

# *Utdanningsvalg*

”Tilrettelegging for elevens valg av utdanning og yrke - også en oppgave for den videregående opplæringen”.

**Stian Fredrik Rønningen**



Masteroppgave ved Utdanningsvitenskapelig fakultet.  
Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2011

© Stian Rønningen

2011

Utdanningsvalg

Stian Rønningen

<http://www.duo.uio.no/>

## **Sammendrag**

Et av skolens mål er å tilrettelegge for elevens fremtidige valg av utdanning og yrke. Opprettelsen av faget Utdanningsvalg peker i retning av en økt satsning på området, men valgprosessen til elevene fortsetter også etter ungdomsskolen. I denne oppgaven ser jeg på hvordan studieforbereidende linjer tilrettelegger opplæringen for elevens valg av utdanning og yrke. Metoden som anvendes består av kvalitative intervjuer med både lærere og elever ved to videregående skoler på Østlandet. Studien gir et innblikk i hvordan elevens identitetskonstruksjon påvirkes av spørsmålene rundt egen fremtid, sett i lys av valg av fremtidig yrke og utdanning. Elevens forståelse av tidsaspektene i valgprosessen, kunnskapen om seg selv, kunnskapen om utdanningsløp og arbeidsliv, elevens strategier og fremtidstro er temaer som er relatert til oppgavens problemstilling.

## **Forord**

Arbeidet med utdanningsvalg har gitt meg et innblikk i hvordan lærere og elever tenker om valgprosessen. Valg av utdanning og yrke har vært en tematikk som over flere år har vært gjenstand for min oppmerksomhet i den pedagogiske diskursen. Jeg vil i den sammenheng benytte anledningen til å takke de som har bidratt til at oppgaven har blitt til.

Jeg ønsker å takke Gina og Karina som på slutten av vår videregående opplæring var på jakt etter leilighet i Bergen. Dere visste tidlig hva dere skulle, mens undertegnede ikke hadde en anelse om hva tiden etter videregående ville bringe. Denne episoden fikk meg til å tenke videre omkring tematikken.

Veien fra tanker til skrift kan være lang, men en rekke personer har heldigvis hjulpet meg videre i prosessen. Veileder Dag Fjeldstad har vært mest sentral i dette arbeidet. Hans pedagogiske, sosiologiske og motiverende kompetanse har vært viktig for å kunne ferdigstille denne oppgaven. Det positive engasjementet, det kritiske blikket og de gode tilbakemeldingene fra Dag har vært viktig for meg i skriveprosessen.

Jeg vil takke mine åtte informanter og de to lærerne som skaffet meg innpass til sine skoler. Deres forståelse og erfaringer har vært grunnlaget for at jeg kom i mål med denne oppgaven.

Så må jeg takke mine meddstudenter og venner for mange kloke innspill. En spesiell takk går her til Anna-Marie og Stian som jeg har hatt pauser med det siste halvåret.

I tillegg vil jeg takke mamma for korrektur, og gode muligheter for å beholde bøker utover lånetiden. Pappa fordi du er god til å fokusere på ting som ikke har med oppgaven å gjøre, og søster Marianne fordi at du er den du er.

## Innhold

Sammendrag.....	3
Forord.....	4
<b>1 Innledning</b> .....	7
1.1 Problemstilling.....	8
1.2 Utdanningsvalg og viktige begreper.....	9
1.3 Lovverk og planverk.....	9
1.4 Forskning, funn og veien videre.....	10
<b>2 Teori</b> .....	13
2.1 Norge i utdanning - fra samlebånd til roboter.....	13
2.2 Sosiologiske perspektiver på utdanningsvalg.....	14
2.2.1 Arven etter Bourdieu.....	15
2.3 Ungdom og identitetskonstruksjon i lys av individualitet og kultur.....	16
2.3.1 Giddens og homo optionis.....	17
2.3.2 Ziehe - fra skjebnesamfunn til valgsamfunn.....	18
2.4 Yrkesvalgprosessen for eleven sett ut i fra rådgivningsmodeller.....	19
2.4.1 Skolens smale tilnærming.....	22
2.4.2 Hvordan legitimere valg.....	24
2.5.1 Erfaringene med faget Utdanningsvalg.....	26
2.6 Oppsummering.....	26
<b>3 Metode</b> .....	28
3.1 Mer om bakgrunn for metodevalg.....	28
3.2 Fenomenologi.....	29
3.3 Mitt utvalg.....	31
3.4 Intervjuguide.....	32
3.5 Gjennomføringen av intervjuene og mine erfaringer.....	34
3.6 Tolkning og analyse av intervjuene.....	35
3.7 Etske betraktninger.....	36
<b>4 Analyse</b> .....	40
4.1 Tidsaspekter i valgprosessen.....	40
4.1.1 Diskusjon.....	43
4.2 Kunnskapen om seg selv.....	46

4.2.1	<i>Diskusjon</i> .....	48
4.3	Kunnskapen om fremtiden og påvirkene .....	51
4.3.2	<i>Utdanningsløp og yrker</i> .....	51
4.3.2	<i>Foreldre som samtalepartnere</i> .....	54
4.3.3	<i>Diskusjon</i> .....	55
4.4	Elevenes strategier og fremtidsstro.....	62
4.4.2	<i>Skepsis til rådgiverne</i> .....	65
4.4.3	<i>"Her og nå" og elevens fremtidsstro</i> .....	66
4.4.4	<i>Diskusjon</i> .....	69
<b>5</b>	<b>Oppsummering</b> .....	<b>75</b>
5.1	Veien videre.....	78
<b>6.</b>	<b>Kildeliste</b> .....	<b>81</b>
<b>7</b>	<b>Vedlegg</b> .....	<b>87</b>
7.1	Godkjenning fra NSD .....	87

# 1 Innledning

We guide our boys and girls to some extent through school, then drop them into this complex world to sink or swim as the case may be. Yet there is no part of life where the need for guidance is more emphatic than in the transition from school to work, the choice of a vocation, adequate preparation for it, and the attainment of efficiency and success (Parsons 1909:8).

En av karriereveiledningens grunnleggere Frank Parsons lanserte allerede i 1909 behovet for at unge mennesker trenger støtte ved valg av utdanning og yrke. Siden den gang har arbeidslivet blitt ytterligere spesialisert, noe som betyr at den enkelte elev i utgangspunktet har flere utdanninger og yrker å velge blant. På 1950-tallet ble yrkesveiledningen en del av skolens virksomhet i Norge. Krange og Øia (2005) viser til hvordan mangfoldet av utdanningsinstitusjoner skaper et uoversiktlig bilde, som stiller store krav til de elever som skal velge høyere utdanning. Å velge for fremtiden er noe elevene synes er vanskelig skal vi tro en av lærerne i min undersøkelse.

I: Føler du at elevene er klare for å ta valget i tredje klasse?

L2: Nei, jeg synes nesten det er blitt vanskeligere for dem i tredje klasse, for da nærmer det seg slutten på de tre trygge årene man har hatt her, hvor alt har ligget til rette, hvor man kan følge med. Også kommer tredje klasse hvor du må velge. Da kommer det som jeg har opplevd at mange er fryktelig usikre og jeg tror det er tilfeldig hva mange ender opp med. Sånn opplever jeg det.

Andreassen mfl (2008:87) hevder at ”Ungdom synes å ha et tilnærmet umettelig behov for yrkesorientering”. Skolen har som oppgave å legge til rette for at elevene skal ta et kunnskapsbasert valg av yrke og utdanning. Birkemo setter spørsmålsteget ved hvor vellykket denne oppgaven er i ivarettatt i ungdomsskolen ettersom mange elever faller fra i den videregående opplæringen (Birkemo 2007). St. meld 44 *Utdanningslinja* viser til at 60 prosent av unge mellom 15 og 19 år oppgir at det er svært eller ganske vanskelig å velge riktig utdanningsretning. Utdanningsvalg eller yrkesvalg er noe mange elever forbinder med usikkerhet, og dette ser ut til å gjelde både i ungdomsskolen og i den videregående opplæringen.

For å belyse temaet vil jeg i dette kapittelet gjøre rede for problemstillingen, vise til fungerende lov/planverk og se på tidligere forskning på utdanningsvalg. I kapittel 2 vil jeg

presentere det teoretiske rammeverket med en sosiologisk, rådgiverteknisk og skolefaglig forankring. Deretter vil jeg i kapittel 3 gi en redegjørelse for hvordan jeg har nærmet meg tematikken metodisk. Kapittel 4 inneholder analyse av det innsamlede datamaterialet. Analysekapitlene må sees i lys av underspørsmålene i problemstillingen der spørsmål 1 viser til 4.1, spørsmål 2 til 4.2 og 4.3 og bolken 4.4 henviser til spørsmål 3. 4.2 og 4.3 er delt opp for å unngå å ha et analysekapittel som er mye lengre enn de andre. Tematikken i 4.2 og 4.3 må sees i sammenheng ettersom de utdyper det samme spørsmålet. Etter å ha diskutert mine funn opp mot eksisterende teori innenfor hvert av kapitlene, følger en oppsummering av de viktigste resultatene av mitt arbeid.

## **1.1 Problemstilling**

I denne oppgaven er det et mål å se valgprosessens utfordringer ut i fra en helhetstanke der jeg ser på hvordan den videregående opplæringen, nærmere bestemt på studieforbereidende linjer, legger til rette for å hjelpe eleven med valg av utdanning og yrke. Studiens overordnede problemstilling er:

*Hvordan tilrettelegger den videregående opplæringen for elevens fremtidige valg av utdanning og yrke, og hvordan påvirkes elevens identitetskonstruksjon i valgprosessen?*

Hovedproblemstillingen er utledet av følgende underproblemstillinger som jeg skal se nærmere på i analysekapitlene:

- 1) *Hvordan forholder elevene seg til valgprosessen i tenårene?*
- 2) *Hvilken kunnskap har eleven om seg selv og fremtidig utdanning og yrke?*
- 3) *Hvilke strategier tar de i bruk for å komme frem til et valg og hvordan påvirkes elevenes identitetskonstruksjon i valgprosessen?*

Frafallet i den videregående skolen og utdanningsforskjeller er sentrale områder som er relatert til utdanningsvalg. Rapporter som for eksempel "Bortvalg og kompetanse" (2008) og Nordli Hansens arbeider er bare noen av de mange bidragene på de to områdene. Derimot er det gjort lite forskning med elevnære data som handler om valgprosessen forut for utdanningsvalg. Denne oppgaven vil fokusere på forhold som inngår i elevens valgprosess i tiden man går på studieforbereidende linje. Helhetstanken bygger på at tilrettelegging for



elevens valg av utdanning og yrke også er en del av den videregående opplæringen. Ønsket om at oppgaven skal gi et bilde av elevenes identitetskonstruksjon får følger for valg av metode. Derfor har jeg valgt å bruke kvalitative intervjuer for å ta del i elevenes opplevelser og erfaringer i valgprosessen. De kvalitative intervjuene ble gjort med elever i VK1 (dvs. normalt andre året på videregående) og lærere i samfunnsfag i den videregående opplæringen. 3 lærere som underviser i samfunnsfag og 5 elever som befinner seg i valgprosessen forut for valg av utdanning og yrke, utgjør mitt utvalg i denne undersøkelsen.

## **1.2 Utdanningsvalg og viktige begreper**

Utdanningsvalg beskriver en individuell handling som utføres av enkeltmennesker i et samfunn, som består av strukturer som påvirker valgene. Sosiologiens klassiske spørsmål om aktør og struktur er i så måte et anliggende også innenfor utdanningsvalg. Forskjeller i utdanningsvalg har vært bakgrunn for en rekke sosiologiske studier.

Yrkesvalg innebærer at det foreligger flere alternativer for handling i en lengre prosess som dreier seg om yrker. I engelsk litteratur kan man lese om "Career development" som inkluderer studie- eller utdanningsvalg og yrkesvalg. En slik fellesbetegnelse er vanskelig å finne i den norske litteraturen, men faget Utdanningsvalg bygger på at elevenes riktige valg av utdanning må sees i sammenheng med valg av yrke. I mitt tilfelle blir det enda tydeligere ettersom valg av studieforbereende linje er et uttrykk for at man ønsker å ta høyere utdanning før man går ut i arbeidslivet. I min oppgave refererer utdanningsvalg og yrkesvalg til fellesbetegnelse ut i fra begrepet om "Career development" (Sjøstrand 1980). Dette er også i tråd med hvordan norsk lovverk og planverk ordlegger seg med bruk av begrepet som vi skal se nærmere på i neste kapittel. Helheten i elevens valgprosess er viktig i formålene med faget Utdanningsvalg. Ved å se på de utfordringene elevene i videregående skolen har med egen valgprosess, fordrer dette en helhetstanke i arbeidet med å legge til rette for elevens valg av utdanning og yrke (Andreassen et al. 2008).

## **1.3 Lovverk og planverk**

Tematikken, tilrettelegging for elevens valg av utdanning og yrke, er ivaretatt både i skolens lovverk og planverk. Lovverket i form av opplæringsloven legger en rekke føringer for skolevesenet. Ifølge § 9-2 har elevene rett til nødvendig rådgivning om utdanning,

yrkestilbud, yrkesvalg og sosiale spørsmål. §22-1 i forskriften til opplæringsloven utdyper den generelle retten til rådgivning (Lovdata 2006).

Forskriften til opplæringsloven og § 22-3 tar for seg utdannings- og yrkesrådgivning. Eleven skal gradvis bli bevisst sine egne interesser, evner og verdier, og få kunnskap, selvinnsikt og evne til selv å kunne ta avgjørelse om yrkes- og utdanningsvalg. Fra 8.-13. årstrinn skal rådgivningen legges opp som en prosess. Forskriften med § 22-3 tar videre for seg hvilke rettigheter elevene har. Jeg velger her å vise til de rettighetene som er hensiktsmessige for min oppgave, som:

- rådgivning og rettleiing som er knytt til val av yrke og utdanning
- oppdatert informasjon om utdanningsveier i Noreg og andre land
- oppdatert informasjon om yrkesområde og arbeidsmarkedet lokalt, nasjonalt og internasjonalt (Lovdata 2006).

Opplæringsloven § 1-2, forskrift kap. 22 og læreplanverkets generelle del sammenfatter Prinsipper for opplæringen. Her finner vi læringsplakaten som utdyper at skolen og lærebedriften skal:” Legge til rette for elevmedvirkning og for at elevene og lærlingene/lærekandidatene kan foreta bevisste verdivalg og valg av utdanning og fremtidig arbeid” (Utdanningsdirektoratet 2006).

Innholdet i den generelle læreplanen som er en del av planverket, tilsier at ”Opplæringen har ikke bare egenverdi for eleven, men har også som mål å forberede de unge til å påta seg arbeidslivets og samfunnslivets oppgaver”. Videre har skolen fagplaner. Planene i hvert enkelt fag består av kompetansemål. Ut i fra min tolkning av læreplanen i Samfunnsfag (Vg1) er det ett kompetansemål som appellerer til å fremme tilrettelegging for elevens valg av utdanning og yrke, derav: ”Bruke digitale verktøy til å hente informasjon om ulike yrker og diskutere muligheter og utfordringer på arbeidsmarkedet i dag” (Utdanningsdirektoratet 2006).

## **1.4 Forskning, funn og veien videre**

Innen sosiologisk forskning har de handlingene som utdanningsvalg innebærer, vært gjenstand for analyse. Individens sosiale bakgrunn og kjønn har vært variabler som forklarer forskjeller i yrkes- og utdanningsvalg med vekt på sosial reproduksjon. Aktualiseringen av tematikken i det senmoderne har åpnet opp for å inkludere teorier som vektlegger individualiseringstese, derav teorien om rasjonelle valg samt Thomas Ziehes og Anthony

Giddens samtidsdiagnoser av moderniteten. En ser her at sosiologiens klassiske spørsmål om aktør/struktur er sentralt i forskning på utdanningsvalg. Mye av forskningen vedrørende utdanningsvalg har vært orientert mot å se på utdanningsforskjeller. Ung i Norge-undersøkelsen er en kvantitativ bred kartlegging av ungdom i Norge. Undersøkelsen ble gjennomført i 1992 og 2002, og dets data har vært grunnlag for en rekke publikasjoner både på det sosiologiske og pedagogiske forskningsfeltet. Forskningen på utdanningsforskjeller tegner ikke et entydig og homogent bilde av eleven som rasjonell aktør.

Nordli Hansen har i en årrekke dokumentert en rekke sammenhenger som mellom sosial bakgrunn og utdanning. Eksempelvis i studiene av Osloskolen og rekrutteringen til prestisjeutdanninger. Seljestads arbeider viser at norsk bygdeungdom i stor grad velger utdanning og yrke ut i fra oppvekstfamilie, kjønn, klasse og lokalsamfunn (Seljestad 2003) Den konkrete testingen av rasjonell aktør-teori er i liten grad fremsatt i norsk forskning. Helland (2006) finner en generell tendens til at man velger den samme utdanningen som sine foreldre, noe som uttrykker det rasjonelle. Også Nordli Hansen (2008) viser ut i fra registerdata hvordan teorien om rasjonelle valg kan benyttes ved å se på foreldres økonomiske ressurser og utdanningsvalg. Andelen av funn som kan tolkes til inntekt for rasjonell aktør-teori, synes færre i Norge sammenlignet med resultatene internasjonalt. Krange og Øia (2005) hevder at de klassiske begrepene i sosiologien som kjønn, klasse og etnisitet fremdeles spiller en viktig rolle når det gjelder elevers utdanningsvalg.

Aftenposten (06.10.2010:2) tolker innholdet i rapporten, ”De gamle er eldst” (Opheim et al. 2010) og konkluder med at: ”Elevenes familiebakgrunn har langt mer å si enn kvaliteten på skolen eleven går på. Forskerne bak rapporten anslår at 90 prosent av elevenes resultater kan tilskrives sosial bakgrunn, mens skolens kvalitet og ressursbruk bare forklarer 10 prosent.”<sup>1</sup>

Merkelappene som klistres på elevene i slike tolkninger av rapporter, uttrykker en samfunnsdiagnose, men sier egentlig ganske lite om situasjonen den enkelte elev befinner seg i. Skolene har tro på at de kan gjøre en forskjell og at man ikke er determinert av strukturelle forhold. Derfor er det interessant å se hvordan opplæringen påvirker eleven. Elevnære data vil utfordre instrumentalismen som foreligger ved å sette samfunnsdiagnoser og kunne bidra til å

---

<sup>1</sup> Opheim mfl (2010) legger vekt andre forhold i sin fremstilling mens Aftenposten tolket rapporten i retning av betydningen av sosial bakgrunn, derav overskriften på artikkelen ” Skolen: 10 prosent Familien: 90 prosent”.

nærme seg en bedre forståelse av ungdoms identitetskonstruksjon i lys av valg av utdanning og yrke.

Utdanningsforskningen i Norge har i liten grad vært orientert mot skolens bidrag til identitetskonstruksjon. Der ungdom og identitet har blitt gjenstand for forskning, har det vært på andre arenaer enn i skolen. Skolen har økt sin satsning på å legge til rette for elevens valg av utdanning og yrke dersom man velger å tolke opprettelsen av faget Utdanningsvalg i den retningen. Opprettelsen av faget innebærer at i tillegg til den instrumentaltistiske delen har faget som formål å fremme identitetsdannelse. Individets utvikling kognitivt, sosialt og emosjonelt gis prioritering i et fag som skal være med å skape helhet på tross av overgangene i opplæringsløpet (Andreassen et al. 2008). Hovdenak (2000) argumenter for at målet om å ivareta individets interesser i større grad er tilstede i Kunnskapsløftet enn under 90-tallsreformene. Dette kan tolkes i retning av et økt elevfokus i den norske skolen. Økt elevfokus, tilpasset opplæring og opprettelsen av faget Utdanningsvalg er slik jeg ser det, en døråpner til å forske på sammenhengen mellom ungdom, identitet og utdanning.

Kvantitative undersøkelser, derav registerdata har sine begrensinger. Ungdommens tanker om fremtiden er preget av det uvisse, kanskje-pregede, drømmende og synsende. Kvalitative studier vil ha muligheten til å gå inn å se hvordan den enkelte elev faktisk opplever prosessen

## 2 Teori

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for relevant faglig teori sett fra en sosiologisk og rådgiverteknisk synsvinkel. Dette gjøres ved å gi et overblikk over eksisterende forskning som er relevant for forståelsen av elevens utdannings- og yrkesvalg i lys av identitetsdannelsen, der skolen spiller en viktig rolle.

### 2.1 Norge i utdanning - fra samleband til roboter

I boken "Meditationes Sacrae" som ble utgitt i 1597 kom Sir Francis Bacon til en erkjennelse av at "Kunnskap er makt". I dag snakker vi om at Kunnskapssamfunnet eller Utdanningssamfunnet har erstattet et begrep som Industrisamfunnet. Produktene til Industrisamfunnet er fremdeles med oss, men produksjonen er forandret. Tendensene i retning av et arbeidsliv som i større grad krever teoretisk utdanning, har hatt sine konsekvenser. Deriblant har utdanning fått en større verdi i det moderne samfunn, og det er en av skolens oppgaver jeg vil fokusere på i denne fremstillingen (Frønes 2007).

Utdanningssektoren har opplevd en formidabel vekst. Fra 1950 og frem til 1990 fordoblet antall studenter seg i Norge (NOU 1996:13). I 1960 var det 10.000 studenter i høyere utdanning, og i 1970 hadde antallet passert 30.000. På 80 og 90-tallet fikk søkningen til høyere utdanning et kraftig oppsving (derav betegnelsen "utdanningseksplasjonen"), og i dag har vi over 200.000 studenter i Norge (Grøgaard og Aamodt 2006).

At nordmenn har tatt del i en stadig økende kunnskapsmengde, har medført strukturendringer. Det allmennfaglige kunnskapsfeltet med sin teoretiske tilnærming har blitt viktigere å beherske fremfor mer praktiske og yrkesrettede kvalifikasjoner i dagens arbeidsliv (ibid.). Retten til videregående opplæring ble innført med Reform 94. På den måten stiller samfunnet et krav om at elevene skal tilbringe mer tid på skolebenken, noe som innebærer økt anvendelse av teori. Kritikken av systemet har vært knyttet til at teoretiseringen fører til et høyt frafall i den videregående opplæringen. Særlig frafallet blant gutter på yrkesfaglige linjer i den videregående skolen har kommet på dagsorden. (Andreassen et al. 2008).

Statistikken viser at 59 233 elever startet i videregående opplæring i 2004. Kun 56 prosent av disse fullførte på normert tid. Av 31 366 elever som startet på yrkesfaglig opplæring i 2004, er det kun 39 prosent som fullførte på normert tid, men den verste konsekvensen er at hele 28 prosent har sluttet under den yrkesfaglige opplæringen. Av 22 570 elever som begynte på allmenne, økonomiske og administrative fag i 2004, fullførte 73 prosent på normert tid. Det

betyr at 23 prosent av elevene som ikke fullfører på normert tid, er elever ved allmenne, økonomiske og administrative fag (Statistisk sentralbyrå 2010).

I det norske skolesystemet er det særlig to valg som utfordrer elevenes tanker om egen fremtid i forbindelse med yrke og utdanning. Det første betydningsfulle valget er i overgangen mellom grunnskolen og videregående opplæring. Hvilken videregående opplæring skal man velge? Det neste valget inntreffer på ulikt tidspunkt avhengig av om man har valgt yrkesfaglig eller allmennfaglig studieretning. For elever ved allmennfaglige linjer vil det andre viktige valget som innebærer valg av videre utdanning, kunne utsettes til slutten av videregående opplæring. På veien før valget av høyere utdanning tar eleven mindre dramatiske valg, som for eksempel fordypningsfag som påvirker den enkeltes fremtidige utdannings- og yrkesmuligheter (Birkemo 2007).

## **2.2 Sosiologiske perspektiver på utdanningsvalg**

Den postmoderne tilstand, *la condition postmoderne* er ifølge Lyotard (1979) preget av de store fortellingens død. Det overordnende rammeverket som legitimerte samfunnets praksis, er erstattet med noe kaotisk som ikke bringer orden og forutsigbarhet. Tanken om et samfunn preget av økt pluralisme har fått fotfeste i deler av den sosiologiske teoritradisjonen etter 2. verdenskrig (Aakvaag 2008). I sosiologien har sammenhengen mellom sosial bakgrunn og utdanningsvalg blitt et viktig forskningsfelt. Arbeidet med å forklare hvorfor eller hvordan sosial ulikhet påvirker valg av utdanning har resultert i teoretiske bidrag på makro- og mikronivå.

Både internasjonalt og i Norge har man klart å dokumentere sammenhengen mellom sosial bakgrunn og utdanningsvalg. Teorien om den rasjonelle aktør og kulturteorien er ofte brukt som forklaringer for å dokumentere sammenhengen (Fekjær 2009).

Teorier om den rasjonelle aktør som utdanner seg, bygger på Raymond Boudons klassiske ”Education, Opportunity and Social Inequality” (Fekjær 2009) Utdanningsvalg hos norsk ungdom er i utgangspunktet frie valg, basert på interesser og lyster. Teorien om rasjonelle valg bygger på en individualiseringstese der aktøren er i sentrum. Aktøren skaper sosiale fenomener gjennom å handle rasjonelt med bevisste mål-middel kalkyler i bakhodet. Menneskelige handlinger er nøye overveide beslutninger der handlingalternativene elimineres, der man til slutt velger blant løsninger som gir det beste utfallet (effekten) ut i fra aktørens egne ønsker og oppfatninger. Ønsker, oppfatninger og selve valget er

hovedmomentene som utgjør innholdet i aktør og handlingsforståelsen i teorien om rasjonelle valg (Aakvaag 2008). Grunntanken hos Boudon, men også blant de som har videreutviklet teorien om rasjonelle aktører innen utdanning, er at man vurderer de kostnader, fordeler og muligheter som foreligger ved å velge utdanning. Innslaget av sosial bakgrunn i teorien kan sees ut i fra hvordan klassetilhørighet skaper fordeler og begrensninger, der relativ risikoaversjon betyr at familier vil sikre at barna oppnår minst samme klasseposisjon som en selv (Fekjær 2009). På den måten erkjenner man betydningen av sosial bakgrunn, men som Gambetta i (Fekjær 2009) hevder, vet den rasjonelle aktør hvilke determinerende krefter som er i sving. På den måten velger elevene fritt sin utdanning. Den enkelte er med frivillig og kan velge sitt livsløp uavhengig av påvirkene i prosessen. I Norge har Thrane (2005), Helland (2006) og Hansen (2008) anvendt rasjonell-aktør teori for å forklare forskjeller i utdanningsvalg, men deres funn er i liten grad entydige (Fekjær 2009). Barths teorier om generativ prosessanalyse ønsker å fremme en aktørtilnærming, der meningsinnholdet hos individer skapes i dialog og interaksjon med omverdenen. Verdiene i et samfunn blir til gjennom sosiale transaksjoner oss mennesker i mellom og fungerer i sum som handlingsalternativer. I sfære der verdiene deles i felleskap, vil det oppstå forandringer i dets innhold ettersom aktørene modifiserer og retter etter hvert som de handler. Forklaringsmodellen bygger på at de regelmessigheter (sosiale former) som etableres i samfunnet er blitt til ved aktørenes bruk av strategier som innebærer å benytte seg av eget nettverk og muligheter. I så tilfelle er det aktørene som selv genererer det regelmessige. På den måten kan handlinger på mikronivå føre med seg endringer på makronivå (Barth 1966).

### ***2.2.1 Arven etter Bourdieu***

Pierre Bourdieus teorier avdekker former for makt og dominans i samfunnslivet. Hans generelle samfunnsteori er utviklet ved bruk empiriske studier av det franske samfunn. Bourdieus mål er at funnene skal danne grunnlag for å løse de problemer som oppstår i samfunnslivet, og som Aakvaag (2008:148) skriver, ”Ikke fremstå som teori for teoriens skyld.” Forskning på utdanningssystemet er sentralt i Bourdieus arbeider, og en betydelig del av dokumentasjonen for hans samfunnsteori er hentet fra dette feltet.

Bourdieu mener at folk flest ikke har kunnskap om de objektive strukturene som man er underlagt. Den enkeltes tro på friheten til å velge utdanning, venner, yrke og smak er en feilslutning, ifølge Bourdieu. Hvordan aktøren handler er kroppsliggjort i form av habitus som er kjernen i en persons identitet. Habitus gir den enkelte ferdigheter til å handle, men friheten

er begrenset ettersom habitus er forutsigbart og i liten grad preget av endring. Det sosiale opphavet i form av klassetilhørighet avgjør ens habitus. Innen utdanning betyr dette at eleven er determinert av krefter man ikke har kontroll over (Aakvaag 2008). I et utdanningssystem som er tilpasset de med middelklassebakgrunn, vil habitus avgjøre hvorvidt man lykkes i skolen eller ikke. De kulturelle forskjellene mellom klassene er dermed med på å skape ulikheter som kommer til syne ved forskning på elevprestasjoner og utdanningsvalg (Fekjær 2009).

Det at Norge fremstår som relativt egalitært, har ført til at kulturteorien som bygger på klassebestemte forskjeller i verdier og kultur, kanskje har forsvunnet litt i den teoretiske oversikten på feltet. Teorien om den rasjonelle aktør har vært den dominerende i det å forklare de sosiale ulikhetene i utdanningsvalg de siste årene. På tross av at teoriutviklingen har pekt i en rasjonell retning, har man funnet empiri i Norge som tilsier at kulturen forfører, og at orienteringen mot økt individualisering er sterkt overdrevet. Erkjennelsen av at barnas utdanningsvalg må sees ut i fra foreldrenes inntekt og utdanningsnivå betyr at premissene for valg av utdanning og yrke i mindre grad er preget av den frihet som teorien om den rasjonelle aktør forespeiler. At den rasjonelle teorien må modereres, bygger på empiri som tilsier at strukturen rundt den enkelte er mer gitt på forhånd (Fekjær 2009).

### **2.3 Ungdom og identitetskonstruksjon i lys av individualitet og kultur**

Spørsmålet ”hvem er jeg?” er ofte satt i sammenheng med begrepet identitet. Eleven som stiller spørsmålet, befinner seg i en relasjon mellom seg selv og samfunnet omkring (Andreassen et al. 2008).

Den britiske sosiologen Anthony Giddens’ modernitetsteori er beskrevet i hans bøker *The ”Consequences of modernity”* (1990) og *”Modernity and Self-Identity”* (1991). Giddens’ samtidsdiagnose bygger på at moderniseringsprosesser og samfunnsutviklingen i dagens samfunn inngår i en sosial revolusjon, sammenlignet med det tidligere industrisamfunnet. Giddens beskriver samfunnsforandringer, modernitetens dynamikk på makronivå og hevder at utviklingen har konsekvenser for den enkeltes konstruksjon av identitet (Aakvaag 2008).<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Prieur (2002) Grunnleggende teorier som omhandler konstruksjon av identitet, innebefatter ofte poststrukturalistenes bidrag, som oftest representert ved Michael Foucaults. Han forståelse bygger på å se mennesker som et subjekt som er historisk konstruert gjennom ulike diskurser der samfunnets makt og disiplin påvirker den enkelte. Fraværet av empiriske studier av teoriene gjør at de ikke blir gitt prioritet i min oppgave.



Max Webers ”Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus” fra 1905 beskriver datidens samfunn som preget av avmytologisering, der religiøse oppfatninger ikke lenger var like fremtredende i individers virkelighetsoppfatning. Thomas Ziehe, tysk pedagog med tilknytning til Frankfurterskolen, tar for seg hvordan kulturen rasjonaliseres, med den konsekvens at kulturen fristiller individet fra tradisjonene. Denne utviklingen er både positiv og negativ, da den åpner opp både for forandring og usikkerhet i individets identitetskonstruksjon i moderniteten (Ziehe og Stubenrauch 1983).

Ziehe og sosiologer som Giddens, Ulrich Beck og Zygmunt Bauman legger en individualiseringstese til grunn for sine teorier, noe som får konsekvenser for identitetsarbeidet for den enkelte.

### ***2.3.1 Giddens og homo optionis***

I jordbruk- og industrisamfunnet var menneskets posisjon i større grad preget av tradisjoner der oppskriften for hvordan man skulle leve var gitt på forhånd, ut i fra sosial posisjon. Det posttradisjonelle (senmoderne) samfunnet fra omkring 1970 preges av avtradisjonisering der identiteten til den enkelte må bygges av en selv (Aakvaag 2008).

Mennesket møter utfordringer og situasjoner der de kunnskapsbaserte valgene og alternativer for handling er mange. På bakgrunn av dette må aktøren ha et bevisst og aktivt forhold til kunnskap. Trekk ved Webers tese om formålsrasjonelle individer ser her ut til å være sentrale. At aktøren er refleksiv, gjør at man kan stige ut av handlingssituasjonen, betrakte det hele og vurdere hva man skal gjøre før man tar valget (Krange og Øia 2005). Giddens viser her hvordan omgivelsene kan være med å spille en rolle i identitetsarbeidet der den enkeltes konstruksjon og rekonstruksjon av ytre påvirkninger blir en del av selvoppfatningen. Identitetskonstruksjonen hos Giddens skiller mellom den sosiale identitet som er samfunnets oppfattelse av individet sett utenfra og den personlige identiteten som hele tiden vil utvikles etter hvordan vi oppfattes (Andreassen et al. 2008).

En mer tydelig aktørtilnærming ligger til grunn når Giddens hevder at refleksiviteten tar plass i individet. Mangelen på en gitt identitet fører til at det refleksive selvet må ta ansvar for å konstruere, etablere og opprettholde livshistorie om hvem man ønsker å være.

Referansepunktene i en slik selvbiografi eller livsprosjekt er først og fremst preget av interne forhold som omhandler ”meg” og min selvidentitet (self-identity). I forsøket på å skape en

”sann” historie, må valg av livsstil være forenlig med ”hvem man er” (Aakvaag 2008). Fra dag til dag må aktøren ta stilling til hvem man er, og besvare spørsmål som hvordan man skal leve, hvilke klær skal man skal ha på eller hva skal man spise. Alternativene utgjør muligheter og man må bestemme seg, derav Homo optionis, det velgende menneske. Dette kontinuerlige arbeidet med livshistorien beskriver at identiteten formes gjennom et helt liv av en selv (ibid.).

### ***2.3.2 Ziehe - fra skjebnesamfunn til valgsamfunn***

Ziehes begrep om kulturell frisetting er videreutviklet fra det Karl Marx brukte for å vise hvordan individualiseringsprosessen gjorde befolkningen i føydalsamfunnet fri fra sine stenderbånd. Frisetningen av individet oppstår fordi de kulturelle og sosiale overføringene i form av foreldres holdninger og verdier ikke blir ført videre. Tradisjoner for arbeid og yrkesvalg, familiedannelse og identitetsdannelse har forandret seg. Med en erodering av tradisjoner og normer blir det opp til den enkelte å vurdere hva man skal ta utgangspunkt i for sin egen identitetskonstruksjon. Diagnosen forteller at vi har gått fra et skjebnesamfunn til et valgsamfunn (Aasen 1994).

Mangelen på kollektive normer og tolkningsrammer gjør at den enkelte overlates mer til seg selv, noe som er positivt i form av mer frihet, økt handlingsrom, muligheter for å skape og prøve ut identiteter og flere valgmuligheter. Mindre forutsigbarhet, større usikkerhet knyttet til egne valg, fravær av mening og lav frustrasjonsterskel er negative kjennetegn ved at kulturen frisetter individet (Andreassen et al. 2008). Dessuten påvirker markedskrefter og statlige instanser de arenaene der identitetsutprøving foregår. At ungdommen er overlatt til seg selv, gjør at de på egenhånd må velge livsløp der den enkelte må stå til ansvar for de valgene man tar. Den enkeltes ansvar for eget livsløp skaper en narsissistisk følsomhet for å skape en balanse der målet om å skape en stabil identitet består av evnen til å forandre seg gjennom hele livet (Østerud 1994). Ziehe mener at moderne ungdom har kunnskapen til å handle, men at presset for at kunnskapen må bevises skaper uro (Andreassen et al. 2008).

Gunnar Holt (2001) hevder at Ziehes beskrivelse av ungdoms løsrivelse fra kollektive normer og manglende tolkningsrammer for eget liv har sine synlige konsekvenser i norske klasserom. Skolen opplever en situasjon hvor en større del av barna og ungdommen har konsentrasjonsproblemer, er rastløse, gir opp forholdsvis lett overfor anstrengelser, har lett for å kjede seg, er mer krevende, tåler ikke å bli irettesatt, velger å utebli osv. Samtidens

diagnoser av de ”håpløse unge” er ikke noe nytt fenomen. Filosofen Sokrates ytret det følgende i antikken:

Våre ungdommer elsker ingenting annet enn luksus og dovenskap. Unge menn og kvinner oppfører seg dårligere enn noen gang tidligere. De forakter alle autoriteter og viser ingen respekt for alder”  
(Dagbladet 06.11 2010: 30).

I boken ”Millenials rising: The next generation” gir historikerne Willam Strauss og Neil Howe uttrykk for hva som kjennetegner den moderne ungdommen født mellom 1980 og 2000. Millenials, Generasjon Y, Glasurgenerasjonen, Divaer, Curlinggenerasjonen, Generasjon Ego er alle uttrykk for en generalisering av den moderne ungdommen. I denne oppgaven velger jeg å bruke ”Generasjon Meg” som beskriver dagens ungdom selvcentrerte og søker grunner til hvorfor de skal gjøre forskjellige oppgaver (Dagbladet 06.11.2010 og Hovdenak og Wilhelmsen 2011).

Kort oppsummert er de sosiologiske perspektivene på utdanningsvalg mange. I denne fremstillingen har jeg valgt å ta utdype de teoriene jeg anser som hensiktsmessige med tanke på relasjonen til elevens valg av utdanning og yrke. Inkluderingen av den rasjonelle aktør og kulturteorien (her ved Bourdieu) befatter seg med sosiologiens klassiske spørsmål omkring aktør/struktur mens Barths generative prosessanalyse må sees i lys av begge disse to tilnærmingene. Giddens’ og Ziehes kjennetegn på det moderne kan være med på å aktualisere det hele og samtidig utdype hvordan vi kan forstå aktørens/elevens utdanningsvalg.

## **2.4 Yrkesvalgprosessen for eleven sett ut i fra rådgivningsmodeller**

Studien har som mål å vise hvordan opplæringen tilrettelegger for elevens valg av yrke og utdanning. Derfor må lærernes og elevens opplevelser tolkes i lys av skolens arbeid med tilrettelegging for valg av yrke og utdanning. Rådgivning er en viktig del av dette arbeidet, og bør derfor inkluderes i den teoretiske bakgrunnen på feltet.

Overgangen fra industrisamfunnet innebar et mer spesialisert arbeidsliv. I USA ble man allerede på 1900-tallet vitne til at yrkesveiledere ble en del av arbeidslivet. I Norge ble den systematiske yrkesveiledningen en del av byråkratiet i mellomkrigsårene. På 50-tallet ble yrkesveiledningen en del av skolens virksomhet. Orienteringen om utdanning og yrkesvalg bygde på empiri som beviste den sterke korrelasjonen mellom foreldrenes yrke og hva eleven

(barnet) valgte. I et samfunn der elevenes valg av utdanning og yrke gikk hånd i hånd med sosial bakgrunn, ble det et mål for rådgivningen å sette individet i sentrum ved å legge vekt på personlige forhold (Andreassen et al. 2008). Ved hjelp av Carpenter forsøker Edvardsen å oppsummere teoribidragene om elevers utdanning og yrkesvalg (Edvardsen 1991).

En tilnæringsmåte er å legge vekt på det rasjonelle, tilsiktede og det planlagte ved utdanningsvalg. Andre ser på utdanningsvalg som en hendelse der noe skjer spontant, ulogisk og tilfeldig. Noen ser på yrkesvalget i relasjon til menneskelig utvikling. En fjerde gruppe hevder at utdanningsvalg må sees i lys av at noen personlighetstyper passer bedre til noen yrker enn andre. I tilnæringsmåte 3 og 4 er individet i sentrum, og derfor regnes disse som psykologiske forklaringer. En femte tilnæringsmåte predikerer at det er den økonomiske samfunnsstrukturen som styrer hvilke yrker individene kan velge (Ibid.).

“No step in life, unless it may be the choice of a husband or wife, is more important than the choice of a vocation” (Parsons 1909:7)

Parsons karriereteori tar for seg betydningen av å velge yrke og beskriver tre faktorer som er viktige ved menneskers valgprosess. (1) Kjennskap til selv, der man kan redegjøre for interesser, anlegg, ambisjoner, ressurser, begrensinger og deres årsaker; (2) Kunnskap om krav, suksesskriterier, fordeler, ulemper, lønn og fremtidsutsikter i arbeidslivet; (3) Gjennomføre sanne resonnementer (true reasoning) basert på ens kunnskap om de to første faktorene, i forhold til hverandre (Parsons 1909).

Edvardsen (1991) hevder at Donald Supers teori bygger på en forståelse av å tolke individers karrierevalg i et livsløpsperspektiv. Teorien er mest hensiktsmessig å bruke om mennesker som tar høyere utdanning. Omliggende forhold så vel som elevenes målsetninger, behov og verdier vil endres i løpet av deres liv (Edvardsen 1991). Hos Piaget må utviklingen til barnet sees ut i fra alder som betinger hva man kan lære. (Imsen 2005). Supers livsløpsteori er langt mer omfattende der valg av karriere sees på som en livslang prosess, som inkluderer at yrkesorienteringen finner sted gjennom et helt liv. Den enkeltes identitet og selvforståelse påvirkes gjennom vekststadiet (4-13 år), utforskningsstadiet (14-24 år), etableringsstadiet (24-44 år), opprettholdelsesstadiet (45-65 år) og løsrivelsesstadiet (over 65 år). Endringene finner sted ved nye erfaringer som er med på å skape andre behov og interesser. Tross stabilitet i livsløp og interesser, vil noe endre seg over tid, særlig blant unge mennesker. (Andreassen et al. 2008 og Edvardsen 1991)

I ”Tilstandsrapporten om livslang læring i Norge” (Kunnskapsdepartementet 2007:32) er karriereveiledning definert på følgende måte: ”Karriereveiledning er en tjeneste som tar sikte på styrke den enkeltes informasjon om, refleksjon over og motivasjon i forhold til valgmulighetene, slik at vedkommende kan treffe informerte og reflekterte valg.”

Begrepet karriereveiledning har med tiden blitt implementert også i Norge, men hva innebærer dette for den enkelte elev?

En av de mest brukte modellene i rådgivningsarbeid bygger på John Krumboltz sosiale læringsteori som tar for seg beslutninger i karrierevalg. Det er livserfaringene til den enkelte som avgjør valget, derav hvor godt en kjenner seg selv, sine preferanser og arbeidslivet. Ifølge Krumboltz (som sitert i Andreassen et al. 2008 og Edvardsen 1991) er det fire faktorer som er sentrale i tilnæringsmåten til å forstå valgprosessen og dens muligheter.

- *Individuelle faktorer* som intelligens, kjønn, etnisitet og fysikk kan øke eller begrense valgmuligheter.

- *Miljømessige faktorer* som retten til utdanning, bredden i studietilbud, penger til utdanning, reguleringer i arbeidslivet eller familietradisjoner kan være med på å legge bånd på den enkelte i valgprosessen.

- *Læringserfaringer som faktor* kan være instrumentell i form av at atferden påvirkes i møtet med (signifikante) andre. I ulik grad vil reaksjonen kunne føre til at erfaringer forsterkes bevisst eller ubevisst (jf. Bourdieus habitus). Erfaringene kan være assosiative, der reaksjonen kan være positiv eller negativ ut i fra hva man forbinder med situasjonen. Går man god for påstanden ”Alle leger er rike”, og at rikdom er et gode blir det hele en positiv assosiasjon om en forestilling om et yrke. Med andre ord er hva vi har lært og hvordan vi benytter det sentralt i valgprosessen. Samtidig vil det være trekk ved de strukturelle forholdene i samfunnet som begrenser mulighetene, men dette kan være funksjonelt. I så måte er finner konkurransen om om et knapt gode sted. Alle kan ikke alle bli leger, og dermed blir kunnskaper, ferdigheter, ytelser faktorer som regulerer dette.

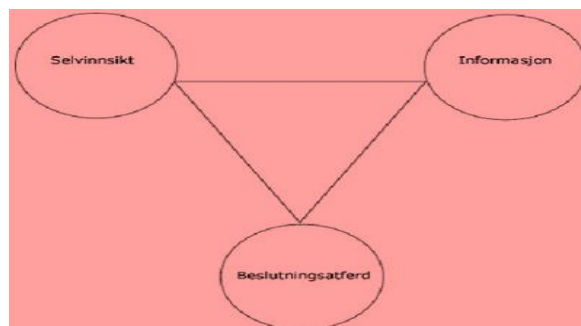
- *Problemløsningsferdigheter* går på elevens evne til å se seg selv og samfunnet i en realistisk sammenheng som inkluderer evalueringer som inkluderer nye perspektiver. Arbeidsvaner, emosjonelle og kognitive reaksjoner vil gå innenfor denne tilnæringsmåten til

valgprosessen. Denne tilnærmingen har en del likheter med Parsons sentrale faktorer som tidligere nevnt (ibid.).

### **2.4.1 Skolens smale tilnærming**

I Sverige har man benyttet to ulike tilnæringsmåter til karriereveiledning. Den brede tilnæringsmåten består for eksempel av undervisning, samtaler mellom elev og lærer og informasjonsinnhenting. Den smale tilnærmingen av veiledningen foregår hos skolens rådgiver, som oftest individuelt, men også i gruppe (Andreassen et al. 2008).

Hele skolen er ansvarlig for gjennomføringen av faget Utdanningsvalg, og det inkluderer alle lærere, rådgivere og fag. Lærerhåndboken (2010) gir ulike tips for hvordan man skal undervise i faget. Modellen under viser hvilke elementer som er viktige i elevens valgsituasjon. Modellen kalles ”*det rasjonelle valg*” og



er ifølge Lærerhåndboken (2010:1) en henvisning til at:

Valget skal ta utgangspunkt i den enkeltes evner, kapasitet og interesser, og at valget skal skje på grunnlag av solid informasjon og kunnskap om muligheter og rammer. Den som velger, skal danne seg et bilde av aktuelle alternativer og konsekvensene av dem, for så å fatte en selvstendig beslutning.

Ut i fra denne modellen skal den enkelte elev i samråd med lærere og veiledere utarbeide en individuell handlingsplan som strukturerer hverdagen både på kort og lang sikt. Skolens arbeid på individnivå legger opp til en profesjonell veiledningssamtale, som bygger på 5-trinnsmodellen utarbeidet av Gunnel Lindh (sitert i Lærerhåndboka 2011). Denne modellen skal forberede elevene på valg av utdanning og yrke. Modellen skal være en rettesnor for veiledningen, der den enkeltes langsiktige utvikling skal være i fokus. I de fleste tilfeller vil

det være skolens rådgiver som holder denne samtalen med eleven, men også kontaktlærer eller faglærer kan være den som veileder. Modellen består av følgende trinn:

Trinn 1- Utrede og klargjøre problemstillingen

Trinn 2- Utvide perspektivet

Trinn 3- Formulere mål og delmål

Trinn 4- Utarbeide handlingsplan og gjennomføre den.

Trinn 5- Vurdere og følge opp

Gunnels modell kan sees i sammenheng med Birkemos (2007) inndeling av forståelse av valgprosessens tre trinn. Det første trinnet innebærer *utforskning* av aktuelle valgalternativer. Her er det viktig å skaffe seg informasjon om hvilke yrkesmuligheter som foreligger. Dette danner muligheter for den neste fasen som fordrer en *vurdering* av hvilke utdanningsløp og yrkesalternativer som er mest interessante. Så må man vurdere hvilken linje eller skole man kan komme inn på, hvorvidt man kan lykkes og andre fordeler og ulemper ved yrket før man sammenligner dette med sine egne verdier som bør være klargjort i denne fasen. I beslutningsfasen avgjør en om man ønsker å realisere valget eller om man vil starte prosessen om igjen. Sjøstrand (1980) ser yrkesvalget som en prosess som kan pågå hele livet, men vanligvis er 6-7 år normalt tilfellet av utdanningslengden. De tre fasene Sjøstrand deler prosessen inn i, består av fantasifasen (før 11 år), den tentative fasen (11-17 år) og den realistiske fasen (17-21). Fra 19-21 år tar man det realistiske valget der man velger utdanningsløp. Som hos Super, er modellen mest hensiktsmessig å bruke på de elevene som velger å ta høyere utdanning. Prosessen er ugjenkallelig der beslutninger som er gjort, er fastlåste på grunn av tidsnød og begrensinger i økonomi. Dessuten er det å avbryte en utdanning noe som kan føre til at elevene føler seg mislykket, noe som går utover deres vurdering av seg selv. Sjøstrand deler inn yrkesvalg i en typologi der en karrierelinje må 1) Sees ut i fra graden av tilfeldigheter versus institusjonaliserte valg og 2) Påtvungne versus frivillige valg. (Sjøstrand 1980).

Birkemo (2007) sin undersøkelse av valgprosessen blant 2000 ungdomsskoleelever viser at over halvparten av elevene ikke har kommet til beslutningsfasen når de skal velge program i videregående opplæring. Det betyr at graden av hvor godt forberedt man er til å velge, er ulikt fordelt. Det faktum at yrkesvalgprosessen forseres i ulikt tempo, bekrefter at det er et misforhold mellom modenhet og de krav som stilles til valg av yrke og utdanning. Karrierevalgmodenhet er et begrep som betegner elevenes nødvendige kunnskaper,

ferdigheter og motivasjon til å orientere seg og ta et karrierevalg innen yrke og utdanning (Birkemo 2007). Målet med faget Utdanningsvalg er å øke denne modenheten blant elevene.

Den varierende karrierevalgmodenheten gir seg utslag i elevens valg av program i de videregående linjene. Blant elevene som var kommet til beslutningsfasen, valgte en større andel yrkesfaglige linjer fremfor studieforbereende. Elever som befant seg i fase en eller to, altså vurdering eller utforskningsfasen, valgte i større grad studieforbereende linjer. Dette var ikke nødvendigvis basert på et mål om å ta høyere utdanning, men man fikk mulighet til å utsette det endelige valget i noen år til (Andreassen et al. 2008 og Birkemo 2007). Denne forskjellen i karrierevalgmodenhet stemmer overens med Berg (1998) som konkluderte med at de som vet hvilke yrke de vil jobbe i, velger yrkesfag, mens de som er usikre, velger studieforbereende linje.

Uten henvisninger til Berg (1998) og Birkemo (1997 og 2007) har Chelsom Vogt (2007) gjort studium av hvordan elever på yrkesfaglige linjer legitimerer sitt valg av utdanning og yrke. Tankegangen om at enhver står fritt til å velge utdanning blir utfordret hos Chelsom Vogt ved bruk av begrepene objektive/subjektive mulighetsstrukturer og varm/kald kunnskap (Chelsom Vogt 2007).

#### ***2.4.2 Hvordan legitimere valg***

Yrkesvalg finner sted innenfor objektive og subjektive mulighetsstrukturer. Dette er en oversettelse av et skille som har blitt brukt i både sosialpsykologisk og sosiologisk forskning, ifølge Chelsom Vogt som referer til (Bandura 1986; Roberts 1993; Hodkinson og Sparkes 1997; Bandura 2001) i dette tilfellet. De objektive valgmulighetene er mange, men selve valget finner sted innenfor hva eleven subjektivt oppfatter som sine valgmuligheter. Funnene hos Chelsom Vogt indikerer at elevene deler opp sine muligheter i hva som er aktuelt og uaktuelt av yrker og utdanninger. Innsnevringen har sine konsekvenser der muligheter innen høyere utdanning ikke var en del av informantenes subjektive mulighetsstrukturer. Derimot var det en rekke yrker som var aktuelle innenfor de subjektive mulighetsstrukturene, som dermed kun er et utvalg av de objektive strukturene. Hvorfor valget akkurat falt på ett yrke har sammenheng med den type kunnskap som eleven besitter om det aktuelle yrket.



Inspirert av Bourdieu innførte Ball og Vincent (1998) et begrep om *hot/cold knowledge* som beskriver en situasjon der informasjonen man får gjennom jungeltelegrafene via slekt, familie og venner, utgjør den varme kunnskapen mens offisielle og formelle kilder er betegnet som kald kunnskap. Ifølge Ball og Vincent baserer familier med arbeiderklassebakgrunn seg på den varme kunnskapen når de velger skole for sine barn. Hutchings sitert i (Chelsom Vogt 2007) viser til de samme funnene i studiet av utdanningsvalg blant gutter fra den engelske arbeiderklassen. Klassifiseringen av varm og kald kunnskap blir til hvem eller hvor den er ervervet fra. Chelsom Vogt (2007) hevder i tillegg at det er viktig hvordan den er blitt ervervet. Elevene på de yrkesfaglige linjene baserer ikke bare sitt valg på hva de ser og hører, men hva de selv har gjort med hendene. På den måten blir valget av yrke og utdanning basert på erfaringer både fra påvirkere, og en selv i form av egenopplevde erfaringer (Chelsom Vogt 2007).

## **2.5 Faget Utdanningsvalg, skolens brede tilnærming**

I skoleåret 2008/2009 ble Utdanningsvalg innført som obligatorisk fag for alle elever i grunnskolen 8-10 trinn. Formålet med faget Utdanningsvalg er å skape en helhet og sammenheng i grunnopplæringen. Grunnskolen, den videregående opplæringen og arbeids- og næringsliv skal i større grad knyttes til hverandre. For elevene innebærer dette at de skal få erfaring med ulike utdanningsprogram, yrker og mulighet for fordypning i fag.

Utdanningsvalg skal bidra til at elevene fatter kunnskapsbevisste valg av utdanning og yrke. Dette skal oppnås gjennom en praktisk utprøving og teoretisk forståelse av arbeidslivets krav om kunnskap og kompetanse. Faget skal videre legge grunnlag for videre opplæring, arbeid og livslang læring (Utdanningsdirektoratet 2008). Hele skolen har ansvar for faget, der elevens fremtidsorientering og identitetsutvikling til et fellesanliggende for alle lærerne.

Fagets tre hovedområder er:

Om videregående opplæring og arbeidsliv (20 prosent): Strukturen i videregående opplæring og om innholdet i de ulike utdanningsprogrammene. Videre omfatter hovedområdet hvordan ulike utdannings- og karriereveier kan føre fram til ulike yrker. I hovedområdet inngår kunnskap om arbeidsmuligheter og fremtidsutsikter, herunder lokalt arbeids- og næringsliv.

Utprøving av utdanningsprogram (60 prosent): Hovedområdet omfatter aktiviteter forankret i kompetansemål i utdanningsprogram i videregående opplæring. Utprøvingen kan foregå både i skole og arbeidsliv, og skal som hovedregel omfatte minst to ulike utdanningsprogram.

Om egne valg (20 prosent): Kartlegging av og refleksjon over egne interesser og

forutsetninger, knyttet til eget utdannings- og yrkesvalg.<sup>3</sup> (Utdanningsdirektoratet 2008)

### ***2.5.1 Erfaringene med faget Utdanningsvalg***

Erfaringene med faget Utdanningsvalg er mange, men i og med at faget fortsatt befinner seg i en startfase, er den dokumenterte empirien mangelfull. To rapporter har dog blitt publisert etter oppstarten av faget i 2008/2009. Delrapport 1, (Lødding og Borgen 2009) uttaler seg positivt om hvordan elever er langt bedre forberedt til å velge utdanningsprogram i videregående. Forankringsarbeidet overfor arbeidsliv og videregående skoler er tidkrevende. Koblingene mellom de ulike instansene er mange steder svake. Dette fremmer at nettverksbyggingen regionalt med eksterne aktører er en utfordring for skolen i det å skape muligheter for hospitering for ungdomsskolelever i videregående skole og arbeidsliv. Delrapport 2, (Lødding og Borgen 2009) uttrykker bekymring over at samarbeidet mellom ungdomsskoler og eksterne aktører er preget av ulikhet. Kommuner med mange ungdomsskoler samarbeider bedre med eksterne aktører enn kommuner med få ungdomsskoler (Lødding og Borgen 2009). Bergensprosjektet utdyper dette ved å fokusere på den manglende dialogen omkring skolens egen rolle i relasjon til eksterne aktører. At skoleeier ansvarliggjør den enkelte skole uten å gi midler til kompetanseheving, eksternt samarbeid og organisering, bekrefter at faget har en vei å gå. (Hovdenak og Wilhelmsen 2011). De fleste skolelederne mener at skolene er bedre egnet enn karrieresentre til å tilrettelegge for elevens valg av utdanning og yrke. En annen dominerende oppfatning er at utdannings- og yrkesveiledning er rådgivers domene, noe som går i mot intensjonene om at faget er hele skolens ansvar. Kritikken av innholdet i faget har hatt en dreining mot at læremidler og innhenting av informasjon i for stor grad krever gode lesere, samt at delen som omhandler elevens refleksjon i faget, ikke er forenlig med den enkeltes modningsnivå. Hvorvidt faget stimulerer elevens valgmodenhet og evne til å håndtere kompleks informasjon og usikkerhet, er det ifølge rapporten ikke grunnlag for å besvare (Lødding og Borgen 2009).

## **2.6 Oppsummering**

I det moderne samfunnet har utdanning fått en økt betydning. Utdanningsekspløsjonen etter 2. verdenskrig i Norge tegner et bilde av et mer komplekst samfunn der behovet for arbeidskraft

---

<sup>3</sup> Prosentueringen angir hvor mye av tiden som skal brukes til hvert av områdene.

med teoretisk kompetanse har økt. I dette kapitlet er det et mål å skissere hvilke utfordringer vi står ovenfor i forbindelse med elevens valg av utdanning og yrke, i lys av en historisk bevissthet som inkluderer fortiden, nåtiden og fremtiden. Sosiologiens bidrag til feltet utdanning og yrke er mangfoldig, men i lys av skolens mål om å utjevne sosiale forskjeller er det sammenhengen mellom utdanningsvalg og sosial bakgrunn som har fått mest oppmerksomhet. Kulturteorien og teorien om den rasjonelle aktør er mye brukt i denne sammenheng.

Forskningen på temaet ungdom og identitet forutsetter at man inkluderer skolen. I dette kapitlet er det et mål å vise hvordan skolen inngår i elevenes identitetsdannelse. Dette er vist gjennom å inkludere skolens brede og smale tilnærming til elevens fremtidige valg av utdanning og yrke, derav opprettelsen av faget Utdanningsvalg, erfaringene med dette faget og rådgivningsmodellene. Giddens og Ziehes samfunnsdiagnose blir brukt som et teoretisk bilde for å illustrere hvordan elevens identitetsdannelse kan bli påvirket i det moderne samfunn. Den faktiske situasjonen elever befinner seg i når det gjelder valg av utdanning og yrke, vil jeg komme tilbake til i kapittel 4.

### 3 Metode

Oppgavens overordnede forskningsspørsmål omhandler hvordan den videregående opplæringen tilrettelegger for elevenes bevisste valg av utdanning og yrke. I den anledning har jeg valgt å gjennomføre kvalitativ forskning der intervjuer med elever og lærere danner grunnlag for datamaterialet som benyttes i oppgaven. Jeg har intervjuet tre lærere og fem elever. Alle lærerne som intervjues underviser i Samfunnsfag på en videregående skole. De fem elevene er rekruttert fra to ulike skoler, og alle er elever i Vg2, Studiespesialisering (tidligere allmenne, økonomiske og administrative fag). Den ene skolen ligger på Oslos østkant mens den andre skolen er en stor skole i en annen stor by på Østlandet.

I denne delen ønsker jeg å redegjøre for valg av forskningsdesign. Videre vil jeg utdype de metodiske valgene jeg har gjort i forskningsprosessen med vekt på hvordan data har blitt hentet inn. Dette inkluderer avklaringer ved intervjuene, utvalget, spørsmål som er brukt, etiske betraktninger, tolkning og analyse av datainnsamlingen og validitet og reliabilitet.

#### 3.1 Mer om bakgrunn for metodevalg

Kvantitative undersøkelser som dokumenterer sammenhengen mellom utdanningsvalg og sosial bakgrunn, er mye brukt i forskning i Norge. Undersøkelsene har hatt en stor bredde som inkluderer innsamling av datamateriale fra grunnskole og høyere utdanning. Allikevel har innholdet på den sosialiseringsarenaen som ungdom benytter seg mest av, kommet i bakgrunnen. Skolen (1-13 trinn) ser ut til å være en "svart boks" der kompleksiteten er vanskelig å fange opp i kvantitative undersøkelser som opererer med enkle målbare variabler. Kompleksitet i skolen refererer her til hvordan skolen fremstår forskjellig for samfunnet og den enkelte elev. En tilnærming som bygger på et ønske om å sette en samfunnsdiagnose eller se skolen i et instrumentalistisk lys, blir mer komplekst hvis man bygger ut feltet ved å inkludere elevens livsverden. Skolen har også en identitetsskapende funksjon, og skal man vurdere hvordan man løser denne oppgaven kreves det elevnære data. Kvalitativ metode kan gå bak disse variablene, ifølge Riel sitert i (Fekjær 2009). Også Andreassen mfl (2008) som vi har vært innom tidligere, gir uttrykk for at skolen i større grad må inkluderes i forskning på feltet ungdom, utdanning og identitet. Skoledata kan gi ytterligere dokumentasjon av utdanningsvalg og sosial bakgrunn, mens kvalitative lærer- og elevdata kan gi en dypere forståelse av valgsituasjon (Andreassen et al. 2008 og Fekjær 2009).

Opprettelsen av faget Utdanningsvalg indikerer at tilrettelegging for elevens valg av utdanning og yrke er viktig i dagens skolehverdag. Kartleggingen av oppstarten av faget har følgelig hatt ungdomsskolen som arena for sin forskning, og da særlig den kritiske overgangen til videregående opplæring som prioritering. Både kvantitativ og noe kvalitativ forskning har blitt benyttet i vurderingen av implementeringen av faget. Faget legger til rette for både det instrumentalistiske og identitetsskapende tankegang. Helhetstanken i elevens opplæring blir nevnt som et viktig mål å ivareta. Målet om helhet og det faktum at konsekvensene av opplæringen i faget Utdanningsvalg skal prege elevene etter at de har gått ut ungdomsskolen, skulle understreke behovet for forskning i den videregående opplæringen. Forskning på grunnskolen er mer etablert enn forskning på videregående opplæring. Vi vet at frafallet blant elevene er stort i den videregående opplæringen, men en del er lite om hvordan innholdet oppfattes av elevene og lærerne. Ut i fra helhetstanken i opplæringen, er det behov for å kartlegge hvordan den videregående opplæringen tilrettelegger for elevens valg av utdanning og yrke. Et datamateriale basert på elevens og læreres erfaringer kan gi nødvendige data for å beskrive førstnevntes identitetsskapning i lys av orienteringen mot egen fremtid (Andreassen et al. 2008 og Lødding og Borgen 2009).

### **3.2 Fenomenologi**

Epistemologien (erkjennelsesteori) referer til spørsmålene om kunnskapens natur. Teorien om kunnskap ønsker å besvare hvordan kan vi vite? (Bengtsson 1998). Edmund Husserl og Martin Heidegger var sentrale aktører i utviklingen av fenomenologien mens Jean-Paul Sartre og Maurice Merleau-Ponty har tilført retningen et noe mer dialektisk preg i den senere tid. I (Kvale og Brinkmann 2009) viser man til hvordan Sartre i ”The problem of method (1963)” tar opp hvordan vi mennesker er omgitt av objektive motsigelser. Fenomenologien (av gresk, ”det som synes”) er en tilnærming innenfor den kvalitative vitenskapsteorien. Man ønsker å forstå sosiale fenomener med aktørens/subjektets perspektiver. Dette kan gjøres ved å tolke beskrivelser av subjektene, såkalte deskriptive data. Antakelsen om at de sosiale realitetene er slik som folk beskriver at de er, innebærer at forskere søker en dypere mening i folks erfaringer med livsverden (ibid.).

Sitert i Martiniussen (2001) indikerer Max Webers *Verstehen*- sosiologi at kjernen i menneskers sosiale relasjoner handler om hvordan vi mennesker subjektivt forstår hverandre

og situasjonen. Schutz' begrep om hverdagsforskning og Husserls arbeid med livsverden har videreutviklet subjektets betydning. Den sosiale virkelighet inkluderer at subjektet er viktig, men Webers erkjennelse av at sosiologien er en fortolkende vitenskap, utfordrer forskere. (Martiniussen 2001). Jeg velger her å fokusere på to utfordringer. Disse kan settes i sammenheng med et konstruktivistisk perspektiv. Utfordring 1) Relasjonen til mine informanter og 2) betydningen av objektive strukturer.

Jeg forsøkte å legge til rette for åpenhet, tillit og komfortable rammer i intervjusituasjonen for å oppnå tykke og reelle beskrivelser av elevenes erfaringer med valg av utdanning og yrke (fenomenet). Geertz (sitert i Thagaard 2009) hevder at tykke beskrivelser er noe mer enn en beskrivelse av hva som observeres. Hva informanten mente med sine uttalelser, hvordan eleven fortolker sin situasjon, hvordan jeg som forsker fortolker situasjonen og hvilke teoribidrag som jeg anvender er avgjørende for å skape tykke beskrivelser.

Den tradisjonelle positivistisk orienterte forskningen betrakter vitenskapelige fakta som objektive, der kunnskapen er uavhengig av de sosiale prosesser som foreligger. Statistikk som kan gis et kvantitativt (tallmessig) uttrykk er et eksempel på dette. Boken "Qualitative Data Analysis" av Miles og Huberman sitert i (Thagaard 2009) har blitt utsatt for kritikk ut i fra hvordan de analyserer materialet i kvalitative undersøkelser. De kritiseres fordi tekstene stykkes opp og løsrives fra den opprinnelige sammenhengen. Dermed forsvinner det helhetlige perspektivet, og analysen kan få et positivistisk preg. For å unngå å gå i denne "fellen", har prøvd å se kategoriene i materialet i lys av hverandre med håp om å bevare sammenhengen og forståelsen av aktør og struktur. Når det er sagt ønsker jeg som forsker å beskrive "nøytralt" hva personene erfarer, og dette vil jeg prøve å etterstrebe. Samtidig er kunnskapen intersubjektiv, det vil si at den utformes i samspillet mellom mennesker. En slik tilnærming i retning av konstruktivisme fordrer at kunnskapsutvikling er kontekstbundet i samspillet mellom forsker og informant (Thagaard 2009). På den måten er kunnskapen noe mer enn "det som synes". Geertz sitert i (Thagaard 2009:39) hevder "at ideene til tolkningen alltid vil hentes fra annen, tidligere litteratur, og ikke dataene i seg selv". Den antakelsen er til en viss grad dekkende for min situasjon. Min forforståelse bygger på egenskapene ved sosiale prosesser, der strukturer spiller en rolle er viktig for eleven i valgprosessen. Dermed kan ikke "det som sies" utelukkende tolkes til inntekt for å være den tykke beskrivelsen, ettersom elevene er omgitt av objektive strukturer som påvirker elevene. I så måte foreligger det et behov for en trippelhermeneutikk. En slik type hermeneutikk inkluderer min eller forskerens

fortolkning av virkeligheten samt en kritisk holdning av de samfunnsforholdene som påvirker informanten og forskeren

En god fortolkning er en fortolkning som ”treffer” (Thagaard 2009: 40). Med ønske om å ”treffe” med fortolkningen vil jeg sikre meg at informantenes stemmer er synlige i fremstillingen. Med nærhet til empirien åpnet jeg opp for at informantenes stemme kunne bli hørt der deres egne begreper ble videreført til tolkningsarbeidet. I tillegg vil man kunne si at studien innehar eksplorerende forskning da elevens opplevelse av valg av utdanning og yrke i den videregående opplæringen er lite kjent fra før, ettersom det foreligger få systematiske empiriske kvalitative undersøkelser på feltet (Johannessen et al. 2006). Samtidig vil det være synlige konstruktivistiske trekk ved tolkningen av resultatene, der funnene peker i retning av sosiale prosessers eller strukturens betydning.

### **3.3 Mitt utvalg**

”Strategisk utvelging vil si at forskeren har bestemt seg for hvilken målgruppe forskningen skal rette seg mot for å samle nødvendige data” (Johannessen 2005:107). Utvelgingen av informanter ble ikke plukket ut på bakgrunn av representativitet, men ut i fra hva som ble sett på som hensiktsmessig. Informantene som ble valgt hadde egenskaper og kvalifikasjoner som var hensiktsmessig ut i fra min problemstilling og de ulike teoretiske perspektivene. (Thagaard 2009)

Med ønske om å finne data om hvordan elever i videregående opplæring tenker om sin fremtid når det gjelder valg av utdanning og yrke, benyttet jeg mine kontakter i form av to lærere jeg kjenner som underviser i Samfunnsfag i den videregående opplæringen.

Via min veileder i praksisskolen fikk jeg tilgang til en Vg2 klasse. Den dagen jeg utførte intervjuene var nesten halvparten av klassen på tur, noe som medførte at det bare var 11 elever igjen. Av disse var det 7 elever som ville bli intervjuet. Faglærer hadde på forhånd informert kort om hva undersøkelsen skulle handle om, samt informert om de etiske betingelser som anonymitet, frivillighet og samtykke. Via klasselister ble tre elever trukket ut til å være med på intervjuene. På den andre skolen rådførte jeg meg med min tidligere samfunnsfagslærer for å skaffe informanter. Læreren plukket ut tre samfunnsfagslærere som jeg intervjuet. De to elevene som ble intervjuet i denne klassen, ble plukket ut ved håndsopprekning mens jeg var inne i klasserommet.

På begge skoler var jeg avhengig av å benytte en seleksjonsmåte som sikret at utvalget bestod av informanter som var villige til å være med i undersøkelsen. Betegnelsen tilgjengelighetsutvalg er en dekkende beskrivelse for hvordan informantene ble en del av undersøkelsen ettersom håndsopprekning med påfølgende tilfeldig utplukking ble benyttet.

Thagaard (2009) hevder at tilgjengelighetsutvalg kan skape skjevheter som følge av at de informantene som velger å delta, er fortrolig med forskning, eller at de ikke har noe imot at deres livssituasjon blir studert. Informantene som ble intervjuet besto av elever som både var ganske sikre og usikre på valg av yrke og utdanning. På forhånd antok jeg at elevene som følte seg sikre på egne valg av utdanning og yrke, var mer fortrolig med å prate om egen fremtid enn de som ikke visste. Forutinntattheten om mitt utvalg ble utfordret. Informantene som var usikre ved valg av utdanning og yrke, viste en stor grad av åpenhet, noe som var litt overraskende. Elevene likte å snakke om sin egen fremtid, og de som var mest usikre formidlet at det var godt å prate med noen om temaet. Selv om de var usikre, var elevene opptatt av egen fremtid. En mulig skjevhet i utvalget er dermed at elever som i liten grad er opptatt av egen fremtid ville latt vær å stille opp i intervjuer som handler tematikk man ikke er interessert i.

Thagaard (2009) poengterer at informanter som deltar i større grad enn vanlig, mestrer sin livssituasjon. Men kan man si at de som vet hva man skal gjøre i fremtiden, er de som mestrer sin livssituasjon? Eller motsatt at de som ikke vet hva de vil i fremtiden ikke mestrer sin livssituasjon? Også blant de som følte seg ganske sikre var usikkerheten utbredt. Den typiske reaksjonen blant de som var ganske sikre var at ”man kan aldri vite hva som skjer”, med en referanse til at søkningen til høyere utdanning eller arbeid lå over et år frem i tid. Elevenes opplevelse av at det var normalt at mange var usikre vedrørende valg av utdanning og yrke, kan ha vært med på å ufarliggjøre det å stille opp i et intervju. På den måten ble det ikke satt likhetstegn mellom usikkerhet ved valg og mestring. Du kan mestre livssituasjon der og da uten å vite hva du skal gjøre i fremtiden.

### **3.4 Intervjuguide**

”En intervjuguide er et manuskript som strukturerer intervjuforløpet mer eller mindre stramt” (Kvale og Brinkmann 2009:143). Intervjuguiden består av to ytterpunkter der ustrukturerte intervjuer utgjør det ene. Slike intervjuer inkluderer at man har et gitt tema med åpne spørsmål som tilpasses intervjusituasjon. Det andre ytterpunktet er strukturert intervju der



både tema og spørsmålsformuleringer er fastlagt på forhånd.

I min studie ønsket jeg å bruke semi-strukturert eller delvis strukturert intervju. De overordnede intervjuguidene som ble laget på forhånd, inkluderte en oversikt over emner og forslag til spørsmål som var utarbeidet ut i fra foreliggende forskningsspørsmål. Det varierte ut i fra intervjusituasjonen hvor mye jeg benyttet intervjuguiden. De fleste temaene ble belyst gjennom bruk av spørsmål der hvor det var naturlig i forhold til kontekst. Informantene ble gitt frihet til å fortelle sin historie. Der jeg fant det naturlig, stilte jeg oppfølgingsspørsmål for å få dybde i form av bekreftelser og utdypning av meninger (Johannessen et al. 2006 og Kvale og Brinkmann 2009). Oppfølgingsspørsmålene var ikke skrevet ned på forhånd ettersom det er vanskelig å vite på forhånd hvilke erfaringer og svar informantene vil fokusere på når han eller hun svarer. At ledetrådene som ble gitt fra informantene var situasjonsbetinget, gjorde at oppfølgingsspørsmålene intuitivt ble stilt der jeg som forsker følte at informantenes svar krevde utdypning av hovedspørsmålene for å skape innholdsrike data (Kvale og Brinkmann 2009).

Det ble laget to ulike intervjuguider i og med at det var to grupper jeg skulle samle data fra. Elevguiden og lærerguiden hadde flere likheter enn ulikheter der tematikken ble diskutert både med elevene og lærerne. Elevguiden var i større grad enn lærerguiden basert på personlige erfaringer der elevenes historier som omhandlet dem selv i en valgsituasjon, kom frem. Riktignok var også lærerguiden preget av personlige erfaringer, men må i dette tilfellet behandles som andrehåndsinformasjon i og med at datainnsamlingen blant lærerne inneholdt deres vurderinger av elevenes situasjon.

Intervjuguidene var bygd opp med felles temaer som for eksempel ”Elevens fremtidsorientering”, ”Elevstrategier”, ”Samtalepartnere” og ”Faget Utdanningsvalg”. Temaet ”Innholdet i videregående opplæringen” ble ivaretatt både i møte med elevene og lærerne, men jeg valgte i større grad å fokusere på fagenes læreplan i intervjuene med lærerne. ”Fremtidsdrømmer” var en kategori som bare inkluderte elevene. Tematisering som ble gjort på forhånd (før-kategorisering) ble gjennomført for å øke sannsynligheten for å besvare mine forskningsspørsmål, og for å gjøre analysen av materiale enklere i etterkant av gjennomføringen av intervjuene. I henhold til målet om et semi-strukturert intervju ble spørsmål og temaer lagt frem for informantene uten noen form for rekkefølge. Selv om de fleste av temaene var felles både for lærere og elever, varierte spørsmålene. (Johannessen et al. 2006).

Jeg prøvde å tilnærme meg informantene ved å stille åpne spørsmål. Hvilket inntrykk har du av, hva tenker du om, hva husker du, vet du hva, hva synes du om er eksempler på innganger som ble valgt starten av spørsmål. Ut i fra intervjuguiden var spørsmålene forholdsvis korte og enkle, men etter hvert i intervjuene ble spørsmålene gjort noe mer komplekse ved å legge til informantens tidligere svar i forkant av spørsmålene. På den måten stilte jeg meg åpen for informantens korrigerende dersom noe av det jeg oppsummerte var feil. Andre fortolkende tilnærminger som ble brukt var ”Har jeg forstått deg riktig når” eller ”Er det riktig at du mener at”. Spørsmålene ble kanskje noe vanskeligere etter hvert i begge intervjuene, men det enkle språket besto. For elevene innebar dette at jeg ikke benyttet fagbegreper som for eksempel identitet eller instrumentalisme som er nevnt i teorikapittelet. Med lærerne antok jeg at takhøyden for dette var litt større uten at jeg valgte å legge til fagbegreper i spørsmålene. Etter hvert som samtalen satt seg, ble det mer aktuelt å bruke spørreordet ”Hvorfor” for å få svar på handlingens opprinnelse. Dette var særlig tydelig i intervjuene med lærerne, men også elevene ble utsatt for denne tilnærmingen i slutten av intervjuene (Kvale og Brinkmann 2009).

### **3.5 Gjennomføringen av intervjuene og mine erfaringer**

Intervjuene med informantene ble gjennomført i slutten av februar 2011. På den første skolen informerte læreren (min tidligere veileder) elevene om studiens innhold, de etiske retningslinjene og tidsbruk. Av elevene som ønsket å delta i undersøkelsen, ble tre personer tilfeldig trukket ut. Intervjuene fant sted i et klasserom der elevene fikk en utdypende forklaring/repetisjon av studiens innhold og etiske retningslinjer. Særlig bruken av diktafon fikk her fokus. På den andre skolen sendte jeg via min tidligere lærer et informasjonsskriv som skulle sendes videre til de lærerne som skulle bli intervjuet. Elevene som ble spurt ved den andre skolen fikk muntlig informasjon om forskningsprosjektet, mens de to elevene som ble plukket ut til å delta, fikk vite mer om retningslinjene av meg i forkant av intervjuene.

Prosedyren med utdypende informasjon i forkant av intervjuet ble repetert slikt som ved datainnsamlingen på den første skolen. Ønsket om å skape en mest mulig fortrolig intervjusituasjon mellom forsker og informant ble vektlagt for å skape rikholdige data med lærernes og elevenes erfaringer. Ufarliggjøringen av situasjonen ble brukt som virkemiddel, der spørsmål som gikk på elevens tidligere drømmeyrker skapte latter i dialogen. Ved gjentatte anledninger ble det nevnt at undersøkelsen var anonym. På et felt der mange føler seg usikre, men samtidig synes er spennende i og med at det handler om deres egen fremtid, opplevde jeg som forsker at elevene likte å prate om tematikken. At jeg var opptatt av en

situasjon som handlet om deres nåtid var med på å aktualisere intervjuene. Jeg opplevde at et anerkjennende nikk og et smil kunne gjøre at eleven fikk selvtillit til å utdype sine svar mer.

Blant lærerne skapte tematikken en del smil, særlig når de skulle fortelle om elever som kom med spørsmål om valg av utdanning og yrke. Dette var tydeligvis en situasjon de var kjent med. Den muntre tonen i samtalene med elevene og lærerne skapte trygge og åpne rammer med stor takhøyde. Dette, sammen med forskerens alder, gjorde at avstanden til elevene ble mindre enn jeg hadde trodd på forhånd. I tillegg fordrer tematikken at det finnes usikkerhet. Derfor følte ikke elevene seg presset i form av ”riktige” og ”gale” svar. Jeg fikk inntrykk av at både elever og lærere åpnet seg for meg i intervjuene, men dette er vanskelig å vite helt sikkert i og med at informantene kan ha lagt bånd på hva de har sagt til meg som forsker og utenforstående person.

Tematikken som ble tatt opp i intervjuene er ikke noe som går direkte inn i samfunnsfaglærers virke om man bare ser på fagenes læreplaner. På forhånd trodde jeg at lærerne ville bli avventende fordi tematikken kan innby til en utspørring der mange av perspektivene som kommer frem tradisjonelt har vært forbundet med rådgivers praksis i den videregående opplæringen. Svarene og opplevelsen av intervjuene derimot pekte ikke mot at lærerne følte at de var på tynn is eller ble satt opp etter veggen. Her var jeg som forsker nøye med og ikke stille oppfølgingsspørsmål på oppgaver som bare rådgivere innehar. I noen tilfeller kunne det virke som om lærerne forsøkte å svare det ”riktige” på mine spørsmål. Om det var for å sette seg selv, elevene, kollegiet eller skolekulturen i et godt lys, vites ikke. Samtidig stilte lærerne seg kritisk til hvordan deler av opplæringen omkring tematikken var lagt opp og nevnte flere eksempler som var langt unna å rose male skolens kultur. Både elevene og lærerne uttalte i debrifingen etter intervjuene at de synes det hadde vært ålreit å være med i undersøkelsen.

### **3.6 Tolkning og analyse av intervjuene.**

Analyse av datamaterialet i kvalitativt intervju handler om å beskrive og tolke temaer i informantens livsverden. Å systematisere informasjonen fra intervjuene er grunnlaget for forståelsen. I lys av min forforståelse ble det gjort en før- kategorisering i form av temaer som intervjuene skulle dekke. Før- kategoriseringen var overordnet og til for å sikre gode forutsetninger for å svare på forskningsspørsmålene. Allikevel åpnet temaene opp for at informantenes refleksjoner og selvforståelser kunne danne nye kategorier i materialet, noe som også ble resultatet tilslutt. Dermed ble kodelarbeidet i intervjutekstene i forbindelse med

kategoriseringen til ved bruk av deduktiv og induktiv metode. De før- kategoriserte temaene var med å systematisere materialet. Ved å bruke en tverrsnittbasert tilnæringsmåte, ble tolkningen av data inndelt i kategorier. Hvert av intervjuene ble systematisert inn i kategorier.

Kodingen av intervjutekstene er avhengig av hvordan man leser. I mitt tilfelle har jeg lest tekstene fortolkende. Det vil si at jeg har forsøkt å få innsikt i hvordan informantene fortolker og forstår sin egen situasjon/valgprosess (Johannessen et al. 2006).

Ved å gjengi sitater fra elevene kommer deres stemme frem. Elevenes og lærernes subjektive erfaringer kommer frem i de ulike kategoriene. Silvermann sitert i (Thagaard 2009) mener at bruk av sitater innebærer en risiko der man fremhever eller bekrefter det man som forsker eventuelt er ute etter å finne. I så måte er det meg som forsker som fortolker intervjutekstene, med hva det inkluderer av forforståelse og teoretiske standpunkt. Der det har vært hensiktsmessig og mulig, har jeg gjengitt sitatene i sin helhet uten å dele de opp. Grunnen til dette er at jeg vil sikre at informantens stemme er ivaretatt slik at det ikke oppstår en situasjon der jeg kun fremhever det jeg selv synes er viktig. Ved å sitere hele svar har jeg ønsket å få frem informantens perspektiver og ikke bare gjengi det som jeg selv har ønsket å fremheve. Innenfor hver sorterte kategori ble det gjort forsøk på finne mønstre, sammenhenger, fellestrekk, forskjeller og likheter. Deretter var det et mål å finne fellestrekk ved de ulike delene for så å vurdere disse i lys av eksisterende forskning (Johannessen et al. 2006).

### **3.7 Etiske betraktninger**

Birch sitert i Kvale og Brinkmann (2009:80) hevder at "Etiske utfordringer oppstår på grunnlag av de komplekse forholdene som er forbundet med å utforske menneskers privatliv og legge beskrivelsene ut i det offentlige"

Hensynet til de etiske problemstillingene hadde fokus gjennom hele intervjuundersøkelsen. I utgangspunktet ønsket jeg som forsker at intervjuene skulle være dyptgående og så utforskende som mulig. Samtidig måtte jeg respektere den som ble intervjuet, vel vitende om risikoen for å krenke informanten. Dette representerer forskerens dilemma. For egen del var det viktig å utvikle en bevissthet om å ivareta de etiske prinsippene. Ansvarliggjøringen av meg selv inkluderte et etisk ansvar der jeg som forsker forsøkte å ivareta informantens sikkerhet, følelse av fortrolighet og det å skape trygge rammer for den som ble intervjuet (Kvale og Brinkmann 2009).

Hva angår informantenes sikkerhet var det viktig at oppstarten av samtalen besto av informasjon omkring de etiske retningslinjene ved studien. Informantene ble gjort kjent med sider av forskningsdesignet og målet for studien. Risikoer og fordeler ved å være med på intervjuene ble gjennomgått. I en studie som inneholder få risikoer for den enkelte, var det først og fremst de positive sidene som ble vektlagt. Hva funnene inngående skulle brukes til ble i liten grad redegjort for i forkant av intervjuet, men etter intervjuet fortalte jeg informantene kort hva resultatene skulle/kunne brukes til. Frivillighetsaspektet ble ivaretatt og jeg gjorde det tidlig klart at de på et hvilket som helst tidspunkt kunne trekke seg fra intervjuet uten konsekvenser (Kvale og Brinkmann 2009).

På bakgrunn av dette og en forsikring om full anonymisering ga informantene sitt informerte samtykke. Med en slik samtykkeerklæring er det grunn til å stille spørsmål om ”hvem som bør gi samtykket når man utfører forskning i institusjoner?” (Kvale og Brinkmann 2009:89). Et muntlig samtykke er like godt som et skriftlig, men det må komme klart frem hva man samtykker. Den muntlige informasjonen fra meg og informantene dannet grunnlaget for samtykket. Fraværet av sensitive opplysninger gjorde at samtykket kunne gis selv om informantene ikke hadde fylt 18 år <sup>4</sup> (Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste 2011).

”Konfidensialitet i forskningen innebærer at private data som identifiserer deltakerne, ikke avsløres” (Kvale og Brinkmann 2009:90). Retten til eget privatliv er et grunnleggende prinsipp for konfidensialiteten. Elevene ble oppfordret til å si sin mening i trygge rammer med fritak for mulige represalier fra utenforstående. Med løfte om full anonymisering har jeg gjort noen grep med de kvalitative data. I intervjuene var jeg ikke avhengig av direkte personidentifiserende materiale, som navn eller personnummer. Dermed ble ikke slike typer opplysninger etterspurt under intervjuene. Navn på skolene inngår heller ikke i oppgaven. Meningene fra enkeltpersonene er aidentifiserte i form av at jeg benyttet fiktive forbokstaver i transkripsjonene. Bruken av forbokstavene som er brukt, er det kun jeg som har oversikt over, uten bruk av kodeskjema.

---

<sup>4</sup> I mitt utvalg var fire av informantene 17 år. Ifølge NSD kan samtykke innhentes fra folk som har fylt 15 år, dersom det ikke foreligger sensitive opplysninger i studiet. Prosjektet ble for øvrig innmeldt til NSD før oppstart, og jeg fikk tillatelse til å gjennomføre intervjuene med lærerne og elevene i den videregående opplæringen (Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste 2011)

Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) definerer indirekte personidentifiserende materiale på følgende måte: ”En person vil være indirekte identifiserbar dersom det er mulig å identifisere vedkommende gjennom bakgrunnsopplysninger som for eksempel bostedskommune eller institusjonstilknytning kombinert med opplysninger om alder, kjønn, yrke, diagnose, etc” (Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste 2011)

Informantene ble gjort oppmerksomme på at det ble benyttet diktafon. Stemmen til den enkelte kan være en kilde som kan være indirekte personidentifiserende. Jeg avklarte bruken av lydopptak og informerte om hvordan deres svar skulle brukes i oppgaven. De fikk opplyst at det kun var jeg som hadde dataene tilgjengelig og at lydfilene ville bli destruert kort tid etter opptak. Analysen viser til elevs sitater hentet fra intervjuene, men all informasjon som kunne svekke deres anonymitet er fjernet.

### **3.8 Reliabilitet og validitet**

Reliabilitet er et begrep som refererer til forskningens pålitelighet eller troverdighet. Hvorvidt forskningsresultater kan reproduseres (repliseres) av andre forskere på et annet tidspunkt, inngår i vanlige definisjoner av begrepet. Innen positivistisk forskningslogikk er repliserbarhet viktig. Denne retningen fremhever et forskningsideal der nøytraliteten er viktig, hvor de resultatene skal bli til, uavhengig av relasjonen mellom forsker og informant. Som vi tidligere har sett, står denne forskningslogikken mot konstruktivistene som hevder at repliserbarhet ikke er relevant (Thagaard 2009).

Validitet (gyldighet) i samfunnsfaglig forskning referer til hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke. Begrepet referer til gyldigheten til de tolkningene man som forsker kommer frem til (Kvale og Brinkmann 2009).

Når resultater av kvalitative studier har som målsetting å gå utover det rent deskriptive, representerer analysen fortolkninger av de fenomener vi studerer. Vi kan presisere begrepet validitet ved å stille spørsmål om de tolkninger vi kommer frem til, er gyldige i forhold til den virkelighet vi har studert (Thagaard 2009:201).

I mitt tilfelle innebærer dette en vurdering av for eksempel hvorvidt mine informanter faktisk reflekterte omkring fenomenet, i dette tilfellet valg av utdanning og yrke. Deretter må man tydeliggjøre grunnlaget for fortolkningene i lys av de resultatene man oppnår. Intern validitet

går ut på hvordan årsakssammenhenger støttes i en studie. Den eksterne validitet må sees i lys av hvordan fortolkninger i en studie kan være gyldig i andre sammenhenger. Ekstern validitet referer til begrepet overførbarhet der en teoretisk forståelse i en sammenheng også kan passe inn i andre prosjekter, altså en ”teoretisk generalisering” (Thagaard 2009).

I forsøket på å etterstrebe validitet og reliabilitet i undersøkelsene forsøkte jeg å benytte åpne spørsmål. Videre har jeg med denne metoddelen argumentert for hvordan forskningen er utført på en tillitvekkende måte ved å redegjøre for fremgangsmåten i prosjektet og hvordan data er utviklet i forskningsprosessen. Transkriberingen ble gjennomført ved å skrive ned ord for ord i et forsøk på skape en konvertering fra muntlig til skriftlig språk med mest mulig reliabilitet og validitet (Thagaard 2009). Silverman sitert i (Thagaard 2009) tar til orde for at forskningsprosessen bør være gjennomsiktig (”transparent”). I mitt arbeid er dette forsøkt gjort ved å utdype forskningsstrategier, gi uttrykk for mitt teoretiske ståsted, redegjøre for hva som er primærdata (ved å gjengi hele sitater i analysen), greie ut hva som er mine fortolkninger, vise hvordan analysen danner grunnlag for konklusjoner, vurdere relasjonen til informantene og sørge for at lydopptakene er av god kvalitet. Mitt materiale inneholdt avvikende tilfeller der funnene ikke peker mot et klart og tydelig mønster. For å argumentere for holdbarheten av mine tolkninger, så jeg det som en nødvendighet å inkludere noen av de avvikende tilfellene ettersom det skal presiseres at resultatene ikke kan danne entydige mønstre av eleven og lærerens livssituasjon. Både mønstre og de avvikende tilfellene ble tolket i lys av eksisterende teori for å etterstrebe validitet. Uten å bedrive teoritestning ble funnene diskutert opp mot teorikapittels innhold. Forskningsspørsmålet kunne vært besvart ved bare å inkludere elever i intervjuene. Det å inkludere lærerne i forskningen ble gjort ut i fra en tanke om validitet, der elever som er usikre på valg av egen fremtid, kan skyldes på rammefaktorene for opplæringen. En videregående opplæring inkluderer flere enn bare elevene. Lærerne kan utdype strategier som foreligger ved skolen, gjøre rede for hva som skjer i klasserommet og bidra med refleksjoner om elevenes livssituasjon. Skolekulturen utgjør en kontekst der to stemmer i form av elever og lærere, kan være med på å skape balanse i resultatene, og dette kan man anta styrker validiteten. (Thagaard 2009).

## 4 Analyse

Elevene forholder seg forskjellig til valgprosessen. En del elevene begynner på studieforberevende linje med begrunnelsen om at de ikke vet hva de vil i fremtiden. Dette understreker betydningen av å se på tilrettelegging av elevenes valg av utdanning og yrke i et helhetlig perspektiv som inkluderer den videregående opplæringen.

### 4.1 Tidsaspekter i valgprosessen

I: Hvis du skrur tiden langt tilbake, hva var drømmeyrket ditt da?

E1: Da skulle jeg bli astronaut. hehe..

I: Når forsvant den drømmen?

E1: Den forsvant vel aldri helt tenker jeg, men det er ganske uoppnåelig

Prosessen som omhandler valg av utdanning og yrke er vanskelig å tidfeste, men de første stegene i mot fremtiden tar vi allerede i barndommen. Alle elevene som ble intervjuet hadde hatt drømmeyrker i yngre alder. Etter hvert som de hadde blitt eldre hadde de fleste informantene, som eksemplet viser, forkastet sine drømmer av ulike grunner.

Tankene om fremtiden intensiveres i ungdomsskolen da det nærmer seg valg av linjer i videregående opplæring. Opprettelsen av faget Utdanningsvalg peker i retning av en grunnskole som i økt grad ønsker å bedre tilretteleggingen for elevens valg av fremtidig utdanning og yrke. Elevene som jeg intervjuet er i dag elever på studieforberevende linjer. Noen av elevene som for eksempel Elev 2 uttrykker begrensede erfaringer med faget Utdanningsvalg.

I: Husker du faget?

E2: Nei

I: Det var et fag der man skulle bli kjent med de ulike linjene på videregående.

E2: Nei, jeg husker ikke det. Tror ikke vi hadde det.

De fleste av elevene kunne ikke huske å ha hatt faget. Dette kan ha noe med at faget ble innført i skoleåret 2008/2009 og ingen av elevene jeg snakket med, kunne ha hatt faget i mer enn ett år. Dessuten kan det være at faget ikke har hatt eksplisitt undervisning tross egne formål og læreplan. Helhetstanken om faget gjør at opplæringen i Utdanningsvalg skal kunne inngå i alle fag i grunnskolen. Blant de elevene som erindret å ha hatt faget, var det de negative inntrykkene som dominerte. Elev 1 mener at fagets utbytte var begrenset på grunn av liten interesse for tematikken.



I: Hva var ditt inntrykk av faget, når dere hadde det?

E1: Det var kjempekjedelig

I: Hvorfor synes du det var kjedelig?

E1: Nei, det bare virket så langt unna

I: Ja

E1: Det angår liksom ikke meg

Elev1 hevder at hun opplevde undervisningen som kjedelig på grunn av at valg av utdanning og yrke var noe hun i liten grad var opptatt av på Ungdomsskolen. Elev 4 sår tvil om hvor seriøst faget var lagt opp ved sin ungdomsskole. For Elev 4 var faget preget av tilfeldigheter uten en klar plan.

I: Hva var ditt inntrykk av det faget?

E4: Det vi gjorde var at vi hørte litt om de forskjellige linjene, hvor vi skulle besøke og.. eller så hadde vi fri. Det ble mer som en fritime enn sånn Utdanningsvalg da.

Veien videre fra ungdomsskolen til videregående opplæring inkluderte bortvalg av yrkesfaglige linjer. Begrunnelsene for å begynne på studieforbereende linjer var todelt. Noen hadde et klart mål om hvorfor de skulle begynne på studieforbereende, mens andre ikke. Elev 3 var tidlig sikker på at studieforbereende linje var det riktige valget på grunn av interessen for et yrke innen medisin. Å utdanne seg til sykepleier eller lege krever generell studiekompetanse som man får ved å gå på studieforbereende linje.

I: Visste du litt på ungdomsskolen hva du ville da, eller?

E3: Ja, det var fast bestemt.

I: Hvorfor var det fast bestemt?

E3: Fordi det er enklere, da vet man hva man skal gjøre når man har et mål og ja..

I: Var det noe du har funnet ut av deg selv eller?

E3: Ja, men det går i familien også da, når broren min studerer medisin og moren min studerer medisin så vil man gjøre det og følge det de gjør

For elev 5 var overgangen til videregående et uttrykk for at valgprosessen var noe man kunne utsette, siden man der og da ikke hadde klare mål for fremtiden. Tre år på studieforbereende linje ble ansett som bedre enn to år på yrkesfaglige linjer pluss ett år med påbygning.

I: Hvorfor valgte du å gå allmenn?

E 5: Fordi jeg ikke visste hva jeg skulle bli. Og jeg ville heller ha et jevnt løp istedenfor for å gå på yrkesfag og ha det ok i to år og kjipt i et år på påbygning.

Vi ser her at i valget mellom yrkesfaglig og studieforberedende linjer argumenterer de to elevene forskjellig for å legitimere sitt valg. Med et begrep om karrierevalgmodenhet tatt i betraktning kan det tyde på at elev 3 er kommet lenger i valgprosessen enn elev 5. Tross denne ulikheten ga elevene uttrykk for at valgprosessen fortsetter også i den videregående skolen, og for de fleste er denne prosessen preget av usikkerhet.

Elev 4 tar til orde for at valgprosessen fra videregående og videre til høyere utdanning er langt mer komplisert enn tidligere gjennomførte overganger som har inkludert valg av yrke og utdanning.

I: Føler du at det faget Utdanningsvalg hjalp deg til å bli sikrere i valget ditt?

E4: Ja, kanskje litt. Hvis du har en sti da, så har man ungdomsskolen og så delte det seg litt da. Men på videregående deler det seg i tusen deler?

I: Du sier at det deler seg i tusen deler på videregående. Hva tenker du om det da?

E4: Da kan du reise verden rundt på universiteter da, og velge da. På ungdomsskolen skal du bare velge noe du skal velge frem til du skal velge noe annet da.

Også elev 3 som i utgangspunktet er sikker på at yrker som sykepleier eller lege er den riktige veien å gå, åpner opp for usikkerheten som er knyttet til valg av utdanning og yrke.

I: Hvordan tror du som er så sikker, det føles ut å være usikker?

E3: Jeg er jo usikker jeg å, fordi det er jo vanskelig. Å komme inn på medisinstudiet og sånn, men det kan hende at man etter hvert ombestemmer man seg og sånn da. Man ombestemmer seg etter hvert liksom.

I og med at Elev 3 går i andre klasse er det fortsatt et år til valget skal gjennomføres. I en i utgangspunktet planlagt valgprosess kan man aldri vite ettersom både faktorer av formell (karakterer) og uformell (endring i interesser) art kan skape endringer i det endelige utdanningsvalget. Eleven mener at det er helt naturlig å ombestemme seg i valgprosessen, og er åpen for å gjøre dette selv.

Valgprosessen som starter i ungdomsskolen ser ut til å vedvare i den videregående skolen. Mot slutten av den treårige videregående opplæringen nærmer man seg en overgang, og man skal gjøre valg som er avgjørende for fremtiden. Opplevelsen blant lærerne er at valgprosessen blant elevene kan fortone seg noe kaotisk.

I: Føler du at elevene er klare for å ta valget i tredje klasse?

L2: Nei, jeg synes nesten det er blitt vanskeligere for dem i tredje klasse, for da nærmer det seg slutten på de tre trygge årene man har hatt her, hvor alt har ligget til rette hvor man kan følge med. Også kommer tredje klasse

hvor du må velge. Da kommer det som jeg har opplevd at mange er fryktelig usikre og jeg tror det er tilfeldig hva mange ender opp med. Sånn opplever jeg det.

I: Merker du da at du får mer spørsmål om slike ting i tredje klasse ?

L2: Ja

Lærer 1 mener at denne usikkerheten er helt naturlig og hevder at elevens valgprosess varer lenger enn etter endt videregående opplæring. Erfaringer som utgjør grunnlag for valg av utdanning og yrke tar tid ”å samle inn”

I: Du sier mange av elevene ikke har et klart svar enda. Hvorfor tror du det er sånn? Er det på grunn av at de ikke er klare til å ta valget?

L1: Jeg tenker at kanskje hvorfor, jeg støtter de veldig på det, når det valget kommer, så må det komme innenfra. Kjenne det på en magefølelse.

I: Er det sånn du kjenner deg igjen selv?

L1: Ja, veldig. Jeg er sånn gå på åpent hav. Jeg var jo boktrykker. Altså når jeg gikk ut av ungdomsskolen gikk jeg i lære som boktrykker. Så gikk jeg forming et annet sted. Design som det heter i dag. Så var det sosiologi, så var det jus, så på en måte nær sagt jeg var 16 år første gangen, jeg var ikke klar når jeg var 19- 20 år og jeg vet ikke om jeg er klar i dag en gang. Kan man noen gang bli klar liksom.

#### ***4.1.1 Diskusjon***

”Overgangen fra ungdomsskole til videregående skole representerer en viktig overgangsfase, kanskje den viktigste i den unges liv” (Andreassen et al. 2008:54). For mange er valget av videregående opplæring det første valget i en yrkeskarriere. Valgprosessen hos den unge starter i tidlige år, men intensiveres på ungdomsskolen da eleven skal velge linje i videregående opplæring. På teorifeltet er det i sterk grad enighet om at denne overgangen er den mest kritiske fasen, men for hvilke elever gjelder dette?

At barn og unge utvikler seg i ulikt tempo, ser ut til å være gjeldende også ved valg av utdanning og yrke. Min studie viser at karrierevalgmodenheten blant elevene varierer fra person til person. Et fellestrekk ved dem jeg intervjuet var at man fortsatt befinner seg i en valgprosess. Vi skal senere se på hvordan valgprosessen kan utarte seg som (livs)prosjekt som innebærer livslang læring. For de fleste av elevene starter valgprosessen allerede på ungdomsskolen. En videregående opplæring som er preget av høyt frafall, der påbegynte utdanninger ikke fullføres, bidrar til et ineffektivt utdanningssystem (Birkemo 2007).

Opprettelsen av faget Utdanningsvalg er i så måte et tiltak for å motvirke denne utviklingen. At faget er plassert i ungdomsskolen vitner om en tankegang der elevene skal gis mulighet til å tenke og reflektere over utdanning og yrkesvalg så tidlig som mulig i valgprosessen. I den

forbindelse mener Birkemo (2007) at skolens tilrettelegging for elevens valg av utdanning og yrke burde inkluderes allerede på de tidligste trinnene i barneskolen. Slik jeg tolker Birkemo, er det ikke snakk om en innretning som skal fremme barna for en instrumentalistisk tankegang og ei et uttrykk for å plassere de unge på den riktige hyllen, på den rette utdanningen og det riktige yrket. Derimot er dette et uttrykk for at valgprosessens omfattende utfordringer kan gis prioritering også i barneskolen med håp om å skape kunnskapsbaserte valg av utdanning og yrke. Ettersom valgprosessen kan ta betydelig tid hos barn og unge, er det viktig å legge til rette for en opplæring som tidlig kan utfordre dem til utforskning av interesser og talenter. Gevinsten av dette er i følge Birkemo (2007) at man kan skape elever som besitter erfaringsbasert kunnskap om egne forutsetninger, som forserer yrkesvalgprosessen raskere og har bedre forutsetninger for å ta valg enn elever som er påvirket av ytre signaler.

Birkemo (2007) og Berg (1998) beskriver en situasjon der elever som har kommet til beslutningsfasen, velger yrkesfaglige linjer, mens en høy andel av de som befinner seg i utforskning og vurderingsfasen, går videre på studieforbereende linjer. Med andre ord er det nærliggende å tro at en høy andel av elevene som begynner på studieforbereende linjer, er de som ikke vet hva de skal gjøre videre. Ved å begynne på studieforbereende linje ”kjøper” man seg tid der valget av utdanning og yrke kan utsettes i tre år. Elevene som begynner på studieforbereende linje, har gjennomført et bortvalg av yrkesfaglige linjer, mens valget av yrkesvei fortsatt er et åpent spørsmål. Eksistensialismen hevder at vi mennesker skaper mening i vårt liv gjennom valg og handlinger. Ved å utsette valg eller la være å ta dem gis man mulighet til å forlenge egen ungdomstid. Hvorvidt dette er et mål hos elevene, kan jeg ikke konkludere med ut i fra mine funn, men tendensene i materialet peker i retning av elever som ikke presses til å ta en avgjørelse. Muligheten for å utsette valget benyttes uten at man kan snakke om elever som fraskriver seg sitt ansvar, på grunn av at valgene blir tatt til slutt. Elevens strategier i egen valgprosess vil bli drøftet nærmere i det siste analysekapittelet.

En ting er å anslå valgprosessens begynnelse, noe helt annet er å angi når den slutter. Dette utfordrer faget Utdanningsvalg sitt mål om en helhetlig opplæring. For elever på studieforbereende linjer vil overgangen fra ungdomsskolen til videregående opplæring føre med seg at de drar med seg usikkerhet inn i den neste fasen. 20% av timefordelingen i faget Utdanningsvalg skal brukes til : *Om videregående opplæring og arbeidsliv*. Dette innebærer at opplæringen i grunnskolen skal inkludere: Strukturen i videregående opplæring og om innholdet i de ulike utdanningsprogrammene. Videre omfatter hovedområdet hvordan ulike

utdannings- og karriereveier kan føre fram til ulike yrker, derav arbeidsmuligheter og fremtidsutsikter forankret i lokalt arbeids- og næringsliv. Utover dette består faget av ”Egen valg (20 prosent) og utprøving av studieprogram (60 prosent). Dermed kan man anslå at fagets fokus på hva som skal skje etter den videregående opplæringen, er beskjedent. Dersom presentasjonen av yrker som krever generell studiekompetanse er fraværende i ungdomsskolen, vil dette øke sannsynligheten for å skape usikre elever som skal videre på studieforbereende linjer. De usikre elevene uttrykker at overgangen fra videregående til høyere utdanning er minst like kritisk som den de opplevde fra ungdomsskolen og inn på den videregående skolen. Sett i lys av Giddens stiller ”det andre store valget” (overgangen fra videregående til høyere utdanning) større krav til elevene. I et mer spesialisert arbeidsliv med flere ulike utdanningsløp er alternativene flere enn noen gang. De usikre elevene som nå går på studieforbereende linje ønsker å få mer klarhet i hva som venter dem etter videregående opplæring. Vi skal se senere se nærmere på hvorfor elevene opplever det ”det andre store valget” som kritisk i neste analysekapittel.

Birkemos mål for skolen er at yrkesorienteringen skal bidra til å skape reflekterte elever som kan drøfte yrkesvalg så tidlig som mulig. På den måten kan flest mulig ta veloverveide valg på ulike trinn i skolegangen, helt ned på barnetrinnet. Valgprosessen mellom 10. klasse og Vg3 kan innebære liten refleksjon rundt valg av fremtidig utdanning og yrke. Samtidig kan elevene dra fordeler av å utsette valget slik at de får mer informasjon som de kan reflektere over, noe som kan øke sannsynligheten for å ta et kunnskapsbasert valg. Men det ligger ikke noe automatikk i at karrieremodenheten øker ved å utsette valg. Elevene i min undersøkelse uttrykker tvil og usikkerhet selv om de snart er ferdige på skolens siste trinn. Det eksistensielle spørsmålet her blir ”kan man noen gang vite”?

Birkemos studie viser at elevene som begynner på studieforbereende linje i liten grad har valgt seg et yrke. Blant elevene i 10. klasse som velger studieforbereende linje, befinner de fleste seg i utforsknings- og vurderingsfasen og ikke beslutningsfasen. Min studie viser et mønster som peker i retning av elever som ikke vet hvor de vil i utdannings- og arbeidslivet. Summen av elever som ikke vet hva de vil, et mer spesialisert arbeidsliv som inkluderer flere yrker og elevenes mangel på erfaringsbasert kunnskap ved valg av fremtidige yrker, peker i retning av en lengre valgprosess for elever som går på studieforbereende linjer. Valgprosessens utvidete tidsaspekt for elever på studieforbereende linjer er i tråd med Supers modell, der valg av yrke må sees på som en livslang prosess. I så måte bør en livslang

valgprosess inkludere vedvarende veiledning, og følgelig bør dette være en del av den videregående opplæringen. Livslang læring/veiledning referer til å søke en helhet, men elevene forholder seg i liten grad til egen valgprosess kontinuerlig. Orientering om egen fremtid går litt i rykk og napp, der arbeidet med egen valgprosess intensiveres i perioder, særlig når det nærmer seg en frist. Læreren som beskriver elevens usikkerhet i tredje klasse på den videregående skolen, forteller at valgprosessen ikke er lineær. Dette kan tyde på at elevene gjennomfører en valgpause de to første årene i den videregående opplæringen. Ifølge (Busk og Mørk 2007) beskriver CIP- teoriens begrep om "The gap" en tilstand som betyr at eleven oppfatter at man befinner seg i valgsituasjon. Elevenes opplevelse av trygghet de to første årene i ungdomsskolen og videregående opplæring blir utfordret jo nærmere valget kommer i tid. Først når man nærmer seg en deadline, blir tilstanden av "The Gap" realisert. At faget Utdanningsvalg er en del av opplæringen også i 8. og 9.klasse, er med på å informere elevene om at de befinner seg i en valgsituasjon. Samtidig er det først i 10. klasse at de fleste av elevene selv intensiverer oppmerksomheten mot valg av videregående opplæring. Sammenlignet med valgprosessen for elevene i den videregående opplæringen kan man se den samme tendensen av et klimaks i februar/mars i tredje klasse ettersom fristen for å søke høyere utdanning er 1. april. Dette betyr at elevens arbeid med egne valg ikke er en kontinuerlig prosess, men noe man vektlegger når behovet for å velge er der. Tidsaspektene i valgprosessen synes diffuse og variasjonen blant elevene i start- og avslutningsfase samt intensitet i prosessen er stor. På grunnlag av dette må elevens valgprosess sees i et livslangt perspektiv, noe som utfordrer den videregående opplæringen.

## **4.2 Kunnskapen om seg selv**

Karriereteoriene til Parsons og Krumboltz innebærer at eleven må besitte kunnskaper om seg selv for å kunne gjennomføre valg av utdanning og yrke. En forståelse av seg selv, interesser, anlegg, ambisjoner, ressurser og begrensninger er ferdigheter som blir etterspurt i overgangen fra ungdomsskolen til videregående opplæring. Å kjenne seg selv er et eksistensielt anliggende som er en forutsetning for å gjennomføre en valgprosess.

Elevene som går på studieforbereende linjer, har utsatt valget av utdanning og yrke. Dette innebærer at elevene må videreutvikle kunnskapene om seg selv ettersom utforskning og vurderingsfasen omkring fremtidig utdanning og yrke vedvarer fra 16-19 år og videre.

### ***Karriereplaner og egne interesser***

Faget Utdanningsvalg søker etter å kartlegge og bevisstgjøre elevens interesser. Introduksjon

av karriereplaner er et tiltak på veien for å skape karrieremodne elever. På en av skolene hvor jeg utførte intervjuer, hadde skolens rådgivere i samarbeid med samfunnsfaglærere innført at elevene skulle jobbe med egne karriereplaner. Lærer 1 utdyper under hvordan han legger opp undervisningen i Samfunnsfag (Vg1) ut i fra målet om å benytte digitale verktøy til å hente informasjon om ulike yrker og diskutere muligheter og utfordringer på arbeidsmarkedet i dag.

I: Kan du utdype hvordan du legger opp undervisningen knyttet til dette kompetansemålet?

L2: Samfunnsfag første klasse så lar jeg elevene tenke, de setter opp en sånn karriereplan, hva de har tenkt at de skal bli, hva som skal til for å bli det, og hva de forventer å tjene, det bruker jeg tiden på.

I: Hvorfor har du valgt å gjøre det på den måten?

L2: Vi hadde en diskusjon med rådgiverne her, eller ikke diskusjon og de mente på at det her sto i fagplanen og at vi skulle avlaste rådgiverne litt og med det skape større bevissthet om det her med utdanningsvalg, fordi de skal velge programfag etter første klasse sånn at vi var tydelig på hva de, om de hadde en sånn videre karriereplan i bakhodet. Så rådgiverne hadde noen sånne skjemaer som de lagde som vi ble enige om å bruke vi som hadde samfunnsfag i første klasse.

Den samme læreren innrømmer at satsningen med bruk av karriereplaner ikke er like utbredt blant samfunnsfaglærerne på skolen lenger, og at kontinuiteten i form av å ta planene videre i andre og tredje klasse er fraværende. Uansett peker tankegangen i retning av en prioritering der elevene skal utvide sin kunnskap om seg selv. Læreren peker på at bruk av karriereplaner kan være med på å bevisstgjøre elevene:

I: Hvordan har bruk av karriereplaner blitt tatt i mot av elevene?

L2: Altså de færreste elevene vet jo hva de skal bli. Men uansett prøver vi å si at du må tenke på noe liksom. Og de fleste elevene blir jo overrasket, de skal tjene fryktelig mye ikke sant. Mange skal bli rike. Mange blir overrasket over hvor lite de kommer til å tjene og hvor lenge de må gå på skolen for å bli det og sånn da. Det er for å skape et sånt bevissthetsnivå rundt det, men jeg tror elevene synes det er ganske morsomt da.

Tross de gode intensjonene med karriereplanene er elevene skeptiske til denne arbeidsmåten fordi det er vanskelig å se inn i fremtiden i lys av egen valgprosess.

I: Karriereplan, at man setter opp det man skal gjøre i fremtiden, har du vært borte i det?

E3: Nei,

I: Du har ikke lagd det sammen med noen?

E3: Nei, jeg synes ikke kan sette opp fremtiden. Det går jo ikke alltid som man vil.

At det er vanskelig å planlegge fremtiden, er en utbredt mening, mens responsen til Elev 4 kan tyde på at det finnes behov for å komme videre i kartleggingsarbeidet.

I: Karriereplan, er det noe du har vært borte i?

E4: Det høres kjent ut.

I: Det er plan hvor du setter opp hva du skal gjøre fremover på en måte.

E4: Nei, det funker ikke. Vi har fått utallige skjemaer der vi skal skrive ned interessene våres. Hva vi liker å holde på med også sånn ting. Det hjelper jo ingenting. Vi vet jo hva vi liker, men vi vet jo ikke noe om mulighetene ut i fra det vi liker da. Så det hjelper ikke da.

Et av hovedområdene i faget Utdanningsvalg tar sikte på å øke elevens kjennskap til seg selv. Å benytte karriereplaner i opplæringen er et steg på denne veien. Ifølge Elev 5 foreligger kjennskapen til interesser allerede. Denne eleven har mange interesser, og som de fleste av informantene har eleven tatt utgangspunkt i det man liker ved valg av fordypningsfag i Vg2.

I: Hvilke fag har du valgt nå?

E5: Sosiologi, media og it.

I: Er det noe spesiell grunn til den fagkombinasjonen eller?

E5: Ehhh jeg valgte etter interesse, ehh i hvertfall media og sosiologi valgte jeg etter interesse. IT valgte jeg å ha for å få et realfag, for å få poeng. Men det falt mest inn under mine interesser.

Tross interesse for faget er eleven usikker på konsekvensene av valgene av studiespesialiseringsfag (fordypningsfag).

I: Du sier forberede deg for det som kommer. Hva legger du i det?

E5: På en måte legge kompetansen for yrker videre. Nå har vi valgt valgfag, og jeg vet ikke hvor mye det har å si for senere yrker jeg men det ligger sikkert noe der. Det blir jo litt sånn å forberede seg.

Her kan det tyde på at eleven synes det er vanskelig å se studiespesialiseringsfagenes bruksverdi inn i fremtiden. Betydningen av et fags innhold sett i lys av videre utdanning og yrker er en ferdighet som synes abstrakt for eleven. Elev 5 besitter kunnskap om egne interesser, men usikkerheten om hvordan fagenes egenverdi harmonerer med videre utdanning og yrker gjør eleven usikker i valgsituasjonen. Den manglende sammenhengen, men også det at det finnes et mangfold av muligheter ut i fra elevens mange interesser, er med på å begrense valgprogresjonen i prosessen.

#### **4.2.1 Diskusjon**

Valgprosessen til elever som begynner på studieforbereende linje er lengre, sammenlignet



med elever som velger yrkesfaglig linje. Studieforbereidende linjer gir adgang til flere yrkesområder, og på den måten gir opplæringen elevene flere muligheter senere i livet. Ifølge læringsplakaten skal skolen og lærerbedriften:

”Legge til rette for (elevmedvirkning) og for at elevene og lærlingene/ lærekandidatene kan foreta bevisste verdivalg og valg av utdanning og fremtidig arbeid”. (Utdanningsdirektoratet 2006).

Så hvordan tilrettelegger skolen for elevens valg av fremtidig yrke og utdanning på studieforbereidende linjer? På en av skolene hvor jeg utførte intervjuene, har man valgt å møte denne utfordringen med en bred tilnærming der karriereplanlegging inngår i Samfunnsfag (Vg1). Lærerne uttrykker at de er fornøyde med hvordan opplæringen fungerer på dette området og hevder at bruk av karriereplan kan være med på å kartlegge interesser hos elevene og samtidig bidra til å bevisstgjøre de unge i valgprosessen. Det eneste negative lærerne påpekte ved opplæringen, var at utbredelsen og kontinuiteten i bruk av karriereplaner på skolen var begrenset. Elevene preges i ulik grad av usikkerhet i valgprosessen og tar til orde for at skolen kunne gjort mer for å fremme tilrettelegging for deres valg av yrke og utdanning. Sammenlignet med lærerne er elevene mer negative til hvordan skolen tilrettelegger arbeid med tematikken.

Kartlegging av elevens interesser er en del av grunnskolens fag Utdanningsvalg. Et av formålene med faget er at Utdanningsvalg skal bidra til å skape helhet og sammenheng i grunnopplæringen og knytte grunnskole og videregående opplæring bedre sammen (Utdanningsdirektoratet 2008). For elever som begynner på studieforbereidende innebærer dette at skolen skal legge til rette for valg av høyere utdanning og yrke. Når eleven da nok en gang blir bedt om uttrykke sine interesser, skapes det en ”Rykk tilbake til start”- situasjon. Elevene uttrykker at de vet hva de liker og hva de interesserer seg for. Dermed ønsker de seg videre i prosessen, i form av orientering om hvordan interessene kan omsettes i et yrkesvalg. Som Super sier Sjøstrand (1980) at yrkesvalget er en prosess som i prinsippet kan pågå hele livet. Der Supers modell har mest forklaringskraft på høyt utdannede er det samme tilfellet ved Sjøstrands modell. Inndelingen av faser er tredelt bestående av fantasifase (før 11 år), tentativ fase (11-17 år) og realistisk fase (17-21år). I den siste fasen er man kapabel til å veie fordeler og ulemper. Ut i fra intervjuene jeg utførte, er elevene usikre på valget, men de fleste har lyktes med å spesifisere noen yrkesområder. Ut i fra elevens alder har de gjennomført

valg av linje i videregående opplæring og valg av studiespesialiserende fag i overgangen til Vg2. Med ønske om progresjon i valgprosessen blir det en utfordring når både lærere og elever uttrykker mangel på kontinuitet i tilretteleggingen av elevens valg av utdanning og yrke. Dette vitner om at tematikken underkommuniseres i den videregående opplæringen. Konsekvensen er at elevene sliter med å se en helhet i sin fremtidsorientering og dermed kan det være at elevene trenger hele den fasen Sjøstrand forespeiler og kanskje mer tid utover fylte 21 år.

Majoriteten av elevene uttrykker at de i ulik grad er usikre på valg av fremtidig utdanning og yrke. I lys av Parsons karriereteori er det ingen av elevene som tar til orde for at det er manglende kjennskap til seg selv som er avgjørende for at de opplever valgprosessen som en usikker fase. Deres kjennskap til egne interesser peker i retning av at elevene har god selvforståelse, men fremdeles er usikkerheten noe som har sammenheng med kunnskapen om arbeidslivet. (Se neste analysekapittel). Argumentasjonen som forklarer den realistiske eleven som har god selvforståelse, bygger på at elevene har funnet en sti ettersom antall alternative yrkesområder er få, og valg av linje i videregående opplæring og studiespesialiseringsfag er gjennomført. Likevel er det grunn til å spørre seg om elevens erfaringer med det å ta valg er tilstrekkelig.

På teorifeltet er det enighet om at overgangen mellom ungdomsskolen og videregående skole er den store og kritiske overgangen. Funnene blant mine elever peker i retning av at valget av videregående opplæring var nokså enkelt å gjennomføre for mitt utvalg. De fleste av elevene jeg intervjuet, hadde tidlig forkastet tanken om å begynne på yrkesfaglige linjer. Definisjonen av en valgsituasjon innebærer, ifølge Sjøstrand (1980) at det foreligger handlingsalternativer. For de fleste av elevene som jeg intervjuet, var studieforbredende linje det eneste klare alternativet i deres videregående opplæring. På samme måte hevder Chelsom Vogt (2007) at elever på yrkesfag i liten grad, har hatt studieforbredende linjer som alternativ i den kritiske overgangen mellom ungdomsskolen og videregående. Den vanlige tesen går ut på at ungdom med bakgrunn fra arbeiderklassen velger yrkesfag. En situasjon uten alternativer er ingen valgsituasjon. Dersom studieforbredende linje kun er "neste steg på veien" så går man i retning av Sjøstrands (1980) tese, at valg av videregående opplæring kun er et påtvunget og institusjonalisert valg som finner sted ved en gitt dato i 10. klasse. Fraværet av en valgsituasjon der overgangen til videregående skole kun en formalitet, skaper elever som mangler indre drivkrefter i sin fremtidsorientering. I lys av at alle har rett til videregående

opplæringen, blir utdanning ikke noe man velger, men tar. I og med at videre utdanning er en selvsagt prosess, begrenses valgerfaringene elevene sitter igjen med. Begrensede valgerfaringer og erkjennelsen av at valg kan utsettes kan ha innvirkning på eleven som skal ta det andre store valg i overgangen fra studieforbereende linje til høyere utdanning. En positiv konsekvens kan være at det å utsette prosessen kan hindre forhastede valg som blir basert på mangelfull kunnskap om alternativene, mens en negativ følge kan være ansvarsfraskrivelse der man, satt på spissen, utsetter valg for alltid.

### **4.3 Kunnskapen om fremtiden og påvirkerne**

Kunnskapen blant elevene om fremtiden er preget av usikkerhet. Elevene hevder selv at de har nok kunnskaper om seg selv, basert på deres egne interesser, men i en valgprosess er det flere enn dem selv som har en mening. Elevene forholder seg til ytre signaler i valgprosessen. Foreldre spiller her en sentral rolle.

#### **4.3.2 Utdanningsløp og yrker**

Lærer 3 tok til orde for at elevene som er ferdige med de to trygge årene på Vg1 og Vg2, er usikre før fristen når de skal søke høyere utdanning. Bredden i utdanningene i søknadsprosessen vitner om at eleven ikke har klart å spisse sine valg i beslutningsfasen.

I: Hvordan opplever du elevene som kommer og spør om Utdanningsvalg i tredje klasse?

L2: Mange av de elevene jeg har pratet med dem siste ukene, de har på en måte laget seg en liste på hva de mener de skal velge selv innenfor da. Slik jeg bedømmer den lista så spriker den veldig mye.

I: Så det er det veldig bredde i listene?

L2: Veldig bredde vet du.

I: Og det er i tredje klasse.

L2: Det er i tredje klasse.

L2: Ja, og da prøver jeg og ikke styre for mye, det er jo mye forskjellig her. Det er liksom fra legestudiet til noe helt annet.

Elevene uttrykker i varierende grad at kunnskapen om hva man selv ønsker, liker og interesserer seg for er kartlagt i 2. klasse i den videregående opplæringen. Kjennskap til seg selv er grunnleggende i Parsons karrieremodell, men i tillegg bør elevene kjenne til krav, suksesskriterier, fordeler, ulemper og fremtidsutsikter i arbeidslivet. Tilslutt skal man på en sannferdig måte drøfte egenskaper ved seg selv i lys arbeidslivets realiteter. Utopien Parsons beskriver, er i liten grad overførbar til de faktiske realitetene og informasjonen vi mennesker

benytter som grunnlag i valgprosessen mot utdanning og yrke. Senere skal vi se på hvordan rasjonaliteten er begrenset for de elevene som skal velge.

Vi har tidligere sett at Elev 4 mener at valgprosessen fra videregående skole til høyere utdanning er langt mer kompleks enn overgangen fra ungdomsskole til videregående opplæring. Utsagn som ”På ungdomsskolen skal du bare velge noe du skal velge frem til du skal velge noe annet da ” tyder på at valget av videregående opplæring var enkelt for eleven der yrkesfaglige linjer var lite aktuelle å velge. Den samme eleven uttrykte skepsis til karriereplaner: ” Vi vet jo hva vi liker, men vi vet jo ikke noe om mulighetene ut i fra det vi liker da. Så det hjelper ikke da.”. Tross skepsisen til faget Utdanningsvalg i ungdomsskolen ønsker eleven faget velkommen i den videregående opplæringen.

I: Så du føler ikke at det faget kunne vært i videregående?

E4: Jo, selvfølgelig det må jo det. Det faget der hjalp liksom ikke så mye med valget videre.

I: Men du sier at Utdanningsvalg er noe som kunne passet inn i videregående eller i hvert fall deler av det.

Hvorfor det?

E4: Det hadde vist flere deler av arbeidslivet da og kanskje vist mer av det du har interesse og sånn. For du blir jo sittende å høre masse ting om mekken og sånn da, som du ikke er interessert i. Hvis man kunne delt opp i interesser da, slik at du kunne høre mest mulig om det du er interessert i da, den veien du vil gå da. Så hadde du fått mer ut av det da, tenker jeg.

Elev 4 uttrykker at faget Utdanningsvalg i for liten grad er tilpasset den enkelte elevs behov. Eleven ønsker at faget i ungdomsskolen skal legge til rette for å dyrke ens spisskompetanse, der man slapp å høre om uaktuelle utdanningsvalg. På den måten kunne man klart å se sine egne interesser inn i et arbeidsliv man enn så lenge, ikke vet så mye om. Mangelen på innsikt i arbeidslivet, ut i fra elevens personlige interesser, er også et poeng hos Elev 5.

I: Du har sagt at du føler deg usikker omkring av valg etter videregående. Hva er det som gjør deg usikker egentlig?

E5: Jeg har veldig mange interesser og vet ikke hvem av dem jeg skal velge. Også vet jeg ikke hvilket yrke jeg kommer til og trives i. Også har jeg ikke nok informasjon. Om lønn og . det går sikkert an å finne på nettet da, men.

Eleven uttrykker her en skepsis til hva fremtiden vil bringe. Uvissheten om hva som venter etter videregående opplæring, er basert på en rekke faktorer som eleven anser som viktig i spranget mellom den videregående opplæringen og høyere utdanning/arbeidsliv. En ser her at Elev 5 knytter usikkerhet om egen fremtid til mange interesser, trivsel og lønn. Eleven kan

uttale seg om hovedområder som kombinerer egne interesser og yrker, men uttrykker at kunnskapen om utdanningsløp og hva yrkene innebærer er liten.

I: Men du har mange interesser. Det må jo være mange yrker du har fått opp. Hvilke yrker tenker du på da?

E5: Ehhh blant annet journalist-opplegg er jo en ting, psykolog alt er så veldig forskjellig vettu, så jeg vet ikke.

I: Hva utdannelsen inneholder, er det noe du har sett på?

E5: Vi har jo helt klart fått sider vi kan gå inn på for å undersøke det, så det at jeg ikke vet nok om det er jo min feil. Jeg har rett og slett ikke undersøkt det godt nok og vært nok i inne på sidene.

Begrensningene ved elevens kunnskap om et fremtidig arbeidsliv som kommer frem her, er vanlig skal vi tro lærerne. Samtlige av lærerne uttrykker at det er normalt at elevene er usikre i valgprosessen. Vi har tidligere sett at Lærer 1 stilte spørsmålet om man noen gang kunne bli klar til valg av utdanning og yrke. Lærer 3 som har fokus på elevens fremtid i elevsamtalene ser en sammenheng mellom den normale usikkerheten og elevenes manglende dybdekunnskap om yrker.

I: Er det mange som vet hva de vil?

L3: Nei, hehe.de vet ikke nøyaktig. Det er noen få som sier jeg vil bli psykolog, og vil bli sånn jeg vil bli sånn, som har noen sånne klare planer, men hvis de har noe planer det som regel område de vil satse på da, hvilke type studier. Men det er vagt. Det er mitt inntrykk.

I: Har du noe inntrykk av hvorfor det er sånn?

L3: For det de ikke har noe erfaring med det tror jeg. Jeg husker jo selv da jeg var på den alderen. Hva visste jeg? Nå er jo jeg blitt lærer, men jeg visste jo ikke at jeg skulle bli det. Jeg visste, selv om jeg hadde lærere hver dag så vet du ikke ordentlig hva det innebærer hva er det å være lærer selv. Altså det gjelder jo massevis av yrker.

I: At de ikke vet veien?

L3: Men men hva vil det si for meg å være i det yrket. Jeg tror det er vanskelig å ha en klar ide om det, man må erfare det selv.

Evnen til å se inn i fremtiden blir vanskelig ettersom elevene har få erfaringer med det å ta valg. Dessuten er den erfaringsbaserte kunnskapen begrenset ettersom ingen av elevene har tatt del i yrkene i forkant av valget. Læreren forteller om at elevene kjenner yrkestitler, men veien frem til yrket og hva det innebærer å utøve yrket er noe man har lite kjennskap til. Eleven setter likhetstegn mellom psykologiutdannelsen og yrket som psykolog. Læreren opplysninger om at det finnes flere utdanningsveier som fører i samme retning og at det finnes yrker som ligner psykologens arbeidsoppgaver, har skapt aha-opplevelser hos elevene.

L3: Ja, ja det vil det være. Hvis det ikke er noe helt spesielt jeg vet om, en eller annen linje eller et eller annet, men når det gjelder psykologi er det jo mange veier til målet hvor du kan ha et yrke som er veldig likt psykolog. For eksempel hvis du studerer pedagogikk, så er det jo en linje der som dreier seg om utviklingspsykologi mye og du kan praktisere som skolepsykolog, du kan ped og kan drive med behandling. Du er jo ikke fullt psykolog og kan ikke drive med klinisk.

Lærer 3 antar at elevenes problemer med å se bredden i utdanningsveier kan ha noe med rådgivernes prioritering av fastlagte løp, der de utradisjonelle veiene ligger skjult for eleven.

L3: Jeg tror kanskje rådgivningstjenesten kanskje mer tenker tradisjonelle psykolog, jurist og sånn, men kanskje ikke så mye de andre veiene, de utradisjonelle veiene til nogenlunde samme og mål og at det finnes masse utdanningsveier som kan føre til mange gode jobber som ikke er så kjent. Akkurat det vet jeg ikke så særlig mye om, men særlig det, litt sånn de utradisjonelle veiene, det er noe de ikke vet noe særlig mye om. For når jeg sier det har de ikke hørt noe om det.

Før jeg diskuterer utdanningsvalg og yrker er det interessant å se på hvilke samtalepartnere elevene anser som aktuelle å spørre om råd i sin egen valgprosess.

#### ***4.3.2 Foreldre som samtalepartnere***

På tross av at elevene er usikre forut for valg av fremtid, har de noen rammer for valgene. Vi har tidligere sett hvordan Elev 3 påvirkes i sitt utdanningsvalg av forholdene hjemme. Elev 4 legger, som flere av elevene, vekt på hvilke yrker man ikke vil jobbe i og legger til at foreldrene har en mening i valgprosessen.

I: Ja, du sier får det du trenger til senere. Er det noe du har tenkt spesielt på senere da eller?

E1: Neeei, foreldrene mine vil at jeg skal gå videre på høyskole og sånn, men det vil jeg jo selv også. Fordi jeg vil ikke bli kassadame. Men jeg tror ikke at jeg skal ta det rett etter videregående da. Jeg tror ikke jeg skal fortsette for jeg vet ikke helt hvilken linje. Jeg tror at skal studere videre på religion, og studere det litt, men jeg vet ikke hva jeg skal bli da.

Hos Elev 5 er lønn og trivsel avgjørende for fremtidig yrke, men i lys av valget av videregående opplæring kan man se at foreldrenes betydning også her spiller en rolle i elevens valgprosess.

I. Hva tenker foreldrene dine? Tenker dem at du skal ta noe videre utdanning eller hva er deres forhold til det?

E5: Ja de var jo, mine foreldre var sånn du bør velge heller det enn det, akkurat så klart du ikke. Så jeg endte jo opp i en retning fordi at det var det eneste bra, ifølge mine foreldre.

I: Så de var for at du skulle på allmennfag?

E5: De hørte jo på rådgiveren min og sånn og sånn og da ble jo de satt på den retningen og forsto det sånn at de andre linjene var piss i forhold til det å gå her. Det var eneste mulige for å oppnå bra greier.

Elev 5 er tydelig på at foreldrene påvirket valget av videregående opplæring, men veien videre i valgprosessen består av selvstendige valg. Allikevel innrømmer eleven at foreldre besitter noen viktige kvaliteter som samtalepartnere.

I: Har du noe inntrykk av at foreldre besitter mye kunnskap om det å ta høyere utdanning?

Er det mange som snakker med foreldrene sine om utdanning?

E5: Jeg vet at det er mange som gjør det. Personlig gjør ikke jeg det så mye. Det er en del som gjør det, så vidt jeg har skjønt.

I: Hvorfor tror du at de prater med sine foreldre?

E5: Foreldre vet best, sies det. Eehhh.vet ikke hva jeg skal si jeg. Foreldre har jo erfaring

Også Elev 1 er opptatt av foreldrenes rolle i valgprosessen fordi de kan bidra til å skape færre alternativer for en selv.

I: Hvorfor har foreldre mer kunnskap om valg enn rådgiveren?

E1: Dem har jo sikkert det, men dem vet i hvert fall hva man ikke skal gjøre.

### **4.3.3 Diskusjon**

Parsons karrieremodell utdyper at det er nødvendig for elevene å ha kunnskap om arbeidslivet (Andreassen et al. 2008). Ut i fra hvilke erfaringer lærerne har med eget og tidligere elevers utdanningsløp, er det en helt normalt å være usikker i denne alderen. Manglende kjennskap til utdanningsveier og yrker, stor bredde i yrkesområder ved søknad til høyere utdanning og manglende erfaringer med valg og arbeidsliv er faktorer som lærerne trekker frem som typiske ved elevenes valgprosess. Noen av elevene er mer sikre enn andre på hva de har tenkt å gjøre i fremtiden. Kjennetegnet ved disse elevene er at de har koblet interesser med fremtidig yrke. Likevel er deres vei fremover via høyere utdanning er forbundet med usikkerhet grunnet høye karakterkrav, eller at den fremtidige utdanningsinstitusjonen er å finne i utlandet. Et felles mønster for hele utvalget er at koblingen av interesser, karakterkrav, bosted, fremtidig utdanningsløp og yrke er vanskelig, noe som fører til usikkerhet. Dessuten er det ingen av elevene som tar til orde for å koble samfunnets yrkesbehov med sine egne.

Birkemos studie viser at mange som velger studieforberedende linje, befinner seg i utforsknings- og vurderingsfasen da de velger linje i videregående opplæring (Birkemo 2007). Mitt utvalg viser til at usikkerheten om hva elevene skal velge i fremtiden er vedvarende, der man fortsatt befinner seg i en utforsknings- og vurderingsfase i Vg2. Ut i fra Kromboltz karrieremodell kan man argumentere for at elevene i Vg2 har flere læringserfaringer som er blitt til gjennom møte med signifikante andre. Møtet med medelever som skal gå videre på

høyere utdanning og lærere som selv har studert, kan være med på å påvirke elevenes atferd i retning av økt fokus på hva som skal skje med en selv i fremtiden. Bortvalg av yrkesfaglige linjer, økt kjennskap til egne interesser, styrker og svakheter i skolefaglig sammenheng og økt refleksjonsnivå som inkluderer problemløsningsferdigheter danner i utgangspunktet et grunnlag for at elevene i Vg1 bør ha kommet lenger i valgprosessen og er mer karrierevalgmodne enn de var i 10. klasse.

Likevel er elevene usikre i valgprosessen. Evnen til å se seg selv i et fremtidig yrke innebærer kjennskap til seg selv og arbeidslivet. I lys av identitetskonstruksjonens ”Hvem er jeg” er valg av yrke en del av aktørens selvbiografi. For Giddens er Homo Optionis, det velgende menneske, avhengig av å ha et bevisst og aktivt forhold til kunnskap. Evnen til å være refleksiv øker i betydning i samfunn der tradisjoner ikke lenger er en så viktig faktor i menneskers identitetskonstruksjon. Samtidig er det trekk ved utdanningsvalg som tyder på at tradisjoner består. For å understreke dette poenget bruker jeg videre Chelsom Vogts studie som viser tendensene til at elever som begynner på yrkesfaglige linjer, er barn av foreldre med yrkesfaglig bakgrunn, noe deres identitetskonstruksjon bærer preg av. Forskingen på utdanningsforskjeller viser at rammene for identitetskonstruksjon ikke så vilkårlige. Dette går mot Giddens’ og Ziehes’ tese om fraværet av tradisjoner i den enkeltes identitetskonstruksjon. Er aktøren/eleven så fri til å iscenesette seg selv i valgprosessen?

Dette spørsmålet skal vi se nærmere på ved å se elevens erfaringer fra arbeidslivet og betydningen av ytre signaler i identitetskonstruksjonen.

Chelsiom Vogt (2007) viser til hvordan elevene på de yrkesfaglige linjene baserer sine valg av yrke via ”jungeltelegrafene” med slekt, venner og kjente som viktige samtalepartnere. Denne varme kunnskapen om valg av yrke innebærer også et element av erfaringsbasert kunnskap. Hos elever som velger yrkesfaglige linjer, inngår egenhendig erfaringsbasert kunnskap i refleksjonen forut for utdanningsvalget. Ifølge Chelsiom Vogt må denne erfaringsbaserte kunnskapen sees i lys av foreldrenes påvirkning på eleven (Chelsiom Vogt 2007). Ettersom tradisjonene hos disse elevene består, får den ”vanlige” kritikken av samtidsdiagnostikerne utløp, i form av at de senmoderne teoriene har et altfor høyt abstraksjons- og generaliseringsnivå. Generalisering er vanskelig fordi forskjellene både mellom og i samfunn er altfor store. Nyansene og detaljene i den enkelte livshistorie er også



viktig i det store bildet.

Når så elevene er en del begynner på yrkesfaglig linje, introduserer opplæringen Prosjekt til fordypning, som skal hjelpe elevene i overgangen fra den videregående opplæringen til arbeidslivet. Denne satsningen er unik for de yrkesfaglige linjene. Noe av formålet med Prosjekt til fordypning er å gi elevene mulighet til å prøve ut enkelte eller flere sider av aktuelle lærefag innen relevante utdanningsprogrammer. På den måten skal elevene få erfaring med innhold, oppgaver og arbeidsmåter som karakteriserer de ulike yrkene innen utdanningsprogrammene (Utdanningsdirektoratet 2006). Vi ser at strukturen i opplæringen legger opp til en videreutvikling av den varme kunnskapen der elevens egenhendige erfaringer skal inkluderes i møte med arbeidslivets krav slik at overgangen mellom disse fasene skal bli så liten som mulig.

Prosjekt til fordypning (forberedelse til arbeidslivet) er, som sagt, en del av den yrkesfaglige opplæringen. At de yrkesfaglige skolene prioriterer overgangen til arbeidslivet, kan være et uttrykk for å gjøre valgprosessen til elevene mer gjennomsluktig, der erfaringsbasert læring kan være med på å gi elevene motivasjon der og da, og som i sum kan redusere det høye frafallet i den yrkesfaglige opplæringen. Hos elevene som skal velge videre utdanning og yrke på studieforbereidende, er situasjonen annerledes. Konstruksjonen av identitet blir utfordret ettersom elevene i liten grad har erfaringer fra yrker som krever en teoretisk utdanning. Riktignok har noen av elevene arbeidserfaring fra deltidsjobber, men arbeidsoppgavene her gjenspeiler i liten grad det som forventes i yrker som venter etter høyere utdanning. Erfaringene så langt med faget Utdanningsvalg forteller om ungdomsskoler som strever med samarbeidet med eksterne aktører. Hospitering i videregående skole og arbeidsliv skal utgjøre førstehåndserfaringer for elever som befinner seg i valgprosessen. Ifølge formålene med faget Utdanningsvalg er førstehåndserfaringer med fremtidige yrker viktig. Hvis vi velger å ta denne tankegangen videre til studieforbereidende linjer, er ikke satsningen den samme. Ingen av de to videregående skolene jeg besøkte hadde et samarbeid med eksterne aktører i arbeidslivet eller på utdanningsinstitusjoner. Riktignok la rådgiverne og samfunnsfaglærerne opp til bruk av karriereplaner i Samfunnsfag (Vg1), men fravær av utbredelse og kontinuitet i prosessen gjør at en må sette spørsmålsteget ved hvor mye det hjelper elevene i overgangen fra videregående til høyere utdanning og yrkesliv.

At elever har begrensede erfaringer med arbeidslivet, peker i retning av at valgene som skal fattes om fremtiden, blir fri for varm kunnskap. I så måte kunne man anta at elever på studieforberevende linje anvender kald kunnskap som tilegnes fra offisielle og formelle kilder i valgprosessen, men nærheten til foreldrenes yrker som krever høy utdanning, er på samme tid preget av varm kunnskap. Setter man mine funn opp mot identitetskonstruksjon, er det forhold rundt eleven som er med på å påvirke valget av yrke og utdanning. Birkemos (2007) undersøkelse viste at blant elevene som var kommet kortest i valgprosessen før videregående (mange av disse begynner på studieforberevende), var det en tendens til at man søkte ytre signaler, for eksempel råd fra foreldre, søsken og venner. Elevene som valgte yrkesfaglige linjer, var i større grad opptatt av indre signaler i form av egne interesser og arbeidsmulighetene i fremtiden. På den måten var elevene som ønsket å begynne på yrkesfaglige linjer, mer aktive i sin egen valgprosess som følge av indre motivasjon. Disse elevene hadde kommet lengre i valgprosessen enn elevene som valgte studieforberevende linjer. Vi ser her at Birkemos funn går mot Sjøstrands generalisering av ungdom som mangler motivasjon på grunn av mangel på indre drivkrefter ved valg.

Mine funn indikerer at elevene er seg bevisst sine interesser og evner i Vg2. De er indre motivert til å finne veien frem og på den måten forholder de seg aktive i sin egen valgprosess. Samtidig er de klar over at denne prosessen kan ta lang tid og dessuten er det ikke bare en selv som vil ha et ord med i laget i valgprosessen. I den neste delen av denne diskusjonsdelen skal vi se hvordan elevene forholder seg til den eksterne påvirkningen fra foreldre og hvordan deres identitetskonstruksjon påvirkes av dette.

Rundt den enkelte elev er det en rekke aktører som ønsker å påvirke valget. Særlig foreldrenes rolle i valgprosessen ble trukket frem av elevene. Ung i Norge undersøkelsen fra 2002 og 1992 som kartla nærmere 12 000 elever, kommer det fram at foreldrene er de viktigste ressurspersonene i planleggingen av utdanning og yrkesvalg (Kunnskapsdepartementet 2008-2009). At elevene bruker foreldrene som samtalepartnere, er i tråd med at også elever på studieforberevende linjer benytter ”jungeltelegrafene” som indikerer varm kunnskap.

Bourdieu's samfunnsteori forklarer at vi mennesker er underlagt de objektive strukturene i samfunnet. Bourdieu hevder at mennesker ikke fritt kan velge utdanning, venner, yrke og smak. Dette tyder på at det er egenskaper ved samfunnet som eleven må forholde seg til. I så måte kan elevens egenskaper være påvirket av strukturen. At elevene i liten grad er forberedt

på hva som venter dem i fremtidige utdanningsløp og yrker eller evner å se egne valg i lys av samfunnets behov, betyr ikke at man ikke forholder seg til omverdenen i valgprosessen.

Derimot kan det være strukturelle sider ved valgprosessen som eleven velger å utnytte i sin egen identitetskonstruksjon, sett ut i fra et syn på virkeligheten som er i takt med Barths teori om generativ prosessanalyse. Hva man assosierer med yrker kan være et uttrykk de sosiale transaksjonene av verdier som oppstår. Påvirkerne spiller her en rolle, og særlig foreldrene er sentrale samtalepartnere, noe elevene ønsker at de skal være.

Krumboltzs karriereteori gir uttrykk for at elevenes valg påvirkes av assosiative erfaringer, der reaksjonen kan være positiv eller negativ ut i fra yrkets status hos den enkelte. Yrkene man ikke vil utdanne seg til, er satt i sammenheng med en negativ assosiasjon, der statusen til yrkene ikke er forlokkende for elevene. Disse yrkene blir ikke tatt med i utforsknings- eller vurderingsfasen hos elevene. I utgangspunktet er alle yrker en del av elevenes objektive mulighetsstrukturer, men bortvalg av yrkesfaglige linjer, valg av studiespesialiserende fag og negative assosiasjoner er med på å innsnevre valghorisonen. På den måten er de subjektive mulighetsstrukturene, de yrkene de faktisk vurderer, langt færre enn de faktiske mulighetene de har. Forskning på utdanningsforskjeller peker på at mulighetsstrukturene til elevene er bestemt ut i fra kjønn og klasse. Media og venner er andre påvirkere som anses som viktige påvirkere for eleven. Min studie har ikke som mål å se på konstruksjonen av utdanningsforskjeller, og følgelig kan ikke mine funn drøfte betydningen av kjønn, klasse, venner og media i elevens utdanningsvalg. Likevel er det interessant å se hvordan elevene for eksempel angir foreldre som viktige samtalepartnere. Dette forteller at ytre signaler påvirker elevens indre verdier som er viktig i valgprosessen og identitetskonstruksjonen.

Krange og Øia (2005) hevder at de klassiske begrepene i sosiologien som kjønn, klasse og etnisitet fremdeles spiller en viktige roller i elevens utdanningsvalg. Elevenes vektlegging av ytre signaler, er med på å gjøre yrker aktuelle eller uaktuelle og sier noe om de strukturelle forholdene som påvirker elevene. Giddens modernitetsforståelse åpner for at den enkeltes selvoppfatning blir til gjennom konstruksjon og rekonstruksjon av ytre påvirkninger, men samtidig er mangelen på en gitt identitet i dagens samfunn med på å skape en situasjon der eleven selv må konstruere, etablere og opprettholde sin livshistorie. Giddens hevder at referansepunktene i en slik selvbiografi preges av interne forhold som omhandler selvet. Mine funn indikerer at eleven forholder seg til ytre signaler, altså eksterne forhold i sitt utdanningsvalg. Først og fremst er det foreldrene til elevene som legger føringer i

valgprosessen. Men modellen under viser omfanget av aktører som potensielt kan påvirke elevens valg og identitetskonstruksjon. Modellen viser hvordan Lindh og Kjærgård i (Bakke 2009) ser for seg det massive presset elevene utsettes for:



På den måten blir elevens identitetskonstruksjon ikke bare et spørsmål om egne preferanser i et selvrealistisk lys. Dette er fordi eksterne preferanser ser ut til å spille en rolle i elevens valg av utdanning og yrke, noe som i sum påvirker referansepunktene i selvbiografien. At identiteten er utsatt for påvirkning, innebærer at det refleksive selvet må ta høyde for den sosiale identiteten og konstruere denne i lys av sin personlige identitet. Foreldrenes påvirkning åpner opp for at tradisjoner vedvarer, og dermed begrenses alternativene til det velgende menneske som, ifølge Giddens, selv konstruerer hvem man er. I den sammenheng er det grunn til å stille spørsmålet om hvor ny senmoderniteten fremstår? Både Giddens og Ziehe anlegger et syn der kjennetegnet ved moderne er at "alt er så annerledes". Sammenlignet med det tidligere industrisamfunnet kan man se at klasse, familie, kjønn eller foreldre knyttet til min oppgave fortsatt spiller en viktig rolle i elevens valg av utdanning og yrke. På den måten kan man si at den enkeltes identitetskonstruksjon er ganske lik i dag som i industrisamfunnet fordi elementene i den nye moderniteten allerede var å finne i den gamle moderniteten (Aakvaag 2008).

En tilnæringsmåte er å legge vekt på det rasjonelle, tilsiktede og det planlagte ved utdanningsvalg. Lærerrådgiver i faget Utdanningsvalg tar utgangspunkt i modellen "det

rasjonelle valg”, og ser denne i sammenheng med målet om å skape elever som tar kunnskapsbaserte valg. Lindhs 5-trinns modell skal være en rettesnor for den smale tilnærmingen, veiledningsarbeidet. Tatt i betraktning av de ulike tidsaspektene i valgprosessen, tvilen hos elevene, betydningen av ytre signaler og begrenset kunnskap om alternativene i fremtiden, er det grunn til å sette spørsmålsteget ved antakelsen om at utdanningsvalg blant norsk ungdom i utgangspunktet er frie valg, basert på interesser og lyster. Funnene forteller at eleven blir en begrenset rasjonell aktør. Samtidig hevder Gambetta sitert i (Fekjær 2009) at, den rasjonelle aktør vet hvilke determinerende krefter som er i sving. Dette gjør at den enkelte er med frivillig og kan velge sitt livsløp uavhengig av påvirkene i prosessen. Gambettas forståelse er lik deler av tilnærmingen til Fredrik Barth. Hans generative forklaringsmodell bygger på at regelmessigheter etableres som følge av aktørers strategier. Elevene ser egne muligheter i lys av eget nettverk som teorien til Barth forespeiler, men deres usikkerhet med valg skaper en avhengighet av eksterne påvirkere. Dermed begrenser de sin frihet ved å søke råd hos påvirkene.

Eleven påvirkes, men samtidig er det vanskelig å ta hensyn til de sosiale relasjoner som spiller en rolle i et fag som Utdanningsvalg. Hansen (2009) som selv jobber som rådgiver på en ungdomsskole, hevder at man må ansvarliggjøre foreldrene i elevens utdanningsvalg. Gjennom kurs skal foreldrene få økt kunnskap om utdanningsprogrammer slik at de kan være en fullverdig samtalepartner for eleven. Argumentet bygger på Stortingsmelding 31 (2007-2008), ”Kvalitet i skolen”: ”Betydningen av å samarbeide med skolen er godt dokumentert, de foreldre som støtter opp om elevens læring og fremmer positive holdninger til skolen, bidrar til sitt barn faglige og sosiale utvikling”. At så foresatte og elever skal sitte med samme informasjon og ha lik kompetanse om hvilke muligheter som finnes innen utdanning, er kanskje mulig i overgangen mellom ungdomsskolen og videregående opplæring. På den videre veien der spesialiseringen av yrker og utdanningsløp er stor, kan man ikke forvente at foreldrene skal kjenne til omfanget av de tilbud som foreligger. Med andre ord må den videregående opplæringen ta sikte på å utstyre eleven med de verktøy som gjør refleksjon mulig slik at man kan ta kunnskapsbaserte valg basert på for eksempel en modell som den rasjonelle aktør.

Forsøket med å legge til rette for den rasjonelle aktør viser skolens ambisjonsnivå. Målet er å utvikle elevens refleksjoner i valgprosessen og på den måten bidra til at identitetskonstruksjonen får et mer personlig preg. Rapporten ”De gamle er eldst” (Opheim et

al. 2010) angir at forklaringskraften i elevprestasjoner er todelt, der familien betyr 90 prosent mens skolen kun bidrar med 10 prosent. Ut i fra denne konklusjonen kunne man lagt ned hele skoleverket. Men skolens kanskje viktigste rolle eksisterer fremdeles. Skolens rolle som sosialiseringsarena består og utviklingen her er viktig. Derfor må det foreligge en tro på at et fag som Utdanningsvalg kan spille en rolle i skoleutviklingen. Dette innebærer at skolen, som en troverdig aktør, må fremme at det er mulig å tilrettelegge for elevens valg av utdanning og yrke. Man må våge å ha som mål at skolen er relevant til å forberede den enkelte til et arbeidsliv. Satsningen med å inkludere et slikt fag er et signal til befolkningen om at man prioriterer den enkeltes elev fremtid og utvikling utover endt opplæring. Muligheten for å motvirke determinerende krefter, spiller på troen på at forandring er mulig. Dette danner grunnlaget for skolens prosjekt der man tilstreber den rasjonelle aktør som gjennom opplæringen gjør seg refleksjoner som skal gi grunnlag for valg videre i prosessen.

#### **4.4 Elevens strategier og fremtidstro**

Elevene i Vg2 har i overkant av et år på seg før de må bestemme seg for hva de vil gjøre etter gjennomført videregående opplæring. Trygghet, selvstendighet, positiv fremtidstro og betydningen av ”her og nå” er betydningsfulle momenter i elevens valgprosess og identitetskonstruksjon.

##### ***4.4.1 Trygghet og selvstendige valg***

Vi har tidligere i oppgaven sett hvordan en av lærerne beskriver usikkerheten i valgprosessen som en normaltilstand for elever i videregående opplæringen. Elevene, både de som er mer sikre og de som er usikre på egne valg om fremtiden, er påpasselige med å informere om at dette er vanlig blant medelever og venner. Elev 1 vet hvilket yrke som er mest aktuelt å velge, men er usikker på hva det påfølgende året etter fullført videregående opplæring vil bringe. Sammenlignet med venner er usikkerheten annerledes hos denne informantene som hevder at hun befinner seg på et annet trinn i valgprosessen. Vennene har i liten grad orientert seg om fremtiden, mens hun selv vet hva hun sikter etter når videregående opplæring er fullført

I: Har du inntrykk av at vennene dine vet hva de skal gjøre etter videregående?

E1: Jeg er veldig tidlig framme altså, det er, hvis jeg spør de som går i klassen min så tror jeg ikke de har tenkt lenger enn til i morgen

Elev 1 sammenligner seg selv med venner. Elev 3 sår tvil om hvorvidt vennene i hele tatt har tenkt på hva de vil fremover.

I: Har du inntrykk av vennene dine vet hva de skal gjøre etter videregående?

E3: Noen av dem, ikke alle. Noen er litt usikre de også.

I: Hvorfor tror du de er usikre?

E3: De har kanskje ikke tenkt på det så veldig eller så har de ikke tenkt på hva de vil. De vet ikke hva de liker enda.

Vi ser her hvordan elevene tar utgangspunkt i valgprosessen hos medelever og venner. Elev 5 uttrykte at skolen hadde gitt elevene navn på nettsteder som kunne hjelpe dem med å planlegge sin fremtid. Dette tilbudet hadde enn så lenge stått ubenyttet, noe som ifølge eleven er helt vanlig.

I: Kan vennene dine bruke disse sidene?

E5: Folk kan bruke dem, men jeg tror ikke at folk bruker dem så mye mer enn meg egentlig. Tror folk er like kjipe på det som jeg er.

Som Elev 1 sammenligner Elev 5 sin egen situasjon med andres. Eleven bruker selv ikke sidene og tror ikke vennene gjør det heller. En ser her at eleven tar utgangspunkt i ytre signaler, og fortolker medelevers valgprosess i lys av sine egne opplevelser. Tendensen til at elever søker ytre signaler er ifølge Lærer 1 vanlig i dialoger som omhandler fremtiden.

I: Har du noen gang blitt spurt av en elev som har søkt råd om yrke og utdanning?

L1: Ja, de har spurt meg hvis jeg tar den utdanningen, hvordan kan jeg bruke den? Og da har det jo veldig ofte vært jusstudiet og i rettslærefagene mine.

I: Så det går rett på faget ditt stort sett?

L1: Det de spør om er hvor vanskelig er dette jusstudiet, mulighetene for å få jobb når jeg er ferdig. Det spør de om.

Vi ser her hvordan elevene som spør læreren anser vedkommende for å være en ressursperson på sitt felt. Lærernes erfaring med studiet er viktig for elevene i valgprosessen og brukes for å få informasjon om utdannelsen/yrket. Lærer 2 har opplevd det samme, men her er elevene opptatt av hva som kjennetegner læreryrket.

I: Kan du bare fortelle et spørsmål som har kommet?

L2: Noen spørsmål går det på, det er to spørsmål som jeg har fått nylig. Elever som lurer på hvorfor jeg ble lærer etter at jeg hadde statsvitenskap liksom, hvorfor jeg ble lærer. Om jeg er fornøyd med å bli lærer, om jeg trives, sånne spørsmål får jeg etter timen hvor de gjerne vil være igjen å prate, for det er det elever lurer på.

I: Men det går på din yrkesbakgrunn?

L2: Det som de lurer på tror jeg er om det var tilfeldig eller ikke at jeg ble lærer. Jeg tror nesten at de blir litt glad når jeg sier at det var litt tilfeldig. For da tenker de det at det kan bli til underveis på en måte.

Utover det med erfaringer fra yrket opplever Lærer 2 at elevene ønsker å kjenne til valgprosessen forut for yrkesvalget. Disse utsagnene peker i en retning av at elevene ønsker bekreftelser i form av erfaringer fra valgprosess og yrkesliv. Når læreren innrømmer at valget av yrke var litt tilfeldig, er dette noe som gleder elevene. At valgprosessen ikke er så instrumentell, men kan preges av at "Veien blir til" er en erfaring eleven tar med seg videre i valgprosessen. Tidligere har vi sett at elevene søker ytre signaler forut for sine valg. Samtidig er de fleste selvorienterte i form av at det er egne interesser som skal danne grunnlaget for valgene som skal tas. Selvstendigheten i valgene er viktig for eleven, noe som uttrykkes ved vektleggingen av at dette er et personlig valg.

I: Er det noe skolen kunne blitt bedre på, det å tilrettelegge for valg av utdanning og yrke eller er det opp til den enkelte?

E3: Jobben til den enkelte.

I: Fordi det må man finne ut av selv?

E3: Ja

I: Så du er fornøyd med at du må finne ut av det selv?

E3: Det er helt greit

Eleven er sitt ansvar bevisst, noe som i denne sammenhengen innebærer at valgprosessen består av selvstendige valg. Selv om eleven har opplevd begrenset tilrettelegging fra skolens side omkring valgprosessen, er det lite aktuelt å skylde på mangler ved eksterne forhold, selv om en av elevene gjør dette. Ansvarliggjøringen av seg selv som aktør er også viktig hos Elev 4 som mener at dette er en forutsetning for å ta de riktige valgene.

I: Men når du skal prate med noen om fremtiden din, er det noen spesielle du prater med da?

E4: Nei, for jeg tror at den som kjenner meg best er meg, så da er det mye lettere om man leter opp ting alene. Ser hva du synes er mest interessant istedenfor at de skal anbefale, når de ikke kjenner deg da.

Eleven har tidligere uttrykt stor usikkerhet ved sitt valg av utdanning og yrke. Skepsisen til eksterne påvirkere bygger på et syn der egne tanker og preferanser er de viktigste i valgprosessen. Dette peker i retning av elever som er selvstendige i sine valg og ansvarliggjør seg selv i prosessen.



#### **4.4.2 Skepsis til rådgiverne**

Vi har tidligere sett hvordan foreldrene inngår i valgprosessen som påvirkere og hvordan elever ønsker å benytte foresatte som samtalepartnere. Skolens smale tilnærming tilbyr veiledning med rådgivere i denne sammenheng. Elevenes erfaring med rådgivning i videregående opplæring er begrenset ettersom ingen av elevene har valgt å ta i bruk denne ressursen.

Elev 4 ga uttrykk for at det er mye bedre å finne frem til alternativer på egenhånd, fordi man selv kjente best til egne forutsetninger. Den samme eleven utdyper her hvordan overgangen til videregående artet seg.

I: Snakka du med rådgiver på ungdomsskolen?

E4: Nei, jeg sjekket opp alt selv. Jeg synes det er mye lettere det ass. Det er ikke alle rådgivere man kan stole på.

Skepsisen til rådgivere utgjør et felles mønster blant alle informantene. Hos elev 5 er det negative erfaringer fra venner og egne opplevelser fra ungdomsskolen som er grunnlaget for skepsisen.

I: Har du noe inntrykk av at venner eller noen du kjenner går til rådgiver?

E4: Ja, jeg tror det er en del som går til rådgiver, men ikke får svar på det dem vil.

I: Du sier at dem ikke får svar?

E4: Når jeg snakker med de jeg kjenner er det sånn at på ungdomsskolen var det veldig dårlige rådgivere, slik at tilliten til rådgivere er litt fjern da.

I: Hva mener du med dårlig?

E4: Nei det, for eksempel det med å velge språkfag, eller det og ikke gjøre det har store konsekvenser for det som skjer på videregående. Som ikke dem hadde nevnt noe om da, så de sier at det er veldig kjipt at de ikke hadde språk og valgte Engelsk fordypning. De kan da ikke velge like mange valgfag på videregående. Og er stuck med språk etter år til. Og litt sånn forskjellig. Jeg ble jo frarådet på å gå på den og den linja, noe jeg egentlig burde gjort etter mine interesser da.

Elevene har stort sett ett møte med en rådgiver bak seg, som oftest veiledningssamtalen som foregår i 10. klasse før valg av videregående opplæring. Negative opplevelser fra denne samtalen drar elevene med seg inn i videregående skole, noe som går utover tiltroen til rådgiverne i den videregående opplæringen. De fleste av elevene har ikke oppsøkt rådgivere i den videregående opplæringen, og terskelen for å søke råd er høy. Elev 3 har tidligere gitt uttrykk for at den enkelte elev har ansvaret for sin egen valgprosess, men må man spørre rådgiveren, så kan man det.

I: For eksempel hvis du er usikker på hva som kreves for å komme inn på sykepleie, hvem hadde du spurt da?

E3: Da hadde jeg spurt rådgiveren sikkert.

I: Så da hadde du spurt rådgiveren altså?

E3: Ja, hvis det var sånn skikkelig seriøst

Hos Elev 3 skal det litt til før rådgivning er aktuelt, På sikt, når man nærmer seg beslutningsfasen i tredje klasse, vil rådgivning kunne spille en større rolle. Samtidig er det knyttet fordommer til det å gå til rådgiver. Elev 2 har en formening om at de som går til rådgiver, ikke snakker om valg av fremtidig utdanning og yrke.

I: Har du pratet med noen rådgivere om det og sånn? Har du noe inntrykk av at elever går til rådgiver og prater om det eller det om andre ting?

E3: Ikke om hva de skal gjøre etter videregående, men de går til rådgiver og prater om det som skal skje nå. Det vet jeg mange gjør.

I: Mer sånn rådgivning om hva som skjer i livet eller hva man skal velge?

E3: Ja, mer hva som skjer i livet ditt enn hva de skal velge

Det å gå til rådgiver er et uttrykk for at du har et personlig problem. For noen elever kan derfor et besøk hos rådgiver være uaktuelt, som følge av fordommer mot det de tror er rådgiverens oppgaver.

#### **4.4.3 "Her og nå" og elevens fremtidstro**

At elevene utsetter valget til det nærmer seg deadline (frist) har vi tidligere sett på i oppgaven. Rådgivning dreier seg om elevens fremtid, men elevene hevder at skolen og de selv har en "her og nå" tilnærming. Elev 2 har ikke vært hos rådgiver selv, men kjenner til flere som har gått til rådgiveren på skolen

I: Men har du noe inntrykk av at folk går til rådgiver og spør om utdanning og yrke og sånn?

E2: Ja, de spør jo hva de skal gjøre med neste programfag og sånn.

I: Det er mer dem som spør hva de skal gjøre på videregående?

E2: Ja

Valg av programfag kan sees i et fremtidig lys som handler om hvordan fagene kan inkluderes videre i utdanningsløp og yrkesvei. Elevene opplever at venner går til rådgiver for å snakke om valg av programfag, noe som tyder på at man er mest opptatt av hva som skjer "her og nå". Elev 3 utdyper dette ved å hevde at opplæringen tar utgangspunkt i nåtiden, noe som ikke inkluderer å se eleven i et fremtidig utdanningsløp og arbeidsliv.

I: Men hender det at noen fag legger vekt på hva man skal gjøre etter videregående? Har du inntrykk av det?

E3: På skolen her?

I: Ja

E3: Nei

I: Så fokuset er på det som skjer i videregående?

E3: For meg så virker det sånn

Elev 5 mener denne prioriteringen av nåtiden er typisk for medelever som befinner seg i valgprosessen.

I: Er tanken på høyere utdanning viktig for folk når de går her på skolen?

E5: Jeg tror folk fokuserer på nå, nåtid. Jeg tror ikke folk tenker så langt frem. De tar det som det kommer.

Elevene tolker mangelen skolens tilrettelegging inn i sin nåtidsforståelse. Elev 5 sammenligner her sin egen situasjon med venner. At eleven selv ikke har tenkt så mye om fremtiden, passer inn i beskrivelsen av hvordan de fleste tenker, ifølge han selv. Dette legger føringer for hvordan Elev 4 tenker om sine arbeidsoppgaver i opplæringen.

I: Den opplæringen dere har her i videregående, du føler ikke den har så mye orientering om det som skal skje etterpå?

E4: Nei, nå skal du bare gå her, få best mulig karakter. Også kan du finne ut hva du vil etterpå, men det gjelder jo stort sett på allmenn. På yrkesfagfaglig er du jo på vei til et sted allerede når du begynner der.

Det som skjer ”Her og nå” er det viktigste for eleven. Arbeidet med karakterer kan gjøres i nåtiden, mens valg av utdanning og yrke er fremtidig og kan utsettes. Elev 5 er fortrolig med at opplæringen ikke er tilrettelagt for elevens valg av yrke og utdanning. Elevens strategi blir derfor å prestere best mulig ”her og nå”, med håp om at dette skal gi avkastning på sikt. På den måten har eleven tatt en pause i prosessen og skjøvet valgene av utdanning og yrke foran seg.

I: Er det på grunn av at det er litt frem i tid at du har utsatt det eller?

E5: Ja, akkurat nå da. Jeg jobber jo nå da fra før og fokuserer på det. Og hva jeg skal gjøre senere det lar jeg tiden vise. Det jeg tenker nå er at jeg jobber hardt på skolen for de poengene jeg har mulighet for å få, best karakterer mulig og så tar jeg et av yrkene etter mine interesser derfra på en måte.

Elev 5 er usikker på valget, men ønsker å la tiden vise. Både hos lærerne og elevene hersker det en underliggende tro om at man finner sin utdanning og yrke med tiden. At ”veien blir til”, ”en del av det å bli voksen”, ”ta det som det kommer, ”det ordner seg nok” og ”det ordner seg alltid” er utsagn som brukes av informantene som understreker deres fremtidstro. Usikkerhet er et ord som gjerne settes i sammenheng med nervøsitet, frustrasjon, stress, noe skummelt eller vanskelig. Det er lett å tillegge ordet negative assosiasjoner, men de fleste elevene ser på valgprosessen med en positiv fremtidstro selv om de er usikre.

De fleste ser på valgprosessen som noe som varer utover den videregående opplæringen. Noen ønsker å bruke tid på å tenke gjennom sine valg. Derfor er det aktuelt å gjøre noe annet enn en yrkesrelatert utdanning. Elev 1 mener at det å jobbe et år kan være bra ettersom man får tenkt seg godt om.

I: Hva skal du gjøre etter du er ferdig på videregående ?

E1: Jeg skal jobbe her først, et år, men jeg får jo sikkert tenkt veldig mye da

Elev 4 ønsker i utgangspunktet å flytte utenlands for å ta videre utdanning, men åpner opp for at et ”friår” med et år på folkehøyskole kan være gunstig for å samle tankene i valgprosessen.

I: Men folkehøyskole da blir det fort i Norge?

E4: Ja, men da er det egentlig bare for å ha det gøy ett år.

I: Å ha det gøy ett år, er det for å tenke videre?

E4: Ja, da kan jeg prøve bli litt eldre og prøve å finne ut hva jeg vil da.

I: Men tror du at man er avhengig av å bli litt eldre for å ta slike valg?

E4: Ja, eller kanskje jo eldre du blir, så opplever mer så du kanskje vet hva du vil holde på med da. Slik at du ikke gjør et feil valg.

Elevene har forskjellige strategier i valgprosessen. Elev 2 og 5 sier det er uaktuelt å ta et friår i form av å jobbe, reise eller gå på folkehøyskole. De ønsker å fortsette progresjon i prosessen ved å gå inn i militæret (som de mener ikke er et friår), eller fortsette direkte på høyere utdanning. Elev 2 vil unngå at året etter videregående blir preget av latskap.

I: Men er det ikke veldig vanlig å ta ett friår etter videregående?

E2: Jo, men jeg vil ikke det.

I: Hvorfor ikke det?

E2: Da blir jeg sikkert lat og orker ikke å gjøre noe etter det når jeg har tatt friår.

Også her ser man at tidsaspektene i valgprosessen er noe elevene forholder seg ulikt til. At ting tar tid, følger opp utsagnene som peker i retning av at det ordner seg. Denne positive

tilnærmingen til en valgprosess som er preget av usikkerhet, er en del av elevens identitetskonstruksjon.

#### **4.4.4 Diskusjon**

Elevene har kommet halvveis i den videregående opplæringen. Veien videre innebærer at de mot slutten av opplæringen, skal ta et valg om sin fremtid. Konstruksjonen av egen identitet er en oppgave som går ut på å ta valg. Elevens strategier for å komme nærmere beslutningsfasen fremstår som forskjellige, men en rekke likheter er mulig å spore ut i fra elevenes tankegang omkring egen fremtid.

Eleven ønsker å skape trygghet i konstruksjonen av identitet. To av elevene som føler seg ganske sikre på sitt valg av yrke, påpeker at vennene er usikre. Ved å sammenligne seg med venner som er usikre, fremstår de som elever som er kommet lenger i valgprosessen. I så måte er dette en bekreftelse på at de kan føle seg trygge på egne valg grunnet at de "ligger foran de andre". Blant de mer usikre elevene skapes tryggheten i situasjonen ved å normalisere egen tilstand/valgprosess i lys av å sammenligne seg med andre. Det at det er helt normalt å være usikker i valgprosessen, gir elevene en bekreftelse på at de ikke er unormale. At lærerne samtidig opplever at elevene er tilfredse når de får høre deres tilfeldige yrkesvalg, understreker elevens ønske om å ufarliggjøre valgprosessen. Dette gir eleven trygghet i form av at valget kan utsettes. På den måten bygger man ned spenningen som er knyttet til det å velge, ettersom det er mulig at veien kan bli til mens man går.

I den forbindelse er det interessant at Ziehe hevder at ungdom har kunnskapen til å handle, men at presset på at kunnskapen må bevises skaper uro. I så måte viser mine funn at ungdom har strategier slik at de kan unngå å handle. På den måten kan elevene unngå uro ved å opparbeide seg trygghet i form av å vise til at de ligger foran medelever i valgprosessen.

Vi har tidligere sett på hvordan foreldrene begrenser Giddens individualiseringstese. Ifølge Ziehes samtididiagnose fører mangelen på kollektive normer og tolkningsrammer til at den enkelte overlates mer til seg selv. Eksemplene over tyder på at man kan stille spørsmål ved Ziehes tanker om at vi individer er kulturelt fristilt. Det at eleven søker bekreftelse fra venner og lærere i sin valgprosess ved å sammenligne seg med andre sin situasjon, vitner om at kulturens kollektive normer eksisterer. Den enkeltes tolkning av egen situasjon finner dermed sted innenfor kulturens rammer. Der Ziehe hevder at fravær av mening og lav frustrasjonserskel er et kjennetegn ved dagens samfunn, er elevens konstruksjon av trygghet i identitetsarbeidet med på å skape mening og mindre frustrasjon i tilværelsen.

Samtidig er det deler av kulturen som elevene ikke hevder å dra veksler på i sin identitetskonstruksjon. Skal vi tro elevene, er det sider ved skolekulturens tilnæringsmåter som kan tyde på en fristilling fra tolkningsrammer.

Skolen tilbyr en smal tilnærming i form av rådgivere som skal hjelpe elevene i valgprosessen. Rådgiverne er kanskje de som har de beste forutsetningene for å hjelpe elevene videre i valgprosessen, men av ulike grunner er tilliten til deres virke begrenset. Selv om man er usikker, inngår ikke et besøk hos rådgiver i elevens videre strategier i valgprosessen. Denne rådgiverforakten ser ut til å henge sammen med selvopplevde negative erfaringer, rykter fra venner og fordommer.

Rådgivningen i skolen har to klare oppgaver: rådgivning om utdanning og yrker og rådgivning av sosialpedagogisk karakter. På den ene av skolene var disse to oppgavene samlet hos den samme rådgiveren. Dette kan ha vært med på å skape fordommer hos elevene, der rådgiveren er en person man går til hvis man har et personlig problem. Lødding og Borgen (2009) referer til prøveprosjektene på slutten av 90-tallet, st. meld. nr. 30 *Kultur for læring* (2008-2009) og st. meld. nr. 16 *Og ingen stod igjen* (2006/2007) som peker i retning av den økte satsningen på en todelt rådgivningstjeneste. Enn så lenge er det bare på 4 av 10 skoler i Norge rådgivningstjenesten er delt. En delt rådgivningstjeneste kan være med på å bygge ned fordommer slik at eleven opplever det som ”normalt” å gå til rådgiveren, i dette tilfellet karriereveilederen (SINTEF 2010 og Lødding og Borgen 2009).

Når det er sagt har rådgivningstjenesten en betydelig utfordring med å skape tillit til elevene. For selv med delt rådgivningstjeneste er elevene skeptiske til å gå til rådgiveren. St. meld. nr. 44 *Utdanningslinja* (2008-2009) refererer til en undersøkelse utført av Opinion som hevder at rådgivningstjenesten rangeres lavt når elever oppgir hvem som påvirker deres valg av studier. 35 prosent av norske unge mellom 15 og 25 år sier at de stoler mer på informasjon fra venner og bekjente enn på informasjonen de får fra skolene.

Skolens brede tilnærming til veiledning inkluderer alt hva angår undervisning, samtaler mellom elev og lærer og informasjonsinnhenting. I ungdomsskolen er Utdanningsvalg et fag som er hele skolens ansvar og som skal kunne inkluderes i alle fag. I den videregående opplæringen uttrykker elevene at skolen i liten grad tilrettelegger for elevens fremtidige valg av yrke og utdanning. Ser man på faget Utdanningsvalg, er det naturlig å se til samfunnsfaget

ettersom de faglige termene har en del likheter. ”Arbeid og næringsliv” er den kategorien som innbyr for tilrettelegging av valg av yrke og utdanning i Samfunnsfag (Vg1).

Kompetansemålet:

”Bruke digitale verktøy til å hente informasjon om ulike yrker og diskutere muligheter og utfordringer på arbeidsmarkedet i dag” er det som er mest naturlig å relatere til tematikken (Utdanningsdirektoratet 2006).

Likevel er det ikke noe automatikk i at disse kompetansemålene tolkes i retning av å tilrettelegge for elevens valg av utdanning og yrke. Den ene skolen hadde gjort dette ved hjelp av rådgiverne, men manglende utberedelse og kontinuitet (evnen til å føre arbeidet videre i Vg2 og Vg3) fortalte at skolen hadde en vei å gå. Dessuten mente lærerne at tilrettelegging av valg av utdanning og yrke, var vanskelig å fremme i de andre fellesfagene som norsk, historie og religion i Vg2 og 3. Dermed utgjør læreplanen en begrensning for den brede tilnærmingen til tilrettelegging for elevens valg av utdanning. Et av målene med Utdanningsvalg er at veiledningen får et større omfang når den blir hele skolens ansvar. Veiledningen i videregående opplæring synes dermed å ha et mindre omfang, ifølge læreplan, lærerne og elevene.

Elevene uttrykker en bevissthet der valg av utdanning og yrke er et personlig valg. Denne ansvarliggjøringen av seg selv står mot pessimistiske modernitetsbegreper som ”Generasjon Meg”, der man stiller spørsmål ved ungdoms evner til å forstå at de selv må bidra til verdiskapningen i samfunnet. At man på studieforbereidende linjer legger opp til en ”her og nå”- tilnærming, ser ut til å passe elevene. Det å gjøre det best mulig ”her og nå” er viktigst selv om noen av informantene savner informasjon om valgene for fremtiden. De anser seg selv som ansvarlige for valgprosessen, men kombinert med at det er ”her og nå” som gjelder, skapes det en situasjon der valg av utdanning kan utsettes.

En av utfordringene, ifølge Ziehe, er at den kulturelle fristillingen stiller økte krav til elevenes evner til å håndtere usikkerhet. Sett i lys av Birkemos studie er det begrenset hvor aktive elevene som begynner på studieforbereidende, er i sin egen valgprosess. Elevene på studieforbereidende linjer har utsatt valget av yrke og utdanning da de begynte i videregående opplæring. Mine funn tyder på at denne strategien er vedvarende, der elever i Vg2 flytter valget til Vg3 (deadline 1.april). Mange av elevene åpner også opp for å utsette valget ytterligere i form av for eksempel friår, folkehøyskole eller militæret. I så måte kan man si at innaktiviteten i det å ta valg i prosessen er vedvarende. Så langt har elevene hatt positive

erfaringer med å utsette valg. Elevene både i min undersøkelse og på landsbasis hevder at de trives godt i skolen (Andreassen et al. 2008). Holdninger som ”at det ordner seg tilslutt” og ”ta det som det kommer” tyder på at elevenes strategi med å utsette sine valg vil vedvare. Her ligger også noe av tryggheten i elevens identitetskonstruksjon. De finnes gode muligheter til å ta opp fag etter endt videregående opplæring. Her kan man forbedre karakterer. Lav arbeidsledighet og en velferdsstat som fungerer som et sikkerhetsnett kan bidra til at elevene føler seg ”trygge”, dersom de utsetter eller mislykkes med valg. Denne tryggheten kan sees opp i mot Barths generative forklaringsmodell der aktørene konstruerer regelmessigheter eller vaner ut fra de mulighetene som byr seg. De gode betingelsene som legger til rette for å utsette valg, kan i det lengste være med på å konstruere et verdifelleskap der man ut i fra en modell om sosial organisering, skaper en normaltstand ved det å utsette valg.

I så måte blir det naturlig å stille spørsmål om det er for tidlig for elevene å bestemme hva man vil gjøre i en alder av 19 år eller som en av lærerne uttrykte ”kan man noen gang bli klar?”

At ting tar tid er en floskel som også gjør seg gjeldende i elevens valgprosess. Sett i lys av Giddens modernitetsteori kan det se ut som elevene ikke er så refleksive som antatt. Referansepunktene i elevens selvbiografi fremstår som uklare på grunn av deres usikkerhet i valg av utdanning og yrke. En vanlig slutning har vært at en lengre valgprosess kan være bedre for den enkelte elev. På den måten blir man sikrere i sine valg. Elever som begynner studieforbereidende har med andre ord en fordel i og med at de får tenkt lenger. At eleven ønsker å utvide valgprosessen ved å fortsette å tenke på utdanning og yrkesvalg etter videregående opplæring, er et uttrykk for en utvidet ungdomsfase. På den måten kan man tilegne seg erfaringer fra arbeidslivet som de ikke har fått ved å gå på studieforbereidende linje, som legger vekt på teoretisk forankring i opplæringen. I så måte må Andreassen mfl (2008) sin tese om at elevene nærmest har et umettelig behov for yrkesorientering, tolkes inn i en livslang valgprosess som hos Super fordi valgene finner sted i tjueårene. På den måten får at skolen mindre å si på grunn av at elevens valg av utdanning og yrke finner sted i årene etter at du har fullført videregående opplæring.

Frykten for å bli lat ved å ta et friår, er antakelig ikke veldig utbredt blant norske elever, men peker i retning av at de generelle og pessimistiske samtidsdiagnosene ikke alltid er like treffende. Langtidsledige i Danmark og Norge fikk spørsmål om ”hvis du har økonomisk frihet, vil du da velge å jobbe?”. Sammenlignet med danskene vil norske ungdommer jobbe



(Dagbladet 06.11.2010). Likevel tilsier arbeidsmarkedet at det vanskeligere enn før for 19-åringer å få en fast jobb, selv om forholdene i Norge er bedre sammenlignet med Sverige. I august 2010 var 5,2 prosent av alle ungdommer i alderen 20-24 år registrert som helt arbeidsledige hos NAV. Direktøren i HSH (arbeidsgiverorganisasjonen for butikksektoren), Vibeke Hammer Madsen konkluderte med følgende: ”De som ikke har yrkeserfaring, stiller bakerst i køen. Vi må få de unge i jobb så vi unngår ledighetsproblemen som har inntruffet andre steder i Europa” (Aftenposten 21.09.2010: 8). Dette, sammen med at en lavere andel av ungdomskullene går inn i militæret, begrenser bredden i tilbudene ungdom kan benytte seg av etter videregående opplæring.

Den vedvarende usikkerheten er et anliggende på makronivå. Fra en samfunnsøkonomisk synsvinkel og med en instrumentell tankegang, bør studentene fullføre gradene på normert tid, slik at de kan komme raskere ut i arbeidslivet og på den måten ta mindre studielån. Rundt 54 prosent av bachelorstudentene på høyskolene fullfører studiene på normert tid, mens på universitetene er det tilsvarende tallet bare drøyt 27 prosent. (Aftenposten 27.08.2010 ). Bare 1 av 5 bachelorstudenter ved UiO fullførte graden sin på normert tid i 2010. Frafallet i videregående opplæring har med rette fått oppmerksomhet, men de dystre tallene peker i retning av at tilstanden på høyere utdanning også utgjør en stor utgiftspost for samfunnet. I artikkelen ”En av tre rykker tilbake til start” (Aftenposten 16.07.2010: 4) tar professor i samfunnsøkonomi Kjetil Storesletten til orde for at: ” Det er ikke rettferdig at skattebetalerne sponser studenter som ikke kan bestemme seg”. Elisabeth Hovdehaugen forsker ved NIFU STEP, svarte til Storesletten med at er omvalg er ikke farlig, for hvem vet hva man vil bli når man er 19 år? Derfor må man tillate noen personer å velge feil og så få muligheten til å velge på nytt (Aftenposten 20.07.2010). Hva angår min oppgave er denne meningsutvekslingen et uttrykk for at instrumentalisme møter identitetsdannelse. De som velger feil på høyere utdanning, koster samfunnet penger, mens man ut i fra en tanke om at identitetsarbeidet tar tid må man kunne tilgi elevenes usikkerhet. Tallene viser hvordan man kan snakke om en utvidet valgprosess der utsetting av valg av utdanning og yrke også fortsetter etter videregående opplæring.

I tillegg til de instrumentelle argumentene vil det være individuelle grunner til å legge til rette for elevens valg av utdanning og yrke. En opplæring som kan bidra til å øke relevansen for fremtiden, kan være med på å øke relevansen for nåtiden. Betydningen av det å ha et langsiktig mål for opplæringen kan gi eleven motivasjon og retning der og da i den videregående opplæringen, noe som kan gi en selv og skolen bedre resultater.

I slutten av analysekapittel 2 så vi hvordan elevene påvirkes og lar seg påvirke av eksterne forhold. Det refleksive selvet hos Giddens fordrer kjennskap til en sosial identitet som vi omformer, men er dette nok? Mine funn tyder på at de vedvarende mulighetene til å utsette valgene er en strategi som elevene tar i bruk.. Illeris gjengitt i (Andreassen et al. 2008) beskriver at forvirring er nærmest blitt en selvfølge og at individet må lære seg å leve med usikkerheten. Ifølge elevene er det lite som er gitt i Vg2. I elevens utvidete valgprosess uttrykker de selv at mye kan forandre seg på veien. Endring av preferanser vil forekomme og elevene forbereder seg på det. Konsekvensen for identitetskonstruksjonen er at eleven til en hver tid er fleksibel. Denne fleksible identiteten er et gode, ifølge Haug (2010), som refererer til at en rådgivers oppgave er å ”lære ungdommene å møte fremtidens usikkerhet på en ok måte.” Usikkerheten må sees på som noe positivt fordi det gir eleven muligheten til å ombestemme seg, noe som er viktig i et landskap der det er vanskelig å planlegge å nå et mål vi enda ikke vet hva er. Elevene i min undersøkelse ser ut til å besitte sider ved denne tilnærmingen på grunn av fleksibel identitet. At ubeslutsomhet ikke trenger å være noe negativt, er absolutt ikke umulig, men å tilstrebe og skape usikre elever er noe helt annet.

## 5 Oppsummering

*Min hovedproblemstilling var: Hvordan tilrettelegger den videregående opplæringen for elevens fremtidige valg av utdanning og yrke, og hvordan påvirkes elevens identitetskonstruksjon i valgprosessen?*

Den videregående opplæringen er i denne oppgaven hovedsakelig beskrevet ut i fra funn ved to skoler som har studieforbereende linjer. Lovverket og planverket setter rammer for opplæringen. Hvordan den videregående skolen løser denne oppgaven samt elevenes identitetskonstruksjon i valgprosessen utgjør en rød tråd i analysekapitlene. Disse kapitlene danner utgangspunktet for de svarene jeg har kommet frem til ut i fra underspørsmålene jeg nevnte i forbindelse med problemstillingen i innledningen av oppgaven:

- 1) Hvordan forholder elevene seg til valgprosessen i tenårene?*
- 2)Hvilken kunnskap har eleven om seg selv og fremtidig utdanning og yrke?*
- 3)Hvilke strategier tar de i bruk for å komme frem til et valg og hvordan forholder elevene seg til fremtiden?*

De tre underspørsmålene fanger opp viktige sider ved elevenes identitetskonstruksjon, men jeg velger å utdype dette nærmere i det siste spørsmålet. Under vil jeg oppsummere de viktigste funnene i oppgaven for så å gi en pekepinn på veien videre, ut i fra det jeg har kommet frem til.

1) I Kapittel 4.1 ser vi at valgprosessen til den enkelte er unik og fremstår forskjellig med tanke på kontinuitet, press og behovene for å ta valg. Tidsaspektet i valgprosessen er vanskelig å anslå, men blant elevene i min studie har man valgt å utsette valget av fremtidig utdanning og yrke fordi de går på studieforbereende linje. Alle elevene er usikre på hver sin måte på forskjellige trinn i valgprosessen. Noen vet hva de ønsker, mens andre ikke vet hva de vil. Valgprosessen er i liten grad preget av kontinuitet. De to første årene på videregående er preget av trygge rammer der valget i liten grad er tema hos elevene. Prioriteringen av egen valgprosess intensiveres ved en frist, som for eksempel fristen for å søke Samordna Opptak til høyere utdanning 1. april hvert skoleår. Flere av elevene uttrykker at de begynte på studieforbereende fordi at ikke visste hva de ville bli. Usikkerheten tar de med seg inn i den videregående opplæringen. De elevene som opplever den vedvarende usikkerheten, er ikke enig i at de allerede har gjennomført det kritiske valget. Alternativene man har etter avlagt eksamen på studieforbereende linjer, er langt flere sett ut i fra fremtidige utdanningsløp og

yrker, enn det var i overgangen fra ungdomsskolen. Eleven som Homo Optionis, det velgende menneske utfordres her siden man har alternativer man kan velge mellom i sin identitetskonstruksjon. Utdanningsvalg er et fag som skal skape helhet der overgangen mellom ungdomsskolen og videregående prioriteres blant annet for å hindre frafall i den videregående opplæringen. Elevenes vedvarende usikkerhet peker i retning av behovet for yrkesorientering i den videregående skolen.

2) I kapittel 4.2 og 4.3 gis det bilde av hvordan eleven ser på seg selv i valgprosessen. Hvilke kunnskaper eleven har om seg selv sees i lys av deres kjennskap til fremtidige utdanningsløp og yrkesmuligheter. I tillegg ser vi på hvordan elevens identitetskonstruksjon påvirkes av andre aktører, hovedsakelig foreldre.

I lys av Parsons karrieremodell krever valg av utdanning og yrke ikke bare kunnskap om seg selv, men også om det fremtidige arbeidslivet. Ifølge elevene, besitter man kunnskap om egne interesser og der karriereplaner blir delt ut for å skape helhet i tilretteleggingen for valg av yrke og utdanning, blir de møtt med motstand. Elevene vet allerede hva slags interesser de har og innehar en mer realistisk selvforståelse sammenlignet med da de var yngre. Likevel er kunnskapen om en selv uforutsigbar. Elevene er orientert om at de mest sannsynlig kommer til å endre sine valg for fremtiden i den videre valgprosessen. Elevene har få erfaringer med å ta valg og for dem var ikke overgangen til videregående opplæring kritisk.

Kunnskapen om fremtiden, valg av utdanningsløp og yrkesmuligheter, er noe elevene synes er vanskelig å forene med sine egne interesser. (se spørsmål 3 for av dette i forbindelse med identitetskonstruksjon). Dessuten er det et viktig funn at ingen tar til orde for å inkludere samfunnets behov i sin valgprosess. Den manglende forståelsen av helheten i valgprosessen gjør at flere står igjen med mange alternativer når de skal søke høyere utdanning. Elevene besitter kunnskap om hovedområder innen høyere utdanning som for eksempel jus og psykologi. Derimot kjenner de i liten grad til omfanget av et utdanningsløp, være seg hvilke jobber man kvalifiserer seg til eller de utradisjonelle veiene som kan føre frem yrker som er tilnærmet like de man fra før kjenner til. Elevenes valgprosess er preget av manglende erfaringsbasert kunnskap, noe som kan i verste fall skape en utrygg identitetskonstruksjon. Erfaringene fra arbeidslivet er få og i liten grad relevante for å sammenligne med yrker som krever høyere utdanning. Ordninger der elever på studieforberedende linjer hospiterer/utplasseres i yrker som krever høyere utdanning, synes ikke veldig vanlig, mens elever som velger yrkesfaglige linjer, er gjennom ”Prosjekt til fordypning” sikret en

førstehåndserfaring med sitt kommende yrke. Ut i fra dette kan man si at mulighetene for å ta et valg basert på varm kunnskap, er større hos elever som velger yrkesfaglig linje. Når det er sagt, er ikke valgprosessen til elever på studieforberevende linjer basert utelukkende på kald kunnskap. Elevenes identitetskonstruksjon er ikke bare et individuelt anliggende. Modellen til Bakke (2008) viser hvordan elevene påvirkes av eksterne aktører. Foreldrene som påvirkere uttrykker den varme kunnskapen som er til stede for elevene på studieforberevende linjer. Samtidig setter elevene rammer for aktuelle og uaktuelle valg av utdanning og yrke ved å assosiere seg med yrker ut i fra status. Her kan det tyde på at foreldrene spiller en viktig rolle. At informantene angir foresatte som sin viktigste samtalepartner er både et uttrykk for at foreldre påvirker og at elevene ønsker at de skal veilede dem videre. Sett i lys individualiseringstenen til Ziehe og Giddens uttrykker dette at tradisjoner fortsatt spiller en rolle i det senmoderne samfunnet. I så tilfelle er samfunnet mer gitt slik det var i industrisamfunnet. Likevel bør ikke dette få konsekvenser for skolen som jobber etter en modell basert på teorien om rasjonelle valg. Skolen som troverdig aktør må legitimere sitt prosjekt. Som den viktige sosialiseringarena skolen er, må man ha et mål om at det er mulig å skape en forandring.

3) Kapittel 4.4 tar for seg hvordan elevens strategier og fremtidstro for valgprosessen utgjør en viktig del av identitetskonstruksjonen. Mine funn peker i retning av at elevene skaper trygghet i egen valgprosess ved å sammenligne seg med andre. De kollektive normene som, ifølge Ziehe, var fraværende i det senmoderne, er en del av individets selvoppfatning. Elevene søker trygghet ut i fra eksterne forhold. For eksempel sammenligner de seg selv med medelever og deres valgprosess. At de andre er usikre i valgprosessen, konstruerer trygghet for enkelte. Det at man ønsker bekreftelser fra andre, for eksempel lærere, på at utdanningsvalg kan være tilfeldig, understreker den samme tendensen. I sum refererer elevene til at det er "normalt" å være usikker i valgprosessen. Dette gir dem trygghet i egen identitetskonstruksjon. I forbindelse med konstruksjonen av identitet må man spørre seg om "kan man noen gang bli klar?" Er det slik at ting tar tid og valg av utdanning og yrke er en livslang prosess? I så fall er ikke eleven så refleksiv som Giddens' etterspør med sitt Homo Optionis, og dermed blir referansepunktene i ens egen selvbiografi uklare i forhold til det å skape seg selv. For valg av utdanning og yrke er en betydelig del av det å skape seg selv.

Vi har tidligere sett at foreldre er sentrale påvirkere i valgprosessen. Likevel er det ikke gjennomgående at elevene drar veksler på eksterne forhold fordi det er sider ved kulturen som ikke påvirker eleven i like sterk grad som for eksempel skolen og dens rådgivere. På bakgrunn

av forskningsfeltet og elevenes erfaringer spiller skolen en liten rolle i valgprosessen. Sett i lys av Ziehes vektlegging av manglende tradisjoner i det senmoderne må man spørre seg om skolen noen gang har spilt en sentral rolle i elevens valgprosess. Uansett er det ut i fra den brede tilnæringsmåten som studieforbereidende linjer legger opp til, er det med læreplan i Samfunnsfag Vg1 begrensede muligheter til å legge til rette for elevens valg av utdanning og yrke. Skepsisen til rådgivere, er et uttrykk for at den smale tilnæringsmåten til skolen har en utfordring i det å skape tillit blant elevene. Samtidig påpeker elevene at det er dem selv som er ansvarlig for sin egen valgprosess, noe som er fjernt fra generaliserende begreper som ”Generasjon Meg” der norsk ungdom fremstilles som late. Skolens prioritering av forhold som omhandler nåtiden ser ut til å passe elevene. Elevene ønsker å prioritere situasjonen ”Her og nå” mens fremtiden kan settes på vent. Ansvarliggjøringen av seg selv, prioriteringen av situasjonen, skepsisen til rådgivere ”Her og nå” er funn som peker i retning av identitetskonstruksjonens subjektive innhold som er med å utgjøre referansepunkter i ens selvbiografi.

Elevene søker trygghet ved å prioritere ”Her og nå”. Elevens fremtidstro er positiv. Muligheten til å utsette valg er forbundet med positive fraser ”Det ordner seg tilslutt” eller ”Jeg tar det som det kommer”. Lav arbeidsledighet og gode muligheter for å ta opp fag etter videregående opplæring er kjennetegn ved samfunnet i Norge som danner grunnlag for den positive troen på fremtiden som igjen er en del av elevenes identitetskonstruksjon. Mulighetene som ligger til rette for å utsette valg, er i liten grad gunstig for storsamfunnet. Sett ut i fra et makroperspektiv der man skal innfri en viss grad av instrumentalisme, vil det gi samfunnsøkonomiske fordeler dersom elevene gjennomførte valgprosessen raskere og med mer nøyaktighet i valgene. Lavere studielån, økt motivasjon og retning i det pågående arbeidet med fag i den videregående skolen er argumenter som kan brukes til inntekt for de individuelle fordelene ved en effektiv valgprosess. De samme argumentene kan muligens fremstå som gyldige også for studenter som befinner seg i utdanningsløp etter videregående opplæring. Samtidig lever man i et samfunn der valgprosessen møter forandringer gjennom et helt liv. I så måte man bør være positiv til eksistensen av usikkerhet for å beherske den forvirring og fleksibilitet som utfordringene i ved valg fremtidig utdanningsløp og arbeidsliv etterspør.

## 5.1 Veien videre

Tilretteleggingen for elevens valg av utdanning av yrke og utdanning er et viktig anliggende i ungdomsskolen. Den kritiske fasen mellom ungdomsskolen og videregående opplæring har fått prioritering. Opprettelsen av faget Utdanningsvalg i ungdomsskolen er et signal om at frafallet i den videregående opplæringen skal begrenses ved å legge forholdene bedre til rette for at elevene skal ta et kunnskapsbasert valg. Oppmerksomheten omkring frafall er helt naturlig, men konsekvensanalysen kan være litt entydig, noe som påvirker tiltakene

Det kan være en sovepute t studieforberedende linjer har langt lavere frafall enn yrkesfaglige linjer. På den måten kan man bli lurt til å tenke at de som velger studieforberedende linjer, er de det ”ordner det seg for” her i livet. Relativt sett er frafallet en stor utfordring også for de studieforberedende linjene. Nær 25 prosent av elevene fullfører ikke på normert tid.

Faget Utdanningsvalg er et forebyggende tiltak. Effekten av faget peker i en positiv retning. Likevel er det grunn til å kommentere at der problemet med frafall er stort, kan løsningene være mange. Tiltak handler ikke bare om forebyggende arbeid. Også tiltak som har mål om å skape en forandring ”Her og nå” bør inkluderes.

Den videregående opplæringen kan her spille en rolle. En god yrkesorientering har potensial til å gi eleven økt motivasjon og retning i arbeidet i den videregående opplæring der og da. Faget Utdanningsvalg er ikke et domene som tilhører ungdomsskolen, men hele opplæringen. Sammen med ungdomsskolen må videregående opplæring tilby helhet, der en smal og bred tilnæringsmåte foreligger, som faktisk hjelper elevene videre i valgprosessen. Først da kan den videregående opplæringen fremstå som en aktør som selv bidrar til å redusere frafallet.

I min oppgave har jeg gjort funn som avdekker behovet for en helhetlig yrkesorientering. Faget Utdanningsvalg ønsker å være noe mer enn ”frafallsfaget”. En videregående opplæring som kan fremme en helhet i arbeidet med eleven valgprosess og føre videre formålene med Utdanningsvalg, vil kunne sette faget i ungdomsskolen i et lys der den ikke bare fremstår som en medisn mot et onde. For faget har et potensial som kan overgå kun det å bekjempe frafall.

Faget Utdanningsvalg setter dagsorden der eleven skal stå i sentrum. Hensynet til elevens identitetsdannelse uttrykker den omsorg som mange elever trenger i en valgprosess som er preget av usikkerhet. Ut i fra mine funn må denne satsningen fortsette inn i den videregående opplæringen fordi elevenes usikkerhet er vedvarende. Dessuten bør man fremme en kontinuerlig refleksjon omkring sin valgprosess, for man slutter ikke å ta valg når man begynner i den videregående opplæringen. Først når elevens neste trinn, altså tiden etter

videregående er prioritert, kan man snakke om en helhetlig opplæring som legger til rette for at eleven kan virkeliggjøre sine livsprosjekter. En opplæring som i så tilfelle må kunne møte det Andreassen mfl (2008) skisserer, nemlig det umettelige behovet som elevene har for yrkesorientering.



## 6. Kildeliste

*Aftenposten*, morgen, 27.08.2010, s.2: "Frafallet"

*Aftenposten*, morgen, 20.07.2010, s.5, "Omvalg er ikke farlig."

*Aftenposten*, morgen, 16.07.2010, s. 4 "En av fire rykker tilbake til start".

*Aftenposten*, morgen 21.09.2010, s 8 "Ung ledighet bekymrer"

*Aftenposten*, morgen 06.10.2010, s 1 " Skolen: 10 prosent Familien: 90 prosent "

*Aftenposten*, morgen 06.10.2010, s 2-3 " Skolekvalitet ikke viktig for karakterer"

Andreassen, Inga H, Sylvi S. Hovdenak og Eva Swahn (2008): *Utdanningsvalg- identitet og karriereveiledning*. Bergen: Fagbokforlaget

Andreassen, Inga H (2009): *Utdanningsvalg, mulighetenes fag*. URL:  
<http://tema.udir.no/radgiver/Sider/default.aspx> [Lesedato 24.10.2010]

Ball, Stephen og Carol Vincent. 1998. "'I heard it on the grapevine': 'Hot' knowledge and school choice." I: *British Journal of Sociology of Education* 19(3):377-399.

Berg, Lisbet. (1998): *Utdanningsuget. Ungdoms utdannings- og yrkesvalg sett fra skipsindustrien i Ulsteinvik*. Fafo-rapport 258.

Bakke, Gry Eilen. *Riktige valg krever riktig veiledning- Et helhetlig syn på skolens Utdannings- og yrkesveiledning*. URL:  
<http://media.hil.no/radgivernetverket/artikler/Gry%20Eilen%20Bakke.pdf>. [Lesedato 18.01.2011]

Birkemo, Asbjørn (2007): Utdannings og yrkesvalg i ungdomsalderen. I:*Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 91:3, s 183-192

Barth, Fredrik. (1966): *Models of social organization*, Royal Anthropological Institute, Occasional Paper No. 23

Bengtsson, Jan (1998): *Fenomenologiska utflykter. Människa och vätenenskap ur livsvärldsperspektiv*. Göteborg: Daidalos.

Busk, Marit og Lina Mørk (2007) *Nu måste jag välja! : Hur ungdomar i år nio upplever och hanterar sin beslutsprocess inför gymnasievalet*. URL: <http://su.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:199198> [Lesedato 01.04.2010]

Chelsom Vogt, Kristoffer (2007): *Gutter i mannsdominerte yrkesfag: valg av utdanning og arbeid*. URL: [https://bora.uib.no/bitstream/1956/3843/1/Masterthesis\\_Vogt.pdf](https://bora.uib.no/bitstream/1956/3843/1/Masterthesis_Vogt.pdf) [Lesedato 20.11.2010]

*Dagbladet Magasinet*, 06.11.2010, s. 31: ”De anklages for å være bortskjemte, kravstore, late og for å ha dårlig - ...arbeidsmoral. Kan dagens unge redde framtida? generasjon MEG”.

Edvardsen, Rolf (1991): *Valg av utdanning og yrke. Betydningen av kjønn, sosial og geografisk bakgrunn ved utdannings- og yrkesvalg*. Rapport 12/91. Oslo: Navf utredningsinstitutt

Fekjær, Silje Bringsrud (2009): Utdanning: et rasjonelt valg? I: *Sosiologisk tidsskrift* 04, s 291-307

Frønes, Ivar (2007): *Moderne barndom*. Oslo: Cappelen akademiske forlag

Grøgaard, Jens B og Per O. Aamodt (2006): Veksten i høyere utdanning: noen drivkrefter og konsekvenser. I: *Kunnskapssamfunnet tar form: utdanningseksplasjonen og arbeidsmarkedets struktur*. Jens B. Grøgaard og Liv Anne Støren (red.). Oslo: Cappelen akademiske forlag

Hansen, Marianne Nordli. (2008): Rational Action Theory and Educational Attainment. Changes in the Impact of Economic Resources'. *European Sociological Review* 24: 1-18.

Imsen, G. (2005): *Elevers verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget

Haug, Erik Hagaseth (2009): *Så fint at du ikke er sikker på hva du vil*. URL: <http://tema.udir.no/radgiver/Sider/S%c3%a5fintatduikkeersikkerp%c3%a5hvaduvil!.aspx> [Lesedato 18.01.2011]

Helland, Håvard (2006): Reproduksjon av sosial ulikhet. Er sosial bakgrunn av betydning for valg av utdanningsretning?!. *Sosiologisk tidsskrift* 14: 34-62.

- Holt, Gunnar (2001): *Skolens oppgave i et pluralistisk samfunn - fem synspunkter på vår tids etiske pluralisme som didaktisk utfordring*. URL: <http://www.religion.no/wp-content/uploads/tidsskrift/gh301u.html> [Lesedato 26.03.2011]
- Hovednak, Sylvi Stenersen (2000): *90-tallsreformene: et instrumentalistisk mistak?* Oslo: Gyldendal akademiske
- Hovednak, Sylvi Stenersen og Britt Unni Wilhelmsen (2011) *Utdanningsvalg som skoleutvikling*. Bergen: Fagbokforlaget
- Johannessen, Asbjørn, Per Arne Tufte og Line Kristoffersen (2006): *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag
- Krange, Olve og Tormod Øia (2005): *Den nye moderniteten. Ungdom, individualisering, identitet og mening*. Oslo: Cappelen akademiske forlag
- Kunnskapsdepartementet (2008-2009): *Tilstandsrapport om livslang læring i Norge. Status, utfordringer og innsatsområder*. URL: [http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Kompetanse/Livslang\\_%20laring\\_%20Norge%2007.pdf](http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Kompetanse/Livslang_%20laring_%20Norge%2007.pdf) [Lesedato 07.01.2011]
- Kunnskapsdepartementet (2007-2008): *Kvalitet i skolen*. St.meld. nr. 31. URL: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2007-2008/stmeld-nr-31-2007-2008-.html> [Lesedato 29.04.2011]
- Kunnskapsdepartementet (2008-2009): *Utdanningslinja*. St. Melding 44. URL: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2008-2009/stmeld-nr-44-2008-2009-.html> [Lesedato 05.09.2009]
- Kvale, Steinar og Svend Brinkmann (2010): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Lovdata (2006): *Forskrift til opplæringsloven*. URL: <http://www.lovdata.no/for/sf/kd/xd-20060623-0724.html#22-1> [Lesedato 27.04.2011]
- Lovdata (1998): *Opplæringsloven*. URL: <http://www.lovdata.no/all/hl-19980717-061.html> [Lesedato 27.04.2011]
- Lovdata (2006): *Forskrift til opplæringsloven*. URL:

<http://www.lovdatab.no/for/sf/kd/kd-20060623-0724.html> [Lesedato: 27.04.2011]

Lærerhåndboka (2011): *Veiledning om utdannings- og yrkesvalg*. URL:

<http://handboka.no/Skole/Temapro/Yveil/yrve02.htm>

Lødding, Berit og Jorunn Spord Borgen (2008): *Karriereveiledning i overgangen mellom ungdomsskole og videregående opplæring. Delrapport 1. Evaluering av Kunnskapsløftet*.

URL:<http://www.nifustep.no/Norway/Publications/2008/NIFU%20STEP%20Rapport%2041-2008.pdf> [Lesedato 29.09.2010]

Lødding, Berit og Jorunn Spord Borgen (2008): *Karriereveiledning i overgangen mellom ungdomsskole og videregående opplæring. Delrapport II fra prosjektet Karriereveiledning i overgangen mellom ungdomsskole og videregående opplæring*.

<http://www.udir.no/upload/Rapporter/2010/evakl/Utdanningsvalg.pdf> [29.09.2010]

Markussen, Eifred, Mari Wigum Frøseth, Berit Lødding, og Nina Sandberg (2008). *Bortvalg og kompetanse*. URL: <http://www.nifustep.no/Norway/Publications/2008/R-2008-13.pdf>

[Lesedato 01.10.2010]

Martiniussen, Willy (2001): *Samfunnsliv. Innføring i sosiologiske tenkemåter*. Oslo:

Universitetsforlaget

Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (2011) "*Samtykke*". URL:

[http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk\\_stud/samtykke.html](http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/samtykke.html) [Lesedato 31.01.2011]

NOU (1996): Offentlige overføringer til barnefamilier. URL:

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/bld/dok/nouer/1996/nou-1996-13/4/1.html?id=340904>  
[Lesedato 24.02.2011]

Opheim, Vibeke, Jens Grøgaard og Terje Næss (2010) *De gamle er eldst? Betydning av skoleressurser, undervisningsformer og læringsmiljø for elevenes prestasjoner på 5., 8. og 10. trinn i grunnopplæringen*. URL:

<http://www.nifustep.no/Norway/Publications/2010/Webrapport%2034-2010.pdf>. [Lesedato 19. 11.2010]

Parsons, Frank (1909): *Choosing a Vocation*. URL: <http://www.onread.com/reader/91900/>

[Lesedato 08.05.2011]

Prieur, Annick (2002): *Frihet til å forme seg selv? En diskusjon av konstruktivistiske perspektiver på identitet, etnisitet og kjønn*. URL:

[http://www.hum.au.dk/cek/kontur/pdf/kontur\\_06/annich\\_prieur.pdf](http://www.hum.au.dk/cek/kontur/pdf/kontur_06/annich_prieur.pdf) [Lesedato 27.03.2011]

Seljestad, Lars Ove (2003): "Frisatt eller forankra". *Sosiolog-nytt* 2/03, 7-18.

SINTEF (2010) *Rådgivning – på vei mot framtida? Delrapport 1 fra evalueringen av rådgivningen i skolen i Norge*. URL:

<http://www.sintef.no/upload/SKOLENS%20R%C3%85DGIVNING%20-%20P%C3%85%20VEI%20MOT%20FRAMTIDA.pdf> [Lesedato: 01.04.2010]

Sjøstrand, Per (1980): *Teorier om yrkesval. I: Karriär och levnadsbana : en antologi om studie- och yrkesval*. Sigbrit Franke-Wikberg og Lundgren, Ulf P. (Red). Stockholm: Wahlström & Widstrand

Statistisk sentralbyrå (2010): *Elever<sup>1</sup> som startet i grunnkurs for første gang høsten 2004, etter status for oppnådd nivå i videregående opplæring etter fem år, studieretninger og kjønn. Prosent*. URL: <http://www.ssb.no/vgogjen/tab-2010-07-01-02.html> [Lesedato 03.10.2010]

Utdanningsdirektoratet (2006): *Læreplan i samfunnsfag Vg1/vg2 (K06)* URL: <http://www.udir.no/grep/Lareplan/?laereplanid=125640&visning=5&sortering=2&kmsid=125652>. [Lesedato 03.06.2009]

Utdanningsdirektoratet (2006): *Generelle delen av læreplan*. URL: [http://www.udir.no/upload/larerplaner/generell\\_del/generell\\_del\\_lareplanen\\_bm.pdf](http://www.udir.no/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf) [Lesedato: 03.06.2009]

Utdanningsdirektoratet (2006): *Prinsipper for opplæringen*. URL: [http://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte\\_lareplaner\\_for\\_Kunnskapsloftet/prinsipper\\_lk06.pdf](http://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloftet/prinsipper_lk06.pdf) [Lesedato 23.06.2009]

Utdanningsdirektoratet (2006): *Prosjekt til fordypning – Kunnskapsloftet*. URL: [http://www.udir.no/Artikler/\\_Lareplaner/Prosjekt-til-fordypning---Kunnskapsloftet/](http://www.udir.no/Artikler/_Lareplaner/Prosjekt-til-fordypning---Kunnskapsloftet/) [Lesedato [12.03.2011]

Utdanningsdirektoratet (2008): *Læreplan i utdanningsvalg*. URL: <http://www.udir.no/grep/Lareplan/?laereplanid=694354> [Lesedato 12.05.2010]

Thagaard, Tove (2009): *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget

Thrane, Christer (2005): *Utdanningens sosiale reproduksjon - et fokus på mekanismer*. *Sosiologisk tidsskrift* 13: 45-70

Ziehe, Thomas og Herbert Stubenrauch (1983): *Ny ungdom og usedvanlige læreprocesser*. København: Politisk revy

Østerud, Svein (1994): Golfkrigen-kongens død- weekend-verten. I: *Bærekraftig pedagogikk. Identitet og kompetanse i det moderne samfunnet*. Petter Aasen og Ove Kristian Haugaløkken (Red). Oslo: Gyldendal

Aakvaag, Gunnar (2008): *Moderne sosiologiske tenkemåter*. Oslo: Abstrakt forlag

Aasen, Petter (1994) Bærekraftig pedagogikk. Pedagogiske og utdanningspolitiske utfordringer i velferdsstaten. I: *Bærekraftig pedagogikk. Identitet og kompetanse i det moderne samfunnet*. Petter Aasen og Ove Kristian Haugaløkken (Red). Oslo: Gyldendal

## 7 Vedlegg

### 7.1 Godkjenning fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

Dag Fjeldstad  
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning  
Universitetet i Oslo  
Postboks 1099 Blindern  
0317 OSLO

Vår dato: 22.02.2011

Vår ref: 26171 / 3 / TNS

Deres dato:

Deres ref:

#### KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 27.01.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

26171  
Behandlingsansvarlig  
Daglig ansvarlig  
Student

*Tilrettelegging for elevens valg av utdanning og yrke i den videregående opplæringen*  
Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder  
Dag Fjeldstad  
Stian Rønningen

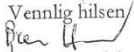
Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, [http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk\\_stud/skjema.html](http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html). Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2011, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen  
  
Bjørn Henriksen

  
Tone Njølstad Slotsvik

Kontaktperson: Tone Njølstad Slotsvik tlf: 55 58 24 10  
Vedlegg: Prosjektvurdering  
Kopi: Stian Rønningen, Waldemar Thranes gate 8, 0171 OSLO

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no  
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no  
TROMSØ: NSD, HSL, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. martin-arne.andersen@uit.no