



UNIVERSITETET I
NORDLAND

MASTEROPPGAVE

I Tilpassa opplæring

*Er den didaktiske relasjonsmodellen et
viktig verktøy for læreren i planleggingen
av faget utdanningsvalg?*

Av Tove Kristin Didriksen



Forord

I prosessen med å skrive masteroppgaven min har jeg fått sjansen til å fordype meg i temaet og problemstillingen for oppgaven min, noe som har vært utfordrende, spennende og ikke minst lærerikt.

Jeg er takknemlig for at jeg har fått muligheten til å bruke mye av tiden min til dette arbeidet og jeg vil rette en stor takk til tålmodige familiemedlemmer og arbeidskollegaer som hver på sin måte har bidratt positivt i prosessen fram til oppgaveleveringen. Det er en utfordring å skrive masteroppgave i full jobb og med familie, men heldigvis har jeg tatt en dag av gangen og fått til å jobbe jevnt og trutt. Jeg kan med stolthet si at jeg kom meg trygt gjennom masterløpet.

Jeg vil takke Universitetet i Nordland som har gitt meg mulighet til å være student ved siden av jobb, og så vil jeg benytte anledningen til å takke min veileder Bent-Cato Hustad for nyttige tilbakemeldinger og kommentarer som har bidratt til mange refleksjoner og mye læring.

Jeg vil til slutt rette en stor takk til kollega og medstudent Atle Kristensen, som gjorde det til sin oppgave å oppmuntre meg frem til endelig levering og ikke minst for fruktbare diskusjoner og god hjelp i prosessen. Jeg er veldig takknemlig for det.

Bodø, Mai 2015

Tove Kristin Didriksen

Sammendrag

Denne oppgaven handler faget utdanningsvalg i ungdomsskolen som tok form i sentrale NOUer og stortingsmeldinger og ble en realitet med Kunnskapsløftet i 2006. Den handler om hvordan læreren kan arbeide med læreplanutvikling og didaktisk relasjonstenkning i oppnåelsen av tilpasset opplæring for elevene, med utgangspunkt i faget utdanningsvalg i ungdomsskolen.

Formålet med denne oppgaven er å se på om den didaktiske relasjonsmodellen er et viktig verktøy for læreren i planleggingen av faget utdanningsvalg.

Sentrale målsetninger for faget utdanningsvalg på ungdomstrinnet er blant annet å oppnå en sterkere tilknytning til videregående, både innholdsmessig og organisatorisk for å redusere feilvalg og frafall i videregående opplæring. I tillegg ønsker en med faget at elevene skal settes i stand til å foreta bevisste og reflekterte utdanningsvalg også i den hensikt å forebygge frafall. Disse formålene legger betydelige forventninger til faget og skolen som helhet og til læreren som underviser i faget.

Med utdanningsvalg bestemte Stortinget at skolen skulle øke elevenes kunnskaper, ferdigheter og refleksjon knyttet til området utdanning og arbeidsliv. Disse aktivitetene kan også omtales som karriereaktiviteter.

Det er lærerens oppgave å overføre læreplanene til konkrete opplegg for opplæringen. I dette arbeidet må læreren ha fagdidaktiske kunnskaper og ferdigheter som er nødvendige for at oppleggene skal være tilpasset lokale forhold og de enkelte elevenes læreforutsetninger. Dette vil også gjelde for fagets utdanningsvalg som har samme oppbygging og struktur som de andre fagene i Kunnskapsløftet. I undersøkelsen min kommer det frem at lærerne ønsker mer kompetanse innenfor karriereveiledning i arbeidet med faget.

Sluttrapporten om prosjektet Karriereveiledning i overgangen mellom ungdomsskole og videregående opplæring, gjort av NIFU, bygger på en omfattende survey til elever, lærere, skoleledere og skoleeiere fra våren 2011. Rapporten viser at mange elever i undersøkelsen er usikre på om faget utdanningsvalg hjelper dem til å gjøre mer kvalifiserte valg av videregående utdanning. Lærerne i undersøkelsen uttrykker stor usikkerhet knyttet til nytteverdien av faget.

Jeg var lærer i ungdomsskolen i den tiden da faget ble innført i skolen og jeg kan kjenne meg igjen i resultatene fra undersøkelsen gjort av NIFU.

Undersøkelsen min i oppgaven her bygger på et utvalg som er gjort utfra en skjønnsmessig utvelgelse hvor målet er å få høyest mulig kvalitativt innhold i informasjonen. Skolene som ble plukket ut er alle relativt store ungdomsskoler med 3-4 paralleller på ungdomstrinnet. Utvalget består av 51 lærere fra disse ungdomsskolene. Jeg søker ikke etter representativitet med undersøkelsen.

Undersøkelsen tar utgangspunkt i den didaktiske relasjonsmodellen og jeg velger å benytte modellen som et måleinstrument i undersøkelsen. I skolen må læreren vurdere, analysere og iverksette læreplanen til praksis og undervisning og derav stilles det krav til lærerens didaktiske kompetanse. Modellen er et kjent og viktig verktøy i planlegging av undervisning i norsk skole og den angir hvilke faktorer og relasjoner som må analyseres i forbindelse med en konkret undervisningsoppgave.

Spørreskjemaet inneholder 26 påstander som utgjør 6 variabler eller kategorier. Disse 6 kategoriene er å finne igjen i den didaktiske relasjonsmodellen. Påstandene er formulert med utgangspunkt i lærerens handlingsrom når det gjelder planleggingsarbeid med faget utdanningsvalg, og er rangert med en fem punkts skala som går fra uenig til enig. I tillegg i undersøkelsen analyseres lærerens erfaring opp mot påstandene.

Jeg benyttet questback, som er et elektronisk spørreskjema, i innsamlingen av data. For å behandle og analysere data har jeg benyttet SPSS. I analysen av lærerens erfaring gjorde jeg en bivariat analyse innenfor hver av variablene. For å se på samvariasjon mellom variablene ble det foretatt en korrelasjonsanalyse ved å bruke Pearsons r .

Resultatene av analysen presenteres med en gjennomgang av hver variabel innenfor relasjonsmodellen. Dernest presenteres den bivariante analysen om lærerens erfaring og til slutt i analysen presenteres korrelasjonen mellom alle variablene i den didaktiske relasjonsmodellen.

Undersøkelsen viser varierte resultater når det gjelder bruk av den didaktiske relasjonsmodellen i planleggingen av undervisning i faget utdanningsvalg. Læreren uttrykker både positive og negative holdninger til planlegging og undervisning i forhold til variablene innenfor den didaktiske relasjonsmodellen.

Summary

This thesis relates to the subject Selection of Education (*utdanningsvalg*) in lower secondary school, which took shape in central Norwegian Official Reports and parliamentary white papers, and which the Knowledge Promotion Reform realized in 2006. This thesis considers how teachers work with curricula and didactic relational thinking in the pursuit of adapted teaching, with a basis in the subject Selection of Education in lower secondary school.

The purpose of the thesis is to investigate the didactic relational model as an important tool for teachers in the planning phase of the subject Selection of Education.

One of the primary goals of Selection of Education in lower secondary school is to achieve a stronger relationship to upper secondary school, both in terms of content and organization, in order to reduce incorrect choices and dropout from upper secondary education. The subject has also had the purpose of ensuring that students are capable of making conscious and reflective educational choices, also with the purpose of preventing withdrawal. These goals set clear expectations for the subject and the school as a whole, as well as for teachers.

By adopting Selection of Education, the parliament determined that schools had a role in increasing students' knowledge, skills and ability to reflect upon the area of education and working life. These activities can also be classified as career activities.

It is the teacher's task to transform curricula into concrete teaching programmes. In this work, the teacher needs to employ knowledge of subject didactics and related skills, to ensure that a teaching programme is adapted to local circumstances and the learning needs of each student. This is also the case for the subject Selection of Education, which has the same design and structure as other subjects in the Knowledge Promotion Reform. My investigation highlights that teachers desire increased expertise within career counselling for their work in this subject.

The final report for the project Career Guidance for Transition between Lower and Upper Secondary School (*Karriereveiledning i overgangen mellom ungdomsskole og videregående opplæring*), conducted by The Nordic Institute for Studies in Innovation, Research and Education (NIFU), builds upon a comprehensive survey from spring 2011 of students, teachers, school leadership and school owners. The report demonstrates that a significant number of students in the survey were unsure about whether Selection of Education would

help them to make more qualified decisions about upper secondary school education. The teachers that participated in the survey expressed doubt as to the usefulness of the subject.

I was a lower secondary school teacher at the time the subject was introduced in schools, and I recognize myself in the results of the survey conducted by NIFU.

My investigation in this thesis builds upon discretionary selection of data, of which the aim was to acquire the greatest degree of qualitative content in the information. The schools that were selected to participate are, for the most part, large lower secondary schools with three to four parallel lower secondary levels. The selection comprises 51 teachers from these lower secondary schools. I did not pursue representativeness in the investigation.

I have based my investigation upon the didactic relational model, and I have chosen to use this model as a tool for measurement in the investigation. In schools, teachers are required to assess, analyze and implement curricula in the form of practice and teaching, which sets demands for teachers' didactic expertise. The model is a known and important instrument for teacher planning in Norwegian schools. It provides the factors and relations that teachers must analyze in relation to concrete teaching tasks.

The survey contains 26 statements, which constitute six variables or categories. These six categories are recognizable from the didactic relational model. The statements are formulated with a basis in teachers' scope of action in relation to planning work for the subject Selection of Education, and these are ranked on a five-point scale, from "disagree" to "agree". In addition, the investigation analyzes teachers' experiences in the context of these statements.

I used Questback, an electronic survey tool, for collection of data. To manage and analyze data, I used SPSS. In the analysis of teachers' experiences, I used bivariate analysis for each of the variables. To look at relational variation between variables, I undertook a correlation analysis using Pearson's r .

The results of the analysis are presented with a description of each variable within the relational model. Subsequently, the bivariate analysis of teachers' experiences is presented, followed by correlation between all variables in the didactic relational model.

The investigation shows varying results in relation to the use of the didactic relational model in planning of teaching in the subject Selection of Education. Teachers express both positive

and negative attitudes to planning and teaching concerning the variables within the didactic relational model.

Innhold

1.0	Innledning.....	12
1.1	Bakgrunn for valg av tema.....	14
1.2	Problemstilling og formål med oppgaven	14
2.0	Teori.....	15
2.1	Bakgrunn for Kunnskapsløftet og faget utdanningsvalg	15
2.2	Kunnskapsløftets læreplaner	18
2.3	Læreplan i utdanningsvalg.....	21
2.4	Arbeid med læreplaner	24
2.5	Undervisningslære (didaktikk).....	26
2.6	Didaktiske relasjonstenkning.....	27
2.7	Karriereveiledning	31
2.8	Elevenes utdanningsvalg	34
2.9	Ulike læringsteorier	35
3.0	Metode.....	38
3.1	Kort om vitenskapsteori.....	38
3.2	Kvantitativ metode	39
3.3	Valg av forskningsdesign	40
3.4	Survey.....	40
3.5	Spørreskjema	41
3.6	Informantene.....	48
3.7	Datainnsamling og etiske retningslinjer	52
3.8	Bearbeiding av datamaterialet	54

3.9	Deskriptiv statistikk	55
3.10	Reliabilitet og validitet.....	58
4.0	Presentasjon av data	60
4.1	Mål.....	61
4.1.1	Resultater fra analysen av påstandene som inngår i variabelen mål	61
4.2	Innhold.....	63
4.2.1	Resultater fra analysen av påstandene som inngår i variabelen innhold.....	64
4.3	Elevforutsetninger	65
4.3.1	Resultater fra analysen av påstandene som inngår i variabelen elevforutsetninger 66	
4.4	Arbeidsmåter	68
4.4.1	Resultater fra analysen av påstandene som inngår i variabelen arbeidsmåter ...	69
4.5	Rammefaktorer	70
4.5.1	Resultater fra analysen av påstandene som inngår i variabelen rammefaktorer	71
4.6	Vurdering.....	73
4.6.1	Resultater fra analysen av påstandene som inngår i variabelen vurdering.....	73
4.7	Sammenheng mellom variablene og lærerens erfaring	76
4.7.1	Resultater fra analysen av mål og erfaring.....	76
4.7.2	Resultater fra analysen av innhold og erfaring.....	77
4.7.3	Resultater fra analysen av elevforutsetninger og erfaring.....	79
4.7.4	Resultater fra analysen av arbeidsmåter og erfaring	80
4.7.5	Resultater fra analysen av rammefaktorer og erfaring	81
4.7.6	Resultater fra analysen av vurdering og erfaring	82
4.8	Korrelasjon mellom variablene i spørreundersøkelsen	83

5.0 Drøfting.....	85
5.1 Lærerens planlegging i faget utdanningsvalg.....	85
5.1.1 Mål	85
5.1.2 Innhold	86
5.1.3 Elevforutsetninger	87
5.1.4 Arbeidsmåter	89
5.1.5 Rammefaktorer.....	90
5.1.6 Vurdering	91
5.2 Lærerens erfaring.....	93
5.3 Den didaktiske relasjonsmodellen	94
6.0 Avslutning.....	95
7.0 Referanser	98
8.0 Vedlegg.....	100
8.1 Invitasjon i e-post:.....	100
8.2 Påminnelse om spørreundersøkelsen	101

Figurliste.

Figur 1 - Didaktisk relasjonsmodell	29
Figur 2 - Fordeling av kontaktlærere og faglærere i undersøkelsen	51
Figur 3 - Antall år som lærer	52
Figur 4 - Negativ og positiv skew	57
Figur 5 - Sentraltendens og spredning for variabelen mål	63
Figur 6 - Sentraltendens og spredning for variabelen innhold	65
Figur 7 - Sentraltendens og spredning for variabelen elevforutsetninger	68
Figur 8 - Sentraltendens og spredning for variabelen arbeidsmåter	70
Figur 9 - Sentraltendens og spredning for variabelen rammefaktorer	73
Figur 10 - Sentraltendens og spredning for variabelen vurdering	76

Tabelliste

Tabell 1 - Planlegging av mål	45
Tabell 2 - Planlegging av innhold.....	45
Tabell 3 - Planlegging omkring elevforutsetninger	46
Tabell 4 - Planlegging av arbeidsmåter	47
Tabell 5 - Planlegging omkring rammefaktorer	47
Tabell 6 - Planlegging av vurdering	48
Tabell 7 - Deskriptiv statistikk	56
Tabell 8 - Resultater fra påstandene som inngår i variabelen mål	61
Tabell 9 - Resultater fra påstandene som inngår i variabelen innhold	64
Tabell 10 - Resultater fra påstandene som inngår i variabelen elevforutsetninger	66
Tabell 11 - Resultater fra påstander som inngår i variabelen arbeidsmåter	69
Tabell 12 - Resultater fra påstander som inngår i variabelen rammefaktorer	71
Tabell 13 - Resultater fra påstander som inngår i variabelen vurdering	74
Tabell 14 - Bivariat fordeling mellom lærerne med mest erfaring og mål	76
Tabell 15 - Bivariat fordeling mellom lærerne med minst erfaring og mål	77
Tabell 16 - Bivariat fordeling mellom lærerne med mest erfaring og innhold	78
Tabell 17 - Bivariat fordeling mellom lærerne med minst erfaring og innhold	78
Tabell 18 - Bivariat fordeling mellom lærerne med mest erfaring og elevforutsetninger	79
Tabell 19 - Bivariat fordeling mellom lærerne med minst erfaring og elevforutsetninger	80
Tabell 20 - Bivariat fordeling mellom lærerne med mest erfaring og arbeidsmåter.....	80
Tabell 21 - Bivariat fordeling mellom lærerne med minst erfaring og arbeidsmåter.....	81
Tabell 22 - Bivariat fordeling mellom lærerne med mest erfaring og rammefaktorer.....	81
Tabell 23 - Bivariat fordeling mellom lærerne med minst erfaring og rammefaktorer.....	82
Tabell 24 - Bivariat fordeling mellom lærerne med mest erfaring og vurdering.....	82
Tabell 25 - Bivariat fordeling mellom lærerne med minst erfaring og vurdering.....	83

Kanskje det ikke er noe å lære, dristet Alice seg til å si.

- Hysj, hysj, lille venn, sa hertuginnen, - vi kan lære noe av alt, hvis vi bare tenker oss om.

Lewis Carrol

Jeg elsker å lære, men hater å bli undervist.

Winston Churchill

1.0 Innledning

Det skal være motiverende for en lærer at elever stiller spørsmål knyttet til innholdet i og undervisningen av de ulike fagene i skolen. Det er et tegn på lærevillige og nysgjerrige elever. Ikke fullt så motiverende kan det være når elevene stiller spørsmålstegn til nytteverdien av fagene en underviser elevene i. Det kan være et tegn på at eleven ikke opplever undervisningen for interessant. Å forklare en elev at dette vil han/hun kunne få bruk for i et fremtidig yrke, er ofte vanskelig å finne gode nok eksempler på til at eleven kan identifisere seg med dette og automatisk kople teorien de lærer opp mot praksiseksempel.

Da jeg arbeidet som lærer ved en ungdomsskole i perioden 1997-2011, ble jeg etter hvert opptatt av å kunne bevisstgjøre elevene hensikten med det de lærte. Lærerskolen hadde gitt meg kjennskap til undervisningsteori og fagdidaktikk som var viktig i *formidlingen* av kunnskap i skolen. Jeg skjønnte etter hvert at å kunne bidra til at elevene utviklet sin identitet og personlighet gjennom undervisningen slik at de var klare for å ta videre valg etter ungdomsskolen, også var en viktig del av skolens oppgaver. Jeg ble med andre ord veldig opptatt av å kunne bevisstgjøre elevene i skolefagenes nytteverdi i forhold til deres egen utvikling imot videre utdanning/yrke. Jeg ønsket å være med på å gi elevene et breddeperspektiv og et fokus på helhetlig tenking i forhold til sin fremtid. Slik tolket jeg at de ville oppleve undervisningen for nyttig. En av de sterkeste motivasjonsfaktorene vi opplever som mennesker mener jeg er å se relevansen i det vi gjør. Hva skulle gjøre tiden på skolen til en motiverende læretid for elevene? Dette opptok meg mye i den tiden jeg arbeidet som lærer. I prinsipp for opplæringa, som ble fastsatt av Kunnskapsdepartementet i juni 2006, sies det om motiverte elever; De har lyst til å lære, de er tålmodige, nysgjerrige og viser evne til å arbeide målrettet. Det er faglige trygge, engasjerte og inspirerende lærere, varierte og

tilpassede arbeidsmåter, muligheter for aktiv medvirkning som kan være med på å gi elevene lærelyst og ei positiv og realistisk oppfatning av egne talent og fremtidsutsikter.

(Kunnskapsdepartementet, 2006b)

Spørsmålene elevene stilte gav meg pekepinn på hva de tenkte om opplæringen de fikk i klasserommet. Jeg fikk ofte følelsen av at elevene tok imot kunnskapen uten at den fikk rot noen sted. Jeg kunne høre meg selv si: «Dette er noe dere må lære, sånn er det bare». Samtidig økte min opplevelse av at jeg at jeg ikke hadde tilstrekkelig kunnskap og handlingsrom til å øke elevenes motivasjon til læring. Hvilke metoder kunne tas i bruk for at alle elevene fikk utbytte av undervisningen? Gjett om jeg stilte meg selv det spørsmålet mange ganger.

Jeg erfarte at skolen ble av mange (lærere, elever og foreldre) oppfattet som veldig teoretisk og med liten/ingen tilstedeværelse av praktisk tilnærming til skolefagene. Teoritrøtte ungdomsskoleelever ønsket seg mer yrkespraksis i skoletiden. Derfor knyttet det seg forventninger til forandring da stortinget vedtok å innføre det nye faget utdanningsvalg (UTV) på ungdomstrinnet fra 2008.

Dette var sjelden kost, men for min del kjentes det riktig med et helt nytt fag hvor elevene kunne få rom til å utvikle egen bevissthet rundt sin identitet og knytte det til videre utdanning og yrkesliv. Av erfaring visste jeg at elevene ønsket å utforske mer utenfor skolens vegger, dra på bedrifts- og skolebesøk eller andre ekspedisjoner i nærmiljøet. Overgangen til videregående skole nærmet seg og elevene hadde nærmest et umettelig behov for yrkesorientering. Mange elever jeg møtte uttrykte usikkerhet knyttet til sine fremtidige valg av utdanning og yrke, og dermed også til sin fremtidige identitetsutforming.

Faget ble innført som obligatorisk høsten 2008 etter å ha vært til frivillig utprøving siden innføringen av Kunnskapsløftet i 2006. Det nye faget hadde på lik linje som de andre fagene i Kunnskapsløftet egen læreplan som beskriver mål, innhold og arbeidsmåter.

Jeg hadde forventninger til hva faget kunne bidra med i forhold til elevenes identitetsutvikling og valg av utdanning, men også i forhold til min egen yrkesutøvelse som lærer i ungdomsskolen. At fagets overordnede målsetning var å redusere omvalg og frafall i videregående opplæring var i seg selv nok til å knytte store forventninger til (Borgen & Lødding, 2009) Utgangspunktet mitt var ei positiv holdning til pålegget om å undervise etter

gjeldende læreplan fra høsten 2008. At innføringen kom til å by på utfordringer var jeg nok klar over, men i hvilken grad hadde jeg ingen forutsetninger til å forstå den gangen.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Ungdomsskolen fikk et nytt obligatorisk fag høsten 2008. Fagets sentrale målsetting er i særlig grad et fokus på elevens eget liv. Med utdanningsvalg skal eleven få mulighet til å bli bedre kjent med egne ønsker og muligheter, og utvikle kompetanse og trygghet i å ta valg. Kompetansebegrepet er definert i Kunnskapsløftet som evne til å løse oppgaver og mestre komplekse utfordringer (Kunnskapsdepartementet, 2006c). Jeg har også med kompetansebegrepet i teoridelen under avsnittet om Kunnskapsløftets læreplaner.

Gjennom undervisningen av faget skal elevene få tid til å utforske seg selv og sin fremtid. Med denne bakgrunnen syntes jeg at forholdene lå til rette for at elevene skulle få bedre utbytte av undervisningen i skolen og etter hvert utvikle en større motivasjon til å lære.

Lødding og Holen skriver i sluttrapporten fra prosjektet *Karriereveiledning i overgangen mellom ungdomsskole og videregående opplæring* at «en sentral målsetning med det nye faget utdanningsvalg var å redusere feilvalg og frafall i den videregående opplæring. Faget var også tenkt som et redskap for å knytte ungdomsskolen og videregående skole tettere sammen» (Lødding & Holen, 2012 s.7). I sammendraget av sluttrapporten skriver Lødding og Holen om elevenes erfaringer hvor relativt få av elevene på 10.trinn gir støtte til utsagn om at faget utdanningsvalg har gjort dem sikrere på valg av utdanningsprogram i videregående opplæring, endret deres utdanningsplaner eller gjort dem sikrere på egne sterke sider.

Bakgrunnen for dette og mine egne erfaringer fra tiden som lærer i faget er årsaken til at jeg ønsker å belyse hvordan planleggingen i utdanningsvalg gjøres av lærere i ungdomsskolen.

1.2 Problemstilling og formål med oppgaven

Jeg vil undersøke om lærere i ungdomsskolen planlegger undervisningen av faget utdanningsvalg (UTV) i forhold til Bjørndal og Liebergs didaktiske relasjonsmodell (Bjørndal & Lieberg, 1978) og jeg har formulert følgende problemstilling for oppgaven:

Er den didaktiske relasjonsmodellen et viktig verktøy for læreren i planleggingen av faget utdanningsvalg?

Den didaktiske relasjonsmodellen omfatter faktorer som undervisningens mål, innhold, elevforutsetninger, rammefaktorer, læringsaktiviteter og vurdering. Modellen er lærerens verktøy for systematisk gjennomtenkning av en konkret didaktisk situasjon. Jeg vil finne ut om planleggingen av undervisningen i faget UTV er gjenstand for denne gjennomtenkningen og til syvende og sist ønsker jeg å bidra til at læreren får mulighet til å forbedre sitt arbeid med faget UTV.

Samfunnet vårt i dag er preget av høyt tempo på mange områder. Dette blir kanskje aller mest synlig i arbeidslivet, hvor endringer skjer svært raskt. Samfunnsutviklingen har økende behov for utdanning hvor yrkesgrupper forsvinner og nye kommer til. Utdanningssystemet må også tilpasse seg samfunnet rundt og gi de unge mulighet til å velge den kompetansen som etterspørres i dagens og fremtidens arbeidsmarked. Dette kan lett oppleves som en jungel av veier og stier å finne frem i.

I tillegg opplever man problemet med de unges frafall i utdanningen. Dette vekker stadig større oppmerksomhet, internasjonalt og nasjonalt.

Behovet for styrket karriereveiledning har fått oppmerksomhet internasjonalt og kan begrunnes i en forståelse av tiden vi lever i med krav til individers orienteringsevne, refleksivitet og beslutningsdyktighet.

Styrking av utdannings- og yrkesveiledning ble framholdt som viktig i forarbeidene til Kunnskapsløftet og resulterte i at det nye faget utdanningsvalg ble en realitet i ungdomsskolen fra 2008.

Formålene med faget betyr betydelige endringer og tilpasninger i skolen for å lykkes med å nå disse. Hvordan tar skolen og lærerne fatt på dette arbeidet? Det er hva jeg ønsker å belyse i problemstillingen for oppgaven min.

2.0 Teori

2.1 Bakgrunn for Kunnskapsløftet og faget utdanningsvalg

Jeg vil i dette kapittelet starte med å gi en overordnet innføring i bakgrunnen for Kunnskapsløftet og faget utdanningsvalg. Selv om disse opplysningene ikke berører

problemstillingen direkte. Jeg har lest og studert relevante dokumenter som sentrale NOUer, stortingsmeldinger, læreplaner, høringsnotater og forskrifter fra Utdanningsdirektoratet for å få et bilde av prosessen frem til faget ble en realitet i ungdomsskolen i 2008. Jeg vil ikke påstå at jeg har gjort tekstanalyser av disse dokumentene, men jeg har lest disse skolepolitiske dokumentene for å søke etter idéene og ideologien i dagens utdanningspolitikk og forsøkt å gi et bilde av hva der ligger av føringer og betingelser i Kunnskapsløftet som skolen og lærerne er underlagt.

I Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) kan vi lese at vi i Norge har gode forutsetninger for å skape verdens beste skole. Landets befolkning er høyt utdannet med relativt små sosiale forskjeller. Få land bruker så store økonomiske ressurser på skolen som Norge og i tillegg er det bred politisk oppslutning om skolens mål om å gi barn og unge muligheter for allmenndannelse, personlig utvikling, kunnskap og ferdigheter.

Likevel er det en del utfordringer å ta tak i. Både norsk og internasjonal forskning viser ferdighetssvikt i sentrale fag i den norske skolen og en uforholdsmessig høy andel elever har for dårlig tilegnelse av de grunnleggende ferdigheter som å lese, skrive og regne. Svak gjennomføring i videregående skole bekymrer og forskjellene i elevenes skoleprestasjoner tilegnes blant annet sosiale ulikheter. *Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) Kultur for læring s.7*

Norsk forskning og internasjonale undersøkelser gav et betegnende bilde av utfordringene i skolen før den nye læreplanen for kunnskapsløftet ble innført i 2006. Resultatene disse undersøkelsene fikk frem, skapte reaksjoner i utdanningspolitiske Norge og etter hvert fikk resultatene frem tiltak som jeg gir et kort bilde av her i teksten.

Internasjonal forskning gjort i regi av OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development), kjent for PISA-målinger, (programme for International Student Assessment) måler elevens skoleferdigheter i realfagene naturfag og matematikk, samt leseferdighet i morsmålet. OECD består i dag av 34 land som kjennetegnes ved utviklet markedsøkonomi og demokrati samt et relativt høyt inntektsnivå.

Formålet for organisasjonen er stimulere økonomisk utvikling og verdenshandel. OECD har ingen overnasjonal myndighet som EU, men organisasjonens styrke ligger i dens analytiske

arbeid og dens «overtalelsesevne» i forhold til å bevege medlemslandene mot felles tilnærminger til og retningslinjer for sin nasjonale politikk i en gjensidig avhengig verden. Organisasjonen er en av verdens største og mest pålitelige kilder for komparative, økonomiske og sosiale data.

OECDs *undersøkelse om skoleferdigheter (PISA, 2001)* måler 15-åringens ferdigheter i lesing, matematikk og naturfag. «Verdens-beste-skole»-stempelet og nordmenns oppfattelser om at våre elever er blant de beste på skolerresultater får et alvorlig knekk. Resultatene som ble presentert er nedslående: Norge ligger langt fra verdenstoppen i lesing, naturfag og matematikk, faktisk kun på gjennomsnittet internasjonalt. Undersøkelsene dokumenterer at 17 prosent av norske 15-åringer har så svake leseferdigheter at det vil være til hinder for videre utdanning. Resultatene skaper store reaksjoner, spesielt blant politikere og lærere. I ettertid referert til som PISA-sjokket.

Kvalitetsutvalget ble utnevnt av Stoltenberg 1-regjeringen i 2001 bare to uker før regjeringen gikk av. Den nye regjeringen, med Utdannings- og forskningsminister Kristin Clemet (H), ledet an og gav i oppdrag til det som skulle bli kjent som Søggen-utvalget å utrede og vurdere innhold, kvalitet og organisering av grunnopplæringen og å foreslå tiltak til forbedringer i den norske skolen. Kvalitetsutvalget leverte blant annet NOU-rapporten 2003:16 *I første rekke*. Rapporten inneholdt flere forslag til forbedringer i grunnopplæringen. Her introduseres det første signalet om at et nytt fag er under oppseiling. Programfag til val (nå utdanningsvalg), introduseres i kapittel 12, som omhandler grunnskolen, nærmere bestemt delkapitlet med tittelen *Modernisering av ungdomstrinnet*. I dokumentet blir det foreslått til dels betydelige endringer i ungdomstrinnet. Blant annet at ungdomstrinnet, både innholdsmessig og organisatorisk skal knyttes sterkere til videregående skole. Det foreslås at trinnet skal preges av økte valgmuligheter og kunne tilby både spesialisering og fordypning. I tillegg foreslås det at ungdomstrinnet skal utvikle elevenes evne til sortering av valg og bevisstgjøre dem om fremtidige utdannelses- og yrkesmuligheter.

Trinnet skal ta i bruk flere og nye opplæringsarenaer som lokalmiljø, lokale bedrifter og videregående skoler. Det skal legges til rette for nyskapende aktiviteter, elevene skal stimuleres til læring og engasjement utenom skolen og skal gis økt grad av innflytelse og medbestemmelse i sin egen opplærings situasjon. I NOU-en går det også frem at mange elever

opplever utdannings- og yrkesveiledningen som overfladisk og lite tilpasset den enkelte (Søgnen, 2003)

Stortingsmeldingen nr. 30 (2003-2004), *Kultur for læring*, kommer i kjølevannet av kvalitetsutvalgets rapport. Meldingen handler om grunnopplæringen i grunnskolen og videregående skole. I kap. 3, *Skolen i en ny tid*, kan en lese at det er naturlig å fremheve to utviklingstrekk som har særlig stor betydning for utformingen av grunnopplæringen. Den første er at kunnskap har fått økt betydning som ressurs og drivkraft i samfunnsutviklingen og den andre er at vi opplever at det norske samfunnet blir stadig mer komplekst og mangfoldig. Meldingen bruker ordet «kunnskapssamfunnet» fordi kunnskap og kreativitet står frem som de viktigste drivkreftene for verdiskaping i samfunnet, og er stadig mer avgjørende for enkeltmenneskers mulighet til å realisere seg selv. Menneskene, og ikke kapital, er de viktigste innsatsfaktorene i arbeidslivet.

For at skolen skal kunne møte utfordringene fra et mer kunnskapsdrevet samfunn, trengs et systemskifte, der styringen i større grad er basert på klare nasjonale mål, tydelig ansvars plassering og økt lokal handlefrihet, sier meldingen. Vårt kvalitetsvurderingssystem gir skolen kunnskapen som kan brukes som utgangspunkt for endring og utvikling. Skolen behøver kompetente lærere og skoleledere som kan håndtere denne kunnskapen på en god måte og som har positive endrings- og utviklingsholdninger.

St.melding nr. 30, kap. 8, *Kompetanse for utvikling*, sier at av alle skolens ressurser er lærernes kompetanse den som påvirker elevenes prestasjoner mest. Stortingsmeldingen er et av de dokumentene som har vært grunnlag for utviklingen av den læreplanen som nå gjelder for grunnopplæringen i landet vårt; Læreplanen for Kunnskapsløftet (LK06).

I Kunnskapsløftet legges det klare føringer for skolen og jeg skal i følgende tekst forsøke å gi et bilde av disse føringene og hvilke konsekvenser dette gir for arbeidet til læreren i den norske skolen.

2.2 Kunnskapsløftets læreplaner

Læreplanen er et viktig utgangspunkt for lærerens opplæringsvirksomhet i skolen og legger klare føringer for skolen og læreren. Med kunnskapsløftet opplever skolen på mange måter en ny styringsstrategi og jeg skal søke å belyse kort hvordan dette har berørt lærerens arbeid.

Disse læreplanteoretiske elementene vil jeg også utdype mer gjennomgående senere i teoridelen her.

Kunnskapsløftet ble vedtatt i 2004, bare syv år etter den forrige reformen og bare ti år siden forrige reform i videregående opplæring (Reform 94). I løpet av få år har skolen vært gjennom flere ulike læreplaner, men med LK06 er det innført en ny læreplantype, en såkalt «målstyrt læreplan». Den forsøker å kombinere klar styring og fleksibilitet, og innenfor rammen av målene blir lærerne gitt et profesjonelt ansvar for å velge blant annet innhold og arbeidsmåter og ta avgjørelser ved alle sider ved undervisning (Engelsen, 2015).

I prinsippene for læreplanens utforming kjenner man igjen denne ansvarsplasseringen i statsråd Øystein Djupedals forord til planen fra 2006: «Læreplanane fastset måla for opplæringa i dei ulike faga. Det er ansvaret for den enkelte skolen å setja læreplanane ut i live frå sine føresetnader og dei måla som er bestemt i læreplanane for dei ulike faga» (Kunnskapsdepartementet, 2006a :3)

Konkret betyr statsrådets prinsipielle formuleringer at planverket er blitt mindre omfangsrikt og detaljert. Det helt konkrete lærestoffet oppgis ikke og dette skjer ut fra ønsket om å øke lærernes og elevenes valgfrihet. I tillegg gis det tillit til at en skole som gir lærerne og elevene definisjonsmakt, vil øke deres motivasjon og entusiasme. Kunnskapsløftet stiller derfor store krav til lærerne, både med hensyn til deres beherskelse av fagene og med hensyn til deres evner som organisator, planlegger, veileder og evaluerer. Lærerne skal som faglige eksperter, ta et hovedansvar for at de overordnede fag- og kompetansemål på forsvarlig vis «brytes ned» til konkret faginnhold, og de må også som organisatorer og veiledere sørge for at elevene utvikler gode læringsstrategier. (Telhaug, 2007)

Forskriften til Opplæringslova kap. 1, paragraf 1-1 *Opplæringa i grunnskolen* sier at opplæringen i grunnskolen skal være i samsvar med Læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2015). Læreplanverket er forskriftsfestet og derfor forpliktende for grunnopplæringen. I opplæringsloven, forskriftene og i læreplanen legger staten føringer for skolen. Skolens oppgave defineres nå mer som en rettighet for elevene og ikke en sosial ytelse. Hvis elevenes foresatte/foreldre mener at skolen ikke har utført sin jobb etter forskriftene til Opplæringsloven, kan de med loven i hånden og i ytterste konsekvens stille med advokat til møte med læreren. Kunnskapsløftets målstyring, desentralisering og

synliggjøring av målbare resultater kombinert med rettighetslovgivningen har derfor ført til økende krav til læreren i form av dokumentasjon av både sitt eget og elevens arbeid (Imsen, 2007)

Læreplanene for de enkelte fagene i Kunnskapsløftet er alle nye og er bygd opp med utgangspunkt i kompetansemålene. Med Kunnskapsløftet kom kompetansebaserte læreplaner. Det vil si 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).

Kunnskapsløftet Læreplanene er inndelt i ulike kapitler og de viser hva Kunnskapsdepartementet mener er viktig å formidle for at brukerne av læreplanene skal få nødvendig informasjon om rammene for undervisningen og læringen.

Læreplanene er alle bygget opp slik; formål med faget, skolefagets struktur, hovedområder, inndeling i trinn, grunnleggende ferdigheter, kompetansemål og vurdering i faget. De grunnleggende ferdighetene er å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne lese, å kunne regne, å kunne uttrykke seg skriftlig og å kunne bruke digitale verktøy. (Isnes, 2008)

Læreplanene ble gjennomgående for hele grunnopplæringen. For første gang ble det laget en læreplan som gjaldt både for grunn- og videregående skole. Målet med planene var som sagt å knytte grunnskolen og videregående opplæring nærmere sammen. Læreplanen er å finne på Utdanningsdirektoratets hjemmeside.

Kunnskapsløftet brakte også et helt nytt fag i skolen, nemlig faget utdanningsvalg. Det ble bestemt av Stortinget at skolen skulle øke elevenes kunnskaper, ferdigheter og refleksjon knyttet til området utdanning og arbeidsliv. Disse aktivitetene kan også omtales som karriereaktiviteter. Det nye faget så dagens lys i skolen etter at læreplanen ble vedtatt, våren 2008. Beslutningen om innføringen av det nye faget i ungdomsskolen ble tatt av stortinget og basert på nasjonale behov i utdanningssystemet og i næringslivet, men den har også røtter i beslutninger tatt utenfor departementet og storting og utenfor Norge. (Hovdenak & Wilhelmsen, 2011)

Det nye faget fikk en læreplan som var bygget opp på samme måte som de andre læreplanene i kunnskapsløftet, presentert over. Jeg velger å referere utførlig til læreplanen i utdanningsvalg i følgende tekst siden læreplanen er et sentralt tema i problemstillingen min og i tillegg er et gjennomgående tema i spørreundersøkelsen jeg sendte ut til lærerne i ungdomsskolen.

2.3 Læreplan i utdanningsvalg

I læreplanen for utdanningsvalg (Kunnskapsdepartementet, 2008) kan en innledningsvis lese i tre avsnitt om hva formålet med faget er.

Formålet med utdanningsvalg er å bidra til å skape helhet og sammenheng i grunnopplæringen og knytte grunnskole og videregående opplæring bedre sammen. Videre skal faget bidra til økt forståelse av arbeidslivets krav om kunnskap og kompetanse. I læreplanen for utdanningsvalg heter det; «Å få prøve ut interesser og bli bevisst egne evner og anlegg kan bidra til at flere foretar mer kunnskapsbaserte valg av utdanning og yrke» (Kunnskapsdepartementet, 2008 s.2)

Større bevissthet, økt kunnskap og forståelse av hva som kan ha innvirkning på valg av utdanning og yrke, er sentralt i dette avsnittet.

Videre sier læreplanen at formålet med faget er at elevene skal gis erfaring med innhold, oppgaver og arbeidsmåter i ulike utdanningsprogram i videregående opplæring og aktuelle yrker. Det skal gis mulighet til at elevene får praktisk aktivitet og fordypning i fag og at de kan prøve ut og reflektere over sine valg. Læreplanen sier også noe om hvilke arbeidsmåter en må ta i bruk i følgende sitat:

«Opplæringen skal legge til rette for hensiktsmessige arbeidsformer, både i skole og arbeidsliv, og for bruk av ulike læringsarenaer som kan gi bred faglig tilnærming gjennom kontakt og samarbeid med videregående skoler og arbeids- og næringsliv».

(Kunnskapsdepartementet, 2008 s.2)

Avslutningsvis i formål med faget heter det at faget skal legge grunnlag for videre opplæring, arbeid og livslang læring (Kunnskapsdepartementet, 2008) Dette er positivt da det viser at faget ikke bare skal være et instrument for å få «rett elev på rett plass» i videregående

opplæring, men også i en større sammenheng har fokus på elevenes fremtidsorientering og identitetsutvikling.

Her treffer læreplanen på det jeg som lærer erfarte manglet i opplæringsarbeidet med elevene, at de kunne få muligheten til å løfte blikket fremover slik at de lettere kunne forstå hensikten med opplæringen.

I tillegg til formålet består læreplanen av: Hovedområder, timetall, grunnleggende ferdigheter, kompetansemål og vurdering. Jeg skal i det følgende gå inn i hver del og fortelle hva disse komponentene innebærer for å forsøke å gi et oversiktsbilde av faget.

Faget har et totalt timeantall på 113 timer á 60 minutter fordelt over de tre årene i ungdomsskolen, og er delt inn i tre hovedområder. Hvert område beskrives og har definerte kompetansemål. Kompetansemålene konkretiserer hva elevene skal lære eller mestre etter endt opplæring. Overskriftene for hovedområdene er; om videregående opplæring og arbeidsliv, utprøving av utdanningsprogram og om egne valg. Dette er fagets sentrale innholds- og funksjonsområder.

Hovedområdet *om videregående opplæring og arbeidsliv* skal utgjøre 20% av timebruken i faget og dreier seg om strukturen i videregående opplæring, og om innholdet i de ulike utdanningsprogrammene. Elevene skal vise til hvordan ulike utdannings- og karriereveier kan føre frem til ulike yrker, tilegne seg kunnskap om arbeidsmuligheter og fremtidsutsikter. Det innebærer også kunnskap om lokalt arbeids- og næringsliv. Vi kan også her se at faget ikke bare rettes mot valg av utdanningsprogram på videregående skole, men har et mer langsiktig fremtidsperspektiv.

De grunnleggende ferdighetene fremgår som integrert i kompetansemålene i læreplanen og bidrar til utviklingen av fagkompetanse og er en del av fagkompetansen. De grunnleggende ferdighetene er et generelt ansvar i skolen og alle fag i skolen skal delta i en dugnad for å hjelpe elevene til å bli bedre i disse ferdighetene. Progresjonen må det lokale læreplanarbeidet ta seg av. (Isnes, 2008)

Etter endt 10. årstrinn er kompetansemålene i hovedområdet Om videregående opplæring og arbeidsliv å:

- beskrive de ulike utdanningsprogrammene i videregående opplæring

- forklare forskjellen på strukturen i studieforbereidende utdanningsprogram og yrkesfaglige utdanningsprogram, og samtale om hvordan de kan gi ulike yrkes- og karrieremuligheter
- presentere lokalt arbeids- og næringsliv og vurdere arbeidsmulighetene innenfor noen valgte utdanningsprogram og yrker

Hovedområdet *utprøving av utdanningsprogram* skal utgjøre 60% av timebruken i faget og er det største området. Det omfatter utprøving og aktiviteter forankret i kompetansemål fra utdanningsprogram i videregående opplæring. Utprøvingen kan foregå både i skole og arbeidsliv og skal omfatte minst to ulike utdanningsprogram. Her er det utprøving og utforskning som er i sentrum, elevenes egne erfaringer. Elever som tar fag fra videregående opplæring kan disponere timer fra dette hovedområdet dersom det ikke kan frigjøres nok fra det tilsvarende grunnskolefaget.

Etter 10.årstrinn er kompetansemålene i hovedområdet Utprøving av utdanningsprogram å:

- planlegge, gjennomføre og dokumentere aktiviteter og arbeidsoppgaver knyttet til kompetansemål fra valgte utdanningsprogram i videregående opplæring

Hovedområdet *om egne valg* skal utgjøre 20% av timebruken i faget og dreier seg om kartlegging av og refleksjon over egne interesser og forutsetninger knyttet opp mot egne utdannings- og yrkesvalg.

Etter endt 10.årsrinn er kompetansemålene i hovedområdet Om egne valg å

- reflektere over og presentere utdanninger og yrker i forhold til egne interesser og forutsetninger
- vurdere videre valg av utdanning og yrke basert på erfaringer fra utprøvingen

Jeg synes det er på sin plass å nevne begrepet tilpasset opplæring som i utprøvsperioden av faget utdanningsvalg var nevnt som et tema i forhold til formål med faget, men som i den endelige læreplanen ikke er nevnt eksplisitt.

Tilpasset opplæring er en del av opplæringslovens formålsbestemmelse (§ 1-3.) og lyder slik: «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lærekandidaten»(Kunnskapsdepartementet, 2009). Begrepet tilpasset opplæring har ifølge Nilsen (2008) vært vanlig å omtale i tidligere læreplaner som et prinsipp en arbeider etter.

Derimot er tilpasset opplæring ikke et mål i seg selv, men et virkemiddel for et viktig mål, nemlig elevens læring. (Nilsen, 2008 s.11)

Tilpasset opplæring er ivaretatt blant annet i beskrivelsen av hovedområdene, gjennom ordningen med å ta fag fra videregående opplæring. Tilbudet gis til elevene som har tilstrekkelig kompetanse til å delta i opplæring i fag på videregående nivå. Dette er et tilbud og ikke en rettighet. I tillegg til å bidra til bedre tilpasset opplæring for den enkelte eleven, kan ordningen bidra til å knytte ungdomsskolen og videregående opplæring bedre sammen.

Etter 10. årstrinn får elevene standpunktvurdering uten tallkarakter i utdanningsvalg og vurderingen deltatt/ikke deltatt. Det er ikke eksamen i faget. Vurdering i UTV har vært mye diskutert i forsøksperioden for faget mellom 2006 og 2008 (Andreassen, Swahn, & Hovdenak, 2008). Mange hevdet at innhold og formål med faget gjør det vanskelig å vurdere elevenes læringsresultat og derfor er vurderingen deltatt/ikke deltatt riktig. Kritikerne derimot, mente at det ville svekke fagets status blant elevene når de ikke blir vurdert på samme måte som i de andre skolefagene. Hvilken verdi legger elevene i faget når faget ikke «teller» ved søknad til videregående skole?

Jeg har nå presentert UTVs læreplan med formål, hovedområder, grunnleggende ferdigheter, kompetansemål og vurderingsordning. Læreplanen har en struktur lik de andre fagene i skolen i dag og det er med bakgrunn i dette jeg ønsker å vie oppmerksomheten henimot realiseringen av læreplanen i utdanningsvalg. Jeg har presentert idégrunnlaget og innholdet i faget, men hvordan kommer den til uttrykk gjennom lærerens planlegging av faget? Jeg skal i det følgende forsøke å gi et bilde av hvordan læreren arbeider med læreplaner i skolen.

2.4 Arbeid med læreplaner

Selv om læreplanen er sentralt gitt av norske styringsmyndigheter, er det i følge Engelsen (2015), skolen og den enkelte læreren som er gitt jobben med å *tolke* læreplanen. Man kaller det *læreplananalyse*. All *planlegging, tilrettelegging, gjennomføring* og *vurdering* av opplæringen må skje innenfor rammen av læreplanens bestemmelser, råd og retningslinjer. Lærerne forutsettes at de er i stand til å analysere læreplanene og i videre arbeide utvikle de sentralt gitte læreplanene til egen virksomhet i lokale læreplaner.

Ingen læreplaner er utformet slik at lærere slavisk kan følge dem, men de må lese og tolke dem og være i stand til å se det pedagogiske handlingsrommet som planene gir dem. Dermed kan de videreutvikle de sentralt gitte læreplanene til lokale forhold på skolen og i egen klasse, hvor elevenes spesifikke forutsetninger og rammebetingelser er ivaretatt og tatt hensyn til. I tillegg er det viktig at læreren arbeider med læreplanarbeid i fellesskap i lærerteam på skolen, men også andre grupper som for eksempel foreldre og representanter fra lokalt næringsliv kan inngå i bredt sammensatt team som skal legge til rette elevens totale læringsmiljø. Derfor må læreren ha kunnskaper og ferdigheter som kan sette dem i stand til lokalt, felles planleggingsarbeid, i samarbeid med kollegaer og andre relevante grupper.

Lærerne må også ha kunnskapene og ferdighetene som er nødvendige for å overføre læreplaner til konkrete opplegg for opplæringen. Oppleggene må også være tilpasset til de spesielle rammeforholdene som den enkelte læreren arbeider under, og til de enkelte elevenes læreforutsetninger. (Engelsen, 2015)

Hvordan kommer læreplanen til uttrykk i opplæringen når den blir gjort til gjenstand for tolkninger og beslutninger på ulike nivåer, fra sentralt og til lokalt hold? Dette er sentrale spørsmål og ifølge Goodlad (1979) fremtrer læreplanen på ulike måter eller nivåer. På norsk snakker man om læreplanens *fem ansikter*: Den ideologiske læreplanen, den formelle, den oppfattede, den operasjonaliserte og den realiserte læreplanen (Goodlad, 1979).

Den ideologiske læreplanen utgjør det intenderte og idémessige innhold på skolepolitisk nivå, det er ideenes læreplan. I følge Engelsen (2015) lå Kvalitetsutvalgets to innstillinger (NOU 2002:10, NOU 2003:16) til grunn for kunnskapsløftets læreplaner og kan regnes som ideenes læreplan. Den formelle læreplanen er det som er formelt vedtatt som styringsdokumenter i form av læreplaner og forskrifter. Kunnskapsløftets læreplaner er for eksempel en slik formell læreplan. Den oppfattede læreplanen er lærebokforfattere og læreres fortolkning av den formelle læreplanen. Det er denne tolkningen som blir utgangspunkt for deres planlegging, tilrettelegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen. Den operasjonaliserte læreplanen er lærernes iverksatte versjon i undervisningen.

Den siste av læreplanens «ansikter» er den realiserte læreplanen, som er elevenes erfaringer med og opplevelser av opplæringen. Med disse fem «ansiktene» av en læreplan kan vi si at planen beveger seg fra å være et politisk styringsdokument til å bli en pedagogisk plan brukt

av profesjonelle yrkesutøvere. (Andreassen, 2011). Den viser oss også at det er «et stykke å gå» fra ideene i den ideologiske læreplanen til den læringen som faktisk finner sted hos elevene.

2.5 Undervisningslære (didaktikk)

Som jeg var inne på i avsnittet under kunnskapsløftets læreplaner har læreplanene forskriftstatus og fungerer som statlige styringsinstrumenter. Det er i kunnskapsløftets læreplaner forsøkt kombinert 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.

I følge Engelsen (2015) forventes lærerne å bidra til at elevene når de gitte kompetansemålene, men får i hovedsak ansvar for å finne fram til måladekvat innhold, måladekvate arbeidsmåter og et måladekvat vurderingsopplegg. Slik kan man si at lærere er medarbeidere i læreplanutviklingen siden de skal fullføre læreplanen, tilpasse den til lokale elevforutsetninger og prøve ut hvordan den fungerer på den lokale skolen. (Engelsen, 2015)

Til hjelp i dette arbeidet kan læreplanteori som didaktikk eller undervisningslære være et godt redskap. Didaktikk eller undervisningslæren, begrepet brukes ifølge Bjørndal og Lieberg (1978) i alminnelighet om den del av pedagogikken som har med undervisning å gjøre. I vid bruk av begrepet legges det vekt på teoretiske synspunkter på undervisningens mål og innhold og også forhold som angår den praktiske gjennomføringen av undervisningen. Dette er for eksempel planlegging av undervisning, valg av læringsaktiviteter, vurdering og bruk av læremidler osv.

Å ha et reflektert forhold til spørsmål som angår mål, innhold, læringsaktiviteter, læremidler, elevforutsetninger og vurdering vil være av betydning og kan sette den enkelte lærer i stand til høyere grad å reflektere, begrunne, planlegge og gjennomføre egen undervisning. Didaktikken bør derfor, ifølge Bjørndal og Lieberg (1978) ha til formål å øke den teoretiske refleksjon omkring planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisning, slik at en både øker valgmulighetene for didaktiske beslutninger og mulighetene for en begrunnelse av de beslutninger som tas. Å reflektere over didaktiske problemstillinger, en didaktisk relasjonstenkning, tar sitt utgangspunkt i sentrale relasjoner i undervisningen. Slik kan

relasjonstenkningen øke forståelsen for det kompliserte nettverk av relasjoner som undervisningen består av. (Bjørndal & Lieberg, 1978)

2.6 Didaktiske relasjonstenkning

Grunnkategorier

I arbeidet med læreplaner er det noen grunnkategorier eller begreper som går igjen og som læreren tenker i. *Opplæringens mål*, både de overordnede og de mer spesifikke delmål (kompetansemål) finnes i læreplanene. Det er Stortinget som fastsetter de overordnede målene. Disse målene angir hva som er skolens totale oppgave og skal danne grunnlaget for et langsiktig og fortløpende arbeid. Mål gir beskrivelser av hva som skal vektlegges i opplæringen og i Kunnskapsløftets læreplaner, hva resultatene av elevenes læring skal være.

Planene innehar retningslinjer for *innholdet* i opplæringen, både hvordan det skal bli valgt ut og hvordan det skal bli organisert. Innholdet i en læreplan er det elevene skal lære. Når innholdet i læreplanen planlegges, skal det ses i sammenheng med de målene, de arbeidsmåtene og den vurderingen som planlegges for opplæringen. I tillegg skal innholdet selvsagt også ses i forhold til de overordnede målene og rammefaktorene. Innholdet skal ta vare på de faglige kravene som opplæringen stiller til elevene og på den retten som lærerne og elevene skal ha til å velge innhold ut fra egne forutsetninger og lokale forhold.

Alle planene har *metodiske* konsekvenser for hvilke undervisnings- og arbeidsmåter som er best å bruke. Enkelt kan man si at metode er en planmessige fremgangsmåte for å nå et mål. Arbeidsmåter er de ulike fremgangsmåtene som benyttes i opplæringen for å nå et mål og/eller tilegne seg et arbeidsstoff. I mange læringssituasjoner er det ønskelig, og iblant nødvendig, at elevene arbeider på ulike måter for å nå et mål.

Forhold med tilknytning til *vurdering* vil også bli berørt i arbeid med læreplaner. I forskrift til Opplæringslova leser man at formålet med *vurdering* i fag er å fremme læring og uttrykke kompetansen til eleven underveis og ved avslutningen av opplæringen i faget. Videre at vurderingen skal gi god tilbakemelding og rettleiding til elevene. Forskriften sier at underveisvurdering skal brukes som et redskap i læreprosessen, som grunnlag for tilpasset opplæring og bidra til at eleven øker sin kompetanse i fagene. Ved avslutningen av

opplæringen i faget skal sluttvurderingen gi informasjon om kompetansen til eleven.
(Kunnskapsdepartementet, 2006b)

De ovennevnte kategoriene er igjen influert av planenes oppfatning av *elevforutsetninger* og *rammefaktorer* for opplæringen. For å kunne tilpasse opplæringen til den enkelte eleven, er det viktig at læreren kjenner til elevene, deres interesser og evner. I arbeid med læreplaner må læreren ta hensyn til elevens utviklingstrinn og et godt læringsutbytte forutsetter at læreren tilrettelegger for læringsaktiviteter som samsvarer med elevens utviklingsnivå. Elevenes ulike erfaringer, kunnskaper, forventninger og hjemmebakgrunn influerer også undervisningen. Forskjeller i motivasjon er også noe som må vektlegges for å oppfylle kravet om en god forberedelse.

Når det gjelder *rammefaktorer* for opplæringen vil samfunnsmessige forhold, både historiske og nåtidige, skape rammebetingelser for utdanning, skole og opplæring. Det kan være de formelle bestemmelsene om virksomheten i skolen, eller mer uformelle som foreldreholdninger til skolen som eksempel. Disse rammebetingelsene kan fremme eller hemme virksomheten i skolen.

Kunnskapsdepartementet med St.meld. nr 30 (Kunnskapsdepartementet, 2003-2004) fremhever at det lokale næringsliv skal bli trukket inn i arbeidet med læreplaner og utformingen av opplæringen. Økonomiske ressurser, tid, mangel på egnede lokaler, innstillingen blant lærere, foreldre, lokalt næringsliv og elever kan begrense de faktiske mulighetene for å gjennomføre slike ønsker. I følge Engelsen (2015) kan ulike faktorer hindre skolen i å utnytte lokalt næringsliv i opplæringen, selv om læreplanen fremhever at sider ved lokalsamfunnet er viktige som del av læringsmiljøet. Engelsen trekker også frem at de samme faktorene kan i én situasjon virke begrensende på prosessen, men i en annen situasjon være nødvendige forutsetninger for denne.

I arbeidet med læreplaner kan lærerne tenke og kommunisere ved hjelp av kategoriene mål, innhold, arbeidsmåter, vurdering, elev- og lærerforutsetninger og rammefaktorer. Selv om kunnskapsløftets læreplaner løfter frem kompetansemål som den viktigste læreplankategorien (Kunnskapsdepartementet, 2003-2004 s.25), bør likevel kategorien arbeidsmåter være en omfattende, gjennomtenkt og gjennomdrøftet kategori i skolens og lærerens egen læreplan. Kategoriene kan derfor fungere som en liste over momenter som lærerne tar hensyn til når

læreplanene skal analyseres eller videreutvikles, og fungere som felles terminologi eller læreplanspråk i skolen. (Engelsen, 2015)

I problemstillingen min; *Er den didaktiske relasjonsmodell et viktig verktøy for læreren i planleggingen av faget utdanningsvalg?*, ble nettopp disse begrepene benyttet i spørsmålene jeg stilte ungdomsskolelærerne i spørreundersøkelsen. Begrepene er å finne i Bjørndal og Liebergs didaktiske relasjonstenkning og presentert via en modell; Den didaktiske relasjonsmodellen.

Modellen er et verktøy for didaktisk planlegging, gjennomføring og evaluering og har vært den mest brukte planleggingsmodellen for undervisningen i lærerutdanningen i Norge de siste årtier (Hiim & Hippe, 2006). Modellen omfatter følgende faktorer: Undervisningens mål, undervisningens innhold, didaktiske forutsetninger; dvs. elevforutsetninger, lærerforutsetninger, rammefaktorer som fysiske, sosiale, biologiske og kulturelle forutsetninger, arbeidsmåter som undervisningens læringsaktiviteter og vurdering. Modellen tegnes opp i et helhetlig system.

Presentasjon av modellen:



Figur 1 - Didaktisk relasjonsmodell

Den didaktiske relasjonsmodellen er i følge Bjørndal og Lieberg (1978) en modell med begrepsapparat som viser relasjoner mellom ulike faktorer som bør analyseres ved undervisningsplanlegging. Innenfor denne modellen blir alle de didaktiske kategoriene fremstilt som like viktige. Her fremheves ikke målkategorien framfor de andre kategoriene, men det påpekes likevel at rammen av all planlegging, tilrettelegging og gjennomføring av undervisning må være de sentralt gitte, nasjonale målene, i dag Kunnskapsløftets læreplanmål. Begrepene er også et forsøk på å avgrense de deler av undervisningen som anses for å være viktigst og mest fruktbare for læreren i hans forsøk på å tenke igjennom, planlegge og tilrettelegge fremtidig undervisningssituasjoner. (Bjørndal & Lieberg, 1978)

Ut fra denne modellen kan læreren starte sitt planleggingsarbeid med hvilken kategori de ønsker, men modellen understreker likevel betydningen av en helhetstenkning.

I følge Hiim og Hippe (1998) blir det hevdet at en lærer som vender seg til å tenke i didaktiske relasjoner, har store muligheter for å utføre en god undervisning. Bjørndal og Lieberg er opptatt av at undervisning betraktes som en skapende prosess som både bygger på praktisk erfaring og på teoretisk innsikt. Pilene og linjene i figuren er for å vise at alle faktorene er innbyrdes avhengige og at forandringer i en kategori får konsekvenser for de andre kategoriene. Modellen er dessuten tenkt som et åpent system i den forstand at både helheten og enkeltkategoriene er knyttet til forhold utenfor selve undervisningssituasjonen. (Hiim & Hippe, 1998)

I min problemstilling, er den didaktiske relasjonsmodellen et viktig verktøy for læreren i planleggingen av faget utdanningsvalg, velger jeg å bruke den didaktiske relasjonsmodellen på grunn av den didaktiske helhetstenkningen som ligger i modellen.

Modellen er ifølge Engelstad (2015) mye brukt i læreplanarbeid på ulike nivåer i vårt utdanningssystem. Jeg har også presentert læreplanen i utdanningsvalg i teorikapitlet i et forsøk å vise hvordan læreplanen bygges opp med en struktur og innhold som bør være gjenkjennbar og overførbar til relasjonsmodellen. Bruk av modellen bør derfor være et nyttig og godt hjelpemiddel i planleggingen av faget.

Det finnes flere modeller enn relasjonsmodellen for analyse, utvikling og endring av læreplaner, og de er alle uttrykk for ulike verdioppfatninger og pedagogisk grunnsyn. Derav retter de også oppmerksomheten mot ulike grunnkategorier og ser ulikt på relasjonene mellom

disse. For eksempel planleggingsmodeller fra mål-middel-tenkning; Målstyrt læreplanarbeid (Engelsen, 2015).

Jeg har nå gitt et bilde av hvordan læreren arbeider med læreplaner i skolen og hvilke kunnskaper og ferdigheter som kan sette dem i stand til lokalt planleggingsarbeid, både i samarbeid med kollegaer og andre relevante grupper. I problemstillingen min er jeg opptatt av *planleggingen* av undervisningen av faget UTV.

Planleggingen krever at læreren må ha de kunnskaper og ferdigheter som er nødvendige for å overføre læreplaner til konkrete opplegg for opplæringen. I tillegg er det viktig at læreren ser oppleggene i tilpasning til de spesielle rammeforholdene som den enkelte læreren arbeider under, og til den enkelte elevs læreforutsetninger. Med utgangspunkt i Goodlads læreplanansikter snakker jeg om at læreren beveger seg fra den formelle læreplan til den oppfattede, som er lærerens fortolkning av den formelle planen.

I Kunnskapsløftet forutsettes det, som jeg har nevnt tidligere, at de nasjonale læreplanene konkretiseres og fortolkes ned til undervisningsinnhold og undervisningsmåter i lokale læreplaner i fagene, noe som også er tilfellet for utdanningsvalg. I følge (Haug, 2012 s.81) sier han at det lokale læreplanarbeidet «føreset ei enorm fagleg oversikt i tillegg til stor faglig innsikt». Arbeidet krever at lærerne har god faglig, fagdidaktisk og metodisk innsikt for å kunne gjøre gode valg (Isnes, 2008).

I sluttrapporten fra prosjektet *Karriereveiledning i overgangen mellom ungdomsskole og videregående opplæring* (2012), en casestudie hvor elever, lærere og rektorer i ungdomsskolen fikk en rekke påstander de måtte svare på i forhold til implementering og utprøving av faget utdanningsvalg, uttrykte fire av fem lærere i denne studien (som underviser i faget i ungdomstrinnet), at tilbudene om kompetanseheving for å ivareta denne oppgaven, er mangelfulle. Forfatterne av rapporten, Berit Lødding og Solveig Holen, uttrykker bekymring omkring manglende kompetanseheving. Faget er heller ikke et tilbud i lærerutdanningen. (Lødding & Holen, 2012)

2.7 Karriereveiledning

Karriereveiledning har fått betydelig oppmerksomhet internasjonalt, ikke minst etter det ble satt på dagsorden i OECD. I OECDs rapport, *OECD Review of career guidance policies*,

country note, (OECD, 2002) hvor et granskningsteam av OECDs utdanningskomité besøkte Norge for en komparativ gjennomgang av vår karriereinformasjon, veiledning og rådgivningspolitikk, oppsummeres inntrykkene fra granskningen og gir forslag til nye retninger og politikk rundt disse temaene.

Et av budskapene i OECDs evaluering av den norske veiledningstjenesten for ungdom, var at den var mer orientert om informasjon enn om veiledning. Et viktig budskap i rapporten er at informasjonstilgang ikke er det avgjørende elementet i veiledning. Mer avgjørende er det at individer klarer å anvende informasjonen, at de forstår den, relaterer den til egne behov og er i stand til å handle på grunnlag av den.

Vi finner støtte for denne tenkningen hos vitenskapsmannen Vygotskijs sosiokulturelle perspektiver på læring og utvikling (Vygotskij, 2001). Vygotskij mente at menneskelig bevissthet utvikles først i et felleskap mellom mennesker, og deretter som en egenskap innen det enkelte mennesket. Han skiller mellom et barns faktiske utviklingsnivå og dets potensielle utviklingsnivå. Det første viser til læring som allerede har funnet sted, det andre til læring som er i ferd med å begynne. Det faktiske utviklingsnivået uttrykker hva barnet kan mestre på egenhånd, det potensielle utviklingsnivået uttrykker hva barnet kan gjøre under voksen veiledning eller i samarbeid med en mer dyktig jevnaldrende. Vygotskij kaller avstanden mellom disse to nivåene for «sonen for den nærmeste utviklingen». Et barns utvikling er dermed ikke bare avhengig av dets medfødte kapasitet, men også av dets kapasitet til å nyttiggjøre seg av erfaringer fra kommunikasjon og samarbeid med andre.

Vygotskijs perspektiver på læring har inspirert til utvikling av nye begreper som «stillasbygging» (scaffolding) til å illustrere hvordan et barn gjennom voksenhjelp kunne lære å utføre en oppgave eller løse et problem som i utgangspunktet lå utenfor barnets mestringsområde (Vygotskij, 2001 s. 15).

Vi finner igjen elementer fra OECDs rapport i Stortingsmeldingen nr. 30 (2003-2004), *Kultur for læring*. Her pekes det på den økte interessen for hva som påvirker ungdommens utdannings- og yrkesvalg, både nasjonalt og internasjonalt. Karriereveiledning er et viktig tiltak mot arbeidsledighet og det er et behov for personlig veiledning. Det pekes også på at den enkelte ungdommen må gis kompetanse til selv å kunne planlegge utdanning og yrke i et langsiktig perspektiv. God veiledning kan forbedre effektiviteten i utdanningssystemet ved at

flere fullfører utdanningen. Den styrkede utdannings- og yrkesveiledning til norske ungdommer ble fremholdt som viktig i forarbeidene til Kunnskapsløftet.

Karriereveiledning i skolen i Norge

Begrepet karriereveiledning er relativt nytt i Norge og selv om det har vært drevet med karriereveiledning en god del år og på en rekke arenaer i Norge, har vi ikke hatt noen sterk fagtradisjon på feltet sammenliknet internasjonalt.

I de senere årene har det foregått en prosess i retning av strukturering av faget, fagutvikling og profesjonalisering, parallelt med at det har vokst frem en større politisk bevissthet om, og satsing på, karriereveiledning (Gravås & Gaarder, 2011).

Karriere er et begrep som mange forbinder med strebing mot toppen, posisjonering eller høy status i arbeidslivet. Ordet *karriere* har forbindelse med de latinske ordene *carrus* (vogn) og *cararia* (vei eller spor) og har vært i bruk i engelsk i et par hundre år i betydningen *retning på et arbeidsliv* (www.etymonline.com). På bakgrunn av dette kan man si at alle mennesker har en karriere også om de ikke er i jobb kontinuerlig eller på full tid, og fordi de går «veien gjennom livet».

Begrepet «livslang læring» er et av formålene med faget utdanningsvalg idet at faget skal legge grunnlag for videre opplæring, arbeid og livslang læring. Livslang læring handler om opplæring og tilegnelse av kunnskap som mennesker opplever hele livet. I 2014 har OECD i samarbeid med medlemslandene, arbeidet for å styrke kompetansepolitikken i landene. I Norge har samarbeidet resultert i en rapport med konkrete tiltak for å styrke den norske kompetansepolitikken. Blant annet nevnes et helhetlig system for livslang karriereveiledning (OECD, 2014).

Hvordan kan kunnskap om karriereveiledning være nyttig for ungdomsskolelæreren i planleggingen av undervisningen i faget utdanningsvalg?

Faget har jo som kjent til formål å gjøre elevene bedre i stand til å planlegge fremtidig utdanning og yrke og å ta karrierevalg basert på kunnskap og egne erfaringer. Det er jo også som kjent læreren som skal stå for undervisningen av faget, selv om faget er hele skolens ansvar. Ifølge Andreassen, Hovdenak og Swahn (2008) er utdanningsvalg et fag som griper inn i det meste i skolens opplæring på ungdomstrinnet. Faget kan stå for seg selv, samtidig

som arbeidet med de andre fagene kan knyttes opp mot det, både for å styrke sammenhengen i grunnopplæringen, styrke karriereveiledningen og gi muligheter til fordypning.

I tillegg sier forfatterne at det er viktig å tenke seg hvordan elevenes behov for karriereorientering kan integreres i de andre skolefagene slik at karriereorientering blir tverrfaglig. (Andreassen et al., 2008).

Det kan være hensiktsmessig å skille mellom et smalt og et bredt perspektiv på karriereveiledning. I følge (Røyland, 2012), omfatter karriereveiledning i skolen det brede perspektivet alle de aktivitetene som bidrar til å øke elevenes kunnskaper, ferdigheter og refleksjon knyttet til området utdanning og arbeidsliv. Dette vil i stor grad være knyttet til faget utdanningsvalg i ungdomsskolen. Det smale perspektivet på karriereveiledning handler om selve samtalen mellom karriereveilederen og eleven. Denne veiledningssamtalen har som mål å få fram og styrke elevens refleksjon, motivasjon og ferdigheter til å håndtere egen karriere (Gravås & Gaarder, 2011).

2.8 Elevenes utdanningsvalg

I fremveksten av det moderne, individualiserte samfunnet er enkeltmennesket blitt fristilt i forhold til et tradisjonsbundet samfunn der fremtid og arbeid i stor grad ble definert av hva foreldrene gjorde, eller hvilke oppgaver lokalsamfunnet trengte å få løst. Unge mennesker står i dag derfor overfor den utfordringen det er å «skape seg selv» gjennom sine valg. Elevens sosiale bakgrunn, kjønn, klasse og kulturell tilhørighet spiller fortsatt inn på deres valg, men det moderne liv formes mye av det enkelte menneskets egen kraft og vilje.

I tiden fra barn til voksen handler det om å forme en identitet, velge utdanning, finne en jobb og skape en karriere. Dette er forbundet med å ta en rekke vurderinger og valg. I følge Gravås og Gaarder (2011) er det å ta ansvar for sin egen karriereutvikling og å ta gode valg blitt en viktig ferdighet for et menneske i det moderne arbeidslivet.

Ser vi på utfordringene som ligger på samfunnsnivå i forhold til strukturendringer på arbeidsmarkedet er det lett å se at karriereutvikling også kan ses fra et samfunnsperspektiv. Det er nødvendig for Norge å ha tilgang på nok og relevant kompetanse og arbeidskraft slik at alle de komplekse oppgavene i samfunnet kan løses. (Gravås & Gaarder, 2011)

I følge Andreassen (2008) er det i faget utdanningsvalg nødvendig å skille mellom gruppens behov og den enkelte elevs behov, å tilpasse opplæringen til både den enkelte elev og gruppe. Ved bruk av ulike arbeidsmåter og læringsarenaer kan man vurdere hva som kan gis som generell yrkes- og utdanningsorientering til de fleste gjennom vanlig undervisning, og hva som må gis som mer direkte veiledning til enkeltelever og mindre grupper.

Siden faget er hele skolens ansvar trenger lærerne økt kompetanse for å ha veiledningssamtaler om karriere med elevene. (Andreassen et al., 2008)

Karriereveiledningsteorier kan hjelpe lærerne til lettere å forstå deler av menneskets karriereutvikling. I følge Gravås og Gaarder (2011) er den gode veilederen også en god pedagog som ved hjelp av teoriene tydeliggjør hva som inngår i valgsituasjonene. Hver for seg er det ikke nok teorier til å fullt ut forklare menneskets vei gjennom utdanning og yrke, men ved å kombinere dem gir de et mer fullstendig og samtidig komplekst bilde av hvordan mennesker navigerer i yrkes- og utdanningsverden.

Undersøkelser viser at elevens identitet og selvoppfatning er grunnleggende referanseramme som påvirker elevens utdanningsvalg. Skolen har en identitetsdannende funksjon som kommer frem i blant annet *Prinsipp for opplæring, Læringsplakaten*. Her kan en lese at skolen skal stimulere elevene i personlig utvikling og styrking av egen identitet (Kunnskapsdepartementet, 2006b). Skaalvik og Skaalvik (1996) bruker ordet selvoppfatning i sin forskning som de hevder er noen ganger brukt synonymt med begrepet identitet, og viser hvordan selvoppfatning og motivasjon utvikles i samspill med skolens læringsmiljø. De hevder at disse begrepene må ses i sammenheng og at elevens selvoppfatning er en grunnleggende referanseramme som blant annet påvirker elevens utdanningsvalg. (Skaalvik & Skaalvik, 1996)

2.9 Ulike læringsteorier

Jeg skal kort fortelle om ulike læringsteorier eller perspektiv på kunnskap og læring fordi disse kan si noe om de pedagogiske valgene skolen og læreren gjør i *planleggingen* av undervisning. I min problemstilling, *er den didaktiske relasjonsmodellen et viktig verktøy i planleggingen av faget utdanningsvalg*, ønsker jeg å belyse hvordan læreren planlegger faget. Kunnskap om ulike læringsteorier bør derfor være et nyttig og godt hjelpemiddel i dette arbeidet.

Det er ikke alltid like tydelig hvilke lærings- og kunnskapsteorier skolen og læreren følger, men jeg skal i følgende tekst forsøke å gi ei kort fremstilling av tre hovedperspektiv på læring som er basis for pedagogisk praksis. De tre er behaviorisme, kognitivism og sosiokulturalisme. Teoriene jeg presenterer er ulike og for noen kan teoriene være i konflikt med hverandre, mens for andre kan de utfylle hverandre. Det er uansett ikke meningen at undervisning og læring skal følge en teori alene, men gi læreren et bakgrunnsteppe og en kunnskap for de ulike arbeidsmåtene og metodene som følger med teoriene slik at de på best mulig måte kan planlegge og tilpasse undervisningen til elevene.

Behaviorismen vokste frem i USA og var i tidsrommet 1920-1970 den dominerende psykologiske retningen og Burrhus F. Skinner (1904-1990) var en av dem som bidro mest til retningens sterke stilling. Skinner tolket mennesket i samsvar med fysikkens og mekanikkens lover, og menneskers iakttagbare adferd uten å ta opp til behandling dypereliggende årsaker. (Myhre, 1996). Belønning og straff har vært synlig innenfor behaviorismen, spesielt å belønne ønskelig adferd. I følge Dysthe (2008), har behavioristisk syn på kunnskap og læring vært et viktig teoretisk grunnlag for tradisjonell undervisning i de fleste land, med vekt på enveisformidling fra lærer til klasse hvor bredde fremfor dybde i lærestoffet er prioritert. I første omgang skal elevene lære grunnleggende fakta og først på et senere tidspunkt forventes det at de er i stand til å tenke, reflektere og bruke det de lærer.

Kognitivismen har med det intellektuelle og erkjennelsesmessige å gjøre og skiller seg fra behaviorismen ved at individet er aktiv deltaker i egen læring, og har stått sentralt innenfor psykologisk forskning på læring og tenking fra 1970-årene. Jean Piaget (1896-1980) har hatt størst betydning innenfor utviklingen av retningen og i motsetning til behaviorismens vekt på de ytre påvirkningene som førte til læring, var Piaget opptatt av de indre mentale prosessene. Kognitiv læringsteori ser læring som en aktiv konstruksjonsprosess der elevene tar imot informasjon, tolker og knytter den sammen med sin egen kunnskap. Piagets ideer om barns kognitive utviklingstrinn har stått sterkt, ikke minst i realfagene. (Dysthe, 2008).

Det sosiokulturelle perspektivet på læring vektlegger at mennesket ikke lærer i et vakuum, men at læring foregår i en sosial kontekst. Dette kan vi kjenne igjen i Kunnskapsløftet. Sosiokulturell teori handler om at individets læring og kunnskap ses i lys av og i sammenheng med kulturen, språket og fellesskapet. Læring er grunnleggende sosial og ergo foregår den i hovedsak når man inngår som del av et fellesskap (Didaktikk, 2015). Ut fra et sosiokulturelt

perspektiv vil elevens motivasjon for læring skapes i gode læringsmiljø og når eleven er aktivt deltakende i læringen. I tillegg legger perspektivet vekt på at elevenes ønske om å lære i stor grad vil komme an på om de opplever det som viktig.

Jeg vil her nevne Meads teori om selvets utvikling (Mead, 2005) som kan illustrere elevens identitetslæring. Teorien vektlegger den sosiale dimensjonen for utvikling av selvet ved at selvet blir til gjennom samspill mellom forskjellige individer. Teorien er et kjent begrep i skolen, også kalt *speilingsteorien*. Mead (1863-1931) hevdet at selvet (the self) er grunnleggende sosialt. Mead kaller den generaliserte andre, definert som samfunnets forventninger til selvet. Det er først når selvet ser seg selv fra den generaliserte andres perspektiv, og tar inn i seg de forventninger samfunnet har til den enkelte, at tenkning finner sted og individualitet oppstår. Den sosiale dimensjonen er vesentlig for utviklingen av selvet da vi ikke kan være et selv uten å være det i forhold til andre. Dette kan underbygge viktigheten av at elever i skolen har tilgang til ulike sosiale arenaer slik at forskjellige «selv» kan få utvikle seg. Faget utdanningsvalg vil kunne representere ulike samfunnsarenaer som ungdom tradisjonelt ikke har hatt tilgang til i dagens samfunn (Andreassen et al., 2008).

I skolen møter læreren elever med forskjellige behov. Kunnskap om ulike læringsteorier gir læreren en større forståelse og innsikt i menneskers læring. Det er neppe slik at læreren er kun opptatt av en teori alene og er ensidig i sitt læringssyn, men har gjerne en blanding av flere læringsteorier i sitt læringssyn.

Andreassen (2008) fremhever den sterke utdanningsorienteringen som gjør seg gjeldende blant ungdom, som avdekkes i flere sosiologiske undersøkelser. Det er større fokus på å verdsette utdanningen fordi utdanning kommer godt med, og da er det viktig å gjøre så godt man kan på skolen. Derav er det konkludert med at de unge i dag i stor grad knytter sin identitet til utdanning og yrkesvalg og det er viktig å rette fokus mot skolens rolle som identitetsdanner og fremtidig identitetsutformer. Ungdomsskolen og utdanningsvalg kan bidra til å legge forholdene til rette for den enkelte elevs utvikling og bidra til den fremtidige identitetsutforming (Andreassen et al., 2008). Det er nettopp i ungdomsskolen vi møter elevene i en av deres viktigste faser i livet hvor valg av fremtidig utdanning blir tatt.

3.0 Metode

Jeg vil i dette kapitlet beskrive den vitenskapelige forskningsmetoden som jeg har benyttet for å svare på problemstillingen min. Prinsippet om etterprøvbarehet står sentralt i den vitenskapstradisjonen som dominerer dagens samfunnsordning og metodens undersøkelsesteknikker skal være systematisert og tolket på en slik måte at det kan repeteres av andre (Halvorsen, 2008). Ved hjelp av metoder kan vi, ifølge Halvorsen (2008), på en systematisk måte undersøke virkeligheten.

Ved å bruke ulike metoder kan vi forbedre og skjerpe oppdagelsesevnen ved å bruke våre sanser på en mer disiplinert og gjennomtenkt måte enn det som er vanlig i andre livssituasjoner. Men jeg er også klar over at det er vanskelig å forholde seg helt objektivt i forskningen, særlig med tanke på min egen bakgrunn som lærer i ungdomsskolen. Jeg vil være farget av min forforståelse av lærerens arbeid i skolen.

Det er nødvendig å være klar over hvilke bakgrunnsantakelser jeg sitter med. I hermeneutisk teori er det sentralt å tolke seg selv inn i tolkningsprosessen, dvs. på hvilken måte påvirker vi det vi forsker på? Det vil også være forskjeller i hvordan vi tenker oss relasjonen mellom mennesker og samfunn. Om jeg betrakter læreren ut fra en deterministisk tankegang, dvs. som objekt og passivt underlagt ytre krefter, eller om jeg ser læreren ut fra en voluntaristisk tankegang, dvs. som aktør og handlende subjekter med vilje til og bevissthet om å forandre omverdenen og påvirke sin situasjon (Halvorsen, 2008 s.55).

3.1 Kort om vitenskapsteori

Vitenskap er virksomhet som bringer frem ny kunnskap og systematiserer denne, slik at vi kan trenge under virkelighetens overflate. Vitenskapen er kjennetegnet av en kritisk holdning til dogmer, påstander og etablerte sannheter (Halvorsen, 2008). I min undersøkelse, hvor jeg skal studere lærerens planlegging av faget utdanningsvalg i forhold til den didaktiske relasjonsmodellen, er det naturlig for meg å velge en undersøkelse innenfor det samfunnsvitenskapelige området. Dette fordi det i motsetning til naturvitenskapen ikke handler om å kunne observere, sanse, måle, veie eller telle data, men det handler om en mening bak menneskelig handling. Mening og hensikt kan ikke observeres direkte og samfunnsforhold kan ikke observeres på samme måte som naturfenomener (Halvorsen, 2008).

I samfunnsforskningen er det mennesket som er studiefeltet og mennesker har meninger og oppfatninger om både seg selv og andre (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010).

Det er i den samfunnsvitenskapelige metodelæren vanlig å skille mellom den kvantitative og den kvalitative. Jeg vil benytte meg av den kvantitative og vil i det følgende se nærmere på dette.

3.2 Kvantitativ metode

I kvantitative tilnærminger er man opptatt av å kartlegge utbredelse, og tilnærmingen henter opp mange av sine prosedyrer fra naturvitenskapelig metode, men er samtidig tilpasset det faktum at det er mennesker og menneskelige fenomener som studeres (Johannessen et al., 2010). Kvantitative undersøkelsesopplegg kjennetegnes ved at sammenliknbare opplysninger kan registreres systematisk. Metodenes hensikt er å få inn lett systematiserbar informasjon som kan legges inn på datamaskiner i standardisert form, slik at man kan analysere mange enheter samlet.

Fordelen ved bruk av kvantitativ metode er at man kan beskrive et gitt forhold relativt presist, spesielt når det gjelder utstrekning eller omfang av et fenomen. Metodene har stor grad av objektivitet og reliabilitet, og med en kjent grad av usikkerhet kan man generalisere funnene. Man vil også kunne si noe om variasjonen mellom mange forskjellige forhold og i tillegg samvariasjon mellom mange ulike forhold samtidig. Kort sagt gjør denne tilnærmingen det lettere å strukturere informasjon, å trekke fram hovedtrekkene, det typiske, det vanlige og avvikene fra normalttilfellet (Jacobsen, 2005).

Ulempene er at man kan gi et overflatisk preg på undersøkelsen og fordi undersøkelsen er innrettet på å nå mange enheter kan den ikke være for kompleks. En oppnår dermed ikke kunnskap om prosessene som ligger bak. Det kan også være at undersøkeren definerer på forhånd hva som er relevant å svare på. Det kan aldri garanteres at alle de som svarer på en undersøkelse, har den samme oppfatningen som undersøkeren. En må derfor være oppmerksom på at denne metoden ofte har problemer med begrepsgyldigheten (Jacobsen, 2005).

3.3 Valg av forskningsdesign

I forskning betegner design eller nærmere bestemt forskningsdesign «alt» som har med undersøkelsen å gjøre. Det vil si; Hva og hvem som skal undersøkes og hvordan undersøkelsen skal gjennomføres (Jacobsen, 2005).

Siden en undersøkelse kan ha ulike formål, kan man derfor også skille mellom ulike typer design. Et hovedskille går mellom *beskrivende* (deskriptivt) og *forklarende* (kausalt) design, og svært ofte vil vitenskapelige undersøkelser kombinere ulike formål som både å beskrive, å forklare (årsaksforklaringer) og å forstå (formålsforklaringer) (Halvorsen, 2008 s.96).

I min undersøkelse hvor jeg skal se på hvordan lærere i ungdomsskolen planlegger undervisningen av faget utdanningsvalg utfra den didaktiske relasjonsmodellen og forsøke å beskrive forskjeller på deres erfaring, vil det være naturlig å benytte et beskrivende (deskriptivt) design. Et beskrivende design vil ofte være avgrenset i tid og dermed ofte avgrenset til å si noe om en tilstand på et gitt tidspunkt. Innenfor et deskriptivt design kan en skille mellom fire ulike forhold: Tverrsnittstudier, tidsseriestudier, kohortstudier og panelstudier (Jacobsen, 2005 s.101). I og med at jeg ønsker å beskrive en situasjon på et gitt tidspunkt vil jeg benytte tverrsnittstudie som går ut på å undersøke relasjonen mellom to eller flere variabler på samme tidspunkt. Tverrsnittstudier er spesielt godt egnet til å beskrive et fenomen eller til å generalisere (Halvorsen, 2008).

Mitt valg av tverrsnittundersøkelse gir meg muligheten til å beskrive hvordan lærerne planlegger undervisningen av faget utdanningsvalg. Slike undersøkelser refererer altså til dataene på samme tidspunkt, og det vil si at man kan få svar til å forstå en struktur, men ikke til å forstå prosesser.

3.4 Survey

En vanlig måte å samle inn kvantitative data på er spørreskjemaer. Disse undersøkelsene betegnes også som enquirer eller surveyer (Johannessen et al., 2010).

Det mest typiske for survey-undersøkinger er at datamassen refererer til mange personer og variabler, og her vil det være krav om både et representativt utvalg fra populasjonen og relevante og valide data fra de som er med i utvalget. Surveyemetodikken er særlig relevant når

det er snakk om å undersøke sosiale fakta, meninger eller holdninger i store utvalg og populasjoner (Befring, 1998).

Holand definerer survey-forskningen som en samlebetegnelse på kvantitative forskningsdesign hvor datainnsamlingen foregår ved bruk av strukturerte spørreskjemaer og gjennomføres som tverrsnittundersøkelser. Videre sier Holand at bruken av spørreskjema som datainnsamlingsmetode er nesten uløselig knyttet til survey som design og mange bruker faktisk begrepet spørreskjemaundersøkelse som synonymt med survey (Holand, 2006).

3.5 Spørreskjema

Jeg velger å benytte spørreskjema i min undersøkelse. Det er flere grunner til å ønske å bruke et spørreskjema i kvantitative undersøkelser. Blant annet kan jeg ved å benytte faste spørsmål og svaralternativer få en standardisering der respondentene blir stilt de samme spørsmålene slik at jeg kan se på likheter og variasjoner i måten respondentene svarer på. Jeg kan også tilpasse informasjonsmengden, antall variabler, til akkurat det jeg er interessert i å finne svar på (Halvorsen, 2008). Standardiseringen gir meg også mulighet til å generalisere resultater fra et utvalg til en populasjon. Det er også fordelaktig for meg å kunne samle inn data fra mange individer på forholdsvis kort tid (Johannessen et al., 2010).

Etter å ha lest om metoden skjønner jeg at det er lurt å gjøre gode forberedelser og lage spørreskjema etter noen standarder for å unngå unødvendige feiltrinn (Skogen, 2006).

Først og fremst er det en god idé å søke etter tidligere forskning på temaet eller problemstillingen jeg ønsker å bruke. Forskningen jeg fant var ikke i antallet så mange, men likevel var det jeg fant til god hjelp i utarbeidelsen av både problemstillingen jeg utarbeidet og spørsmålene i undersøkelsen. Forskningen jeg henviser til er gjort av Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU) på oppdrag fra Utdanningsforbundet. Prosjektet heter *Karriereveiledning i overgangen mellom ungdomsskole og videregående opplæring* og er en del av den forskningsbaserte evalueringen av Kunnskapsløftet hvor lærere, skoleledere og representanter for skoleeiere blir spurt hva de mener om innfrielsen av to målsetninger med faget UTV, nemlig målsetningen om å redusere feilvalg og frafall i videregående opplæring og å knytte ungdomsskolen og videregående opplæring tettere sammen (Lødding & Holen, 2012). Jeg har blant annet lest data fra sluttrapporten som også har gått under navnet *Fellessurvey II* som er datainnsamling fra 2011. Her har jeg både sett på

spørsmålsformuleringene og svarene som er gitt for å få et innblikk i forskningen omkring temaet for problemstillingen min. Dette har blant annet vært et nyttig erfaringsmateriale å ta et dypdykk inn i og som har gitt meg assosiasjoner og idéer til både innhold i og formuleringer av spørsmålene i spørreskjemaet jeg benytter.

Jeg vil i min undersøkelse bruke et web-basert spørreskjema som er utformet i programmet questback. Dette har sammenheng med at jeg har tilgang til programmet som ansatt ved Universitetet i Nordland, og programmet gjør det mulig å både sende ut spørreskjema og motta besvarelse elektronisk. Fordelene er at dataene ikke må punches/skannes i etterkant av undersøkelsen og skjemaet er også mulig å eksportere ferdig kodet til SPSS (statistical Package for the Social Science) der analysene av empirien kan gjøres. I tillegg vil jeg kunne gjennomføre undersøkelsen på noe kortere tid og portoutgiftene blir lik null.

En utfordring med å benytte spørreskjema generelt, i motsetning til for eksempel metoden intervju, er at det kan være vanskelig å få svar fra alle respondentene og at bortfallet kan bli noe større. Likevel, siden jeg er masterstudent med begrensede ressurser tror jeg at dette valget vil være det mest hensiktsmessige for meg.

En annen utfordring når jeg utarbeider spørreskjemaet vil være å begrense antall eksterne variabler slik at arbeidet med svarene ikke blir for krevende. Aasmund Holand skriver i boken *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk* (2006) om hvilke hensyn vi må ta når vi utarbeider et spørreskjema. Det er viktig at antall variabler ikke blir for stort fordi det resulterer i at det kan bli vanskeligere å se sammenhengen mellom variablene.

I utformingen av selve spørreskjemaet er det viktig å være bevisst på tidsfaktoren, noe som igjen vil ha betydning for utformingen av spørsmålene og svaralternativene. Jeg vurderer tidsbruken i forhold til tiden det tar å svare på det webbaserte skjemaet, spørsmålsformuleringene og faren for gjentakelse av spørsmål. Jeg er avhengig av at respondenten ikke vegrer seg for å besvare et slikt skjema på grunn av tidsbruk og jeg vil unngå at respondenten synes at besvarelsen går på bekostning av andre oppgaver respondenten har. Jeg vil også benytte meg av muligheten til å purre på respondentene for å få opp svarprosenten.

Oppbygging av spørreskjemaet

Som det går frem av problemstillingen søker jeg svar på hvordan læreren planlegger undervisningen av faget utdanningsvalg i forhold til Bjørndal og Liebergs didaktiske relasjonstenkning (Bjørndal & Lieberg, 1978). Forfatterne har utformet en modell som jeg har fokusert på i teoridelen. Denne modellen er et redskap som kan bidra til størst mulig klargjøring av undervisningen. Bjørndal og Lieberg har med den didaktiske relasjonsmodellen vært opptatt av å utvikle et hjelpemiddel som kan gjøre lærerens didaktiske analyse så reflektert som mulig. (Hiim & Hippe, 1998). Jeg har valgt å benytte modellen som måleinstrument i spørreundersøkelsen min. I skolen må læreren vurdere, analysere og iverksette læreplanen til praksis og undervisning og derav stilles det krav til lærerens didaktiske kompetanse. Modellen angir hvilke faktorer og relasjoner som må analyseres i forbindelse med en konkret undervisningsoppgave.

Spørreskjemaet inneholder 26 påstander knyttet til planlegging av undervisningen i faget Utdanningsvalg (UTV) som blir delt inn i følgende kategorier: Planlegging av mål i faget UTV (4 påstander), planlegging av innhold i faget UTV (4 påstander), planlegging omkring elevforutsetninger i UTV (4 påstander), planlegging av arbeidsmåter i UTV (5 påstander), planlegging omkring rammefaktorer i UTV (4 påstander) og planlegging av vurdering i faget UTV (5 påstander). Påstandene er rangert med en 5-punktsskala som går fra «uenig» til «enig». Innenfor hvert hovedemne er det underkategorier (påstander) som har til hensikt å måle spesifikke forhold innenfor hovedemnet.

Jeg benytter skala med flere verdier i undersøkelsen. Fordelen med bruk av skalaer er at de som skal svare får mulighet til å nyansere svaret ved å markere det området på skalaen som gjenspeiler deres oppfatning. Ved å ha minst fem verdier gir det mulighet for å gjøre mer omfattende (og avanserte) statistiske analyser enn det som er mulig med færre verdier (Johannessen et al., 2010).

Jeg vil benytte påstander i spørreskjemaet etter skalaen:

Uenig - delvis uenig - vet ikke - delvis enig - enig

Slike holdningsspørsmål/-skalaer betegnes også som Likert-skalaer etter Rensis Likert. En Likert-skala består av en rekke utsagn med lukkede svarmuligheter og svarene gir uttrykk for grad av enighet med utsagnet. Når svarene blir tallfestet og summert får man et uttrykk for personens holdning til det forholdet testen er ment å skulle måle. Det er altså tallstørrelsen

som sier noe om både retningen og intensiteten i personens holdning til objektet (Skogen, 2006).

I tillegg er det om holdningsspørsmål skal fungere, en forutsetning at respondentene har kunnskaper om det aktuelle temaet og ikke minst er relevant slik at de faktisk har en mening om det. Jeg velger å gi respondenten mulighet til å svare «vet ikke» selv om det i ikke anbefales i metodelitteraturen (Johannessen et al., 2010). Om respondenten velger å svare «vet ikke» der det er naturlig, gir det meg en informasjon om hvorfor respondenter ikke svarer på de andre svaralternativene. Om svaralternativet «vet ikke» eller andre utfyllende svaralternativer ikke er med, risikerer man at spørsmål forblir ubesvart uten å vite hvorfor. En kan også risikere at noen krysser av for de opprinnelige svaralternativene, selv om ingen passer, og dette kan følgelig vær en mulig feilkilde når dataene analyseres.

Påstandene innenfor variablene fra den didaktiske relasjonsmodellen er i måleinstrumentet utformet med både positiv og negativ form. Hensikten med å utforme påstandene med både positiv og negativt meningsinnhold, er at respondentene ikke skal falle så lett inn i et svarmønster (Skogen, 2006). I analysen sørger jeg for at kodingen gis de riktige verdiene i forhold til positiv eller negativ holdning.

Hver hovedkategori er gitt en overskrift med forklarende tekst som viser hvilket tema det spørres om. Hensikten er å i størst mulig grad å tydeliggjøre kategori og tema det spørres om.

De fleste påstandene starter likt med subjektsform «jeg» i setningene. Dette for å strukturere påstandene slik at de blir mest mulig presise og entydige, i tillegg vil respondenten i større grad ha mulighet til å identifisere seg med påstandene. Årsaken til «jeg-formuleringen» har også sammenheng med at jeg ønsker å ansvarliggjøre respondenten slik at respondenten svarer på vegne av seg selv og ikke skolen eller «alle» lærere generelt. Til slutt i spørreskjemaet spørres det om respondenten er kontaktlærer eller faglærer for elevene han/hun underviser i faget utdanningsvalg og hvor mange års erfaring respondenten har som lærer. Dette er interessant for undersøkelsen.

Planlegging av mål i faget utdanningsvalg

Påstandene i denne delen tar sikte på å skaffe kunnskap om lærerens planlegging av faget utdanningsvalg i forhold til fagets læreplanmål og i hvilken grad planlegging av mål opptar lærerens arbeid i faget. I denne delen er det fire underkategorier.

	Uenig	Delvis Uenig	Vet ikke	Delvis enig	Enig
Ved min skole er det i faget UTV utarbeidet lokal læreplan som jeg planlegger etter					
Jeg integrerer mål for UTV i andre fag jeg underviser					
Jeg hjelper elevene med å definere egne individuelle opplæringsmål i UTV					
Jeg gjør elevene kjente med læreplanmålene i UTV					

Tabell 1 - Planlegging av mål

Planlegging av innhold i faget utdanningsvalg

Påstandene i denne delen tar sikte på å skaffe kunnskap om lærerens planlegging av faget utdanningsvalg i forhold til innhold. Disse påstandene ble brukt for å måle i hvilken grad planlegging av innhold opptar lærerens arbeid i faget. I denne delen er det fire underkategorier.

	Uenig	Delvis Uenig	Vet ikke	Delvis enig	Enig
Rådgiver ved skolen planlegger innhold i faget som jeg planlegger etter					
Jeg legger opp til at elevenes individuelle opplæringsmål i faget påvirker undervisningens aktiviteter					
Jeg synes det er vanskelig å planlegge innholdet i faget					
Jeg bruker teori i planlegging som sikrer at målene nås i faget					

Tabell 2 - Planlegging av innhold

Planlegging omkring elevforutsetninger i faget utdanningsvalg

Påstandene i denne delen tar sikte på å skaffe kunnskap om lærerens planlegging av faget utdanningsvalg i forhold til elevforutsetninger i klassen læreren underviser i. Disse

påstandene ble brukt for å måle i hvilken grad planlegging omkring elevforutsetningene opptar lærerens arbeid i faget. I denne delen er det fire underkategorier.

	Uenig	Delvis Uenig	Vet ikke	Delvis enig	Enig
Jeg innhenter elevenes forkunnskaper om målet for opplæringssekvensen i UTV i felles samtale i klassen					
Jeg gjennomfører alltid en elevsamtale for å få kjennskap til elevenes forkunnskaper før opplæringssekvensen					
Jeg lager alltid et skjema som eleven fyller ut for å få innblikk i elevenes forkunnskaper i opplæringssekvensen					
Jeg gjennomfører kartleggingsprøver for å tilpasse innholdet i undervisningen i UTV					

Tabell 3 - Planlegging omkring elevforutsetninger

Planlegging av arbeidsmåter i faget utdanningsvalg

Påstandene i denne delen tar sikte på å skaffe kunnskap om lærerens planlegging av faget utdanningsvalg i forhold til arbeidsmåter. Disse påstandene ble brukt for å måle i hvilken grad arbeidsmåter opptar lærerens planlegging i faget. I denne delen er det fem underkategorier.

	Uenig	Delvis Uenig	Vet ikke	Delvis enig	Enig
Jeg vet at hele skolen som institusjon er involvert i planleggingen av arbeidsmåter i faget UTV					
Jeg opplever at skolens ressurser begrenser hvilke arbeidsmåter jeg kan planlegge i UTV					
Jeg legger opp til at arbeidsmåtene i faget er					

differensierte fordi elevenes læreforutsetninger i UTV er forskjellige					
Jeg skulle gjerne hatt mer kompetanse innenfor karriereveiledning i planleggingen av arbeidsmåter					
Jeg har tilstrekkelig kompetanse innenfor karriereveiledningsteorier i planleggingen av arbeidsmåter					

Tabell 4 - Planlegging av arbeidsmåter

Planlegging omkring rammefaktorer i faget utdanningsvalg

Påstandene i denne delen tar sikte på å skaffe kunnskap om lærerens planlegging av faget utdanningsvalg i forhold til rammefaktorer. Disse påstandene ble brukt for å måle i hvilken grad rammefaktorer opptar lærerens planlegging i faget. I denne delen er det fire underkategorier.

	Uenig	Delvis Uenig	Vet ikke	Delvis enig	Enig
Jeg mener at manglende kompetanseheving i UTV begrenser planleggingen og dermed undervisningen min i faget					
Jeg opplever lærebøkene i faget utdanningsvalg som gode redskaper for å nå fagets målsettinger					
Jeg opplever at UTV gir muligheter til å bruke læringsarenaer utenfor skolen					
Jeg mener at faget utdanningsvalg bidrar til nærmere samarbeid med videregående skole					

Tabell 5 - Planlegging omkring rammefaktorer

Planlegging av vurdering i faget utdanningsvalg

Påstandene i denne delen tar sikte på å skaffe kunnskap om lærerens planlegging av faget utdanningsvalg i forhold til vurdering. Disse påstandene ble brukt for å måle i hvilken grad vurdering opptar lærerens planlegging i faget. I denne delen er det fem underkategorier.

	Uenig	Delvis Uenig	Vet ikke	Delvis enig	Enig
Jeg synes at sluttvurderingen Deltatt begrenser muligheten for å vurdere om eleven har hatt utbytte av faget UTV					
Jeg er usikker på om arbeidet med faget UTV i skolen vår innfrir intensjonen med faget: Å styrke elevenes valgkompetanse					
Jeg er usikker på om arbeidet med faget UTV i skolen vår innfrir intensjonen med faget: Å forebygge frafall					
Jeg mener at sluttvurderingen Deltatt bidrar til at elevene ser på faget som mindre viktig i skolen					
Jeg lar elevene selv vurdere om de har nådd kompetansemålene i UTV					

Tabell 6 - Planlegging av vurdering

3.6 Informantene

«Kjært barn har mange navn» heter ordtaket, og i tilfellet her stemmer det godt. I problemstillingen min hvor jeg ønsker å kartlegge lærerens planlegging av undervisning i faget utdanningsvalg er informantene i undersøkelsen lærere i ungdomsskolen. Disse betegnes også som enheter. Hvis enhetene er personer som har svart på spørreskjemaet, brukes betegnelsen respondenter. (Johannessen et al., 2010). Det er lærere som underviser i faget utdanningsvalg jeg retter spørreundersøkelsen min til, men ikke «alle» lærere som underviser i faget utdanningsvalg i den norske ungdomsskolen. I undersøkelsen min ville det totale antallet eller populasjonen være alle ungdomsskolelærere som underviser i faget

utdanningsvalg. Av tidsmessige, økonomiske og praktiske årsaker vil jeg ikke samle inn informasjon fra hele populasjonen. Det vil derfor være hensiktsmessig å studere et utvalg av populasjonen problemstillingen gjelder (Halvorsen, 2008).

Svært ofte vil man være interessert i at resultatene av undersøkelsen skal kunne brukes til å si noe om alle enhetene problemstillingen gjelder, og dette avhenger av hvor representative de utvalgte enhetene er for alle relevante enheter. At utvalget er representativt vil si at resultatene for utvalget blir tilnærmet de samme som en ville fått om en hadde undersøkt samtlige enheter. En vil da måtte velge sannsynlighetsutvelging. Ved alle andre former for utvalg vil generaliseringen baseres på skjønn, og utvalgsmetoden i seg selv vil ikke garantere utvalgets representativitet. Lavere kostnader kan for eksempel i noen tilfeller være en grunn som tilsier at man ønsker å benytte ikke-sannsynlighetsutvalg (Hellevik, 2002).

Ved å foreta utvalg oppnår man å redusere de feilkildene som ligger i å samle inn store mengder med data. For å sikre representativitet er det viktig å foreta en utvalgsprosedyre som er fastlagt på forhånd. Betyggende utvalgsmetoder kan sikre god ekstern validitet, det vil si at de generaliseringer som er foretatt ut fra en utvalgsundersøkelse, er holdbare. Om utvalget er lite og representativt gir det mer troverdige resultater enn et større, men ikke representativt utvalg (Halvorsen, 2008). Halvorsen forklarer også at et slikt strategisk utvalg kan bli benyttet i sammenhenger der forskeren ikke er opptatt av å sikre representativitet. Formålet kan for eksempel være å få høyest mulig kvalitativt innhold i informasjonen. I denne sammenhengen er jeg opptatt av kvaliteten på utvalget jeg har og derfor vil utvalget bli plukket ut gjennom strategisk og skjønnsmessig utvalg.

Ved skjønnsmessig utvelging (ikke sannsynlighetsutvelging) ligger det i navnet at jeg ikke vil overlate til tilfeldighetene hvilke enheter som skal komme med i utvalget slik tilfellet er ved sannsynlighetsutvelging. Jeg vil selv velge ut enhetene ut fra min vurdering av hvor typiske de er for hele universet av enheter (Hellevik, 2002).

Når jeg skal velge størrelse på utvalget (andel av populasjonen) må jeg ta hensyn til flere ulike faktorer som variasjon i populasjonen, analysemetoden, ønsket presisjon og ikke minst tid og kostnader. Jo større utvalget er, desto større sannsynlighet er det for at egenskapene ved utvalget er lik populasjonens (Halvorsen, 2008).

Det er 25 kommunale grunnskoler i Bodø og hvorav 9 skoler er fådelte fra 1.-10 trinn, 1 skole har elever fra 5.-10. trinn og 3 er reine ungdomsskoler. Til sammen i grunnskolen jobber det omtrent 550 lærere. Skolene er spredt over et relativt stort geografisk område med spredning fra Skjerstad og til øyer (Værran) utenfor byen. Konsentrasjonen er rundt Bodø by. Jeg velger skoler med omtrent samme enheter og vil derfor ikke ha data fra skoler med svært ulike størrelser på elev-lærerantall. Dermed velger jeg å ikke undersøke hele populasjonen, men gjennomføre skjønnsmessig utvalg.

Utvalget jeg gjør er som kjent med tanke på å få et representativt utvalg. Det kan likevel være vanskelig å generalisere siden arbeid og planlegging i faget utdanningsvalg kan variere fra skole til skole og fra kommune til kommune. Det viktigste er at læreren underviser i faget utdanningsvalg. Utvalgsstrategien min ligger i at jeg ønsker å samle data fra lærere som arbeider i relativt store skoler hvor de er en del av en større kultur eller samarbeid om faget.

For å sikre høy svarprosent kontaktet jeg rektor ved skolene og forklarte hva spørreundersøkelsen gikk ut på og hvilket formål undersøkelsen hadde. Lærerne fikk spørreundersøkelsen via mail fra rektor og de fikk mulighet til å svare i arbeidstiden og i fritiden med en relativ lang svarfrist. Frafallet i begynnelsen resulterte i 2 purringer i løpet av perioden. I tillegg oppsøkte jeg 3 av de 5 skolene for å personlig informere om undersøkelsen og for å oppmuntre til deltakelse. Dette førte til at jeg fikk en svarprosent på 50 prosent. Jeg har ikke opplevd ubesvarte variabler.

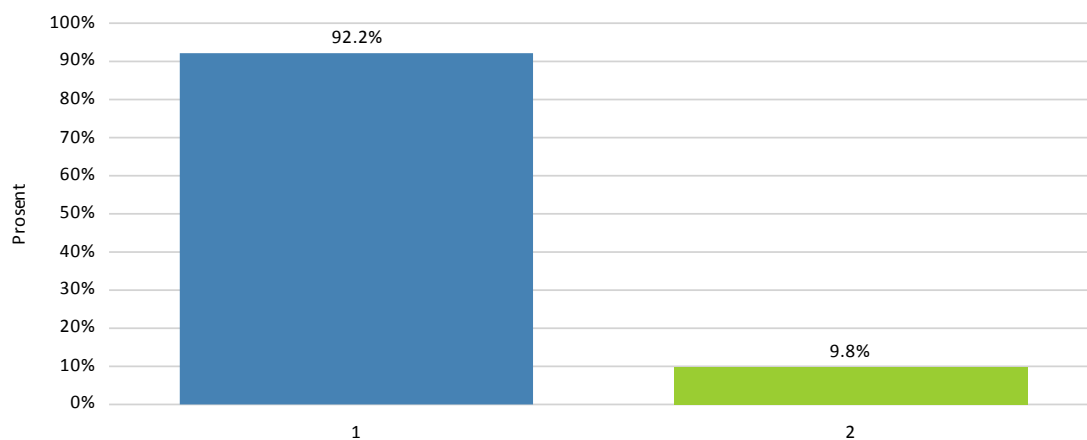
Jeg har registrert besvarelser fra alle erfaringsgrupper og fag- eller kontaktlærer i utvalget. Alle respondentene har svart på samtlige spørsmål og jeg opplever kun seriøse svar fra respondentene. Dette kan ha sammenheng med at jeg i mailen informerte om at lærerens deltakelse i undersøkelsen ville bidra til å skape innsikt i lærerens arbeide med læreplaner, differensiert opplæring, faglige mål, tilpasning av undervisning, vurdering og tilrettelegging.

Beskrivelse av informantene

Utvalget mitt var som kjent, 5 relativt store ungdomsskoler i Bodø kommune. Respondentene fordelte seg i ulike grupper på variablene kontaktlærer, faglærer og erfaring. Det totale antallet respondenter er 51.

Kontaktlærer/faglærer

Figur 2 viser fordelingen av kontaktlærere og faglærere i klassene som underviser i UTV



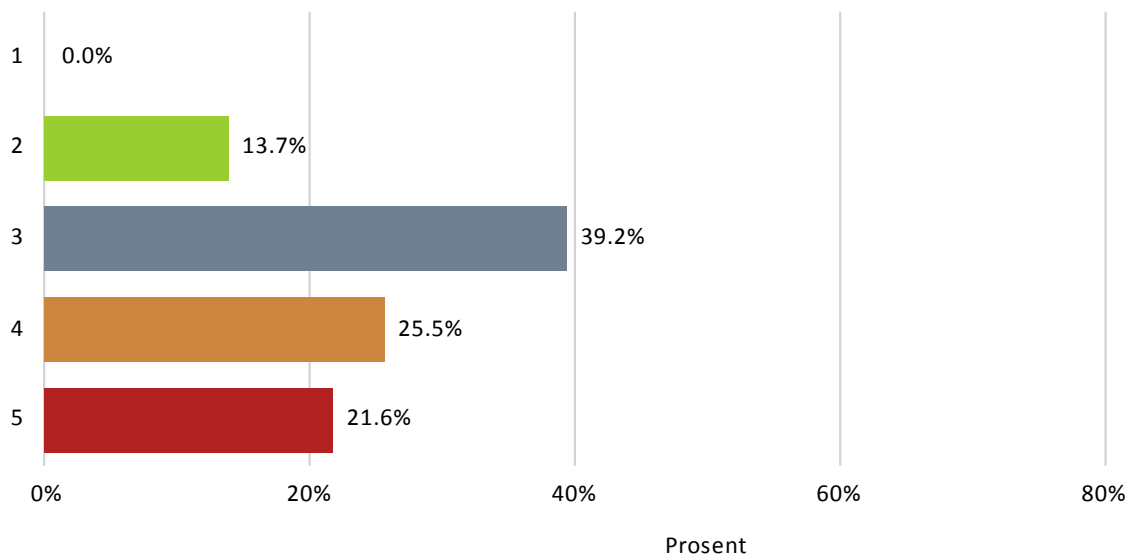
Figur 2 - Fordeling av kontaktlærere og faglærere i undersøkelsen

- 1 Jeg er kontaktlærer i klassen jeg underviser i faget UTV
- 2 Jeg er faglærer i klassen jeg underviser i faget UTV

Figuren viser fordelingen av kontaktlærere og faglærere i undersøkelsen. 92,2 % av respondentene var kontaktlærere for klassen(e) de underviste i faget utdanningsvalg, mens 9,8 % var faglærere i klassen(e) de underviste i utdanningsvalg. Det viser at de fleste lærerne som svarte på undersøkelsen var kontaktlærere.

Erfaring

Figur 3 viser fordelingen av antall år respondenten har arbeidet som lærer.



Figur 3 - Antall år som lærer

	Navn
1	1-3 år
2	4-7 år
3	8-15 år
4	16-25 år
5	26 år eller mer

Figuren viser at ingen av respondentene hadde 1-3 års erfaring som lærer. 13,7 % hadde 4-7 års erfaring, 39,2 % hadde 8-15 års erfaring, 25,5 % hadde 16-25 års erfaring og 21,6 % hadde 26 år eller mer i erfaring som lærer.

3.7 Datainnsamling og etiske retningslinjer

I forkant av utsendelsen av spørreskjemaet tok jeg kontakt med rektorene på de fem skolene i Bodø for å forhøre meg om skolene kunne stille seg til disposisjon for undersøkelsen min. Alle rektorene var positive og ønsket at lærerne spørreskjemaet var rettet til, skulle ta seg tid til å svare på undersøkelsen i arbeidstiden.

For å samle inn data benyttet jeg et elektronisk spørreskjema for selvutfylling som jeg utformet i dataprogrammet questback. Jeg hadde ikke epostlistene til respondentene og for å nå lærerne ved de fem skolene sendte jeg etter avtale et informasjonsskriv om undersøkelsen via e-post til rektor. Med ei oppfordring til deltakelse distribuerte rektor e-posten til de lærerne som underviste i faget utdanningsvalg. Informasjonen inneholdt også en lenke til undersøkelsen slik at lærerne som fikk mailen, umiddelbart fikk anledning til å svare på undersøkelsen.

Personopplysningsloven stiller krav om samtykke i en undersøkelse hvis enkeltpersoner kan identifiseres. I tillegg skal deltakelsen i en spørreundersøkelse være frivillig (Johannessen et al., 2010). På forhånd av utsendelsen sendte jeg spørreundersøkelsen til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste As (NSD) for melding om behandling av personopplysninger. I NSD er det opprettet et Personvernombud for forskning, og meldepliktige prosjekter fra blant annet alle universitetene skal meldes til personvernombudet. Etter gjennomgang av opplysningene vurderer NSD at prosjektet (undersøkelsen min) ikke medfører meldeplikt siden enkeltpersoner i undersøkelsen ikke kan identifiseres.

Datamaterialet fra undersøkelsen lagres i questback som sikrer at undersøkelsen er anonym. Denne anonymiseringen innebærer at datamaterialet bearbeides slik at det ikke lenger er mulig å føre opplysningene tilbake til enkeltpersoner. For undersøkelser lagres ingen personlig identifiserbar informasjon som for eksempel nettlesertype eller IP-adresse sammen med svaret. Questback har utarbeidet personvernerklæring som sier at all informasjon som lagres på nettstedet deres behandles konfidensielt. Disse opplysningene var betryggende for meg av hensyn til etiske retningslinjer når det gjaldt datainnsamlingen. Det er viktig at forskeren stiller spørsmål om hvem som nyter godt av forskningen og hvem som vil kunne tape på den på kort og på lang sikt. Evnen til å kunne sette seg inn i de utforskede steder, for å kjenne etter om hun eller han selv ville godta å være et forskningsobjekt i en tilsvarende situasjon, er viktig å etterstrebe (Halvorsen, 2008).

Siden et av målene med gjennomføringen var å få høy svarprosent, ble det sendt ut to purringer. Det var relativt lett å sende ut purringer via e-post. I og med at spørreundersøkelsen var anonym var det rektor som måtte sende purringene. Purringen inkluderte også at de samme lærerne fikk spørreundersøkelsen tilsendt til sammen tre ganger, selv om de hadde

svart første gang. I tillegg ble det i informasjonsskrivet til skolene opplyst at svarene i undersøkelsen var anonyme. Hensikten var å hindre frafall av respondenter.

3.8 Bearbeiding av datamaterialet

For å behandle og analysere data fra undersøkelsen har jeg benyttet meg av SPSS. Fra questback er det enkelt å eksportere SPSS filer, for så å åpne disse i SPSS. Datamaterialet er ferdig kodet i en datamatrikse der svaralternativene «Uenig» har fått verdien 1. Verdiene stiger jevnt med 1 til «enig» som har fått verdien 5. Når alle spørreskjemaene er registrert, ender forskeren opp med en datamatrikse, som er en oversikt over hva hver enkelt respondent har svart på samtlige spørsmål, angitt med tallkoder. Prosessen kalles koding. Før jeg kunne begynne med analysen måtte jeg få en oversikt over dataene mine og finne ut hvilke statistiske analyser som ville være hensiktsmessig i min undersøkelse.

I en datamatrikse som er en tabell med alle enhetene, har hver enkelt respondent et tall eller identitetsnummer, er listet nedover og utgjør enhetene i datamatriksen. Hvert spørsmål utgjør variablene og er listet bortover i matrisen. For hver enhet er det angitt tall, som er enhetens svar (verdi) på hvert av spørsmålene (Johannessen et al., 2010 s.252).

Verdiene på variablene kan noen ganger klassifiseres som forskjellige kategorier og noen ganger kan verdiene rangeres. Hvert spørsmål eller variabel kan klassifiseres etter om verdiene kan rangeres eller ikke, og hvilken «avstand» det er mellom verdiene. Dette er variabelenes målenivå og angir hvilke statistiske analyser det er meningsfylt å foreta under databehandlingen. Det opereres med fire målenivåer: Nominalnivå, ordinalnivå, intervallnivå og forholdstallsnivå (Johannessen et al., 2010).

I min undersøkelse er det to typer variabler. For variablene erfaring og faglærer/kontaktlærer finner jeg nominalnivået. Det som kjennetegner dette nivået er at verdiene er gjensidig utelukkende og at de ikke kan rangeres på en logisk måte. For variablene mål, innhold, elevforutsetninger, arbeidsmåter, rammefaktorer og vurdering finner jeg ordinalnivået. Ordinalvariabler er kvantitative variabler i den forstand at verdiene kan rangeres, men de er samtidig ikke skalavariabler fordi de ikke har en eksakt måleskala. Tallene sier ikke noe om avstanden mellom enhetene. Det som kjennetegner verdiene på ordinalvariabler er at de er gjensidig utelukkende, men har også en logisk rangering i forhold til hverandre. De kan

rangeres i en bestemt rekkefølge og kan uttrykke grader, kvalitet eller posisjon i serie som for eksempel meget fornøyd, fornøyd og misfornøyd (Johannessen et al., 2010).

Det gir mening å snakke om hvilken verdig som er høyest og lavest, selv om man ikke kan si hvor mye høyere eller lavere. Derfor er det bare rekkefølgen av kodetallene som har noen betydning, ikke avstanden mellom dem (Halvorsen, 2008 s.178). I undersøkelsen min gir det mening å snakke om at en som svarer «enig» på en kategori er mer enig enn en som svarer «delvis enig», men jeg kan ikke si at den ene er dobbelt så enig som den andre.

Å måle holdningers intensitet; hvor sterkt enig eller uenig, er et eksempel på å måle et fenomen som kunne vært målt langs en eksakt skala dersom dette hadde vært mulig. Variabelen bør også ha relativt mange verdier som et sted mellom fem og syv. I min undersøkelse måles lærerens holdning til de ulike kategoriene ved hjelp av fem verdier. Slik kan ordinalvariabler i mange sammenhenger betraktes som om de er på intervallnivå og kan derfor analyseres ved hjelp av mer avanserte analyseteknikker som for eksempel gjennomsnittsanalyse og korrelasjonsanalyse (Johannessen et al., 2010 s.256).

3.9 Deskriptiv statistikk

Det er i all forskning viktig å kunne sammenlikne og studere likheter og forskjeller mellom ulike kategorier. utfordringen blir å sikre sammenliknbarhet. Da kommer forskningsverktøy inn, som utarbeiding av forskningsopplegg, utvalg av data og analyse og tolkning av data. Siktemålet er å komme frem til sannsynlig og troverdig forklaring på de fenomenene som er innsamlet og å øke forståelsen på samfunnsforhold (Halvorsen, 2008)

Når en har omgjort svar på spørsmål til tall som kan forstås av en datamaskin, vil deskriptiv eller beskrivende statistikk i tall vise hvordan variabler fordeler seg på verdiene. Med deskriptiv statistikk dreier det seg om prinsipp og metoder som gir oversikt ved å få frem hovedstrukturen i et materiale. Den deskriptive statistikken er et hjelpemiddel for å avdekke og synliggjøre informasjonen som ligger i det innsamlede materialet eller rådataen som det også kalles. I første omgang får man oversikt ved å ordne dataen i tabeller for så å visualisere i ei grafisk fremstilling. For å få en meningsfull hovedkarakteristikk av de ulike variablene kan en deretter gå videre og finne frem til middelverdier. Videre kan man ved hjelp av tilgjengelige teknikker si noe om variasjonen (Befring, 1998).

For å få en oversikt over og bedre kunne tolke dataen i undersøkelsen min, kjørte jeg ut en tabell i SPSS som viste spredningene i datamaterialet:

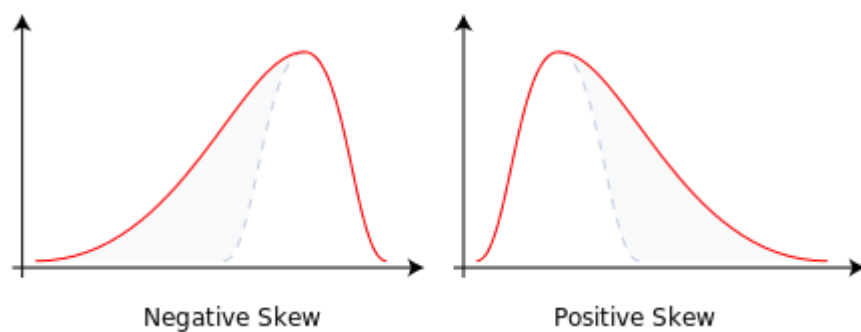
		Statistics					
		Mål	Innhold	Elevforussetninger	Arbeidsmåter	Rammefaktorer	Vurdering
N	Valid	51	51	51	51	51	51
	Missing	0	0	0	0	0	0
Mean		3,3922	3,4412	2,4510	2,9686	3,5490	3,0255
Median		3,5000	3,5000	2,5000	2,8000	3,5000	3,0000
Mode		3,50	3,50	1,75	2,60	3,25 ^a	3,00
Std. Deviation		,99363	,66818	,98364	,65038	,73147	,92382
Skewness		-,477	-,483	,583	,433	-,466	,186
Std. Error of							
Skewness		,333	,333	,333	,333	,333	,333

a. Multiple modes exist. The smallest value is shown

Tabell 7 - Deskriptiv statistikk

Jeg valgte å se på gjennomsnitt, median, modus og standardavvik. Standardavvik viser i hvilken grad enhetene avviker fra gjennomsnittet. Et stort standardavvik viser at enhetene avviker mye fra gjennomsnittet, mens et lavt standardavvik vil si at enhetene er konsentrert rundt gjennomsnittet. Gjennomsnitt er det statistiske målet som er mest brukt for å betegne det typiske. I tilfelle det er ekstremverdier i dataen som trekker gjennomsnittet opp eller ned, kan det være nyttig å supplere med medianen. Median betyr midtre og er den verdien som er i midten av en fordeling som er rangert fra laveste til høyeste verdi. Modus betyr i statistikken den verdien på en variabel som har flest observasjoner (Johannessen et al., 2010)

Det kan også være interessant å se på hvordan selve fordelingen ser ut, om den er symmetrisk eller skjevfordelt, altså fordelings form. For å finne ut av dette valgte jeg å se på skewness som viser fordelingsegenskapene for hver variabel. De fleste fordelingene er mer eller mindre skjeve og en skiller mellom positivt skjeve og negativt skjeve fordelinger. Positivt skjeve fordelinger har en hale av observasjoner mot ekstremt høye verdier, mens negativt skjeve fordelinger har en hale av observasjoner mot ekstremt lave verdier (Johannessen et al., 2010 s. 290)



Figur 4 - Negativ og positiv skew

Jeg ønsker også å se på variablene i relasjon til hverandre for å finne mulige årsakssammenhenger, såkalt bivariat analyse (Halvorsen, 2008). Ved hjelp av krysstabeller kan jeg se på variablene i sammenheng, det vil si hvordan enhetene fordeler seg samtidig på to av variablene. Jeg ønsker å sammenlikne, etter tur, hvordan enhetenes erfaring fordeler seg på de andre variablene mål, innhold, arbeidsmåter, rammefaktorer, elevforutsetninger og vurdering (Johannessen et al., 2010).

På grunn av det relativt lave antallet respondenter ser jeg at det i en krysstabell kan være mer hensiktsmessig å slå sammen antall år under variabelen *antall år jeg har arbeidet som lærer til lærere med mest og minst erfaring*. Respondentene i variabelen mest erfaring har i undersøkelsen krysset av at de har arbeidet fra 16-26 år eller mer og de med minst erfaring har krysset av at de har arbeidet fra 4-15 år. Ingen av lærerne i spørreundersøkelsen har krysset av for antallet 1-3 års erfaring som lærer.

Jeg har også foretatt en korrelasjonsanalyse i SPSS ved å bruke Pearsons r. Målet er å se på samvariasjonen mellom variablene i spørreundersøkelsen. Pearsons r er et av de mest brukte mål for korrelasjon og denne angir hvor sterk lineær sammenheng det er mellom to variabler. Resonnementet er at man finner den rette linjen som best mulig beskriver sammenheng mellom de to variabler og Pearsons r kan da betraktes som et uttrykk for våre observasjoners standardavvik omkring denne rette linjen (Skogen, 2006 s.192)

Ved krysstabulering eller ved ei grafisk fremstilling av et korrelasjonsdiagram, kan en danne seg et generelt overblikk over dette spørsmålet.

Pearsons R angir både type korrelasjon og hvor sterk den er. Med type menes om den er positiv eller negativ, eller at det ikke er noen korrelasjon. Pearsons r er en standard koeffisient som varierer mellom 1 og -1, hvor høyt positivt tall markerer stor grad av korrelasjon, og høyt

negativt tall viser negativ sammenheng. Er tallet 1 er det fullstendig positivt sammenfall mellom verdiene, det vil si at skårer man høyt på den ene variabelen, vil man også skåre høyt på den andre. Det er ikke noe eksakt fasitsvar på hva som er høy korrelasjon, men som en tommelfingerregel kan man si at Pearsons opp til 0,39 er en svak samvariasjon, 0,40-0,69 er en moderat samvariasjon, 0,70-0,89 er en høy samvariasjon og 0,90-1,00 er en meget høy samvariasjon (Johannessen et al., 2010).

3.10 Reliabilitet og validitet

I følgende tekst vil jeg si noe om undersøkelsens pålitelighet og om den kan anses som troverdig. Det som bedømmer undersøkelsens kvalitet er vanligvis de to måleenhetene reliabilitet og validitet. For å ta reliabilitet først: Direkte oversatt betyr reliabilitet måleinstrumentets pålitelighet og nøyaktighet, og høy reliabilitet vil si at metodene skal kunne etterprøves av andre og da gi samme resultat. For eksempel vil formuleringene i spørreskjemaet være avgjørende for undersøkelsens reliabilitet og reliabiliteten er høy hvis de tilfeldige feilene er små (Skogen, 2006).

Jeg valgte ved hjelp av en pretest å kontrollere at spørreskjemaet var representativt. I forkant av selve undersøkelsen kjørte jeg en såkalt «testquest» hvor jeg kontaktet 10 nåværende og forhenværende lærere med spørsmål om de kunne tenke seg å teste undersøkelsen. Disse 10 arbeider blant annet i ledelsen på ei ungdomsskole i Bodø (rektor og inspektør), som lærerutdannere (lektor og stipendiat) ved Universitetet i Nordland og nåværende og forhenværende lærere ved ungdomsskoler i Bodø. Jeg ønsket blant annet tilbakemeldinger på om testen var relevant i skolen i dag, om begrepene var forståelige for målgruppen min, om det tekniske i testen fungerte, om den layouts-messig var oversiktlig og leselig og om den inneholdt noen språkmessige feil.

Det viste seg at testingen var en nyttig forberedelse før utsendelsen av selve spørreundersøkelsen. Tekst og innhold ble justert etter hvert som tilbakemeldingene fra testpersonene ble avgitt. Dette kvalitetssikret undersøkelsen i mye større grad enn om at jeg hadde unnlatt å bruke testpersoner. Resultatet ble en undersøkelse som jeg med større sikkerhet kunne sende ut til målgruppen. Jeg anså at undersøkelsen ble mer nøyaktig etter testingen og dermed kunne lærerne gi meg mer nøyaktige svar på påstandene.

Jeg nevner også her at jeg hentet inspirasjon fra NIFUs undersøkelse i forbindelse med den forskningsbaserte evalueringen av Kunnskapsløftet, hvor blant annet lærere ble spurt hva de mener om innfrielsen av målsetningene med faget UTV (Lødding & Holen, 2012). Her fikk jeg idéer til både problemstilling og innhold i spørsmålene mine. Det faktum at NIFUs forskning rettet seg mot lærere i ungdomsskolen om faget UTV, høynet relevansen i spørsmålene i undersøkelsen min.

En annen måte å teste reliabiliteten på kalles intern-konsistens reliabilitet og dreier seg om i hvilken grad et spørsmål som er ment å måle en egenskap, virkelig måler denne egenskapen (Halvorsen, 2008 s.68). En benytter seg av et mål på dette som kalles Cronbachs alfa som en kan beregne i SPSS. Jeg forsøkte å gjøre denne målingen, men på grunn av for få respondenter «klarte» ikke SPSS å teste reliabiliteten pr. variabel. [Spør Atle her.](#)

Begrepet validitet (av engelsk validity, som betyr gyldighet) brukes i forskningslitteraturen. Validitet vil si at de målinger som er gjort på utvalget, gjelder for hele populasjonen, og at målingene virkelig kan gi svar på problemstillingen. Vi har flere former for validitet. Ekstern, intern og teoretisk validitet (Skogen, 2006). Dersom de målingene som er gjort på utvalget, er gyldige for hele populasjonen snakker vi om ekstern validitet. I min undersøkelse brukte jeg et skjønnsmessig utvalg. Skal en argumentere for at et ikke-sannsynlighetsutvalg er representativt, har en ingen statistisk basis for sin argumentasjon (Halvorsen, 2008 s. 161). Siden utvalget mitt er lite, med 51 enheter, og basert på ikke-sannsynlighetsutvalg, er undersøkelsen min ikke generaliserbar.

Intern validitet er betegnelsen som brukes når betingelsene for å trekke slutninger om årsakssammenheng mellom en antatt årsaksfaktor og en antatt virkning av denne er tilstede. Til slutt betegnelsen teoretisk validitet som er graden av samsvar mellom det en undersøkelse tar sikte på å måle og det som faktisk måles. Et teoretisk valid resultat er basert på et klart uttalt teorigrunnlag, bygger på en klar definisjonssammenheng mellom et teoretisk begrep og en målt størrelse og kan forklares ut fra en teori som støttes av resultatet.

I min undersøkelse, hvor målet er å undersøke hvordan lærere i ungdomsskolen planlegger undervisningen av faget utdanningsvalg i forhold til Bjørndal og Liebergs didaktiske relasjonsmodell, benytter jeg meg av den didaktiske modellen som er et utprøvd

måleinstrument i forhold til planlegging av undervisning. Det vil forhåpentligvis bidra til at den teoretiske validiteten er høy i oppgaven min.

For å måle validitet er det i noen tilfeller rett og slett snakk om å bruke sunn fornuft, men i andre tilfeller er det ikke like lett å avgjøre om indikatorer er valide. Da kan det gjennomføres validitetstester. Som nevnt tidligere brukte jeg en gruppe på 10 lærere for å preteste undersøkelsen. En viktig oppgave for testgruppen var blant annet å vurdere begrepene som ble benyttet i spørsmålene og gi meg tilbakemeldinger på disse. Selv om begrepene i måleverktøyet er kjent for lærerne, var det også viktig at spørsmålene under hver kategori ble vurdert. En viktig identifisering var å avgjøre om spørsmålene fanget opp temaet i kategorien de tilhørte. Resultatet av pretesten gjorde at jeg måtte endre på noen av spørsmålene for å tydeliggjøre enda mer det jeg ønsket å spørre om.

4.0 Presentasjon av data

I dette kapitlet vil jeg først presentere resultatene fra analysen av datamaterialet fra undersøkelsen og variablene mål, innhold, arbeidsmåter, rammebetingelser, elevforutsetninger og vurdering presenteres hver for seg. Hver av variablene presenteres ved hjelp av frekvenstabell og histogram som viser prosent, gjennomsnitt, median, modus og standardavvik.

Deretter vil jeg inkludere krysstabeller der jeg ser på variablene opp mot erfaring hvor målet er å finne den prosentvise fordelingen for utvalget.

Til slutt i analysen vil jeg presentere data som viser sammenhengen mellom to variabler og finne ut hvordan disse korrelerer med hverandre.

På denne måten vil jeg få en større oversikt over alle variablene i måleverktøyet og i den didaktiske relasjonsmodellen og dermed få større nærhet mellom presentasjonen av data og aktuell teori.

Svarprosent, representativitet og andre forhold i surveyen til lærerne, er redegjort for i kapittel 4.0.

4.1 Mål

Jeg vil først ta for meg variabelen mål. Denne variabelen har som oppgave å belyse hvilket forhold læreren har til variabelen Mål i planleggingsarbeidet for faget utdanningsvalg. For å måle variabelen tok lærerne stilling til 4 påstander med temaet mål i planleggingen av faget utdanningsvalg. Analysen viser hvordan læreren har svart på påstandene innenfor denne variabelen. Slik kan jeg si noe om hvordan variabelen påvirker lærerens planlegging av faget utdanningsvalg. Alle påstandene er i retning mot det handlingsrommet som læreren har til planlegging av mål for undervisningen i faget. Påstandene var som følger (i denne rekkefølgen):

- Ved min skole er det i faget UTV utarbeidet lokal læreplan som jeg planlegger etter
- Jeg integrerer mål for UTV i andre fag jeg underviser i
- Jeg hjelper elevene med å definere egne individuelle opplæringsmål i UTV
- Jeg gjør elevene kjente med læreplanmålene i UTV

4.1.1 Resultater fra analysen av påstandene som inngår i variabelen mål

I tabell 8 ser man den prosentvise fordelingen av enhetene knyttet til planlegging av mål i faget utdanningsvalg.

	Uenig	Delvis uenig	Vet ikke	Delvis enig	Enig	N
Ved min skole er det i faget UTV utarbeidet lokal læreplan som jeg planlegger etter	15,70 %	15,70 %	17,60 %	29,40 %	21,60 %	51
Jeg integrerer mål for UTV i andre fag jeg underviser i	7,80 %	13,70 %	5,90 %	52,90 %	19,60 %	51
Jeg hjelper elevene med å definere egne individuelle opplæringsmål i UTV	13,70 %	31,40 %	2,00 %	37,30 %	15,70 %	51
Jeg gjør elevene kjente med læreplanmålene i UTV	11,80 %	11,80 %	11,80 %	31,40 %	33,30 %	51

Tabell 8 - Resultater fra påstandene som inngår i variabelen mål

Av 51 lærere er 29,4 % delvis enig i at det er utarbeidet en lokal læreplan i faget UTV ved skolen. 15,7 % er uenig i dette, mens hele 17,6 % svarer vet ikke om det er utarbeidet lokal læreplan for faget de underviser i.

Dette er et interessant funn som indikerer at skolene i undersøkelsen har ulik praksis i å lage lokale læreplaner i faget. At det i tillegg er 17,6 % som svarer vet ikke på påstanden, kan tyde på at disse ikke er involverte i lokalt læreplanarbeid i faget de underviser i.

Videre svarer 52,9 % av lærerne at de er delvis enig i at de integrerer mål for UTV i andre fag de underviser i, mens 7,8 % er uenig i påstanden.

Det er positivt at over halvparten av de som svarte sier seg delvis enige i at de involverer målene for faget UTV inn i andre fag, noe som styrker et av formålene med utdanningsvalg; nemlig å bidra til å skape helhet og sammenheng i grunnopplæringen.

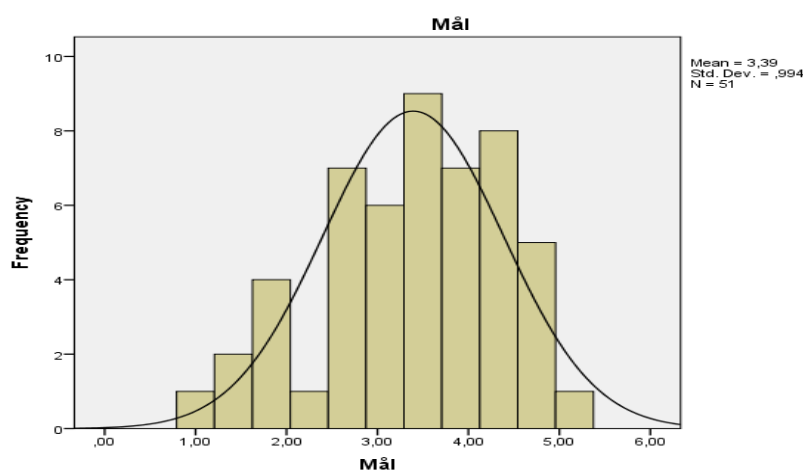
37,3 % av lærerne er delvis enig i at de hjelper elevene med å definere egne individuelle opplæringsmål i UTV, hvorav 31,4 % er delvis uenig i påstanden. 33,3 % av lærerne er enige i at de gjør elevene kjente med læreplanmålene i UTV, mens 11,8 % er enten uenig, delvis uenig eller vet ikke.

Sentraltendens og spredning

Som man ser av figurene under, figur 5, er respondentene i stor grad samstemte i sine svar på påstandene innenfor variabelen: Gjennomsnittet for utvalget har verdien $\approx 3,39$. Medianen og modus viser verdien $\approx 3,50$.

Standardavviket er på $\approx 0,99$ noe som viser at materialet er normalfordelt. Skewness har verdien $\approx -0,477$ som indikerer en positiv holdning til påstandene innenfor variabelen. Det er flest enheter mot høyre siden av diagrammets gjennomsnitt, og dette tyder på at respondentene i stor grad er positive til påstandene innenfor variabelen mål i planleggingen av faget UTV.

		Mål
N	Valid	51
	Missing	0
Mean		3,3922
Median		3,5000
Mode		3,50
Std. Deviation		,99363
Skewness		-,477
Std. Error of Skewness		,333



Figur 5 - Sentraltendens og spredning for variabelen mål

4.2 Innhold

Variabelen innhold har som oppgave å belyse hvilket forhold læreren har til variabelen innhold i planleggingsarbeidet for faget utdanningsvalg. For å måle variabelen tok lærerne stilling til 4 påstander med temaet innhold i planleggingen av faget utdanningsvalg. Analysen viser hvordan læreren har svart på påstandene innenfor denne variabelen. Slik kan jeg si noe om hvordan variabelen påvirker lærerens planlegging av faget utdanningsvalg. Alle påstandene er i retning mot det handlingsrommet som læreren har til planlegging av innhold for undervisningen i faget. Påstandene var som følger (i denne rekkefølgen):

- Rådgiver ved skolen planlegger innhold i faget som jeg planlegger etter
- Jeg legger opp til at elevenes individuelle opplæringsmål i faget påvirker undervisningens aktiviteter

- Jeg synes det er vanskelig å planlegge innhold i faget
- Jeg bruker teori i planlegging som sikrer at målene nås i faget

4.2.1 Resultater fra analysen av påstandene som inngår i variabelen innhold

I tabell 9 ser man den prosentvise fordelingen av enhetene knyttet til planlegging av innhold i faget utdanningsvalg:

	Uenig	Delvis uenig	Vet ikke	Delvis enig	Enig	N
Rådgiver ved skolen planlegger innhold i faget som jeg planlegger etter	11,80 %	7,80 %	2,00 %	39,20 %	39,20 %	51
Jeg legger opp til at elevenes individuelle opplæringsmål i faget påvirker undervisningens aktiviteter	5,90 %	15,70 %	7,80 %	56,90 %	13,70 %	51
Jeg synes det er vanskelig å planlegge innholdet i faget	15,70 %	31,40 %	5,90 %	35,30 %	11,80 %	51
Jeg bruker teori i planlegging som sikrer at målene nås i faget	2,00 %	27,50 %	19,60 %	41,20 %	9,80 %	51

Tabell 9 - Resultater fra påstandene som inngår i variabelen innhold

Av 51 lærere er henholdsvis 78,4 % enige og delvis enige i at rådgiver ved skolen planlegger innhold i faget UTV, mens 11,80 % er uenig i påstanden.

Videre er 56,90 % delvis enig i at de legger opp til at elevenes individuelle opplæringsmål i faget påvirker undervisningens aktiviteter. Så mye som 47,1 % av lærerne i undersøkelsen er delvis enige og enige i påstanden om at det er vanskelig å planlegge innhold i faget.

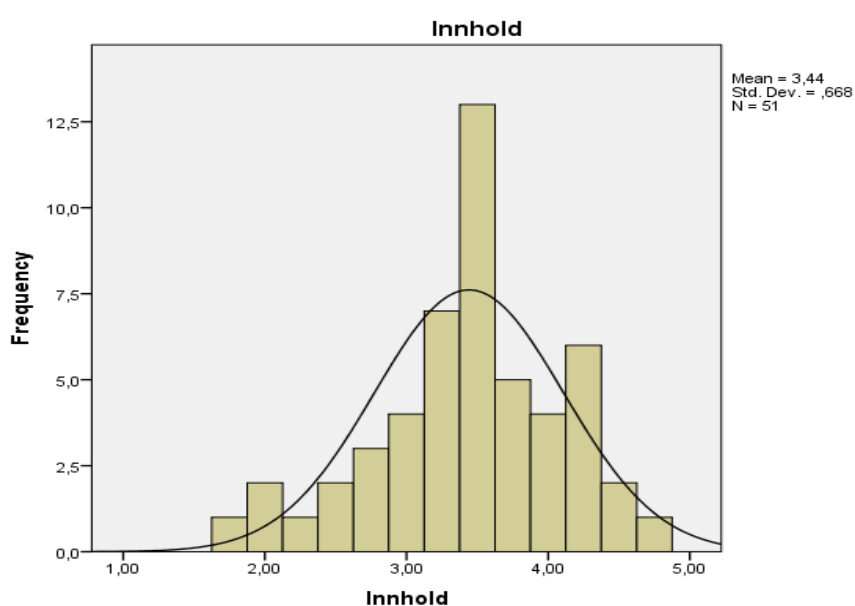
41,20 % er delvis enige i at de bruker teori i planleggingen som sikrer at målene nås i faget, kun 2 % er uenig i dette. 19,6 % svarer vet ikke. Påstanden indikerer ikke hva slags teori som brukes, men indikerer heller at læreren finner støtte i planleggingen ved hjelp av teorier.

Sentraltendens og spredning

Som man ser av figurene under, figur 6, er respondentene i stor grad samstemte i sine svar på påstandene innenfor variabelen: Gjennomsnittet for utvalget har verdien $\approx 3,44$. Medianen og modus viser verdien $\approx 3,50$.

Standardavviket er på $\approx 0,67$ noe som viser at materialet er normalfordelt. Skewness har verdien $\approx -0,483$ som indikerer en positiv holdning til påstandene innenfor variabelen. Det er flest enheter mot høyre siden av diagrammets gjennomsnitt, og dette tyder på at respondentene i stor grad er positive til påstandene innenfor variabelen innhold i planleggingen av faget UTV.

		Innhold
N	Valid	51
	Missing	0
Mean		3,4412
Median		3,5000
Mode		3,50
Std. Deviation		,66818
Skewness		-,483
Std. Error of Skewness		,333



Figur 6 - Sentraltendens og spredning for variabelen innhold

4.3 Elevforutsetninger

Variabelen elevforutsetninger har som oppgave å belyse hvilket forhold læreren har til variabelen elevforutsetninger i planleggingsarbeidet for faget utdanningsvalg. For å måle variabelen tok lærerne stilling til 4 påstander med temaet elevforutsetninger i planleggingen av faget utdanningsvalg.

Analysen viser hvordan læreren har svart på påstandene innenfor denne variabelen. Slik kan jeg si noe om hvordan variabelen påvirker lærerens planlegging av faget utdanningsvalg. Alle påstandene er i retning mot det handlingsrommet som læreren har til planlegging omkring elevforutsetninger for undervisningen i faget. Påstandene var som følger (i denne rekkefølgen):

- Jeg innhenter elevenes forkunnskaper om målet for opplæringssekvensen i UTV i felles samtale i klassen
- Jeg gjennomfører alltid en elevsamtale for å få kjennskap til elevenes forkunnskaper før opplæringssekvensen
- Jeg lager alltid et skjema som eleven fyller ut for å få innblikk i elevenes forkunnskaper i opplæringssekvensen
- Jeg gjennomfører kartleggingsprøver for å tilpasse innholdet i undervisningen i UTV

4.3.1 Resultater fra analysen av påstandene som inngår i variabelen elevforutsetninger

I tabell 10, se under, ser man den prosentvise fordelingen av enhetene knyttet til planlegging omkring elevforutsetninger i faget utdanningsvalg:

	Uenig	Delvis uenig	Vet ikke	Delvis enig	Enig	N
Jeg innhenter elevenes forkunnskaper om målet for opplæringssekvensen i UTV i felles samtale i klassen	13,70 %	5,90 %	7,80 %	58,80 %	13,70 %	51
Jeg gjennomfører alltid en elevsamtale for å få kjennskap til elevenes forkunnskaper før opplæringssekvensen	49,00 %	17,60 %	9,80 %	17,60 %	5,90 %	51
Jeg lager alltid et skjema som eleven fyller ut for å få innblikk i elevenes forkunnskaper i opplæringssekvensen	51,00 %	21,60 %	7,80 %	9,80 %	9,80 %	51
Jeg gjennomfører kartleggingsprøver for å tilpasse innholdet i undervisningen i UTV	52,90 %	17,60 %	5,90 %	15,70 %	7,80 %	51

Tabell 10 - Resultater fra påstandene som inngår i variabelen elevforutsetninger

Av 51 lærere er hele 58,8 % delvis enige i at de innhenter elevenes forkunnskaper om målet for opplæringssekvensen i UTV i felles samtale i klassen.

Så mye som 49 % er uenige i påstanden om at de gjennomfører elevsamtale for å få kjennskap til elevens forkunnskaper før opplæringssekvensen, mens 17,6 % er delvis enige i påstanden.

Hele 51 % av lærerne er uenige i at de lar elevene fylle ut et skjema i forkant av opplæringssekvensen for å få innblikk i deres forkunnskaper. 9, 8 % er henholdsvis enige eller delvis enige i påstanden. Videre er 52, 9 % av lærerne uenige i påstanden om at de gjennomfører kartleggingsprøver for å tilpasse innholdet i undervisningen i UTV. 15, 7 % er delvis enige i påstanden, mens 7, 8 % er enige i påstanden.

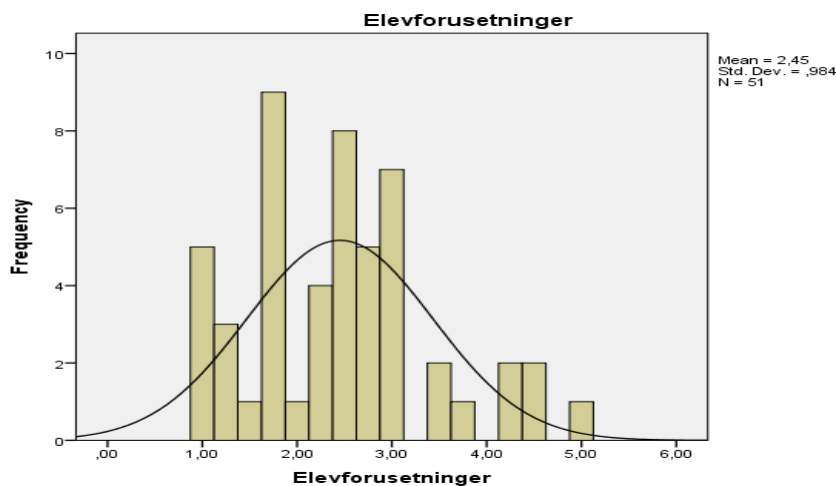
Dette kan tyde på at mange av lærerne i undersøkelsen for det meste får oversikt over elevenes forkunnskaper og elevforutsetninger omkring utdanningsvalg gjennom felles samtale i klassen.

Sentraltendens og spredning

Som man ser av figurene under, figur 7, varierer verdiene. Gjennomsnittet for utvalget har verdien $\approx 2,45$. Medianen viser verdien $\approx 2,5$ mens modus har verdien $\approx 1,75$.

Gjennomsnittet er lavere enn medianen. Standardavviket er på $\approx 0,98$ noe som viser at største delen av materialet er normalfordelt, men det er også spredning. Skewness har verdien $\approx 0,583$. Det er flest enheter mot venstre siden av diagrammets gjennomsnitt, med en hale til høyre i figuren. Dette tyder på at respondentene har en negativ holdning til påstandene om planlegging omkring elevforutsetninger i faget UTV.

		Elevforutsetninger
N	Valid	51
	Missing	0
Mean		2,4510
Median		2,5000
Mode		1,75
Std. Deviation		,98364
Skewness		,583
Std. Error of Skewness		,333



Figur 7 - Sentraltendens og spredning for variabelen elevforutsetninger

4.4 Arbeidsmåter

Variabelen arbeidsmåter har som oppgave å belyse hvilket forhold læreren har til variabelen arbeidsmåter i planleggingsarbeidet for faget utdanningsvalg. For å måle variabelen tok lærerne stilling til 5 påstander med temaet arbeidsmåter i planleggingen av faget utdanningsvalg. Analysen viser hvordan læreren har svart på påstandene innenfor denne variabelen. Slik kan jeg si noe om hvordan variabelen påvirker lærerens planlegging av faget utdanningsvalg. Alle påstandene er i retning mot det handlingsrommet som læreren har til planlegging av arbeidsmåter for undervisningen i faget. Påstandene var som følger (i denne rekkefølgen):

- Jeg vet at hele skolen som institusjon er involvert i planleggingen av arbeidsmåter i faget UTV
- Jeg opplever at skolens ressurser begrenser hvilke arbeidsmåter jeg kan planlegge i UTV
- Jeg legger opp til at arbeidsmåtene i faget er differensierte fordi elevenes læreforutsetninger i UTV er forskjellige
- Jeg skulle gjerne hatt mer kompetanse innenfor karriereveiledning i planleggingen av arbeidsmåter
- Jeg har tilstrekkelig kompetanse innenfor karriereveiledningsteorier i planleggingen av arbeidsmåter

4.4.1 Resultater fra analysen av påstandene som inngår i variabelen arbeidsmåter

I tabell 11, se under, ser man den prosentvise fordelingen av enhetene knyttet til planlegging av arbeidsmåter i faget utdanningsvalg.

	Uenig	Delvis uenig	Vet ikke	Delvis enig	Enig	N
Jeg vet at hele skolen som institusjon er involvert i planleggingen av arbeidsmåter i faget UTV	19,60 %	23,50 %	7,80 %	27,50 %	21,60 %	51
Jeg opplever at skolens ressurser begrenser hvilke arbeidsmåter jeg kan planlegge i UTV	23,50 %	29,40 %	17,60 %	25,50 %	3,90 %	51
Jeg legger opp til at arbeidsmåtene i faget er differensierte fordi elevenes læreforutsetninger i UTV er forskjellige	7,80 %	21,60 %	5,90 %	54,90 %	9,80 %	51
Jeg skulle gjerne hatt mer kompetanse innenfor karriereveiledning i planleggingen av arbeidsmåter	5,90 %	11,80 %	3,90 %	45,10 %	33,30 %	51
Jeg har tilstrekkelig kompetanse innenfor karriereveiledningsteorier i planleggingen av arbeidsmåter	15,70 %	31,40 %	17,60 %	23,50 %	11,80 %	51

Tabell 11 - Resultater fra påstander som inngår i variabelen arbeidsmåter

Av 51 lærere er 27,5 % av disse delvis enige i at skolen som institusjon er involvert i planleggingen av arbeidsmåter i faget UTV. 23,5 % er delvis uenig i dette.

29,4 % av lærerne i undersøkelsen er delvis uenig i at skolens ressurser begrenser hvilke arbeidsmåter læreren kan planlegge i UTV, mens 25,5 % er delvis enig.

54,9 % av lærerne er delvis enige i at de legger opp til at arbeidsmåtene i faget er differensierte fordi elevenes læreforutsetninger i UTV er forskjellige. 21,6 % er delvis uenig i dette.

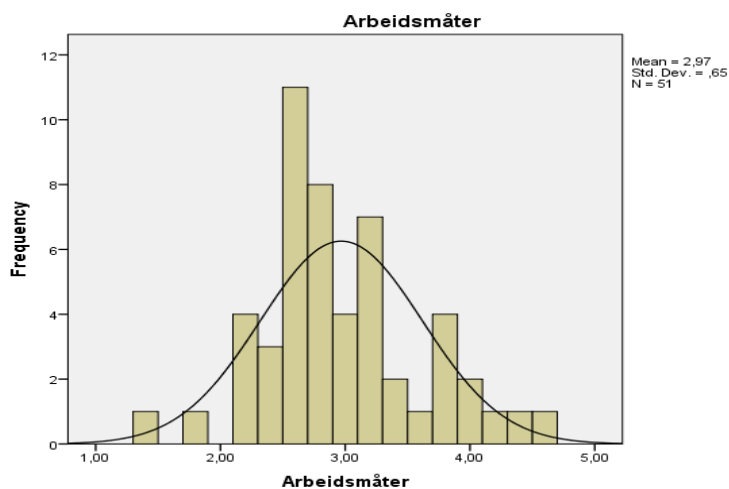
Det er mye som tyder på at lærerne i undersøkelsen har forskjellige holdninger omkring hvem som er involvert i planleggingen av arbeidsmåter i faget. De har også forskjellige holdninger om skolens ressurser har en begrensende effekt på valg av arbeidsmåter i faget.

78,4 % av lærerne i undersøkelsen er delvis enige og enige i at de gjerne skulle hatt mer kompetanse innenfor karriereveiledning i planleggingen av arbeidsmåter. 11,8 % er delvis uenige i dette. 11,8 % er også enige i at de har tilstrekkelig kompetanse innenfor karriereveiledningsteorier i planleggingen av arbeidsmåter i faget. Det er likevel 47,1 % av lærerne som svarer at de er uenige og delvis uenige i at de har tilstrekkelig kompetanse innenfor karriereveiledningsteorier. 17,6 % svarte vet ikke på denne påstanden.

Sentraltendens og spredning

Som man ser av figurene under, figur 8, er gjennomsnittet for utvalget $\approx 2,97$ og medianen er på $\approx 2,80$. Modus har verdien $\approx 2,60$. Standardavviket er på $\approx 0,650$ og skewness på $0,433$. Det vil si at største delen av materialet er normalfordelt, men det er også spredning. Det er flest enheter mot venstre siden av diagrammets gjennomsnitt, og dette tyder på at respondentene har en negativ holdning omkring påstandene innenfor variabelen arbeidsmåter i planleggingen av faget UTV.

		Arbeidsmåter
N	Valid	51
	Missing	0
Mean		2,9686
Median		2,8000
Mode		2,60
Std. Deviation		,65038
Skewness		,433
Std. Error of Skewness		,333



Figur 8 - Sentraltendens og spredning for variabelen arbeidsmåter

4.5 Rammefaktorer

Variabelen rammefaktorer har som oppgave å belyse hvilket forhold læreren har til variabelen rammefaktorer i planleggingsarbeidet for faget utdanningsvalg. For å måle variabelen tok lærerne stilling til 4 påstander med temaet rammefaktorer i planleggingen av faget utdanningsvalg. Analysen viser hvordan læreren har svart på påstandene innenfor denne

variabelen. Slik kan jeg si noe om hvordan variabelen påvirker lærerens planlegging av faget utdanningsvalg. Alle påstandene er i retning mot det handlingsrommet som læreren har til planlegging omkring rammefaktorer for undervisningen i faget. Påstandene var som følger (i denne rekkefølgen):

- Jeg mener at manglende kompetanseheving i UTV begrenser planleggingen og dermed undervisningen min i faget
- Jeg opplever lærebøkene i faget utdanningsvalg som gode redskaper for å nå fagets målsettinger
- Jeg opplever at UTV gir muligheter til å bruke læringsarenaer utenfor skolen
- Jeg mener at faget utdanningsvalg bidrar til nærmere samarbeid med videregående skole

4.5.1 Resultater fra analysen av påstandene som inngår i variabelen rammefaktorer

I tabell 12, under, ser man den prosentvise fordelingen av enhetene knyttet til planlegging omkring rammefaktorer i faget utdanningsvalg.

	Uenig	Delvis uenig	Vet ikke	Delvis enig	Enig	N
Jeg mener at manglende kompetanseheving i UTV begrenser planleggingen og dermed undervisningen min i faget	11,80 %	17,60 %	21,60 %	31,40 %	17,60 %	51
Jeg opplever lærebøkene i faget utdanningsvalg som gode redskaper for å nå fagets målsettinger	7,80 %	19,60 %	3,90 %	45,10 %	23,50 %	51
Jeg opplever at UTV gir muligheter til å bruke læringsarenaer utenfor skolen	2,00 %	7,80 %	7,80 %	47,10 %	35,30 %	51
Jeg mener at faget utdanningsvalg bidrar til nærmere samarbeid med videregående skole	2,00 %	13,70 %	19,60 %	29,40 %	35,30 %	51

Tabell 12 - Resultater fra påstander som inngår i variabelen rammefaktorer

Av 51 lærere er 31,40 % av disse delvis enige i at manglende kompetanseheving i UTV begrenser planleggingen og dermed undervisningen deres i faget. 21,60 % svarer vet ikke på påstanden.

45,10 % av lærerne i undersøkelsen er delvis enige i at de opplever lærebøkene i faget UTV som gode redskaper for å nå fagets målsettinger. 19,60 % er delvis uenige i påstanden.

Henholdsvis 47,10 % og 35,30 % svarer at de er delvis enige og enige i påstanden om at UTV gir muligheter til å bruke læringsarenaer utenfor skolen. Til sammen svarer 64,7 % av

lærerne i undersøkelsen sier de er delvis enige og enige i påstanden om at utdanningsvalg bidrar til nærmere samarbeid med videregående skole. 13, 70 % er delvis uenig i påstanden, mens 19, 60 % svarer vet ikke på påstanden.

Dette er interessant og kan tyde på at lærerne som underviser i faget UTV har varierende grad av erfaring omkring samarbeid med videregående skole.

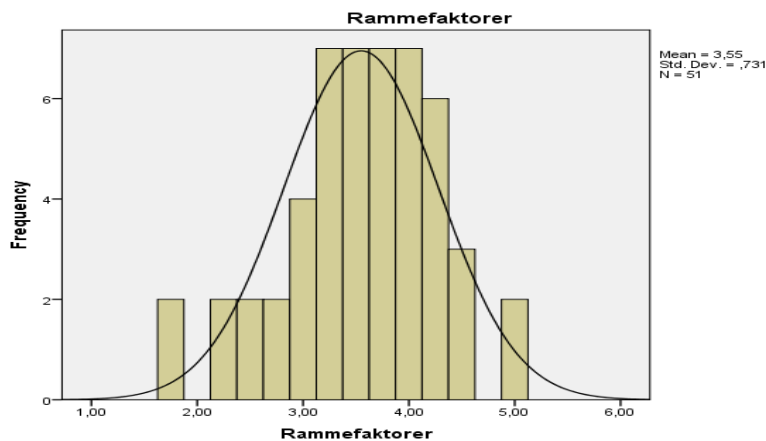
Sentraltendens og spredning

Som man ser av figurene under, figur 9, er respondentene i stor grad samstemte i sine svar på påstandene innenfor variabelen: Gjennomsnittet for utvalget har verdien $\approx 3,55$. Medianen har verdien $\approx 3,50$ og modus viser verdien $\approx 3,25$.

Standardavviket er på $\approx 0,73$ noe som viser at materialet er normalfordelt. Skewness har verdien $\approx -0,466$ som indikerer en positiv holdning til påstandene innenfor variabelen. Det er flest enheter mot høyre siden av diagrammets gjennomsnitt, og dette tyder på at respondentene i stor grad er positive til påstandene innenfor variabelen rammefaktorer i planleggingen av faget UTV.

		Rammefaktor er
N	Valid	51
	Missing	0
Mean		3,5490
Median		3,5000
Mode		3,25 ^a
Std. Deviation		,73147
Skewness		-,466
Std. Error of Skewness		,333

a. Multiple modes exist. 1



Figur 9 - Sentraltendens og spredning for variabelen rammefaktorer

4.6 Vurdering

Variabelen vurdering har som oppgave å belyse hvilket forhold læreren har til variabelen vurdering i planleggingsarbeidet for faget utdanningsvalg. For å måle variabelen tok lærerne stilling til 5 påstander med temaet vurdering i planleggingen av faget utdanningsvalg.

Analysen viser hvordan læreren har svart på påstandene innenfor denne variabelen. Slik kan jeg si noe om hvordan variabelen påvirker lærerens planlegging av faget utdanningsvalg. Alle påstandene er i retning mot det handlingsrommet som læreren har til planlegging av vurdering i undervisningen av faget. Påstandene var som følger (i denne rekkefølgen):

- Jeg synes at sluttvurderingen Deltatt begrenser muligheten for å vurdere om eleven har hatt utbytte av faget UTV
- Jeg er usikker på om arbeidet med faget UTV i skolen vår innfrir intensjonen med faget: Å styrke elevenes valgkompetanse
- Jeg er usikker på om arbeidet med faget UTV i skolen vår innfrir intensjonen med faget: Å forebygge frafall
- Jeg mener at sluttvurderingen Deltatt bidrar til at elevene ser på faget som mindre viktig i skolen
- Jeg lar elevene selv vurdere om de har nådd kompetansemålene i UTV

4.6.1 Resultater fra analysen av påstandene som inngår i variabelen vurdering

I tabell 13, under, ser man den prosentvise fordelingen av enhetene knyttet til planlegging av vurdering i faget utdanningsvalg:

	Uenig	Delvis uenig	Vet ikke	Delvis enig	Enig	N
Jeg synes at sluttvurderingen Deltatt begrenser muligheten for å vurdere om eleven har hatt utbytte av faget UTV	45,10 %	15,70 %	11,80 %	15,70 %	11,80 %	51
Jeg er usikker på om arbeidet med faget UTV i skolen vår innfrir intensjonen med faget: Å styrke elevenes valgkompetanse	27,50 %	27,50 %	13,70 %	21,60 %	9,80 %	51
Jeg er usikker på om arbeidet med faget UTV i skolen vår innfrir intensjonen med faget: Å forebygge frafall	15,70 %	19,60 %	21,60 %	33,30 %	9,80 %	51
Jeg mener at sluttvurderingen Deltatt bidrar til at elevene ser på faget som mindre viktig i skolen	17,60 %	17,60 %	9,80 %	27,50 %	27,50 %	51
Jeg lar elevene selv vurdere om de har nådd kompetansemålene i UTV	29,40 %	19,60 %	19,60 %	29,40 %	2,00 %	51

Tabell 13 - Resultater fra påstander som inngår i variabelen vurdering

Av 51 lærere er hele 45, 10 % av disse uenige i påstanden om at sluttvurderingen Deltatt begrenser muligheten for å vurdere om eleven har hatt utbytte av faget UTV. 15, 70 % er delvis enige i påstanden, mens 11, 80 % svarer vet ikke.

27, 50 % av lærerne i undersøkelsen svarer at de er uenige i påstanden om at de er usikre på om arbeidet med faget UTV i skolen deres innfrir intensjonen med faget; å styrke elevenes valgkompetanse. 21, 60 % svarer at de er delvis enige i påstanden, mens 13, 70 % svarer vet ikke på påstanden.

Dette er interessant da det indikerer at lærerne er delte i meningene sine om UTVs intensjon innfris; å styrke elevenes valgkompetanse.

33, 30 % av lærerne sier de er delvis enige i at de er usikre på om arbeidet med faget UTV i skolen deres innfrir intensjonen med faget; å forebygge frafall. 21, 60 % svarer vet ikke på påstanden, mens 19, 60 % er delvis uenige i at de er usikre på om intensjonen å forebygge frafall, innfris ved deres skole. Her finner vi også delte meninger om intensjonen med UTV; å forebygge frafall, innfris.

55 % av lærerne i undersøkelsen er enige og delvis enige i at sluttvurderingen Deltatt bidrar til at elevene ser på faget som mindre viktig i skolen. 35, 2 % er uenige og delvis uenige i påstanden. Interessant at lærerne er delte i meningene om sluttvurderingen i faget.

29, 40 % av lærerne i undersøkelsen svarer at de er delvis enige i påstanden om at de lar elevene selv vurdere om de har nådd kompetansemålene i UTV. 29, 40 % er uenige i

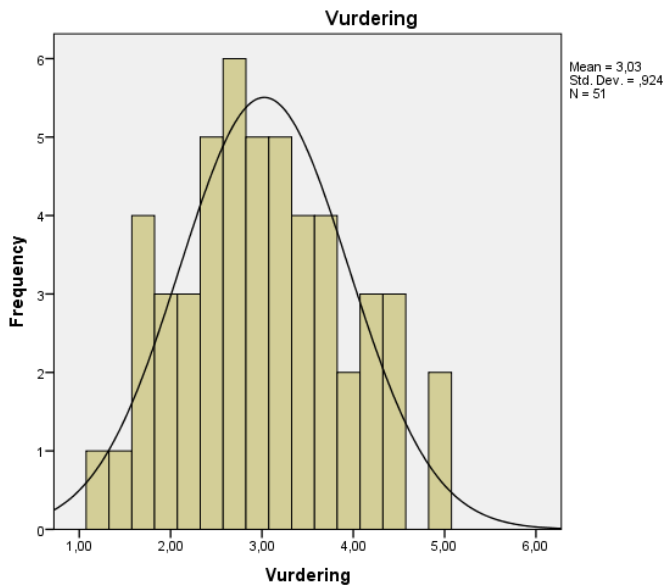
påstanden, mens 19,60 % svarer vet ikke på påstanden om at de lar elevene selv vurdere om de har nådd kompetansemålene i UTV.

Svarene på denne påstanden er overraskende siden den indikerer at lærerne er delte i meningene sine omkring elevenes bidrag i arbeidet med å selv vurdere oppnådde kompetansemål i faget.

Sentraltendens og spredning

Som man ser av figurene under, figur 10, er gjennomsnittet for utvalget $\approx 3,02$. Medianen og modus har verdien $\approx 3,00$. Standardavviket er på $\approx 0,924$ noe som viser at materialet er normalfordelt. Skewness har verdien $\approx 0,186$. Det vil si at største delen av materialet er normalfordelt, men det er også spredning blant respondentene. Diagrammet viser en liten hale mot høye verdier og det er flest enheter mot venstre siden av diagrammets gjennomsnitt. Dette tyder på at respondentene har en negativ holdning til påstandene om planlegging omkring vurdering i faget UTV.

		Vurdering
N	Valid	51
	Missing	0
Mean		3,0255
Median		3,0000
Mode		3,00
Std. Deviation		,92382
Skewness		,186
Std. Error of Skewness		,333



Figur 10 - Sentraltendens og spredning for variabelen vurdering

4.7 Sammenheng mellom variablene og lærerens erfaring

Det vil være interessant å sammenlikne respondentenes erfaring og variablene mål, innhold, elevforutsetninger, arbeidsmåter, rammefaktorer og vurdering, altså to variabler etter tur. Hensikten er å se på fordelingen av kombinasjonen lærere med mest (16-26 år eller mer) og minst (4-15 år) erfaring og relasjonsmodellens variabler for å finne mulig sammenheng mellom disse. Her presenteres sammenhengen ved hjelp av krysstabeller.

4.7.1 Resultater fra analysen av mål og erfaring

Tabellene under er krysstabeller som viser den bivarierte fordelingen mellom resultatene fra variabelen mål og respondentene med mest og minst erfaring som lærer.

Mest_erfaring * Mål Crosstabulation

% within Mest_erfaring

		Mål				Total
		Delvis uenig	Vet ikke	Delvis enig	Enig	
Mest_erfaring	1,00	8,3%	4,2%	54,2%	33,3%	100,0%
Total		8,3%	4,2%	54,2%	33,3%	100,0%

Tabell 14 - Bivariat fordeling mellom lærerne med mest erfaring og mål

Av tabell 14 ser man at hele 54, 2% og 33, 3 % har svart henholdsvis delvis enig og enig på påstandene innenfor variabelen mål. Tabellen viser dermed at 87, 5 % av respondentene med mest erfaring i undersøkelsen er positive til påstandene som omhandler mål.

Ingen av respondentene med mest erfaring har svart *uenig* på påstandene innenfor variabelen mål.

Minst_erfaring * Mål Crosstabulation

% within Minst_erfaring

		Mål					Total
		Uenig	Delvis uenig	Vet ikke	Delvis enig	Enig	
Minst_erfaring	1,00	7,4%	14,8%	48,1%	22,2%	7,4%	100,0%
Total		7,4%	14,8%	48,1%	22,2%	7,4%	100,0%

Tabell 15 - Bivariat fordeling mellom lærerne med minst erfaring og mål

Av tabell 15 ser man at hele 48, 1 % av respondentene med minst erfaring har svart vet ikke på påstandene innenfor variabelen mål.

Jeg synes det er interessant at vi finner nesten halvparten av respondentene med minst erfaring i denne svarkategorien.

Til sammen 29, 6 % har svart enten delvis enig eller enig og er derfor positive til påstandene. Til sammen 22, 2 % har svart enten uenig eller delvis uenig på påstandene innenfor variabelen mål og er derfor negative til påstandene.

Det er en ganske jevn fordeling mellom de som har svart positivt og de som har svart negativt på påstandene, av respondentene med minst erfaring.

Jeg finner det interessant at respondentene med mest erfaring i undersøkelsen er tydelig mer positiv til påstandene innenfor kategorien mål enn respondentene med minst erfaring.

4.7.2 Resultater fra analysen av innhold og erfaring

Tabellene under er krysstabeller som viser den bivarierte fordelingen mellom resultatene fra variabelen innhold og respondentene med mest og minst erfaring som lærer.

Mest_erfaring * Innhold Crosstabulation

% within Mest_erfaring

		Innhold				Total
		Delvis uenig	Vet ikke	Delvis enig	Enig	
Mest_erfaring	1,00	4,2%	29,2%	58,3%	8,3%	100,0%
Total		4,2%	29,2%	58,3%	8,3%	100,0%

Tabell 16 - Bivariat fordeling mellom lærerne med mest erfaring og innhold

Av tabell 16 svarer hele 58,3 % av lærerne med mest erfaring at de er delvis enige i påstandene som omhandler innhold i spørreundersøkelsen. Til sammen svarer 66,6 % av lærerne med mest erfaring at de er delvis enige eller enige med påstandene innenfor variabelen innhold. Bare 4,2 % av respondentene med mest erfaring svarer at de er delvis uenig i påstandene.

Tabellen viser overvekt av respondenter som svarer positivt på påstandene innenfor variabelen innhold.

Samtidig svarer 29,2 % av lærerne med mest erfaring *vet ikke* på påstandene under denne variabelen.

Ingen av respondentene med mest erfaring har svart *uenig* på påstandene innenfor variabelen innhold i spørreundersøkelsen.

Minst_erfaring * Innhold Crosstabulation

% within Minst_erfaring

		Innhold				Total
		Delvis uenig	Vet ikke	Delvis enig	Enig	
Minst_erfaring	1,00	11,1%	33,3%	51,9%	3,7%	100,0%
Total		11,1%	33,3%	51,9%	3,7%	100,0%

Tabell 17 - Bivariat fordeling mellom lærerne med minst erfaring og innhold

Av tabell 17 svarer hele 51,9 % av lærerne med minst erfaring at de er delvis enige i påstandene som omhandler innhold i spørreundersøkelsen. Til sammen svarer 55,5 % av lærerne med minst erfaring at de er delvis enige og enige med påstandene innenfor variabelen innhold. 11,1 % svarer at de er delvis uenige i påstandene.

Tabellen viser en overvekt av respondenter som svarer positivt på påstandene innenfor variabelen innhold.

Samtidig svarer 33,3 % av lærerne med minst erfaring *vet ikke* på påstandene under denne variabelen.

Ingen av respondentene med minst erfaring har svart *uenig* på påstandene innenfor variabelen innhold i spørreundersøkelsen.

Respondentene med mest og minst erfaring fordeler seg relativt likt innenfor påstandene som omhandler innhold i undersøkelsen. Det er likevel interessant å observere at flere respondenter med mest erfaring svarer positivt på påstandene enn de med minst erfaring gjør, og at færre respondenter med mest erfaring svarer delvis uenig og vet ikke på påstandene, enn de med minst erfaring gjør.

4.7.3 Resultater fra analysen av elevforutsetninger og erfaring

Tabellene under er krysstabeller som viser den bivarierte fordelingen mellom resultatene fra variabelen elevforutsetninger og respondentene med mest og minst erfaring som lærer.

Mest_erfaring * Elevforutsetninger Crosstabulation

% within Mest_erfaring

	Elevforutsetninger					Total
	Uenig	Delvis uenig	Vet ikke	Delvis enig	Enig	
Mest_erfaring 1,00	8,3%	37,5%	33,3%	16,7%	4,2%	100,0%
Total	8,3%	37,5%	33,3%	16,7%	4,2%	100,0%

Tabell 18 - Bivariat fordeling mellom lærerne med mest erfaring og elevforutsetninger

Tabell 18 viser at 45,8 % av respondentene med mest erfaring er uenig og delvis uenig i påstandene som inkluderer elevforutsetninger i spørreskjemaet, mens 20,9 % er delvis enig og enig i påstandene om elevforutsetninger.

Tabellen viser overvekt av respondenter som svarer negativt på påstandene innenfor variabelen elevforutsetninger.

Hele 33,3 % av lærerne med mest erfaring svarer vet ikke på påstandene innenfor variabelen.

Minst_erfaring * Elevforutsetninger Crosstabulation

% within Minst_erfaring

	Elevforutsetninger					Total
	Uenig	Delvis uenig	Vet ikke	Delvis enig	Enig	
Minst_erfaring 1,00	22,2%	22,2%	44,4%	3,7%	7,4%	100,0%
Total	22,2%	22,2%	44,4%	3,7%	7,4%	100,0%

Tabell 19 - Bivariat fordeling mellom lærerne med minst erfaring og elevforutsetninger

Tabell 19 viser at 44,4 % av respondentene med minst erfaring er uenig eller delvis uenig i påstandene som omfatter elevforutsetninger i spørreskjemaet. Like mange har svart vet ikke på påstandene, mens til sammen 11,1 % er delvis enig og enig i påstandene om elevforutsetninger.

Tabellen viser en overvekt av respondenter som svarer negativt på påstandene innenfor variabelen.

Det er interessant at så mange som 44,4% av respondentene med minst erfaring svarer vet ikke på påstandene innenfor elevforutsetninger.

Respondentene med mest og minst erfaring fordeler seg nokså likt innenfor påstandene som omhandler elevforutsetninger, men tabellene viser en jevnere fordeling av respondenter med mest erfaring og at de er noe mer positive til påstandene enn de med minst erfaring.

4.7.4 Resultater fra analysen av arbeidsmåter og erfaring

Tabellene under er krysstabeller som viser den bivarierte fordelingen mellom resultatene fra variabelen arbeidsmåter og respondentene med mest og minst erfaring som lærer.

Mest_erfaring * Arbeidsmåter Crosstabulation

		Arbeidsmåter			Total
		Delvis uenig	Vet ikke	Delvis enig	
Mest_erfaring	1,00	4,2%	75,0%	20,8%	100,0%
Total		4,2%	75,0%	20,8%	100,0%

Tabell 20 - Bivariat fordeling mellom lærerne med mest erfaring og arbeidsmåter

Tabell 20 viser at hele 75 % av respondentene med mest erfaring svarer vet ikke på påstandene innenfor variabelen arbeidsmåter. 20,8 % er delvis enige i påstandene, mens 4,2 % er delvis uenige med påstandene.

Det er overraskende mange av de med mest erfaring som velger svarkategorien *vet ikke* på påstandene. Det er også interessant at ingen har brukt svarkategoriene *enig* og *uenig*.

Minst_erfaring * Arbeidsmåter Crosstabulation

% within Minst_erfaring

	Arbeidsmåter					Total
	Uenig	Delvis uenig	Vet ikke	Delvis enig	Enig	
Minst_erfaring 1,00	3,7%	25,9%	51,9%	14,8%	3,7%	100,0%
Total	3,7%	25,9%	51,9%	14,8%	3,7%	100,0%

Tabell 21 - Bivariat fordeling mellom lærerne med minst erfaring og arbeidsmåter

Tabell 21 viser også høy svarprosent innenfor svarkategorien vet ikke blant respondentene med minst erfaring, når hele 51, 9 % av disse velger å bruke denne svarkategorien. 29, 6 % svarer at de er enten uenig eller delvis uenig i påstandene, mens 18, 5 % er delvis enig og enig i påstandene.

Flest respondenter blant de med mest erfaring enn de med minst erfaring svarer positivt på påstandene innenfor arbeidsmåter, mens det høye prosenttallet som svarer vet ikke indikerer at det er usikkerhet rundt påstandene omkring variabelen i begge erfaringsgruppene.

4.7.5 Resultater fra analysen av rammefaktorer og erfaring

Tabellene under er krysstabeller som viser den bivarierte fordelingen mellom resultatene fra variabelen rammefaktorer og respondentene med mest og minst erfaring som lærer.

Mest_erfaring * Rammefaktorer Crosstabulation

% within Mest_erfaring

	Rammefaktorer				Total
	Delvis uenig	Vet ikke	Delvis enig	Enig	
Mest_erfaring 1,00	8,3%	20,8%	62,5%	8,3%	100,0%
Total	8,3%	20,8%	62,5%	8,3%	100,0%

Tabell 22 - Bivariat fordeling mellom lærerne med mest erfaring og rammefaktorer

Tabell 22 viser at hele 70, 8 % av respondentene med mest erfaring er delvis enige og enige i påstandene som omhandler rammefaktorer i spørreundersøkelsen. Vi ser av tabellen at 20, 8 % velger svarkategorien *vet ikke*. Bare 8, 3 % er delvis uenige.

Det viser at et klart flertall av respondentene med mest erfaring er positive til påstandene.

Ingen av respondentene med mest erfaring har brukt svarkategorien uenig omkring påstandene om rammefaktorer.

Minst_erfaring * Rammefaktorer Crosstabulation

% within Minst_erfaring

		Rammefaktorer				Total
		Delvis uenig	Vet ikke	Delvis enig	Enig	
Minst_erfaring	1,00	7,4%	37,0%	44,4%	11,1%	100,0%
Total		7,4%	37,0%	44,4%	11,1%	100,0%

Tabell 23 - Bivariat fordeling mellom lærerne med minst erfaring og rammefaktorer

Tabell 23 viser et klart flertall med hele 55,5 % som svarer delvis enig og enig på påstandene innenfor variabelen rammefaktorer også blant respondentene med minst erfaring. En ser også at 37,0 % velger svarkategorien *vet ikke* om påstandene. Bare 7,4 % er delvis uenige i påstandene.

Det viser at flertallet av respondentene med minst erfaring er positive til påstandene.

Ingen av respondentene med minst erfaring har brukt svarkategorien uenig omkring påstandene om rammefaktorer.

Respondentene med mest og minst erfaring fordeler seg nokså likt innenfor påstandene som omhandler rammefaktorer, men tabellene viser en sterkere positiv tendens blant respondentene med mest erfaring.

Det er også interessant at færre respondenter med mest erfaring bruker svarkategorien *vet ikke* enn de med minst erfaring.

4.7.6 Resultater fra analysen av vurdering og erfaring

Tabellene under er krysstabeller som viser den bivariante fordelingen mellom resultatene fra variabelen vurdering og respondentene med mest og minst erfaring som lærer.

Mest_erfaring * Vurdering Crosstabulation

% within Mest_erfaring

		Vurdering				Total
		Delvis uenig	Vet ikke	Delvis enig	Enig	
Mest_erfaring	1,00	25,0%	33,3%	29,2%	12,5%	100,0%
Total		25,0%	33,3%	29,2%	12,5%	100,0%

Tabell 24 - Bivariat fordeling mellom lærerne med mest erfaring og vurdering

I tabell 24 svarer 41,7 % av respondentene med mest erfaring at de er delvis enige og enige i påstandene omkring variabelen vurdering. 33,3 % bruker svarkategorien *vet ikke*, mens 25 % av respondentene med mest erfaring svarer delvis uenig i påstandene. Ingen av respondentene bruker svarkategorien uenig i påstandene omkring vurdering.

Det er en jevn fordeling av respondenter i svarkategoriene i tabellen over, men flertallet av respondentene med mest erfaring har valgt kategorien *vet ikke* om påstandene som omhandler vurdering i spørreundersøkelsen.

Minst_erfaring * Vurdering Crosstabulation

% within Minst_erfaring

	Vurdering				Total
	Uenig	Delvis uenig	Vet ikke	Delvis enig	
Minst_erfaring 1,00	7,4%	29,6%	44,4%	18,5%	100,0%
Total	7,4%	29,6%	44,4%	18,5%	100,0%

Tabell 25 - Bivariat fordeling mellom lærerne med minst erfaring og vurdering

Tabell 25 viser at flest av respondentene med minst erfaring også svarer *vet ikke* på påstandene innenfor variabelen vurdering, med hele 44,4 %. Det er til sammen 37 % som svarer uenig og delvis uenig på påstandene, mens 18,5 % er delvis enig. Tabellen viser at ingen av respondentene med minst erfaring bruker svarkategorien enig om påstandene.

Når en sammenlikner med respondentene med mest erfaring viser tabell 25 at de med minst erfaring svarer mer negativt på påstandene enn de med mest erfaring i tabell 24.

Respondentene med mest erfaring er mer positive til påstandene enn de med minst erfaring er.

Jeg finner det interessant at flere respondenter med minst erfaring, svarer *vet ikke* på påstandene, enn de som har mest erfaring gjør.

4.8 Korrelasjon mellom variablene i spørreundersøkelsen

Hensikten med masteroppgaven er å undersøke om den didaktiske relasjonsmodellen er et viktig verktøy for læreren i planleggingsarbeidet av faget utdanningsvalg. Relasjonsmodellen har ikke en endimensjonal tenkning omkring planleggingen og tilrettelegging av undervisningen, men legger vekt på de mangesidige relasjonene mellom kategoriene. Det er derfor interessant å finne ut om det er samsvarighet mellom variablene i resultatene fra analysen. For å belyse samvariasjon mellom variablene gjorde jeg en korrelasjonsanalyse.

I figur 11, se under, er dette visualisert:

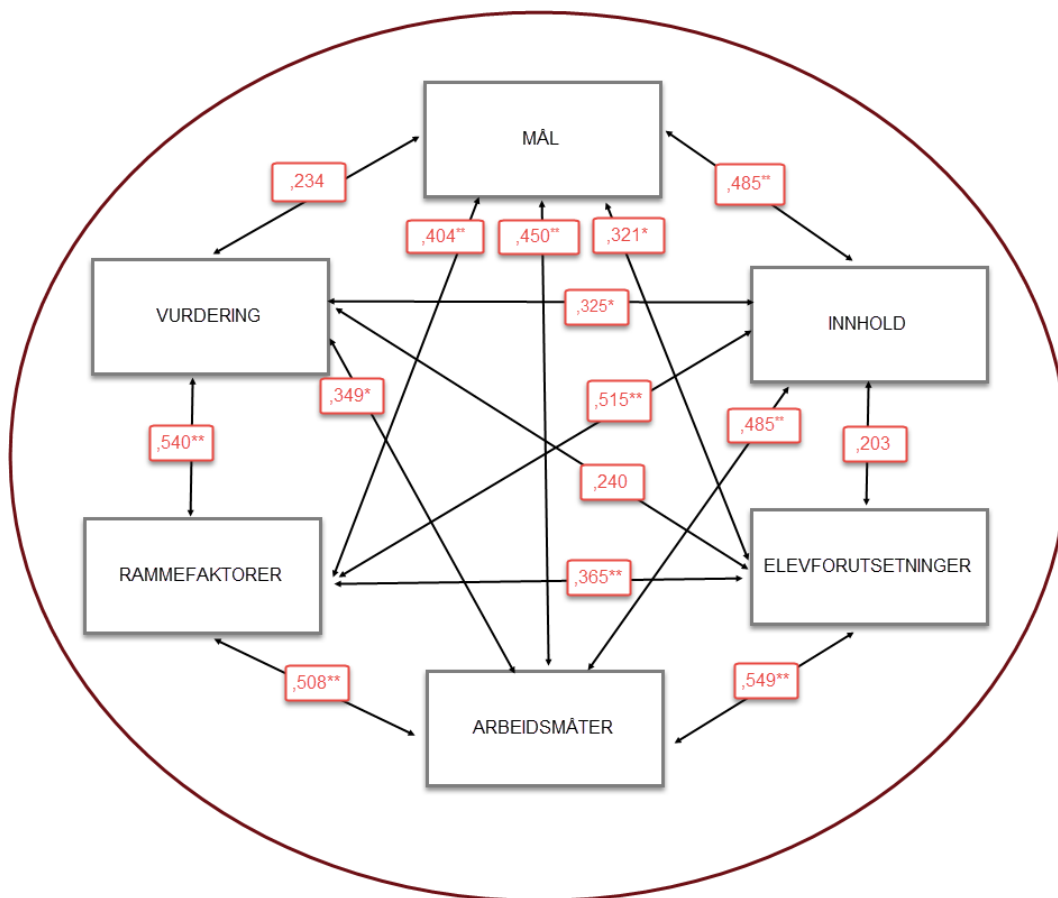


Figure 11 - Korrelasjon mellom variablene

I analysen av samsvar mellom variablene finner jeg korrelasjon i varierende grad, noe som er interessant for resultatene i min undersøkelse og som jeg under kapitlet drøfting vil belyse.

Mellom variablene elevforutsetninger og arbeidsmåter er det relativt sterk korrelasjon med verdien 0,549. Det samme er tilfellet mellom rammefaktorer og vurdering, som korrelerer med verdien 0,540.

Mellom variablene innhold og elevforutsetninger finner jeg svak korrelasjon på 0,203. Det samme gjelder variablene mål og vurdering som korrelerer svakt med verdien 0,234.

Samsvaret mellom de andre variablene er klassifisert som middels og jeg vil ikke drøfte disse inngående i min oppgave.

5.0 Drøfting

Jeg skal i dette kapitlet drøfte funn fra analysedelen i lys av problemstillingen for oppgaven min; *er den didaktiske relasjonsmodellen et viktig verktøy for læreren i planleggingen av faget utdanningsvalg?*

Lærere i ungdomsskoler i Bodø kommune har blitt bedt om å forholde seg til ulike påstander om planlegging av faget utdanningsvalg i forhold til den didaktiske relasjonsmodellen. Påstandene er ment å kartlegge om lærerne tar i bruk den didaktiske relasjonsmodellen i sitt planleggingsarbeid i faget. Gjennom ulike analyser har jeg kartlagt lærerens vurdering og synspunkter på dette arbeidet. Det må imidlertid tas forbehold om manglende representativitet for lærerutvalget fra ungdomsskolen, der kun 51 av ca. 100 spurte lærere svarte på undersøkelsen. Likevel er det 51 lærere som underviser i faget utdanningsvalg og som i første rekke må forventes å ha erfaring med og synspunkter om planleggingsarbeidet i faget og også kjennskap til vilkår for måloppnåelsene.

Samlet indikerer resultatene fra analysen at lærerne i varierende grad tar i bruk den didaktiske relasjonsmodellen i planleggingen av faget. Det er både positive og negative holdninger til påstandene blant lærerne i undersøkelsen, og holdningene blant de med mest erfaring er gjennomgående mer positive enn de med minst erfaring. Korrelasjonsanalysen viser tydelig hvilke kategorier fra relasjonsmodellen det er samsvarighet mellom og hvilke kategorier som ikke har samsvarighet i noe særlig grad. Jeg skal i følgende kapittel drøfte de ulike analysene i lys av problemstillingen min.

5.1 Lærerens planlegging i faget utdanningsvalg

5.1.1 Mål

Når det gjelder planlegging av mål i faget utdanningsvalg viser analysen at ca halvparten av respondentene ikke planlegger undervisningen etter en lokal læreplan i faget. 17,6 % av disse svarer vet ikke på påstanden om at det er utarbeidet lokal læreplan i faget de underviser i.

Å arbeide med en sentralt utarbeidet læreplan betyr i første rekke å tolke budskapet i planen. I følge Engelsen (2015) forutsettes det at lærerne er i stand til å analysere læreplanene og i videre arbeid utvikle de sentralt gitte læreplanene til egen virksomhet i lokale læreplaner. De overordnede målene for faget skal forankres lokalt slik at en sikrer måloppnåelsen for faget.

Ansvar for lærerne har til å sette læreplanene «ut i livet» slik Øystein Djupedals forord til Kunnskapsløftet var i 2006, (Kunnskapsdepartementet, 2006a :3) kan tyde på at det økende kravet til lærerens valgfrihet til lokalt læreplanarbeid, ikke svarer til forventningene sett ut fra resultatene omkring analysen om mål ved de fem skolene i denne undersøkelsen.

Når lærerne skal ta et hovedansvar i å bryte ned de overordnede fag- og kompetansemål til konkret faginnhold, settes det på den ene siden store forventninger til læreren. Samtidig er læreren den som kjenner best til elevforutsetninger og lokale forhold i og ved skolen, og som har de beste forutsetninger for at arbeidet med den sentralt gitte læreplanen blir best mulig forankret og iverksatt ved den lokale skolen.

Det er interessant at analysen angående det lokale læreplanarbeidet i de undersøkte skolene viste varierende resultater. Det er grunn til å undres på hvilke uttrykk av læreplanen det opereres med i de undersøkte skolene. I følge Goodlad er det fem forskjellige uttrykk av læreplanen; den ideologisk, den formelle, den oppfattede, den operasjonaliserte og den realiserte læreplanen (Goodlad, 1979). Det faktum at forskjellige lærere tolker læreplanmålene forskjellige, er nærliggende å tro. Det er derfor viktig at lokalt læreplanarbeid synliggjøres og samarbeides om slik at skolene og lærerne i størst mulig grad kan kvalitetssikre fortolkningsarbeidet som gjøres i planleggingen av faget.

Det er også grunn til å spørre seg om lokalt læreplanarbeid er fraværende ved noen av skolene i undersøkelsen, eller om det for eksempel ved noen av skolene er rådgiverens ansvar. Basert på at det er lærere som i stor grad underviser i faget er det nærliggende å anta at de også skulle vært mer delaktige i lokalt læreplanarbeid i faget de underviser i. Dette ville vært interessant å undersøke mer i videre analyser.

5.1.2 Innhold

Når det gjelder planlegging av innhold i faget utdanningsvalg viser analysen at de fleste lærerne er enige og delvis enige i at rådgiver ved skolen planlegger innhold i faget UTV. Dette finner vi igjen i analysen om planlegging av mål.

Det kan tyde på at rådgiveren har et stort grep omkring planleggingen av innhold i faget og at det fortsatt er en vei å gå i forhold til å involvere læreren mer i planleggingen av faget.

Cirka halvparten av lærerne i undersøkelsen er henholdsvis delvis enige og enige i at det er vanskelig å planlegge innhold i faget.

Sett i sammenheng med manglende lokalt læreplanarbeid i skolene i undersøkelsen er det lett å forstå at det kan være vanskelig å planlegge innhold for faget.

I didaktisk relasjonstenkning vil man planlegge innhold i læreplanen i sammenheng med de målene, arbeidsmåtene og vurderingen som planlegges for opplæringen. De overordnede målene og rammefaktorene skal selvsagt også ses i lys av dette forhold, de faglige kravene som opplæringen stiller til elevene, elevenes forutsetninger og lokale forhold. Dette arbeidet krever at den sentralt gitte læreplanen er omarbeidet og tilpasset til lokale forhold.

I følge Engelsen (2015) forventes lærerne å bidra til at elevene når de gitte kompetansemålene, men får i hovedsak ansvar for å finne fram til måladekvt innhold slik at dette kan skje.

Jeg har tidligere vært inne på lærerens valgfrihet når det gjelder lokalt læreplanarbeid og kunnskapsløftets stor krav til lærerne. Kravene gjelder beherskelse av fagene de underviser i, slik at planlegging av innhold står til både mål, arbeidsmåter, vurdering, elevforutsetninger og rammefaktorer. Dette arbeidet krever innsikt i faget og læreren skal som faglig ekspert, ta et hovedansvar for at de overordnede fag- og kompetansemål blir omgjort til konkret faginnhold (Telhaug, 2007).

Det kan derfor være forståelig at lærere synes planlegging av innhold i faget er vanskelig, tatt i betraktning av at det mangler tilbud om formell kompetanse for å undervise i faget UTV.

For å kunne delta i læreplanarbeid trenger en kompetanse på ulike områder og det mest sentrale er kompetansen i faget (Hovdenak & Wilhelmsen, 2011).

5.1.3 Elevforutsetninger

Når det gjelder planlegging av elevforutsetninger i faget utdanningsvalg viser analysen at de fleste av lærerne i undersøkelsen for det meste får oversikt over elevenes forkunnskaper i faget gjennom felles samtale i klassen.

For å kunne tilpasse opplæringen til den enkelte eleven, er det viktig at læreren kjenner til elevene, deres interesser og evner. Elevforutsetninger er en av grunnkategoriene i den didaktiske relasjonsmodellen, og i arbeid med læreplaner forutsettes det at læreren må ta

hensyn til elevens utviklingstrinn. Et godt læringsutbytte forutsetter at læreren tilrettelegger for læringsaktiviteter som samsvarer med elevens utviklingsnivå.

Å kjenne til elevenes forutsetninger i faget man underviser elevene i, er en viktig forutsetning for tilpasset opplæring. Nilsen (2008) sier at tilpasset opplæring er et mål for å nå elevenes læring, ikke bare et mål i seg selv.

Gjennom utdanningsvalg og hovedområdet *Utprøving av utdanningsprogram* har elever mulighet til å ta fag fra videregående opplæring. Dette omfatter utprøving og aktiviteter som er forankret i kompetansemål i utdanningsprogram på videregående skole. Elevene kan benytte timer fra UTV til utprøving av fag fra videregående skole dersom det ikke kan frigjøres nok timer til dette fra det tilsvarende grunnskolefaget.

Denne ordningen kan gis til elever som har tilstrekkelig kompetanse til å delta i opplæringen i faget på videregående nivå og prinsippet om tilpasset opplæring kan ivaretas.

Å få kjennskap til elevenes forkunnskaper og læreforutsetninger i faget kun ved hjelp av felles samtale i klassen, kan tyde på at planleggingen omkring elevforutsetninger i faget har et forbedringspotensiale hos skolene som deltok i undersøkelsen.

Korrelasjon mellom innhold og elevforutsetninger

Når det gjelder samsvar mellom variablene innhold og elevforutsetninger viser analysen svak samsvar mellom variablene, noe som indikerer at det ikke tas hensyn i særlig grad til samsvaret mellom disse i planleggingen av faget UTV.

Holdningene til påstandene innenfor variabelen *innhold* indikerer også at rådgiveren planlegger innholdet i faget, da nesten 80 % av respondentene er enig i påstanden om dette. I tillegg finner en at nesten halvparten av respondentene synes det er vanskelig å planlegge innhold i faget.

I svar fra påstandene om elevforutsetninger er det utfra analysen en av de variablene med størst forbedringspotensiale utfra å kartlegge forkunnskapene til elevene.

5.1.4 Arbeidsmåter

Når det gjelder planlegging av arbeidsmåter i faget utdanningsvalg viser analysen at nesten 80 % av lærerne i undersøkelsen er delvis enige og enige i at de skulle hatt mer kompetanse innenfor karriereveiledning i planlegging av arbeidsmåter.

I didaktisk relasjonstenkning har alle planene metodiske konsekvenser for hvilke undervisnings- og arbeidsmåter som er best å bruke. Arbeidsmåter er de ulike metodene og fremgangsmåtene som skal til for at elevene skal nå de mål for opplæringssekvensen eller de ulike kompetansemålene for faget. Valg av metoder må skje i sammenheng med refleksjoner over mål, elevforutsetninger, rammebetingelser, innhold og vurdering.

Dette arbeidet krever at lærerne har god innsikt i hvilke undervisnings- og arbeidsmåter som er best å bruke. I faget utdanningsvalg og også i andre fag er det iblant nødvendig at elevene arbeider på ulike måter for å nå et mål.

Der er derfor forståelig at lærerne etterlyser mer kunnskap om karriereveiledning i faget. Jeg har også i teoridelen presentert offentlige styringsdokumenter som sier at yrkes- og utdanningstiltak og karriereveiledning er blitt hele skolens ansvar.

Resultatene fra analysen her er i tråd med sluttrapporten NIFU gav om prosjektet *Karriereveiledning i overgangen mellom ungdomsskole og videregående opplæring* (Lødding & Holen, 2012) hvor lærerne på ungdomsskolen i NIFUs undersøkelse var samlet kritiske til tilbudene om kompetanseheving og de var enige i at tilbudet om kompetanseheving var mangelfullt.

Korrelasjon mellom elevforutsetninger og arbeidsmåter

Når det gjelder lærerens planlegging av faget utdanningsvalg i forhold til den didaktiske relasjonsmodellen viser korrelasjonsanalysen at det er sterkest samsvar mellom variablene elevforutsetninger og arbeidsmåter av alle kategoriene i relasjonsmodellen.

Samsvaret mellom variablene elevforutsetninger og arbeidsmåter er relevante. For variablene enkeltvis, er sentraltendensen at flesteparten av lærerne havner på den negative siden av gjennomsnittet. Det er derfor naturlig å tenke seg at det ligger et forbedringspotensiale latent for begge to.

Det er ikke min hensikt å foreslå konkrete forbedringer, men det er nærliggende å trekke frem det faktum at relevante og tilpassede arbeidsmåter i faget først kan planlegges når man har kartlagt de nødvendige elevforutsetninger i klassen man underviser. Undersøkelsen viser at de fleste lærerne får kjennskap til dette gjennom felles samtale i klassen. Her kan det ligge et forbedringspotensiale for planleggingsarbeidet i faget hos de skolene som deltok i undersøkelsen.

Videre uttrykker lærerne at de gjerne skulle hatt mer kompetanse i faget for planlegge adekvate arbeidsmåter.

5.1.5 Rammefaktorer

Når det gjelder planlegging av rammefaktorer i faget utdanningsvalg viser analysen positive 82, 4 % av respondentene at de er delvis enige og enige i påstandene om at UTV gir dem muligheter til å bruke læringsarenaer utenfor skolen. Svarprosenten på påstanden om at utdanningsvalg bidrar til nærmere samarbeid med videregående skole sier at godt over halvparten av informantene er enige og delvis enige i påstanden. Ca. 20 % svarer vet ikke på denne påstanden og dette kan indikere at lærerne i undersøkelsen har ulik grad av erfaring med å planlegge kontakt med videregående skoler i faget.

Det er interessant og kan vitne om at rådgivere ved skolene er den som oppretter kontakten i forbindelse med arbeidsuker og ulike besøk i forbindelse med overgangen fra ungdomsskolen.

Kunnskapsdepartementet fremhever i St.melding nr. 30 (Kunnskapsdepartementet, 2003-2004) at det lokale næringsliv skal bli trukket inn i arbeidet med læreplaner og utformingen av opplæringen. Det er imidlertid til syvende og sist mange faktorer som kan begrense de faktiske mulighetene. Det kan være økonomiske ressurser, tid, mangel på egnede lokaler og innstilling blant lærerne og lokalt næringsliv som spiller inn.

Godt over halvparten av lærerne i undersøkelsen opplever lærebøkene i faget utdanningsvalg som gode hjelpemidler for å nå fagets målsettinger.

Dette er positivt og overraskende da liknende påstand i NIFUs undersøkelse var mer kritiske til lærebøkene i faget, da så mye som 60 % av de spurte lærerne var usikre eller ikke enige i at læremidlene var til hjelp for elevene.

5.1.6 Vurdering

Når det gjelder planlegging av vurdering i faget utdanningsvalg viser analysen at nesten halvparten av lærerne i undersøkelsen var uenige i påstanden om at sluttvurderingen begrenser muligheten til å vurdere om eleven har hatt utbytte av faget UTV. Det er forskjellige holdninger til påstanden hos den andre halvparten.

Det er også delte meninger omkring vurdering av om fagets intensjoner innfris, og når det gjelder holdninger til å la elevene selv vurdere om de har nådd kompetansemålene i faget, er disse også varierende.

I didaktisk relasjonstenkning er det aktuelt å vurdere både innhold i læreplaner, mål, arbeidsmåter, rammevilkår og resultater i forhold til den aktuelle målgruppens forutsetninger. Et vidt didaktikkbegrep vil medføre at man analyserer forholdet mellom idealer, intensjoner og realiteter og mellom teori og praksis.

Dette kan bety at vurderingsbegrepet blir mangedimensjonalt og uoversiktlig, men ifølge forfatterne Hiim og Hippe (Hiim & Hippe, 1998) er det imidlertid ikke nødvendig å fokusere like mye på alle dimensjonene samtidig.

Forskrift til Opplæringslova sier at formålet med *vurdering* i fag er å fremme læring og uttrykke kompetansen til eleven underveis og ved avslutningen av opplæringen i faget. Videre at vurderingen skal gi god tilbakemelding og rettleiding til elevene. Forskriften sier at underveisvurdering skal brukes som et redskap i læreprosessen, som grunnlag for tilpasset opplæring og bidra til at eleven øker sin kompetanse i fagene. Ved avslutningen av opplæringen i faget skal sluttvurderingen gi informasjon om kompetansen til eleven. (Kunnskapsdepartementet, 2006b)

Videre sier Engelsen (Engelsen, 2015) at vurdering er et hjelpemiddel og den må derfor være en integrert del av opplæringa. Vurdering må skje kontinuerlig og underveisvurdering eller vurdering for læring er viktig.

Det er på bakgrunn av dette jeg stiller spørsmål til om vurderingen Deltatt i faget UTV gir læreren mulighet til å vurdere om eleven oppnår kompetansemålene i faget. Imidlertid sier nesten halvparten av lærerne i undersøkelsen at vurderingen Deltatt ikke begrenser muligheten til å vurdere elevene.

Det sprikende holdningsresultatet på påstandene om intensjonene med faget innfris, gir imidlertid indikasjoner på at lærerne er usikre på om elevene blir styrket i deres valgkompetanse i arbeidet med faget og at dette igjen bidrar til å forebygge frafall.

Dette finner jeg igjen i sluttrapporten NIFU gav om prosjektet *Karriereveiledning i overgangen mellom ungdomsskole og videregående opplæring* (Lødding & Holen, 2012) hvor lærerne på ungdomsskolen i NIFUs undersøkelse tilkjenner stor usikkerhet knyttet til oppnåelsen av formålene hos elevene.

I planleggingsarbeidet med faget har lærerne mulighet til å fokusere på vurdering av nettopp om elevene oppnår kompetansemålene, til eksempel *om egne valg*.

Det er også grunn til å spørre om det på bakgrunn av at sluttvurderingen er Deltatt/ikke deltatt, at underveisvurdering også utelates? På hvilken måte vurderes det om elevene har nådd kompetansemålene i faget? Dette ville det vært interessant å forske mer om i senere analyser.

Korrelasjonsanalysen mellom mål og vurdering viser svak samsvar mellom variablene, noe som indikerer at det ikke tas hensyn til i særlig grad til samsvaret mellom disse i planleggingen av faget UTV blant lærerne i undersøkelsen. Det er grunn til å undres på det svake samsvaret mellom nettopp disse to variablene når en vet at læreplanene i Kunnskapsløftet er såkalte målstyrte læreplaner, læreplanen i utdanningsvalg inkludert.

Alle planene er bygd opp med utgangspunkt i kompetansemålene og det er derfor grunn til å anta at målene blir viktige for planleggingen av undervisningen i faget.

Det er også grunn til å stille spørsmålstegn til om det svake samsvaret svekker det målstyrte arbeidet med faget? Særlig med hensyn til at lærerne i undersøkelsen uttrykker usikkerhet knyttet til om formålene med faget innfris.

Godt over halvparten av lærerne i undersøkelsen mener at sluttvurderingen Deltatt bidrar til at elevene ser på faget som mindre viktig i skolen.

Korrelasjon mellom rammefaktorer og vurdering

Analysen viser at korrelasjonen er relativt sterk mellom variablene rammefaktorer og vurdering. Lærerne mener at variablene har et samsvar. De sier samtidig at de som gruppe er positive til variabelen rammefaktorer, mens de havner mer på valget vet ikke om variabelen

vurdering. Dette tyder på at når lærerne gjør undersøkelser i forhold til rammefaktorene, som viser seg å være positiv i forhold til å ha muligheten å besøke og oppnå større samarbeid med videregående skoler og lokalt næringsliv. Noe som analysene også viser.

Analysen sier også at vurderingen Deltatt ikke begrenser muligheten til å vurdere om elevene har hatt utbytte av faget, så kan det være en sammenheng her. Det vil være grunn til å tro at lærerne i undersøkelsen ser stor nytteverdi for elevene i økt samarbeid med videregående skole, noe som også var en av intensjonene med faget.

5.2 Lærerens erfaring

Når det gjelder lærerens erfaring viser analysene at det er en gjennomgående mer positiv holdning til påstandene omkring bruk av kategoriene i den didaktiske relasjonsmodellen i planlegging av faget utdanningsvalg, hos respondentene med mest erfaring. En finner større grad av negativ og usikker holdning til påstandene hos de med minst erfaring i analysene.

Det kan tyde på at lærere med mest erfaring i større grad har mulighet til å benytte seg av den erfaringsrikdommen de har opparbeidet seg gjennom mange års undervisning som de drar positiv nytte av i alle fag de underviser i.

Med erfaring oppleves arbeidet mer oversiktlig og en er mer enn kjent med hvilke faktorer som er nyttig å dra inn i planlegging av en undervisningsøkt. Kategoriene i den didaktiske relasjonsmodellen er kanskje i større grad automatisert når den erfarne læreren planlegger undervisningen enn når den mer uerfarne læreren planlegger.

På den andre siden kan stor grad av erfaring være med på å dempe forventningene til faget utdanningsvalg og ergo «glatte litt over» med å svare positivt til det som høres mest riktig ut. Jeg skal ikke påstå at respondentene er uærlige. Det er nok langt fra deres intensjon. Det er heller snakk om at respondenten har dannet seg et bilde av hva som kan være en riktig vei å gå og søker å oppnå denne «veien».

Det var overraskende at ingen av de 51 respondentene i undersøkelsen hadde erfaringen fra 1-3 år. Det kan komme av at de fleste som underviser i faget er kontaktlærere, som også kom fram av analysen, og ergo er de fleste nyutdannede i skolen i dag faglærere fremfor kontaktlærere for klassen de underviser i.

Det hadde vært interessant å undersøke nærmere i videre analyser om det er slik at de fleste nyutdannede lærere ikke underviser i faget utdanningsvalg.

5.3 Den didaktiske relasjonsmodellen

I arbeidet med læreplaner er lærerne kjente med å planlegge undervisning utfra hva som er målene med faget og opplæringssekvensen. Den didaktiske relasjonsmodellen har vært og er et viktig hjelpemiddel i dette arbeidet. Styrken med relasjonsmodellen er at den gir læreren et verktøy til å reflektere omkring spørsmål som angår mål, innhold, læringsaktiviteter, læremidler, elevforutsetninger og vurdering av en opplæringssekvens som vil være av betydning i planlegging og gjennomføring av egen undervisning. På bakgrunn av at læreplanen i utdanningsvalg har samme oppbygging og struktur som de andre læreplanene i Kunnskapsløftet, syntes jeg det var interessant å forske på om den didaktiske relasjonsmodellen var et viktig verktøy i planleggingen av undervisningen av faget.

I følge Bjørndal og Lieberg (1978) skal den didaktiske relasjonsmodellen tjene som en referanseramme for planlegging, beskrivelse og gjennomføring av undervisningsopplegg. Den angir hvilke faktorer og relasjoner som må analyseres i forbindelse med en konkret undervisningsoppgave. Forfatterne av modellen understreker at den didaktiske relasjonsmodellen ikke må oppfattes som et undervisningsteknologisk system med bestemte anvisninger for praksis. Det er å utvikle lærerens egen forståelse av undervisningen som er hensikten og de legger dessuten vekt på kunnskapens sosiale og relative karakter. De poengterer i den forbindelse nødvendigheten av sammenheng mellom elevenes sosiale bakgrunn og skolens kunnskap (Hiim & Hippe, 1998).

Modellen har også blitt gjenstand for kritikk fordi den ikke klart nok viser de samfunnsbetingelser som lærerne må arbeide innenfor, og som påvirker det handlingsrommet de faktisk har i sin undervisning. Det er også blitt hevdet at kultur- og samfunnsforhold blir for lite framtrædende i modellen og at mål og innhold må ha en overordnet status i didaktiske refleksjoner og planlegging, noe som ikke kommer klart nok frem i modellen (Engelsen, 2015).

Den didaktiske relasjonsmodellen er likevel godt kjent for alle lærere som underviser i grunnskolen i dag. Den er pensum i lærerskolen og modellen er ifølge Engelstad (2015) mye brukt i læreplanarbeid på ulike nivåer i vårt utdanningssystem. Modellen legger sin vekt på de

mangesidige relasjonene mellom grunnkategoriene og hvor blant annet kategorien rammefaktorer retter oppmerksomheten mot den innvirkning som ulike typer samfunnsbetingelser har på det som skjer i skole og klasserom. I tillegg er samfunnets krav til utdanningen gjerne formulert som overordnet formål med skolens virksomhet, noe som formålsringen, skolens overordnede mål, (se figur 1) viser.

6.0 Avslutning

I oppgaven min ville jeg undersøke problemstillingen *Er den didaktiske relasjonsmodellen et viktig verktøy for læreren i planleggingen av faget utdanningsvalg?*

Grunnen til at jeg valgte å belyse nettopp denne problemstillingen er fordi jeg synes faget utdanningsvalg er et interessant og relevant fag for ungdomsskolen i dag. Jeg var selv lærer i ungdomsskolen da faget ble innført med Kunnskapsløftet og jeg hadde store forventninger til faget med bakgrunn i formålene med faget. Disse var blant annet å gi elevene muligheter til å reflektere og prøve ut interesser og bli bevisst egne evner og anlegg for å bidra til at flere foretar mer kunnskapsbaserte valg av utdanning og yrke. Dette innebærer nødvendigvis mer samarbeid med videregående skoler og lokalt arbeidsliv slik at frafall og feilvalg til videregående opplæring minker.

Mange elever ønsker å orientere seg for fremtiden deres og de ønsker større erfaringsrikdom når det kommer til fremtidig valg av utdanning og yrke. Dette var i alle fall mine erfaringer i de årene jeg arbeidet som lærer.

Utgangspunktet for elevene i dag er en skolehverdag med mange forskjellige fag med ulike tema og innhold. De regner matematikkoppgaver, pigger engelskgloser og de spiller fotball i kroppsøvingstimene.

I sin søken etter meningsverdi opplevde jeg at elevene stilte meg spørsmål til nytteverdien av disse oppgavene. Det var nettopp her jeg opplevde at kilden til motivasjon lå hos elevene. Hvorfor er dette viktig å lære for fremtiden min? I slike situasjoner synes jeg det er viktig at læreren innehar kompetansen til å nettopp dvele ved slike spørsmål. Vår jobb som lærere er å gi de unge et fremtidsperspektiv slik at de er godt forberedte på livet og overgangene som venter mellom skole, utdanning og fremtidig yrke.

I sluttrapporten NIFU gav om prosjektet *Karriereveiledning i overgangen mellom ungdomsskole og videregående opplæring* (Lødding & Holen, 2012) poengterer lærerne på ungdomsskolen i NIFUs undersøkelse en mangel på tilbud om kompetanseheving for å undervise i faget, på tross av intensjonene med faget.

I lærerens arbeid i skolen er det med Kunnskapsløftet gitt større frihet til lærerne i utformingen av lokale læreplaner. Læreplanene for de enkelte fagene i Kunnskapsløftet er alle bygd opp med utgangspunkt i kompetansemålene og det konkrete lærestoffet oppgis ikke. Skolene og lærerne gis definisjonsmakt med å utforme lokale læreplaner som skal søke å oppnå motivasjon og entusiasme for læring hos elevene. Det er gitt store krav til lærerne, både med hensyn til å beherske fagene og med hensyn til at de som faglige eksperter skal på forsvarlig vis omgjøre kompetansemålene i de sentralt gitte læreplanene til konkret faginnhold, tilpasset lokale forhold og tilpasset elevene de skal undervise. Dette arbeidet krever stor faglig innsikt og didaktisk kompetanse.

I arbeidet med læreplaner er relasjonsmodellen et verktøy som innehar noen grunnkategorier eller begreper som går igjen og som læreren tenker i.

I oppgaven har jeg hatt som målsetning å se på om den didaktiske relasjonstenkningen er et viktig verktøy for læreren i planleggingen av undervisningen av faget utdanningsvalg. For å svare på problemstillingen utformet jeg 26 påstander som tok utgangspunkt i den didaktiske relasjonsmodellens 6 kategorier (mål, innhold, elevforutsetninger, arbeidsmåter, rammefaktorer og vurdering) og som omhandlet lærerens planlegging av undervisning i faget.

Studiet mitt viser at det er forskjeller i hvilken grad læreren benytter relasjonsmodellen i planleggingen av undervisning i faget. Det er ulik praksis blant skolene og lærerne i å lage lokale læreplaner i faget. Resultatene fra kategorien *innhold* indikerer at rådgiver i stor grad har innvirkning i planleggingen av faget. De mest fremtredende resultatene kom frem av korrelasjonsanalysen som måler graden av samsvarighet mellom kategoriene i måleverktøyet. Det er relativt sterk samsvarighet mellom elevforutsetninger og arbeidsmåter og det samme er tilfellet mellom rammefaktorer og vurdering. Imidlertid er det svak samsvarighet mellom innhold og elevforutsetninger og mellom mål og vurdering.

Siden selve relasjonstenkningen er bygd opp omkring at alle faktorene er innbyrdes avhengige av hverandre, må det nødvendigvis også gjenspeile seg i planleggingen av undervisningen, noe korrelasjonsanalysen viser indikasjoner på ikke er tilfelle hos de undersøkte skolene.

Veien videre

Jeg har forsøkt å gi en oversikt over planleggingen av faget utdanningsvalg gjennom å bruke den didaktiske relasjonsmodellen som måleverktøy. Det hadde vært interessant å hatt med flere påstander innenfor hver kategori fra modellen i undersøkelsen, slik at resultatene kunne blitt mer omfangsrikt.

Prosessen med å skrive denne oppgaven har uten tvil vært en spennende og interessant reise inn i læreplanarbeid og faget utdanningsvalg, og resultert i mange nye spørsmål som ville vært interessante å forsket mer på.

For eksempel kan det være interessant å finne ut hvilke områder læreren har ansvar for å planlegge i faget og hvilket innhold faget bør ha for at intensjonene med faget skal oppnås. Ved å stille spørsmålene i en kvalitativ undersøkelse, vil læreren får større mulighet til å utdype sine svar i mer åpne spørsmål enn det som var tilfelle i denne oppgaven.

Imidlertid viser oppgaven mange områder ved lærerens planlegging av faget utdanningsvalg som det kan arbeides mer med i skolene i undersøkelsen. Da nevner jeg spesielt lokalt læreplanarbeid som et grunnleggende arbeid i denne planleggingen.

Det er verdt å nevne her at Utdanningsdirektoratet sendte ut på høring, med frist 23.01.15, forslag til endringer i faget utdanningsvalg på ungdomstrinnet. Utdanningsdirektoratet foreslår endringer når det gjelder formål, hovedområder, grunnleggende ferdigheter, kompetansemål og vurderingsordning. Etter planen skal endringene tre i kraft fra 1.8.2015 og vil gjelde fra og med opplæringsåret 2015-2016.

Det er også verdt å nevne at Høgskolen i Oslo og Akershus tilbyr videreutdanning i faget utdanningsvalg. Høgskolen skriver på nettsiden deres at videreutdanningen er begrunnet i behov for en utvidet og mer solid kompetanse blant lærere for å håndtere arbeidsoppgavene tilknyttet faget utdanningsvalg i skolesystemet.

7.0 Referanser

- Andreassen, I. H. (2011). Den realiserte læreplanen: elevenes erfaringer (pp. S. 55-80). Bergen: Fagbokforl.
- Andreassen, I. H., Swahn, E., & Hovdenak, S. S. (2008). *Utdanningsvalg: identitet og karriereveiledning*. Bergen: Fagbokforl.
- Befring, E. (1998). *Forskingsmetode og statistikk*. Oslo: Samlaget.
- Bjørndal, B., & Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken?: en innføring i didaktiske emner og begreper*. Oslo: Aschehoug.
- Borgen, J. S., & Lødding, B. (2009). *Implementering av faget utdanningsvalg på ungdomstrinnet: delrapport II fra prosjektet Karriereveiledning i overgangen mellom ungdomsskole og videregående opplæring. Evaluering av Kunnskapsløftet* (Vol. 39/2009). Oslo: NIFU STEP.
- Didaktikk, D. (2015). Læringsteorier. Retrieved 01.04.2015, from <http://digitaldidaktikk.no/refleksjon/detali/laeringsteorier>
- Dysthe, O. (2008). Læring og læringsformer i Kunnskapsløftet. In H. Hølleland (Ed.), *På vei mot Kunnskapsløftet*. Oslo: J.W.Cappelens Forlag as.
- Engelsen, B. U. (2015). *Kan læring planlegges?: arbeid med læreplaner - hva, hvordan, hvorfor : skrevet mot LK06: Læreplan for kunnskapsløftet*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry: the study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill.
- Gravås, T. F., & Gaarder, I. E. (2011). *Karriereveiledning*. Oslo: Universitetsforl.
- Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet: en innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Haug, P. (2012). Reform 97: politikk og evaluering (pp. S. [25]-44). [Oslo]: Cappelen Damm akademisk.
- Hellevik, O. (2002). *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. Oslo: Universitetsforl.
- Hiim, H., & Hippe, E. (1998). *Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling: en studiebok i didaktikk*. Oslo: Universitetsforl.
- Hiim, H., & Hippe, E. (2006). *Praksisveiledning i lærerutdanningen: en didaktisk veiledningsstrategi*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Holand, A. (2006). Survey-forskning. In K. F. o. K. Skogen (Ed.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk* (pp. 41-51). Oslo: J.W.Cappelens Forlag as.
- Hovdenak, S. S., & Wilhelmsen, B. U. (2011). Utdanningsvalg som samarbeid og skoleutvikling (pp. S. 125-152). Bergen: Fagbokforl.
- Imsen, G. (2007). Styringsstrategier og likhetsidealer i norsk skole- i utakt? In H. Hølleland (Ed.), *På vei mot kunnskapsløftet* (pp. 135-155).
- Isnes, A. (2008). Læreplanverket i Kunnskapsløftet. In H. Hølleland (Ed.), *På vei mot kunnskapsløftet* (pp. 184-199): J.W. Cappelen Forlag as.
- Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Kunnskapsdepartementet. (2003-2004, 06.03.2015). St.meld. nr. 030 (2003-2004)

- Kultur for læring Retrieved 06.03.2015, 2015, from <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/?docId=STM200320040030000DDDEPIS&ch=1&q=>
- Kunnskapsdepartementet. (2006a). Midlertidig utgave av læreplanverket for kunnskapsløftet. Retrieved 06.03.2015, 2015, from • http://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloftet/Kunnskapsloftet_midlertidig_utgave_2006_tekstdel.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2006b). Prinsipper for opplæringen. Retrieved 23.03.15, 2015, from http://www.udir.no/Upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloftet/prinsipper_lk06.pdf?epslanguage=no
- Kunnskapsdepartementet. (2006c). Veiledning med lokalt arbeid med læreplaner - Kompetanse og kompetansemål. Retrieved 12.04.2015, from <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-lareplaner/Veiledning-i-lokalt-arbeid-med-lareplaner/5-Lokalt-arbeid-med-lareplaner-i-fag/Kompetanse-og-kompetansemal/>
- Kunnskapsdepartementet. (2008). Læreplanen i utdanningsvalg. Retrieved 06.03.2015, 2015, from <http://www.udir.no/kl06/UTV1-01/Hele/Formaal/>
- Kunnskapsdepartementet. (2009). Opplæringslova. § 1-3.Tilpassa opplæring og tidleg innsats. Retrieved 15.03.2015, 2015, from https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1
- Kunnskapsdepartementet. (2015). Forskrift til opplæringslova kap. 1. Innholdet i opplæringa. Retrieved 02.04.2015, from https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1
- Lødding, B., & Holen, S. (2012). *Utdanningsvalg som fag og utfordring på ungdomstrinnet: sluttrapport fra prosjektet Karriereveiledning i overgangen mellom ungdomsskole og videregående opplæring. Evaluering av Kunnskapsløftet* (Vol. 28/2012). Oslo: NIFU.
- Mead, G. h. (2005). *Sindet, selvet og samfundet*. København: Akademisk forlag.
- Myhre, R. (1996). *Grunnlinjer i pedagogikkens historie*. [Oslo]: Ad notam Gyldendal.
- Nilsen, H. B. o. S. (2008). *Tilpasset opplæring - intensjoner og skoleutvikling*: Gyldendal Akademisk.
- OECD. (2002). OECD Review of career guidance policies. Norway. Country Note. www.OECD.org.
- OECD. (2014). OECD Skills Strategy. www.regjeringen.no.
- Røyland, S. R. (2012). *Valg for livet - Om karriereveiledning i skolen*: Pedlex Norsk Skoleinformasjon.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (1996). *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. [Oslo]: TANO.
- Skogen, K. F. o. K. (2006). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Oslo: J.W.Cappelens Forlag as.
- Søgnen, A. (2003). *I første rekke: forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle* (Vol. NOU 2003:16). Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning.

Telhaug, A. O. (2007). Kunnskapsløftet i et utdanningshistorisk perspektiv. In H. Hølleland (Ed.), *På vei mot kunnskapsløftet* (pp. 47-63): J.W.Cappelen Forlag as.
Vygotiskij, L. (2001). *Tenkning og tale*: Gyldendal Norsk Forlag AS.
www.etymonline.com. Online Etymology Dictionary.

8.0 Vedlegg

8.1 Invitasjon i e-post:

Hei!

Mitt navn er Tove Kristin Didriksen og jeg er ansatt som rådgiver ved Universitetet i Nordland. Jeg er i gang med å skrive en masteroppgave i studiet Tilpassa opplæring. I den forbindelse ønsker jeg å foreta en spørreundersøkelse blant lærere i ungdomsskolen som underviser i faget Utdanningsvalg (UTV), hvor formålet er å undersøke hvordan undervisningen i UTV planlegges. Det vil komme spørsmål knyttet til planleggingen i forhold til fagets mål, innhold, vurdering, elevforutsetninger, rammefaktorer og lærerforutsetninger.

Ved å svare på undersøkelsen vil du bidra til å skape innsikt i lærerens arbeid med læreplaner, differensiert opplæring, faglige mål, tilpasning av undervisning, vurdering og tilrettelegging.

Spørreundersøkelsen er elektronisk og vil ta ca. 5-7 minutter å svare på. Svarene vil være anonyme 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 du vil ta deg tid til å svare på spørsmålene innen 27.mars 2015. Dersom du har spørsmål til undersøkelsen kan du kontakte meg på telefon: 902 37 087 eller min veileder ved Universitetet i Nordland, Bent-Cato Hustad på telefon: 754 11 846.

På forhånd takk for at du deltar.

Klikk på linken her for å delta: <https://response.questback.com/tovekristindidriksen/utv/>

Med vennlig hilsen Tove Kristin Didriksen

8.2 Påminnelse om spørreundersøkelsen

Hei! Har du svart på spørreundersøkelsen min om faget Utdanningsvalg? Om du har svart, sier jeg tusen takk og du skal se bort fra denne eposten fra meg. Har du ikke svart, håper jeg du kan avse 5 minutter til å svare. Linken ligger i mailen under. Jeg har hittil kun fått 20 svar og jeg trenger minst 50...

På forhånd, tusen takk

Mvh Tove Kristin Didriksen