningsfag	Annen yrkeserfaring
«Anne»	Allmennlærer med tilleggsutdanning, 14 år med undervisningserfaring.	Kontaktlærer og underviser i diverse fellesfag. I år har det vært hennes første år med UDV, i 9.trinn der hun selv er kontaktlærer.	Fra tidligere har hun jobbet i barnehage, og hatt diverse «småjobber» i bank og på kontor, samt vært vikar.
«Lise»	Allmennlærer, med grunnfag i norsk og matematikk, samt med sosialpedagogikk i lærerutdannelsen. Hun har jobbet i skolen i 12 år.	Jobber nå som inspektør og rådgiver. Har noe undervisning som er i samfunnsfag i en 8.klasse, og har alle klassene (5 klasser) i faget UDV dette året.	Begynte rett i jobb etter endt utdanning som 22 åring, men har tidligere jobbet både på sykehjem og i barnehage. Har vært et år i utlandet og jobbet som lærer.
«Arne»	Grunnlærer-utdanning med hovedfag i engelsk. Utdannet rådgiver og har jobbet som det i ti år.	Jobber nå som rådgiver på en barne- og ungdomsskole. Underviser i engelsk i tillegg til rådgiverfunksjonen.	Han har jobbet mest på videregående skole.

«Kari»	Adjunkt, med videreutdanning som mentor og veileder. Har undervist i fem år, og dette har vært første året som rådgiver. I faget UDV har hun undervist i 4 år.	Har dette året hatt UDV som fag på 10.trinn, i tillegg til fagene Norsk og KRLE. Har også en del av stillingen sin som sosiallærer.	Har gått fra videregående til lærerskolen og videre rett ut i jobb på barne- og ungdomsskole.
--------	--	---	---

3.5. Datatilsynet, tekniske hjelpemidler, samtykke og member checking.

Det er ulike forholdsregler som man bør tenke på og ivareta før man går i gang og jeg velger her å ta med noen viktige momenter. Før man går i gang må arbeidet meldes inn til Datatilsynet. Behandling av personopplysninger er meldepliktige da opplysningene om informantene er omfattet av personopplysningsloven (Datatilsynet, 2018). Meldeplikt vil si at du orienterer Datatilsynet om at du som forsker skal behandle personopplysninger, og til hvilket formål.

I følge Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, punkt 9, skal "Forskningsprosjekter som inkluderer mennesker settes i gang bare etter deltakernes informerte og frie samtykke. Informantene har til enhver tid rett til å avbryte sin deltakelse uten at dette får negative konsekvenser for dem" (NESH, 2006). Dermed må forskeren sikre at informasjonen som er gitt i samtykket er forstått. Kravet om samtykke bidrar til å forebygge krenkelser av personlig integritet. Dette vil kreve at hver informant får informasjon og at personvernet blir presisert. Dette kan gjøres på lydopptak før forskningsintervjuet setter i gang.

Et annet aspekt er at etiske spørsmål oppstår ofte i tilknytning til kvalitative studier og intervju der maktbalansen ikke er lik mellom intervjuer og informant, og der forskeren som regel er den relativt sterkeste parten (Kvale, et al., 2009). Kvale sier at de 4 usikkerhetsområdene; samtykke, fortrolighet, konsekvenser og forskerens rolle, kan fungere

som etiske påminnelser eller danne en refleksjon rundt usikkerhetsområdene når man utfører intervjuforskning. Det viktige er at forskeren er påpasselig med at utvekslingen av synspunkter mellom intervjuer og informant er bygget på empati og tillit.

Jeg meldte inn til Datatilsynet en måned før intervjuene ble gjennomført. Jeg hadde ikke trengt å melde inn da jeg ikke skal behandle personopplysninger i studien, men ut i fra min intervjuguide gikk et spørsmål på navn og alder. Dette for å gi meg en forståelse når jeg tolket intervjuet, men det ble kun svart på under opptaket, og ble ikke tatt med da jeg transkriberte etter hvert. Da jeg var usikker meldte jeg det inn for å kunne gå i gang med intervjuene med sikkerhet om alt var i orden før jeg gikk i gang.

Lydopptaket ble foretatt på min egen mobiltelefon. Dette fordi at kvaliteten på lydopptaket blir svært bra, og telefonen ble liggende diskret på bordet uten å være til sjenanse. Etter intervjuet la jeg det over på en memorystick som kun jeg har hatt tilgang til. På telefonen har jeg for øvrig hatt adgangskode som kun er min egen. Under intervjuet ville jeg vie all min oppmerksomhet mot informanten, og sørge for at kommunikasjonen var tilstede og at det var god «flyt». Dermed ville jeg også slippe å skrive underveis i intervjuet da dette kan virke forstyrrende for informanten (Dalen, 2011; Tjora, 2012). Informantene fikk kort informasjon om dette på det samtykkeskjemaet som de skrev under på, og jeg sa det muntlig da jeg hadde startet opptaket.

Member checking innebærer at informantene får se de transkriberte tekstene fra intervjuet for å se om de kjenner seg igjen i de beskrivelser og tolkninger som forskeren har foretatt (Postholm, 2010, s.132). *Member checking* er viktig for kvaliteten og er med på å skape en troverdig studie, og kan foregå gjennom hele forskningsprosessen. Gjennom *member checkingen* kan informantene uttale seg om eventuelle faktafeil, og kommentere eller utfordre tolkninger som de ikke er enige i. Hvis informanten kommer med rettelser og tilleggsinformasjon, kan ved det legges ved som et vedlegg til forskningsoppgaven.

Jeg tilbydde informantene mine å se over teksten i prosessen ved at jeg sendte det over til de på mail, og det var to stykker som ønsket å se den transkriberte teksten av intervjuet sitt. Det var ingen som ønsket å se dokumentene etter resultat og analyse, men de hadde tilbud om å se samt komme med kommentarer eller innvendinger.

3.6 Transkribering, kvalitativ analyse og åpen koding.

Å transkribere betyr å oversette den muntlige formen fra lydfilene tatt under intervju, til en oversiktlig skriftlig form (Dalen, 2011; Johannessen, et al., 2010; Kvale, et al., 2009; Patton, 2015; Postholm, 2010; Tjora, 2012). Det anbefales at forskeren selv gjør denne prosessen. Forskeren da får en unik mulighet å bli kjent med eget datamateriale, i tillegg til at en skriveprosedyre blir fulgt slik at kun en struktur blir brukt (Dalen, 2011; Kvale, et al., 2009). Dersom flere strukturer blir brukt kan det ha innvirkning på analysen av datamaterialet (Kvale, et al., 2009). Man må også vurdere om man skal bruke dialekter eller normalisere transkripsjonene, og om man skal skrive intervjuet ordrett (Kvale, et al., 2009; Tjora, 2012). Skriver man på dialekt skjer det ingen omskriving og selve språket blir da beholdt i sin opprinnelige form. Det er også en fordel å ha med alle pauser, gjentakelser, sukk, latter, om informanten nøler, sier «eh» eller lignende. Dette fordi de kan beskrive konteksten i intervjusituasjonen og er viktige i analysen.

Dette har vært tidkrevende arbeid, men det var interessant å høre igjennom intervjuene, og jeg fikk satt meg ordentlig inn i mitt eget datamateriell. Jeg valgte å ha pseudonymer på informantene med en gang, og har valgt å skrive på bokmål da jeg personlig synes det er enklest å forholde seg til i en tekst. Noen få ganger har det vært ord og uttrykk jeg måtte ha beholdt, da de er så beskrivende i sin dialekt, og mister sin mening ved omskriving. Jeg har skrevet intervjuene ordrett for å få med alt, deretter har jeg forkortet ved å luke ut det jeg ikke anså som viktig å ha med (laussnakk). Etter transkriberingen har jeg kvalitetssikret materialet da jeg flere ganger har hørt på lydfilen samtidig som at jeg har lest teksten for å sjekke om jeg har fått med alt, evt. kunne ha misforstått noe.

Den kvalitative analysen begynner idet forskeren retter sitt blikk på første dokument, overværer sin første observasjon, eller foretar sitt første intervju (Postholm, 2010, s.86). Datainnsamling og dataanalysen er gjentatte og dynamiske prosesser, og etter at datainnsamlingen er foretatt, kommer analysen enda mer i fokus. Som nevnt tidligere i oppgaven er forskeren det viktigste forskningsinstrumentet i kvalitativ forskning, og det gjelder også i analysearbeidet med datamaterialet. Forskeren har sin «bagasje» i form av erfaringer og opplevelser, og subjektive, individuelle teorier som forskeren har tatt med seg inn i forskningen. For at forskeren skal møte datamaterialet med åpent sinn, er det viktig at forskeren er seg selv bevisst, har refleksivitet og legger til side sine ervervede perspektiver.

Dette krever at forskeren kan ta ett steg tilbake, heve seg over datamaterialet og se på det med et åpent blikk, og se kategorier, underkategorier og sentrale begreper.

Som tidligere forklart av Patton (2015) og Postholm (2010) er det svært vanskelig å legge bort sin forforståelse helt og holdent. Strauss & Corbin (1998) peker på flere teknikker som kan være til hjelp under analyseprosessen, og han redegjør for «Waving the red flag» der forskere bringer oppfatninger og antakelser inn i analyseprosessen. Han påpeker at dette ikke nødvendigvis er negativt, men at forskeren må være oppmerksom slik at det ikke farger analysen på noen måte.

I min forskningsstudie har jeg tatt utgangspunkt i den konstant komparative analysemetoden, utviklet av Strauss & Corbin (Dalen, 2011; Postholm, 2010; Strauss & Corbin, 1998). Den vektlegger interaksjon mellom forsker og empiri, og dermed teori og empiri.

De to analysene i kvalitativ forskning er teoretiske analyser og deskriptive analyser (Ibid.). Teoretiske analyser innebærer at forskeren tar utgangspunkt i substantiv teori for å analysere deler av et materiale, mens deskriptive analyser har som formål å strukturere datamaterialet slik at det blir oversiktlig, forståelig og rapportvennlig. Den konstant komparative analysemetoden og mitt utgangspunkt vil derfor være deskriptiv analyse som innebærer koding og kategorisering. Da jeg ikke vil følge analysemetoden til Strauss & Corbin slavisk, benytter jeg meg av veiledninger og verktøy som kan hjelpe meg som utgangspunkt i analysearbeidet. Analyseprosessen er inndelt i 3 kodingsfaser; *åpen koding*, *aksial koding* og *selektiv koding*. Det er viktig å ikke tenke på de tre kodingsfasene som adskilte prosesser og steg for steg-prosedyrer, men heller tenke på analysefasene som tråder som går i hverandre, danner et nett, og holder det sammen i en helhet.

I den åpne kodingen setter forskeren navn på og kategoriserer fenomener gjennom gjentatte, intense og nøye gjennomganger av datamaterialet. I kodingsprosessen blir data delt inn i mindre deler, kategorier, og gitt en kode (Postholm, 2010; Strauss & Corbin, 1998). Kategoriene står for et fenomen som er en representasjon av en hendelse, objekt eller interaksjon som forskeren mener er vesentlig i studien (Strauss & Corbin, 1998). Å sette navn på, eller å kode fenomenene er første steg i analyseprosessen (Postholm, 2010, s.48). I løpet av analyseprosessen kan forskeren ende opp med veldig mange koder for fenomener, og mange av disse må så grupperes i eller under samme kategori for at datamaterialet skal bli håndterlig. I tillegg reduseres antall enheter som forskeren skal jobbe videre med. Fenomenene er nå kategorisert og strukturert. Postholm (2010) påpeker at for at en enhet skal

kunne danne utgangspunkt for å opprette en kategori, må den imøtekomme 2 krav, der enheten må sørge for relevant informasjon til studiet, og stimulere leseren til å tenke utover den informasjonen som presenteres. Det andre er at enheten må være den minste informasjonsdelen som kan stå alene; den må kunne tolkes i fravær av annen informasjon enn forståelsen av konteksten som undersøkelsen har foregått i (Postholm, 2010, s. 88).

Navnet eller koden må også ha en sammenheng med materialet det representerer, samtidig som det bør gi en snarlig påminnelse om hvilke data det representerer. Denne prosessen kan være krevende, og det er forskjellige måter å kode datamaterialet på.

Da jeg skulle begynne å analysere det innsamlede materialet for å finne ut hvilke funn jeg hadde gjort, skrev jeg ut de transkriberte intervjuene og selve intervjuguiden slik at jeg hadde det i papirform. Deretter markerte jeg stikkord og setninger som enten gikk igjen eller hadde sammenheng fra hvert intervju. Slik fikk jeg en oversikt som gjorde at jeg kunne begynne å kode materialet. Jeg leste på de ulike åpne spørsmålene i intervjuguiden, og sjekket om de var besvart av alle informantene. Etter min mening er det noe helt annet og skal gå i gang med analysearbeidet og kodingen i praksis enn å finne frem metodikken man skal bruke, og jeg måtte flere ganger gå tilbake til teorien og se på hva dette skulle innebære. Først tok jeg for meg den åpne kodingen med å skrive felles stikkord fra besvarelsene. Dette var både spennende og interessant. Her oppdaget jeg at jeg kunne ha lettet denne jobben hvis jeg hadde delt intervjuguiden inn annerledes ved å tematisert den. Dette arbeidet førte imidlertid til oppdagelser og sammenhenger som ga meg en klarere struktur for analysearbeidet, og selv om det var mye arbeid ble jeg enda bedre kjent med forskningsmaterialet mitt. Stikkordene jeg kom frem til i første omgang var: rådgivers karriereveiledning, gjennomføring, praktisering, organisering, nytteverdi og relevans av faget UDV, verdsettelse av faget, egne meninger om viktigheten av faget, tanker om eventuelle endringer, og betydningsfulle faktorer for elevenes valg. Jeg hadde planlagt at jeg skulle sette det i hovedkategorier og underkategorier, men jeg opplevde at det var vanskelig å få til da det ble alt for mye, og lite oversiktlig. Etter samtale med veileder bestemte jeg meg for å konsentrere meg om kun kategorier og jeg systematiserte deretter svarene jeg hadde fått etter de temaene jeg fant. Kategoriseringen har jeg opplevd som krevende, og jeg har endret flere ganger under forskningsprosessen.

Kategoriene ble lagt under kjerne-kategorien som er *veiledning* (selektiv koding). Og spørsmålet i problemstillingen min som da er «*hvordan* blir elever på ungdomstrinnet

veiledet?»), ble styrende. I tillegg til forskningsspørsmålene: *Hva er innholdet i veiledningen?* Og *hvilken kompetanse har veilederne?* Det ble til disse tre kategoriene:

- Ulike måter å praktisere veiledning på.
- Styrker og svakheter med dagens veiledning.
- Viktige faktorer som påvirker elevenes fremtidige valg.

3.7 Kvalitet, pålitelighet og troverdighet i kvalitative studier

I fenomenologiske studier er kvaliteten på studiet avhengig av og en direkte følge av forskerens evne til å behandle og tolke data (Postholm, 2010, s.136). Som jeg har nevnt flere ganger tidligere er forskeren det viktigste forskningsinstrumentet. Jeg skal her gjøre rede for fire kvalitetsbegreper innenfor kvalitativ fenomenologisk forskning som er viktig for å få en gjennomført god studie.

Reliabilitet eller påliteligheten knytter seg til studiens data og resultatenes pålitelighet (Johannessen, et al., 2010; Kvale, et al., 2009; Postholm, 2010). Det vil si hvilke data som brukes, hvordan de samles inn og hvordan de bearbeides. I kvantitative studier er det et normalt kriterium at resultatene kan reproduseres og gjentas, men det gjelder ikke i kvalitative studier der det er en fordel at intervjuerens sensitivitet varierer (Postholm, 2010, s.169). Det vil være umulig å gjenta et intervju på samme måte fordi informanten ikke kan huske hva han eller hun har sagt, i tillegg til økt innsikt og forståelse fra første intervju. Forskeren har også en unik bakgrunnskunnskap som ingen andre forskere har, og derfor kan ingen andre tolke studien på samme måte (Johannessen, et al., 2010, s.229). Forskeren kan styrke påliteligheten ved å gi leseren inngående beskrivelser av konteksten og en åpen og detaljert fremstilling av hele forskningsprosessen fra start til slutt (Johannessen, et al., 2010, s.230), omtalt tidligere som tykke beskrivelser. Påliteligheten kan også bli truet i en intervjusituasjon der informantene ikke vil prate om sensitive opplysninger, har behov for en positiv selvpresentasjon eller har en tendens til å bare huske de positive aspektene og undertrykke de negative (Kvale, et al., 2009). Troverdighet eller begrepsvaliditet defineres med spørsmålet «måler vi det vi tror vi måler?» (Johannessen, et al., 2010; Kvale, et al., 2009). I kvalitative studier må en spørre seg om det er en sammenheng mellom det fenomenet man undersøker og dataene som man har samlet inn? Det dreier seg om i hvilken grad forskerens fremgangsmåter

og funn på en riktig måte reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten slik den fremstår (Johannessen, et al., 2010, s.230). Teknikker som kan styrke troverdigheten, kan være *triangulering*, *vedvarende observasjon* eller *formidling av resultater* til informantene eller andre kompetente i forskningsmiljøet. Her er det også viktig å være åpen og ærlig om hvilke «spilleregler» som man som forsker har. Overførbarhet eller ekstern validitet dreier seg om hvorvidt det lykkes en å etablere beskrivelser, begreper, fortolkninger og forklaringer som er nyttige på andre områder enn det man har undersøkt eller studert (Johannessen, et al., 2010, s.231). I kvantitative studier prater en ofte om generalisering, mens i kvalitative studier snakker man om overføring av kunnskap som mennesker har brukt (Postholm, 2010, s.43).

Bekreftbarhet eller objektivitet i kvalitative studier dreier seg om at forskerens unike perspektiv er et resultat av forskningen, og ikke et resultat av forskerens subjektive holdninger (Johannessen, et al., 2010, s.232). Spørsmålet er om i hvor stor grad resultatene kan bekreftes av andre forskere gjennom tilsvarende undersøkelser, og om fortolkninger støttes av annen litteratur eller av informanter i undersøkelsen. For å sikre bekræftbarheten i kvalitativ forskning, er det viktig at forskeren legger vekt på å beskrive alle beslutninger som tas under hele forskningsprosessen, slik at leser kan følge og vurdere disse (Ibid.). For å gjennomføre det på en best mulig måte, må forskeren være selvkritisk til hvordan forskningen er gjennomført, og kommentere tidligere erfaringer, skjevheter eller avvik, fordommer og oppfatninger som kan påvirke fortolkningen og tilnærmingen i studien.

For å sikre kvalitet må jeg sørge for at masteroppgaven er pålitelig og troverdig. Postholm (2010, s.169), hevder at pålitelighet er hvilke data som brukes, hvordan de samles inn og hvordan de bearbeides. Jeg håper at bekræftbarheten min er god ved å ha gjort et hensiktsmessig utvalg av informanter, hatt veiledning og godkjenning på intervjuguide, og fått den pilotert. Innspillingen av intervju er gjort etter gjeldende regler, og jeg har fått transkribert de rett i etterkant, samt notert tanker og observasjoner. I form av åpne og detaljerte beskrivelser av hele forskningsprosessen der leseren får være med i mine utfordringer og tanker i prosessen har jeg gitt det som kalles «tykke beskrivelser» (Geertz, 1993)

For å ivareta troverdigheten i presentasjonen av empiri, har jeg prøvd å velge utfyllende sitater, og jeg beskriver informantenes synspunkter på best mulig vis. I analysen har jeg hatt fokus på veiledning og ofte referert til veiledning for å gjøre det mest mulig klargjørende hva analysen dreide seg om.

3.8 Etiske rammer og etiske aspekter.

Forskeren fordres til å behandle de andre aktørene på forskningsfeltet, i dette tilfellet informantene, med respekt og se på seg selv som en av deltakerne (Postholm, 2010). En slik innstilling hos forskeren vil trolig resultere i gode data og at forskningsdeltakerne føler seg verdsatt. Adekvat forskning og etiske prinsipper går hånd i hånd under hele forskningsprosessen. De etiske spørsmål burde forskeren imidlertid ha tenkt på allerede før han eller hun søker adgang til forskningsfeltet (Postholm, 2010, s.142). Det er to etiske hensyn som er viktige og må tas i betraktning under forskningsprosessen (Erickson, 1986). I forkant må informantene få så mye og utfyllende informasjon som mulig om forskningen og de forskningsaktivitetene som tenkes gjennomført. Forskeren bør derfor fra starten av ha klart for seg sitt fokus for forskningen samt hvordan datainnsamlingen skal gjennomføres. Informantene må også vite hva som forventes av dem og om det å delta i forskningsprosessen innebærer ekstra arbeidsbelastning på dem. Informantens rolle som deltakende ved analysen av det innsamlede materialet, må også være klargjort. En ærlig forsker som synliggjør forskningsprosessen og sine tanker og visjoner rundt studien, tilfører slik informantene innsyn i forskningsløpet og sine forventninger til dem. Det andre etiske hensynet er at informantene må få vite at anonymitet sikres ved at sitat blir gitt på formalisert bokmål og ved at pseudonymer anvendes. Kvale peker på den tykke etiske beskrivelsen som en måte å lære etisk atferd i kvalitativ forskning. Det handler om å lære seg å se og bedømme, i stedet for å generalisere eller kalkulere. Dersom forskeren behersker kunsten å gi tykke etiske beskrivelser, vil forskeren kunne produsere ny, innsiktsfull kunnskap om menneskets vilkår (Kvale, et al., 2009).

I dette arbeidet vil jeg påstå at jeg har hatt de etiske retningslinjene med meg, og at jeg var godt forberedt før jeg begynte med forskningen min. Jeg har vært ærlig med mine informanter og gitt de den informasjonen de skulle ha, og svart på de spørsmålene de hadde. Materialet har blitt behandlet slik det er påkrevet med å sikre anonymitet, jeg har hatt lydfiler sikret med kodelås og slettet etter transkriberingen var helt ferdig. Forskningen var meldt inn til datatilsynet og informantene skrev under på et informert samtykke, og samtidig fikk de informasjon om at de kunne trekke seg fra forskningen når som helst. Håper selvfølgelig at de følte seg ivaretatt og respektert, jeg mener at jeg gjorde mitt beste ved å legge vekt på tett og ærlig kontakt, og å presisere hvor viktige de var for min forskning. Ved å være ærlig og medmenneskelig ville jeg vise de at jeg ikke hadde noe skjult agenda for min forskning.

3.9 Metodekritikk

Å forstå og ta de rette valgene i en sånn prosess, er krevende. Det begynte med å finne en problemstilling som traff rett i forhold til hva jeg hadde ønske om å undersøke, og jeg gikk noen runder før den satt. Den er imidlertid ikke endret etter at prosjektskissa lå ferdig. Etter hvert kom også behovet for å finne forskningsspørsmål, og disse har endret seg noen ganger før de ble endelige. Endringer underveis er naturlig da man er i en pågående refleksjonsprosess som gjør at man endrer litt kurs når det er nødvendig. Intervjuguiden måtte jeg ta for meg i flere omganger, ved å forsøke å følge gjeldende teori både til å få best mulig utforming og få en god oppbygning av den. Jeg visste hva jeg lurte på, men slet litt med problemformuleringen. Mitt første utkast fikk jeg veileder til og se på sammen med meg, og hun kunne se at jeg hadde formulert et ja/nei spørsmål, noe jeg selv hadde oversett. Til slutt så jeg meg fornøyd med intervjuguiden. I ettertid da jeg skulle jobbe med å analysere og videre kode materialet så jeg andre løsninger som kunne ha vært bedre. Hadde jeg tematisert den bedre, hadde jeg lettet arbeidet og fått en enklere struktur. Da det kom til valg av informanter er jeg veldig fornøyd med det utvalget jeg fikk til slutt. Jeg hadde ikke forutsett at det skulle bli så vanskelig en prosess å få tak i de fire som jeg hadde. Gruppen informanter som jeg trengte, jobber i en travel hverdag og det medførte mye kontakt frem og tilbake, avvising og vansker med å finne tid til å møtes. Det ble til at vi måtte bruke de absolutt siste dagene før sommerferie da eksamener og vurderinger var gjennomført. Her kunne jeg kanskje ha vært enda tidligere ute og forhørt meg, men alt i alt er jeg som sagt veldig takknemlig for de jeg fikk. Hadde dette vært en større oppgave hadde jeg ville hatt en større gruppe der det var jevnt fordelt mellom rådgivere og lærere.

Piloteringen var vellykket, jeg fikk gode tips for å ta med videre. Gjennomføringen av intervju er jeg også fornøyd med. Jeg følte at jeg hadde god kjemi med informantene, og at vi hadde en seanse preget av likeverdighet og faglig refleksjon. Den ene informanten snakket mye, både om hva som hadde vært før og hva som var ønsket for fremtiden. Her kjente jeg i ettertid da jeg skulle transkribere at jeg burde ha stoppet opp og rettleidet noe mer. Samtidig var det vanskelig da det som kom frem var veldig interessant for meg å få vite mer om. Analysing og å finne funn fra datamaterialet gikk greit, men koding og valg av kategorier var vanskelig. Flere ganger vendte jeg tilbake til teorien og snakket med veileder for å forstå hva jeg skulle gjøre. Tanken på underkategorier jeg skulle lage, gjorde at jeg hengte meg litt for mye opp i spørsmålene i intervjuguiden. Her måtte jeg gå flere runder også med

problemstillingen min og forskerspørsmålene for å se om jeg fikk svar på det jeg lurte på. Det jeg ikke har pekt på her under kritikk av metode har jeg flettet inn under hvert punkt i forskerprosessen. Igjen vil jeg påpeke at dette er en liten studie som dekker et lite område, og resultatene kan tenkes å ha blitt annerledes om undersøkelsen hadde blitt utført i andre deler i landet med større skolekrets, bredere utvalg av videreutdanning for lærere, mindre avstander og eventuelt større tilbud av samarbeidspartnere i form av skoler og bedrifter. Denne undersøkelsen er derimot gjeldende for det området den er blitt utført i.

4. Presentasjon av empiri.

I dette kapittelet vil jeg presentere empiri kategorisert under de tre kategoriene:

- Ulike måter å praktisere veiledning på.
- Styrker og svakheter med dagens veiledning.
- Viktige faktorer som påvirker elevenes fremtidige valg.

4.1 Ulike måter å praktisere veiledning på.

Informantene forteller om ulike og varierte undervisningsmetoder i faget utdanningsvalg. Organiseringen er ulik i forhold til hvilke rammer de har å forholde seg til, og den generelle veiledningen som kommer under rådgivningsfunksjonen er sterkt knyttet til samarbeidet med næringsliv og lokale bedrifter.

Anne forteller at de har mange ulike arbeidsmetoder i disse timene, og mye foregår muntlig. For eksempel bruk av Power Point presentasjon med påstander som fremmer diskusjoner om kjønnsroller og hvordan kjønn kan kobles til valg (her refererer hun til kompetansemål i læreplanen), og drøfte kjønnstradisjonelle valg av yrker. En annen time kan være slik at de jobber i ulike grupper der de får velge ut i fra hva de er mest interesserte i fra forskjellige utdanningsprogram. Da jobber de med for eksempel nettsiden Vilbli.no, lager Power Point presentasjoner og presenterer. Noen ganger jobber de med heftet «Min framtid», der de ser for eksempel på statistikk om kjønn og drøfter rundt det. Eventuelt ser de en «filmsnutt» og diskuterer etterpå. Elevene både samarbeider og gjør egne arbeider.

Lise forteller at de har undervisningstimer der de bruker mye pc, og hun legger ofte opp til at de skal kunne finne ut av ting selv på forskjellige nettsider, samt ta diverse tester om hva som passer for dem. I disse testene vurderer de etter testen om dette er reelt og om det faktisk stemmer, og reflekterer rundt dette. I tillegg forteller hun også at timene har store variasjoner. Har elevene vikar brukes gjerne Vilbli.no med konkrete oppgaver; «for rådgivning kan du ikke få en vikar til å gjøre». Ellers er det muntlige diskusjoner, teoretiske oppgaver, jobbe på PC, skrive på PC, gruppearbeid, presentasjoner, alt etter hvilket tema det er. Når de har fremlegg får de høre om andre utdanningsprogram i tillegg til hva de selv er mest interessert i. Hun opplever at elevene er veldig aktive i dette arbeidet og kan spørre hverandre om ting de lurer på. Sånn sett blir ekspertene de som har jobbet med oppgaven.

Hos Arne bruker de en modell med praktisk utprøving med etterveiledning, der de også får snakket om hva de har gjort etterpå, og reflektere over oppgavene de arbeidet med. De har også teori der de får sett på hvilke veier som finnes og hvordan man kommer dit, altså yrkes- og utdanningsorientering. «Dette har sitt metningspunkt med informasjon, det viktigste skjer når det er de selv som er i fokus, og de får prøve ut». Han svarer at det er mest praktisk undervisning, men sier lite om metode.

Kari forteller at de har ofte gruppearbeid og legger frem for de andre om ulike yrker eller utdanninger. De ser også «filmsnutter» og de jobber med temaer fra et hefte. Hun prøver alltid å legge til rette etter hva elevene har behov for, og kan gjerne spørre de: «hva tenker dere er viktig?» Noen ganger kan de notere spørsmål på lapper som de kan få svar på under timen. Hun legger til at på 10.trinn har de to bolker med 30 min. i uka med faget UDV, og sier at dette er mye.

Informantene fremhever at undervisningen er variert, og det skiller på om det er mye muntlige diskusjoner og fremlegg, mye arbeid på PC, eller om de jobber mye praktisk. Presentasjoner, informasjonssøk på nett med bruk av aktuelle nettsider, diskusjoner, gruppeoppgaver og refleksjon ser ut til å være gjentakende.

Når det gjelder lærestoff og materiale blir det brukt en del av det samme, med noen ulikheter. Alle informantene sier at de bruker arbeidsheftet «Min Framtid», og nettstedet Vilbli.no. To av informantene sier at de bruker «Min Framtid» både i papirform og digitalt. «Den er bra på det med refleksjon og bevisstgjøring om egne egenskaper, styrker og svakheter», sier den ene informanten. Alle bruker Fagfilm.no som har presentasjonsvideoer (krever abonnement). En av informantene forteller at de der får sett ulike filmer om utdanninger og yrker, og når den er

kjøpt kan den brukes i alle klassene. «Man kan ikke like mye om de linjene man selv ikke kunne ha tenkt seg å gå, og kan ikke fortelle om det med innlevelse på samme måte som de som går der selv», sier denne informant. NHO-Ung.no og Utdanning.no blir også trukket frem som nettsider de benytter. En sier at de bruker nettstedet Rollemodell.no, som går på realfag. Tre av informantene sier at de bruker de videregående skoler sine egne hjemmesider. En informant sier at de bruker de ulike videregående utdanningsprogram sine Facebook-sider og Instagram hvis de har. I tillegg er det en av informantene som bruker litt tekst fra lærebøker på Vg1 på Vgs., og da fra temaer som den enkelte elev er interessert i.

4.1.1 Utplussing av elevene i praktisk arbeid.

To av informantene forteller at de begynner allerede på 8.trinn med noe de kaller «jobbskyggingdag». Ofte følger de da en forelder, og etterpå skal de legge frem for klassen hva de har lært denne dagen. Hos de er målet på 8.trinn at de skal bli kjent med arbeidslivet og hva det er.

En av informantene forteller at de følger opp på 9.trinn der de også har en dag med jobbskygging. Da skal de finne en jobb de synes er interessant, og setter opp en prioritert liste. Noen går ut og skaffer seg jobb selv, andre har behov for hjelp. De skal intervju den de følger. Målet er at de ikke blir satt til forefallende arbeid, men få best mulig inntrykk av hva jobben går ut på ved å følge arbeidstakeren. Dette presenteres etterpå for resten av klassen slik at alle skal kunne få et innblikk i ulike jobber i lokalsamfunnet.

På skolene til Lise og Kari har elevene på 9.trinn «praktisk yrkesorienteringsuke» der de er utplassert ei uke i en lokal bedrift. Da oppfordres de til å prøve ut noe de synes er interessant, et yrke som de kan se for seg. På Karis skole har de ikke utplussing på 8.trinn, og har da fokus på arbeidsliv i denne perioden på 9.trinn. Da er de ute i praksis og har også som oppgave å finne ut hvilken kompetanse man må ha for å ha en slik jobb, samt hvilke utfordringer jobben innebærer. I forkant finner de ut hva de interesserer seg for og hvor de kan tenke seg å være, og så tar hun som rådgiver kontakt med arbeidsplassene for å få plass. Når de er tilbake på skolen skal de holde en presentasjon om det de har erfart og lært. Hun sier at i år har de hatt fokus på at de velger relevante arbeidsplasser, slik at de ikke bare velger på «måfå» ut fra noe som er artig, det skal være reflekterte valg. På 10. trinn skal de ut på hospitering på Vgs. i november. Da får de velge seg ut to linjer, og får bruke ½ dag på hver.

Hos Anne skal de enten ha jobbskygging eller elevskygging hvis man får det til på 10.trinn. Ved elevskygging følger de en elev på Vgs., på et program de ønsker å finne mere ut om. Totalt er det da tre dager ute i løpet av disse tre årene, og da er det ønskelig at de etter hvert velger noe de interesserer seg for. Her er det alle mulige yrker de velger. Hos Arne legger de faget i «blokker» på 10.trinn. Det er da på en uke, med to dager innenfor et fag, og to dager innenfor et annet fag.

Dette viser at utplassering med praktisk utprøving organiseres ulikt fra skole til skole, og det kan se ut til at totalen eleven sitter igjen med, er tilfeldig etter hvilken skole de går på.

4.1.2 Besøk utenifra, oppsøkende virksomhet utenfor skolen, og andre fastlagte aktiviteter.

Alle informantene sier at de har et eller flere bedriftsbesøk i hjørnesteinsbedriftene i lokalsamfunnet. En av informantene kaller dette både for partnerskapsbedrifter og samarbeidsbedrifter, og forteller eksempelvis at på bedriftsbesøk i nabobyens industripark er de innom flere yrker. Ved slike besøk er det viktig også for bedriftene at ungdommene blir kjent med dem for videre rekruttering. En annen informant forteller at de har fått til å kombinere UDV og naturfag i et besøk, og UDV og samfunnsfag i et annet, og dermed kunne de ha brukt hele dager ute i bedrift. Det varierer altså mellom skolene hvor mye tid de prioriterer til besøk ute, og noen får informasjon fra flere, både ansatte og lærlinger, imens andre får mindre tid ute, men kanskje har mer besøk inne på skolen. En av informantene sier at dette er ikke planlagt, men mer tilfeldige besøk etter hvem som melder seg. En annen informant presiserer sin mening om at det er viktigere at elevene får komme ut og se, enn at det kommer inn folk på skolen.

Alle elevene på 10.trinn er også på en utdanningsmesse som arrangeres for ungdomsskole- og videregående skoleelever og studenter. En av informantene mener at den kommer litt sent da mange allerede har bestemt seg og gjort opp sin mening. Denne er i slutten av januar og burde ha vært enten rett før jul, eller like etter. Noen søker faktisk allerede i januar, hevder informanten.

På 10.trinn får alle skolene besøk av rådgivere fra Vgs., for å få fokus på søking, samt gitt informasjon og innhente rekruttering. Dette er det som kalles «Åpen skole». I tillegg blir alle skolene tilbudt besøk fra ulike utdanningsprogram på de videregående skolene i området. En av informantene sier at de må begrense litt slik at det ikke blir for mye, for eksempel er det

ikke nødvendig at studieforberegende fra flere Vgs. kommer på besøk og presenterer seg. En annen informant fremhever det som svært positivt med besøk, spesielt hvis det er med elever. «Når det er elevene selv som snakker blir ungdomsskoleelevene tente, for det er mer troverdig enn å høre på informasjon fra en voksen (skoleansatt). Det er en helt annen appell mellom elev til elev, enn når en rådgiver forteller.»

Utenom disse fastlagte besøkene, er det ulik praksis. En informant forteller at de har hatt både besøk av NAV og en lokal hjørnesteinsbedrift. NAV har fortalt om hvilke konsekvenser det kan være hvis man blir stående utenfor arbeidslivet, om fremtidig arbeidsmarked og hvilke yrker det blir behov for fremover lokalt i regionen. Denne informanten sier at de har bra med arbeidsplasser å samarbeide med utenfra, og faget blir lokalt forankret.

En annen informant forteller at hos de kommer også større arbeidsplasser, spesielt på høsthalvåret, og legger til at de «mannlige» arbeidsplassene også har hatt fokus på damer i utradisjonelle roller. Når de tar imot besøkende blir dette gjort i stedet for faget utdanningsvalg. En annen forteller at opplæringskontoret kommer på besøk og viser en presentasjon, og gjør litt artige konkurranser ol. De har også med seg et par lærlinger eller arbeidstakere som presenterer sitt yrke.

Andre faste aktiviteter skolene har i forbindelse med søking på 10.trinn, er foreldremøte. Da er rådgivere fra ulike skoler tilstede og informerer. En informant forteller at hos de er da karrieresenteret også der. De kurser også elevene i dette i å ta valg.

På alle skolene er rådgiver inne i klassene og gir karriereveiledning, og har det de kaller den «obligatoriske veiledningen» på 10.trinn. En informant, som for øvrig er rådgiver, forteller at ved skolestart på 10.trinn får de tilbud om en samtale hos rådgiver. Der får de utlevert en spørreundersøkelse der de bla. svarer på hva de ønsker å velge, eller om de er usikker. En annen forteller at hos de har hele ungdomstrinnet ei uke i februar der alle disse aktivitetene samles, uka blir kalt «utdanningsvalguka». I denne uka får også elevene prøve ut forskjellige utdanningsprogram på skolen.

4.2. Styrker og svakheter med dagens veiledning.

Informantene har sine tanker og erfaringer angående faget UDV. De opplever at faget blir spesielt verdsatt av elevene selv, og de ser at veiledningen har en nytteverdi.

Anne sier at elevene får informasjon, og de får sett på hva som finnes. Hun mener det vil være vanskelig å sette seg inn i ulike utdanningsveier på egen hånd, og at det trenger de hjelp til, noe de får. Jobbskygging mener hun er veldig nyttig i forhold til å teste ut seg selv. Videre påpeker hun at dette med å treffe lærlinger som kanskje ikke er så mye eldre enn dem er mer interessant enn at lærer skal fortelle alt. Å kunne stille lærlinger og andre fra bedriftene direkte spørsmål, er også en positiv fordel. Hun synes dette er et nyttig fag, og spesielt viktig å få oppleve litt selv og praktisere/erfare. Derfor er elevskygging en viktig del av faget. De får med seg mye om hva som finnes av yrker generelt og større kjennskap til lokalmiljøet. Etter hennes mening er det viktigste de lærer gjennom faget bevisstgjøring. Det å få nok informasjon, å vite hvilke muligheter som finnes, bli bedre kjent med seg selv, og slik finne ut hva som passer best for seg selv. Hun sier at hun er fornøyd med faget og de mulighetene de gir gjennom de ulike målene, og at skolen kan organisere selv hvordan de praktiserer det. At skolen kan ha det fleksibelt organisert er bra mener hun. «For eksempel at vi kan bruke en hel dag et sted, i stedet for å være fastlåst til enkelt timene». Anne sier at hun har inntrykk av at det praktiseres ulikt på ulike skoler, at noen for eksempel legger faget i bolker. Noe som kan henge sammen med busstider, lærerorganisering, osv. Hun påpeker at hun kun har praktisert faget et år og har ikke tenkt over om det burde vært endret. Alt i alt er hun fornøyd. «Alt det praktiske er bra» sier hun.

Lise sier: «Målet mitt er at færrest mulig skal gjøre feilvalg, men ha så god innsikt at de er klare til å søke noe som de ønsker i mars på 10.trinn. De bør ha fått et bilde av hvilke yrker vi trenger i fremtiden, se fremover». Om fagets relevans sier hun: «Både ja og nei, kunne nok ha vært bedre, om de fikk sett på flere yrker, og de kunne vært ute og prøvd seg litt mere. Den beste måten å finne ut av et yrke er jo å prøve det ut». Hun mener dette er vanskelig i forhold til organiseringen av faget og lar seg vanskelig gjennomføre. «Det viktigste de skal lære er unngå å ta feilvalg, og tallene går rette veien der færre dropper ut. Og de må lære at man kan velge feil, men da må man bytte om det er mulig, eller så må man fullføre». Lise ønsker flere lærebøker, muligheten til å komme seg ut for å se flere yrker og legge opp i flere bolker, men påpeker at dette krever mye i forhold til oppfølging, spesielt om det er en klasse på 24 elever. «Og man skal jo ikke bruke opp bedriftene heller, så ja, det kunne ha vært bra med endringer, men kanskje ikke helt gjennomførbart» sier hun.

Arne sier at det de kan gjøre i faget UDV er å vise bredden av utvalg. «Noen ganger er det helt tilfeldig at en elev oppdager et yrke som han eller hun finner interessant, og noen ganger finner ut at de skal bli. Det viktigste de lærer er kunnskapen om hvilke muligheter de har og

hvordan arbeidslivet er, bevisstgjøring på hva de selv trives med og hva de har lyst til. Samt den erfaringsbiten der de får se hvordan de mestrer ulike oppgaver, og alt dette skal føre til at de får tatt det rette valget», sier han. Han mener også at jo mer utprøving de har, jo bedre forberedt er de til å komme på Vgs., slik at de ikke «går på en overraskelse», som han sier.

Kari uttaler: «det er en stor jungel å orientere seg i, de kan diskutere, og det er rom for personlig utvikling gjennom å ha dette faget, samtidig som at de får mye informasjon. Jeg tror ikke at en 15 åring setter seg ned og leser paragrafer og forskrifter om hva de har rett på, eller hva som finnes». Hun forteller også at hun opplever at elevene liker at faget setter fokus på dem som person. I tillegg føler hun at hun lykkes i faget når hun får i gang gode diskusjoner, for eksempel om kjønnsfordeling i ulike yrkesfag som er et tema som trigger fram diskusjoner, da er elevene «på».

Om de opplever at faget blir verdsatt av elever, skole og samfunn for øvrig, svarer alle informantene at det er et fag som elevene verdsetter. «Dette er et fag som angår de alle, og de kan selv velge oppgaver ut i fra interesser,» sier en, og legger til at det ikke blir nedprioritert, men at de kanskje praktiserer mindre timer enn det skulle ha vært pga. ikke karakter og skolens organisering. En annen informant mener at elevene senker skuldrene litt siden det ikke er karakter, slik at de kan konsentrere seg om å finne ut av det de lurer på. Samme informant trekker også frem at ulempen med å ikke ha karakter er at andre lærere ikke ser verdien av faget, men fyller tiden med noe annet enn det den skal brukes til. Denne informanten mener også at faget blir verdsatt på skolen nå, men er ikke sikker på at det alltid har vært sånn. Videre hevdes det at fagets verdi kan være personavhengig etter hvem som har det og slik føre til holdningene de forskjellige har til faget. «Faget har vært veldig individbasert», mener informanten, og vet at det på andre skoler kan være slik at de har en halvtime utdanningsvalg der de lurer på «hva skal vi gjøre nå?» Tiden kan bli brukt til utetime, rydding av klasserommet, gjøre ferdig noe annet arbeid i et annet fag, og så videre. En av informantene er klar på at faget blir godt vernet og blir sett på som like viktig fag som andre fag av kollegaene, og sier samtidig at elevene er aktive og interesserte.

Arne er veldig fornøyd med de rammene som er lagt for faget på sin skole, men sier at det hadde vært ønskelig med kommunalt samarbeid. Det har vært det tidligere, men er avsluttet pga. økonomi, noe som han mener er kortsiktig tenkt i forhold til forebygging av «drop out». Elevene setter stor pris på at de har så mye praksis. Teorien er spennende en stund, men han tror og er overbevist om at det hadde blitt tungt og kjedelig med en time i uka. «Det blir som å

snakke om fotball uten å få spille på banen» sier han. Han trekker frem igjen, at det burde vært pliktig å ha praksis utprøving i faget, og mener at de gikk ifra en løsning som var bedre fra før 2015, «den var ei kjempeløsning, men så jekket de ned på den når endringene ble gjort i 2015, da de vannet det ut». Han mener at det burde ha vært sikret i læreplanen (slik som det har vært før) at det var nødt med utprøving, «for nå er dette alt for ullent, det står bare at elevene skal ha prøvd momenter fra læreplanen i Vgs.». Han forteller at i de høringsutkastene som var i 2015, gikk de bort fra de spesifikke punktene der elevene skulle ha prøvd ut minst to yrkesområder. «Kan skjønne at det kan være vanskelig mange steder å få til i praksis. Det kan bli for «tungrodd» å få til med rektor og de som legger timeplaner å få lagt til rette, men har den som legger timeplaner *viljen* (han legger vekt på ordet viljen), så kan det legges på en måte som kan skape rom slik at det ikke blir bare den ene timen i uka, men legge opp til bolker der man kan ha elevene ut i arbeid. Det er også mulig at flere skoler samarbeider og har ulike ansvarsområder.» Han synes også at valgfagene skulle vært mer rettet mot utdanning og yrke. «De sier at skolen skal bli er relevant og praktisk, men når de heller kan velge noe for at det er artig, så vil ikke det føre til at du blir mer motivert for resten av opplæringen». Han mener at valgfag skulle vært direkte knyttet mot utdanningsvalg slik at det ble relevant, og gjerne praktisk og yrkesrettet mot fellesfag (Udir.no, FYR - fellesfag, yrkesretting og relevans, 2017). «Man må forstå betydningen av fellesfag og viktigheten av å bestå for å kunne ta et fagbrev. Likens kan fellesfag rettes mer mot yrkesveien. Slik det er nå kan faget praktiseres som en time i uka med informasjonsmidling, det er noe helt annet enn å prøve å være i et verksted.»

4.3 Viktige faktorer som påvirker elevenes fremtidige valg.

Informantene har ulike synpunkt på hvem de mener som burde ha faget UDV, men spesielt er god kjennskap og relasjon til elevene en styrke. De er også enige i at interesse har mye å si for elevens framtidsvalg.

De tre av informantene som er rådgivere, er enstemmige i at det er en fordel at rådgiveren underviser i faget. En sier at det er en fordel at rådgiver underviser i faget, kontra en klassekontakt som har mange andre timer, «for da kan det bli lettere å ty til å bruke faget UDV til ting man ellers ikke har god tid til, som klasseråd, prøver, etc.». En annen sier: «Det vil være bra å kjenne de best mulig, så om rådgiver kan ha noen timer i tillegg i klassene for å bli bedre kjent, vil være en styrke», og påpeker at elevene er mer åpen for den som er i

rådgiverrollen, og hevder at en lærer i for eksempel faget norsk, er ute etter å selge faget sitt. Alle informantene sier at elevene setter pris på at i utdanningsvalg er det de selv som er i fokus, og fokuset ligger på dem som person. To av de informantene som er rådgivere trekker frem det er en veldig fin relasjon for da samarbeider rådgiver og elev om noe felles, målet er elevens framtid. En av informantene har hatt faget både som kontaktlærer og som rådgiver, og sier at rollen endret seg etter at hun startet opp som rådgiver. «Nå vet jeg mer om målet for faget, og kan legge til rette for veien til målet». Når hun ser tilbake så hadde hun manglende kunnskaper om hva som var målet med faget. Som rådgiver føler hun seg mye tryggere på hva som skal vektlegges på de ulike årstrinn, og legger til at faget og veiledningen bør kvalitetssikres i alle ledd. «Skolen og rådgiver må være tydelig på hva som forventes i faget, og hvordan kompetanse elevene skal ha når de skal ta valget om videre utdanning på 10. trinn, og hvordan det skal jobbes frem mot dette målet». Hun sier at det ofte diskuteres i rådgivernetverket om hvordan faget bør kvalitetssikres. Informanten som er kontaktlærer og ikke rådgiver, sier at hun har ikke utdanning i faget, slik som hun har for eksempel i norsk, men synes målene er generelle og at som voksen arbeidstaker med lang erfaring har hun en bakgrunn for undervisningen. En utdanning i forhold til faget, mener hun imidlertid ville styrket hennes kompetanse for å undervise i det. Det som er bra for hennes del sier hun, er at det er mye informasjon å finne, samt at hun har godt samarbeid via planlegging med rådgiver som også underviser andre klasser i faget.

I forhold til hvilke faktorer som påvirker elevens valg er det slik at alle mener at foreldre og venner har også noe si, og to trekker frem at de som er mest usikre, blir lettere påvirket av venner og foreldre. Det er det som kommer frem på rådgiversamtaler, sier en av informantene. Det blir også sagt at noen elever ønsker å bli det samme som foreldre. En mener at de velger mer etter hva de selv vil enn hva de gjorde før. Nå har de fritt skolevalg, derfor velger de ofte skole og by etter hvor vennene har tenkt seg, men ikke nødvendigvis utdanningsprogram. Dette snur seg ofte fra kull til kull, og hva som er «populært». Informanten har flere ganger opplevd at elever ønsker å gå et utdanningsprogram som rådgiver vet ikke er det lureste for den eleven, og i løpet av de tre årene klarer rådgiveren å veilede eleven inn på et bedre valg. «For eksempel er det ikke alle som passer til å gå studieforbereende. Noen trenger og gå yrkesveien, og bare med veiledning har man fått de til å tenke og endret etter hva som passer dem»

En av informantene trekker fram at elevene påvirkes av hvilken erfaring de har med seg, og hvordan de er blitt stimulert. For eksempel om de bruker å lese bøker eller «mekker» i en

garasje. Informanten påpeker også at det er sosialt betinget. «Som lærer, og for så vidt forelder, kan jeg ikke gi elevene eller ungene en interesse for elektrofag da det er noe jeg selv kan lite om og har liten interesse for».

Media er av stor betydning mener en av informantene. Og i den ligger den store påvirkningskraften sosiale medier og artikler har. Videre mener en annen informant at mange elever er opptatt av lønn og framtidsutsikter for yrket. «Jeg bruker å si at det å stå opp om morgenen og gå på en jobb du trives med, er den største lønna du kan få». Informanten avslutter med å si: «valget skal de ta selv, det er ikke jeg eller vi som skal gi de valget».

5. Drøfting

I det følgende vil jeg drøfte funnene opp mot teorien som ble presentert i kapittel 2, ut fra oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål.

5.1 Veiledningen må bygges på variasjon og refleksjon.

Informantene viser til at undervisningen er variert i faget utdanningsvalg. Presentasjoner, gruppearbeid og arbeid på PC med bruk av ulike internettsider er gjentakende. Dette fordrer også mye muntlig aktivitet. En av informantene trekker frem ulike personlighetstester som de bruker. Haug peker på at digital kompetanse vil bli et viktig kompetanseområde for framtidens navigering i egen karriereutvikling, da han hevder at det er ikke selvsagt at ferdighetene for å kunne nyttiggjøre seg informasjon på nettet er tilstede (Haug, 2018, s.59). I opplæringsloven står det at eleven skal få opplæring i bruk av veiledningsverktøy hos rådgiver (Utdanningsdirektoratet 2-2009§ 9-2). En av informantene sier at det ofte blir lagt opp til at elevene skal finne ut av ting selv via ulike nettsider. Ifølge Svendsrud (2015), trenger både veileder og veisøker systemer for organisering av interesser, personlighet og yrker, og viser både til femfaktormodellen og RIASEC systemet (Svendsrud, 2015, s.74). Svendsrud er klar på at femfaktormodellen er en kvalitetssikret måte å utforske personlighet på, og at den tilbyr et trygt system i karrierelæringsperspektiv (Svendsrud, 2015, s.95). Det kan se ut til at digital kompetanse og kvalitetsikrede testverktøy blir viktig for fremtidens veiledning.

Viktigheten av refleksjon i etterkant gjentas, både etter utførte praktiske oppgaver, utplassering, gruppe- og individuelt arbeid, og det samsvarer med det Skagen (2011, s.34) sier om veiledning: «All veiledning dreier seg om samtale, refleksjon og støtte til profesjonell og faglig utvikling». Pettersen & Løkke (2004, s.215), viser til reflekterende veiledning som legger vekt på at praktisk handlingskompetanse primært utvikles gjennom refleksjon og dialogpreget samtale, der veisøkers særegne og personlige praksisteori er i fokus. Reflekterende veiledning blir ofte brukt i yrkesfaglig veiledning, og ut fra det informantene forteller brukes refleksjon ofte i etterkant av utplasseringer eller praktiske sekvenser. En informant sier også at det skal være et reflekterende valg fra elevenes side når de velger seg et sted de vil være utplassert, og ikke et irrelevant valg som blir tatt basert på «kun at det er artig». Svendsrud (2015, s.52) fremhever viktigheten av at veisøker skal være den aktive i sin egen prosess, og dette støttes av Haug (2016) som i sin studie fokuserer på elevenes autonomi. Det vil si at elevene har personlig ansvar for konsekvensene av valgene sine. Dette sies å være ivaretatt da alle informantene forteller om teoretiske arbeider der elevene selv får velge tema, utdanning eller yrke etter egne interesser.

Når det gjelder utplassering, blir dette gjennomført ulikt fra skole til skole. Sandal og Smith (2010) som har sett nærmere på faget i forbindelse med Kunnskapsløftet 2006, peker på det de kaller hindringsfaktorer, og en av dem er manglende informasjon, samt praktiske hensyn. Store avstander, og at det kan være behov for å bo på hybel, eller pendling kan være eksempler på praktiske hensyn. Gule og Isachsen (2016) hevder også at hvis elevene ikke får karakter i faget UDV kan dette påvirke organiseringen av faget. Det kommer imidlertid frem at alle skolene er ute i bedriftsbesøk, samt tar imot besøkende både fra bedrifter og elever fra ulike utdanningsprogram på videregående. En informant forteller at de har klart å kombinere flere fag med hensyn til besøk ute, og da kunne ha brukt mer tid, og at når de tar imot besøkende så gjør de dette i stedet for undervisning i faget UDV. Sandal og Smith (2010), skriver at hospitering og besøk på arbeidsplasser og videregående skole skal være en sentral del av faget. Dette er ikke å finne i kompetansemålene av UDV etter endringene som ble gjort i 2015. Det som derimot nevnes i fagets formål, er at aktivitetene kan foregå på andre læringsarenaer enn skolen. I hovedområdet *arbeid* er et av kompetansemålene at elevene skal kunne planlegge, gjennomføre og dokumentere aktiviteter knyttet til valgte utdanningsprogrammer i videregående opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2015).

5.2 Interesse som motivasjonsfaktor fører til aktive elever.

Informantene har tro på at elevene har nytte av den informasjonen de får i faget, og at det er vanskelig i ungdomsskolealder å orientere seg i hvilke muligheter som finnes. Alle mener at faget er nyttig. Anne peker på at de får muligheten til å teste seg selv, Arne sier at de lærer om hvilke muligheter de har og hvordan arbeidslivet er, og trekker frem erfaring og utprøving som svært viktig. Lise mener det er bra at de får et bilde av hvilke yrker det vil bli behov for i fremtiden, og at de lærer å se fremover. Kari sier at faget gir rom for personlig utvikling. Elevene liker at faget setter fokus på dem som person.

Det er nedfelt i opplæringsloven at elevene har krav på informasjon fra rådgiver (Utdanningsdirektoratet 2-2009§ 9-2), men det er også et kompetanseområde i hovedområdet om videregående opplæring og arbeidsliv i faget UDV (Utdanningsdirektoratet, 2015). Det kan være utfordrende å skille mellom arbeidsoppgavene til veileder og rådgiver, Bjørndal (i Skagen, 2011), hevder at begrepene rådgivning og veiledning anvendes dels uklart. Gule og Isachsen (2016), finner i sin studie at det er uavklarte forventninger i forhold til hvem som er «sjefen» når det kommer til utvikling av kollektiv rådgivningskunnskap og organisasjonslæring.

Alle informantene mener at elevene selv verdsetter faget, og at de kan velge oppgaver etter egne interesser. Informantene opplever elevene som aktive og at de setter stor pris på det som er praktisk rettet. Dette stemmer godt med Sandal og Smith (2010) som peker på at motivasjon og interesse er en viktig faktor for valg av utdanning. Interesse som motivasjonsfaktor inneholder både positive følelser knyttet til engasjement i aktiviteter, og utvikling av kunnskap relatert til aktiviteter som individet er engasjert i.

Mestringsopplevelser, utforskning og utprøving av interesser er viktige bidrag til identitetsdannelse og personlig utvikling. Dette bygger opp om det en av informantene påpeker, at erfaring og utprøving er svært viktig. En annen informant sier at det en styrke at de får testet seg selv. Ifølge Svendsrud (2015) er interesser, personlighet/personlige egenskaper, og verdier, viktige tema i karriereveiledning. Med hensyn til å veilede på grunnlag av interesser og ikke resirkulere et begrenset antall valgmuligheter, sier Svendsrud at både veisøkere og veiledere trenger systemer for organisering av interesser og yrker. Uten et system vil veiledere gjenta seg selv og foreslå det de selv kjenner til og liker best. Dette hevder han ut i fra at veiledere har sin egen bakgrunn og referanser, og vil gjerne veilede innen det kjente og kjære. Enkle spørsmål til veisøker om interesser, ønsker og drømmer vil

kreve at veisøker har utpreget gode karriereferdigheter, og hvis de istedenfor gjentar seg selv vil det ikke føre til optimale karrierevalg (Svendsrud, 2015, s.73). Alle informantene er enige i at interesser spiller en stor rolle. En informant forteller at noen vil gå et spesielt utdanningsprogram fordi det interesser dem, og noen har bestemt seg for hva de vil bli, og vet hva de må gå for å bli det. I stor grad kjenner de seg selv og sine interesser, og har derfor selv tatt valg. En annen informant sier at selv om interesser er viktig, er mange elever bevisste på at de ikke nødvendigvis vil ha et yrke som innebærer hovedinteressen sin, at de forstår at det er forskjell på å hobbyer og arbeidslivet. De som har bestemt seg følger vanligvis sine interesser. En interessant opplysning som en informant kommer med, er at det vanskeligste er når det er elever som ikke har hverken interesser eller hobbyer, eller at det er veldig få. De som vet hva de vil videre, hevder en informant, vet det uavhengig av faget UDV, men kjenner seg selv og sine interesser, og har derfor funnet ut av det.

En av informantene sier at de kan vise bredden av utvalg i faget UDV. Dette finner jeg interessant relatert til det Skovhus (2018) uttrykker, at det er viktigere at veiledere og lærere setter utdanning og jobb- og veiledningsaktiviteter i rammer med et bredere fokus, enn at aktivitetene skal føre til tradisjonelle utdanningsvalg. Hun sier at om vi kan pirke borti elevenes nysgjerrighet omkring utdanning og jobb på et bredere vis, får de kanskje øynene opp for at noe annet er interessant og mulig for dem, men at dette krever en helt annen tilnærming til veiledning (Skovhus 2018). Ser vi på fagfornyelsen som regjeringen satte i gang i 2016 finner vi kjerneelementene, og de nye lærerplanene som vil gi mer tid for elever og lærere å gå i dybden (Utdanningsdirektoratet, 2018).

5.3 Mangel på krav til karakter i faget utdanningsvalg fører til ulike konsekvenser.

Informantene har ulike svar på om skolen verdsetter faget, en mener at det kan være personavhengig da det er et veldig individbasert fag. To av informantene sier at de har hørt at faget har blitt brukt til annet enn det det skal brukes til. Gule og Isachsen (2016), hevder at mangelen på formelle utdanningstilbud og at elevene ikke får vurdering med karakter, kan ha påvirket organiseringen, og at det er varierende hvorvidt skoleeiere og skoleledere vektlegger formell kompetanse som et krav for ansettelse i rådgiverfunksjonen. Faget utdanningsvalg gjennomføres følgelig i stor grad av lærere som ikke har formell skolering i rådgiverrelaterte temaer, med mindre det er rådgivere som har ansvaret for undervisningen. Noe annet interessant fra deres undersøkelse ved fire skoler, er at det viser seg at ved to av de fire

skolene varierer det også hvilke lærere som har undervisningsansvar fra år til år. De hevder at dette kan også bidra til å utløse defensive rutiner dersom lærerne i utgangspunktet ikke ønsker å undervise i faget, eller opplever manglende mestring som ansvarlige for at elevene når kompetansemålene. En av informantene mener at elevene senker skuldrene litt siden det ikke er karakter, så de kan konsentrere seg om å finne ut av det de lurer på. Men også denne informanten trekker frem at ulempen med å ikke ha karakter er hvis de har lærere som ikke ser verdien i faget, og ser en mulighet til å fylle tiden med noe annet enn det den skal brukes til. De informantene som også er rådgivere ser det som en stor fordel at de underviser i faget. Det trekkes frem at rådgiveren har oversikt, og en positiv relasjon til eleven og mer fokus på elevens framtid (og det at rådgiver og eleven har samme fokus, som er elevens framtid). En påpeker det som positivt at rådgiver ikke trenger å selge faget sitt, og sier også at det kan være en fordel at rådgiveren har noen andre timer i klassen slik at de blir bedre kjent med elevene. En av informantene forteller at hun har hatt faget både som lærer, og senere i rollen som rådgiver. Hun hevder at hun har bedre oversikt som rådgiver da hun nå vet bedre hva som er målet for faget, og kan legge til rette på et mye bedre vis for å nå målet. Det blir også sagt at hvis kontaktlærer har faget er det mulig at timene blir brukt til noe annet, spesielt fordi det er et fag uten karakter.

Informanten som også er kontaktlærer ser sin styrke i faget ved at hun kjenner elevene veldig godt. Hun har også hatt vellykkete seanser der de har kunnet slå sammen faget med fag som samfunnsfag og naturfag for å kunne bruke mer tid, for eksempel ute i bedriftsbesøk. Hun har også et godt samarbeid med rådgiver der hun får diskutert og planlagt mye rundt faget. Men hun sier også at videreutdanning i faget UDV kunne ha tilført henne noe.

Lekang (2015, s.51), trekker frem at skolens kollektive organisatoriske kompetanseutvikling vil være avhengig av hvilken individuell kompetanseutvikling hver enkelt lærer har. Gule og Isachsen (2016), hevder at rådgivernes kompetanse i varierende grad er blitt utviklet via formell utdanning, og at lærerne i utdanningsvalg har ingen form for formell kompetanse i faget. Siden det ikke eksisterer et internt praksisfellesskap på skolene der lærerne som underviser i UDV møtes sammen med rådgiver, blir ikke lærerne systematisk utfordret til å utvikle eller dele kunnskap. Dermed må læreren på eget initiativ henvende seg til den drøftingspartneren som oppfattes som ekspert, nemlig rådgiveren (Gule & Isachsen, 2016).

En av informantene sier at han mener at organiseringen i faget var bedre før endringene som ble gjort i 2015, da det var pliktig å ha praktisk utprøving i faget. Han mener også at det er

manglende vilje hos rektor og de som legger timeplaner for å kunne få til å organisere mer praksis. Han trekker også frem at yrkesretting mot fellesfag burde vært brukt mer i undervisningen. Haug (2016, s.63) hevder at karriereveiledning i skolen baseres på en forståelsesform som kan omtales som en individrettet kompetanseutviklingsprosess som skal sette elevene i stand til å håndtere den neste store valgsituasjonen de står ovenfor. Valget skal baseres på faktisk og konkret kunnskap om seg selv, og sine utdannings- og yrkesmuligheter. En slik målsetning fordrer at karriereveiledningen organiseres slik at elevene møter ulike arenaer og aktører, med den hensikt å gi elevene et grunnlag for selvstendige og fornuftsbaserte vurderinger. Svendsrud (2015, s.126) påpeker at å lære av tidligere erfaringer og å integrere den kunnskapen er en sentral karriereferdighet. Fortidig mestring fremmer utvikling av retningen på fremtidige valg. Får du til noe fører det igjen til mestringstro, og vil bli en ramme for hva vi tenker er mulig å velge. I Oslo kommune (Oslo kommune byrådssak 239/16) var et av tiltakene som skulle fokuseres på, det å yrkesrette fag i grunnskolen. Målet er være at metoder, vokabular og læringsarenaer i fagene skal være mer relevant for elevenes hverdag og bidra til at yrkesveien eller studieveien kan introduseres gjennom arbeidet i fagene (Oslo kommune byrådssak 239/16). Gule og Isachsen (2016) hevder at utvikling og videreutvikling av praksis i organisasjonen også kan skje gjennom kommunikasjonshandlinger mellom rektorene, rådgiverne og lærerne som underviser i utdanningsvalg. Men nettopp fordi sosial interaksjon er uforutsigbar kan det være vanskelig å forutsi hva som vil være resultatet av konkrete tiltak. Lærerne som underviser i utdanningsvalg er slik Gule og Isachsen oppfatter det, ikke deltakere i den jevnlige dialogen mellom rektorene og rådgiverne. Det er heller ingen skoler som systematisk legger til rette for arenaer der lærerne møter hverandre. I min undersøkelse er det slik at den informanten jeg har som også er lærer kan fortelle om et tett samarbeid med rådgiver i forhold til faget UDV, samtidig med at en annen informant gjentar at faget burde kvalitetssikres i alle ledd, og at alle som jobber med det burde være informert om hva som er målet for faget. Det kan virke som at mangel på karakter i faget kan oppleves som positivt for elevene, men senker kravene til hvem som er ansvarlige for faget.

5.4 Veiledningen må baseres på gode relasjoner og ta utgangspunkt i erfaringer.

Hvis vi ser bort ifra veileders stilling eller utdanning, kan vi også reflektere over relasjonen i veiledningen. Dette kommer alle informantene inn på, både viktigheten i å kjenne elevene

godt, og det å ha et positivt forhold mellom veileder og elev. Spurkeland peker på at lærer-elev relasjonen er selve kjernen i skolens virksomhet. Tre dimensjoner han fremhever som viktig og som vi kan relatere til veiledningsvirksomhet i relasjonskompetanse er *menneskeinteresse*, der menneskesyn, generell menneskekunnskap, interesser for mennesker og spesiell interesse for enkeltmennesket er beskrivende. Den andre er *tillit*, som beskrives med holdninger, evner og ferdigheter til å bygge tillit. Den tredje er *dialog individ*, beskrevet av holdninger, evner og ferdigheter til å gjennomføre gode dialoger, også kalt samtalekunst. Spurkeland fremhever også viktigheten av humor i relasjonspedagogisk virksomhet (Spurkeland, 2011, s.64).

Viktige faktorer for elevens valg av fremtidig utdanning og yrke er foreldre og venner. Det er alle informantene enige om. Markussen (2009, s.60) hevder at sosial bakgrunn har stor betydning for sannsynligheten for å velge enten en yrkesfaglig eller en studieforbereende retning i videregående opplæring. Sandal og Smith (2010) sin studie viser også at for mange av elevene er valg av yrkesfag et negativt valg for dem slik de opplever det, fordi det er deres eneste valgalternativ.

En av informantene forteller om flere opplevelser av at elever mener at de skal gå et utdanningsprogram der rådgiver vet at dette ikke er det beste valget. I løpet av de tre årene har rådgiver fått eleven til å endre til noe som passer bedre. «For eksempel er det ikke alle som passer til å gå studieforbereende. Noen trenger og gå yrkesveien, og bare med veiledning har man fått de til å tenke og endret etter hva som passer dem». Aubert og Paulsen i Høsøien og Lingås (2016, s.191) mener at lærer eller rådgiver må avstå fra å ha oppfatninger for hva som er best for eleven, eller å prøve å påvirke i en bestemt retning. I faget utdanningsvalg kan en lyttende, interessert og støttende lærer hjelpe eleven til å utforske muligheter i et forsøk på å skape et bilde av seg selv i en framtid. En rådgiver kan ved å bekrefte og anerkjenne, lede og trygge eleven i prosessen slik at eleven kan se seg selv og gjøre oppdagelser om både sine begrensninger, og muligheter for livsutfoldelse. Maktforhold kan påvirke hvordan relasjonen mellom lærer og elev er. Ekspertmakt der læreren er den som vet bedre enn eleven, og læreren kan mene at han eller hun har innsikt i hva eleven bør gjøre i en bestemt situasjon kan føre til at eleven føler seg fremmedgjort, de kan miste sin tillit og bli avmektige (Aubert & Paulsen i Høsøien & Lingås, 2016). Sandal og Smith (2016) sier i sin studie at elevene relaterer teoretiske fag på skolen i liten grad til fremtidige yrkesfaglige program, men at praktiske arbeidsmåter og innhold i fag i større grad blir relatert til yrkesfag. Bjørndal (i Skagen 2011) setter fokus på den nøytrale, og nokså tilbaketrukket rollen som en hjelper (rådgiver eller

veileder) kan innta, der det legges vekt på å lytte og spørre. Hvis en hjelper ikke skulle uttrykke oppfatninger, verdier eller holdninger, vil veisøker kontinuerlig søke og fortolke hvilke oppfatninger hjelperen har. Slik at hvis veileder unngår å uttrykke meninger kan han eller hun bli tillagt meninger. Ikke minst i relasjoner der veisøker står i et avhengighetsforhold til hjelperen/veilederen. Det kan være etisk problematisk hvis veisøker står overfor et valg som kan skade en tredjeperson, eller at veisøker står overfor et mulig feilvalg som kan få store konsekvenser for hans eller hennes karriereløp (Bjørndal i Skagen, 2011, s.202). Her er det viktig å få med at en annen informant uttrykker viktigheten i at elevene velger selv, det er hverken hun eller de andre som skal ta valget.

De siste momentene informantene trekker frem, er at media, lønn og framtidsutsikter påvirker elevenes valg. Svendsrud (2015) mener at et sentralt læringsmål er å utvikle et fleksibelt jobbselv som kan endres i takt med endringer i arbeidsmarkedet, egne erfaringer og ønsker, og utviklingen i egen karriere. Dette som en pågående prosess gjennom hele livet. Men han har også fokus på det å konstruere seg selv, men at man likevel ikke er fri til å velge. Om vi på den ene siden har alle menneskene i et samfunn, og på den andre siden alle mulighetene der i prinsippet alle kan bli alt, hevder sosialkonstruktivismen (fra konstruktivistiske karriereteorier som vokste frem på 1990-tallet) at du ikke er fri. Friheten din til å velge, er avgrenset av måten du tenker om deg selv på, og dette avgjør mulighetene dine. Mellom deg selv og alle mulighetene er selvet, eller selvtenkningen den medierende faktoren (Svendsrud 2015, s.43).

Verdier er et viktig tema i karriereveiledning, og det finnes flere modeller. Svendsrud hevder at en sentral ferdighet er å kjenne egne viktige verdier og å bruke dem i valgprosessen til å vurdere valgalternativer, da verdier er handlingsdrivende. En av informantene sier at elevene er opptatt av lønn, noe vi kan se på som en verdi. Erfaring og hva eleven er vant med er viktig, sier en annen informant. Dette presiseres av Svendsrud (2015), som sier at det å lære av tidligere erfaringer og integrere den kunnskapen er en sentral karriereferdighet. De fleste skole- og arbeidssituasjoner består av arbeidsoppgaver man liker eller ikke liker. Dersom man er i en situasjon man misliker sterkt nok, over tid, vil det påvirke motivasjonen og løsningen blir kortvarig, men jo mer en arbeidssituasjon er tilpasset noe man er villig til å holde ut over tid, desto større sjanse har den til å lykkes (Svendsrud, 2015, s.126).

6. Oppsummering

Jeg ser fort at mitt arbeid vil bli et lite bidrag i et stort felt da jeg ser omfanget av litteratur og forskning som allerede finnes om veiledning, rådgivning, karriereveiledning og evaluering av Kunnskapsløftet, samt fokuset på faget utdanningsvalg. Målet mitt er likevel å kunne belyse hva som gjør at ungdommer velger den veien de gjør ved å besvare problemstilling og forskningsspørsmål. Samt å kunne si noe om hvordan veiledningen kan gjennomføres, om veiledernes tanker og erfaringer. Erfaringene/dataene vil kunne gi økt kunnskap om hvilken veiledning elever på ungdomstrinnet får med hensyn til utdanning og yrkesvalg, og kunne gi svar på hvem som veileder, samt hvilken kompetanse de som jobber med dette har. Likevel vil ikke svarene kunne generaliseres til at all veiledning foregår slik informantene i denne undersøkelsen forteller om. Det kan være store variasjoner fra skole til skole i vårt langstrakte land, og i denne undersøkelsen er det fire informanter på fire ulike skoler som har deltatt i et kvalitativt studie ved bruk av dybdeintervju.

Ut fra de opplysningene som informantene har kommet med og den valgte teorien, viser det seg at den veiledningen elevene får på ungdomstrinnet er basert på rådgivning, karriereveiledning og reflekterende veiledning. Det kan imidlertid virke som om det er vanskelig å skille mellom hva som er veiledning gjennom faget utdanningsvalg, og hva som er rådgivers pålagte oppgaver. Innholdet i veiledningen er de fastlagte samtaler og aktiviteter som er lovpåfestet rådgiver, samt faget utdanningsvalg. Dette kan som allerede nevnt virke som at det overlapper, men faget UDV har sine rammeplaner å følge, og ut fra empiri kan vi se at det gjennomføres ulikt fra skole til skole. Veilederne er ofte rådgivere, kontaktlærere og andre lærere. Formell kompetanse hos de som veileder varierer i forhold til hvorvidt skoleeiere og skoleledelse vektlegger dette. I faget UDV er det ingen krav, men det kan nevnes at fra oppstart i videreutdanning i faget UDV i 2011 har det blitt flere tilbud fra spesielt høsten 2017. Hvordan elevene blir veiledet har altså sammenheng med hvordan de ulike skolene velger å organisere faget UDV og hvilke krav de har til formell kompetanse hos de som utfører veiledningen. Kunnskapsløftets styringsstrategi legger klare føringer, men vi står fremfor fagfornyelse og innføring av nye kjerneelementer som vil påvirke videre utvikling av gjennomføringen.

6.1 Veien videre

Underveis i arbeidet med oppgaven er det flere momenter som har dukket opp som ikke har vært direkte knyttet til problemstillingen, men som likevel fanger min interesse. Vi er i en tid i endring, kunnskapsminister Sanner ønsker ei fremtidsrettet skole, og de første skissene til nye læreplaner for grunnskolen og de gjennomgående fagene i videregående opplæring ligger ute til høring, der frist for innspill er 14.november 2018 (Utdanningsdirektoratet, 2018). Dette gir grunnlag til videre forskning som vil bli spennende å følge med på. Et annet moment er frafall, og det å hindre frafall er et gjentakende tema. Jeg undrer på om elever kan bli veiledet i retninger styrt av å hindre frafall? Hvordan kan de komme seg igjennom et løp uten å bli en del av den negative statistikken, og i såfall, er veiledningen i større grad politisk og økonomisk styrt? Hvis vi ser inn i fremtiden har vi behov for dyktige fagarbeidere som er tilpasset den moderne tid, og yrkesutdanning og fagbrevets status bør styrkes. Men så kan det være enkelte som ikke evner å gjennomføre et skoleløp av ulike grunner, er de nok godt forberedt på hvilke krav de møter når de skal over i videregående opplæring? Et annet spørsmål er om det bør gis utdanning til de som skal lære bort om utdanning, og veien videre innehar mange spennende forskningsfelt.

Litteraturliste

Aubert, A.M., & Paulsen, M.K. (2016). Relasjonen mellom lærer og elev – verdibaserte refleksjoner. I Lingås, L.G & Høsøien, U. (red.), (2018) *Utdanningsvalg – identitet og dannning*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Bjørndal, C.R.P. (2011). Rådgiver eller veileder? Forståelsen av direkte og indirekte hjelp. I Skagen, K.(red.), (2011). *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning*. Bergen: Fagbokforlaget.

Bruner, J. S., Aukrust, V. G. & Christensen, B. (1997). *Utdanningskultur og læring*. Oslo: Ad notam Gyldendal.

Bråten, I. (2011). Elevers læring. I R. J. Krumsvik (Red.), *Lærerarbeid for elevenes læring 5-10*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforlaget.

Datatilsynet. (2018). *Melding og konsesjon*. Hentet 15.01.18 fra <https://www.datatilsynet.no/personvern/Melding-og-konsesjon/>

Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. I Sandal, A.K., & Smith, K. (2010). *Frå ungdomsskule til videregående skule-elevane si stemme*. FoU i praksis 4 (2) 25-42

DNFK. (2010). *Kvalitativ forskning. De nasjonale forskningsetiske komiteene*. Hentet 15.01.18 fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Medisin-og-helse/Kvalitativ-forskning/>

Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. I I. M. C. Wittrock (Red.), *Handbook of research on teaching* (s. 119-161). New York: Mac Millian Publishing Company.

Folkeskolen. (2018). Stort fokus på unges valg slukker deres nysgjerrighet rundt utdanning og jobb. Hentet 25.08.18 fra <https://www.folkeskolen.dk/640289/stort-fokus-paa-unges-valg-slukker-deres-nysgjerrighed-omkring-uddannelse-og-jobb>

Geertz, C. (1993). *The interpretation of cultures: selected essays*. London: Fontana.

Gravås, T. F. og Gaarder, I. E. (red.) (2011). *Karriereveiledning*. Oslo: Universitetsforlaget.

Gule, R., Isachsen, R. (2016). *Her er det jeg som er sjefen – master i Kunnskapsledelse*.

Hentet 20.08.18 fra

<https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2419534/Ranveig%20Gule%2C%20Kjersti%20Isachsen.v2.pdf?sequence=1>

Hagaseth, H. E. (2016). *Kvalitet i norske skolars karriereveiledning - I spennet mellom storsamfunnets behov og elevenes autonomi*, PHD-avhandling.

Hentet 20.08.2018 fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/2444554>

Hagaseth, H.E. (2018) *Karrierekompetanser, karrierelæring og karriereundervisning. Hva, hvorfor, hvordan, for hvem og hvor?* Bergen: fagbokforlaget.

Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt.

Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Lauvås, P. og Handal, G. (2000) *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.

Lekang, T. (2015). *Veiledning og kollektiv tenkning i ungdomsskoletrinnsatsningen*. Psykologi i kommunen Nr.2 .

Markussen, E., og Sandberg, N. (2009). *Hvem velger hva i videregående og hva påvirker valget?* I Markussen, E. (red.), (2009). *Videregående skole for (nesten) alle*. Oslo: Cappelen Damm AS.

Markussen, E. (2009). *Høye ambisjoner: Videregående for alle og sosial utjevning*. I Markussen, E.(red.), (2009). *Videregående skole for (nesten) alle*. Oslo: Cappelen Damm AS.

Meld.St.31 (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. Hentet 13.11.17)

<https://www.regjeringen.no/contentassets/806ed8f81bef4e03bccd67d16af76979/no/pdfs/stm200720080031000dddpdfs.pdf>

Meld.St.18 (2010-2011). (2011) *Læring og fellesskap*.

Hentet 24.06.18 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/sec1>

Mosjøen videregående skole. (2018). Regional plan for karriereveiledning. Hentet 22.04.18 fra <http://mosjoen.vgs.no/praktisk-informasjon/praktisk-informasjon/regional-plan-for-karriereveiledning/>

NESH. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet 08.04.12 fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. (NTNU). (2018). *Videreutdanning utdanningsvalg*. Hentet 20.09.18 fra <https://www.ntnu.no/videre/utdanningsvalg>

NOU 2014: 7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole— Et kunnskapsgrunnlag*. Hentet 20.03.18) fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/?q=NOU%202014:%207>

NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet 20.03.18 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/sec1>

Oslo kommune. Byrådssak 239/16. Hentet 18.11.17 fra <https://www.oslo.kommune.no/politikk-og-administrasjon/politikk/bystyret/bystyremoter/bystyremote-article52648.html#gref>

Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: integrating theory and practice*. Los Angeles: Sage.

Pettersen R.C., og Løkke J.A. (2004). *Veiledning i praksis – grunnleggende ferdigheter*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasesstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

Postholm, M. B. (2011). Organisering og ledelse av læringsaktivitet. I R. J. Krumsvik (Red.), *Lærerarbeid for elevenes læring 5-10*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Regjeringen. Pressemelding Nr: 125-17: *Skolens nye «grunnlov» er fastsett*. Hentet 05.09.17 fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/skolens-nye-grunnlov-er-fastsett/id2569170/>

Regjeringen. Pressemelding Nr: 132-18: *Fornyser innholdet i skolen*.

Hentet 27.06.18 fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/fornyser-innholdet-i-skolen/id2606028/>

Røyset R.J, og Kleppestø, K.H. (2017) Utdanningsvalg – karrierelæring og livsmestring. Bergen: Fagbokforlaget.

Sandal, A.K., & Smith, K. (2010). *Frå ungdomsskule til vidaregående skule- elevane si stemme*. FoU i praksis 4 (2) 25-42

Skagen K.(2011). Veiledningsbegrepet og veiledningstradisjonene. I Skagen, K.(red.), (2011). *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning*. Bergen: Fagbokforlaget.

Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk - Samhandling og resultater i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.

Strauss, A. L. & Corbin, J. M. (1998). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.

Svendsrud, A. (2015). *Karriereveiledning i et karrieresperspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.

Svendsrud, A. (2018), Norske Karrierferdigheter.

Hentet 20.08.18 fra <http://3zp8n6470ads3gqlg084ocqw5d-wpengine.netdna-ssl.com/wp-content/uploads/sites/2/2018/08/Norske-Karrierferdigheter-I-Work-Interest-Explorer-0818.pdf>

Tjora, A. H. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Tveiten, S. (2002). *Veiledning - mer enn ord*. Bergen: Fagbokforlaget

Utdanningsdirektoratet. (2015). *Generell del av læreplanen*. Hentet 15.04.18 fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/>

Utdanningsdirektoratet. (2015). *Prinsipper for opplæringen og Læringsplakaten*. Hentet 14.06.18 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/laringsplakaten/>

Utdanningsdirektoratet. (2017) *Læreplan for ungdomstrinnet*. Hentet 14.06.18 fra <https://www.udir.no/utdanningslopet/grunnskole/#110017>

Utdanningsdirektoratet. (2017) *Yrkesretting av fellesfagene*. Hentet 20.06.18 fra <https://www.udir.no/utdanningslopet/videregaende-opplaring/yrkesretting-av-fellesfagene/>

Utdanningsforbundet. (2018). *Kjerneelementene i skolefagene klare*.

Hentet 26.06.18 fra <https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2018/kjerneelementene-i-skolefagene-klare/>

Utdanningsdirektoratet. (2018). *Utdanningsløpet, videregående opplæring: Overgang fra Vg1 studiespesialisering til alle yrkesfag på Vg2*. Hentet 28.08.18 fra

<https://www.udir.no/utdanningslopet/videregaende-opplaring/andre-variant/overgang-fra-vg1-studiespesialisering-til-alle-yrkesfag-pa-vg2/>

Vedlegg:

Vedlegg 1: Mine tanker rundt selve intervjuene.

Vedlegg 2: Intervjuguide.

Vedlegg 3: Forespørsel til rektorer

Vedlegg 4: Forespørsel og samtykkeskjema

Vedlegg 5: Meldeskjema

Vedlegg 1. Mine tanker rundt selve intervjuene

Intervjuet med Anne hadde god kjemi, samtalen fløt lett. Hun er den «typiske lærer» som når hun starter å snakke, så snakker hun helt til tiden er ute. Hun er godt forberedt, svarene kommer lett, og hun har engasjement for faget og elevene sine, og ønsker mer kreativitet og variert undervisning. Hun ønsker gjerne å dele alt hva de gjør og forteller velvillig.

Intervjuet med Lise går sin gang, det er ikke alle svarene hun går inn på og utdyper, men hun svarer på alt. Kan nok si at hun er den minst pratsomme av informantene.

Arne sier selv at han snakker seg bort under intervjuet, og jeg har et svare strev for å se om jeg får dekt opp alle spørsmålene jeg har. Her skulle jeg ha ledet mer underveis. Samtidig er han engasjert og sitter inne med masse kunnskap og erfaring, slik at jeg vil gjerne ha med meg alt han forteller. Dette er det lengste og kanskje vanskeligste intervjuet å jobbe videre med, men samtidig er det et intervju som gir meg så mye i forhold til problemstillingen.

Kari er godt forberedt, hun bærer på en måte preg av at hun er den som har minst erfaring i antall år, men viser at hun er gjennomtenkt og ærekjær i den jobben hun utfører. Hun er lett å intervjuer da hun har konkrete og tydelige svar.

Vedlegg 2. Intervjuguide

INTERVJUGUIDE

Problemstilling:

-Hvordan blir elever på ungdomstrinnet veiledet mot et fremtidig utdannings- og yrkesvalg?-

Intervjuguide

Muntlig del: I løpet av intervjuet vil jeg stille spørsmål som krever refleksjon. Du må derfor ta den tiden du trenger på å tenke. Jeg kommer til å prate minst mulig derfor må du ikke bli stresset av lange pauser, men heller bruke dem godt til refleksjon. Dette er viktig for at dine synspunkt, tanker og erfaringer skal komme frem og at ikke jeg skal opptre "ledende" under samtalen

Denne delen omhandler informantens bakgrunn og erfaring

- Navn og alder og utdannelse
- Hvilke fag underviser du i?
- Hvor mange år har du undervist?
- Jobber du som rådgiver?
- Underviser du i faget Utdanningsvalg?
- Annen yrkesbakgrunn?
- Opplever du at du har det du trenger av erfaring og kompetanse til å undervise i faget?
Begrunn.

Del 2. Praktisering og gjennomføring

- Har dere utviklet en lokal læreplan i faget Utdanningsvalg? Hvis ja, hva har dere lagt vekt på?

- Hvilke læremidler og rammefaktorer har du til rådighet (Lærebok, mål, muligheter til oppsøkende virksomhet)
- Hvordan gjennomfører du undervisningen i faget? Fortell om en typisk time helt fra start til slutt. Er det er store variasjoner fra time, tema eller ulike økter.
- Kan du fortelle meg om hva du synes fungerer godt i forhold til elevenes nytteverdi av faget?
- Har du noen eksempler på da du følte eller erfarte at du lyktes i praktisering av faget? Fortell
- Mener du at elevene får en relevant yrkesveiledning gjennom dette faget? Utdyp.
- Hva tenker du, er det viktigste elevene skal lære i Utdanningsvalg?
- Hvis du hadde myndighet til å endre dette faget, hva ville du ha gjort da?
- Hva eller hvem mener DU er mest betydningsfullt for elevenes valg av utdanning og yrke?
- Erfarer du at faget blir verdsatt av skolen og elevene? Begrunn.
- Kjenner du til andre måter elevene får veiledning på i forhold til sine videre valg av utdanning og yrkesvei?

Avslutning

- Er det noe du vil si til slutt? Noe du har glemt, eller noe du mener jeg burde ha spurt om?

Vedlegg 3.

Forespørsel til rektorer.

Hei!

Mitt navn er Linda Kjeldsen og jeg er ansatt som lærer ved videregående skole. Jeg er i gang med å skrive en masteroppgave i studiet Tilpassa opplæring ved Nord universitet i Bodø. I den forbindelse ønsker jeg å foreta et intervju blant lærere på 10.trinn i ungdomsskolen som underviser i faget Utdanningsvalg (UDV), hvor formålet er å undersøke hvordan undervisning og læring i UDV fungerer i forhold til fagets formål. Det vil komme spørsmål som skal gi svar på hvordan elevene veiledes frem mot sine utdannings- og yrkesvalg. Dette knyttet til planleggingen i forhold til fagets mål, innhold, vurdering, elevforutsetninger, rammefaktorer og lærerforutsetninger.

Ved å la seg intervjuet vil det bidra til å skape innsikt i lærerens arbeid med læreplaner og hva elevene har med seg fra faget utdanningsvalg når de kommer over i den videregående skole. Intervjuene vil anonymiseres og behandles i tråd med forskningsetiske retningslinjer. Studiet er meldt inn til Personvernombudet for forskning. Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Det er selvsagt frivillig å delta, men jeg håper på positiv tilbakemelding da det vil hjelpe meg med å få besvart mitt forskningsprosjekt, og sette fokus på elevenes vei frem mot sitt karrierevalg.

Mvh. Linda Kjeldsen

Vedlegg 4. Forespørsel om deltakelse i prosjektet

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

” Hva vil du bli når du blir stor”

Bakgrunn og formål

Forskningsprosjektet er en mastergrad i tilpassa opplæring, didaktikk. Jeg studerer ved Nord Universitet. Formålet er å undersøke hvordan veiledning av elever i ungdomskolen forgår og fungerer, før de skal ta sine valg for fremtidig utdanning og yrke, samt søke videregående skole.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Undersøkelsen vil bestå av intervjuer med lærere og rådgivere som har ansvar for faget «utdanningsvalg» på ungdomstrinnet ved ulike skoler. Under intervjuene blir det brukt lydopptaker og jeg vil ta noen notater. Disse lydopptakene blir skrevet ned, og lydfilene blir destruert etter at masteroppgaven er fullført. Intervjuene vil være i ca. 45-60 minutter.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun jeg som vil ha tilgang på lydfilen fra intervjuet og teksten som blir skrevet etterpå. Jeg vil gi hver informant –altså den som intervjues- et fiktivt navn. Ditt egentlige navn og mailadresse vil jeg oppbevare på en håndskrevet ark som bare jeg har tilgang til.

Deltagerne vil ikke kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.november 2018. Når masteroppgaven er levert og jeg har fått karakter på den, vil alle notater og lydfiler bli destruert, altså de vil bli ødelagte eller makulerte.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Linda Kjeldsen, tlf 90 95 26 95. I studentprosjekt må også kontaktopplysninger til veileder påføres. Min veiler er Else Snoen, telefon 85 51 77 04, Nord Universitet.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

MELDESKJEMA

Meldeskjema (versjon 1.6) for forsknings- og studentprosjekt som medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt (jf. personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter).

1. Intro		
Samles det inn direkte personidentifiserende opplysninger?	Ja ● Nei ○	En person vil være direkte identifiserbar via navn, personnummer, eller andre personentydige kjennetegn. Les mer om hva personopplysninger er.
Hvis ja, hvilke?	<input type="checkbox"/> Navn <input type="checkbox"/> 11-sifret fødselsnummer <input type="checkbox"/> Adresse <input checked="" type="checkbox"/> E-post <input checked="" type="checkbox"/> Telefonnummer <input type="checkbox"/> Annet	NB! Selv om opplysningene skal anonymiseres i oppgave/rapport, må det krysses av dersom det skal innhentes/registreres personidentifiserende opplysninger i forbindelse med prosjektet. Les mer om hva behandling av personopplysninger innebærer.
Annet, spesifiser hvilke		
Skal direkte personidentifiserende opplysninger kobles til datamaterialet (koblingsnøkkel)?	Ja ○ Nei ●	Merk at meldeplikten utløses selv om du ikke får tilgang til koblingsnøkkel, slik fremgangsmåten ofte er når man benytter en databehandler.
Samles det inn bakgrunnsopplysninger som kan identifisere enkeltpersoner (indirekte personidentifiserende opplysninger)?	Ja ○ Nei ●	En person vil være indirekte identifiserbar dersom det er mulig å identifisere vedkommende gjennom bakgrunnsopplysninger som for eksempel bostedskommune eller arbeidsplass/skole kombinert med opplysninger som alder, kjønn, yrke, diagnose, etc.
Hvis ja, hvilke		NB! For at stemme skal regnes som personidentifiserende, må denne bli registrert i kombinasjon med andre opplysninger, slik at personer kan gjenkjennes.
Skal det registreres personopplysninger (direkte/indirekte/via IP-/epost adresse, etc) ved hjelp av nettbaserte spørreskjema?	Ja ○ Nei ●	Les mer om nettbaserte spørreskjema.
Blir det registrert personopplysninger på digitale bilde- eller videoopptak?	Ja ○ Nei ●	Bilde/videoopptak av ansikter vil regnes som personidentifiserende.
Søkes det vurdering fra REK om hvorvidt prosjektet er omfattet av helseforskningsloven?	Ja ○ Nei ●	NB! Dersom REK (Regional Komité for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk) har vurdert prosjektet som helseforskning, er det ikke nødvendig å sende inn meldeskjema til personvernombudet (NB! Gjelder ikke prosjekter som skal benytte data fra pseudonyme helseregistre). Les mer. Dersom tilbakemelding fra REK ikke foreligger, anbefaler vi at du avventer videre utfylling til svar fra REK foreligger.
2. Prosjekttittel		
Prosjekttittel	Masteroppgave: Å mestre på tross av	Oppgi prosjektets tittel. NB! Dette kan ikke være «Masteroppgave» eller liknende, navnet må beskrive prosjektets innhold.
3. Behandlingsansvarlig institusjon		
Institusjon	Nord universitet	Velg den institusjonen du er tilknyttet. Alle nivå må oppgis. Ved studentprosjekt er det studentens tilknytning som er avgjørende. Dersom institusjonen ikke finnes på listen, har den ikke avtale med NSD som personvernombud. Vennligst ta kontakt med institusjonen. Les mer om behandlingsansvarlig institusjon.
Avdeling/Fakultet	Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag	
Institutt	Logopedi, spesialpedagogikk, tilpasset opplæring	
4. Daglig ansvarlig (forsker, veileder, stipendiat)		

Fornavn	Else	Før opp navnet på den som har det daglige ansvaret for prosjektet. Veileder er vanligvis daglig ansvarlig ved studentprosjekt. Les mer om daglig ansvarlig. Daglig ansvarlig og student må i utgangspunktet være tilknyttet samme institusjon. Dersom studenten har ekstern veileder, kan biveileder eller fagansvarlig ved studiestedet stå som daglig ansvarlig. Arbeidssted må være tilknyttet behandlingsansvarlig institusjon, f.eks. underavdeling, institutt etc. NB! Det er viktig at du oppgir en e-postadresse som brukes aktivt. Vennligst gi oss beskjed dersom den endres.
Etternavn	Snoen	
Stilling	Førstelektor	
Telefon	75 51 77 04	
Mobil		
E-post	else.snoen@nord.no	
Alternativ e-post	postmottak@nord.no	
Arbeidssted	Nord universitet	
Adresse (arb.)	Postboks 1490	
Postnr./sted (arb.sted)	8049 Bodø	
5. Student (master, bachelor)		
Studentprosjekt	Ja ● Nei ○	Dersom det er flere studenter som samarbeider om et prosjekt, skal det velges en kontaktperson som føres opp her. Øvrige studenter kan føres opp under pkt 10.
Fornavn	Julie Steinsvik	
Etternavn	Evjen	
Telefon	98406655	
Mobil		
E-post	julevj@vgs.nfk.no	
Alternativ e-post	julie.s.evjen@student.nord.no	
Privatadresse	Risevegen 38b	
Postnr./sted (privatadr.)	8404 Sortland	
Type oppgave	<ul style="list-style-type: none"> ● Masteroppgave ○ Bacheloroppgave ○ Semesteroppgave ○ Annet 	
6. Formålet med prosjektet		
Formål	<p>Problemstilling: "Hvilke faktorer kan støtte elever som har utfordringer med psykisk helse til å mestre videregående opplæring"</p> <p>Masteroppgavens formål er å utvikle ny kunnskap om faktorer som elever oppgir som formålstjenlig. Med dette håper jeg at ny kunnskap om emnet kan bringes inn i skolen og bidra til bedre praksis for elever som sliter med sin psykiske helse.</p>	Redegjør kort for prosjektets formål, problemstilling, forskningsspørsmål e.l.
7. Hvilke personer skal det innhentes personopplysninger om (utvalg)?		
Kryss av for utvalg	<input type="checkbox"/> Barnehagebarn <input type="checkbox"/> Skoleelever <input type="checkbox"/> Pasienter <input type="checkbox"/> Brukere/klienter/kunder <input type="checkbox"/> Ansatte <input type="checkbox"/> Barnevernsbarn <input type="checkbox"/> Lærere <input type="checkbox"/> Helsepersonell <input type="checkbox"/> Asylsøkere <input checked="" type="checkbox"/> Andre	Les mer om forskjellige forskningstematikker og utvalg.
Beskriv utvalg/deltakere	Jeg ønsker å intervjuere elever som har fullført og bestått videregående opplæring. De er altså ikke lengre elever ved videregående skole, og de er myndige.	Med utvalg menes dem som deltar i undersøkelsen eller dem det innhentes opplysninger om.
Rekruttering/trekking	Ved å spørre kolleger ved egen skole og naboskoler om de har hatt elever tidligere som passer inn i utvalget.	Beskriv hvordan utvalget trekkes eller rekrutteres og oppgi hvem som foretar den. Et utvalg kan rekrutteres gjennom f.eks. en bedrift, skole, idrettsmiljø eller eget nettverk, eller trekkes fra registre som f.eks. Folkeregisteret, SSB-registre, pasientregistre.

Førstegangskontakt	Den læreren som har anbefalt dem, vil ta første kontakt og spørre om de er interesserte i å være med i undersøkelsen. Jeg vil ikke vite hvem eleven er før eleven har sagt seg villig til å være med.	Beskriv hvordan førstegangskontakten opprettes og oppgi hvem som foretar den. Les mer om førstegangskontakt og forskjellige utvalg på våre temaside.
Alder på utvalget	<input type="checkbox"/> Barn (0-15 år) <input type="checkbox"/> Ungdom (16-17 år) <input checked="" type="checkbox"/> Voksne (over 18 år)	Les om forskning som involverer barn på våre nettsider.
Omtrentlig antall personer som inngår i utvalget	5	
Samles det inn sensitive personopplysninger?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Les mer om sensitive opplysninger.
Hvis ja, hvilke?	<input type="checkbox"/> Rasemessig eller etnisk bakgrunn, eller politisk, filosofisk eller religiøs oppfatning <input type="checkbox"/> At en person har vært mistenkt, siktet, tiltalt eller dømt for en straffbar handling <input type="checkbox"/> Helseforhold <input type="checkbox"/> Seksuelle forhold <input type="checkbox"/> Medlemskap i fagforeninger	
Inkluderes det myndige personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Les mer om pasienter, brukere og personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse.
Samles det inn personopplysninger om personer som selv ikke deltar (tredjepersoner)?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Med opplysninger om tredjeperson menes opplysninger som kan identifisere personer (direkte eller indirekte) som ikke inngår i utvalget. Eksempler på tredjeperson er kollega, elev, klient, familiemedlem, som identifiseres i datamaterialet. Les mer.

8. Metode for innsamling av personopplysninger

Kryss av for hvilke datainnsamlingsmetoder og datakilder som vil benyttes	<input type="checkbox"/> Papirbasert spørreskjema <input type="checkbox"/> Elektronisk spørreskjema <input checked="" type="checkbox"/> Personlig intervju <input type="checkbox"/> Gruppeintervju <input type="checkbox"/> Observasjon <input type="checkbox"/> Deltakende observasjon <input type="checkbox"/> Blogg/sosiale medier/internett <input type="checkbox"/> Psykologiske/pedagogiske tester <input type="checkbox"/> Medisinske undersøkelser/tester <input type="checkbox"/> Journaldata (medisinske journaler)	Personopplysninger kan innhentes direkte fra den registrerte f.eks. gjennom spørreskjema, intervju, tester, og/eller ulike journaler (f.eks. elevmapper, NAV, PPT, sykehus) og/eller registre (f.eks. Statistisk sentralbyrå, sentrale helseregistre). NB! Dersom personopplysninger innhentes fra forskjellige personer (utvalg) og med forskjellige metoder, må dette spesifiseres i kommentar-boksen. Husk også å legge ved relevante vedlegg til alle utvalgs-gruppene og metodene som skal benyttes. Les mer om registerstudier. Dersom du skal anvende registerdata, må variabeliste lastes opp under pkt. 15 Les mer om forskningsmetoder.
	<input type="checkbox"/> Registerdata	
	<input type="checkbox"/> Annen innsamlingsmetode	
Tilleggsopplysninger		

9. Informasjon og samtykke

Oppgi hvordan utvalget/deltakerne informeres	<input checked="" type="checkbox"/> Skriftlig <input type="checkbox"/> Muntlig <input type="checkbox"/> Informeres ikke	Dersom utvalget ikke skal informeres om behandlingen av personopplysninger må det begrunnes. Les mer. Vennligst send inn mal for skriftlig eller muntlig informasjon til deltakerne sammen med meldeskjema. Last ned en veiledende mal her. Les om krav til informasjon og samtykke. NB! Vedlegg lastes opp til sist i meldeskjemaet, se punkt 15 Vedlegg.
Samtykker utvalget til deltakelse?	<input checked="" type="radio"/> Ja <input type="radio"/> Nei <input type="radio"/> Flere utvalg, ikke samtykke fra alle	For at et samtykke til deltakelse i forskning skal være gyldig, må det være frivillig, uttrykkelig og informert. Samtykke kan gis skriftlig, muntlig eller gjennom en aktiv handling. For eksempel vil et besvart spørreskjema være å regne som et aktivt samtykke. Dersom det ikke skal innhentes samtykke, må det begrunnes. Les mer.

10. Informasjonssikkerhet

Spesifiser	Jeg vil lage et fiktivt navn på informantene. Ved å bruke en koblingsnøkkel med navn på informantene og mailadressene deres, vil ikke deres reelle navn være lagret digitalt. Koblingsnøkkelen vil være et eget dokument skrevet for hånd. Så vil jeg i den videre forskningen kun bruke deres fiktive navn.	NBI Som hovedregel bør ikke direkte personidentifiserende opplysninger registreres sammen med det øvrige datamaterialet. Vi anbefaler koblingsnøkkel.
Hvordan registreres og oppbevares personopplysningene?	<input type="checkbox"/> På server i virksomhetens nettverk <input type="checkbox"/> Fysisk isolert PC tilhørende virksomheten (dvs. ingen tilknytning til andre datamaskiner eller nettverk, interne eller eksterne) <input type="checkbox"/> Datamaskin i nettverkssystem tilknyttet Internett tilhørende virksomheten <input checked="" type="checkbox"/> Privat datamaskin <input type="checkbox"/> Videoopptak/fotografi <input checked="" type="checkbox"/> Lydopptak <input checked="" type="checkbox"/> Notater/papir <input type="checkbox"/> Mobile lagringsenheter (bærbar datamaskin, minnepenn, minnekort, cd, ekstern harddisk, mobiltelefon) <input type="checkbox"/> Annen registreringsmetode	<p>Merk av for hvilke hjelpemidler som benyttes for registrering og analyse av opplysninger.</p> <p>Sett flere kryss dersom opplysningene registreres på flere måter.</p> <p>Med «virksomhet» menes her behandlingsansvarlig institusjon.</p> <p>NBI Som hovedregel bør data som inneholder personopplysninger lagres på behandlingsansvarlig sin forskningsserver.</p> <p>Lagring på andre medier - som privat pc, mobiltelefon, minnepinne, server på annet arbeidssted - er mindre sikkert, og må derfor begrunnes. Slik lagring må avklares med behandlingsansvarlig institusjon, og personopplysningene bør krypteres.</p>
Annen registreringsmetode beskriv		
Hvordan er datamaterialet beskyttet mot at uvedkommende får innsyn?	Datamaskinen og lydopptaker er beskyttet med brukernavn og passord. Kun fiktive navn benyttes.	Er f.eks. datamaskintilgangen beskyttet med brukernavn og passord, står datamaskinen i et låsbart rom, og hvordan sikres bærbare enheter, utskrifter og opptak?
Samles opplysningene inn/behandles av en databehandler (ekstern aktør)?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Dersom det benyttes eksterne til helt eller delvis å behandle personopplysninger, f.eks. Questback, transkriberingsassistent eller tolk, er dette å betrakte som en databehandler. Slike oppdrag må kontraksreguleres.
Hvis ja, hvilken		
Overføres personopplysninger ved hjelp av e-post/Internett?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	F.eks. ved overføring av data til samarbeidspartner, databehandler mm.
Hvis ja, beskriv?		<p>Dersom personopplysninger skal sendes via internett, bør de krypteres tilstrekkelig.</p> <p>Vi anbefaler ikke lagring av personopplysninger på nettskytjenester. Bruk av nettskytjenester må avklares med behandlingsansvarlig institusjon.</p> <p>Dersom nettskytjeneste benyttes, skal det inngås skriftlig databehandleravtale med leverandøren av tjenesten. Les mer.</p>
Skal andre personer enn daglig ansvarlig/student ha tilgang til datamaterialet med personopplysninger?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	
Hvis ja, hvem (oppgi navn og arbeidssted)?		
Utleveres/deles personopplysninger med andre institusjoner eller land?	<input checked="" type="radio"/> Nei <input type="radio"/> Andre institusjoner <input type="radio"/> Institusjoner i andre land	F.eks. ved nasjonale samarbeidsprosjekter der personopplysninger utveksles eller ved internasjonale samarbeidsprosjekter der personopplysninger utveksles.
11. Vurdering/godkjenning fra andre instanser		
Søkes det om dispensasjon fra taushetsplikten for å få tilgang til data?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	For å få tilgang til taushetsbelagte opplysninger fra f.eks. NAV, PPT, sykehus, må det søkes om dispensasjon fra taushetsplikten. Dispensasjon søkes vanligvis fra aktuelt departement.
Hvis ja, hvilke		
Søkes det godkjenning fra andre instanser?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	I noen forskningsprosjekter kan det være nødvendig å søke flere tillatelser. Søkes det f.eks. om tilgang til data fra en registreier? Søkes det om tillatelse til forskning i en virksomhet eller en skole? Les mer om andre godkjenninger.
Hvis ja, hvilken		
12. Periode for behandling av personopplysninger		
Prosjektstart	12.03.2018	Prosjektstart Vennligst oppgi tidspunktet for når kontakt med utvalget skal gjøres/datainnsamlingen starter.
Planlagt dato for prosjektslutt	16.12.2018	Prosjektslutt: Vennligst oppgi tidspunktet for når datamaterialet enten skal anonymiseres/slettes, eller arkiveres i påvente av oppfølgingsstudier eller annet.

Skal personopplysninger publiseres (direkte eller indirekte)?	<input type="checkbox"/> Ja, direkte (navn e.l.) <input type="checkbox"/> Ja, indirekte (identifiserende bakgrunnsopplysninger) <input checked="" type="checkbox"/> Nei, publiseres anonymt	Les mer om direkte og indirekte personidentifiserende opplysninger. NB! Dersom personopplysninger skal publiseres, må det vanligvis innhentes eksplisitt samtykke til dette fra den enkelte, og deltakere bør gis anledning til å lese gjennom og godkjenne sitater.
Hva skal skje med datamaterialet ved prosjektslutt?	<input checked="" type="checkbox"/> Datamaterialet anonymiseres <input type="checkbox"/> Datamaterialet oppbevares med personidentifikasjon	NB! Her menes datamaterialet, ikke publikasjon. Selv om data publiseres med personidentifikasjon skal som regel øvrig data anonymiseres. Med anonymisering menes at datamaterialet bearbeides slik at det ikke lenger er mulig å føre opplysningene tilbake til enkeltpersoner. Les mer om anonymisering av data.
13. Finansiering		
Hvordan finansieres prosjektet?		Fylles ut ved eventuell ekstern finansiering (oppdragsforskning, annet).
14. Tilleggsopplysninger		
Tilleggsopplysninger		Dersom prosjektet er del av et prosjekt (eller skal ha data fra et prosjekt) som allerede har tilrådning fra personvernombudet og/eller konsesjon fra Datatilsynet, beskriv dette her og oppgi navn på prosjektleder, prosjektittel og/eller prosjektnummer.
15. Vedlegg		
Vedlegg	Antall vedlegg: 2. <ul style="list-style-type: none"> ● intervjuguidetilinformant.docx ● informasjonsskriv.doc 	