

Universitetet i Sørøst-Norge

Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap

Institutt for kultur, religion og samfunnsfag
Mastergradsavhandling

Hege Didriksen

**Fagdag i bedrift – en arena for
karrierelæring i videregående
skole?**

26.05.2020

Studieprogram: MKARV600

Forord

Opplevelsen og læringsprosessen elevene har delt med meg, uttrykker mange følelser om fremtida på godt og vondt. De raske samfunnsendringene, den økende digitaliseringen og usikkerheten forbundet med dette, kan bidra til å påvirke muligheter og begrensinger i fremtida. Ungdom *er* framtida, og i sin søken etter mening i tilværelsen, kan mange unge kjenne på uro knyttet opp til valg av utdanning og yrke.

For meg personlig har arbeidet med masteroppgaven vært en lang og utviklende læringsprosess. Jeg har vært heldig og hatt mange gode støttepersoner rundt meg i dette arbeidet. Disse har bidratt til gjennomføringen på hver sin måte, og fått meg til å innse hvilket privilegium og glede et masteroppgavearbeid tross alt er. Først vil jeg takke Kongsberg videregående skole ved rektor Hanne Hagby og studierektor Hilde Storløkken, som har lagt til rette for meg i arbeidshverdagen, slik at jeg skulle klare å gjennomføre denne masteroppgaven. Petra Røise og Peter Plant, mine trygge, gode og kunnskapsrike veiledere, som med sine heiarop, og kloke tilbakemeldinger har fått meg gjennom studien. Stor takk til nettverksrådgiver, Tor Olav Sviggum, som med sitt positive engasjement har lagt til rette for hele prosessen rundt datainnsamlingen, sammen med medhjelper Øystein Bergane. Takk til de flotte unge informantene, som stilte opp og ga meg tillit. Uten dere ville ikke dette prosjektet ha vært mulig å gjennomføre. Takk til Ann Kristin Moholt Berge, studentkollega, som gjennom fire år har bidratt til konstruktive meningsutvekslinger og oppmuntringer underveis, og stor takk til min barndomsvenninne Marit Bøe, som tålmodig har bidratt med kloke innspill mot slutten av oppgaveskrivingen. Helt til sist vil jeg takke familien, min tålmodige mann Ole-Håkon, og mine barn Tuva, Tiril og Taran for støtte og omsorg. De har latt meg bruke helger og ferier til å fokusere på masteroppgaven fullt og helt, og i tillegg latt meg delta på mastersamlinger når jeg har ønsket det. Tusen takk alle sammen!

Hege Didriksen

Kongsberg 26.5. 2020

Sammendrag

Hensikten med denne studien er å få innsikt i videregående elevers opplevelser og erfaringer med en fagdag i bedrift. Det er en ide om at ungdommer på studiespesialiserende program har stor avstand til arbeidslivet. De har ingen egne fag satt av til utprøving og utforsking av yrker, i motsetning til elever på yrkesfag, som har praksisdager og - uker gjennom programfagene og yrkesfaglig fordypning (YFF). En fagdag i bedrift kan gi noen av disse ungdommene et innblikk i yrker som krever høyere utdanning. De kvalitative forskningsmetodene i undersøkelsen har kommet fram på bakgrunn av fire fokusgruppeintervju. Det var tre personer i testintervjuet og to elevgrupper med fem personer i hver fokusgruppe. Fokusgruppeintervjuene fant sted i forkant og i etterkant av fagdagen. Hovedfunnene gjenspeiler ulike og sammensatte erfaringer som blant annet berører ungdommenes identitet og mulighetsrom. Et viktig poeng er å få fram læringsperspektivet, og at deltakelse på en fagdag kan påvirke elevenes utvikling av karrierekompetanser. De unge fikk selv gjøre erfaringen og lære om yrket, i stedet for å lære gjennom andre menneskers erfaringer. Muligheten til å teste arbeidslivet og ha en dialog med rollemodellene i bedriftene ga de i tillegg en større bevissthet om seg selv. Karrierefaglig utgjør elevenes stemme et viktig innspill inn til fagfeltet.

Innhold

1	Innledning	5
1.1	Bakgrunn for tema.....	5
1.2	Problemstilling og forskningsspørsmål.....	7
1.3	Bakgrunn for prosjektet.....	8
1.4	Kunnskapsstatus og tidligere forskning	9
1.5	Avgrensninger og forklaringer	12
2	Teoretisk bakteppe.....	14
2.1	Generelle læringsteorier	15
2.1.1	Den kognitive læringsteorien.....	15
2.1.2	En sosiokulturell læringsteori -Albert Bandura	19
3	Kvalitativ metode for innsamling av data.....	21
3.1	Forskningsdesign og metode.....	21
3.2	Kvalitativ metode og intervju.....	25
3.3	Empirisk utvalg	27
3.4	Intervjuguide	29
3.5	Gjennomføring av intervjuet	30
3.6	Analyse av data	33
3.6.1	Framgangsmåte ved analyse av data.....	34
3.6.2	Systematisering og utarbeiding av kodene	36
3.6.3	Metarefleksjon over analyse og kodingsprosessen	40
3.7	Etiske betraktninger.....	43

4	Funn	45
4.1	Oppelever elevene at fagdagen er karrierefaglig relevant?.....	46
4.2	Hvilke refleksjoner gjør elevene seg om kravene til høyere utdanning?	48
4.3	Oppelever elevene fra påbygging til generell studiekompetanse en annen type læring enn elevene fra studiespesialiserende program?	53
5	Drøfting	56
5.1	Erfaringskompetanse og karrierelæring (forskningsspørsmål 1)	57
5.2	Mulighetsoppmerksomhet og karrierekompetanse	61
5.3	Karrierelæring – likheter og ulikheter	67
6	Avslutninger og implikasjoner	71
	Referanser	74

Vedlegg

1 Innledning

Jeg føler mer at videregående bare er ett trappetrinn fra ungdomsskolen, så er det tjuer til høyskole og sånn. At vi heller burde være nærmere høyskoler og universiteter enn ungdomsskoler.

(Sitat fra elev på studiespesialisering).

1.1 Bakgrunn for tema

I dagens samfunn er det vanlig at mange unge bruker mye tid på å finne fram til sine framtidige utdanning- og yrkesveier. Dette kan oppleves krevende. Åpningssitatet fra en av elevene i studien gir en peker på hvordan unge kan oppleve overgangen fra videregående skole til høyere utdanning. Samfunnet er preget av raske endringer og økende digitalisering som skal effektivisere prosesser og redusere kostnader. De siste hundre årene med Frank Parson, har vist en spennende utvikling innenfor fagfeltet som omhandler valg av utdanning og yrke. Parsons anbefalinger knyttet til valg av yrke kom ut i 1909 (Parson, 1909). Forenklet, dreide denne karriereveien seg tidligere om arbeidslivet eller jobbene en hadde (Høydal & Poulsen, 2012). I dag ser vi på karriere i et mye videre begrep. Det er fortsatt knyttet mye uenighet til betydningen av karriere som begrep, men i tillegg til arbeidsliv, kan både familieliv og fritidsliv inngå som en del av karrierebegrepet. *Karriere* kan defineres som noe alle har og som formes i ulike kontekst og sammenhenger i et liv, for eksempel gjennom utdanning, arbeid, fritid og familie. Dette påvirkes av de ulike livsbetingelser som kan utgjøre muligheter og begrensninger, og som individet selv kan forsøke å ta kontroll over i sin søken etter mening i tilværelsen (Thomsen, 2016, s. 38).

Kompetanse Norge fikk i oppdrag av Kunnskapsdepartementet å lage et nasjonalt tverrsektorielt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning. Definisjonen av karriereveiledning som ligger til grunn for kvalitetsrammeverket:

Målet med karriereveiledning er at mennesker blir bedre i stand til å håndtere overganger, og til å ta meningsfulle valg knyttet til utdanning, læring og arbeid. Karriereveiledning gir mulighet for utforskning av den enkeltes situasjon, ønsker og muligheter og støtte til handling og valg. Karriereveiledning kan foregå individuelt og i gruppe, både fysisk og digitalt, og finner sted innenfor rammen av ulike organisasjoner og sektorer.

Karriereveiledning skal tilbys av kompetente aktører, ha relevant faglig basis og utføres med høy grad av etisk bevissthet (Kompetanse Norge, 2019).

Formålet med veiledningen bør være det avgjørende for hvilken veiledningsaktivitet en velger, og hvordan en organiserer det (Haug, 2018).

Situasjonen i arbeidslivet forandrer seg, og mange unge sliter med usikkerhet når det gjelder valg av utdanning og yrke. (Amundsen, 2006). Spørsmålet: «Hva skal du bli?» er kanskje det store karrierespørsmålet mange av oss har fått opp gjennom årene. Karriereveiledning løftes i dag opp som en fane som skal bidra til å styrke elevenes valgkompetanse, slik at de kan gjøre gode valg som fremmer deres omstillingsevne og mobilitet i framtida (NOU 2016:7). Målet er å kunne tilby karriereveiledning som fører til læring i et livslangt perspektiv, slik at alle kan delta og tilpasse seg et arbeidsmarked i rask endring.

For å få til dette har vi behov for et bedre samarbeid mellom skole og arbeidsliv (Buland, et al., 2011). Buland, T. et. al., (2011) skriver i sin rapport at forskning relatert til karrierevalg, viser at dagens unge ønsker å oppnå gode resultater på skolen. Skolen blir slik sett en viktig del av det «å bli noe». Rapporten sier også noe om at karrierevalg handler om identiteten vår, og hvem en foretrekker å være. Identitetsbygging er en krevende prosess som formes i møte mellom menneske og samfunn. Buland, T. et. al., (2011), sier også at nyere forskning legger vekt på at ungdom i dagens samfunn er mer opptatt av å realisere seg selv i en fremtidig jobb. Dagens ungdom ønsker i sterkere grad å danne sin egen identitet (Buland, T. et al., 2011).

Haug (2015) hevder det er viktig at man er opptatt av å drøfte hvordan ungdom tilegner seg karrierelæring for å finne sin egen karrierevei. Dette med bakgrunn i karrierelæringens mange arenaer. Dagens elever i videregående skole vil oppleve karrierelæring både gjennom samtaler med veiledere i skolen, og gjennom erfaringer utenfor skolen, som eksempelvis familie, venner og arbeidsliv (Haug, 2015).

Utgangspunktet for denne studien ble en selvvalgt fagdag i bedrift for elever i videregående skole studiespesialiserende program og påbygging til generell studiekompetanse. Det er en ide om at ungdom på studiespesialiserende program har

stor avstand til arbeidslivet. Elever som går påbygning til studiespesialisering vg3, har på vg1 og vg2, tettere kontakt med arbeidslivet gjennom sine praksisuker og faget yrkesfaglig fordypning (YFF) i sine respektive programfag. Dette er i motsetning til studiespesialiserende, som i utgangspunktet ikke har egne fag satt av til utprøving og utforskning av yrker, gjennom sine tre år på videregående. Dette kan indikere et kunnskapshull som jeg blir nysgjerrig på. I kapittel 1.4, viser jeg til tidligere nasjonal - og internasjonal forskning som peker på betydningen av dette.

En fagdag i bedrift kan gi noen av ungdommene et innblikk i yrker som krever høyere utdanning. På bakgrunn av dette ønsker jeg å forske på hvordan elever fra studiespesialiserende program og elever fra påbygging til generell studiekompetanse opplever karrierelæring gjennom en fagdag i bedrift?

Målet med oppgaven har vært å få mer kunnskap om dette tema fra et elevperspektiv. Gjennom samtaler med elevene, ønsker jeg å gi de en stemme inn i fagfeltet, og forhåpentligvis sette noen samfunnsvitenskapelige forskningsspørsmål.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Problemstillingen viser hva som er målet for undersøkelsen. Den danner utgangspunkt for forskningsprosessen, og undersøkelsen dreier seg om å finne fram til et svar på problemstillingen. Forskningsspørsmål kan brukes som en utdypende del av problemstillingen. En problemstilling, spesielt innenfor kvalitative studier, kan justeres underveis og i ettertid i løpet av forskningsperioden (Larsen, 2017 s. 21).

Jeg presenterer her problemstillingen min med tilhørende forskningsspørsmål. Problemstillingen bygger på hvordan elever opplever fagdager ute i bedrifter, en relativt vid problemstilling som krever oppfølgende forskningsspørsmål og som skal gi en konkretisering av den overordnede tematikken. Dag Ingvar Jacobsen (2015, s. 48) hevder at problemstillingen både bør være enkel og generell, men samtidig avgrenset og spisset. Den bør også tilføre ny kunnskap og utvikling til fagfeltet. De underliggende forskningsspørsmålene skal bidra til å gjøre problemstillingen mer presis og gi støtte til undersøkelsens retning og fokusområde. Målet er at elevene skal sitte igjen med en bedre karrierelæring og karrierekompetanse. Det er utfordrende

med tanke på at elevene kun har *en* dag ute i bedrift. Men kanskje kan dette bli en mulighetsrom som kan åpnes opp mer og mer i fremtiden, og hvor det bygges en bro mellom skole og arbeidsliv, som i felleskap kan utvikle to karrierelæringsarenaer for elevene. En mulighet til å se sammenhenger, men også forskjeller mellom skole og arbeidsliv når det gjelder karrierelæring og karrierekompetanse. Jeg har på bakgrunn av dette laget følgende problemstilling med tilhørende forskningsspørsmål:

Hvordan opplever elever fra studiespesialiserende program og elever fra påbygging til generell studiekompetanse karrierelæring gjennom fagdag i bedrift?

1. Opplever elevene at fagdagen er karrierefaglig relevant?
2. Hvilke refleksjoner gjør elevene seg om høyere utdanning?
3. Opplever elevene fra påbygging til generell studiekompetanse en annen type karrierelæring, enn elevene fra studiespesialiserende program?

1.3 Bakgrunn for prosjektet

Ved starten av året fikk jeg muligheten til å være med i et sideprosjekt til et pågående forskningsarbeid via nettverksrådgiver Tor Olav Sviggum. Jeg ble nysgjerrig, fordi tema omhandlet utfordringer knyttet opp til egen arbeidshverdag. Skolen jeg jobber ved har både yrkesrettede programområder og studieforbredende programområder. De siste par årene har det vært et nasjonalt trykk på yrkesfagene og rekrutteringen til disse programfagene, noe som har resultert i økende søking til yrkesfag. Som rådgiver for både yrkesfaglige programområder og studieforbredende programområder, har jeg selv følt på at neste nasjonale satsningsområde innenfor den videregående skolen burde være studiespesialisering som ligger inn under det studieforbredende løpet. Elevene på studiespesialisering og påbygging til generell studiekompetanse har i dag få muligheter til å samarbeide med arbeidslivet, slik yrkesfagene har gjennom sitt utdanningsløp. Nå skal det sies at elever som går påbygging til generell studiekompetanse har fått muligheten til å teste arbeidslivet gjennom YFF (yrkesfaglig fordypning) på vg1 og vg2, samt gjennom praksisperioder begge årene. Disse elevene har derfor et annet utgangspunkt enn elevene som går

studiespesialisering vg1, vg2 og vg3. Det blir derfor spennende å se om dette vil være utslagsgivende i forskningsprosjektet mitt.

Tilbudet jeg fikk til å forske på studieforbereende elever sin opplevelse av fagdag i bedrift, utenfor egen kommune, gir meg også mulighet til å overføre denne erfaringen til egen skole senere.

Begge rådgiverne ved de to videregående skolene jeg forsker ved fungert som «portvakter», og har lagt forholdene til rette igjennom å skaffe til veie tillatelser fra rektor, stilt egnede rom til disposisjon, funnet elever som ønsket å delta, og ikke minst lagt til rette og knyttet kontakter til aktuelle bedrifter. Dette gjaldt spesielt en av rådgiverne, som var primus motor for prosjektet i kommunen hvor den ene skolen var lokalisert. I metodedelen i kapittel 3 gjør jeg nærmere rede for gjennomføringen av undersøkelsen. Alle elevene valgte seg ulike yrker de var nysgjerrige på, og som de gjerne ville vite mer om med tanke på videre studieløp. Noen elever var sammen på fagdagen, fordi de ønsket å vite mer om samme yrke. Jeg utarbeidet en intervjuguide som tok for seg ulike spørsmål i for- og etterkant av fagdagen. Denne presenterer jeg i kapittel 3.4.

1.4 Kunnskapsstatus og tidligere forskning

Tema om hvordan elever i videregående skole opplever relevans mellom skole og arbeidsliv, og skole og høyere utdanning er noe belyst i forskningen fram til nå, men jeg ønsker å forske videre innenfor det videregående skoleløpet, da forskningen her er mer mangelfull. Jeg ønsker å vite noe om elever opplever karrierefaglige sammenhenger mellom skolen som læringsarena og arbeidslivet som en annen læringsarena. Via fagdag i bedrift håper jeg å få svar på noe av dette. Deler av problemstillingen min finner jeg i andre studier, både på masternivå, i bøker og i andre forskningspublikasjoner. Tema er ofte knyttet opp til begreper som karrierelæring og karrierekompetanse, hvor læring presenteres som en ferdighetsorientert kompetanse. Jeg har brukt mye tid i startfasen på å lese meg opp på feltet, systematisert og forsøkt å finne funn som kan ses i sammenheng med min egen problemstilling. Jeg finner ikke forskning som spesifikt retter seg mot studieforbereende elevers erfaring med arbeidslivet, men lignende forskning

innenfor for eksempel ungdomsskoleelevers erfaringer i forbindelse med faget utdanningsvalg, både nasjonalt og internasjonalt.

Ka vil DU bli? Er et forsknings- og utviklingsprosjekt med benevnelsen Bergensprosjektet (Andreassen & Hovdenakk, 2011) hvor fire ungdomsskoler i Bergen deltok da prosjektet startet opp i 2007, i forbindelse med innføringen av faget utdanningsvalg i ungdomsskolen. I prosjektet ble elevene spurt om de har kjennskap til det lokale arbeidslivet. I lys av dette spørsmålet svarte kun litt over halvparten at de hadde noe kjennskap til arbeidslivet. Andreassen viser til en elev som i prosjektet fortalte at: «Vi må ha noen erfaringer å se tilbake på når vi velger». Dette uttrykker et ønske fra ungdom om å få prøve seg i ulike situasjoner. Mange av elevene i prosjektet ønsket i større grad utprøving i arbeidslivet i samarbeid med skolen.

Bergensprosjektet som startet i 2007 viser interessant forskning som er relevant for min egen masteroppgave, sett i lys av fagdag for bedrift for elever fra påbygning til studiespesialisering og elever fra studiespesialiserende program. Fagdag i bedrift gir elever mulighet for at ungdommer i større grad får kjennskap til arbeidslivet ved at de får prøvd ut forskjellige yrker de er nysgjerrige på. *Ka vil DU bli?* hadde oppstart i 2011.

Karrierekompetanselæring i den videregående skolen, en masteroppgave skrevet av Vinje i 2016, utforsker ulike læringssyn som var sentrale for den faglige læringen og karrierelæringen til elever i en realfagsklasse i videregående skole. Deres erfaringer på en ekskursjon, viser hvordan en slik opplevelse kan påvirke elevenes utvikling av karrierekompetanse. Vinje konkluderte i sin masteroppgave med at ekskursjoner på eksterne arenaer bidrar til karrierekompetanselæring. Blander en det kognitive- og det sosiokulturelle læringssynet viser det seg å gi effekt både på faglig kunnskap og på karrierekompetanser (Vinje, 2016).

Ungdom og utdanningsval – Elevperspektiv på fagdag i bedrift (Mjelde, 2018) er en masteroppgave som gir innsikt i ungdomsskoleelevers erfaringer og refleksjoner rundt deltakelse på fagdag i bedrift. Hensikten i Mjelde sin studie er å få økt kunnskap om ungdommer har behov for egne erfaringer å se tilbake på når de skal velge utdanning. Hovedfunnene konkluderer med at ungdom som erfarer fagdag i bedrift blant annet får muligheten til å bli bedre kjent med seg selv og sine egne interesser. Noen

opplever at de får bekreftet eller avkreftet om utdanningen og yrket er noe som kan passe for dem i framtida. I lys av dette blir de mer bevisst på hvem de er, og hvem de ønsker å være.

Masteroppgaven *Karrierekompetanselæring i ungdomsskolen* (Lafton, 2018), har utforsket hvordan samarbeidet mellom skole og arbeidsliv kan utvikle karrierekompetanser hos elever i ungdomsskolen. Fokusområder som karriereundervisning, og ferdigheter som bør trenes for å bidra til karrierelæring er drøftet på bakgrunn av byggeprosjektet *Lektor2* i samarbeid med lokalt næringsliv. Målet er at dette kan fungere som en bro mellom elever og arbeidsliv, og at et sosiokulturelt læringsmiljø gir rom for en dypere forståelse og for livslang karrierelæring.

Prosjektet *Udsyn i udskolingen* (Poulsen, B. K., Thomsen, R., Buhl, R., & Hagmayer, I. A., 2016) var inspirert av karrierelæringsteori, som definerer en prosess med å gjøre kvalifiserte valg som en læringsprosess. De benyttet karrierelæringsteorien til den engelske karriere teoretikeren Bill Law som ramme for å forstå læringsprosessen. Denne teorien skal jeg komme tilbake til. Prosjektet var et samarbeid mellom Kommunernes Landsforening og Danmarks lærerforening, hvor målet var å la elever i grunnskolen bli kjent med videregående opplæring og arbeidsmarkedet, via erfaringsbasert læring. I tillegg til vekt på refleksjon, var fokus å bygge et sterkere fundament for karrierevalg.

I 2018 kom det en dansk rapport som pekte på at «brobygning og praktik er med til at klæde eleverne bedre på til at træffe et valg» (Skoleliv, 2018). Lederen av prosjektet forteller videre at i mange tilfeller er *praktikken* overlatt til de unge selv:

Undersøgelsen viser, at de unge, der kommer i praktik, er meget glade for muligheden for praktik og beskriver, hvordan et praktikforløb hjælper dem til at bekræfte eller udfordre tanker om en fremtidigt job ved at give dem en forsmag på indholdet av en arbejdsdag. De unge oplever, at de praktiske erfaringer har stor værdi, da de giver inputs til deres refleksioner over, hvad de interesserer sig for, og hvad de er gode til. (Danmarks evalueringsinstitut, 2018, s. 6).

Det er interessant å lese at samarbeidspartnere utenfor skolen kan gi elevene en mulighet til en utvidet karrierelæringsarena, som igjen kan føre til bedre refleksjoner rundt valg av fremtidig yrke.

1.5 Avgrensninger og forklaringer

Denne undersøkelsen har ikke som mål å generalisere eller komme med generelle beskrivelser av elevers opplevelse av fagdag i bedrift. Studien inneholder til sammen fire fokusgruppeintervju, av til sammen ti elever. Det er fem elever fra hvert programområde. Alle elevene er over 18 år. Deres utsagn blir belyst og drøftet opp mot relevante karriereteorier. Mine betraktninger, formuleringer og oppgavens fokus og retning vil bære preg av min egen forforståelse sett i lys av min bakgrunn som lærer og rådgiver i den videregående skole.

Når jeg bruker begrepet *karriere*, skal det forstås annerledes enn vi tradisjonelt har gjort. Mange tenker på karriere som en bevegelse oppover i utdanning- og yrkesløp, en bevegelse som kan gi oss mer ansvar, prestisje og lønn. Karrierebegrepet i denne oppgaven, og som viser til teoretikere jeg har valgt å lene meg på, skal forstås bredere. Her blir karriere mer som en betegnelse for det helhetlige livsperspektivet mennesker inngår i. Hvordan vi lever livene våre i forhold til familie, venner og fritidsinteresser (Poulsen et al., 2016).

Begrepet *karrierekompetanse* er i stadig utvikling. I internasjonal sammenheng referer en til Career Management Skills (videre referert til CMS). European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN) har kommet med egne anbefalinger knyttet opp til karriereveiledning som et politisk begrep i Europa (Haug, 2014). Norge, som et av medlemslandene, har deltatt i utviklingsarbeidet for et nasjonalt rammeverk for karriereveiledning, hvor CMS-perspektivet ble drøftet. Fokuset fra EU har vært at befolkningen skal lære seg ulike karriereferdigheter for å stå i egen livslang karriere (EU, 2008). CMS-perspektivet har sin opprinnelse fra USA, og oppsto på 1970-tallet. I et nordisk perspektiv har den danske forskeren Rie Thomsen foreslått å erstatte CMS med begrepet *karrierekompetanse* (Haug, 2014). Grunntanken er at *karrierekompetanse* er noe en lærer gjennom *karrierelæring*. Dette danner grunnlag

for alle de valg unge må ta gjennom hele livet for å skape relevans mellom utdanning, arbeid og personlig liv (Buland, Svarva, Skovhus & Poulsen, 2016). Thomsen beskriver videre karrierekompetanse som noe en har lyst til i livet, kjenne til muligheter og foreta valg i forhold til det. Kort sagt handler det om å være i stand til å påvirke eget liv, og få det livet som en gjerne ser for seg i framtida.

Haug (2014) påpeker at begrepet karrierekompetanse sier noe om hva en skal lære, mens begrepet karrierelæring sier noe om hvordan karrierekompetansene læres av unge på ulike arenaer i livet. Norges offentlige utredninger kom med en rapport i 2014, som sier noe om de unges læring i framtidens skole. Her slår de fast at læring på ulike arenaer er nødvendig i dagens komplekse samfunn (NOU 2014:7). Det skal jeg komme tilbake til under funn i kapittel 4.

Levin (2012) kobler *relevans* til hvorvidt forskningen har praktisk nytte og løser viktige utfordringer for dem forskningen angår. En måte å finne ut av dette på er å invitere elevene til samarbeid og dialog. Problemstillingen ønsker å belyse hvorvidt elevene opplever karrierelæring gjennom fagdag i bedrift, og om de ser karrierefaglige sammenhenger mellom det de lærer på skolen og det de lærer ute i bedriftene. Elevene beskriver personlige opplevelser av relevans, knyttet til begrepet karrierelæring, mellom skole og fagdag i bedrift. Thomsen og Skovhus, (2016) viser til observasjoner og intervjuer av unge som deltar på eksempelvis utdanningsmesser, bedriftsbesøk og lignede, kun ser en mening ved å delta hvis de finner aktiviteten relevant i forhold til egne muligheter innenfor utdanning og yrker. Relevans kan også ses i sammenheng med læringsarbeidet til elevene. Når elevene er engasjert og får anledning til utprøving og refleksjoner, opplever de læringen som meningsfull og blir mer bevisst sine egne muligheter og framtidsutsikter. Det kan bli en del av karrierelæringen og karrierekompetansen til hver enkelt (Andreassen 2014, i Lingås & Høsøien 2016, s. 25).

I det neste kapittelet vil jeg vise det teoretiske bakteppe som er relevant for oppgaven.

2 Teoretisk bakteppe

Det teoretiske bakteppe i oppgaven er ment å gi næring til drøfting og refleksjon rundt funn. I starten av dette kapittelet presenteres det teoretiske ståsted for oppgaven. Etter hvert presenterer jeg de utvalgte teoretikerne.

Problemstillingen i studien tar for seg hvilke erfaringer og læringssyn som er sentrale for læringen elevene tilegner seg gjennom å delta på en fagdag i bedrift. Med læringssyn menes i denne oppgaven det kognitive og det sosiokulturelle læringssynet. Hvilke betydning kan dette ha for elevenes karrierelæring og karrierekompetanse? Jeg vil forsøke å vise og analysere læring fra flere perspektiver. Studiens formål er å få mer innsikt i ungdommers refleksjoner rundt det å ta utdanning- og yrkesvalg, knyttet opp til identitet, utprøving, erfaringsbasert læring, og motivasjon. Teori om utprøving og erfaringsbasert læring er sentralt, siden fagdag i bedrift bygger på ungdommenes subjektive opplevelse og erfaring. Disse erfaringene kan hjelpe de videre, til å ta valg i forhold til høyere utdanning og yrke.

Kognitiv læringstenking som jeg skal si mer om, er representert innenfor Kolbs læringssyklus og Laws karrierelæringsteori. Kritikken har vært at det fokuseres for mye på individet og den interne og mentale læringsprosessen, og for lite på holdninger og verdier. Kritikerne har også påpekt at læringsmodellene omhandler innlæring av faktisk kunnskap som grunnlag for konkrete valg (Haug, 2018, s. 74).

Sosialkognitiv/sosiokulturell karrierelæringsteori er den amerikanske karrierelæringstradisjonen (Krumboltz, Mitchell, Jones og Brian, 1976) med forankring i Banduras sosialkognitive læringsteori. Haug (2018, s. 74) referer til Imsen som beskriver Banduras teori som at «han ser både ytre atferd, personens indre kognitive og følelsesmessige egenskaper, samt de sosiale omgivelsene som tre faktorer som står i samspill med hverandre» (Imsen i Haug 2018, s. 170). Banduras forankring i behaviorismen tar utgangspunkt i læring gjennom tilbakemeldinger som en sentral læringsform, også omtalt som instrumentell læring. Her er positive tilbakemeldinger fra andre sentralt. Gjennom oppmuntring fra viktige rollemodeller ute i bedriftene til informantene, styrkes troen på at atferden er noe en kan bygge

videre på. I tillegg hevder Banduras at individer imiterer gjennom observasjon, slik at en husker og gjenkaller tidligere opplevelser, også kalt assosiativ læring.

2.1 Generelle læringsteorier

Alle har erfaring med læring fra vi ble født, grunntanken er at læring skjer gjennom hele livet i samspill med omgivelsene. Samspillet med omgivelsene er sentralt for et individ for å kunne tilegne seg kunnskap. Lev. S. Vygotsky er en teoretiker innenfor dette feltet. Han viser til en sosiokulturell teori der mennesker hele tiden utvikler seg i samspill med andre (Imsen, 2014, s. 188).

Læring kan skje på mange ulike måter, men innenfor pedagogikken deles den inn i fire hovedkategorier; behaviorisme, kognitivism, konstruktivism og sosiokulturalisme. Disse teoriene er sentrale innenfor pedagogiske fagområder (Dysthe, 2001). Dysthe hevder at det er sannsynlig at videre forskning vil vise til en sammenhengende teori om sosial interaksjon og kognitive prosesser.

Generell læringsteori er et nyttig bakteppe når en skal snakke om karrierelæring, fordi kjernen i de ulike karrierelæringsteoriene bygger igjen på mer etablerte læringsteorier. Kolbs lærings sirkel og Banduras sosialkognitive læringsteori kan blant annet vise sammenhengen mellom det generelle innenfor læringsteorier og det spesifikke innenfor karrierelæringsteorier. Teorier som kan vise perspektivskifter fra valg til læring, og på den måten anerkjenne at det å treffe valg, er noe som må læres, og slik sett blir karrierelæring et grunnlag for valg (Poulsen et al. 2016, s. 19). Teoriene hjelper oss til å forstå hvordan videregående skole kan bidra gjennom samarbeid med arbeidslivet, til at unge tilegner seg læring gjennom en fagdag i bedrift.

2.1.1 Den kognitive læringsteorien

Kognitiv læringsteori er inspirert av Piaget, hvor læring forstås som en aktiv prosess. Elever mottar informasjon, tolker den, knytter den sammen med det de allerede vet, og reorganiserer ny og gammel kunnskap som blir til en ny forståelse. Ny kunnskap oppstår på bakgrunn av det en aktivt prøver å forstå (Dysthe, 2001). Kritikere hevder

kognitivismen er for ensidig individsentrert, og den tenderer til å fokusere for ensidig på den mentale siden ved læring (Dysthe, 2001). Det er flere som har kommet med bidrag innen den kognitive læringsteorien, med utgangspunkt i erfaringslæring. Den amerikanske professoren i organisasjonspsykologi David Kolb er som sagt en av dem, likeledes den engelske karriereteoretikeren Bill Law.

I 1984 utgir Kolb boken *Experiential Learning – Experience as The Source of Learning and Development*, hvor han hevder at all vesentlig læring er erfaringsbasert. Utgangspunktet for min studie var at elevene hadde tilegnet seg generell læring på skolen i forkant. Det faglige innholdet på selve fagdagen bygget videre på denne kunnskapen, hvor målet for elevene var en form for utvidet læring.

Læringsteorien til Kolb bygger på teoriene til Piaget, Lewin og Dewey, med fokus på elevenes indre prosesser når de lærer. «Læring er den proces, hvorved erkendelse udvikles gennem omdannelse af oplevelse» (Kolb, 1984, s. 38). Definisjonen legger vekt på selve prosessen, og at erkjennelsen er en forvandlingsprosess som hele tiden kan skapes, for så og gjenskapes. Han ønsker med dette å vise at erfaringslæring oppstår når opplevelsen blir omdannet til erkjennelse. Læringsteorien blir derved en konfliktfylt prosess mellom fire typer av erfaringsbasert læring (Kolb, 2012).

Læringen foregår som en sirkulær prosess, og består av fire læringsstadier, hvor all læring baserer seg på det eleven har erfart og lært tidligere. Dette danner en holistisk tilpasningsprosess til verden ifølge Kolb (1984), hvor tanker, følelser, sansing og

atferd er en del av læringen: Figur 1 Kolbs lærings sirkel



Kritikere påpeker ifølge Illeris (2006) at denne lærings sirkelen er en overforenkling av hvordan læringen hos mennesker skjer. Læringen vil ikke alltid følge rekkefølgen i lærings sirkelen. Styrkene er at stadiene inneholder fire forskjellige, men vesentlige forhold i forbindelse med læring (Illeris, 2006).

Mange karriereteorier er spesifikt opptatt av valg og valgprosesser. Bill Law tilfører i denne sammenhengen et læringsperspektiv. Han mener at det å treffe valg er noe et menneske må lære på lik linje med å lese, skrive og regne. Han hevder alle mennesker har potensiale i seg til å lære og treffe valg. Grunnet for å treffe valg ifølge hans teori, bygger på noen spesifikke karriereutviklende ferdigheter NEW DOTS, mens DOTS-modellen til Watts og Law (1977), baserer seg på fire kompetanseområder. Sistnevnte modell har vært igjennom utviklingsendringer siden 1977, men den ivaretar mye av det samme som de nordiske landene vektlegger i sin utvikling av karrierekompetanser.

Denne modellen er basert på fire kompetanseområder:

- 1) Decision learning (valgkompetanse)
- 2) Opportunity awareness (mulighetsoppmerksomhet)
- 3) Transition learning (kompetanser i å takle overganger i karrieren)
- 4) Self awareness (selvbevissthet/innsikt)

Senere utviklet Bill Law en ny modell i 1996, (NEW DOTS), der han setter sammen læringsprosessen i fire hierarkiske nivåer. Modellen (Law & Watts, 1996) gir en tydelig nivåmessig fremgangsmåte for å oppnå karrierelæring, men tar ikke nok høyde for det sosiokulturelle samspillet som også kan være læringsfremmende i karrierelæringssituasjoner. Læring skjer gjennom en progressiv rekkefølge fra nivå 1 til nivå 4:

- 1) Å oppdage (sensing – finding out)
- 2) Å ordne (sifting – sorting out)
- 3) Å fokusere (focusing – checking out)
- 4) Å forstå (understansing – working out)

Et av poengene til Law, er at denne prosessen vil finne sted, uansett. Mennesker vil automatisk gjøre noe med informasjonen de tilegner seg. Vi vil ordne og beslutte informasjonen, og vurdere om denne informasjonen er noe som betyr noe for oss eller ikke. På bakgrunn av dette vil vi skape en forståelse av den verden vi er en del av (Poulsen et al. 2016, s. 21). Dette gjør at vi må være oppmerksomme på en viss risiko for u hensiktsmessig læring.

Som et eksempel kan jeg nevne den danske forskeren Rita Buhl (2014), som skriver at en elev som etter et bedriftsbesøk bestemmer seg for at «dette vil jeg ikke bli», har i løpet av dagen møtt en person hun ikke liker, og på den måten fått en dårlig opplevelse av fagdagen. Basert på dette grunnlaget gjør hun seg opp en mening om et fremtidig utdanningsvalg. Det kan være vanskelig å oppdage at denne forståelsen av en ekstern samarbeidspartner, fører til et lite hensiktsmessig grunnlag for å gjøre et

kompetent valg. Hvis en kun er opptatt av å gi opplevelser eller informasjon, så mister man et viktig læringspotensial, og vi mister muligheten til å undersøke læringen som har funnet sted. Det vil derfor, ifølge Law, være avgjørende at vi dels anerkjenner, at det å treffe kompetente valg er noe vi lærer, dels at det krever støtte og hjelp. På bakgrunn av dette blir for- og etterarbeid av et bedriftsbesøk like viktig som selve opplevelsen (Buhl, 2014).

Law peker også på betydningen av at de fellesskaper som danner grunnlag for karrierelæring, oppleves som anerkjennende og troverdige:

Hvis vi kun er opptaget af at give mulighed for oplevelser eller give information, så mister vi et væsentligt læringspotentiale, og vi mister muligheden for at undersøge, hvad der er lært. Det vil derfor, ifølge Law, være afgørende, at vi dels anerkender, at det at træffe kompetente valg er noget, der læres, dels at det kræver hjælp. Derfor bliver en didaktisk veltilrettelagt forberedelse og efterbearbejdning af fx et uddannelsesbesøg eller en praktik lige så vigtig som selve oplevelsen (Buhl, 2014, s. 21).

Det å opptre støttende, bidra til en didaktisk tilrettelagt forberedelsesfase, samt tilsvarende tilrettelagt etterarbeidsfase sikrer en bedre karrierelæring og gir økt karrierekompetanse for eleven.

2.1.2 En sosiokulturell læringsteori -Albert Bandura

En annen teoretiker som henviser til betydningen av å lære i et fellesskap er Albert Bandura. Hans sosial kognitive teori fra 70-årene, viser til tre faktorer som samspiller med hverandre. Det er elevenes ytre atferd, elevenes indre kognitive og følelsesmessige egenskaper og de sosiale omgivelsene (Imsen, 2014, s. 107). Han fremhever betydningen av tilbakemeldinger fra de rundt deg som en viktig faktor i all læring. Forstår jeg han rett vil alle positive tilbakemeldinger gi elevene en mestringstro å bygge videre på. Det er spennende og interessant å se at hans teorier viser til observasjon og imitasjon som læringsfremmende. Jeg anser teorien som relevant innenfor mitt prosjekt, da ønsket er å legge til rette for karrierelæring i samhandling med andre. Målet er at elevene opplever opplæringen i skolen som relevant og meningsfull sett i et læringsperspektiv. Bandura hevder videre at individets tanker og forventninger påvirker egne handlinger. Dette viser et tydelig

potensial til utvikling og læring. Elever kan for det første bli nysgjerrige på handlinger som skjer, for deretter å huske og gjennomføre en form for imitasjon som igjen leder til en handling over det de har observert. Dette forutsetter en motivasjon til selve handlingen, som oppleves relevant, slik at elevene føler de har noe å tjene på å gjøre det (Imsen, 2014). Motivasjon er viktig for at læring skal overføres til handling. Dette kan gjennomføres eksempelvis via egen atferd og erfaring eller ved observasjon og tilbakemelding fra gode rollemodeller i skolen eller ute i arbeidslivet. Banduras teori er både interessant og utfordrende. Tanken om at elever kan lære av egne og andres erfaringer er spennende. Utfordringen ligger i det å lede oppmerksomheten mot det som skal observeres, og prosessen som følger med ved å skape en motivasjon for læring.

Etter presentasjonen av det teoretiske grunnlaget er det naturlig å diskutere den kvalitative forskningsmetoden for studien.

3 Kvalitativ metode for innsamling av data

Problemstillingen i studien handler i stor grad om hvilke læringssyn som er fremtredende på en fagdag i en bedrift, og på hvilken måte dette virker inn på elevenes karrierelæring og karrierekompetanse.

I dette kapittelet vil jeg forklare den vitenskapelige retningen som ligger til grunn, og hvilken metode jeg har brukt ved innhenting av data. Dette danner grunnlaget for forskningsdesign, utvalg, intervjuguide, analyse og etiske refleksjoner knyttet opp til forskningen. I oppgaven referer jeg til «intervjupersoner» på informantene i fokusgruppeintervjuene. Min egen rolle som moderator spiller en litt annen rolle enn intervjuer, fordi det er en annen og mer omfattende form for sosial samhandling som foregår i følge Halkier (2010, s. 56). På samme vis som intervjueren, skal moderator i første omgang lytte. Intervjupersonene skal snakke mer enn den som intervjuer. Min rolle som moderator handler om å være en profesjonell lytter og spørre på en måte som balanserer mellom innlevelse og distanse. Fokusgruppeintervjuet skal dekke de relevante emnene i forskningsprosjektet, og det er min oppgave som moderator å sørge for at dette blir oppfylt.

3.1 Forskningsdesign og metode

Forskningsdesign, også kalt en forskningsplan, er en plan for selve forskningsprosessen. Den sier noe om hva undersøkelsen skal handle om, og hvordan den skal gjennomføres (Larsen, 2017, s. 19). Dette bidrar til å sikre forskningsprosessen, slik at det blir en god sammenheng mellom problemstilling, data og dataanalyse. Problemstillingen fordrer et metodevalg som utforsker den subjektive oppfatningen til intervjupersonene, i tillegg til at jeg ville få fram ulike detaljer og nyanser knyttet til intervjupersonenes opplevelse av fagdag i bedrift. Her finner jeg Vinje (2016, s. 23) sine erfaringer og perspektiver nyttige. Designet til kvalitative metoder er intensivt, fordi det gir en dybdekunnskap i elevenes subjektive oppfatning og opplevelse etter å ha deltatt på fagdag i bedrift. I tillegg er det kvalitative designet åpent og fleksibelt, og en får gjerne en større grad av nærhet til intervjupersonene, fordi studiet har få enheter. På den annen side er det viktig å presisere at jeg ikke bør

være for nær intervjupersonene under intervjuene, det kan fort føre til forfortolkning og legge ubevisste føringer underveis. Det er intervjupersonenes opplevelse og erfaring av en fagdag jeg er nysgjerrig på, muligheten til å gå i dybden er større ved en kvalitativ forskning enn en kvantitativ forskning. Nyeng (2012) sier videre at innenfor fenomenologien og hermeneutikken er forforståelse og fordommer, samt nærhet og distanse sentrale tema i fortolkningsteorien.

I kvalitative metoder i samfunnsforskningen omtaler sosialteoretiker Anthony Giddens (2000) det som dobbelt-hermeneutikk. Dilemmaer kan også oppstå mellom forsker og intervjupersoner, hvor forsker kommer for nær, eller får for stor distanse (Holter & Kalleberg, 1996). Forståelseshorizonten til forsker og de som det forskes på, påvirkes gjennom egne erfaringer, teorier og refleksjoner. Hartviksen og Kversøy (2018) hevder forskerens forforståelse vil være en del av en setting, og derved vil verdifri forskning være en illusjon.

Jeg må utforske beskrivelsene så forutsetningsløst som mulig, det betyr at jeg må sette til side tidligere forståelser, og konsentrere meg om beskrivelsene slik det trer fram. Ved å stille åpne og undrende spørsmål, vil jeg få mer dybde i beskrivelsene og få frem opplevelsen slik intervjupersonene opplever den. I forkant forsøker jeg å legge til side det jeg «vet», og innta en ikke-vitende holdning, og undre meg åpent og «naivt». Som tidligere lærer kan det være utfordrende å stille seg selv i denne posisjonen, man snur tvert om på rollene. Intervjupersonene innehar «ekspertrollen», og jeg kan etterstrebe en lyttende, nysgjerrig og undrende rolle, samtidig som det ikke finnes rette og gale svar i en intervjusituasjon.

Et kritisk punkt, er synet på forforståelse, her kan retningene se ut til å være uforenelige. Flere ganger har jeg lurt på hvordan egen forforståelse kan prege situasjonen i en intervjusituasjon. Det fenomenologiske prinsippet om å utforske fenomener så forutsetningsløst som mulig, og sette til side sin egen forforståelse kan virke umulig i hermeneutikken. Fenomenologiens røtter trekkes tilbake til filosofen Edmund Husserl som, beskrevet av Postholm, eksisterer som fenomen i menneskers bevissthet og han hevdet at subjektiv og objektiv kunnskap ikke var adskilt, men flettet sammen (Postholm, 2011, s.41). Nyeng hevder at: «Det finnes en verden, men mange virkeligheter» (2012, s. 31). Han sier at en ikke søker bakenforliggende

årsaksforklaringer, men er opptatt av å få frem den levde erfaringen til den man forsker på. Jeg var opptatt av å formidle til intervjupersonene, at det de formidlet til meg var deres sannhet, og at det ikke var rette og gale svar. Deres sannhet ble videre beskrevet og kommer til syne under drøfting av funn. Som forsker må jeg være åpen for at nye fenomener kan oppstå på bakgrunn av intervjupersonenes egen virkelighet. Kvale et al. (2017, s. 48) kaller det bevisst naivitet, i motsetning til utgangspunktet når en har fastsatte kategorier i fortolkningssystemer.

Jeg har i fortsettelsen latt meg inspirere av det vitenskapelige essayet til Johansson (2016) og hennes sentrale perspektiver på hermeneutikk og fenomenologi. Innen hermeneutikken hevder man at det ikke er mulig å møte et forskningsobjekt forutsetningsløst. Fenomener kan ikke framtre uavhengig av forskerens forforståelser, gitt at forforståelse er en forutsetning for menneskets forståelse og videre kunnskapsutvikling. Gadammers rolle i utviklingen av hermeneutikken, hevder at forforståelsen alltid er avhengig av hvem jeg er som person. Min bakgrunn vil legge premisser for hvordan jeg oppfatter og forstår det som kommer til syne. Når jeg kjenner miljøet fra før, har jeg et utgangspunkt til å utvikle en forståelse «innenfra». På den andre siden kan denne tilknytningen føre til at jeg overser det som er forskjellig fra egne erfaringer. Kan dette gjøre meg mindre åpen for nyansene? Mine erfaringer i miljøet jeg forsker i kan slik sett bli et utgangspunkt for den forståelsen jeg etter hvert kan komme frem til. Jeg tenker det er umulig å flykte fra sin egen forforståelse, og at det vil prege min fortolkning av samtalene. Det vil være umulig å forstå noe som helst uten en forforståelse. Forforståelsen blir en nødvendig brobygger mellom meg selv og de andre.

Jeg har tenkt at vi ikke starter på bar bakke når vi skal forstå noe, vi bruker den kunnskapen vi allerede har til å fortolke hva som skjer videre. Etter hvert som prosjektet utvikler seg, glir opplysningene inn, fortolkningene blir til i møte mellom meg selv og det jeg oppfatter. Med forforståelse tenker jeg at en oppfatter virkeligheten gjennom en kulturell, sosial og historisk kontekst. Dette er komplekst, og jeg skal være forsiktig med å si at jeg setter forforståelsen til side. Forforståelsen preger kanskje måten man ser virkeligheten på mer enn vi liker å innrømme. Andre ganger undres jeg over om det er en epistemologisk mulighet å sette den forutinntatte virkelighetsoppfatningen av verden og forforståelsen av fenomenet til side? Men, den

undrende ikke-vitende holdningen en fenomenologisk forsker inntar virker også befriende. Man er fritatt fra å bedømme og evaluere.

Jeg har lent meg mot hermeneutikken, det kan ikke være mulig å møte intervjupersonene helt forutsetningsløst. Det betyr ikke at man betingelsesløst skal bedrive subjektiv synsing, målet er å bedrive vitenskap. Men muligens kan deler av fenomenologien pirke borti noen sammenhenger og gjøre at vi kan oppdage nye og overraskende sider ved virkeligheten vi ikke hadde sett for oss. Forforståelse kan virke begrensende, men også åpne opp når jeg forsker og sette den i parentes, og man ser verden med nye øyne. Slik kan det som har vært skjult, vise seg som noe nytt.

Som forsker tenker jeg at jeg må være åpen for ulike synspunkter. «Nøytral» eller «objektiv» er et utfordrende ord å bruke i et fortolkende paradigme. Det er en «common sense-oppfatning» at forskning skal være det. I hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming ser man jo ikke på subjektivitet som en trussel, men noe som må uttales og reflekteres over gjennom hele forskningsprosessen.

Min bakgrunn som rådgiver gjør meg kanskje tryggere i møte med intervjupersonene, men utfordrer på samme tid forskerrollen min. Ved å innta en lyttende, men samtidig framoverlent holdning i fokusgruppeintervjuene, signaliserer kroppsspråket mitt forhåpentligvis nysgjerrighet og interesse over for informantene, som gjør at de åpner seg. Subjektivitet er ikke nødvendigvis noe som er godt gjemt i vårt indre, men noe som kommer til uttrykk ved ytre handlinger. Slik sett blir jeg nysgjerrig på hvordan eksempelvis videoopptak, til forskjell fra mine lydopptak, kunne gitt et bedre forståelsesgrunnlag. Videoopptak kunne vist seg å være en spennende tilgang til subjektets opplevelse og mening.

Fokusgruppeintervjuer ønsker å ivareta hermeneutiske perspektiver, der forståelsen av ungdommens indre opplevde erfaringer kan komme til uttrykk gjennom samtaler. Det får meg til å tenke på at vekselvirkningene mellom deler og helheter, gjør at jeg kanskje forstår delene i samtalene ut ifra samtalen som helhet, men også at helheten blir forståelig på bakgrunn av forståelsen av enkeltdelene som kommer fram i intervjuene.

Det kan vitne om at i hermeneutikken er delene viktige for å forstå helheten, og dermed er forforståelsen en viktig del, men jeg må klare å frigjøre meg fra den så den ikke begrenser eller forvrenger det jeg ønsker å forstå. Som forsker har jeg ulike opplevelser og oppfatninger, avhengig av hvordan jeg velger å forholde meg til fenomenet. Essensen i min forskning blir å få fram intervjupersonenes opplevelse og erfaring. Forforståelse kan farge hva man ser i datamaterialet, både når det kommer til hva man ser etter og hvordan man tolker.

Kvalitativ metode forklarer forskjellige sosiale fenomener, og med nær språklig kontakt mellom forsker og intervjupersoner (Thagaard, 2018). Det konstruktivistiske perspektivet vektlegger kunnskap som modelleringsprosesser. En ser ikke på intervjupersonene som isolerte øyer, men mer som en form for «vev av relasjoner» (Kvale & Brinkmann, 2017). Zina O' Leary (2010) definerer kvalitativ forskning på en måte som treffer meg, og som kan passe godt inn med mine forskningsbehov: «The goal is to gain an intimate understanding of people, places, cultures and situations through rich engagement and even immersion into the reality being studied» (O'Leary 2010, s. 114). Jeg ønsker å forstå elevers opplevelser og erfaringer med fagdag i bedrift, og slik sett virker en kvalitativ ramme som en riktig måte å skape en dyp og nyansert forståelse av sosiale fenomen. Innenfor kvalitativ forskning må en akseptere at det finnes ulike meninger, ulike settinger, framvoksende og dynamiske tilnærminger og åpenhet til styrker og svakheter ved eget arbeid.

Jeg har valgt et kvalitativt design i forskningsprosjektet. Det betyr at det kan bli stilt spørsmål rundt dataene jeg har samlet inn, men undersøkelsen har ikke som mål å generalisere eller komme med generelle beskrivelser av elevers opplevelse av fagdag i bedrift. Det kan også være utfordringer knyttet til tolkning av data, fordi empirien kan være både omfattende og kompleks (Jacobsen, 2013). Det kvalitative forskningsdesignet og den fenomenologiske tilnærmingen gir et hermeneutisk fotfeste, og sier noe om at det ikke finnes noen objektiv sannhet.

3.2 Kvalitativ metode og intervju

Problemstillingen har fokus på om det er en karrierefaglig relevans mellom skole og fagdag i bedrift, og om dette kan ha ført til økt karrierefaglig læring hos intervjupersonene. Min nysgjerrighet over for intervjupersonene og deres utdypninger

og synspunkter vil være mest verdifulle med hensyn til problemstillingen jeg har valgt. Min nysgjerrighet bunner i hva intervjupersonene opplever og erfarer at de har igjen for fagdag i bedrift.

Jeg har benyttet fokusgruppeintervjuer, fordi hensikten var å invitere til en fellesskapsdiskusjon rundt spesifikke tema. Tema står nedskrevet i intervjuguiden, jamfør vedlegg 1. Denne formen for gruppeintervju samler antall intervjupersoner for å utveksle meninger rundt bestemte temaer, med forskeren som ordstyrer. Metoden kan oppfattes mindre truende enn ved individuelle dybdeintervjuer når oppfatninger, ideer og meninger skal diskuteres (Tjora, 2013). Fokusgrupper kan i tillegg fange opp flere menneskers oppfatninger i løpet av en ansikt-til-ansikt-interaksjon, og samtidig styre denne interaksjonen inn på spesifikke temaer som man har bestemt på forhånd (Tjora, 2017, s. 123). Intervjupersonene kan støtte og oppmuntre hverandre, samtidig som det gir de muligheten til å speile seg selv i andre, og på den måten nyansere forståelsen av seg selv. Jeg har forsøkt å løfte fram den individuelle stemmen til hver enkelt i gruppa, den utforskede perspektiv. Det blir et krav til meg som forsker om å stille spørsmål som intervjupersonene har mulighet til å svare på, ved bruk av egen stemme og på egne premisser.

I tillegg var målet mitt å få skapt en så god atmosfære innad i gruppene, at alle følte seg ivaretatt og trygge på hverandre. Den åpne og vennlige atmosfæren skaper forhåpentligvis også åpne og ulike personlige opplevelser. Optimalt sett skal dette bidra til å utdype temaene det forskes på (Tjora, 2017).

Et forskningsintervju har som mål å produsere kunnskap der forsker og intervjupersoner konstruerer kunnskap sammen (Kvale og Brinkmann, 2017). Gjennom samtalene kom intervjupersonene med flere synspunkter enn hva som kan være tilfelle i individuelle intervjuer, fordi de fikk nye assosiasjoner ved å lytte til hverandre. En annen fordel var at alle intervjupersonene fra de to fokusgruppene kjente hverandre fra før, de var trygge på hverandre. Det var jeg, som forsker, som innledet en bli- kjent- runde, for at de skulle bli trygge på meg og min forskning.

Ulempen med fokusgrupper kan være at det er etablerte mønstre innad som for eksempel gir seg utslag i at enkelte kan ha større innflytelse og gehør i gruppa. Dette kan igjen medføre at enkelte intervjupersoner blir stille og vegrer seg med å komme

med egne avvikende synspunkt. Det er viktig at jeg som forsker er klar over dette på forhånd (Jacobsen, 2015).

3.3 Empirisk utvalg

Dalen (2013) beskriver at valg av intervjupersoner er et særlig viktig tema innenfor kvalitativ intervju-forskning. Et utgangspunkt er at utvalget ikke bør være for stort, fordi både gjennomføringen av intervjuene og bearbeidingen av dem er en tidkrevende prosess. Samtidig må intervjumateriale være av en slik kvalitet at en sitter igjen med et tilstrekkelig grunnlag for tolkning og analyse (Dalen, 2013, s. 45). Det er viktig innenfor kvalitativ forskning, at det foreligger en grundig redegjørelse for hvilket utvalg resultatene bygger på. Det gjør det vanskelig for leseren å vurdere gyldigheten av funnene, hvis dette ikke er beskrevet tilstrekkelig, skriver Dalen. Det er viktig for meg at den kvalitative forskningen min er troverdig, slik at andre kan bli inspirert og kan anvende den for andre grupper og situasjoner der de er. I hvilken grad kan for eksempel resultatene overføres til andre grupper enn dem som er utforsket? Begrepet generalisering er ifølge Dalen (2013) hentet fra den kvantitative forskningstradisjonen, og det blir lett til at en tenker på store utvalg og representativitet. Det blir derfor en annen form for tilnærming til spørsmålet om generalisering av resultatene i en kvalitativ studie.

I studien var det rådgiverne ved de respektive videregående skolene som bestemte hvilke frivillige intervjupersoner som skulle velges ut til fokusgruppeintervjuene. Det var flere intervjupersoner som ønsket å delta i utgangspunktet, men her måtte rådgiverne bruke kriterier basert på blant annet fravær, for å finne fram til hvem som fikk tillatelse til å delta. Alle som deltok hadde på forhånd valgt seg ut ulike yrker de var nysgjerrige på, og som de ønsket å utforske videre. Deres erfaring med fagdag i bedrift, kunne gi meg et mangfoldig empirisk datamateriale for å belyse problemstillingen.

I metodelitteraturen er det noe variasjon rundt mening om antall grupper og intervjupersoner en skal bruke i et fokusgruppeintervju. Malterud (2012) skriver det er av betydning hvordan størrelsen på utvalget i kvalitative studier basere seg på

studiets problemstilling, kvalitet og relevans av dataene. Hun anbefaler to grupper, som eventuelt kan suppleres ved behov. Jeg valgte to fokusgrupper med fem intervjupersoner i hver gruppe og et testintervju med tre intervjupersoner. Dette var en størrelse jeg kunne håndtere, og som ga meg et mangfoldig datamateriale, selv om en elev i den ene fokusgruppa etter hvert ble forhindret fra å delta. Malterud anbefaler en kjønnsmessig fordeling av jenter og gutter for å forebygge «påfugleffekten» der guttene dominerer samtalen. Mitt utvalg besto av en gutt i hver av de to fokusgruppene. Testgruppa besto kun av jenter. En båndopptaker ble benyttet for å dokumentere intervjuet.

Oversikt over elevenes bakgrunn og utplassering:

ELEV	PROGRAMOMRÅDE/SKOLE	UTPLASSERING/BEDRIFT
HEIDI	STUDIESPESIALISERING	AMBULANSEFAG
ASK	STUDIESPESIALISERING	ADVOKAT
IRIS	STUDIESPESIALISERING	ADVOKAT
LOTTE	STUDIESPESIALISERING	PSYKOLOG
KNUT	PÅBYGG TIL GEN.STUDIEKOMP	LEDER/GRUNDER
INGA	PÅBYGG TIL GEN. STUDIEKOMP	SYKEPLEIER
TORA	PÅBYGG TIL GEN. STUDIEKOMP	ARKITEKT

3.4 Intervjuguide

Å utarbeide en intervjuguide er krevende, fordi jeg skal omsette studiens overordnede problemstilling til konkrete temaer med underliggende forskningsspørsmål. Det var viktig at de innledende spørsmålene var rettet mot ungdommene selv, slik at de kunne føle seg trygge og avslappet. Etter hvert fokuserte spørsmålene på de mest sentrale temaene. Åpne spørsmål, med klare og utvetydige formuleringer var viktige kriterier i utarbeidelsen av intervjuguiden. Hovedtyngden av spørsmålene i intervjuguiden er lagt til fokusgruppeintervjuene som gjennomføres etter fagdagen. De første spørsmålene dreier seg i stor grad om forberedelsene elevene har gjort og hvilke forventninger de hadde til fagdagen.

Det viktigste med intervjuguiden var å få hentet inn ulike beskrivelser og fortolkninger på sentrale fenomener, knyttet opp mot problemstillingen og forskningsspørsmålene mine. Jeg valgte semistrukturert intervjuguide til alle intervjuene (Kvale og Brinkmann, 2017). Jeg ønsket å ha muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål om det skulle dukke opp interessante innspill fra intervjupersonene. Ved å benytte semistrukturerte intervjuer ønsket jeg at fokusgruppeintervjuene skulle være mer som en samtale, hvor det var tilnærmet likeverdig relasjon mellom intervjupersonene og meg som forsker. Målet var at dette skulle bygge trygghet og at intervjupersonene våget å ta ordet. Det hender ungdommer kan være korte i svarene sine, derfor vil denne muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål åpne opp for mer utdypende svar. Målet er å unngå å stille spørsmål der intervjupersonene kan svare ja eller nei, men at de snarere måtte utdype svarene sine. I tillegg hadde jeg forsøkt å bruke enkle ord og begreper i intervjuguiden, slik at jeg ikke måtte forklare for mye i tillegg underveis i intervjuet. Intervjuguiden til fokusgruppeintervjuene inneholdt tre spørsmål som skulle besvares før fagdagen i bedriftene, mens intervjuguiden etter gjennomføring av fagdagen i bedriftene inneholdt seksten spørsmål. Spørsmålene var åpne, slik at intervjupersonene kunne velge hvordan svarene skulle utformes. Bruk av åpne spørsmål er hensiktsmessig når intervjupersonene forteller om sine subjektive

opplevelser av fagdagen (Thagaard, 2018). Malterud (2012) skriver at i en produktiv fokusgruppe vil dynamikken i gruppen tilføre nye assosiasjonsrekker og nye fortellinger. Hun vektlegger også viktigheten av at forskeren har forberedt seg godt og kan gjøre improvisasjoner underveis i samtalene. God atmosfære i gruppa kan også føre til at motstridende erfaringer kommer frem og at dette kan sikre et mer mangfoldig datamateriale (Malterud, 2012).

Mitt forskningsdesign har tatt utgangspunkt i et fenomenologisk og hermeneutisk perspektiv, og er en forklaring på hva og hvordan i studien. Dette viser bakgrunn for problemstilling, forskningsspørsmål og metodevalg, samt det teoretiske grunnlaget i oppgaven.

3.5 Gjennomføring av intervjuet

For å kvalitetssikre undersøkelsen min, knyttet opp til intervjuguiden, valgte jeg å kjøre et prøveintervju med tre elever innenfor studieforbereende programmer. Dette knyttet seg spesielt opp til et av forskningsspørsmålene mine i problemstillingen. Her viste det seg at måten jeg hadde uttrykt meg på ga rom for misforståelser. Jeg opplevde derfor denne prøverunden som nyttig i forberedelsene til fokusgruppeintervjuene.

Intervju betyr en «utveksling av synspunkter mellom to personer som snakker sammen om et felles tema» (Kvale og Brinkmann, 2017). Gjennom intervjuer av elever i videregående skole, ønsker jeg å fremskaffe fyldig og beskrivende informasjon om hvordan de opplever fagdag i bedrift. Ved bruk av kvalitativt intervju vil jeg få innsikt i elevenes egne erfaringer, tanker og følelser. Den kvalitative tilnærmingen er godt egnet fordi den har fokus på opplevelsesdimensjonen og ikke bare de beskrivende forhold. Kvale og Brinkmann uttrykker følgende: «Når det er snakk om kvalitativ forskning, er fenomenologi mer bestemt et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut ifra den forståelsen at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter» (Kvale og Brinkmann, 2017, s. 45).

Utfordringen i fokusgruppeintervjuene var antall informanter. Fem i hver fokusgruppe. Det var viktig for meg å snakke med elevene i forkant av intervjuet, slik at de ga hverandre rom. Alle skulle få muligheten til å uttale seg og fordele taletiden noenlunde rettferdig. Dette utfordret meg både etisk og metodisk. Jeg har kun erfaring fra et tidligere forskningsprosjekt, og min evne til å styre turtakingen, samt evnen til å lytte samtidig var krevende. Jeg håper jeg fikk fremvist en genuin interesse for det elevene fortalte, og at de oppfattet meg som anerkjennende og lydhør. For å ta vare på elevenes uttalelser benyttet jeg teknisk opptaksutstyr i form av en enkel liten båndopptaker. Det var viktig for meg å presisere at dette kun skal lyttes til av veileder og meg, i den oppsatte forskningsperioden. Siden jeg benytter meg av lydopptak, krever studiet godkjenning av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD), fordi stemmer er gjenkjennbart.

I forhold til forskningsspørsmålet har det vært nyttig med bruk av fokusgruppeintervju. Det ble utvekslet innholdsrike beskrivelser og refleksjoner av elevenes opplevelser og erfaringer med fagdag i bedrift. De gjensidige meningsutvekslingene ble mer og mer framtrædende ettersom de første utsagnene kom og ga vilkår for nye refleksjoner. Utfordringen var kanskje begrepsbruken underveis, fordi karrierelæring og karrierekompetanse ikke er ord som er naturlig innarbeidet hos elevene. Dette finner jeg likheter med i studien til Lafton (2018, s. 29). Jeg måtte omformulere noe av språket til et mer hverdagslig språk, dette medførte at noen av svarene delvis ble tolkninger fra min side. Svarene blir derfor preget av min forståelse av begrepene karrierelæring og karrierekompetanse, som resultat på spørsmålet.

Tidspunktet for gjennomføring av fokusgruppeintervjuene ble planlagt i februar 2019. Intervjuene som tok for seg selve forberedelsene til fagdagene ble gjennomført i slutten av april 2019, mens intervjuene etter fagdagene foregikk i begynnelsen av juni 2019. Et så tidlig tidspunkt for gjennomføring har bidratt til at jeg som forsker har forholdt meg til et åpent og induktivt forskningsdesign. Jeg mener dette har styrket selve gjennomføringen av intervjuene ved at jeg har unngått for mye bakgrunnsinformasjon som kunne utløst en mer styrende retning. Nyeng (2012, s. 59) hevder at gjennom empirien henter en ny kunnskap og slik sett forsterkes faglige standpunkt gjennom observasjon av virkeligheten. Intervjuene avtalte jeg med rådgiverne ved de to videregående skolene i god tid i forveien. Intervjupersonene var

forberedt på møte med meg, og jeg opplevde at de var spente på samtalen og hva dette skulle handle om. Rommet vi hadde fått tildelt var litt avskjermet, slik at vi ikke skulle bli forstyrret av andre elever og ansatte på skolene. Det ble hengt opp en lapp på utsiden av døra, om at lydopptak pågikk. Før vi startet intervjuene informerte jeg om at de når som helst kunne trekke seg fra prosjektet, og at det var frivillig og delta. De fikk utdelt et samtykkeskjema hvor de leste igjennom og underskrev, samtidig som de godkjente at jeg tok lydopptak av samtalene.

Jacobsen (2015) påpeker at det å gi intervjupersonene plass til spontanitet og fleksibilitet er en grunnstein i det kvalitative forskningsintervjuet. Begge gruppene ble spurt om de samme temaene, dette er viktig for å finne essensen i opplevelsene skriver Postholm (2011). Min viktigste rolle som forsker og intervjuer er å lytte, avholde seg fra avbrytelser og stille oppfølgende spørsmål, står det i Kvale og Brinkmann (2017). Jeg stilte oppfølgingsspørsmål underveis, som: «Du sa noe om motivasjon og press?» «Hva tenker dere andre?» «Når du nevnte at det var litt barnslig, hva tenkte du på da?» «Jeg skjønnte ikke?».

Når jeg hørte på opptakene for å transkribere samtalene, la jeg merke til at jeg i noen tilfeller var litt styrende og i tillegg stilte lukkede spørsmål. Jeg kunne også vært flinkere til å stille oppfølgingsspørsmål og tillate litt mer pauser, men ser samtidig at jeg har fått fyldige svar med lange refleksjonsrekker og samtaler som bidro til nye oppdagelser og innfallsvinkler som jeg drar nytte av i analysearbeidet.

Malterud (2012) påpeker at alle stemmene i et intervju er med på å sikre god validitet. Det at de i tillegg kjente godt til hverandre fra før, gjorde at samsillet i gruppene ble gode. Jeg opplevde at de ga hverandre rom og rettferdig tid underveis. Dette var også noe vi tok opp som tema før selve intervjuene startet. Dialogen hadde en god flyt, og det ble benyttet blick og nikk når dialogen ble gitt videre mellom intervjupersonene. Tidspunktet mellom fagdage og fokusgruppeintervjuene i etterkant ble bevisst lagt tett på, fordi sjansen for å glemme opplevelsen av en slik dag da ble redusert. Det var en svakhet for forskningen at fagdage var lagt i mai/juni, da halvparten av intervjupersonene avsluttet videregående skole i juni. I tillegg var søknadsfristen for høyere utdanning gått ut i april.

Malterud (2012) hevder det viktigste i forhold til funn og overførbarhet i kvalitativ forskning, er at leseren får ny innsikt av å lese om funnene og konklusjonene i et forskningsarbeid. Det er viktig at leser gjenkjenner og identifiserer seg til en viss grad med konteksten i fokusgruppesituasjonen i studien, slik at likhetstrekk mellom funn og egen virkelighet er til stede. Håpet er at studien kan gi noe kunnskapsproduksjon som kan overføres til praksisfeltet.

3.6 Analyse av data

På 1960-tallet kom Barney Glaser og Anselm Strauss opp med ideen om en «Grounded Theory» som egen forskningsmetode (Gabrielsen, 2018). Metoden kom som en reaksjon på datidens diskusjon innen samfunnsvitenskapelig forskning hvor spenningsforholdet mellom kvantitativ og kvalitativ forskning var store, og hvor kvalitativ forskning ble kritisert for å være lite vitenskapelig. I følge Charmaz (2014) stilte Glaser og Strauss seg kritiske til deduktiv tilnærming, der teoretiske perspektiv ble brukt som utgangspunkt for forskning i praksisfeltet, samt til den induktive sosiologiske forskningen som var lite teoribasert (Charmaz, 2014). Glaser og Strauss vektla observasjon, refleksjon og konstant komparativ analyse med et ønske om å generere teori. Glaser og Strauss har siden oppstarten videreutviklet teorien i hver sin retning (Gabrielsen, 2018).

Glaser kritiserte Strauss og Corbin for å være for fokusert på prosedyrer og strukturer. Selv forsvarte Glaser en klassisk grounded theory, med en åpen utforskning hvor teorien ikke tvinges fram, men kommer fram gjennom konstant komparativ metode (Creswell, 2013). Strauss og Corbin utviklet en versjon som bygger på en formell analysestruktur, og som i større grad inkluderer forskerens forforståelse – noe den tidligere, og mer klassiske teorien ikke vektlegger (Charmaz, 2014; Corbin & Strauss, 2008).

I Charmaz' konstruktivistiske versjon av grounded theory vektlegges spesielt forskerens forforståelse og behovet for synliggjøringen av selve tolkningen (Gabrielsen, 2018). Hun anbefaler forskeren å se på egen tolkning og perspektiv som ett av flere:

What you see in your data relies in part upon your prior perspectives. Rather than seeing your perspective as truth, try to see them as representing one view among many. That way, you may gain more awareness of the concept that you employ and might impose on your data (Charmaz, 2014, s. 132).

Det konstruktivistiske kunnskapssynet, hvor kunnskap ikke bare er gitt, men konstrueres i møte mellom ulike mennesker (Postholm, 2011), er sentralt i Charmaz' sin versjon. Corbin har beveget seg mer over i en tolkende tankegang som tar mer hensyn til forforståelsen (Charmaz, 2014; Corbin & Strauss, 2008). Glaser har beholdt perspektivet om at dataene representerer objektive fakta som forskeren kan bruke for å oppdage teori (Charmaz, 2014).

Kodingen i grounded theory er induktiv. Dataene undersøkes med henblikk på meningsinnholdet, og målet er at teorien skal «stige frem» fra dataene. Kathy Charmaz (2014) representerer en konstruktivistisk og nyere variant av grounded theory som traff meg og ga meg en oversikt og retning i arbeidet med datamaterialet mitt. Hun definerer grounded theory som systematiske, men fleksible retninger som har til hensikt å samle inn og analysere kvalitativ data (Charmaz, 2014).

3.6.1 Framgangsmåte ved analyse av data

Jeg vil videre i dette kapitlet ha fokus på framgangsmåten jeg har brukt i analysen av datamaterialet mitt. Prosessen fra start-tidspunkt til slutt-tidspunkt i arbeidet. Det har vært både tidkrevende og utfordrende. Min rolle som forsker skal oversette og gi mening til ordene, sette deler sammen til helheter og danne ulike mønstre på bakgrunn av teoretiske rammeverk. For å få til dette har jeg hentet fagforståelse hos flere, slik at jeg kan tilegne meg kunnskap til analysearbeidet.

Jacobsen (2015) sier analyse av kvalitative data kan foregå på mange forskjellige måter. Et fellestrekk han trekker fram er beskrevet som den hermeneutiske sirkel, hvor en analyserer delene og ser disse i en større helhet. Jeg har forsøkt å ta tak i datamateriale ved å plukke det fra hverandre, se på de ulike delene, for deretter å gå tilbake til helheten. For å synliggjøre resultatene beskrives analyseprosessen

eksempelvis fra transkribering, gjennom koding og kategorisering og fram til teoridanning.

Lydopptakene fra fokusgruppeintervjuene ble avspilt, lyttet på og transkribert over noen uker. Transkriberingen er grunnlaget for analysen. Transkribering går ut på å skifte fra en form til en annen skriver Kvale & Brinkmann (2017). Formålet med min transkripsjon er å skifte fra talespråk til skriftspråk slik at dette kan brukes i funn og drøftinger i oppgaven. Jeg har bevisst ikke tatt notater underveis i fokusgruppeintervjuene. Kvale og Brinkmann (2017) påpeker at dette kan være distraherende og bidra til at den frie samtalen blir avbrutt. Jeg har valgt å ikke skrive ned fyllord, følelsesuttrykk, gjentakelser og småord-lyder som «eh»-er som framkom under intervjuene. Informantene er anonymiserte i transkriptet.

Malterud (2012) påpeker at en skal utvise varsomhet i en transkriberingsprosess, og at målet må være å få fram informantenes ekte utsagn på opptaket. Analysemodellen kalles systematisk tekstkondensering og representerer en tverrgående analyse av empirien. Denne blir anbefalt av Malterud (2012) til bruk av analyser av fokusgruppeintervjuer, fordi den kan sammenfatte fortellingene til intervjupersonene inn i nye beskrivelser som tilpasses problemstillingen.

Grunnlaget for selve analysen startet med 45 sider transkribert tekstmateriale etter de to rundene med fire gjennomførte fokusgruppeintervju. Ut ifra dette materialet skal jeg forsøke å gi mening til ordene. Kvale og Brinkmann (2017) stiller spørsmål om hvordan en analyserer det intervjupersonen forteller på en slik måte at det både beriker og utdyper meningen i det som blir sagt. De omtaler videre tre ulike fokusområder i analysen av intervjuer; mening, språk og teoretiske analyser. Mitt valg falt på meningsanalyse. Jeg har redusert og kategorisert datamateriale til mindre enheter som gjør det enklere og mer håndterbart, lik Postholm (2011) forklarer. Kategoriene skal komme fra data, og for å få en god oversikt over deler og innhold, samt se dataene i en større sammenheng, benytter jeg et enkelt analyseskjema. Som retningslinjer for koder har jeg brukt en variant av Charmaz sine framgangsmetoder for innledende/åpen koding og fokusert koding. Jeg har latt meg inspirere av hennes måte å strukturere dataene på.

I analyseskjema, forsøker jeg å vise hvordan jeg omdannet spørsmålene jeg stilte, til ulike kodeord og kategorisering. Kategorisering og koding blir ofte brukt om hverandre, siden det å kode ofte fører til kategorisering. Mening i lange sitat i intervju blir for eksempel redusert til noen få enkle kategorier (Kvale & Brinkmann, 2017). Tjora (2017) hevder at poenget med en dataanalyse er at kodene skal ligge så tett opp til konkrete situasjoner som intervjupersonenes sitat som mulig. Disse sitatene vil komme tydeligere fram i presentasjonen av funn og i drøftinger senere i oppgaven. Jeg brukte forskjellige markeringstusjer med ulike fargekoder og noterte stikkord i margin. Eksempelvis uttalelse fra en av informantene under intervjuet: «...vi har alltid bygd trehytter, alltid drevet med byggeting og gjort mye sånn. Det har på en måte blitt noe jeg liker» (selvinnsikt). På denne måten dannet det seg overskrifter som beskrev meningsinnholdet i datamaterialet mitt. Ord og setninger som traff meg, og som kom til syne, bidro til meninger som skilte seg ut.

Metoden er inspirert av doktoravhandlingen til Kversøy (2015) og metodologistudien til Gabrielsen (2018) som beskriver Charmaz sin metode på en pedagogisk og opplysende måte. I fortolkningen er det viktig å finne kontrastene, trekke ut det motsatte av hva jeg selv antar. Bevissthet rundt dette er viktig, det er fort gjort å bare lete etter det en ønsker å finne. Etter første runde, sto jeg fortsatt igjen med for mange sider. Det var nødvendig med enda en runde for å redusere datamateriale. Fokuset var satt på meningsbærende ord og setninger, knyttet opp til problemstillingen og forskningsspørsmålene. I tillegg brukte jeg logg, eller memoskriving, til å reflektere over det som har hendt underveis. Memoskriving blir derfor viktig for å sammenfatte datainnsamlingen og analyseprosessen. Noe av memoskrivingen ble til på små lapper og ark, som jeg har systematisert etter som bunken vokste fram på nattbord, skrivebord og kjøkkenbord. Tankene rundt studien kvernet i hodet til alle døgnets tider, da gjaldt det å skrive ned stikkord og korte setninger underveis.

3.6.2 Systematisering og utarbeiding av kodene

Intervjuene ble kodet gjennom *innledende* koding (Charmaz, 2014) eller *åpen* koding (Corbin & Strauss, 2008). Charmaz hevder de innledende kodene bidrar til å gi dataene et solid fundament ved å definere fenomener og prosesser. Jeg leste flere ganger igjennom intervjuene og kodet setning for setning der jeg opplevde at meningsinnholdet var stort, eller avsnitt jeg opplevde var mindre relevant for mitt

forskningsfokus. Via den innledende kodingen studerte jeg ord, setninger og utsagn for å finne ut hva de handlet om og om de var av betydning for dataanalysen. Kodene som er brukt i analysen baserer seg på intervjupersonenes egne ord, enten via enkeltord, noen få ord eller kortere sitater. For å forenkle kodene er innholdsrike, lange setninger og avsnitt komprimert ned. Kodene skal fange opp interessante meninger, men også systematisere og redusere det store kvalitative datamaterialet. Dette er viktig i forhold til å se sammenhengen i materialet. Underveis i kodingen sammenliknet jeg kodene med hverandre for å se om de beskrev noe av de samme fenomenene.

Allerede tidlig i memofasen begynte jeg å kategorisere kodene på kladdeark jeg hadde liggende. Når en utfører innledende koding, foreslår Charmaz noen konstruktive spørsmålsformuleringer som en veiledning. Slike spørsmål kan for eksempel være: «Hva slags prosess foregår her?» Når jeg formulerer innledende koder er det essensielt at de forsøker å definere de aktive prosessene intervjupersonene gjør, for å zoome inn på valg og handlinger intervjupersonene faktisk gjør. Kritiske spørsmål jeg har stilt, er: «Hvordan opplever og opptrer intervjupersonene i forskningsprosessen?» «Når endres prosessen?» «Hva kan konsekvensene bli?» De innledende kodene tolkes og sammenliknes og ender til slutt opp i færre og fokuserte koder. Fokusert koding handler om å finne sammenhenger og mønster mellom ulike kategorier. Her sorteres de innledende kodene, og jeg tar stilling til hvilke koder som inneholder mest analytisk verdi for å representere intervjupersonenes opplevelser og erfaringer med hensyn til fagdag i bedrift.

Etter den innledende kodingen gjennomgikk jeg datamaterialet en gang til for å finne frem til de mest brukte kodene. Charmaz (2014) kaller denne kodingsfasen for fokusert koding, og den skal påskynde analysen via utvalg og fokus. Utvalget tas på bakgrunn av hyppighet, eller om de vurderes så viktige selv om de ikke har blitt gjentatt mange ganger. Jeg bruker kodeutvalget for å sile, sortere og analysere et stort datamateriale, for å finne ut hvilke koder og foreløpige kategorier som har størst analytisk betydning.

Den fokuserte kodingen endte opp med sentrale koder for hvert av de fire intervjuene. Disse ble igjen sammenliknet, slått sammen eller utvidet gjennom den komparative

analyseprosessen (Charmaz, 2014). Resultatet av den fokuserte kodingen endte opp i kategorier som både er sentrale for innholdet i intervjuene og den videre analysen. Under arbeidet med kategoriene oppsto det en form for metning etter gjennomgang av de fokuserte kodene fra de fire intervjuene. Noen av kategoriene utmerket seg allerede under transkribering av intervjuene, og er nevnt på memoer noe tidligere i forskningsprosessen. I konstruktivistisk grounded theory er det ikke nødvendig å anvende strenge analytiske rammer som de fokuserte kodene skal formes etter, ifølge Charmaz. Hun hevder det kan bli for preskriptivt. Gjennom å sammenlikne dataene, utvikler en etter hvert en økt sensitivitet til dataene, som gjør at retningen på forskningen kommer til syne (Charmaz, 2014). De fokuserte kodene ender opp med å gi meg økt innsikt, siden de representerer kjernen ved intervjupersonenes opplevelser og erfaringer.

Memoskrivingen gjorde at jeg begynte å tenke på analyse av data og koder tidlig i forskningsprosessen, dette har påvirket kategoriseringen. På disse arkene har jeg blant annet skrevet ned formuleringer som:

Hva er viktig? Hvordan skal jeg klare å finne intervjupersonenes stemmer, samt skille den fra min egen forskerstemme? Den innledende kodingen føles nærmere intervjupersonenes stemmer enn den fokuserte kodingen, som i større grad preges av min utvelgelse og forskerstemme. Hvor mye skal jeg ta hensyn til intervjuguiden, problemstillingen og forskerspørsmålene mine ved koding av data? Må jeg endre noe av dette mot slutten?

Memoer kan fungere som verktøy som hjelper meg å nyansere kategoriene mine. De blir viktig for å beholde en analytisk kjerne ved forskningen, fordi jeg hele tiden stiller spørsmål til dataene mine.

Under eksemplifiserer jeg hvordan jeg skjematisk arbeidet meg gjennom systematiseringen og laget kodene. På den måten fant jeg ut hva som var av betydning for intervjupersonene. Jeg har kun vist eksempler fra kodingsprosessen som endte opp i den første kategorien som jeg kalte for erfaringskompetanse og karrierelæring. Kodingsprosessen endte til sammen opp i tre kategorier, de to øvrige kategoriene er mulighetsoppmerksomhet og karrierekompetanse og karrierelæring – likheter og ulikheter. De tre kategoriene presenteres nærmere i kapittel 4 som handler om funn.

Tabell 1 Kodingsprosessen i første kategori: Erfaringskompetanse og karrierelæring

TRANSKRIPSJONER	INNLEDENDE/ÅPEN KODING	FOKUSERT KODING
<p>Knut: Elev på VG3 påbygg</p> <p>«På skolen sa de at du ikke burde ha jobb ved siden av skolen. Det gir jo ikke mening, man får ikke jobb uten å ha jobba mens man studerer. Det er en ubalanse her».</p> <p>«Vi hadde praksisen hvor vi starta egen bedrift, da var det mye sammenheng med arbeidsliv, mens i år lærer man jo absolutt ingenting om arbeidslivet eller hva du kan gjøre seinere i skolen. Sånn sett er fagdag veldig bra».</p>	<p>Opplevelsen av lite relevans og lite mening</p> <p>Erfarer tydelig relevans med arbeidsliv og skole under praksisen, men tilsvarende lite relevans mellom 3. påbyggsåret på skolen.</p> <p>Sammenlikner og uttrykker frustrasjon når relevansen uteblir i skole, siste året på videregående</p>	<p>Ordner, beslutter og vurderer informasjonen, (Law, New Dots)</p> <p>Erfaringslæring:</p> <p>Refleksjon i etterkant av fagdagen gir næring til ny kunnskap (Kolb)</p>
<p>Inga: Elev på VG3 påbygg</p> <p>«Det er jo det at på skolen er det visse fag du må igjennom, sånn som at jeg er ganske sikker på at jeg ikke trenger matte i psykologi. Da er det kjipt å jobbe med matte flere timer i uka og vite at du ikke trenger det. Sånne fagdager hjelper deg jo til å gjøre det du har lyst til, og det kan jo motivere deg mye mer også».</p>	<p>Viser tydelig misnøye med lite relevante fag i skolen, i forhold til planlagt utdanningsløp</p> <p>Beskriver følelsen som kjip</p> <p>Opplever økt motivasjon ved deltakelse på fagdag</p>	<p>Erfaringslæring:</p> <p>Refleksjon i etterkant av fagdagen gir næring til ny kunnskap (Kolb)</p>
<p>Tora: Elev på VG3 påbygg</p> <p>«Vi hadde samfunnsfag, og lærer'n tok oss med i en rettsak, så vi fikk se hvordan det var. Det var en ekte historie, det var spennende».</p> <p>«Jeg opplevde tegneprogrammene.. du må lage vinkler, basic matte. Jeg synes det er viktig.. det hadde vært dumt om jeg ikke lærte det.. Førsteklassematte er enkel, og det er fortsatt noe vi lærer på skolen, så det</p>	<p>Opplever relevans på skolen i møte med en autentisk rettsak.</p> <p>Referer til en ekte historie som ga økt motivasjon</p> <p>Opplevelsen av relevans i møte med arbeidslivet/fagdagen</p>	<p>Erfaringslæring:</p> <p>Kompetanse i å forstå og utvikle seg selv (Thomsen)</p> <p>Erfaringslæring:</p> <p>Refleksjon i etterkant av fagdagen gir næring til ny kunnskap (Kolb)</p>

er fortsatt noe vi kommer til å få bruk for».		Betydningen av selvinnsikt (Watts & Law)
Lotte: Elev på VG2 studieforbereende «Det har ingenting å si om du kan matte, norsk eller engelsk. Det vi lærer på skolen har ingenting å si om du vil bli psykolog».	Opplever ingen relevans mellom skolefag og fag knyttet til fremtidig yrke	Betydningen av selvinnsikt (Watts & Law) Erfaringslæring: Kompetanse i å forstå og utvikle seg selv (Thomsen)
«Søster'n min gikk her for sju år siden, og det er akkurat det samme tilbudet her nå som det var den gangen i forhold til fag og sånn». «Vi har lært lite om psykologi på skolen, alt det jeg lærer nå er bortkasta, det er kjipt å vite at jeg har jobba i tretten år. Når jeg skal studere kommer alt til å bli nytt».	Erfarer at samtaler med eldre søster bekrefter hennes egne opplevelser om at skolefagene er lite relevante i forhold til framtidig yrkesvalg Demotiverende å kjenne på følelser rundt skoleløpet som beskrives som «bortkasta» og «kjipt» Forventning om en ny start, knyttet til videre utdanning	Betydningen av kompetanse i å takle overganger (Watts & Law)
«Jeg har ikke fått noe av informasjonen fra skolen om det yrket, alt det jeg vet er jo fordi jeg har lest meg opp selv».	Egen selvinnsikt tilsier at hun ikke har fått noe informasjon om ønsket framtidig yrke av skolen, men snarere tatt ansvar for å lese seg opp på egenhånd	Betydningen av selvinnsikt (Watts & Law)
Ask: Elev på VG2 Studieforbereende Jeg la i hvert fall merke til at hu som arbeidsgiver rådgiva oss veldig annerledes enn rådgiveren her på skolen hos oss».	Sammenlikner rådgiving i skole og rådgiving ute i arbeidslivet, og reflekterer rundt forskjeller mellom disse	Erfaringslæring: Refleksjon i etterkant av fagdagen gir næring til ny kunnskap (Kolb) Betydningen av tilbakemeldinger fra de rundt deg (Bandura)

3.6.3 Metarefleksjon over analyse og kodingsprosessen

Innsamling av data via semistrukturerte intervju bidro til å styre samtalene og vektlegge sider ved opplevelsen og erfaringen med fagdag i bedrift, som

intervjupersonene selv mente var sentrale. Det er et godt utgangspunkt for en forskningstilnærming hvor målet er å få fram nye læringsperspektiver. Dataene blir mer interessante når de representerer intervjupersonene selv, sammenliknet med om materialet ville kommet fram i et styrt og strukturert intervju eller i forhåndsdefinerte svarkategorier i eksempelvis en spørreundersøkelse (Kvale & Brinkmann, 2017; Charmaz, 2014; Creswell, 2013).

I analysen var koblingen til dataene spesielt framtreddende ved innledende koding, som var preget av intervjupersonenes egne ord. Det var en fordel med denne måten å kode på, fordi en får fanget opp synspunkter som kunne gått tapt hvis data hadde blitt bearbeidet ved hjelp av en analyse hvor analysekategoriene kun ville vært definert ut ifra intervjuguiden (Gabrielsen, 2018). Charmaz (2014) sier at kodingen former en analytisk ramme som du bygger analysen din på. I den innledende kodingen er målet å være åpen for de mulige retninger dataene kan ta oss til. Hva jeg som forsker ser i dataene, og hvordan jeg tolker dem, vil likevel avhenge av mitt eget perspektiv og tidligere erfaringer. Som lærer og rådgiver hadde jeg med meg antakelser for hva jeg kunne forvente, både under utforming av intervjuguiden og ved gjennomgang av intervjuene.

Under den fokuserte kodingen ble det foretatt et utvalg på bakgrunn av de innledende kodenenes frekvens eller hvor mye de hadde å si for studiens problemstilling. Denne fasen ble forsøkt holdt så nært opp til intervjupersonenes egne utsagn, men er en prosess som preges av forskerens valg, og en må si at denne derfor i større grad er forskerens stemme i studien. Et dilemma er derfor hvorvidt det er mulig å beholde intervjupersonens stemme, samtidig som datamaterialet abstraheres. Denne overgangen har vært både enkel og utfordrende ved at noen koder falt greit på plass, mens andre måtte gjennom flere runder med utprøving av fokuserte koder og begynnende kategorier før de i det hele tatt ga meg mening. I egne memotater veksler jeg stadig mellom: «Finner ikke ut av hva som er det viktigste». For i neste øyeblikk og kjenne på fortvilelsen over at: «Jeg kommer ikke til å finne noe som er relevant». Eller: «Hvordan skal jeg klare og skalere ned mitt eget datamateriale?» Hvordan holde på intervjupersonenes stemmer, samtidig som det skal fokuseres og systematiseres er utfordrende. På tross av at utgangspunktet har vært å møte dataene med åpent sinn for å fange opp intervjupersonenes perspektiv, blir samtidig analysen

og tolkningen preget av tidligere erfaringer og forforståelse (Charmaz, 2014; Postholm 2011). Samtidig er det dette som gir grunnlag for å kunne se og konstruere sammenhenger ut fra konkrete data.

Grounded theory har blitt kritisert for sine positivistiske trekk, forskeren går inn i selve analysen med et åpent sinn, forsøker å være nær empirien, og hvor objektiv kunnskap søkes gjennom en empirisk datainnsamling (i Gabrielsen, 2018). I denne analysen vektlegges intervjupersonenes subjektive opplevelse av en fagdag, ikke bare selve opplevelsen av denne, men også i forhold til blant annet karrierefaglig relevans mellom skole og arbeidsliv, karrierlæring og karrierkompetanse.

De kategoriene og fokuserte kodene som til slutt ble resultatet, er ikke den eneste rette løsningen. Det er foretatt mange valg underveis i forskningsprosessen. Dette samsvarer med den konstruktivistiske retningen av grounded theory hvor det ikke søkes etter objektive fakta, men en forståelse som skapes av forsker sammen med praksisfeltet. Forskerens tolking og perspektiv blir sett på som ett av flere, og ikke som eneste sannhet (Charmaz, 2014).

Når det gjelder systematiseringen av selve datamaterialet, som var til dels omfattende og ordrikt, var det et mål å finne ut hvordan analysen kan bidra til å skaffe oversikt og system. Innledende koding resulterte i mange koder, mens fokusert koding bidro til å trekke fram de mest sentrale kodene. Det å komme i gang tok lang tid, men ved å bruke grounded theory fikk jeg drahjelp til analysen. Charmaz (2014) hevder metoden bidrar til analytisk kontroll og framdrift: «Grounded theory strategies will help you get started, stay involved, and finish your project» (Charmaz, 2014, s. 3).

Kodingen og den komparative analysen har vært tidkrevende og utfordrende, kanskje den mest utfordrende delen av selve studien. Dataene ble gransket i flere omganger, og det ble hele tiden gjort avveininger om sammenhenger og relevans. På den annen side kan dette ha økt analysens validitet ved at sentrale forhold fanges opp, på tross av at materiale reduseres og systematiseres.

Hovedfunnene i studien presenteres nærmere under forskningsfunn og gjennom drøfting av hovedfunnene i henholdsvis kapittel 4 og 5.

3.7 Ethiske betraktninger

Studien er godkjent av NSD, norsk senter for forskningsdata AS. De har vurdert at behandlingen av personopplysningene i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket. Som hovedregel skal forskningsprosjekter som involverer personer, settes i gang bare etter deltakernes informerte og frie samtykke.

Intervjupersonene har til enhver tid rett til å avbryte sin deltakelse, uten at dette skal få negative konsekvenser for dem (NESH, punkt 9, i Dalen 2013, s. 100). I mitt første møte med elevene gikk jeg grundig gjennom skrivet om informert samtykke, og forklarte at de når som helst kunne trekke seg fra prosjektet, uten noen form for begrunnelse. I tillegg snakket jeg litt om bakgrunnen for prosjektet mitt, og elevperspektivet knyttet opp til dette. Alle elevene er som tidligere nevnt, anonymisert i studien. Etter hver forskningsdag skrev jeg refleksjonslogg over dagens hendelser. Dette bidro til kontinuitet mellom møtene og til refleksjon og dokumentasjon i arbeidet mitt. (Kversøy og Hartviksen, 2018, s. 86).

Jeg forsket i en annen organisasjon, men innenfor eget yrkesområde, og dette ga meg noen utfordringer jeg ønsker å drøfte i fortsettelsen av dette kapittelet. Det finnes fordeler ved å forske innenfor eget yrkesområde, og et av dem er at intervjupersonene og jeg deler mange av de samme erfaringene fra skolehverdagen (Thagaard, 2018). Når ulike erfaringer og opplevelser blir snakket om under intervjuet, har vi en felles forståelse av det som blir sagt.

Ethiske avgjørelser må vurderes gjennom hele forskningsprosessen. På tross av at intervjupersonene har gitt et skriftlig informert samtykke kan de være uforberedt på spørsmålene i en intervjusituasjon. En vet ikke hvilke erfaringer et annet menneske har med seg, og ei heller hvilke spørsmål som kan virke sensitive eller utfordrende å svare på. Som moderator bør en derfor utvise varhet og ydmykhet for andres grenser.

En sentral forskningsetisk forpliktelse er at jeg som forsker ivaretar konfidensialitet og klargjør min egen rolle. Det er ikke nødvendigvis skarpe skiller mellom datainnsamling, transkribering og analyse ved et kvalitativt forskningsintervju. For det første må jeg være tro mot det som kommer opp underveis i intervjuet. Det er

samtidig viktig å være oppmerksom på det som blir formidlet i taushet, i pausene mellom ordene, i latter og sukk, og kroppens fremtoning, som blir fraværende ved ordrett transkribering. Ifølge Kvale og Brinkmann (2017), er det tre fortolkningsnivåer: Selvfølgelig, en sammenfatning av forskers og intervjupersoners forståelse av det som blir sagt. Common sense-nivå hvor en bredere allmenn fortolkning legges til grunn. Sist, teoretisk forståelsesnivå hvor en teoretisk ramme benyttes ved fortolkning. De fleste analyser inneholder en form for dekontekstualisering og rekontekstualisering. Førstnevnte ser på deler av datamaterialet, den neste på hvordan delene kan settes inn i en ny sammenheng. Det er her en eventuelt ny kunnskap skapes.

Mitt teoretiske perspektiv, min faglige og kulturelle bakgrunn er viktige forutsetninger for fortolkning. I en analyse stiller man spørsmål om gyldighet for det en undersøker, og om tolkningene følger teorien. Dette uttrykker den hermeneutiske dimensjonen. I kvalitativ forskning er troverdighet et overordnet begrep for gyldighet og pålitelighet, og omfatter hele studien. Som forsker er det viktig at jeg har et kritisk blikk på egen rolle, bruk av metoder, møte med intervjupersonene og tolkningen av datamaterialet. Gyldighet sier noe om man har undersøkt det man skulle undersøke.

Jeg må som forsker regelmessig sjekke om jeg har oppfattet intervjupersonene rett, ved å stille spørsmål som: «Har jeg forstått deg rett når du sier at ...?» Min kompetanse og egnethet er viktig for dataene som skapes. Min kompetanse referer både til den håndverksmessige delen, det vil si hvordan intervjuet er utført, gjort nødvendige memoer underveis, hvordan jeg har transkribert og dokumentert, begrunnet og redegjort hele forskningsprosessen. Uten dette er det ingen gyldighet i kvalitativ forskning. Troverdigheten kan eksempelvis øke om jeg leter etter bevis for det motsatte. Hvis jeg derimot har vært lite oppmerksom og slurvete i nedtegning og analyse av dataene mine vil dette få motsatt konsekvens – lite troverdighet.

Kvalitativ forskning reiser mange etiske utfordringer, troverdighet i et kvalitativt intervju er koblet opp mot en åpen tilnærming, nøyaktighet og evnen til å møte utfordringer underveis i intervjusituasjonen.

4 Funn

Jeg vil nå gå videre i studien ved å vise til empiriske funn i forhold til problemstillingen og forskningsspørsmålene jeg har utarbeidet. Figur 2 viser oversikt over de fokuserte kodene og hvordan de tre kategoriene, utarbeidet fra de fokuserte kodene, relaterer seg til forskningsspørsmålene og problemstillingen.

Problemstillingen handler om:

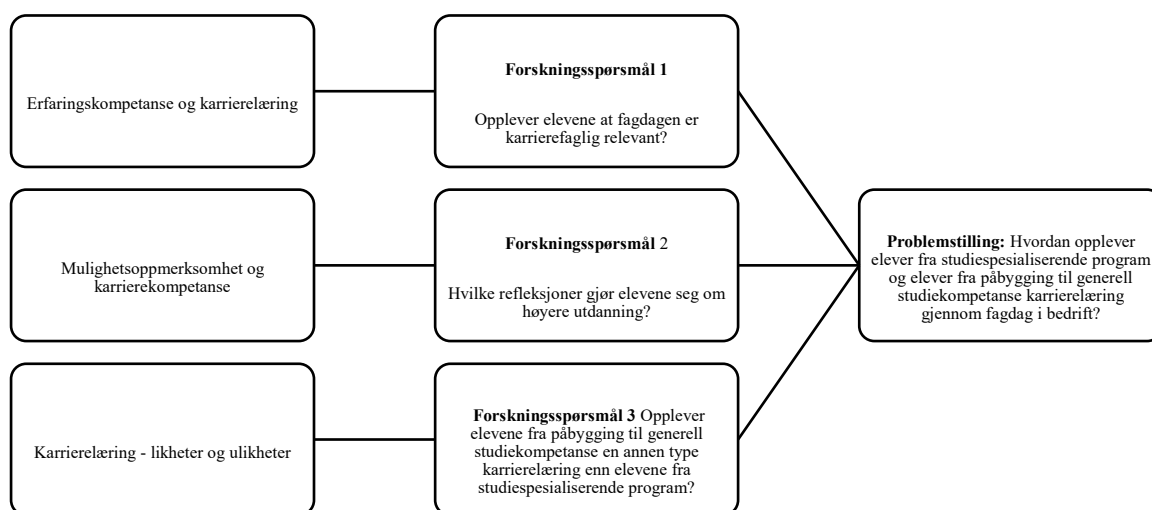
Hvordan elever fra studiespesialiserende program og elever fra påbygging til generell studiekompetanse opplever karrierelæring gjennom fagdag i bedrift.

Jeg har valgt å presentere funnene under hver av forskningsspørsmålene:

1. Opplever elevene at fagdagen er karrierefaglig relevant?
2. Hvilke refleksjoner gjør elevene seg om høyere utdanning?
3. Opplever elevene fra påbygging til generell studiekompetanse en annen type karrierelæring enn elevene fra studiespesialiserende program?

Det første forskningsspørsmålet spør om en fagdag i bedrift er relevant for elevenes karrierelæring og karrierekompetanse. Det neste spørsmålet er orientert rundt elevenes refleksjoner rundt kravene til høyere utdanning, etter en fagdag i bedrift. Gitt at en slik fagdag åpner opp for en ny arena for karrierelæring, som på sikt kan gi økt karrierekompetanse. Det siste spørsmålet tar utgangspunkt i likheter og ulikheter i refleksjonene omkring karrierefaglig læring til elever fra studiespesialiserende program og elever fra påbygging til generell studiekompetanse.

Figur 2 Oversikt over kategorier (utarbeidet fra fokuserte koder), forskningsspørsmål og problemstilling



4.1 Opplever elevene at fagdagen er karrierefaglig relevant?

Skolen har som mål og tilrettelegge og gjennomføre gode opplegg for karrierelæring. Dette tilbys via læreplaner og undervisning, besøk på utdanningsmesser, åpne høyskole- og universitetsdager, utvekslingsmuligheter internasjonalt og en lovfestet rett til individuelle og gruppe- veiledningssamtaler med rådgivere på skolen. Likevel er jeg nysgjerrig på dette forskningsspørsmålet, fordi jeg opplever at elevene ønsker noe mer. Kan en fagdag i bedrift bli en ny og utvidet karrierelæringsarena som vil øke deres karrierekompetanse på sikt?

Funnene gjenspeilet seg i mange ulike opplevelser og erfaringer, men også mange sammenfallende beskrivelser og refleksjoner. Mye av det de husket godt, dreier seg om inntrykkene de har fått utenfor skolen. Dette ble understreket av Lotte som går på studieforberedende utdanningsprogram:

Det er jo det at på skolen er det visse fag du må igjennom, sånn som at jeg er ganske sikker på at jeg ikke trenger matte i psykologi. Da er det kjipt å jobbe med matte flere timer i uka og vite at du ikke trenger det. Sånne fagdager hjelper deg jo til å gjøre det du har lyst til, og det kan jo motivere deg mye mer også.

Lotte gir uttrykk for frustrasjon rundt mattefaget, fordi hun opplever at faget ikke er relevant i forhold til hennes videre studier. Hun fremhever tvert imot fagdagen som en

større motivasjonsfaktor fordi den oppleves mer relevant med hensyn til psykologistudier i framtida. Hun uttrykker lite meningsfulle sammenhenger mellom det de lærer faglig på skolen og det de erfarer ute i arbeidslivet:

Jeg synes ikke det er sammenheng i det hele tatt. Det har ingenting å si om du kan matte ... eller norsk eller engelsk ... At det vi lærer her har ingenting å si på om du vil bli psykolog eller ikke ... og det er jo kanskje litt med at vi er en liten plass ... at vi ikke har mulighet til å velge for eksempel rettslære og psykologi.

Det kom fram at det er mulig å ta fagene psykologi og rettslære som privatist, som har relevans til psykologyrket, men som Heidi kommenterer:

Det er jo litt forskjellig fra år til år. Og de tingene vi har nå er kanskje litt utdatert. Men det var det kanskje for andre for fem eller ti år siden også. Endre litt. At vi får lærere som har rettslære, psykologi så vi har mulighet til å bytte fra år til år. Jeg vet søster'n min er sju år eldre enn meg. Hun gikk her for sju år siden og det er akkurat samme tilbud nå som det var den gangen. Bytte ut litt. Oppdatere litt.

Hun beskrev fraværet av relevans mellom skolen og arbeidslivet, fordi skolen ikke har endret sitt undervisningstilbud. De tilbys de samme fagene som da søsteren hennes gikk på den samme videregående skolen for syv år siden.

Tora sin deltakelse på fagdag var en annen opplevelse av karrierelæring enn det hun erfarte på skolen. Hun fikk erfare gjennom modellering og observasjon hvordan yrket fungerer i praksis. Hun har bakgrunn fra et yrkesfaglig programfag, service og samferdsel på vg1 og vg2, før hun startet på påbygg, og har gjort seg noen refleksjoner etter fagdagen:

Å prøve arkitekturke var veldig gøy, det er noe jeg nå har lyst til å prøve. For meg var dette kjempenyttig.. nå som jeg har gått påbygg, så har jeg lyst til å prøve andre ting i stedet for å måtte gå innfor den servicerte linja.

Fagdagen endret hennes planer om videre studie- og yrkesveier. Gjennom fagdagen fikk hun prøvd ut et yrke i praksis, noe som ga henne en utvidet læringsarena for valget hun skulle ta etter videregående.

Det lå en tydelig forventning i Inga sin kommentar, en forventning til en fagdag som skulle gi henne noe mer:

Nei, det var egentlig bare det at jeg skulle ønske at jeg på en måte fikk vite litt mer om det jeg vil.. Jeg tror det bare var det at jeg hadde sett for meg at det var litt annerledes. Jeg ville jo bli sykepleier på et sykehus istedenfor på et helsetun.. fordi det er mye mer og andre oppgaver..

Det kan synes som om fagdagen i dette tilfellet ikke innfridde de forventningene Inga hadde. En sykepleier på et helsetun har, etter hennes erfaring med vg1 og vg2 på helse og oppvekstfag, andre oppgaver enn en sykepleier på et sykehus.

Helen som har bakgrunn fra barne- og ungdomsarbeiderfaget uttrykte noe av det samme som Inga, at hun kjente til skolen fra før gjennom praksis på en barneskole på vg2. Men hun uttrykte en mer positiv opplevelse:

Jeg lærte mye, jeg har jo vært i praksis i småskolen, eller barneskolen da før.. Det var jo veldig annerledes vi fikk liksom et realistisk innblikk, fordi ho nevnte også de sidene som ikke bare var gøy. Jeg synes vi lærte mye.. på en måte hvordan det egentlig var. De elevene er jo i en fase der det skjer veldig mye. Puberteten og litt sånn..

Hun beskriver en utvidet læringsopplevelse, basert på tidligere erfaring gjennom praksis på videregående. Hun beskriver opplevelsen som mer realistisk gjennom rollemodellens beskrivelse av yrket denne dagen.

4.2 Hvilke refleksjoner gjør elevene seg om kravene til høyere utdanning?

Med dette andre forskningsspørsmålet ønsket jeg å høre elevenes egne refleksjoner om høyere utdanning. Har fagdagen bidratt til flere og nye refleksjoner rundt det å ta en høyere utdanning? Dette er noe av hovedgrunnen for studien, og som jeg ønsker å bruke i det videre arbeidet med å utvide elevenes karrierelæringsarena.

Inga hadde reflektert mye etter fagdagen, på tross av at den ikke ble helt slik hun hadde sett for seg:

Jeg ble nesten litt mer sikker på at jeg vil ta videreutdanning og gå mer enn vanlig sykepleie. For jeg vurderte egentlig sånn barneskolelærer og litt sånne ting ... og jeg ble nesten litt mer sikker på sykepleie. Men jeg har funnet ut at det å jobbe på helsetun og sånn ikke er noe..

Valgkompetansen opplevdes som økende. Hun uttalte at hun nesten ble mer sikker på valget sitt etter gjennomføringen av fagdagen.

Jorid som har gått barne- og ungdomsarbeiderfaget på vg2, ga uttrykk for noe av det samme som Inga:

Jeg ble også ... jeg har vel egentlig vært sikker ganske lenge. Det var egentlig bare positivt i forhold til at det er fortsatt det jeg vil etter å ha vært der (i skole). Jeg fikk et veldig godt inntrykk av det og at de fremstilte det ærlig. Jeg tror det kan være veldig spennende. Kanskje enda mer sikker ... eller fornøyd med det jeg har valgt da.

Det ekte og ærlige i yrket ble fremhevet i opplevelsen til Jorid. Samtidig som hun fikk styrket sin valgkompetanse, reflekterte hun over en form for anerkjennelse og bekreftelse gjennom en slik fagdag. Helen som var sammen med Jorid på fagdagen i ungdomsskolen uttrykte også mye av det samme som klassevenninnen:

Jeg ble også ganske mye mer engasjert i lærer, fordi de gjorde læreryrket mer spennende nå enn hva jeg kanskje opplevde at lærerne var før da. Da var det ganske mye ... da hadde jeg ganske mye eldre lærere. Man kan faktisk gjøre det mye mer spennende da. Jeg føler jeg fikk et litt klarere syn på hva jeg vil.

I dette utsagnet til Helen kom betydningen av hvilke personer man møtte ute i arbeidslivet. Hennes erfaring med tidligere praksis ga henne nye refleksjoner rundt det å søke seg til lærerutdanningen som medførte andre betraktninger i tillegg: «Det er jo kjipt. Jeg vet at når jeg er ferdig med tredje, så må jeg flytte ... fordi jeg har ikke noe valg». Det er ikke høyskole på stedet og mulighetene er ikke så mange. Hun innså at valg av yrket også medfører flytteplaner. Mulighetsrommet er begrenset på mindre plasser. Helen reflekterte også på en fin måte hvordan hun nå opplevde læreryrket:

For min del bare å se åssen læreren var i forholdet til elevene. Ho sa jo det at du blir jo veldig glad i de du ser hver dag i tre år. Den ser jeg veldig godt. Det å se de sammen på en måte og ho hadde laga opplegg til dem ... Det å se at ho hadde knytta bånd fra åttende til niende klasse og at ho hadde på en måte et slags kompisforhold til hver enkelt elev.. Det var ganske ... hva kan man si ... ja, at ho så hver enkelt elev og at ho prøvde ... for det var jo litt annet enn det jeg trodde om læreryrket egentlig. Jeg skjønnte på en måte at det var noe mer enn bare å undervise. Læreren har en veldig viktig rolle for de elevene ...

Dette var en beskrivelse som viste hvordan læreryrket består av mange lag, lag man kanskje ikke ville fått innsyn i uten gode rollemodeller og deltakelse på en fagdag.

Tora reflekterte også mye rundt høyere utdanning etter endt fagdag på et arkitektkontor:

Sånn som dager som det her ... det er veldig positivt.. for det er vanskelig å skulle søke seg inn på høyere utdanning hvis du er usikker og ikke har peiling på hva du vil drive med. Så jeg synes det er ... jeg visste jo på en måte litt ... men selv om jeg visste det, så var det jo veldig positivt og nødvendig. Jeg tror det er mange som kan føle på at de trenger litt sånn ... de trenger å se litt ... og få prøvd det ut litt før de kan søke seg videre. Ja, den praktiske delen ... selv om man går et studieforberedende løp ... det er viktig å inkludere det litt sånn at man får sett litt og prøvd litt før man bestemmer seg.

Dette beskriver hvordan hun får åpnet mulighetsrommet sitt. En utvidet læringsarena gir nye refleksjoner og læring som Tora kan dra nytte av i valg av fremtidig utdanning og yrke:

Klasser kan reise ut i ulike bedrifter ... når du får sett og det åpner seg flere muligheter ... og det går jo også an at bedrifter kommer hit og snakker om utdanninger ... Det skal baseres på frivillighet ... I klassa nå ... alle ville det jo, det her ...

Hun uttrykte et behov for tettere samarbeid mellom skole og arbeidsliv.

Mulighetsrommet åpnet seg, og dessuten er det ifølge henne noe «alle» ønsket i klassen. Lotte, som går studiespesialisering, hadde også tanker om å få erfaringsbasert informasjon med tanke på høyere utdanning, fra menneskene ute i arbeidslivet:

Var det nødvendig å ta den master'n eller årsstudiumet? Når man går på studier og skole og det er jo da noe som ikke står på nettet. Alt ho sa var jo nyttig for meg ... Godt å høre at det ikke er alle som får det til, men man lærer underveis ...

Ved å motta informasjon fra mennesker i arbeidslivet, opplevdes presset og kravene mindre slik Lotte reflekterte her. Heidi, som var med ambulansetjenesten denne dagen, oppsummerte sine tanker rundt utdanning og yrket slik:

Jeg spurte veldig mye rundt det som hadde med utdanningsløpet å gjøre, både paramedic og para-ambulansemedarbeider, så jeg fikk informasjon rundt det ... Jeg tenker at hvis jeg skal gå paramedic ... se litt på hvilke fag som kreves, og kanskje jobbe litt ekstra med de faga.

Hun fikk motivasjon til å jobbe mer med de relevante skolefagene, nå som hun vet hva som kreves for å bli ambulansarbeider. Bevisstheten rundt meningsfulle

sammenhenger ga karrierekompetanse og økt motivasjon til å fokusere ekstra på de mest relevante fagene innenfor yrket. Lotte har også gjort seg opp mange tanker rundt psykologiutdanningen etter fagdagen: «Når jeg skal studere kommer alt nytt. Jeg har jo merka at kravene var kanskje litt høyere enn jeg trodde. Men ho sa at det er ikke alltid master er nødvendig. Da ble jeg litt lykkelig».

Ask har på sin side reflektert rundt overgang fra videregående til høyskole hvis han velger jus: «Det er mye selvstudium når man kommer i overgang fra videregående og over på høyskole. Det kan jo oppleves som ganske heftig.. Jeg synes i alle fall det virker veldig tungt». Han opplevde informasjonen om utdanning og yrker veldig forskjellig på de to læringsarenaene. Dette opplevdes «ganske heftig» med tanke på at overgangene fra videregående skole til høyskole og universitet, og over til et fremtidig yrket, kan bli krevende. Lotte kom med et hjertesukk mot slutten av intervjuet når det gjaldt informasjon om utdanning og yrker:

Ja, jeg vet i alle fall om mange som tar studie fordi de ikke vet hva de skal bli. Jeg har lagt merke til at når vi har sånne felles ting ... vi har jo sånne undersøkelser om hvordan skolen er ... da kunne vi heller hatt sånn hvem er interessert i at politiet kommer, hvem er interessert i at ... hvis det er over tjue og så kommer ikke de andre. Oversikt over hvor mange som faktisk ville ha hørt på dem. For det er jo mange som er interessert i å høre om utdanning.

Motivasjon, interesse og holdninger er nøkkelord som burde gjelde når elever skal motta informasjon om utdanninger og yrker på skolens læringsarena ifølge Lotte. Gitt at ikke alle er like interessert i å høre om alle yrker. Iris formidlet sin refleksjon om avstanden til høyere utdanning helt til slutt slik: «Så tenker jeg kanskje det ... jeg føler mer at videregående bare er et trappetrinn fra ungdomsskolen ... så er det tjue til høyskole og sånn ... At vi heller burde vært nærmere høyskoler og universiteter enn ungdomsskoler». Gapet mellom skole og høyere utdanning kan neppe illustreres tydeligere. Lotte utdypet Iris sitt utsagn ytterligere:

Jeg også føler at vi ikke ... jeg føler jeg fortsatt går på ungdomsskolen. Det eneste er at karakterene er et stykke viktigere og strengere vurderinger. Vi har alltid hørt ansvar for egen læring på videregående og sånn, men jeg føler på en måte ikke at det er det heller. Da blir du kasta veldig ut i det når du kommer på høyskoler hvor det er mer sånn vær så god ... nå er det eksamen lykke til!!

Begge uttrykte at avstanden til høyere utdanning var stor. Ansvar for egen læring kan synes å få en ny betydning når man kom til høyskoler.

Knut har også reflektert rundt hvilke muligheter han har etter påbygg:

Du har jo masse andre muligheter, men det er på en måte ikke noe som er retta mot høyere utdanning. Selvfølgelig faglig hvis det er det du vil studere seinere, men jeg vil ikke si det er lagt opp til noe spesielt ... som jeg har opplevd til høyere utdanning ... ikke er det sånn all verdens informasjon om utdanning heller..

Han beskriver skolen som en mangelfull og snever læringsarena når det gjelder informasjon om ulike yrker. Dette er hans erfaring med skolens læringsarena fram til nå.

Tora har reflektert rundt videre samarbeid med arbeidslivet og muligheter for informasjon om høyere utdanninger på denne måten:

Det kan jo være litt sånn generelle dager. Klasser reiser ut i ulike bedrifter ... når du får sett og det åpner seg flere muligheter ... og det går jo også an at bedrifter kommer hit og snakker om utdanninger ... Det skal baseres på frivillighet ... I klassa nå ... alle ville det jo, det her ...

Hun uttrykker et behov for tettere samarbeid mellom skole og arbeidsliv.

Mulighetsrommet åpner seg, og dessuten er det ifølge henne noe «alle» ønsker i klassen.

Lotte, som går studiespesialisering, har tanker om å få erfaringsbasert informasjon med tanke på høyere utdanning, fra menneskene ute i arbeidslivet:

Var det nødvendig å ta den master'n eller årsstudiumet? At man ikke begynner på det årstudiet og så er det bortkasta ... altså det er sikkert ikke bortkasta ... sånn at det kanskje ikke var like nyttig som det de trodde.

Jeg er veldig redd for hvis jeg blir psykolog, føler veldig synd på personen. Så sa ho at det er sånn man lærer underveis. Når man går på studier og skole og det er jo da noe som ikke står på nettet. Så det var jo veldig lærerikt det ho sa. Alt ho sa var jo nyttig for meg ... Godt å høre at det ikke er alle som får det til, men man lærer underveis ...

Ved å motta informasjon fra mennesker i arbeidslivet, oppleves presset mindre slik Lotte reflekterer her.

4.3 Opplever elevene fra påbygging til generell studiekompetanse en annen type læring enn elevene fra studiespesialiserende program?

Siden jeg jobber med både studieforbereidende programområde og yrkesfaglig programområde hadde jeg allerede noen tanker om dette forskningsspørsmålet. Men jeg var spent på om elevenes svar samsvarte noe med mine antagelser. De kom med mange tydelige og konkrete svar.

Inga som har helsefagarbeiderbakgrunn fortalte om sin motivasjon i forhold til videre utdanning, basert på sin erfaring fra helsefag:

For min del så vil jeg bli sykepleier og opplevde sykepleier i min praksisperiode i fjor, men det har vært litt hjemmesykepleie og litt mer sånn eldreomsorg. Men det er ikke det jeg vil rette meg inn mot. Jeg vil heller ta videreutdanning innenfor jordmor eller spesialsykepleier innen psykisk helse eller barnesykepleier.

Hun så på denne fagdagen som en mulighet til å se hvordan de på sykehus jobbet, fordi det fantes flere forskjellige arbeidstitler og muligheter der:

Men, jeg fikk ikke så mye ut av det.. Det som de fortalte visste jeg fra før. Det var ikke noe nytt fra det jeg hadde i praksis på skolen. Det var nesten mindre enn det jeg visste fra før også på en måte. For eksempel tror jeg de som går studie hadde hatt mer nytte av det. Jeg har jo gått yrkesfag så da har jeg liksom fått det inn på den måten ...

Ingas yrkesfaglige bakgrunn har gitt henne en annen erfaring og læring fordi hun har vært ute i praksis i utdanningsløpet sitt, dette gjorde at hennes opplevelse av fagdagen ikke opplevdes like relevant. Hun sier direkte at elever på studieforbereidende programmer ville hatt mer nytte av en fagdag enn henne selv.

Da Knut fortalte om sine tanker rundt valg av programfag kom det fram: «Helt siden jeg begynte på service og samferdsel har jeg visst at jeg traff ganske riktig, og at det var noe jeg interesserte meg for ... og da gikk det fint, og det var ikke noe problem å komme seg på skolen». Gjennom utprøving og praksis på yrkesfag har han allerede fått kunnskap om utdanningsveier og yrker. Dette gjør at han framstår som ganske

sikker i sine fremtidige valg. Ask, som går studiespesialiserende, og deltok på en fagdag på et advokatkontor uttrykte:

Jeg som vil inn på jus da ... det er litt vanskelig å få tak i en jurist med mindre du kjenner en. Dette (referer til fagdagen) er en fin mulighet til å se hvordan det er å jobbe som jurist/advokat. Om de hadde valgt for eksempel annerledes i dag, når de har jobba i det yrket i så mange år ... så jeg ikke kommer til å angre ...

Ask beskrev en mulighet til å utforske og motta kunnskap om et yrke han er nysgjerrig på. Det handlet om å ikke angre, unngå omvalg slik han uttrykte det i siste linje. Iris, som er medelev på studiespesialiserende, tenkte at dette var den muligheten hun fikk gjennom et tre - års-løp på videregående skole:

Det var jo kanskje mer at jeg tenkte at det her er faktisk den eneste muligheten jeg har til å prøve noe jeg interesserer meg i, og få informasjon om det ... Da finner jo dere noe til meg og jeg slipper og finne selv. Det gjør det kanskje litt mer spennende også.

Heidi sa seg enig med Iris:

Jeg er enig! Det er den eneste muligheten jeg har hatt på videregående til å teste. Det er flere som burde fått sjansen. Det er helt sikkert flere som har lyst til å teste ut ulike yrker. Det her burde utvides – i hele Norge! Burde hatt dette flere ganger. Jeg tror det er noe veldig mange har lyst til. Jeg vet mine venner og omgangskrets snakker om at de synes det er dumt at det ikke er mer ... at man har en dag i et yrke. For det er jo faktisk her på videregående man skal ta valget sitt. Det er mange som tar friår, fordi de ikke vet hva de skal, og da heller jobber. Det er veldig mange som da enda ikke vet hva de skal.

Mulighetsrommet ble åpnet opp for Heidi på en fagdag, og hun ønsket at dette er noe flere skulle få erfare. Hun fokuserte mye på valg og forklarte hvordan ungdommer tar friår for å bruke tid på valgene sine, og at dette friåret ikke nødvendigvis ga de et bedre grunnlag for å ta nye valg. Den siste setningen gjentok refleksjonen rundt sammenhengen mellom valg og friår. Jorid hadde også tenkt mye rundt det som skal skje etter videregående:

Mange av oss kommer jo også til å ville begynne å studere etter videregående på grunn av førstegangsvitnemål. Jeg kjenner mange som har bomma og bytta ut studiet ganske tidlig, fordi de visste ikke hvordan studiet var i det hele tatt på en måte. Og ... kjenner noen som skulle bli lektor da for eksempel, og var

overraska over fag, så da bytta den personen ganske raskt ut. Den fikk på en måte aldri testa det ut først ...

Jorid trakk fram førstegangsvitnemål som en grunn til at mange ønsket å komme seg raskt ut i utdanning. Dette kunne bidra til press, slik at elever som Jorid kjente at de ikke har tid til å prøve og feile i særlig grad. På slutten av siste fokusgruppeintervju spurte jeg om de synes fagdag i bedrift var verdt å bygge videre på, med bakgrunn i det de hadde erfart så langt. Det kom frem at de kunne tenke seg tilbake til samme arbeidsplass for å få mer kunnskap, eller at de fikk testet andre geografiske områder med et større fagmiljø enn det de hadde erfart på denne ene dagen i sitt eget nærmiljø. En annen uttrykte at hun var overrasket over hvor mange muligheter som faktisk fantes innenfor sitt eget lokalmiljø:

Når jeg skulle dra dit skjønte jeg ikke hvor jeg var. Så kommer jeg ned og så ser jeg et svært bygg med masse forskjellige firmaer og ... næringspark ... og å vite at det er faktisk ganske masse jobber her også. Det er masse arbeidsplasser, men jeg har aldri før sett det. Jeg drar jo aldri innom et stort kontor og ser hva slags jobber som er der. Men innafor det bygget var det jo utrolig mange. Det var jo de arkitektene ... ingeniører ... det var gym der ... fysioterapeut. Det en sitter igjen med er jo at det er faktisk jobb å få her. Det er et tilbud for oss også, men det er liksom noe vi aldri har sett ... det er ikke sånn som er så veldig vanlig å vite, hvis du ikke liksom er inkludert i det.

Fagdagen kan synes som en «øyeåpner», ikke bare for yrker generelt, men også for mulighetene til ulike arbeidsplasser på sikt i egen hjemkommune.

Etter presentasjonen av de utvalgte funnene knyttet til forskningsspørsmålene, er det naturlig å diskutere noen av hovedfunnene i neste kapittel.

5 Drøfting

I dette kapittelet drøfter jeg funnene i de tre kategoriene i relasjon til forskningsspørsmålene og problemstillingen. Dette gjør jeg i lys av teori og relevant forskning. Funnene har vist hvordan ulike erfaringer av en fagdag kan oppleves for elevene i videregående skole. På bakgrunn av analysen drøftes forskningstilnærmingens bidrag til å få fram perspektiver som kan gi elevene en stemme inn i fagfeltet, og forhåpentligvis sette noen samfunnsfaglige forskningsspor. Utvikling av karrierelæring og karrierekompetanse vil være sentrale utgangspunkt for drøftingen. Kolbs læringsmodell, Watts og Law sin DOTS-modell, samt Law sin NEW DOTS-modell blir som nevnt i kapittel 2.1.1. et viktig teoretisk bidrag. Banduras sosial kognitive teori og betydningen av læring gjennom sosial samhandling er også vesentlig i drøftingen jamfør kapittel 2.1.2.

NOU-rapporten (2014) sier noe om elevenes læring i framtida og at læring ikke kan være en oppgave som skolen skal være alene om å utføre. Dagens komplekse samfunn krever at læring skjer gjennom hele livet og på forskjellige arenaer (NOU 2014:7). Rapporten understreker hvor viktig det er at elever får tilgang til å lære på eksterne samarbeidsarenaer. Elevenes erfaring og opplevelse med fagdag i bedrift kan være en slik arena.

Læringsperspektivet i både NOU-rapporten (2014:7) og NOU-utredningen (2016:7) vil bli diskutert i sammenheng med de kognitive – og sosiokulturelle læringsteoriene. Dette vil bli et utgangspunkt for drøftingen på bakgrunn av funnene i kapittel 4. Jeg har delt datamaterialet inn i tre kategorier, som jeg mener representerer tyngden i studien, og med en tett kobling opp til oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål:

Hvordan opplever elever fra studiespesialiserende program og elever fra påbygging til generell studiekompetanse karrierelæring gjennom fagdag i bedrift?

1. Opplever elevene at fagdagen er karrierefaglig relevant?
2. Hvilke refleksjoner gjør elevene seg om høyere utdanning?

3. Opplever elevene fra påbygging til generell studiekompetanse en annen type læring, enn elevene fra studiespesialiserende program?

Kategori 1. Erfaringskompetanse og karrierelæring peker til forskningsspørsmål

1: Elevene lærer i samarbeid med arbeidslivet. Kognitiv - og sosiokulturell læring gjennom samarbeid med arbeidsliv og skole, opplevelsen av karrierefaglige sammenhenger, men også ulikheter mellom det de lærer på skolen og det de lærer ute i bedrift.

Kategori 2. Mulighetsoppmerksomhet og karrierekompetanse peker til

forskningsspørsmål 2: Kognitiv og sosiokulturell læring gjennom samarbeid med arbeidslivet og dialogen med folk som har god kjennskap til egen utdanning og yrke. Hvilke refleksjoner sitter elevene igjen med?

Kategori 3. Karrierelæring – likheter og ulikheter peker til forskningsspørsmål

3: Opplever elevene karrierelæring forskjellig, avhengig av programbakgrunn?

Jeg presenterer videre resultatene i forhold til forskningsspørsmålene. Jeg har bevisst skrevet i fortid, fordi nåtid kan gi inntrykk av at resultatene har en generell gyldighet, noe jeg innledningsvis kommenterte at det i prinsippet ikke er vitenskapelig grunnlag for, men fokusgruppene gir forhåpentligvis innsikt i elevers opplevelse av en fagdag som jeg håper kan vise til en viss overføringsverdi.

5.1 Erfaringskompetanse og karrierelæring

Det første forskningsspørsmålet formidlet hvordan elevene opplever til dels lite relevans mellom karrierelæringen på skolen og karrierelæringen ute i bedriftene. Sitatene gir oss et bredt spekter av svar, hvor elevene har ulike erfaringer og syn på fagdagen. Svarene kan dermed oppfattes delvis motstridende, basert på deres subjektive opplevelse av fagdagen. Dette viser enkelte funn, som peker på at karrierelæringen i skolen oppleves mer relevant når elever fra påbygg til generell studiekompetanse hadde praksis og fikk være med å starte ungdomsbedrift i sitt vg2-løp. Det samme erfarte elever fra studiespesialisering når de ble tatt med i en rettsak

og fikk se hvordan det var. «Det var ekte historier, - og det var spennende», forklarte en elev. På den annen side, erfarte elever fra påbygging til generell studiekompetanse at praksis i vg1 og vg2 ikke var tilstrekkelig rettet inn mot det fagområdet de selv var mest interessert i. Videre funn viser at det er enda mindre sammenheng mellom skole og arbeidsliv i det tredje påbyggåret. Her trekker flere av elevene inn fagdag som en relevant læringsarena, på tross av at flere uttrykker at de også har et noe mindre utbytte av en slik fagdag, fordi de har hatt et større karrierelæringsutbytte gjennom praksis på vg1 og vg2. Tilsvarende funn viser at enkelte elever fra studiespesialisering også føler liten relevans i selve undervisningen. En elev, Lotte, uttrykte frustrasjon over matematikkfaget, som hun mente var lite relevant i forhold til hennes videre studieplaner. Hun opplevde lite motivasjon for faget når hun allikevel ikke «trengte» faget. Følelsen av manglende relevans mellom det som tilbys av karrierelæringsinnhold i skolen og det som tilbys ute i arbeidslivet, gjør at man må fortsette å sette fokus på gode sammenhenger mellom skole og arbeidsliv. Dette støttes av Haug (2018). Hans hovedargument for økt interesse for læring i arbeidslivet, er at læringen oppleves mer relevant. Dette ligger tett opp til Parsons karriere teori og modell, som besto av en klar forståelse av seg selv, kunnskap om arbeidslivet og en resonnering rundt sammenhenger mellom disse faktorenes betydning for yrkes- og utdanningsvalg (Parsons, 1909). Illeris (2006) understreker i tillegg at det er viktig med en kombinasjon av læringsrom, og slik sett blir det betydningsfullt å skape en sammenheng mellom de ulike læringsarenaene man har tilgang til. Refleksjonene fra enkeltelever kan knyttes opp mot Kolb sin læringssirkel (1984). Hans interesse for individuell og sosial endring, karriereutvikling og undervisning gjenspeiler seg i læringssirkelen når ungdom gjør nye handlinger, som igjen fører til nye erfaringer. Det sentrale i Kolbs teori er nettopp selve erfaringen, som setter i gang observasjoner og refleksjoner hos elevene. Det gjenskapes ny innsikt som igjen generaliserer utprøving av nye handlemåter. Forarbeid, etterarbeid og refleksjon er kanskje ekstra viktig for ungdommer med relativt korte livserfaringer. Det er ikke bare av betydning hvordan skolen håndterer for- og etterarbeid rundt fagdager, men også hvordan samarbeidet med arbeidslivet fungerer i for- og etterkant av fagdagen. Ungdom trenger støttespillere og sparringspartnere som kan reflektere sammen med dem. På den ene siden gir noen av elevene tydelige signaler om egne erfaringer og opplevelser, men på den annen side gjenspeiler muligens refleksjonene

til enkelte av ungdommene en underliggende usikkerhet som rådgivere og rollemodeller ute i arbeidslivet må være oppmerksomme på. Selvbevissthet, erfaringslæring og evnen til å gjøre veloverveide valg underveis kan være viktige fokusområder i forbindelse med fagdager i bedrift. Jeg vil påstå at vi kan miste mye av læringsaspektet dersom en bare gjennomfører dagen uten å ta seg tid til refleksjon over hva en har lært i for- og etterkant av fagdagen. Slik sett tilføres et læringsperspektiv tydeligere enn selve valgprosessen i første omgang. Refleksjon og handling er to begreper som på mange måter er gjensidig avhengig av hverandre. Men slik Kolbs læringsmodell blir presentert, kan den kanskje virke noe motstridende. Utfordringen blir å handle og reflektere samtidig. Funnene viser at vi bør få det teoretiske og det praktiske til å jobbe sammen og at det er behov for å skape sammenhenger mellom det teoretiske og det praktiske. Elevenes læring og identitetsutvikling må kobles opp til dette samarbeidet. Lottes frustrasjon og raske konklusjon knyttet opp til matematikkfaget er et eksempel på hvordan skolen kan ta tak, slik at handlemåten ikke overkjører mangelen på refleksjon.

Et annet funn var knyttet til relevans og fagtilbudet de hadde ved skolen. Heidi kommenterte at flere av fagene var litt «utdatert». Hun underbygget denne påstanden ved å vise til søsteren sin som var elev på skolen for sju år siden, og at fagtilbudet den gangen var helt likt som nå. Hvis en ønsker populære fag som rettslære og psykologi, må man ta fagene som privatist forklarte hun. Skolen har ikke dette tilbudet, men tilbyr økonomisk støtte til de elevene som velger å ta det på egen hånd som privatister. Utfordringen for mange viste seg å være graden av selvstudium. Noen sa rett ut at de ikke hadde disiplin nok til å lese seg opp på egenhånd fram mot eksamen.

Kolb opererer, som tidligere nevnt i kapittel 2.1.1, med fire læringsstadier. En av de fire, *divergerende læringsstil*, dreier seg om å lære via handlinger, for deretter å reflektere rundt disse. En annen læringsstil i henhold til Kolb, er *konvergerende læringsstil*, som kobler teori og praksis tett sammen. Funn viser at gjennom fagdager får elevene mulighet til å erfare begge disse læringsstilene, og mulighet til å reflektere både i for- og etterkant, samt underveis i prosessen rundt fagdagen, men dette kan med fordel videreutvikles til å koble støttepersoner i skole og arbeidsliv enda tettere på elevene. Haug (2018, s. 86, referer til Haug, 2017a) fremmer en interessant utfordring sett i lys av dette. Han mener opplæringen i skolen skal gi elevene

kompetanse i å ta blant annet valg, sett i lys av egeninteresser, muligheter og krav i utdanningssystemet og i arbeidslivet. Elevenes kritikk av skole og karrierelæring, kan oppstå fordi det ifølge Haug er «transfer» - problemer mellom skole som læringsarena og arbeidslivet som læringsarena. Opplevelsen av manglende relevans, som noen av elevene her uttrykker, mellom det som tilbys av karrierelæring i skole og det de erfarer ute i arbeidslivet, kan bidra til økt interesse for arbeidslivet som en utvidet og mer relevant og anvendbar læringsarena i fremtiden. Funn viser at elever eksempelvis sammenlikner rådgiving i skole og rådgiving ute i arbeidslivet, og reflekterer rundt forskjellene mellom disse læringsarenaene. En av elevene fra studiespesialiserende uttalte at det var stor forskjell på rådene de mottok fra rådgiver på skolen og rollemodellen ute i arbeidslivet. Dette viser at refleksjon i etterkant av fagdagen kan gi næring til ny kunnskap slik Kolb beskriver. Dette kan også samsvare med Banduras teori, som vektlegger betydningen av tilbakemeldinger fra de rundt deg. Gjennom reflekterende samtaler og tilbakemeldinger kan elevene åpne opp for et utvidet mulighetsrom som både bygger broer og synliggjør likheter og ulikheter mellom skole og arbeidsliv. En dansk rapport jeg refererte til i innledningskapittelet 1.4.4. (Skoleliv, 2018) støtter dette. Rapporten hevder at brobygging mellom skole og arbeidsliv hjelper elevene til å ta bedre valg i forhold til yrke og utdanning. Rapporten peker på at læringsarenaene både kan bekrefte og utfordre elever i forhold til framtidige yrkesvalg, ved at de får delta på fagdager i bedrifter. Elevene får en forsmak på hva en vanlig arbeidsdag kan inneholde. Dette viser at samarbeidet mellom skole og arbeidsliv ikke bare kan fungere som en brobygger, men også kan få frem ulikhetene mellom de to læringsarenaene.

Det bør presiseres at disse uttalelsene baserer seg på kun *en* fagdag i bedrift. Hadde det vært en mulighet for flere dager i bedrift, over en viss tid, ville resultatet mest sannsynlig blitt noe mer nyansert. Ved økt tid til støtte og grundigere refleksjon, både i for- og etterkant på skolen og i møte med arbeidslivet, kunne konklusjonen til elevene blitt en helt annen. Muligheten er der, men begrensningene ligger mer i et komprimert karrierelæringstidsrom. Ved å gi elevene mulighet til flere fagdager i fremtiden, tilføres kvalitet i tilbudet gjennom utvidet tid til refleksjon og støtte i for – og etterkant av fagdagene.

5.2 Mulighetsoppmerksomhet og karrierekompetanse

Det andre forskningsspørsmålet dreide seg om hvilke refleksjoner elevene gjør seg om høyere utdanning, og hvilke mulighetsrom som eventuelt åpner seg i samarbeid med arbeidslivet. Funnene mine peker på at fagdager i bedrift oppleves av mange som positivt, fordi elevene opplever at det er vanskelig å søke seg inn på høyere utdanninger hvis en er usikker og ikke har begrep om hva en selv ønsker. En av elevene, Tora fra påbygg, uttalte at det å få mulighet til å teste ut ulike yrker underveis på videregående vil kunne bidra til økt karrierekompetanse, som gjør at utdanningsvalget på vg3 blir lettere. Dette kan ses i sammenheng med teorien til Bandura. Haug (2018, s.75 refererer til Imsen), fremhever Banduras betydning av læring gjennom *tilbakemeldinger* fra de rundt deg. Dette omtales som *instrumentell læring*. Ved positive *tilbakemeldinger* fra viktige andre på atferd, styrkes troen på at atferden er noe vedkommende kan bygge videre på. Det samme gjelder observasjon ifølge Bandura. Ved å huske og gjenkalle opplevelsen rundt fagdag, utvikles en form for *assosiativ læring*. Imsen i Haug (2018, s. 75) fremhever elevenes mulighet til å lære gjennom prøving og feiling, ikke bare når det gjelder egne feil, men også av andres. Bandura kaller dette *overført læring*. Fagdager gir elevene muligheten til å delta på en utvidet læringsarena. Gjennom *tilbakemeldinger* fra personer ute i arbeidslivet og å se hva andre gjør, kan de imitere atferd og lære via det. Imsen i Haug (2018, s. 76) fremhever i læringsteorien til Bandura, at læring kan påvirkes av fire gjensidig avhengige faktorer:

- Individuelle faktorer
- Miljømessige faktorer
- Læringserfaringer
- Problemløsningsferdigheter

Det er spesielt de to siste punktene som kan medvirke til karrieremessig utvikling.

Funnene viste at læringserfaringene elevene gjør henviser både til bevisste og ubevisste erfaringer, samt tolkningen som tillegges erfaringene de gjør.

Problemløsningsferdighetene elevene tilegnet seg kom fram i evnen til å se seg selv og omgivelsene rundt i sammenheng, forsøke å være realistiske i egne evalueringer og

til sist å kunne utvide perspektivene sine knyttet til mulige karriereveier. En elev formidlet at hun ikke ble sikrere på selve valget av utdanning, men at hun ble sikrere på hvilket område av utdanningen hun skulle satse på. På bakgrunn av fagdagen og refleksjonen i etterkant har eleven undersøkt hvilke fag som kreves for å følge denne utdanningsveien, og i tillegg bestemt seg for å jobbe ekstra med disse fagene i skolen. Dette er funn som viser at eleven har tatt med seg erfaringer fra fagdagen som har bidratt inn i karrierelæringen og karrierekompetansen til eleven. Dette kan bety at samtaler og observasjon av rollemodellens karrierehistorie kan ha påvirket hennes selvinnsett i forhold til framtidig karrierevalg. Karrierehistorier kan med andre ord bidra til å inspirere elevene til å formulere egne fremtidsmål. Jeg fant flere funn som støtter dette. Helen fikk et klarere bildet på hva hun ville. Gjennom deltakelse, observasjon, samtale og refleksjon på arbeidsplassen opplevde hun at læreryrket var mye mer enn bare å undervise. Hun viser, i samsvar med Bandura sin teori, et utvidet perspektiv for læreryrket etter fagdagen. Betydningen av selvinnsett slik Watts & Law (1977) beskriver i sin DOTS-modell og senere Law sin New DOTS -modell (1996), viser læringsperspektivet i denne sammenhengen, og hvordan den er med på å øke utviklingen av egen karrierekompetanse hos eleven. I teorikapittelet har både det kognitive og det sosiokulturelle læringsynet fremhevet betydningen av indre læringsprosesser og det å lære av hverandre som en kilde til læring. Dette kan ses i sammenheng med masteroppgaven til Vinje *Karrierekompetanselæring i den videregående skolen* (Vinje, 2016) som hevder en blanding av det kognitive- og det sosiokulturelle læringsynet, kan gi effekt både på faglig kunnskap og på karrierekompetansen til elevene. Hun konkluderte i sin masteroppgave med at erfaringer på eksterne arenaer bidrar til karrierekompetanselæring.

Når det gjelder opplevelsen av sammenhenger i karrierelæringen mellom skole og arbeidsliv, som ble drøftet i det første forskningsspørsmålet, er det ulike forutsetninger en møter blant undervisningspersonell. Dette skriver blant annet Lafton om i sin masteroppgave *Karrierekompetanse i ungdomsskolen* (Lafton, 2018). Det kan være utfordringer for lærere i skolen å kjenne til mangfoldet i arbeidslivet. De kan ha kjennskap til egne programområder, men mindre til andre. Det gjør at variasjonen av tilgang på informasjon om utdanninger og yrker kanskje oppleves som noe snevert. Funnene viser at flere elever opplever mulighetsrommet sitt som noe snevert. Knut

etterlyser mer informasjon om flere utdanninger og yrker, ikke bare de tradisjonelle. Han adresserer dette til ulike lærere i skolen, at de har lite kunnskap om dette generelt. Opplevelsen av lite informasjon fra skolen sin side, og fokuset på et snevert mulighetsrom kan være en av grunnene til at handlingsrommet for eleven føles begrenset. I intervjuet kommer det etter hvert fram at Knut også kjenner på ansvar for egen karrierelæring. Han utdyper at elevene har et ansvar for å finne ut av utdanninger og yrker selv også, men at det oppleves ganske vanskelig å finne ut av dette i løpet av de tre årene han er elev i den videregående skolen. Årsaken til at så mange elever velger å ta et friår etter videregående ligger her, ifølge Knut. Det er en interessant tanke, og et viktig innspill fra elevene på at karrierelæringen i skolen oppleves som mangelfull. Funn kan på den annen side også formidle at elever står i skvis mellom forventninger de har til seg selv og forventningene de har til skolen. På en måte forstår enkelte kanskje at alt ansvaret ikke ligger på skolen, men sett på en annen måte kan ansvaret Knut legger på seg selv også føles tyngende. Disse refleksjonene kan både utdype en følelse av mangel på kunnskap om utdanning- og yrkesvalg, men også om mangel på kunnskap om seg selv. *Ungdom og utdanningsval – Elevperspektiv på fagdag i bedrift* (Mjelde, 2018) konkluderte med at ungdom som erfarer fagdager i bedrift også får muligheten til å bli bedre kjent med seg selv og sine egne interesser, og at de på den måten kan få bekreftet eller avkreftet om utdanningen eller yrket er noe som kan passe i framtida. De får en bevissthet rundt hvem de er, og hvem de ønsker å være, skriver Mjelde. *En fagdag i bedrift* kan ikke alene gi elevene alle svarene her, men det kan sette i gang en refleksjon og en retning som kan bearbeides videre i samspill med eksempelvis skole og arbeidsliv. Det kan handle mye om motivasjon og følelser også ifølge Illeris (2012b), referert i Haug (2018). Det elevene forsøker å lære med stort engasjement i en bedrift, kan ha større sjanse til å omdannes til læring, enn kanskje det noen i skolen forteller at det er lurt å lære. Jeg mener derfor et samarbeid mellom skole og arbeidsliv kan være med på å øke elevenes karrierekompetanse. Lærere i samarbeid med rådgivere, kan utarbeide ulike kriterier for hva elevene skal lære ute i bedriftene, sette i gang gode forarbeider, og gi tid til refleksjon i etterarbeidet. Dette kan ses i sammenheng med rapportene NOU 2014:7 og NOU 2016:7, som fremhever betydningen av samarbeid i framtidens skole. Forslaget om et eget karriereveiledningsfag i skolen (NOU 2016:7) innebærer at karrierelæring skal inn i alle skolens fag. Målet er at dette skal øke elevenes

karrierekompetanse på sikt. Funn viser at elever reflekterer rundt praten om høyere utdanning i skolen. De utdypet hvordan skolen i sterkere grad kan sette i gang tankevirksomheten rundt høyere utdanning på et tidligere tidspunkt. En elev kom fram til at vg1 kan være et godt utgangspunkt for å få «satt i gang tankene» omkring høyere utdanning. Det vil kreve en stor omstillingsprosess i skolen om karrierelæring skal settes i system på alle tre nivåene i den videregående skolen. Slik jeg ser det, må det forankres i toppledelsen ved skolen for å få dette omsatt i praksis. Slik det er per i dag, er det svært utfordrende for rådgivere å få til et samarbeid innad i skolen, uten at ledelsen er involvert. Lærerne hegner i stor grad om egne time- og fagplaner. Det er vanskelig å komme i posisjon til å drive systematisk karrierelæring i videregående skole. Skal vi i tillegg skape en utvidet samarbeidsarena med arbeidslivet blir det desto viktigere med en solid forankring på toppen. Jeg mener uansett at det vil være en trygghet for rådgivere og fordele ansvar for karrierelæringen, slik at man ikke står alene i dette store og viktige arbeidet. På enkelte skoler, med bare en rådgiver, kan det i tillegg bli ekstra sårbart.

Funn viser at elever heller ikke opplevde å få med seg god nok karrierelæring ute i arbeidslivet. Inga uttrykte skuffelse over selve fagdagen, fordi hun hadde forventet noe mer informasjon om yrket. Utsagnet uttrykker en tydelig forventning i forkant, som ikke ble innfridd. Hun hadde noe erfaring med yrket fra før gjennom sin helsefaglige bakgrunn og praksis på vg2. Jeg tolker det dithen at hun på bakgrunn av denne erfaringen hadde forventet å komme et stykke videre i karrierelæringsprosessen og at fagdagen ikke ga direkte mening for henne. Karrierevalg er valg som er personlige. Erfaringer som gir mening og personlig utvikling kan føre til økt selvrealisering og positiv karriereutvikling for den enkelte. Men en må samtidig ta høyde for at dette kan gi noe uhensiktsmessig læring også. Jeg argumenterer for at Ingas erfaring kunne blitt annerledes, dersom skole og arbeidsliv hadde et tettere samarbeid. På den måten kunne krav og *forventninger* blitt diskutert i forkant og refleksjonene rundt handlingene i fagdagen blitt diskutert i etterkant. Dette kunne igjen støttet eleven i arbeidet med å sortere tanker og følelser, og bidratt til en bearbeiding av informasjonen og erfaringene hun satt igjen med. Mange av elevene i prosjektet kan på bakgrunn av tilbakemeldinger fra lærere og rollemodeller ute i bedriftene selv reflektere over informasjonen de har mottatt, men trenger på den

annen side *støtte og tilbakemeldinger* på karrierelæringen fra både lærere i skolen, og rollemodeller ute i bedriftene. Samarbeidet mellom ulike læringsarenaer beskrives av Thomsen, Skovhus og Buhl (2013, s. 42) som viktig lærdom. De viser til Law (2001) som beskriver hva en slik fellesskaps-interaksjon består av gjennom fem utvekslingspunkter, fritt oversatt til norsk:

- **Forventninger:** *innbyrdes press*
- **Tilbakemeldinger:** *det bilde den enkelte får av seg selv i lys av tilbakemeldingen*
- **Støtte:** *oppmuntring og pågangsmot den enkelte kan få fra deltakere i fellesskap*
- **Modellering:** *eksemplifisering, imitasjon og observasjon*
- **Informasjon:** *opplevelsesbasert informasjon direkte/indirekte i et fellesskap*

Ifølge Thomsen og hennes kolleger (2013) beskriver Laws teori hvordan disse fem fellesskaper utgjør gode miljøer for karrierelæring. Disse utviklingselementene kan inspirere til et felles kreativt samarbeid på en ny læringsarena, ikke bare for den enkeltes læring og utvikling, men også i forhold til fellesskapets læring og utvikling (Thomsen et. al., 2013, s. 42). Dette kan knyttes opp mot prosjektet *Udsyn i udskolingen* (Poulsen et. al., 2016) som var inspirert av karrierelæringsteori, og som gjør kvalifiserte valg om til en læringsprosess. Karriereteoretikeren Bill Law ble rammen rundt forståelsen av denne læringsprosessen. Prosjektet handlet i stor grad om å utvide elevenes syn på utdanning, utforske arbeidslivet og ikke minst se seg selv i ulike situasjoner på en arbeidsplass. Dette kan bidra til karrierelæring, som elevene på sikt kan nyttiggjøre seg i en valgsituasjon. Det er ikke bare nytte- og kunnskapsverdien i forhold til utdanning og yrker som er gjeldende, men meningsverdien, som gir elevene sjansen til å finne ut hvem de er og hvordan de kan leve livene sine. Uttalelsene om utdanningen fra rollemodellen i bedriften gjorde Lotte «lykkelig» som hun selv beskriver. Hun har følt på de høye kravene innenfor psykologifaget, og ved å motta informasjon om at mastergrad ikke nødvendigvis er et krav for å jobbe med psykologi ble det personlige presset mindre. Mulighetsrommet til Lotte ble kanskje utvidet ved å delta på fagdag i bedrift. Hvis lykke kan kobles opp

mot mening og motivasjon, kan en slik fagdag på sikt bidra til å møte elever på en utviklende måte. Erfaringer utenfra som oppleves meningsfulle for elevene, kan formidle at gode samarbeids- og læringsarenaer kanskje ikke bør undervurderes. Karrierelæring er et viktig område som bør tas på alvor, og som muligens kan forankres i skolens planer – på lik linje med andre fag. NOU-rapporten (2014) har et læringsperspektiv hvor det påpekes at elever lærer gjennom deltakelse i faglige og sosiale aktiviteter, både på skolen og på andre arenaer. Et karrierevalg er et av mange viktige valg man foretar seg i livet, og i dette ligger betydningen av at elever bør ha tilegnet seg god valgkompetanse. DOTS-teorien støtter dette og sier det er en kompetanse man bør ha kunnskap om. Teorien hevder at elever bør ha ulike framgangsmåter for å ta karrierevalg, dernest utdyper NEW DOTS-teorien at valg er knyttet opp til sanseintrykk som det å se, høre, oppleve og å motta informasjon. Flere av uttalelsene til elevene viser at de har reflektert over disse nivåtrinnene i etterkant av fagdagen: «Så tenker jeg kanskje det ... Jeg føler mer at videregående bare er ett trappetrinn fra ungdomsskolen, så er det tjue til høyskole og sånn. At vi heller burde være nærmere høyskoler og universiteter enn ungdomsskoler». Ask sin uttalelse bekrefter denne karrierelæringsprosessen med å ordne og beslutte informasjon. Han utdypet at han fortsatt følte at han gikk på ungdomsskolen, og ikke i videregående skole. Riktignok var karakterene noe viktigere og vurderingene noe strengere, men det var også det, forklarte han. Dette kan kanskje bli tolket som et nærmest totalansvar for egen læring, sett fra elevens side, når en kommer til høyskoler og universiteter. Han bruker begrepet «kasta ut i det», som om forberedelsene til høyere utdanning oppleves som et ansvar de står i alene. Det å håndtere utfordringer knyttet til overganger, for eksempel fra videregående skole til høyskoler og universiteter, kan oppleves krevende og kanskje til dels ensomt for elevene. Et av sitatene som jeg vil ta med avslutningsvis i dette underkapittelet ble Ask sitt konkrete råd og ønske til skolen når det gjaldt karrierelæring: «At rådgiveren kanskje er mer direkte. Sånn som arbeidsgiveren vår var, og at rådgiveren kanskje har mer kontakt med arbeidsgivere i virkeligheten».

5.3 Karrierelæring – likheter og ulikheter

Det tredje forskningsspørsmålet handlet om hvordan karrierelæring oppleves med tanke på programbakgrunn. Funn viser at elever med bakgrunn fra yrkesfag generelt uttrykker mindre utbytte av fagdagen enn elever fra studieforberedende. Jeg har sett på likheter og ulikheter i erfaringene av en fagdag, uavhengig av om de har gått påbygging til generell studiekompetanse eller studiespesialiserende program. Elevene fra påbygging til generell studiekompetanse reflekterer i større grad at uansett hvor de var i praksis, så har de deltatt i arbeidslivet, sammen med arbeidskolleger på den aktuelle arbeidsplassen. Funn viser at yrkeselevne langt på vei «treffer» på utdanning- og yrkesvalgene sine i løpet av de to første årene i videregående. Dette kan knyttes opp mot Krumboltz, som bygger på Banduras tanker om sosial læring. Lest i Høydal et. al (2012) hevder Krumboltz, i likhet med Bandura, at det mennesker tror og tenker om seg selv er tillært gjennom sosial læring og gjennom tidligere erfaringer som tas videre i samspill med omgivelsene. Ett av hovedpoengene her er å ha øynene åpne for andre muligheter enn de du først tenkte på, for så å oppdage nye veier som kan være like bra. Som støttespillere for elevene bør skole og arbeidsliv derfor bidra i denne utviklingsprosessen, sammen med elevene. Som jeg nevnte innledningsvis i kapittel 1.3 har begge elevgruppene innenfor påbygging til generell studiekompetanse og studiespesialisering få muligheter til å samarbeide med arbeidslivet. Jeg påpekte at elever som går påbygging til generell studiekompetanse, gjennom programområdene på vg1 og vg2-løpene og faget yrkesfagligfordypning (YFF), har noen erfaringer med arbeidslivet tidligere. Det betyr at utgangspunktene til elevene i de to fokusgruppene er noe ulikt. Funnene peker på at elevene som går påbygging til generell studiekompetanse opplever skolen som generelt lite opplysende når det gjelder høyere utdanning. Men på den annen side, innser de at den yrkesfaglige bakgrunnen ga de en mulighet til å teste arbeidslivet, samtidig som det åpnet opp for andre muligheter enn fagbrev. Enkelte funn viste at elevene fra påbygg ikke opplevde noe nytt gjennom fagdag i bedrift, fordi de hadde kjennskap til fagfeltet fra før. Inga fra påbygg, påpekte at hun fikk så lite informasjon at det nesten var mindre enn det hun visste fra før. I forkant av fagdagen hadde hun allerede sett for seg hvordan fagdagen skulle gi henne en mulighet til å se hvordan de på sykehuset jobbet, og hun hadde noen forkunnskaper om ulike arbeidstitler innenfor sykehussektoren hun så fram til å

«teste». Ikke overraskende, peker funn på at påbyggselevne opplevde mindre karrierelæring gjennom fagdagen, enn det de erfarte gjennom praksis på vg1, vg2 og gjennom faget YFF. Det kan tolkes som om enkelte hadde ekstra forventninger til fagdagen, fordi de allerede hadde noen kunnskaper å bygge videre på.

Yrkesutdanningen for noen opplevdes dermed som mer karrierefaglig lærerik enn *en* fagdag i bedrift. På den annen side reflekterte noen av påbyggselevne over hvordan elevene på studiespesialisering med fordel kunne ha nytte av fagdag i bedrift. NOU 2016:7 støtter behovet for en tettere kontakt mellom skole og arbeidsmarkedet, og presiserer at dette gjelder spesielt for elever innenfor studiespesialiserende program i videregående opplæring. Utvalget kjenner til at elever fra disse studieprogrammene i noen grad ønsker seg tilsvarende kontakt med og informasjon om arbeidsmarkedet som det yrkesfagelevne får (Buland m. fl., 2014).

Ungdom fra studieforbereidende program har like stort behov for kunnskap og erfaring om arbeidslivet og for å utvikle karrierekompetanse som ungdom som velger yrkesfaglige programmer. Elevene vil kunne få økt kunnskap om forholdet mellom ulike utdanninger og yrker som basis for sine valg knyttet til videre utdanning og arbeid (NOU: 2016:7, s. 150).

Det er grunn til å tro at unge velger studieforbereidende fordi de ikke vet hva de vil videre, og det er på bakgrunn av dette kommet en direkte anbefaling fra utvalget om at det bør innføres et *karriereveiledningsfag* for elever på studieforbereidende program (NOU:2016:7, s. 150).

Funnene formidler at elevene muligens hever sin forståelse når det gjelder selvinnsikt, evne til å ta valg og kunne håndtere fremtidige overganger. Krumboltz støtter dermed at vår karriereutvikling og de ulike valg som må tas, er relatert til både individuelle og læringserfarte faktorer, men ett av hans hovedpoeng er i tillegg å ha øynene åpne for andre muligheter (Højdal et. al., 2012). Krumboltz utvikler læringsteorien ved å vise til menneskers behov for å oppøve nye ferdigheter og utvide sitt eget interessefelt, ikke bare basere valg på det som er kjent. Elevene i fokusgruppene har i utgangspunktet begrenset erfaring med denne typen valg siden de er unge og står ved starten av sin utdanning -og yrkeskarriere, men ved å bidra til at elevene får utforsket ulike yrker utvides også mulighetsrommet for elevene. Det er interessant å høre om elevenes erfaringer, både de som kommer fra studiespesialisering og fra påbygging til

generell studiekompetanse. Gjennom dataene får jeg enkelte bekreftelser på mine antagelser forut for prosjektet. Eksempelvis at elevene fra påbygging til generell studiekompetanse reflekterer på bakgrunn av praksis og YFF, at de har hatt mere nytte av praksisperioder over flere uker, enn *en* fagdag i bedrift. På den annen side var det flere av elevene som også følte at praksis ikke ga de noe i forhold til veien videre, fordi de hadde valgt ut hele andre utdanningsveier videre. Tora som i utgangspunktet hadde gått service og samferdsel hadde etter hvert i yrkesløpet sitt blitt mer interessert i byggfag, fordi far blant annet var tømrer. Fagdagen ble etter elevens ønske, gjennomført på et arkitektkontor hvor hun i ettertid reflekterte over muligheten for å starte med en tømrerutdanning i farens firma, for deretter å søke på arkitektstudier. En annen av elevene med yrkesfaglig bakgrunn uttrykte at helsefag på vg2, hadde et for stort fokus på eldreomsorg. Det kan ha vært en medvirkende årsak til at et tredje påbyggingsår ble valgt framfor to år ute i lære, som ville vært den naturlige veien å gå. I stedet ønsker eleven å satse på sykepleierutdanning fremfor utdanning til helsefagarbeider med læretid og fagbrev. Dette viser at også yrkesfagelever står i usikkerhet med hensyn til valg av utdanning og yrke.

Elver fra studiespesialisering følte at dette var eneste sjansen noen av de hadde til å teste ut yrker de var nysgjerrige på. Flere av elevene fra studiespesialisering pekte på hvor vanlig det var å ta et såkalt friår etter videregående, fordi de ikke visste hva de skulle velge av utdanning videre. Dessuten var noen også i tvil om dette var en klok strategi, fordi presset rundt førstegangsvitnemål gjorde at de anså det som viktig at de kom seg raskt ut i høyere utdanning etter videregående skole. En elev uttrykte i sammenheng med dette: «Jeg kjenner mange som har bomma og bytte ut studiet ganske tidlig, fordi de ikke visste hvordan studiet var i det hele tatt». Om dette stemmer, kan det tyde på at mange elever trenger ekstra tid til å bestemme seg for valg av høyere utdanning. Hvis skolen kunne bidratt til at elever fikk tilstrekkelig tid til å jobbe med karrierelæring i løpet av et tre-år langt skoleløp, ville kanskje flere stått bedre rustet til å gjøre veloverveide utdanningsvalg. Funn tyder på at mange elever anser friåret som en ren utsettelse av det å ta valg, andre peker i retning av en «ventekorridor» i forhold til høyere utdanning. Dette kan indikere et kunnskapshull i karrierelæringen i skolen, som samfunnet bør ta på alvor. Tradisjonelt jobbes det mye i skolen med å innhente informasjon om ulike utdannings- og yrkesveier. Dette

foregår både ute i klasserommene, men også via ulike nettsider og yrkesmesser. Men, dette skjer mer systematisk gjennom vg1 og vg2 for yrkeselevene, fordi de har praksis og YFF i begge årene i videregående. Ved å åpne opp for fagdager, utvides mulighetsrommet og tilfører en karrierelæring som forhåpentligvis vil gi elevene en ny og utvidet læringsarena, som igjen kan bidra til økt karrierekompetanse. Uavhengig av programfagbakgrunn og erfaring, var det bred enighet om at fagdagen hadde vært lærerik. Det kom fram at elevene mente dette prosjektet burde utvides med flere fagdager, også til å gjelde i hele Norge.

I tillegg viste funn at elevene fikk åpnet mulighetsrommet sitt på lokale læringsarenaer også. De var ikke klar over hvor mange muligheter som faktisk fantes i eget nærområde. Det ble en øyeåpner å se at det var store næringsbygg med mange ulike firma som representerte mange yrker og fremtidige arbeidsplasser. Konklusjonen ble at det faktisk var mulig å få jobb her i framtida. Problemet var at de ikke hadde sett dette tidligere, fordi de aldri hadde blitt inkludert i arbeidslivet – før nå.

6 Avslutninger og implikasjoner

Formålet med denne masteroppgaven har vært å få en større innsikt i videregående elevers opplevelser og erfaringer med fagdag i bedrift. Problemstillingen omhandler sammenhengen mellom karrierelæringen som foregår på skolen og karrierelæringen som elevene tilegnet seg gjennom deltakelse på en fagdag i bedrift. Jeg har undersøkt hvordan elever opplever karrierefaglige sammenhenger mellom skole og arbeidsliv, men også forskjeller. Jeg har lyttet til deres refleksjoner rundt høyere utdanning både før og etter en slik fagdag, og mottatt tanker om fagdagen på bakgrunn av tidligere erfaringer knyttet opp mot programområder. Problemstillingen har vært:

Hvordan opplever elever fra studiespesialiserende program og elever fra påbygging til generell studiekompetanse karrierelæring gjennom fagdag i bedrift?

Operasjonalisert i tre forskningsspørsmål:

1. Opplever elevene at fagdagen er karrierefaglig relevant?
2. Hvilke refleksjoner gjør elevene seg om høyere utdanning?
3. Opplever elevene fra påbygging til generell studiekompetanse en annen type karrierelæring enn elevene fra studiespesialiserende program?

Kvalitative studier er ikke generaliserbare, men kan vise til noen tendenser som kan føre til påvirkninger og kunnskapsutvikling innen karriereveiledningsfeltet. Fagdagen varte *en* dag, og dette har blitt redegjort for i funn.

Karrierelæring gjennom elevdeltakelse på en fagdag i bedrift, gir videregående elever en mulighet til å teste ut arbeidsliv og yrker på en slik måte at det kan bidra til å øke deres karrierelæring og karrierekompetanse på sikt. Hovedfunn viser at både det kognitive- og det sosiokulturelle læringssynet spilte en viktig rolle for elevenes karrierelæring. Funnene viser også til økt selvinnsett hos elevene, gjennom refleksjon og samtaler med rollemodeller ute i arbeidslivet. Enkelte av elevene uttrykte at møte med rollemodellene ga de en utvidet læringsarena med verdifull og relevant informasjon om utdanning og yrker som de følte at skolen ikke hadde gitt dem.

Gjennom å forstå og utvikle seg selv i møte med andre ser en også nye muligheter, styrker og begrensninger i forhold til valg. Men, det er viktig å presisere at elevene trenger støtte og hjelp i dette arbeidet. Det kan føre til ytterligere press på elevene hvis de opplever å stå alene i denne prosessen. Ved å tilføre prosessen et læringsperspektiv, i stedet for et rent valgperspektiv, argumenterer jeg for at karrierelæring kan bidra til økt karrierekompetanse for elevene.

Funnene i datamaterialet pekte også på behovet for kunnskap omkring mangfoldet av ulike utdanninger og yrker i skolens karrierelæring, ikke bare de tradisjonelle. Dette vil åpne opp mulighetsrommet til elevene og gi de et større handlingsrom når de skal velge utdanning og yrker i framtida. Jeg åpnet opp studien med å henvise til et kunnskapshull i karrierelæringen for studiespesialiserende programmer. Funnen så langt kan tyde på at elever på studiespesialisering har et større karrierelæringsutbytte enn påbygg til generell studiekompetanse. Dette begrunnes, som jeg skrev innledningsvis i oppgaven, med at påbyggselevne har yrkesfaglig bakgrunn med faget YFF og praksis, og dermed har fått testet deler av arbeidslivet på vg1 og vg2 allerede, noe som viste seg i funnene i studien.

Implikasjoner funnene har for karriereveiledningsfeltet og karrierelæringen har jeg sammenfattet i tre punkter:

For det første når det gjelder *skolen* håper jeg skolens ledelse legger til rette for systematisk karriereveiledning, gjennom *tverrfaglige karriereundervisning*, gruppevis og enkeltvis, på alle nivå på vg1, vg2 og vg3. For å sikre kontinuitet og stabilitet i arbeidet, trenger vi forankringer i ledelsen, slik at rådgivertjenesten ikke blir stående alene i dette arbeidet ut mot kontaktlærere, faglærere og andre samarbeidspartnere i skolen.

For det andre bør elevenes stemme lyttes til, slik at flere kan erfare *karrierelæring* i møte med arbeidslivet, og slik sett få muligheten til å øke sin karrierekompetanse i forhold til valg av utdanning- og yrke.

For det tredje er det i *arbeidslivet* viktig at ulike yrkesgrupper åpner opp for at elever fra videregående skole skal få muligheten til å delta på fagdager, enkeltvis eller i grupper. Bevisstheten rundt betydningen av rollemodeller i sammenheng med

karrierelæring er et viktig fokusområde, men samtidig må en være oppmerksomme på at dette ikke bare gjelder mester-svenn type læring, med et mål om at eleven skal bli mest mulig lik rollemodellene i arbeidslivet. Ved fokus på læring, gjennom refleksjon og dialog kan flere bidra i utviklingen av elevenes karrierelæring og karrierekompetanse. En utvidet karrierelæringsarena, gjennom samarbeid med arbeidslivet, kan føre til at flere elever får et bedre grunnlag for å ta individuelle utdanning- og yrkesvalg i fremtiden.

Det bør planlegges en *felles fremtidig karrierelæringsplattform* mellom skole og arbeidsliv, som tydelig forankres i ledelsen ved skolen. Jeg mener det blir viktig at samarbeidet får et solid fundament som både er bære- og handlekraftig, og som samtidig er tuftet på gode etiske verdier. Dette er spesielt viktig for å sikre karrierelæringsutbytte til elevene og ikke minst av hensyn til elevene selv.

Samarbeidet har mange utfordringer, fordi vi som skole først og fremst skal ivareta elevenes interesser. Det er en hårfin balanse mellom å ivareta elevenes interesser og arbeidslivets interesser, i forhold til karriereundervisningen og karrierelæringen i fremtiden. Det er et felles ansvar fordelt på begge parter, derfor blir forankringen i samarbeidet så viktig. Arbeidslivet har ikke hatt en direkte stemme inn i denne studien, men det hadde vært interessant og sett nærmere på hva de tenker rundt et samarbeid. Studien har derimot bidratt til å gi noen av elevene i videregående skole en stemme inn i karriereveiledningsfeltet, samtidig som det har økt min personlige kompetanse innenfor fagfeltet. Fagdagen har gitt elevene en mulighet til å teste ulike yrker på en ekstern læringsarena, tett på menneskene som jobber der. Det er deres subjektive opplevelser og erfaringer som er formidlet i denne oppgaven, og det har vært min oppgave og intensjon å forvalte dette på en etisk god måte.

Karriereveiledningsfeltet er etter min oppfatning under gryende utvikling som forskningsområde i Norge. Karrierelæring og karrierekompetanse er relativt nye begreper i denne sammenhengen, og jeg håper derfor å kunne fortsette med å utvikle ny kunnskap om disse begrepene i en skolekontekst.

Referanser

Amundson, N. (2006) Challenges for Career Interventions in Changing Context. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 3 - 14.

Bergmann, A. (2016, 23. november). Ka vil DU bli? Hentet fra <https://www.bergen.kommune/avdelinger/byradsavd-for-barnehage-skole-og-idrett/6543/6545/article-90574>

Buhl, R. (2014): Om børn og unges karrierelæring. Unge på Tværs, Broen. <http://ungepaatvaers.dk/2014/10/21/om-born-og-unges-karrierelaering/>

Buland, T., Svarva, R.K., Skovhus, R. B., & Poulsen, B. K. (2016). På vei mot karrierekompetanse – Et inspirasjonshefte med spørsmål som understøtter karrierelæring. Hentet fra: <https://kanvigodt.no/wp-content/uploads/2018/02/pa-vei-mot-karrierekompetanse-1.pdf>

Buland, T., Mathiesen, I. H., Aaslid, B. E., Haugsbakken, H., Bungum, B., & Mordal, S. (2011). På vei mot framtida – men med ulik fart (Sintef rapport nr. A18112. Hentet fra <https://docplayer.me/2636663-Rapport-pa-vei-mot-framtida-men-i-ulik-fart-sluttrapport-fra-evaluering-av-skolens-radgivning.html>

Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory*. London: Sage publications.

Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory* (2. utg.). London: Sage publications.

Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (3.utg.). Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc.

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design. Choosing among five approaches* (3. utg.). Los Angeles: Sage.

Dalen, M. (2013). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ studie* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Danmarks evalueringsinstitutt. (2018). Unges opplevelse av af uddannelsesvalg og vejledning i 9.klasse. Unges vej mod ungdomsuddannelse /EVA 2018:3). Hentet fra https://www.eva.dk/sites/eva/files/2018-04/Unges%20oplevelse%20af%20valg%20og%20vejledning_FINAL.pdf

Dysthe, O. (2001). *Sosiokulturelle perspektiv på kunnskap og læring. I Dialog, samspill og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.

EU. (2008). On better integrating lifelong guidance into lifelong learning strategies. Council of the European Union. Hentet fra <https://www.voced.edu.au/content/ngv:13309>

Gabrielsen, A. (2018). Hvordan kan en forskningstilnærming bidra til å vektlegge lærerens stemme ved studie av utdanning for bærekraftig utvikling? Hentet fra <https://journals.uio.no/adno/article/view/4803>

Gadamer, H.-G. (2010). *Sannhet og metode: grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Pax forlag.

Giddens, A. (2000). *The Third Way and its Critics*. Cambridge: Polity.

Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*. (1.utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.

Hartviksen, M. & Kversøy, K. S. (2018). *Samarbeid og konflikt – to sider av samme sak* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Haug, E. H. (2015). Karrierekompetanse (CMS): En introduksjon. Hentet fra <https://veilederforum.no/content/karrierekompetanse-cms-en-introduksjon>

Haug, E. H. (2014). CMS – et felles perspektiv for karriereveiledning i Norge? Oslo: VOX – Nasjonalt fagorgan for kompetansopolitikk: <https://www.kompetansenorge.no/statistikk-og-analyse/publikasjoner/cms--et-felles-perspektiv-pa-karriereveiledning/>

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

Holter, H. & Kalleberg, R. (1996). *Kvalitative metoder i samfunnsforskning* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Højdal, L. & Poulsen, L. (2012). *Karrierevalg. Teorier om valg og valgprosesser*. Danmark: Rosendahls-Schultz Grafisk a/s.

Illeris, K. (2006). David Kolbs teori om læringsstile. I P. Andersen (Red.), *Læringens og tænkningens stil: En antologi om stilteorier* (s. 88-102). Værløse: Billesø & Balzer.

Imsen, G. (2014). *Elevens verden: Innføring i pedagogisk psykologi* (5.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Jacobsen, D. I. (2015) *Forståelse, beskrivelse og forklaring: innføring i metode for helse- og sosialfagene* (2.utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Johansson, K. (2016). Mellom hermeneutikk og fenomenologi – et essay i vitenskapsteori. Hentet fra <https://www.musikkterapi.no/2-2016/2017/1/19/mellom-hermeneutikk-og-fenomenologi-et-essay-i-vitenskapsteori>

Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning – Experience as The Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Kolb, D. A. (2012). Erfaringslæring – processen og det strukturelle grunnlag. I.K. Illeris (Red.), 49 tekster om læring (s. 283-298). Fredriksberg C: Samfunds Litteratur.

Kolbs, D. A. (1984) Kolbs læringssirkel hentet fra https://www.google.com/search?q=kolbs+l%C3%A6ringssirkel&rlz=1C1GCEU_noN0839NO839&sxsrf=ALeKk00NPf50brVIAX2Ibdsmpwv9cv-EDQ:1590152921245&tbm=isch&source=iu&ictx=1&

Kompetanse Norge (2019). Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning. Faglig forslag til områdene etikk, karrierekompetanse og kompetansestandarder. Hentet fra <https://www.kompetansenorge.no/Karriereveiledning/kvalitet-i-karriereveiledning/les-kvalitetsrammeverk>.

- Krumboltz, J. D. (2009). The Happenstance Learning Theory. *Journal of Career Assessment*, 17(2), 135-154.
- Krumboltz, J. D. & Savickas, M. L. (1996). *A Learning Theory of Career Counseling*. I W.B. Walsh (red.) *Handbook of Career Counseling Theory and Practice* (s. 71-95). Palo Alto, CA: Davies-Black Publishing.
- Krumboltz, J. D., Mitchell, A. M. & Jones, G. B. (1976). A Social Learning Theory of Career Selection. *The Counseling Psychologist*, 6(1), 71-81. Hentet fra <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/001100007600600117?journalCode=tcpa>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kversøy, K. S. (2015). *Metodeeksperimenter med radikal medvirkning i utdanning og forskning. Et aksjonsforskningsprosjekt med et kull masterstudenter i yrkespedagogikk*. (Doktorgradsavhandling, Roskilde Universitet).
- Lafton, S. S. (2018) *Karrierekompetanselæring i ungdomsskolen*. Masteroppgave, Høgskolen i Lillehammer.
- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode: Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode* (2.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Law, B. & Watts, A.G. (1977). The Dots Analysis. Hentet fra <http://www.hihohiho.com/memory/cafdots.pdf>
- Law, B. (1981). Community interaction: A 'mid-range' focus for theories of career development in young adults. *British Journal of Guidance and Counselling*, 9(2),142-158.
- Law, B. & Watts, A.G. (1996). New Dots: Career Learning for the Contemporary World. Hentet fra: <http://www.hihohiho.com/memory/cafnewdots.pdf>

Law, B. (2001). *New Thinking for Connexions and Citizenship* (Occasional paper). Derby: The Centre for Guidance Studies for The Career-Learning Network. Hentet fra https://warwick.ac.uk/fac/soc/ier/ngrf/effectiveguidance/improvingpractice/curriculum/icegs_new_thinking_for_connexions2001.pdf

Levin, M. Academic integrity in action research. *Action Research*, 10(2), 133 – 149. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/relevant-forskning-for-hvem-relevans-for-dem-forskningen-involverer-gjennom-utvidede-muligheter-for-medvirkning/>

Loven, A. (2011). *Trenger vi teorier i karriereveiledning?* I G. Tonje Fosnæs, & I. E. Gaarder (red.), *Karriereveiledning* (s. 35-55). Oslo: Universitetsforlaget.

Malterud, K. (2012). *Fokusgrupper som forskningsmetode for medisin og helsefag*. Oslo: Universitetsforlaget.

Mjelde, M. (2018). *Ungdom og utdanningsval – Elevperspektiv på fagdag i bedrift*. (Masteroppgave). Høgskulen på Vestlandet, avdeling for lærarutdanning. Bergen.

Nilssen, V. (2014). *Analyse av kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. 2. opplag. Oslo: Universitetsforlaget.

NOU 2014:7. *Elevers læring i framtidens skole*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/>

NOU 2016:7. (u.d.) *Norge i omstilling – karriereveiledning for individ og samfunn*. Oslo.

Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Bergen: Fagbokforlaget.

O'Leary, Z. (2010). *The essential guide to doing your research project* (2. utg.). Los Angeles: Sage publications.

Parsons, F. (1909). *Choosing a Vocation*. Boston Houghton Mifflin.

Plant, P., Fogh-Nielsen, G., & Hansen, F. T. (EDS.). (2011). *Vejledningsdidaktikk*. (2. utg.). Valby: Schultz.

Postholm, M. B. (2011). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Poulsen, B. K., Thomsen, R., Buhl, R., & Hagmayer, I. A. (2016). *Udsyn i udskolingen*. (1.utg.). Udgivet af: KL og Danmarks lærerforening.

Poulsen, B. K., (2017, 11.desember). Elevar vart meir positive til yrkesfag – danske erfaringer med karrierelæring. Hentet fra <https://veilederforum.no/content/elevar-vart-meir-positive-til-yrkesfag---danske-erfaringar-med-karrierelæring>

Schou, I. A. (2016). Karrierelæring klæder eleverne på til at vælge. Hentet fra <https://vpt.dk/folkeskole/karrierelaering-klaeder-eleverne-pa-til-vaelge>

Skoleliv. (2018, 5. april). De uddannelsesparate unge har også brug for mere vejledning. Hentet fra <https://skoleliv.dk/nyheder/art6415954/De-uddannelses-parate-unge-har-også-brug-for-mere-vejledning>

Thagaard, T. (2018) *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3.utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.

Thomassen, M. (2006). *Vitenskap kunnskap og praksis: innføring i vitenskapsfilosofi for helse- og sosialfag*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Thomsen, R. (2014). Karrierekompetence og vejledning i et nordisk perspektiv – karrierevalg og karrierelæring. (NVL & ELGPN concept note). Hentet fra <http://www.elgpn.eu/publications/browse-by-language/danish/karrierevalg-og-karrierelaering.-nvl-elgpn-concept-note/>

Thomsen, R., & Skovhus, R. B. (2016). Karrierekompetence i skolen. I: Lingås, L.G. & Høsøien, U. (Red.), *Utdanningsvalg – identitet og danning* (s. 37 -54). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Thomsen, R. Skovhus, R. B. & Buhl, R. (2013). *At vejlede i fællesskaber og grupper*. København: Schultz.

Vinje, R.-W. H. (2016). *Karrierekompetanselæring i den videregående skolen*. Masteroppgave, Høgskolen i Lillehammer.

Watts a. g. & Law. B. (1977). *Schools, careers and community*. Career Development Policy & Practice: The Tony Watts Reader (s. 71 – 78). Stafford: Highflyers Resources.

Vedlegg 1: Intervjuguide:

**«Fagdag i bedrift for elever fra påbygning til generell studiekompetanse og studie-
spesialiserende program»**

Intervju av elever:

DEL 1 29/4-19 Før fagdag i bedrift:

- Hvordan forberedte dere dere på utplasseringen på fagdag i bedrift?
- Hva var motivasjonen din for å delta på fagdag i bedrift?
- Hvilke forventninger har du til fagdagen?

DEL 2 Etter fagdag i bedrift 6/6 – 7/6-19

- Hvor var du utplassert på fagdagen?
- Hvordan opplevde du utplasseringen?
 - Hvordan ble du mottatt, av hvem og hvilken informasjon fikk du?
- Hvilke oppgaver fikk du, og hva gjorde du ellers på utplasseringen?
- På hvilken måte har utplasseringen vært lærerik?
 - Hva måtte være annerledes for at utplasseringen hadde vært mer lærerik?
 - Ble du mer sikker på utdanning/yrkesvalget ditt etter fagdagen?

- Hva tenker du om sammenhengen mellom skole og bedrift?
 - Noe du burde visst i forkant?

- Noe du mener dere burde ha arbeidet med i etterkant?
- Opplever du at det er en sammenheng mellom det dere lærer på skolen og det som foregår ute i bedrift? Alternativt, opplever du at det ikke er sammenheng mellom det dere lærer på skolen og det som foregår ute i bedrift?
- Kan du fortelle om en hendelse i løpet av fagdagen som gjorde inntrykk på deg?

- Hvordan oppfatter du nå kravene du møter i forhold til høyere utdanning?
 - Opplever du at skolen forbereder deg godt nok for høyere utdanning? Alternativt, hva savner du at skolen gjør annerledes slik at du er bedre forberedt for høyere utdanning?

Kan du til slutt skrive ned tre ting du synes var bra. Hva var viktigst i denne fortellingen?

Er det noe du vil tilføre/si før vi avslutter intervjuet?

Tusen takk for at dere ville være med på intervjuet!

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Fagdager i bedrift for elever på studiespesialiserende program og påbygning til studiespesialisering»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å foreta intervjuer av ungdommer i videregående skole, og deres erfaringer ved å delta på fagdag i bedrift. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å få økt kunnskap om ungdommers erfaring med arbeidslivet knyttet opp til fagdag i bedrift. Jeg ønsker svar på hvilke erfaringer ungdom på studiespesialiserende program og påbygning til studiespesialisering sitter igjen med. Hvilke forberedelser gjorde dere i forkant av fagdagen? Hvordan opplevde du selve fagdagen? Og hvilke erfaringer og inntrykk sitter du igjen med etter en slik dag? Dette er noe av det jeg ønsker å få svar på i min masteroppgave i karriereveiledning ved Universitetet i Sørøst - Norge.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Sørøst - Norge er ansvarlig for prosjektet. Vi samarbeider med Tor Olav Sviggum ved Ål videregående skole, nettverksrådgiver og rådgiver og Øystein Bergane, rådgiver ved Gol videregående skole.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du har fått spørsmål om å delta på intervju, fordi du er elev ved en av de to videregående skolene, på programfag studiespesialiserende vg2/3 og påbygning til studiespesialisering vg3. Kriteriet for å delta er at du har fylt 18 år og går på et av programområdene over.

Jeg har fått kontaktopplysninger om at du er en av flere elever fra Ål eller Gol videregående skole, av rådgiverne Tor Olav Sviggum og Øystein Bergane.

Hva innebærer det for deg å delta?

- *«Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du vil delta på intervjuer, hvor lydbåndopptak vil bli benyttet. Det vil ta deg ca. 45 minutter pr intervju. Intervjuet vil inneholde spørsmål om hvordan du forberedte deg på fagdager i bedrift, hvor du var utplassert og hvordan du opplevde utplasseringen. Utspørringen vil være muntlig, i gruppe på maksimalt 5 elever.*
- *Jeg tar lydopptak og notater fra intervjuene.*

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- *Det er kun prosjektansvarlig/student Hege Didriksen, rådgiverne ved Ål videregående skole og Gol videregående skole, Tor Olav Sviggum og Øystein Bergane, samt prosjektansvarlig ved Universitetet i Sørøst – Norge, Petra Røise, som vil ha tilgang til personopplysningene.*
- *Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen passordbeskyttet PC tilhørende arbeidsgiver, som følger retningslinjer for sikkerhet påkrevd for videregående skole. Det er avklart med Universitetet i Sørøst – Norge at data behandles på eksternt lagringsområde.*

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 1.august 2020. Alle data knyttet opp til prosjektet vil bli slettet innen prosjektslutt.

Dine rettigheter

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

- *innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,*
- *å få rettet personopplysninger om deg,*
- *få slettet personopplysninger om deg,*
- *få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og*
- *å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.*

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *Universitetet i Sørøst - Norge* har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- *Universitetet i Sørøst - Norge* ved Petra Røise, på telefon 31 00 97 68.
- Vårt personvernombud: *Paal Are Solberg*
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.
- Prosjektansvarlig/student Hege Didriksen 959 92 294

Med vennlig hilsen

Hege Didriksen

Prosjektansvarlig

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Fagdager i bedrift for elever på studiespesialiserende program og påbygning til studiespesialisering*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 1. august 2020.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

