

Jarle Flo

«Omval – tilval eller fråval?»

Ein kvalitativ studie av omvalsprosessar i vidaregåande skule



Universitetet i Sørøst-Noreg
Fakultet for humaniora og utdanningsvitenskap

<http://www.usn.no>

© 2018 Jarle Flo

Denne avhandlinga utgjer 30 studiepoeng

Samandrag

Denne undersøkinga set først søkelyset på karrierelæringsprosessen, og på kva grunnlag eleven gjer sitt val til vidaregåande utdanningsprogram. Elevar si oppfatning av korleis valprosessen har føregått, ei meining om yrkes- og utdanningsorienteringa i grunnskulen, faget utdanningsval og deira erfaringar i karriereplanlegginga fram mot avgjerdsfasen, kan gje eit grunnlag for å undersøke årsaker til omval. Det opphavelge valet, og resonnementet bak det, er i dette tilfellet viktige opplysningar å få fram for å kartlegge årsaker til det som i ettertid viste seg å bli eit val som måtte revurderast. Kva var det som eigentleg låg bak valet, kva var dei viktigaste motiva, og kvifor? For meg har det vore viktig å avklare **kva** og **kvifor** før ein kan drøfte **korleis** omval kan forståast. I den grad det eksisterer «mainstream» inn mot einskilde utdanningsprogram, ønskjer eg å høyre om omvalselevar eventuelt er bevisste på slike mekanismar, og deira oppfatning av kvifor det er slik. Utløysande faktorar til omvalet kan jamvel finnast i skulemiljøet etter overgangen til vidaregåande, i læringsmiljøet, det sosiale samspelet eller i praksisperiodar. For nokre elevar er det gjerne meir snakk om å velje bort enn å velje om. Forsking viser samstundes til at omvalet kan ha meir samansette årsaker (Buland, Bungum & Dahl, 2015). For å forstå omval, kan det difor vere til stor hjelp å grave i slike samansette årsaker, i tillegg til å kartlegge dei utløysande faktorane. Elevane si modning og karrierelæring utviklar seg i ulik fart, og grunnlaget for å ta sjølvstendige utdanningsval vil variere hos kvart einskild individ. I eit systemperspektiv blir det peika på korleis eleven må tilpasse seg dei rammene opplæringa tilbyr. I eit læringsperspektiv må vi sjå på korleis skulen møter eleven. Gjennom intervju ønskjer eg å få fram omvalselevar sine vurderingar og refleksjonar kring utdanningsval generelt, og omval spesielt, på leit etter ulike måtar å forstå eit omval på.

Abstract

This research primarily looks at the career development process and on what basis a student makes his choices for upper secondary educational programs. Student's perception of how the selection process has gone, an opinion on vocational and academic priorities in Primary education, the subject of educational choice and student's experiences in their career planning up until the decision is made, can provide a base for research into the reasons for why students reverse their choices. The original choice, and the reasoning behind it, is in this case important information to address in order to identify reasons for what subsequently proved to be a choice that was reassessed. What was really behind the choice, what were the main motivating factors and why? For me, it has been important to clarify what has gone on before you can discuss how student decision reversal can be understood. To the extent that there is a mainstream view towards certain educational programs, I want to find out if students who have changed their mind are aware of such mechanisms and their perception of why that is. Triggers for their decision reversal can be found in the school environment after the transition to upper secondary education, in the learning environment, social interaction or through work experience. For some students it is more a process of elimination rather than a process of re-evaluation. Research shows that their change of heart may have more compound causes (Buland, Bungum & Dahl, 2015). In order to understand why they changed their mind it may be helpful to uncover such interconnected reasons, as well as mapping out triggering factors. Student maturation and career learning develop at different speeds, and their ability to take independent educational decisions will vary individually. From an institutional perspective, there is an expectation that the student should adapt to the educational framework provided. However, from a learning perspective we have to look at how the school can accommodate the student. Through interviews, I want to highlight what kind of thoughts and reflections are made by students who rethink their educational choices in search of various ways of understanding a student who changes his mind regarding his educational pathway.

Innhold

Samandrag	3
Abstract	4
Innhold	5
Forord	8
1 Innleiing	9
1.1 Bakgrunn for oppgåva og problemstilling	9
1.2 Føremål.....	11
1.3 Innramming og avgrensing.....	12
1.4 Offentlege utgreiingar og planverk	14
1.4.1 Faget utdanningsval	15
1.4.2 Nasjonalt rammeverk for karriereutvikling	16
1.5 Avklaring av omgrep.....	16
2 Omval i forskningslitteraturen	18
2.1 Omfang av omval.....	18
2.2 «Omval – løysing eller symptom?»	19
2.3 Omval og fråfall – potensielle fellestrekk.....	20
2.4 Drop out vs push out	22
3 Teoretisk tilnærming	24
3.1 Illeris om identitetsutvikling og utdanning.....	25
3.2 Avgjerande forhold i læringsmiljøet som kan føre til omval.....	26
3.2.1 Lærar-elev-relasjonen	28
3.2.2 Elev-elev-relasjon	29
3.3 Skulen sin målstruktur.....	29
3.4 Karrierelæring.....	31
3.4.1 Kolbs læringssirkel	31
3.4.2 Den britiske tradisjonen	32
3.4.3 Den amerikanske tradisjonen.....	33
3.4.4 Sosialkognitiv karriere teori (SCCT)	34
3.5 Karriererettleiing si rolle i omvalsprosessen	36
3.5.1 Førebygging og intervensjon	37
3.5.2 Konsekvensar og tilrådingar	38
4 Metode	38
4.1 Kvalitativ metode	38
4.1.1 Fenomenologi.....	40

4.1.2	Mi forforståing.....	40
4.2	Samanheng mellom teori og empiri – forskingsdesign og metodiske val.....	42
4.2.1	Forskingsspørsmål.....	42
4.2.2	Det kvalitative intervjuet.....	43
4.2.3	Intervjuguide.....	43
4.2.4	Utval.....	43
4.3	Datainnsamling.....	45
4.3.1	Gjennomføring av intervju.....	45
4.3.2	Transkribering.....	45
4.3.3	Ethiske drøftingar.....	46
4.4	Validitet.....	47
4.5	Analyseprosessen.....	48
4.5.1	Prosessanalyse.....	48
4.5.2	Eksplorativ tilnærming.....	50
4.5.3	Innhaldsanalyse på tvers av kasus.....	51
5	Empiri.....	53
5.1	Presentasjon av informantane.....	53
5.1.1	Samtalen med Arne.....	54
5.1.2	Samtalen med Berit.....	56
5.1.3	Samtalen med Christian.....	58
5.1.4	Samtalen med Dina.....	59
6	Resultat og drøfting.....	61
6.1	Resultat av prosessanalysen.....	61
6.1.1	Arne sitt omval.....	61
6.1.2	Berit sitt omval.....	62
6.1.3	Christian sitt omval.....	63
6.1.4	Dina sitt omval.....	63
6.1.5	Oppsummering av funn i prosessanalysen.....	64
6.2	Resultat og drøfting av innhaldsanalysen.....	65
6.2.1	Karrierelæring - individperspektivet.....	65
6.2.2	Læringsmiljø.....	71
6.2.3	Rettleiing/faget utd.val.....	75
6.2.4	Oppleving av omvalet.....	76
6.2.5	Oppsummering av funn i innhaldsanalysen.....	77
6.3	Drøfting av funn i lys av forskingsspørsmåla.....	78
6.3.1	Kvifor endrar elevar utdanningsløp etter fullført VG1?.....	78

6.3.2	Korleis kan forhold i vidaregåande skule medverke til omval?	80
6.3.3	Korleis opplever elevar eit omval?	81
6.3.4	Kva rolle spelar karriererettleiing i ein omvalsprosess?	81
7	Konklusjon	82
7.1	Perspektiv på omval	82
7.2	Avsluttande refleksjon og framlegg til vidare forskning	84
	Referansar/litteraturliste	85
Vedlegg 1	Førespurnad om deltaking i prosjektet	
Vedlegg 2	Intervjuguide	

Forord

Arbeidet med denne masteravhandlinga har vore inspirerende og lærerikt. Med utgangspunkt i ei yrkesrelevant problemstilling for mitt vedkomande, håpar eg at arbeidet kjem både elevar og kollegaer til nytte. Sjølv har eg gjort meg mange refleksjonar rundt korleis val og omval lett kan bli forstått ut frå subjektive oppfatningar, og kor viktig det er å sjå omval i fleire perspektiv.

Eg vil gjerne få takke arbeidsgjevaren min, Sogndal vidaregåande skule/Sogn og Fjordane fylkeskommune, for god tilrettelegging og vilje til å satse på vidareutvikling av karriererettleingsfeltet. Takk også til biblioteket ved HVL Sogndal og biblioteket ved USN Drammen, som yter tenester langt utover det eg kunne vente. Så må eg sjølvsagt rette ei stor takk til rettleiaren min, Peter Plant, som med sin kompetanse på fagfeltet har vore ei trygg støtte.

Sogndal, 31. mai 2018

Jarle Flo

1 Innleiing

Omval i vidaregåande skule er eit tema som ikkje er like mykje omtalt og problematisert som «dropout»-fenomenet¹. Forståeleg nok med tanke på dei ulike konsekvensane dei har, både på individnivå og samfunnsnivå. Omvalsretten elevane har inneber retten til å gjere eitt omval i løpet av vidaregåande opplæring, og kan av mange bli sett på som eit gode der eleven kan justere sitt eige utdanningsløp i ønskeleg retning. Omval medfører jamvel ein samfunnsøkonomisk kostnad på kort sikt, men denne blir likevel beskjeden samanlikna med at elevar ikkje fullfører og vert ståande utanfor arbeid og utdanning. Kanskje fenomenet omval endåtil kan medverke til å hindre at elevar sluttar i vidaregåande, og såleis redusere den personlege og samfunnsmessige kostnaden eit avbrote utdanningsløp medfører. I eit elevperspektiv vil eit omval opplevast på ulikt vis, og kvart omval har si forklaring, men forskingstilfanget om årsaker til omval er heller lite her til lands, samanlikna med forskning på «dropout». NTNU sin rapport frå ein studie av omval i vidaregåande skule i Sør-Trøndelag fylkeskommune i 2015, antyder at forskingsresultat som ligg føre når det gjeld årsaker til omval kan likne noko på årsakene som er komne fram om fråfall i vidaregåande opplæring: *«Tidligere forskning rundt årsaker til frafall i videregående opplæring har vist at denne utfordringen er kompleks og sammensatt. Årsakene til at så mange søker omvalg i løpet av videregående opplæring vil vi anta er like sammensatte»* (Tinto, 1975, referert i Buland et al., 2015).

1.1 Bakgrunn for oppgåva og problemstilling

Om eleven i ein omvalssituasjon har gjort seg erfaringar som truleg ikkje stod til forventningane, og står overfor eit reelt feilval, kan det vere relevant å spørje kva desse forventningane bygde på ved det første valet. Eller, sett i eit anna perspektiv, om det kunne vere slik at eleven ikkje klarte å leve opp til dei krava som blei stilt på dette VG1-programmet. Snakkar vi såleis om eit frå-val, der ein primært ønskjer seg vekk frå noko? Kan læringsmiljøet og relasjonen til lærarane ha innverknad, eventuelt det faglege innhaldet, eller trivselen og det sosiale fellesskapet? Eller er det snakk om eit til-val, der eleven har ombestemt seg av andre grunnar, som følgje av ny kunnskap, modning og sjølvinnstikk? Vi må heile tida ha fokus på at skule og opplæring både er eit faglig og sosialt fenomen, og at dei to sidene har innverknad på kvarandre. Tidlegare forskning på feltet viser til mange ulike årsaker

¹ Litteraturgjennomgangen vil vise til ulike perspektiv på fenomenet, og på bruken av omgrepa «dropout» og «fråfall».

til omval, både på individ- og systemnivå (Buland et al., 2015). Min intensjon er å få fram elevperspektiv på omval, korleis elevane grunnjev omvalet og opplever valprosessen i overgangen frå ungdomsskule til vidaregåande skule. Kva kan vi sjå omvalsfenomenen i lys av - er det systemfaktorar som verkar negativt, kviler ansvaret på individet, eller kan det vere kombinasjonar? På grunnlag av desse spørsmåla har eg utarbeidd følgjande problemstilling:

«Korleis kan omval i vidaregåande skule forståast?»

Forskingsspørsmål som er knytt opp til temaet er:

- **Kvifor endrar elevar utdanningsløp etter fullført VG1?**
- **Korleis kan forhold i vidaregåande skule medverke til omval?**
- **Korleis opplever elevar eit omval?**
- **Kva rolle spelar karriererettleiing i ein omvalsprosess?**

Frå min ståstad ville det vere interessant å få fram korleis omvalselevar har opplevd både val- og omvalsprosessen, og eventuell påverknad utanfrå. Både media, styresmakter og foreldre syner i dag eit stort engasjement i ungdomane sine liv, og utdanningsinstitusjonane spelar ei sentral rolle. I tillegg kan endringar i skulestruktur og -tilbod og geografiske tilhøve ha innverknad på søkemønsteret. I så måte må vi leite etter årsaker til omval på systemnivå. Mykje tyder likevel på at karriereval i dag i større grad er lausrivne frå tradisjonar og opptrakka karrierevegar som tidlegare generasjonar hadde å lene seg på (Erik Hagaseth Haug, 2016c). Elevane har i dag ei oppfatning av å kunne velje si eiga karrierehistorie, fritt og uavhengig, gjennom sine val. Denne fridomen har i mellomtida ei baksida ved at individet blir ansvarleg for ei meningsfull karriereutvikling. I mangel på struktur vil òg kjensla av usikkerheit kunne bli forsterka (Ziehe, 1989, referert i Erik Hagaseth Haug, 2016c).

Er elevane komne langt nok i modningsprosessen til å gjere føremålstenlege utdanningsval, eller kan valet vere gjort på eit tilfeldig og overflatisk grunnlag? Alle ovannemnde spørsmål motiverte meg til å grave djupare i korleis elevane utnyttar eigen erfaring, kunnskap og kompetanse inn mot val av utdanning.

Eitt av mine mål var å undersøkje valprosessen på ein kritisk og fagleg forsvarleg måte, og finne ut korleis elevar opplever ytre påverknad, både i opplæringa og danningprosessen, få

fram elevar sine tankar og refleksjonar om kor langt dei føler seg komme i karrierelæringsprosessen i overgangen til vidaregåande skule, deira erfaringar med korleis signifikante andre og rollemodellar kan ha påverka dei, og verdien av sin sosiokulturelle bakgrunn i val av utdanning.

Omval kan jamvel vere del av eit større problemkompleks, og eit resultat av fleire faktorar (Buland et al., 2015). «Eg fann ut at dette ikkje var noko for meg», er for meg som rådgjevar ei velkjend årsaksforklaring på ønskje om omval. Spørsmålet er om det kan vere heile forklaringa. Uansett er det relevant å stille seg spørsmålet om kvifor eleven erfarer dette så seint i overgangsprosessen. Intensjonen var å få fram ein kritisk refleksjon av ulike faktorar som kan ha bidrege til omvalet, heilt frå påverknad i oppvekstmiljøet, og fram mot avgjerda om omval. For å kunne forstå eit omval, må vi kjenne til årsakene til det, og til korleis elevane oppfattar bakanforliggende årsaker. Dette kunne vere mogleg å få til i ein samkonstruert dialog mellom forskar og informantar.

1.2 Føremål

Gjennom undersøkinga ønskte eg å få fram omvalselevar sine meiningar og synspunkt på kva årsakene til omval kan vere, korleis dei opplevde å gå gjennom ein omvalsprosess trass i at dei har fullført og bestått, og i den forstand var kvalifiserte for neste nivå i vidaregåande opplæring. I motsetnad til elevar som sluttar i løpet eit skuleår, hadde informantane her valt å fullføre VG1, for deretter å endre kurs. Ved å gå ut frå at dette ikkje var planlagt før det første valet, ønskte eg å få eit innblikk i kva som skjedde gjennom dette skuleåret som fekk eleven til å gjere omval. Gjennom ein analyse av intervjudata kunne resultatet kategoriserast i ulike tema, basert på innsamla data. Spørsmålet var hovudsakleg kva omvalet var ein konsekvens av, om det kunne ha bakgrunn i individuelle årsaker, eller om dei peika på forhold i skulesystemet som dei meiner kunne ligge bak. For å kunne forstå omval, vil det vere ein føremon å kjenne til årsakene til det, og korleis elevane sjølve resonnerer seg fram til denne avgjersla. Eleven har på generelt grunnlag, uavhengig av ytre påverknad, eit sjølvstendig ansvar for utdanningsvalet, og følgjeleg for omvalet. Empirien og analysen vil likevel kunne gje grunnlag for ein diskusjon om det på systemnivå har blitt tilstrekkeleg tilrettelagt for at eleven skal kunne gjennomføre det han/ho har starta på, eller om årsaker kan plasserast hos individet.

Det er altså ikkje eit mål for oppgåva å presentere eit sett med løysingsforslag til korleis omval kan reduserast. Derimot kan det å forstå ulike bakgrunnar for omval vere ein dimensjon i karriererettleiingsarbeidet som kjem ambivalente elevar til gode. Å sjå omvalsfenomen i perspektiv kan òg gje eit betre grunnlag for å vurdere ordninga med omvalsrett i vidaregåande opplæring. Dette håpar eg å få fram gjennom å drøfte ulike perspektiv på omval, både på individnivå og systemnivå, med utgangspunkt i det empiriske materialet.

1.3 Innramming og avgrensing

Etter fleire års erfaring med faget utdanningsval og rådgjevar på ungdomstrinnet, og seinare som rådgjevar i vidaregåande opplæring, har eg fått innblikk i ambivalens og valproblematikk hos dei unge. Det treng ikkje alltid vere samsvar mellom eleven si vurdering av eigne karriereferdigheiter og reell karrierevalmodning. Eleven kan i så måte lande på overflatiske og lite funderte avgjersler.

Samstundes kan ein undrast over tverrpolitiske programerklæringar om å *heve statusen på yrkesfag*. Eit enkelt Google-søk dokumenterer at det er brei politisk semje om dette. Nokre vil kanskje hevde at denne type politiske utspel kan framstille eit hierarkisk verdsett og dels meritokratisk bilete av utdanningsvegane våre, og slik ha ein innverknad på utdanningsval. Røyster i sosiologiske miljø peikar på at elevane sine prestasjonar i akademiske fag blir verdsett høgst av omgjevnadene, som ein mogleg konsekvens av målstyring med resultatfokus framfor læringsfokus. Med det bakteppet dukkar det fort opp ein diskusjon om elevane sitt eigenverd blir målt ut frå det, i ein skulekvardag der meistringsopplevingar er underlagt resultatoppnåing (Covington, 2009, referert i Skaalvik & Federici, 2015; Skaalvik & Skaalvik, 2013). Ein slik diskusjon leiar inn på ulike læringsstrategiar og motivasjon for læring, og korleis dette er integrert i skulen si undervisning. Teoriar som argumenterer for ei elevnær lærarrolle, med auka innsikt i skilnadene mellom elevar sine ulike sosiale bakgrunnar og faglege nivå, som igjen kan føre til betre tilpassa opplæring. Ungdom er i denne alderen, ifølgje Erikson (1977), i ein fase i der ein prøver å definere sin eigen identitet (bl.a. Aagre, 2014; I. H. Andreassen, Swahn & Hovdenak, 2008). I denne fasen er det vanskeleg å skilje mellom den ein er og den ein vil vere. Ei slik identitetsforvirring kan òg ha innverknad på val av utdanning, og vere ei mogleg årsak til at unge i større grad framhevar sosial integrering og «vel i flokk», alt etter ein statusrangering av dei ulike utdanningsprogramma. Teoriar om identitetsdanning, sjølvoppfatning og skulen si rolle i dette biletet er difor trekt inn i teorigrunnlaget.

Innsyn i elevar si livsverd kan vere nyttig, og kanskje naudsynt i rettleiingsarbeidet, for å starte refleksjonsprosessar som aktiverer individet si evne til auka sjølvforståing. *Sjølvinnsikt* og *valkompetanse* er døme på kompetansar kunnskapssamfunnet forventar av framtidige aktørar i arbeidslivet, som individet gjennom normdanning og institusjonalisering nærmast blir styrt inn mot. Det rådgjevande fagorganet European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN), som òg Noreg tek del i, refererer til ei rekkje kompetansar i definisjonen av karriereferdigheiter (CMS²), og ofte blir det vist til Bill Laws DOTS-teori³ med fokus på karrierelæring. Eg ønskjer òg å rette merksemd mot relasjonar i ein læreprosess, interaksjonen mellom rettleiar og elev, mellom elev og signifikante andre, og i kor stor grad samspel og interaksjon utvidar den intellektuelle horisonten. Bill Law omtalar dette i artikkelen «Community-interaction» (2015), der han viser til debatten mellom Daws og Roberts, og diskusjonen om korleis moglegheitsperspektivet og utvikling av sjølvmedvit burde vektleggast i karrierelæring. Law framhevar andre menneske sin innflytelse i valprosessen, og legg eit stort ansvar på profesjonelle rettleiarar for å rette meir merksemd mot den sosiale påverknaden i karriereutviklinga:

What is obvious is that people learn about both from other people. But they learn in more than one setting, and that learning moves along a number of different paths. The way it all works out will, therefore, depend on what sort of attention a person gives to one person rather than another. (Law, 2015, s. 2)

Utforsking og utprøving av interesser vil vere viktige bidrag med tanke på å gje meistringsopplevingar, og gjennom slike prosessar kan skulen vere ein arena for personleg utvikling og identitetsutvikling. Ved å inkludere og verdsetje andre læringsarenaer, som arbeidsliv og fritidsinteresser, kan elevane i større grad handtere oppgåver og oppleve meistring (Sandal, 2014). Lærar-elev-relasjonen er viktig for eit godt læringsmiljø, og kan ha betydeleg innverknad på utdanningsval (Aubert & Paulsen, 2016). Føresetnaden må då vere ei forståing av at yrkes- og utdanningsrettleiing ikkje er rådgjevar sitt ansvar åleine (bl.a. NOU 2016:7), og at det ikkje må ligge som ein isolert satellitt i skulen si verksemd. Kontaktlærar vil vere sentral, som den som møter eleven først og mest. Etter mitt syn er kontaktlæraren på mange måtar «førstelinjeaktør» også i arbeidet med rådgjeving, både når det gjeld yrkes- og

² Career Management Skills. I nordisk samanheng omsett til omgrepet karrierekompetanse

³ Decision learning, Opportunity awareness, Transition learning og Self awareness

utdanningsrådgjeving og sosialpedagogisk rådgjeving. I tillegg kan faglærarar ha ei rolle i karriererettleinga, gjennom å bidra til å gje arbeidslivskunnskap ein plass i undervisninga, der det naturleg passar inn i fagplanane. Karriererettleiing med ei holistisk tilnærming vil difor kunne bidra til utvikling av sjølvmedvit og auka valkompetanse. Eit mål for dette arbeidet har vore å leite etter samansette årsaksforklaringar, i oppvekstmiljø og læringsmiljø, og ikkje berre utløysande faktorar i omvalsprosessen. Med ei nyansering av perspektiva fråval/bortval, tilval, «pullout», «dropout» og «pushout» vil ein, etter mi meining, i større grad kunne finne årsaks-samanhengar i vidaregåande skule. Ei kvalitativ tilnærming vil gje innsikt i elevar sin livsverden, og grunnlag for ei betre forståing av inkluderande og ekskluderande mekanismar. Samstundes er det grunn til å tru at desse heng saman med breiare samfunnsstrukturar og institusjonelle forhold. Avbrot, pausar, omval og fråfall må såleis forståast innanfor ei ramme av auka fleksibilitet, fleire valmoglegheiter, institusjonell individualisering og krav om at karriereval skal vere personlege og meningsfulle (Rogstad & Reegård, 2016).

1.4 Offentlege utgreiingar og planverk

Oppgåva sin intensjon er å leite etter årsaker til omval, og drøfte ulike forståingar av omval både på individnivå og på systemnivå. Ein gjennomgang av korleis systemnivået skal møte eleven vil difor vere eit godt fundament til denne delen av oppgåva. I det følgjande trekkjer eg fram relevante utdrag frå styringsdokument som grunnlag for drøftinga.

Forskrift til Opplæringslova legg føringar for korleis skulen gjennom yrkes- og utdanningsrådgjeving skal legge til rette for eleven si karriereutvikling: *«Eleven skal gradvis bli bevisst sine egne interesser, dugleikar og verdiar, og få kunnskap, sjølvinnstikk og evne til sjølv å kunne ta avgjerd om yrkes- og utdanningsval. Rådgivinga skal også utvikle eleven sine evner til å vurdere moglege konsekvensar av val og førebyggje feilval.»* (Forskrift til 2008, § 22-3)

Læreplanverket - Generell del skisserer perspektiv for skulen og læraren sitt møte med eleven: *«Men fagkunnskap er ikkje nok for å vere ein god lærar - det krevst også engasjement og formidlingsevne. Ein god lærar kan sitt stoff, og veit korleis det skal formidlast for å vekkje nyfikkne, tenne interesse og gi respekt for faget...»*. I tillegg til pedagogiske evner krev lærarrolla eit positivt elevsyn: *«...Ein lærar skal kjenne både dei generelle og dei spesielle vanskar elevar kan ha, ikkje berre med læring, men også sosialt og emosjonelt - når elevar*

ikkje vil eller foreldre ikkje strekk til. Alle har sitt eigenverd også når dei ikkje er vellykka i opplæringa.» (Utdanningsdirektoratet, 2015a)

Den generelle delen av læreplanverket viser vidare til læraren sitt ansvar for å bidra til å oppretthalde sjølvoppfatning og meistringskjensle hos elevane: *«Lærarane avgjer ved sin veremåte om elevane si interesse skal bestå, om elevane kjenner seg flinke og om deira iver skal vare ved. Den viktigaste føresetnaden for det er respekt for elevane sin integritet, følsemd for deira ulike føresetnader og trong til å få elevane til å bruke sine sjansar og komme ut i sitt eige grenseland» (Utdanningsdirektoratet, 2015a)*

I Læreplanverket - Prinsipper for opplæringen står det følgjande om elevmedverknad, og korleis det kan utvikle evne til å gjere bevisste val: *«Elevmedverknad føreset kjennskap til ulike valalternativ og moglege konsekvensar av dei. Arbeidet med faga vil på ulike måtar føre til at elevane blir betre kjende med eigne evner og talent. Det vil gi dei eit betre grunnlag for medverknad og styrkje evna til å gjere medvitne val.» (Utdanningsdirektoratet, 2015a)*

1.4.1 Faget utdanningsval

Problemstillinga i denne oppgåva rettar eit naturleg søkelys på faget *utdanningsval* på ungdomssteget for å belyse eit potensielt grunnlag for omvalet. Læreplanen⁴ i dette faget framhevar at opplæringa *«...skal bidra til at elevene oppnår kompetanse i å treffe karrierevalg som er basert på elevenes ønsker og forutsetninger.»* Vidare skal opplæringa *«...gi elevene kompetanse i å ta valg og å kunne se sine interesser i samanheng med muligheter og krav i utdanningssystemet og arbeidslivet.» (Utdanningsdirektoratet, 2015b).*

Udir (2015d) sitt rettleingshefte til faget knyter desse kompetansane opp mot CMS i eit livslangt perspektiv, men med hovudfokus på val av vidaregåande opplæring, og korleis faget kan knytast opp mot rådgjevinga i skulen. Faget er delt opp i tre hovudområde; **personlege val, utdanning og yrke** og **arbeid**. Hovudområdet «personlege val» handlar om å utvikle medvit om eigne interesser og moglegheiter, og å reflektere over kva det har å seie for karriereval. Læreplanen peikar på at elevane skal kjenne til ulike sider ved sine eigne val, og forstå kva som påverkar eigen karriere.

⁴ Før den reviderte læreplanen til skuleåret 2015/2016

1.4.2 Nasjonalt rammeverk for karriereutvikling

Nasjonalt rammeverk for karriereutvikling viser òg til at karriererettleiing blant anna må setje fokus på individet for å oppnå effekt i eit livslangt perspektiv. NOU'en viser til ELGPN sine 10 prinsipp for kva som bør underbyggje system for livslang karriererettleiing, der det blir peika på karriererettleiinga si rolle. Det mest interessante her er individfokuset og koplinga mot andre livsområde og samfunnet rundt: *«I den første kategorien pekes det på at karriereveiledning vil være mest effektiv hvis aktivitetene som tilbys fokuserer på den enkeltes utdannings- og yrkesvalg i relasjon til andre livsområder og at den enkeltes valg sees på som en gjensidig prosess i samvirke med samfunnet rundt. Det påpekes også at effekten vil øke hvis tiltakene tilpasses den enkeltes forutsetninger og behov.»* (NOU 2016:7, 2016)

1.5 Avklaring av omgrep

I denne delen vil eg utdjupe den meininga eg legg til grunn av gjennomgåande omgrep i oppgåva. Desse har betydning for forståinga av mine forskingsspørsmål, samt den påfølgjande drøftinga av det empiriske materialet. Ei slik presisering er òg viktig med tanke på avgrensinga eg har valt å gjere i oppgåva. Det kan vere mange moglege definisjonar av omgrepa, og eg har valt å ta utgangspunkt i definisjonar slik dei er nytta i Noreg og det norske skulesystemet. Nokre er utarbeidde gjennom nordiske og europeiske nettverk.

Utdanningsprogram: Studieretning på VG1-nivå

Programområde: Fordjuping i eit valt område innan utdanningsprogrammet, VG2-nivå

Ungdomsrett: Ungdom som har fullført grunnskolen eller tilsvarande opplæring, har etter søknad rett til tre års heiltids vidaregåande opplæring. Retten kan takast ut når som helst innan utgangen av det året vedkommande fyller 24 år (Opplæringslova, 2018).

Omval: Omval betyr at du byter utdanningsprogram, eller at du byter programområde innan det same utdanningsprogrammet. Det er ikkje omval viss du tek same Vg1, Vg2 eller Vg3 ein gong til (Utdanningsdirektoratet, 2017a).

Omvalsrett: Viss du har rett til vidaregåande opplæring for ungdom, har du rett til omval etter søknad. Det vil seie at du får rett til eitt år ekstra vidaregåande opplæring. Du kan ta omval berre ein gong (Utdanningsdirektoratet, 2017a).

Tilval: Eit aktivt og bevisst val av nytt utdanningsprogram eller programområde, som følgje av endring i utdanningsplanen. Eit personleg val til noko meir attraktivt (min definisjon).

Fråval: Endring av utdanningsprogram eller programområde som følgje av negative erfaringar i det første VG1-valet (min definisjon).

Gjennomføring/normert tid: I internasjonale samanlikningar blir gjennomføring målt etter normert tid pluss to år. For Noreg vil det seie etter fem år for studieførebuande og etter seks år for yrkesfag (Utdanningsdirektoratet, 2015c).

Karrierekompetanse: Kompetansar til å forstå og utvikle seg sjølv, utforske livet, læring og arbeid, samt handtere liv, læring og arbeid i endringar og overgangar. Det er ei merksemd på kva ein gjer, men òg kva ein kan gjere, og at den enkelte blir forma via sin levemåte og sine handlingar og samtidig påverkar eigne framtidsmoglegheiter (Erik Hagaseth Haug, 2016a).

Definisjonen det blir vist til er resultat av eit samarbeid mellom dei nordiske medlemane i ELGPN⁵ og «Nettverk for voksnes læring» (NVL) for å kome fram til ei felles nordisk forståing av omgrepet.

Avbrot: Ikkje fullført skuleår, der ein brukar eit år av ungdomsretten

Fråfall: Ikkje fullført vidaregåande opplæring på normert tid.

Omgrepet fråfall kan i mellomtida definerast på fleire måtar, alt etter føremål med forskinga. Litteraturgjennomgangen i kapittel 2 tek føre seg perspektiva «*dropout*», «*bortval*», «*pushout*» og «*pullout*».

ESL: Early School Leavers. Eit internasjonalt omgrep med ulike definisjonar. Fellesnemnaren er at dei fokuserer på å oppnå eit visst utdannings- og opplæringsnivå hos befolkninga. Dei publiserte ESL-tala er i mellomtida relatert til tidspunktet for skuleavbrot. Dette har ein tendens til å sjå bort frå det faktum at nokre ESL finn vegen tilbake til utdanning, og faktisk når det forventa nivået av skulegang og opplæring, gjennom ein ny sjanse til å ta utdanning («second chance education») (Oomen & Plant, 2014).

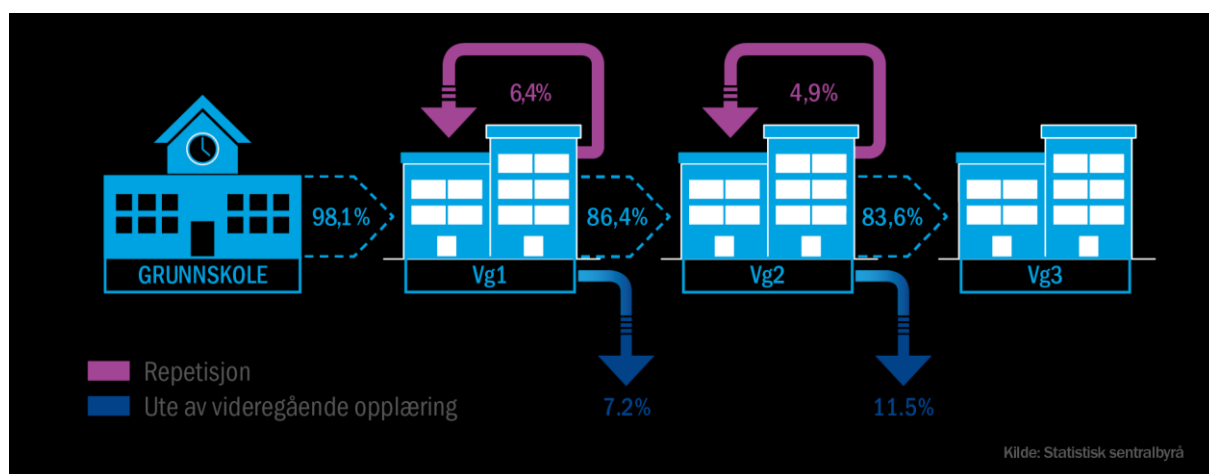
⁵ European Lifelong Guidance Policy Network

2 Omval i forskningslitteraturen

I denne rapporten har tidlegare forskning fått stor plass. Årsaka til det er at mykje av forskinga som blir vist til legg eit godt grunnlag for forståing av omval. Dette kapitlet tek føre seg forskning som ligg føre om fenomenet omval i vidaregåande skule, og forskning på temaet utdanningsval som kan relaterast til omval. Utgangspunktet for oversikta er problemstillinga og forskingsspørsmåla knytt til denne oppgåva. Mange av årsakene til omval kan ha fellestrekk med årsaker til fråfall i vidaregåande skule, der det fins eit breitt forskingsgrunnlag. Det er likevel ikkje alt av forskning på fråfall som vil vere relevant for å belyse mine problemstillingar. Denne tematiske oversikten rettar seg mot studiar som seier noko om elevar si oppfatning av valprosessen mot vidaregåande skule, avgjerande forhold i skulen som fører til omval, og korleis omval kan forståast som omgrep og fenomen.

2.1 Omfang av omval

Først av alt kan det vere rett å setje omval i eit hyppigheitsperspektiv. Utdanningsspeilet 2017 viser omfanget av omval året før:



Figur 1. Overgangar til og gjennom vidaregåande skule. 2016. Prosent. (Utdanningsdirektoratet 2017)

Figuren viser at maksimalt 6,4 % av elevane i VG1 valde å bruke omvalsretten i 2016. Undersøkinga seier ikkje noko om desse elevane fullførte sitt første VG1, og heller ikkje om «repetisjon» innlemmar elevar som fekk utvida ungdomsretten av ulike årsaker, og tok VG1 over to år. Det er likevel eit grunnlag for å kunne setje omvalsfrekvensen i eit perspektiv. Vi ser at tilsvarande prosenttal i VG2 er marginalt lågare (4,9 %), men at ein større del av elevane her er ute av vidaregåande opplæring. Tek vi med omval til lågare trinn, som ikkje

går fram av denne tabellen, kjem omvalsprosenten opp i 8. Samanlikna med tal frå dei føregåande åra, ser vi ein liten nedgang i tal elevar som gjer omval på VG1, og små variansar på VG2 (Utdanningsdirektoratet, 2017b)

2.2 «Omval – løysing eller symptom?»

Av relevante studiar som har gitt innspel til forskingsspørsmål må eg trekkje fram Buland, Bungum og Dahl (2015), som tittelen referer til. På oppdrag for Sør-Trøndelag fylkeskommune gjennomførte dei ein studie av omval i vidaregåande skule i fylket, som ledd i ein tiltakspakke for å redusere omval. Eg har valt å gje denne studien god plass her i oppgåva, sidan det finst få liknande studiar i Noreg som er konsentrert rundt temaet omval. Forskarane antar her at årsakene til at så mange elevar søkjer omval i løpet av vidaregåande skule er like samansette som årsakene til fråfall. Studien henta inn både kvantitative data, som kunne gje svar på utbreiing og samanhengar når det gjeld omval, og kvalitative data, for å kunne gje auka innsikt og forståing i kompleksiteten rundt årsaker til omval i vidaregåande skule.

Den kvantitative undersøkinga peikar på tre faktorar som fører til omval hos elevar. Av desse ser mistrivsel ut til å vere den viktigaste. Deretter kjem kjensla av å ha valt feil program, der trivsel og relasjon til læraren er medrekna. Til sist i denne delen av undersøkinga kjem oppfatningar om dårlege lærarar og eit lite stimulerande læringsmiljø. Alle faktorane er knytte til trivsel, og det kjem fram at det relasjonelle i forholdet til læraren er avgjerande for om elevar vel om att.

Den kvalitative delen av undersøkinga peikar på dei same trekka. Mange elevar framhevar negative opplevingar med skulen som viktige årsaker til omval, saman med feilval.

Omval kan òg vere positivt, og føre til nye moglegheiter. Etter eit omval vil ikkje forhold som kunne verke negative framstå like negativt. Eit omval representerer òg nye relasjonar, der det vert peika spesielt på lærarar. Å velje eit nytt studieprogram inneber å velje vekk eit sett relasjonar. At eleven føler seg sett av læraren, både fagleg og som person, er avgjerande for om eleven held fram eller gjer omval, og for om eleven beheld trua på å fullføre vidaregåande skule. Tendensen er at elevar som blir sett og verdsett som individuelle menneske lettare står i valet sitt.

Forskarane bak studien deler årsaker til omval i to, og viser til faktorar på individnivå og systemnivå. Mange elevar manglar den naudsynte kompetansen som gjer dei i stand til å gjere

gode val i overgangen til vidaregåande skule. Dei har ikkje nådd eit naudsynt nivå av yrkesvalmodnad på søknadstidspunktet. Opplevinga av rådgevinga dei har fått i ungdomsskulen spelar òg ei rolle her.

Funna, som både det kvantitative og det kvalitative undersøkinga byggjer opp om, er at forhold i skulen er avgjerande for om elevar vel om att eller ikkje. Dette handlar særleg om relasjonar, om mistrivsel og dårleg læringsmiljø, og om oppfatning av at ein ikkje passar inn. For nokre av elevane som opplever valet sitt som eit feilval, vil omvalet stort sett løyse problemet. For andre, som gjerne har meir komplekse og samansette utfordringar, vil ikkje omval vere nokon garanti for at problemet blir løyst (Buland et al., 2015).

Rapporten seier òg noko om korleis elevane opplever omvalet. Nokre av dei føler det som eit nederlag, at dei har feila. Når mange elevar høyrer at «alt er mogleg» i framtida, berre dei set seg i stand til å gjere gode, sjølvstendige val, gjer det noko med sjølvbiletet og førestellingar om å ta val. Når dei feilar her, kan det følast som eit nederlag, og at ein ikkje har levd opp til det idealet og forventningane samfunnet har føresett (Buland et al., 2015). Majoriteten av elevane opplever i mellomtida ikkje omvalet som negativt. Mange av dei uttrykkjer lette for å kunne bruke omvalsretten.

Tittelen på rapporten, «Omvalg – løsning eller symptom», seier noko om korleis ein kan forstå omval. Der omval blir sett på som ei løysing, finn ein elevar som rett og slett har valt feil, der det i ettertid viste seg å vere noko heilt anna enn dei har førestilt seg. Mange av desse fullfører gjerne skuleåret trass i at dei ikkje trivst. Dei nyttar seg av rådgevartenesta og er aktive med å finne betre alternativ. Det er i praksisperiodar desse gjerne erfarer at dei har valt feil, og det er i desse periodane dei innser kva dei i alle fall ikkje ønskjer å gå vidare med, samstundes som arbeidserfaringane gjer dei sikrare på kva dei vil (Buland et al., 2015).

2.3 Omval og fråfall – potensielle fellestrekk

Reegård og Rogstad (2016) ønskjer å synleggjere at fråfall ikkje er eitt fenomen. Dei viser til Rumberger (2011), og framhevar at fråfall må forståast i lys av den einskilde sine opplevde moglegheiter og samfunnsskapte forventningar – mellom skulesystem, læringsmiljø, arbeidsliv, familie, venner og individuelle val. Kulturelle og strukturelle endringar gjev rom for fleksibilitet og fleire valmoglegheiter, medfører auka kompleksitet i overgangen frå utdanning til arbeid, og vil prege ungdom sine utdanningsbaner i framtida. Dette kan bidra til auka risiko for ungdom som har dårlegare føresetnader for å handtere mangfaldet av val

(Helms Jørgensen, 2011, referert i Reegård og Rogstad, 2016). Ei breiare forståing av fråfall i framtida må kanskje innebere mindre fokus på korleis ein skal få ungdom raskare gjennom utdanningssystemet, og heller korleis utdanningssystemet kan tilretteleggast og innrettast betre for utdanningsval (Rogstad & Reegård, 2016).

Både nasjonalt og internasjonalt er det gjort mykje forskning på utfall av vidaregåande opplæring. Trass i ulike utdanningssystem og ulike tal for gjennomføring og avbrot, ser forskarar stort sett dei same trekk hos elevane som avbryt utdanninga (Markussen, 2016). Familiebakgrunn (sosioøkonomisk status, familiestruktur og foreldre sitt utdanningsnivå), demografiske faktorar (kjønn, rase, etnisitet, lokasjon), individuelle eigenskapar (uføre, helse, sjølvtrillit) og erfaringar i skulen (akademisk måloppnåing, forholdet til skulen, karakterar) er faktorar som går att (Markussen, 2016; Markussen, Frøseth & Sandberg, 2011). I Noreg har både Lødding og Holen (2013) og Markussen med medarbeidarar (2008; 2011), til liks med den internasjonale dropout-litteraturen, lagt til omgrepet «*engagement*» som sentralt for å forklare utfall av vidaregåande opplæring. Ulike forskarar forstår og nyttar omgrepet ulikt, og Markussen avgrensar «*engasjement*» slik: «*Engasjement for skolen dreier seg om a) å oppleve skolen som en arena der man føler at man hører til, og som man kan identifisere seg med; b) at man vurderer skolen som en arena det er verdt å yte en innsats for å lære med tanke på fremtidig nytte; c) at man faktisk handler slik at man tilegner seg kunnskap.*» (Markussen, 2016, s. 35 og 36)

Markussen byggjer si avgrensing blant anna på Fredricks og medarbeidarar (2004) sin definisjon, som skil mellom kognitivt engasjement, kjenslemessig engasjement og engasjement knytt til åtferd (Fredricks et al., 2004, s. 62-64). I relasjon til denne avgrensinga identifiserer Markussen og medarbeidarar (2008; 2011) forhold som peikar på sannsynet for å fullføre vidaregåande opplæring. Desse kan tolkast som mål på *emotional engagement* (å føle seg sosialt utanfor, vere venneorientert), *cognitive engagement* (å ha ambisjonar) og *behavioral engagement* (fråvær, innsats, åtferdsproblematikk) (Markussen, 2016).

Tap av motivasjon og engasjement kan òg knytast til elevar sine oppfatningar og forventningar til utdanninga. Louw og Katznelson (2015) peikar på utilsikta konsekvensar dersom retensjonsdisiplinar som elevar ikkje identifiserer som yrkesrelaterte tek for stor plass i opplæringa. Denne måten å organisere aktivitetar på fjernar han frå yrkesdisiplinen, og fører til tap av motivasjon og engasjement blant elevane, og dermed utilsikta «*push-out*»-effektar (Louw & Katznelson, 2015). Liknande årsaker finn vi når dei faglege krava i vidaregåande skule blir opplevd som for store og til dels irrelevante, spesielt med tanke på teoretiske fag

(Markussen et al., 2011). Dette perspektivet forklarer framleis fråfall i eit individuelt perspektiv, men som ei aktiv, vilja handling. Markussen m.fl. (2008) lanserte omgrepet bortval: «*Vi bruker begrepet bortvalg og ikke de tradisjonelle begrepene frafall eller drop out. Vi mener at de tradisjonelle begrepene signaliserer at det å slutte i skolen er noe viljeløst, noe som skjer, noe man ikke har kontroll over. Man faller utenfor, nærmest ved et uhell og uten selv å kunne påvirke situasjonen.*» (Markussen, Lødding & Sandberg, 2007s. 113).

Bortval blei lansert som ein alternativ måte å forstå fråfall på, men den same artikkelen viser samstundes til at bortval kan innebere eit valbart alternativ, som eit omval kan vere: «*To everything I do, there is always an alternative, a choice. Plainly speaking, I could do something else instead*» (Bauman 1990, referert i Markussen et al., 2007). Gambetta (1987) lanserer “*pulled-from-the-front*” (“pullout”) når fråfall er ei ønska handling, der nye faktorar er meir attraktive for individet.

2.4 Drop out vs push out

Dei siste åra har det vore aukande argumentasjon om at ein ikkje einssidig må legge ei individorientert forståing til grunn for «*early school leavers*» (ESL), men at ein samstundes må vere merksame på «*push-out*»-faktorar og påverknadsrelasjonen mellom individet og samfunnsstrukturar (Erik Hagaseth Haug, 2016b). Med andre ord kan ESL forståast som eit problem med utspring i skulesystemet, samfunnet og skulen, heller enn eit problem som skuldast den unge personen sjølv, familie, bakgrunn eller jamaldrande (Nevala og Hawley, 2011, referert i Erik Hagaseth Haug & Plant, 2015). «*Mainstream*» utdanning passar ikkje deira behov, og i det perspektivet kan ein snarare omtale det som «*push-out*» enn «*drop-out*». Snarare enn å ha «*drop out*» kan individet ha blitt fasilitert ut av utdanningssystemet som følgje av lærarar og andre sitt låge aspirasjonsnivå og insitament til å slutte (Oomen & Plant, 2014). Med eit for stort fokus på dei potensielle problema ved mangel av CMS hos eleven, er det viktig å sjå denne alternative vinklinga av problemet, og følgjeleg alternative forklaringar. Utforming og tolking av problemet bestemmer òg strategiar og tiltak for å løyse det. Kanskje bør fokuset ikkje vere retta så mykje mot årsaker hos individet, i skulen, eller med kostnadane som er tilknytt drop-out, men på drop-out som ein indikasjon på fundamentale ulikskapar (Smeyers & Depaepe, 2006, referert i Erik Hagaseth Haug & Plant, 2015). Dette perspektivet endrar fokus mot skuleoppmøte og fullføring som ein rett som skal sikrast i eitkvart demokrati, og krev ei meir nyansert oppfatning av dei mange determinerte utfalla. Lærarar og

rettleiingar som skal opptre i ein førebyggjande funksjon, kan oppfattast som å spele rolla som den trojanske hest i sjølve institusjonane dei er ein integrert del av (Erik Hagaseth Haug & Plant, 2015; Plant, 2005).

Kjærgård og Plant (2016) viser til andre forskarar og framhevar rettleiarrolla sin viktige funksjon for å fremje sosial rettferd, noko som inneber å både forsvare vegsøkjjar og melde tilbake til system og institusjonar (*advocacy* og *feedback*):

Og et av skolens bi-produkter er frafall: Å påpeke og gi tilbakemelding om systemets feil i denne sammenheng kan være å stille kritiske spørsmål ved skolens ekskluderende funksjon (push-out). Dette er heller ikke populært. Det setter veilederen i en vanskelig situasjon. Begge funksjoner er imidlertid viktige i forhold til sosial rettferdighet. Og begge bygger de på en nedenfra og opp-tilnærming, i motsetning til ovenfra og ned-tilnærming som ofte kjennetegner politikk. Men å endre systemet innenfra kan være en stor utfordring og kan kreve (for?) mye av veilederen, både personlig og faglig. (Plant & Kjærgård, 2016)

Dette er omgrep som er kontroversielle, fordi dei er pro-aktive og kan føre til at rettleiaren kjem i eit motsetnadsforhold til det systemet og den institusjonen som rettleiaren sjølv er ein del av. Å forsvare vil blant anna seie å tale på vegsøkjjar sine vegne i forhold til systemet sine rammer og funksjonar, eller påpeike haldningar og åtferd hos (lærer)kollegaer. Dette er ikkje populært (Plant & Kjærgård, 2016).

Mjåvatn og Frostad (2014) peikar på verdien av å sjå fråfallsproblematikk i eit systemperspektiv, og viser til at dette tidlegare har vore trekt fram i melding til Stortinget: «*I tråd med Markussen mfl. (2008) er det ofte faktorer knyttet til ungdommen selv som brukes som forklaring, sjeldnere faktorer knyttet til skolen og utdanningssystemet som helhet, slik det også påpekes i St. meld nr. 18, 2010–2011*» (Mjåvatn & Frostad, 2014).

Eifred Markussen si forskning har tidlegare blitt kritisert for sitt ein-sidede fokus på individperspektivet i fråfallsspørsmålet. Eriksen (2011) meiner Markussen sin bruk av omgrepet *bortval* er eit bevisst valt utgangspunkt i forholdet mellom eit individfokus og eit systemfokus.

I ei utgreiing til Stortinget i 2009 blei det stilt spørsmål om det vidaregåande opplæringsstilbodet er for ekskluderande for mange elevar: «*Mye av forskningen på frafall i*

videregående opplæring studerer hvilke faktorer ved eleven som øker sannsynligheten for frafall. Når over 30 prosent av elevene ikke når studie- eller yrkeskompetanse, er det imidlertid først og fremst faktorer ved systemet som svikter. Svak gjennomføring må derfor betraktes som en systemfeil» (NOU 2009:18, 2009).

På grunnlag av kritikken mot manglende systemfokus og det ensidige fokuset retta mot individet, vil eg i kapittel 3.2 presentere litteratur som trekkjer fram faktorar i læringsmiljøet, eit systemperspektiv.

3 Teoretisk tilnærming

Denne masteroppgåva handlar om elevar si oppfatning av ein omvalsprosess i overgangen til vidaregåande skule, og korleis eit omval kan forståast i lys av teorien eg trekkjer fram. Min innfallsvinkel til undersøkinga var å få fram omvalselevar sine tankar om valprosessen i overgangen til vidaregåande, kva for faktorar i løpet av VG1 dei framhevar som medverkande til omvalet, og kjenslemessige element knytt til det å foreta eit omval. Eg har valt ut teori som fokuserer på valprosessen i eit individuelt perspektiv, og på korleis det institusjonelle nivået kan påverke utdanningsval. Teoriutvalet er justert og selektert etter det empiriske materialet og, slik eg ser det, etter karriererettleiingsfeltet si interesse i val- og omvalsprosessar. I dette kapitlet gjer eg greie for teoriar som etter mitt syn har relevans for problemstillinga, og er viktige for mi forståing av val- og omvalsprosessar i vidaregåande skule.

Først i denne presentasjonen vil eg trekkje inn Illeris sine teoriar om identitetsutvikling og danning, som eg ønskjer å ha med i analyse- og drøftingsgrunnlaget. Desse meiner eg er relevante fordi dei peikar på samanhengar mellom identitetsdanning og utdanningsval, og er viktige for å forstå omval i individperspektiv. Vidare har eg trekt inn samanhengar mellom læringsmiljø og motivasjon, omvalsfaktorar som er framheva i tidlegare forskning, gjennom Einar og Sissel Skaalvik sitt arbeid på feltet. Skulen sin måte å møte eleven på er sentral, der differensiering og organisering av undervisninga, og lærarane sitt elevsyn er fokuspunkt.

Oppleving av meistring, relasjonen lærar-elev og motivasjon for læring er element i eit samfunnsperspektiv, då eg vurderer dette som ein følge av dei føregåande punkta.

Karrierelæringsteoriar i den amerikanske og britiske tradisjonen blir trekt inn i som grunnlag i individperspektivet. Sosialkognitiv karriereteori (SCCT), understøtta av Albert Bandura, poengterer at utdanningsvalet alltid er innramma i ein kontekst der eit komplekst samspel mellom ulike variablar kan påverke kvarandre, og såleis influere på utdanningsval. SCCT er

valt ut fordi denne teorien kan belyse omvalvsprosessen i både individ- og systemperspektiv, og viser korleis dei gjensidig påverkar kvarandre. Til systemnivået nyttar eg stemmene til Annemarie Oomen og Peter Plant i «Early School Leaving and Lifelong Guidance» (ELGPN Concept Note No. 6), og trekkjer ut deler som kan beskrive korleis karriererettleiing kan ha ei førebyggjande og intervensjonelle rolle i arbeidet mot ESL.

3.1 Illeris om identitetsutvikling og utdanning

«Alle unge i dag gør sig mange overvejelser over hvem de vil være – fordi de oplever at der skal træffes nogle afgørende valg, at de selv skal træffe dem, og at de selv også skal tage konsekvenserne.» Sitatet er henta frå Knud Illeris sin artikkel «Unge læring, identitet og selvorientering» (2002), og samanfatar eit nokså presist utgangspunkt for mine forskingsspørsmål. Illeris understrekar verdien av utdanning hos dei unge, men at spørsmålet i dag dreiar seg meir om *kven eg kan bli* enn *kva eg kan bli*. Det gamle spørsmålet om *kva du skal bli når du blir stor* har i dag nådd grenselause dimensjonar. Dei unge lærer frå tidleg i barndomen at det gjeld å velje det personleg heilt rette, som dei aller helst vil, og som kan realisere deira personlege talent og preferansar og skape lukke (Illeris, 2002). Eit mangfald av moglegheiter gjev høve til ein grenselaus utprøving. Kvart val ein tek er uansett å sjå på som mellombels, for skulle det vise seg å vere feil, er det berre å velje på nytt (Illeris, 2002; Ziehe & Stubenrauch, 2008). Illeris tilbakeviser i mellomtida at det er eit absolutt fritt val frå øvste hylle. Ingen kan bli kva som helst, det tilsynelatande frie val er tvert imot både umogleg og usant. Det er avhengig av mange personlege og sosiale føresetnader, konkurranse om plassar, og løp som enkelte ikkje har føresetnader for å klare. Kanskje viser det seg at det heller ikkje er så morosamt og gjevande som ein trudde på førehand, og at ein møter negative opplevingar i form av praktiske utfordringar, ein usympatisk lærar eller dårlege venner. Årsakene kan vere mange til at det ikkje lever opp til forventningane, og ein må heile tida styre etter dei signala ein fangar opp og avkodar, noko som er uhyre krevjande for dei unge. Desse søkeprosessane aukar i omfang ved aukande marknadsføring av utdanningstilbod, og aukar samstundes risikoen for val som i ettertid kan vise seg å vere feil (Illeris, 2002).

Illeris (2002) har sjølv valt å fornye omgrepet *identitetsdanning* med *sjølvorientering*, med tanke på at ungdom utelukkande vel utdanning, fag og andre aktivitetar som kan bidra til vidare utvikling og kvalifisering. Alle aktivitetar blir av dei unge møtt med spørsmål som: «*Kva betydning har det for meg? Korleis inngår det i min sjølvorientering? Kva kan eg bruke det til i mitt aktuelle utviklingsprosjekt?*». Dei unge vil ikkje berre bli overtyste, men

begeistra. Sjølv om eit fagleg innhald kan vere viktig i forhold til ein ønska kvalifisering, er det likevel ikkje relevant dersom den unge ikkje ser og opplever relevansen i forhold til sjølvorienteringa. Ikkje alle har den naudsynte refleksiviteten og sjølvforståinga for å styre denne sjølvorienteringa. Slike «refleksive taparar» (Lash, 1994, s. 130 referert i Illeris, 2002) manglar gjerne ein stabil og samanhengande identitetskjerne som kan hamle opp med forlokkande tilbod i omgjevnadene.

3.2 Avgjerande forhold i læringsmiljøet som kan føre til omval

Sjansen for at fråfall og omval kan ha mange fellesnemnarar problematiserer ei dikotomisk framstilling av desse to fenomen. Av den grunn blir delar av forskinga på dropout trekt inn i denne gjennomgangen. Når litt av kritikken mot denne forskinga tidlegare gjekk på at årsaksforklaringar til fråfall for det meste er å finne på individnivå, ser eg det som viktig å presentere undersøkingar med eit systemperspektiv på fråfall. Med systemperspektiv siktar eg i denne oppgåva til faktorar som er utanfor individet sin kontroll.

Mjåvatn og Frostad (2014) viser til internasjonal forskning (Dunn, Chambers & Rabren, 2004; Strom & Boster, 2007) som framhevar betydninga av organisering av skulen, skulen si leiing og lærarar for elevane sin trivsel og motivasjon. Fleire peikar på manglande støtte frå lærarar som ei viktig forklaring på at elevar sluttar i vidaregåande skule.

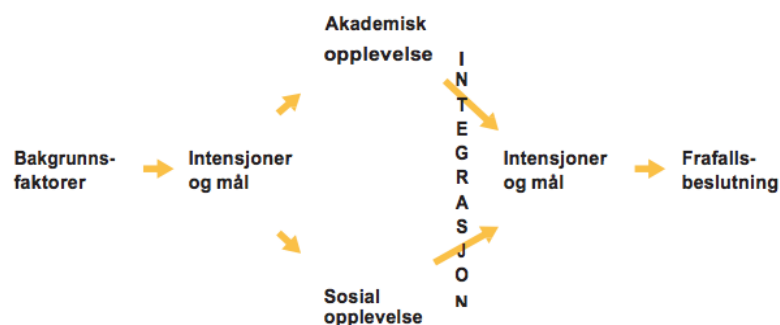
Det er en forventning om at elever skal tilpasse seg skolens krav, forventninger og organisering. Når en elev slutter fordi han ikke finner seg til rette faglig og sosialt, omtales det tradisjonelt som «drop out» eller bortvalg. Årsaken ligger primært hos eleven. Dersom en vender fokus mot skolen og dens manglende evne til å følge opp og inkludere elevene, er kanskje «push out» eller skoleutstøting et mer dekkende begrep (Machingambi, 2012; Minde og Mæhle, 2011, referert i Mjåvatn & Frostad, 2014).

Nokre forskarar viser at ein heller ikkje skal undervurdere det sosiale miljøet ved skulen. Å vere ein del av det sosiale miljøet, føle seg inkludert i fellesskapet, og føle tilhøyrsløse og aksept blant jamaldringar er positivt for motivasjonen til å fullføre (Anderman, 2003; Christle, Jolivette & Nelson, 2007; Farmer et al., 2003).

Mjåvatn og Frostad (2014) trekkjer fram manglande tilhøyrsløse og redusert sjølvverd som potensielle slutfaktorar, og viser til Finn (1989) sine «Frustration-Self-Esteem Model» og «Participation-Identification Model». Førstnemnde modell forklarar elevane sitt svekka sjølvverd i møtet med ein skule dei ikkje meistrar, med reduserte meistringsopplevingar på

grunn av testar som er dårleg tilpassa evner og føresetnader. Den andre modellen viser at sosialt aktive elevar, både fagleg og utanomfagleg i større grad identifiserer seg med skulen, og såleis finn seg betre til rette, uavhengig av teoretisk nivå hos eleven.

Ein som har hatt stor innverknad på fråfallsteoriane er Tinto (Eriksen, 2011; Hovdhaugen, Frølich & Aamodt, 2008). Tinto (1993) hevdar at fråfall i mange tilfelle kan sjåast på som positivt, at studenten ser på det som eit vegval, eit ønskje om kva han/ho ønskjer å gjere (Hovdhaugen et al., 2008). Hans undersøkingar er retta mot studentar ved universitet, men overføringsverdien til elevar i vidaregåande opplæring er etter mitt syn til stades, sidan dette perspektivet òg kan ligge til grunn i ein omvalsprosess. Tinto utvikla ein longitudinell modell for fråfall, som i tillegg til bakgrunnsvariablar òg tek omsyn til det som skjer etter at studenten er komen til lærestaden. Dermed tek modellen innover seg samspelet mellom individ og institusjon (Tinto 1993:112, referert i Hovdhaugen et al., 2008). Vidare argumenterer han for at det som skjer etter studenten er komen til lærestaden har meir å seie for fråfall enn studenten sin bakgrunn. Integrasjon er ein nøkkelfaktor i modellen, og i kva grad studentane opplever at dei høyrer heime ved lærestaden og i kva grad dei føler seg sosialt og akademisk integrert, vil dermed ha betydning for fråfall og fullføring (Tinto, 1975, referert i Eriksen, 2011).



Figur 2. Tintos modell. Kjelde: www.utdanningsforskning.no

Skilnader i det norske og det amerikanske utdanningssystemet kan naturlegvis gje ein avgrensa overføringsverdi av amerikanske forskingsfunn til norske forhold, men fokuset på akademisk og sosial oppleving som avgjerande faktorar for integrasjon, og dermed for fullføring, gjer det etter mi meining relevant å søkje empiri rundt dette også blant norske omvalselevar. Internasjonal forskning viser at sosial støtte og kjensle av tilhøyrslse er viktig for

elevar sin motivasjon, uavhengig av kontekst og alder (Federici & Skaalvik, 2013), noko som underbyggjer relevansen av Tinto sin teori i denne samanhengen.

3.2.1 Lærar-elev-relasjonen

Den internasjonale forskinga viser at forholdet mellom lærar og elev bør få større merksemd, og i norsk forskning har studiar innan dette problemfeltet vore lavt prioritert. Federici og Skaalvik (2013) forklarar dette med at eit aukande tal internasjonale studiar kan dokumentere at forholdet mellom lærar og elev er ein sentral faktor for elevane sin læring og motivasjon. Eleven sitt læringsutbyte og heilskapelege oppleving av skulen heng såleis saman med kvaliteten på relasjonen til læraren. Det er særleg to forhold det blir peika på:

- 1) elevane si oppleving (eller persepsjon) av sosial støtte frå lærarane, og
- 2) elevane si kjensle av tilhøyrse til skulemiljøet

Når det gjeld sosial støtte frå læraren, gjer ein skilnad på *emosjonell* og *instrumentell* støtte. Emosjonell støtte handlar om i kva grad eleven føler seg verdsett, akseptert og respektert av lærarane. Instrumentell støtte dreiar seg om elevane si oppfatning av om dei får konkrete råd, praktisk hjelp og rettleiing i skularbeidet. Skaalvik og Skaalvik (2013) framheld at forskning på sosial støtte hovudsakleg dreiar seg om emosjonell støtte. Slike undersøkingar viser ein sterk samheng mellom sosial støtte og sjølvoppfatning, motivasjon, innsats, trivsel og læring. I så måte kan det vere viktig å kjenne til korleis elevane sjølve karakteriserer lærarar som gir god støtte. Ei undersøking av Suldo m.fl. (2009) viser at elevar på 7. og 8. trinn i USA la vekt på at lærarane gav både sosial og instrumentell støtte. Dette innebar til dømes at lærarane viste interesse og omsorg for elevane sitt ve og vel, viste respekt for elevane, prøvde å få alle elevane til å forstå fagstoffet og få erfaring med meistring, la vekt på framgang og forbetring og viste elevane korleis dei kunne forbetre seg, varierte undervisnings- og arbeidsmåtane, ga informativ tilbakemelding og oppmuntra elevane til å stille spørsmål (Skaalvik & Skaalvik, 2013). I eit systemperspektiv er det læraren si oppgåve å skape eit læringsmiljø der alle finn ein mening og ser utviklingsmoglegheiter. Utfordringa læraren møter er å relatere til mangfaldet av elevar med omsyn til kulturell og sosial bakgrunn og personlege føresetnader (Aubert & Paulsen, 2016).

Relasjonen mellom lærar og elev er symmetrisk når det gjeld likeverd mellom menneske, men assymetrisk når det gjeld kunnskap, evner og innsikt. Denne assymetrien kan kome til syne i ein val- eller omvalssituasjon der læraren opptrer som rådgjevar, og føre til einsidig kontroll

av situasjonen. I ein slik situasjon kan læraren ønskje å påverke i ei eller anna retning, til dømes når eleven er i ferd med å slutte i skulen og målet med rettleiinga er å få eleven til å halde fram. Utfordringa ligg i korleis læraren som rådgjevar vender seg til eleven for å gje hjelp til sjølvhjelp og samstundes gjere det på ein fordomsfri måte. Det inneber å avstå frå oppfatningar om kva som er det beste for eleven, trass i forskingsbasert kunnskap om betydinga av at eleven fullfører (Peavy, 1997, referert i Aubert & Paulsen, 2016).

3.2.2 Elev-elev-relasjon

Engasjement, trivsel og velvære i skulen er òg avhengig av eleven sitt forhold til medelevar. Ein elev som har faglege vanskar vil ofte ha låg status i klassen (Sletta, 1984). Denne eleven får eit svakare sosialt nettverk ved å bli avvist av medelevar, og bli meir isolert frå omgjevnadene. Skaalvik og Skaalvik (2006) viser til dei same tendensane i den årlege elevundersøkinga. Elevar som opplever dette tenderer til å ha lågt sjølvverd og til å utvikle psykiske vanskar i tenåra enn andre elevar (Sletta, 1984). Ein elev som har låg plassering i det faglege statushierarkiet vil vere ein lite ettertrakta samarbeidspartnar, spesielt om det blir lagt opp til prestasjonsretta aktivitetar. Dersom arbeidsoppgåvene derimot blir tilpassa elevane sine føresetnader, og utan innbyrdes konkurranse mellom gruppene, vil det bidra til auka fokus på arbeidsoppgåvene. Både eleven sin instrumentelle og emosjonelle verdi vil få eit løft dersom det blir lagt til rette for oppgåver og aktivitetar der eleven opplever meistring (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

3.3 Skulen sin målstruktur

Eit sentralt spørsmål i denne oppgåva er om, og eventuelt korleis, læringsmiljøet medverkar til at elevar vurderer omval. Tidlegare i oppgåva er det vist til Oomen og Plant si oppmoding om å trekkje inn «pushout»-perspektivet, der utdanningssystemet sjølv initierer sluttprosessar til dømes som følgje av lærarar og andre sitt låge aspirasjonsnivå. Asplin og Lingås (2016) åtvarar mot å tolke meistring for meistringa si eiga skuld for å oppfylle formelle mål som kan «veies og måles». Begge desse tilfella kan etter mitt syn vere ein konsekvens av skulen sin målstruktur, som eg her ønskjer å utdjupe.

Omgrepet «skulen sin målstruktur» blir brukt om dei signala skulen sender til elevane om kva som er viktig og verdifullt i skulen (Ames & Levin, 1992). Skulen kan sende signal om at det viktigaste er at dei lærer, utviklar seg, har framgang og gjer sitt beste. Motsett kan skulen

sende signal om at det er resultatene som teller, og at det viktigste er at de gjør det godt på prøver, bedre enn andre (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Med en *læringsorientert målstruktur* legges skolen vekt på kunnskap og forståelse, individuell forbedring og innsats. Her er fokuset på meistring, og resultatet blir målt opp mot individuelle mål eleven selv har satt seg. Således blir det lett å måle framgang og forbedring opp mot tidligere resultat. Framgang, utvikling og individuell måloppnåing er kjennetegn på suksess.

En skole med *prestasjonsorientert målstruktur* vil først og fremst vektlegge resultatene, og at elevenes sine resultat blir målt opp mot andre elever, klasser og skoler sine resultat. Dermed vil samarbeid, innsats og strategier for problemløsning bli mindre verdsett. En slik struktur signaliserer dermed at elevene blir verdsett ut fra sine prestasjoner (Covington, 1992).

Suksess i en prestasjonsorientert målstruktur blir forstått som en demonstrasjon av at skolen er bedre enn andre skoler, eller at elevenes sine resultat er bedre enn andre elever sine (Ames & Levin, 1992; Skaalvik & Skaalvik, 2013). Skaalvik og Federici (2015) viser til at det er all grunn til å tru at det prestasjonspresset elevene føler i skolen, avspeglar signal som skolen og samfunnet utenfor sender til elevene om hva som er viktig og verdifullt. Resultat avspeglar med andre ord en prestasjonsorientert skole.

Skaalvik og Skaalvik (2013) hevder den offentlige debatten sender klare signal om at det er resultatene som teller, og at de blir vurdert opp mot andre land og andre skoler. Norske elever sine prestasjoner sammenlikna med elever i andre land har blitt det viktigste kriteriet for vurdering av skolen og elevenes sin læring. Likevel er det den enkelte skole og den enkelte lærer som, bevisst eller ubevisst, sender signal om hva som er viktig og verdsett. Det kan skje gjennom kommentarer som tydeleggjer hva resultatene blir målt mot, eller i klassefelleskapet der læreren signaliserer hva og hvem som blir framheva eller får ros. Gjennom val av oppgaver viser læreren om det skal legges vekt på den enkelte eleven sin framgang, eller om det er et felles mål som alle skal arbeide og vurderast mot.

Bedre gjennomføring føreset at det i større grad blir teke omsyn til mangfaldet av evner, føresetnader og muligheter (Eriksen, 2011). Ames (1992) deler nokre oppmodinger om korleis ein kan fremje ein læringsorientert målstruktur, og stimulere oppgaveorientering hos elevene, blant anna ved å: velje lærestoff og oppgaver som gir optimale utfordringer til den enkelte elev, fokusere på mening og forståelse, fokusere på forbedring og meistring, gi elevene reell medverknad, stimulere elevene til å sjå feil som ein naturleg del av læringsprosessen (Skaalvik & Skaalvik, 2013 s. 202).

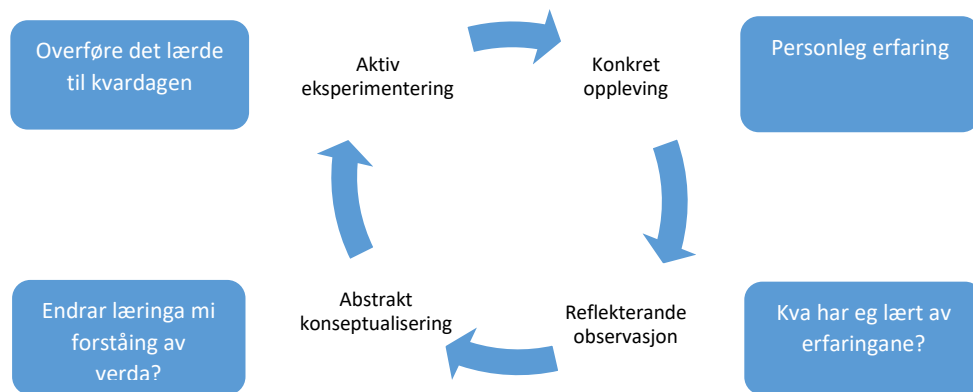
3.4 Karrierelæring

Empirien i denne undersøkinga byggjer på informantane si oppleving av val- og omvalsprosessen, og korleis dei resonnerer fram mot desse. Etter mi vurdering var det viktig å kartlegge motiv for det første valet, for å kunne forstå omvalet. Dette stemmer òg overeins med tidlegare forskning som påpeikar at årsaker til omval kan vere samansette og kumulative (Buland et al., 2015). Difor trekkjer eg fram karrierelæringsteoriar som dannar grunnlag for faget utdanningsval. Analysen vil gje svar på faget si betydning i det første valet, for deltakarane i studien. Samstundes vil teoriane vere sentrale i drøftinga, først og fremst for å belyse omval i eit individperspektiv.

Karrierelæring blir ofte relatert til livskompetansar generelt, livslang læring. Å skulle ta gode karriereval gjennom livet byggjer på mange grunnleggande ferdigheiter som vi brukar i fleire samanhengar. Andreassen (2016) snakkar om å utvikle kompetanse i eit heilskapleg perspektiv, der både kunnskapar, ferdigheiter og haldningar er naudsynte for å kunne handtere ulike utfordringar knytt til utdanning arbeidsdeltaking. Ho meiner det er vanskeleg å skilje mellom karrierekompetanse og livskompetanse, då karrierekompetanse ikkje berre handlar om å ta val, men òg er ein meir omfattande kompetanse som kan knytast til både utdanning, yrke og andre livsarenaer. To læringsteoriar som tek omsyn til identitetsarbeid i tillegg til fagleg utvikling, som begge er naudsynte i karrierelæring, er Kolbs læringssirkel og Laws DOTS-analyse.

3.4.1 Kolbs læringssirkel

David Kolbs læringsteori legg til grunn at all læring er erfaringsbasert. Kolb tok i sin læringsteori utgangspunkt i blant andre Lewin, Dewey og Piaget (I. Andreassen, 2016). Han presenterte ein læringssirkel som viser fire stadium i læringsprosessen: *konkret oppleving*, *reflekterande observasjon*, *abstrakt konseptualisering* og *aktiv eksperimentering*, og deretter attende til ny konkret oppleving (Kolb, 1984).



Figur 3. Kolbs læringssirkel. Kjelde: I. Andreassen (2018)

Andreassen (2016) forklarer det første stadiet i sirkelen med at eleven får ei konkret oppleving ved å identifisere eitt eller fleire problem, og erfarer og observerer kva som skjer. Fokusering er her sentralt.

I det neste stadiet kan eleven reflektere over erfaringane, kva som skjedde, kva det betyr, stille spørsmål og prøve å forstå på ein annan måte. Å strukturere og undersøke er viktig på det reflekterande stadiet.

På det tredje stadiet, abstrakt konseptualisering, skal eleven prøve å strukturere kunnskapane ytterlegare, vurdere alternative løysingar, og kome til ein konklusjon.

På det siste stadiet, aktiv eksperimentering, skal han prøve ut og anvende det han har lært. Dette fører til ny handling og sirkelen kan halde fram (I. Andreassen, 2016).

Kolb omtalar læring som ein prosess der erfaring blir omdanna til kunnskap. Det å sjå læring ut frå eit erfaringsperspektiv framhevar tre kritiske aspekt ved læreprosessen:

- 1) Det blir lagt vekt på tilpassing og læring, ikkje på innhald og resultat
- 2) Kunnskap er ein transformasjonsprosess som stadig blir skapt og omskapt
- 3) Læring omdannar erfaring i både objektive og subjektive former (Kolb, 1984, referert i I. Andreassen, 2016).

3.4.2 Den britiske tradisjonen

Bill Law og Anthony Watts sin DOTS-teori er med å danne det faglege grunnlaget for fokuset på Career Management Skills-perspektivet i ELGPN. Med artikkelen «*Schools, Careers and Community. A Study of Some Approaches to Careers Education in Schools*» (Law & Watts,

1977) kom på sett og vis eit analyseverktøy for å kunne avdekke behovet for auka karrierelæring innan valgkompetanse (D), moglegheitsmerksemd (O), overgangsferdigheiter (T) og sjølvmedvit (S) (Erik H. Haug, 2014).

Når det kjem til konkretisering av kva for kompetansar som vil vere avgjerande for den enkelte, har ELGPN i sin definisjon lagt seg tett opp til Bill Law og Anthony Watts sin DOTS-modell:

Decision learning	Evne å ta gode valg. Dette innebærer kunnskap om forskjellige måter valg kan tas på, bevissthet om måten en selv velger, i tillegg til en bevissthet om hvilke valg som kan være hensiktsmessige i situasjonen.
Opportunity awareness	Kjennskap til hvilke muligheter som finnes, kunnskap om hva disse mulighetene kan innebære og om hvordan man kan gripe mulighetene.
Transition learning	Ferdigheter i å håndtere utfordringer knyttet til overganger, for eksempel fra utdanning til arbeidsliv, fra en jobb til en annen eller fra arbeidsliv tilbake til utdanning.
Self awareness	Å kunne identifisere sine interesser og behov og kjenne sin kompetanse. Ha god forståelse av hvem en er som person, hvilke styrker og svakheter en har, samt bevissthet om hvilke krav og forventninger en har til sitt arbeidsliv.

Figur 4. DOTS-modellen omsett til norsk av Nasjonal enhet for karriereveiledning. Kjelde: Haug 2016

Desse fire områda gir eit godt rammeverk for kva som bør vere ein del av elevane sin sluttkompetanse i utdanningsval, og står bra i stil med det vår eigen læreplan legg opp til (Røyset & Kleppstø, 2017).

3.4.3 Den amerikanske tradisjonen

«The social learning theory of career decision making» (SLTCDM) er ein sentral karrierelæringsteori i den amerikanske tradisjonen, presentert av Krumboltz, Mitchell, Jones og Brian. SLTCDM er ein beskrivande teori som prøver å svare på spørsmål knytt til kvifor vi vel som vi gjer (Erik H. Haug, 2014). Eit viktig kjenneteikn ved teorien er at han baserer seg på at måten vi gjer val på er påverka av fire faktorar:

1) Individuelle faktorar

Intelligens, kjønn, etnisitet, fysikk og spesielle anlegg er med på å danne individet sine yrkespreferansar og dermed påverke og avgrense valmoglegheitene.

2) Miljømessige faktorar

Moglegheiter som påverkar våre val, til dømes rett til utdanning, breitt eller snevert utdanningstilbod, regulering av arbeidsmarknaden, familietradisjonar osv.

3) Lærings erfaringar

Desse erfaringane vil vere både direkte/indirekte og bevisste/ubevisste for den enkelte. Teorien legg òg stor vekt på tolkinga av erfaringane.

4) Problemløysingsferdigheiter

Evne til problemløysing, arbeidsvanar, emosjonelle og kognitive reaksjonar. Evne til å sjå seg sjølv og verda rundt i samanheng, vere realistisk i sine evalueringar og utvide sitt perspektiv er òg ein del av problemløysande ferdigheiter. (Erik H. Haug, 2014)

Til liks med DOTS-modellen seier også SLTCDM lite om korleis karriererettleiarar kan vere til støtte i ein konkret rettleiingssituasjon. Oppfølgarane «New DOTS» og «The Learning Theory of Career Choice and Counselling» inneheld teori om den didaktiske og progressive oppbygginga av karrierelæring.

3.4.4 Sosialkognitiv karriereteori (SCCT)

Sosialkognitiv karriereteori byggjer på at val og handlingar først og fremst er påverka av individet si sjølvoppfatning, og utbyttet som kan knytast opp mot eit spesifikt val. Samstundes blir det poengtert at val alltid er innlemma i ein kontekst, der eit komplekst samspel mellom mange ulike variablar kan påverke kvarandre, og dermed få innflytelse på eit spesifikt karriereløp. SCCT byggjer på Albert Bandura sine sosialkognitive teoriar, og tek høgde for at både kontekstuelle og individuelle faktorar kan bidra til å forklare individuelle val kan påverke menneske si karriere både direkte og indirekte, og verke avgrensande for valet (Højdal & Poulsen, 2007). Teorien vil såleis utgjere eit relevant grunnlag for problemstillinga i denne oppgåva.

Det teoretiske utgangspunktet er Bandura sin treklangsteori, som skildrar ein innbyrdes samanheng mellom personlege eigenskapar, eksterne miljømessige faktorar, og personen sine handlingar og val. Både sjølvstyrande faktorar og ekstern påverknad frå miljøet kan ligge til grunn for eit spesifikt karriereval. SCCT knyter Bandura sine teoriar om menneskeleg

handling saman med teoriar om personlegdomsutvikling, og forklarar korleis ulike faktorar grip inn i og påverkar kvarandre gjensidig. Tre nøkkelement, som formar individet sitt karriereval og -utvikling gjennom ein interaksjonsprosess, er individet si tru på eigne meistringsevner (self-efficacy beliefs), forventningar (outcome expectations) og personlege mål (personal goals) (Lent, Brown & Hackett, 2002).

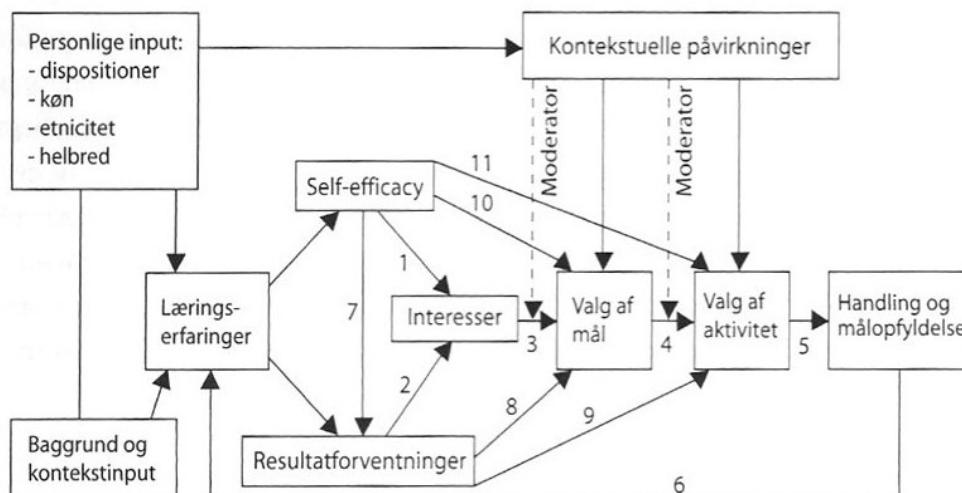
Det blir i SCCT sin karriereutviklingsmodell lagt til grunn at alle element som inngår i karriereutviklingsprosessen, innbyrdes influerer på kvarandre, og over tid kan påverke kva retning individet si karriere tek. For å skape medvit rundt innbyrdes interaksjonsprosessar, ligg det i SCCI tre modellar som omhandlar utvikling av individet sine interesser, val og handlingar.

3.4.4.1 Interesseutviklingsmodellen

Modellen er bygd opp for å illustrere korleis interesser utviklar seg over tid i ein samanhengande prosess. Personen blir stimulert til å setje seg mål for deretter å velje mellom ulike handlingsalternativ. Interesser oppstår på grunnlag av dei formeininga personen har om seg sjølv og sine evner (self-efficacy), og kva han/ho førestiller seg å få ut av dei aktivitetane som blir valt (resultatforventning) (Højdal & Poulsen, 2007).

3.4.4.2 Valmodellen

Denne modellen viser prosessane i det personlege valet, og korleis personlege, kontekstuelle og læringsbaserte faktorar spelar inn på individet sitt val. Dei kontekstuelle faktorane si betydning, som vi ser av figuren under, kan få innverknad på to ulike måtar, og såleis moderere verdien av dei individuelle vala. Det eine er at moglegheitsstrukturar kan moderere relasjonen mellom interesser, som formulerer målsetjing, som igjen formulerer val av aktivitet, og som til slutt fører til handling. Det andre er at spesielle miljøbestemte forhold kan øve direkte innverknad på individet sitt val, som til dømes tradisjonelle kjønnsroller eller krefter i det sosiale miljøet.



Figur 5. Valmodellen (Henta frå Højdal & Poulsen, 2007 s. 204)

3.4.4.3 Handlingsmodellen

Der interesse- og valmodellen analyserer det innholdsmessige i sjølve valet, er merksemda i handlingsmodellen retta mot aktiviteten, og kva nivå personen orienterer seg mot (resultatmål). Feil oppfatning av egne evner kan anten ha innverknad på resultatet han/ho oppnår i ein bestemt aktivitet, eller føre til at personen utviklar prestasjonsangst eller unngår utfordringar (Højdal & Poulsen, 2007).

3.5 Karriererettleiing si rolle i omvalsprosessen

Karriererettleiing spelar ei sentral rolle i å førebyggje tidleg fråfall (ESL). Eg finn det difor naturleg å trekkje inn teori som seier noko om dette. Det sentrale her er kor vidt rettleiing kan intervenere ambivalens og usikkerheit hos elevar på eit tidleg stadium i ein val- eller omvalsprosess, og såleis hindre avbrot. I det biletet kan omval representere ei løysing for å hindre ESL, og karriererettleiing kan bidra til ei breiare forståing av omval. Oomen og Plant (2014) presenterer ein detaljert oversikt over korleis livslang rettleiing kan førebygge, intervenere og kompensere ESL. I denne samanhengen er det mest relevant å omtale førebygging og intervensjon, med tanke på å få fram korleis rettleiing kan redusere ESL, og setje omval i eit positivt lys. I forlenginga av det presenterer eg kort forfattarane sin oversikt over konsekvensar og tilrådingar på feltet, basert på tidlegare forskning.

3.5.1 Førebygging og intervensjon

Førebygging av ESL krev initiativ på systemnivå, og søker å gripe inn i forhold der prosessar som fører til ESL startar. Det er viktig å vite og forstå kvifor nokre unge kan ende som ESL, og kva for sosiale, økonomiske, personlege og pedagogiske faktorar som kan auke risikoen for dette. Mange av faktorane er kumulative. Sjølv om skulane spelar ei viktig rolle i å hindre ESL, verken kan dei eller bør dei fungere isolert frå andre sektorar. Det bør vere ein nasjonal ESL-politikk som er tverrsektoriell av natur, og som involverer ulike sektorar (Oomen & Plant, 2014).

Når det gjeld førebyggjande aspekt kan ulike former for karrierelæring⁶ spele ei viktig rolle for å hindre ESL. Karrierelæring kan omfatte ei rekkje varierte aktivitetar som til dømes arbeidsutplassering, jobbskygging, karrierespel eller hospitering på ulike utdanningsprogram. Alle slike strukturerte aktivitetar tek sikte på å oppmuntre elevane til å sjå si eiga karriere i eit livslangt perspektiv, og sjå utover dei umiddelbare avgrensingane deira i nær framtid. Dei må oppmodast til å sjå karrierearbeidet sitt i eit CMS-perspektiv, noko som vil bidra til å gje eit meiningsinnhald i deira noverande og framtidige utdanningsplanar (ELGPN, 2012).

Eit omfattande karriereutviklingsprogram gjennom heile skulegangen, uavhengig av kven som tek det inn i det enkelte fag, vil vere ei ryggrad i det førebyggjande arbeidet mot ESL. Nøkkelfaktoren er lærarpersonalet. Lærarane spelar ei viktig rolle for læringsutbyttet, og tiltaka når det gjeld å takle potensielle ESL, anten det er relatert til skuleklimaet, skuleengasjement, eit støttande og individuelt tilrettelagt læringsmiljø, tidlege varslingsystem eller samarbeid med føresette. Anbefalingane her går på å styrke læraryrket gjennom strukturerte induksjonsprogram, med profesjonell, fagleg og sosial støtte, saman med fagleg utvikling for både lærarar og skuleleiarar (EC (European Commission), 2013, referert i Oomen & Plant, 2014).

Det må leggast større vekt på bidraget karriererettleiingsfeltet kan tilføre i arbeidet med å redusere ESL. Rettleiing er meir enn bevisstgjerrande, støttande eller informativ aktivitet, og individuelle samtalar. Rettleiingsfeltet kan bidra i form av informasjon, rådgjeving, vurdering, aktivering, «advocacy» (advokatverksemd), tilbakemelding, nettverksbygging, innovasjon/systemendring, utveljing og oppfølging (Ford, 2002, referert i Oomen & Plant, 2014). Av desse fortener «advocacy» og tilbakemelding mest merksemd, då dette er aktivitetar som kan spele ei avgjerande rolle for å flette utdanning og praksis betre saman, og

⁶ Samleomgrep for «career education» (jfr. Sultana m.fl, 2012.)

såleis førebygge ESL. Rettleiing har ei viktig rolle både i å støtte individ og grupper når det gjeld ESL, inkludert ei fastare kopling mot alternative læringsarenaer, og ved å endre sjølve systemet som produserer ESL, til dømes i skulen og i yrkesopplæringa (Oomen & Plant, 2014).

3.5.2 Konsekvensar og tilrådingar

Oomen & Plant (2014) refererer til Hooley (2014) som hevdar at rettleiing er mest effektivt når ho blir oppfatta som eit livslangt system i læring og arbeid, og viser til ei rekkje tilrådingar for god rettleiingspraksis basert på funn. Forsking tyder på at livslang rettleiing kan få innverknad på hukommelse, prestasjon, overgangar, karriere og livssuksess, og dermed må vurderast og inkluderast i arbeidet for å takle ESL. Likevel vil ingen enkelt initiativ eller politikk gi den endelege løysinga til ESL, uansett om det blir vurdert som *drop-out* eller *push-out* (Oomen & Plant, 2014).

4 Metode

Denne studien av korleis omval i vidaregåande skule kan forståast, er basert på fire intervju av elevar som etter fullført og bestått VG1 likevel har valt å gjere omval. Eg har undersøkt korleis dei opplevde valprosessen i overgangen mellom ungdomsskule og vidaregåande skule, og deira oppleving av prosessar i løpet av VG1 som kan ha resultert i omval. Det er i mellomtida reist problemstillingar i denne oppgåva som etter mitt skjønn førte til ei innsnevring av metodeval. I tillegg vil forskingsmetode vere avhengig av føremålet med studien. I dette kapitlet vil eg gjere greie for valt metode til denne undersøkinga, og ei grunngjeving for dette valet.

4.1 Kvalitativ metode

Metode i vitskapeleg samanheng inneber teknikkar for å undersøke fenomen, finne ny kunnskap eller setje saman og analysere gammal kunnskap på ein ny måte. Det handlar blant anna om å samle data på ein systematisk måte (Kvale & Brinkmann, 2015).

Vanlegvis er metode delt inn i to hovudområde, kvantitativ og kvalitativ. Kvalitative metodar byggjer på teoriar om fortolking (hermeneutikk) og menneskeleg erfaring (fenomenologi). Metodane omfattar ulike former for systematisk innsamling, bearbeiding og analyse av materiale frå samtale, observasjon eller skriftleg tekst. Målet er å utforske

meningsinnhaldet i sosiale fenomen, slik det er opplevd for dei involverte sjølv. Kvalitative forskingsmetodar kan bli brukte til systematisering av og gje innsikt i menneskelege uttrykk, anten språklege ytringar (i skrift eller tale) eller handling (åtferd). Språk og handling har ein meningsdimensjon som krev kvalifisert og reflektiv fortolking for å utviklast til vitskapeleg kunnskap. Kvantitative forskingsmetodar held seg til kvantifiserbare storleikar som blir systematisert ved hjelp av ulike former for statistisk metode. Tal og statistikk er i mellomtida ikkje sjølvforklarande, difor inngår fortolking som et sentralt element også i kvantitativ forskning (De Nasjonale Forskningsetiske Komiteene, 2010).

Empirien i denne oppgåva er innhenta gjennom kvalitative intervju, for eit best mogleg grunnlag til å svare på problemstillinga og forskingsspørsmåla i oppgåva. Dette er av ein slik art at eg vurderte ein kvalitativ metodologisk tilnærming som best eigna. På leit etter ulike individuelle erfaringar og oppfatningar av prosessar var det naudsynt med meir inngående kunnskap enn ein kvantitativ undersøking kunne gitt.

I forskning er det, i følgje Kalleberg (1996), avgjerande å finne rett metode til rett forskingsspørsmål. På bakgrunn av at eg her søker etter meiningar om forhold i vidaregåande skule og opplevingar i eit fenomenologisk perspektiv vil ein kvalitativ metode vere å føretrekkje. Korleis elevar opplever eit omval er høgst individuelt, og det vil vere eit nærmast uavgrensa tal forklaringar til det, som er vanskeleg å definere på førehand. Det same gjeld elevar sine eigne oppfatningar av korleis forhold i skulen kan medverke til omval, og andre forklaringar til omvalet. Eit utforskande intervju er som regel ope, og strukturen i det er berre delvis planlagt på førehand. Dette ville gje meg høve til å stille oppfølgingsspørsmål. Kvalitativ metode opnar opp for å nytte eit eksplorerande design, der både problemstilling og utvalsstrategi kan endrast undervegs etter kvart som det oppstår ny innsikt, utan at dette får innverknad på validiteten og reliabiliteten i forskinga (De Nasjonale Forskningsetiske Komiteene, 2010).

I neste omgang må spørsmåla grunngjevast. Kvifor reiser eg denne problemstillinga? Korleis kan det vere relevant for andre enn meg sjølv? Det vil ikkje vere tilstrekkeleg at eg sjølv synes spørsmålet er interessant, dersom det skal ha vitskapeleg interesse (Everett & Furseth, 2012). I dette prosjektet blir det leita etter skilnader og likskapar mellom teoretiske grunngjevingar og mine observerte fakta. Med ei slik empirisk tilnærming er målet å belyse årsaksfaktorar på individnivå og systemnivå, og legge eit grunnlag for ulike forståingar av omval.

I tillegg ønskjer eg at studien kan bidra til å forklare korleis omval blir eit reelt alternativ i dei tilfella der eleven formelt er kvalifisert til neste nivå. Dette er eit fenomen eg ønskjer omvalseleven sjølv skal setje ord på og beskrive, noko eg vurderer som interessant i eit konstruktivistisk rettleiingsperspektiv, i tillegg til at det kan ha relevans for andre rådgevarar i vidaregåande opplæring. Fenomenet omval kan òg ha samfunnsmessig interesse. I eit samfunnsøkonomisk perspektiv inneber omval store kostnader (jfr. Buland et al., 2015), og samfunnsaktørar på ulike nivå vil kunne ha nytte av ulike forståingar av fenomenet omval. Karriereretleiiing spelar ei sentral rolle og karriereretleiiingsfeltet sitt ansvar for å setje i gang refleksjonsprosessar rundt identitetsutvikling, kjem til syne i §22-3 i Forskrift til Opplæringslova: «*Eleven skal gradvis bli bevisst sine egne interesser, dugleikar og verdiar, og få kunnskap, sjølvinnstikk og evne til sjølv å kunne ta avgjerd om yrkes- og utdanningsval. Rådgivinga skal også utvikle eleven sine evner til å vurdere moglege konsekvensar av val og førebyggje feilval*». Valet på kvalitativ, fenomenologisk metode ser eg som mest tenleg, då karriereutvikling skjer/lærast gradvis og med individuelle føresetnader.

4.1.1 Fenomenologi

Fenomenologien som filosofi blei grunnlagt av Edmund Husserls rundt år 1900. I byrjinga var essensen medvit og oppleving, og har seinare blitt utvida til å omfatte mennesket sin livsverden. Sidan har fenomenologisk tilnærming i ikkje-filosofisk meining vore utbreidd i forskning: «*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 fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesket oppfatter.*» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45)

Fenomenologisk metode dreiar seg om å beskrive eit definert fenomen så presist som mogleg. Det å beskrive er meir framtrudande enn å forklare og analysere (Merleau-Ponty, 1962, referert i Kvale & Brinkmann, 2015). Innan den fenomenologiske filosofien er objektivitet eit uttrykk for truskap mot det undersøkte fenomenet (Kvale & Brinkmann, 2015).

4.1.2 Mi forforståing

Hermeneutikk er læra om fortolkinga av tekstar. Fortolking av meining og merksemd overfor dei spørsmåla som er stilt, er det sentrale temaet i hermeneutikken (Kvale & Brinkmann, 2015). Omgrepa *samtale* og *tekst* er sentrale i den hermeneutiske tradisjonen innan humaniora, og det blir lagt vekt på tolkaren sin førehandskunnskap om temaet i teksten.

«Forståelse er avhengig av visse fordommer. Og enhver tekst får sin mening fra en kontekst» (Gadamer sitert i Kvale & Brinkmann, 2015). Kunnskap om kva andre menneske seier og gjer, kva deira handlingar og ytringar betyr, vil alltid vere avhengig av ein bakgrunn eller kontekst av andre tydingar, meiningar, verdiar, praksisar osb. Som kvalitativ forskar kan hermeneutikken lære meg å analysere intervju som tekst, sjå utover her og no i intervjusituasjonen, og vere merksam på at den kontekstuelle fortolkningshorisonten er betinga av historie og tradisjon (Kvale & Brinkmann, 2015). Forforståinga vi har for eit fenomen gjer at vi tolkar fenomenet gjennom bestemte perspektiv, eller briller, og vil vere knytt til ein bestemt kultur. Det kan til dømes vere eit yrke, ein profesjon eller ein bestemt teori (Mellin-Olsen & Lindén, 1996). Edmund Husserl meinte vi må vere medvitne om korleis me sjølve er påverka av ulike oppfatningar og føresetnader som ofte gjer vår oppfatning av ein ting eller ein person feil. «*Det det gjeld om, er å «sjå sjølve saka», uavhengig av våre egne føresetnader. Særleg er dette viktig i studiet av mennesket.*» (Eide, Grelland, Kristiansen, Sævareid & Aasland, 2011, s. 147).

I dette prosjektet kan mi erfaring med fenomenet omval ha danna ei forforståing av mine forskingsspørsmål. Stundom kan ein erfaren rådgjevar stille spørsmål om nytten av å forske på fenomenet med «oppleste og vedtekne sanningar». Samstundes har eg som rådgjevar i vidaregåande opplæring erfart at tilsynelatande like fenomen kan uttrykkest, oppfattast og forståast på ulikt vis. Likeså kan ulike fortolkningar finne ulike meiningar i det same intervjuet. Eit døme som illustrerer dette er når ein elevsamtale med fleire «ekspertar» til stades i ettertid blir gjennomgått og drøfta. Her kan det kome fram ulike tolkingar av eleven si meining, og kva som eigentleg er problemet. Dette kan ha samanheng med at ulike fagbakgrunn, teoretisk kunnskap og erfaring kan setje problemet i ulike perspektiv. I dette prosjektet har eg ei anna rolle i intervjukonteksten enn eg har som rådgjevar, noko eg har prøvd å vere medviten på i heile arbeidsprosessen. Eg kan likevel ikkje sjå bort frå at «ekspertrolla» har influert mine oppfølgingsspørsmål i bestemte retningar for å framtvinge forklaringar som er i tråd med mi forforståing.

En av farene ved intervjuforskningen er «ekspertgjøringen» av meningene, hvor eksperten eksproprierer meningene fra intervjupersonens livsverden og setter dem inn i sine egne kategorier for å uttrykke en mer grunnleggende realitet. (Kvale & Brinkmann, 2015).

Di meir eg klarer å lausrive meg frå mi eiga forforståing av problemstillinga, di betre vil eg kunne tolke informanten si oppfatning av fenomenet.

4.2 Samanheng mellom teori og empiri – forskingsdesign og metodiske val

I designfasen av denne undersøkinga stod eg overfor ei rekkje spørsmål om korleis eg kunne kople saman eit mylder av teori og teoretiske analyser med den røynda eg skulle studere. Mine litteratursøk resulterte i eit relativt avgrensa omfang av forskning som rettar seg spesifikt mot omval som fenomen.

I denne fasen fokuserte eg mykje på å klarlegge skilnadene på eit skuleavbrot og eit planlagt omval. Slik blei det enklare å trekkje ut undersøkingar med avbrotspromatikk som også kunne gje meg eit supplement til undersøkinga i Nord-Trøndelag (jfr. Buland et al., 2015). Ulike forståingar av omval innebar òg ei kartlegging av korleis individet sjølv forklarar omvalet, og korleis vi som utanforståande kan opne opp for fleire forståingsperspektiv. Difor blei det vanskeleg å velje ut eit teorigrunnlag før eg hadde gjennomført undersøkingar. Tanken var å lage eit breitt teorigrunnlag, som eg seinare måtte avgrense etter relevans. Dette er grunnen til at eg valde eit eksplorerande design, som i større grad gav meg høve til å selektere teori som samsvarer med datamaterialet. Som forskar må eg grunngje at eg nyttar omgrep som treff det fenomenet eg studerer, og vise at eg koplur saman teoriens verden med den verkelege verda «*på en adekvat måte som gir økt forståelse*» (Leseth & Tellmann, 2014).

4.2.1 Forskingsspørsmål

I mitt prosjekt vil det vere viktig å få ungdom til å setje ord på eigne meiningar og opplevingar. Difor vil det vere irrelevant å stille konstaterande spørsmål av typen *kven* og *kva*. Prosessar og fenomen er lettare å beskrive med utgangspunkt i eit spørsmål som krev eit forklarande og utdjupande svar, slik til dømes eit *korleis*-spørsmål vil gjere. Kjærgård (2012) peikar på at den epistemologisk orienterte vitenskapsteorien kan betraktast som ein annan orden enn den ontologiske: «*Den spør ikke hva, men hvordan. Den er således opptatt av å synliggjøre de former og betingelser som ligger til grunn for at en bestemt meningsfullhet blir til.*» (Kjærgård, 2012, s. 33). På den andre sida kan spørsmålsstillinga bli vag og vid om ein ikkje presiserer godt nok. Det vil igjen føre til ei utfordring med for store mengder innsamla data, eller feil type data. Presise spørsmålsstillingar vil gje meir presise svar, og det vil vere lettare å vurdere når prosjektet er ferdig. Gode forskingsspørsmål ser eg på som god hjelp ved utarbeiding av intervjuguiden.

4.2.2 Det kvalitative intervjuet

Kvalitativ forskingsmetode tek sikte på å forstå informantane sitt perspektiv (Postholm, 2010), det vil seie å fange opp informantane sine subjektive meiningar og opplevingar ved hjelp av individuelle intervju. Gjennom intervju får ein innblikk i informanten sitt liv og egne tankar og meiningar om eit aktuelt tema. Motivasjon, meistring og fråfall er fenomen det er vanskeleg å få tak i gjennom til dømes observasjon. *«Et semistrukturert livsverdenintervju brukes når temaer fra dagliglivet skal forstås ut fra intervjupersonens egne perspektiver. Denne formen for intervju søker å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden, og særlig fortolkninger av meningen med fenomenene som blir beskrevet»* (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46).

«Hvis du vil vite hvordan folk oppfatter verden og livet sitt, hvorfor ikke spørre dem?». Kvale og Brinkmann sine innleiingsord (2015, s. 15) gir i mitt tilfelle ei relevant innsnevring av metodevalet. Det kvalitative forskingsintervjuet vil vere eigna til å få innsyn i og forstå intervjupersonen sine egne perspektiv på karrierelæring og -modnad. Eit eksplorerande design vil i tillegg hjelpe meg å supplere/justere det teoretiske grunnlaget. Kvale og Brinkmann (2015) peikar vidare på at intervjuar bør inneha ein viss naivitet, og vere open for nye og uventa fenomen i staden for å plassere informasjon i førehandsdefinerte fortolkningsskjema og kategoriar.

4.2.3 Intervjuguide

Intervjuguiden blei utarbeidd og kontinuerleg justert etter korleis forskningsspørsmåla blei endra. Det var aldri planen at guiden skulle vere bindande i form av ei streng og førehandsbestemt rekkefølge. Guiden var tenkt som ei tematisk rettesnor for intervjuet, med forslag til spørsmål. Utgangspunktet var å kunne følgje opp informanten sine svar, og opne opp for at samtalen kunne ta ny retning. Mi eiga erfaring som rådgjevar har vore til god hjelp i gjennomføringa av intervju, der samtalen har teke retning etter kva som har kome fram undervegs. Den utarbeidde spørsmålguiden har likevel fungert som ein trygg basis, og gitt ro og tryggleik i intervjukonteksten.

4.2.4 Utval

Informantane i dette masterarbeidet er elevar som har gjort omval av utdanningsprogram i vidaregåande opplæring. Planen var å få tilgang til aktuelle informantar gjennom

opplæringsavdelinga i fylkeskommunen, min eigen arbeidsgjevar. Av desse ønskte eg eit utval på 6-10 elevar, etter førespurnad om frivillig deltaking i prosjektet. Dette viste seg å vere i strid med retningslinjene for utlevering av personopplysningar hos opplæringsavdelinga, men var likevel uproblematisk sidan eg gjennom min funksjon som rådgjevar har tilgang til databasar med den aktuelle målgruppa. Metoden var avklart med fylkeskommunen, og kravet om konfidensialitet og anonymisering er mitt eige ansvar, noko eg omtalar i kapittel 4.4.

Kriteria som blei sett opp for utvalet av informantar, var at dei hadde gjort omval til eit nytt VG1-program, etter å ha fullført og bestått sitt første VG1. Målgruppa skulle vere elevar som ikkje hadde store faglege utfordringar og formelt var kvalifiserte til VG2-nivå. Dette førte til ei stor avgrensing av utvalet, og det viste seg å vere få elevar som innfridde desse kriteria, noko som i seg sjølv kan reknast som eit funn i undersøkinga. Med dei førehandsdefinerte kriteria for omval som er lagt, kjem det til syne at omfanget av denne typen omvalselevar er lite. Ein kan anta at desse elevane hadde meir vilje og evne til å stå i valet sitt enn elevar som avbryt skulegangen midt i eit skuleår for så å gjere omval. Føremålet med avgrensinga var i større grad å kunne sjå vekk frå dei klassiske fråfallsårsakene, som kunne føre til lågt engasjement og høgt fråvær. Med eit slikt utgangspunkt låg spenningsmomentet i korleis empirien kunne gje grunnlag for å forstå omval på individ- og systemnivå i dette utvalet.

Sidan det var få elevar som stetta dei oppsette kriteria valde eg å ta direkte kontakt med dei, med førespurnad om deltaking i prosjektet. Av omsyn til at elevane kunne kjenne til min funksjon som rådgjevar i vidaregåande skule, la eg sterk vekt på å gå gjennom dei etiske sidene ved prosjektet, kva plikter eg ville ha i ei forskarrolle, og kva det ville innebere for dei å delta.

Planen var å nytte eit fokusgruppeintervju som supplement til individuelle intervju, for å få fram ein annan dynamikk og felles refleksjonar om temaet. Mine rammer for prosjektet tilsa i mellomtida at dette blei for omfattande å gjennomføre. Det neste spørsmålet var kor mange intervjupersonar eg hadde behov for. Kvale og Brinkmann (2015) meiner svaret på det er enkelt: «Intervju så mange personer som trengs for å finne ut det du trenger å vite.»

Føremålet med undersøkinga var verken å generalisere eller teste hypotesar, så eg vurderte djuptgåande analysar med få intervjupersonar som meir hensiktsmessig enn mange informantar og med det eit meir uhandterleg datamateriale. Føremålet med undersøkinga går meir i retning av å få eit grundig innblikk i omvalsprosessen sett med eleven sine auge, og å oppnå forståing for fenomenet, ikkje berre forklaring. Dette tvingar etter mi meining fram eit

behov for å nytte eit *intensivt design* (Leseth & Tellmann, 2014), ved gå i djupna med få informantar. Kvale og Brinkmann (2015) framheld at tal intervju kan gjennomførast til ein oppnår *metning* der fleire intervju ikkje tilfører noko nytt. Dette vurderte eg som vanskeleg, då alle omval kan forståast ulikt i eit livsverdiperspektiv. Det var lettare å vurdere kravet om metning med tanke på å belyse forståingar i både individ- og systemperspektiv. I så måte kunne i prinsippet eitt enkelt intervju gje metning, alt etter kva som blir lagt til grunn for omvalet.

4.3 Datainnsamling

4.3.1 Gjennomføring av intervju

Trass i ein nokså detaljert intervjuguide var tanken heile tida å gjennomføre semistrukturerte intervju, med opne spørsmål. Ein ambisjon med forskingsintervjuet er å oppnå djupne og forståing av intervjuobjektet sine erfaringar og meiningar, og som følgje av det er opne spørsmål ein gyllen regel (Leseth). Spørsmålsguiden fungerte meir som eit retningsgjevande notat, og som ein spørsmålsbank som gav eit godt grunnlag for samtalen. Dette innebar at eg hadde god oversikt over spørsmåla på førehand. Erfaringa mi var at spørsmålsguiden blei sett meir og meir til side, og at intervjuet utvikla seg i retning av ein open samtale om temaet. Intervjusamtalane fekk meir flyt, og preg av ein naturleg dialog. Om svara frå dei ulike informantane kunne bli vanskelegare å samanlikne, ville det heller ikkje ha stor innverknad for ein analyse med grunnlag i Grounded Theory. Min induktive tilnærming opna opp for at variablar eg hadde utarbeidd på førehand kunne endrast undervegs, og at eg måtte vere open for situasjonelle vilkår (Postholm, 2010).

Mine eigne refleksjonar etter kvart intervju blei notert i etterkant. Eg sat att med eit inntrykk av at alle informantane tok oppgåva svært seriøst, og at dei var genuint interesserte i å ordlegge seg presist.

4.3.2 Transkribering

Transkriberingsarbeidet har eg sjølv utført, umiddelbart etter kvart intervju. Dette førte til at eg som forskar fekk optimal kjennskap til datamaterialet og kontekstavhengige uttalar. Eg ville med det lettare kunne gjere meg tankar om dei sosiale og emosjonelle aspekta i intervjusituasjonen, og allereie her begynne på meningsanalysen av det som blei sagt (Kvale & Brinkmann, 2015). Refleksjonar blei nedfelt i eige notat.

Alle opptak blei transkribert ordrett, men med normalisering av dialektiske uttrykk som kunne bidra til å identifisere informantane. Transkripsjonen inkluderte pausar og lydering, men sitering i teksten har utelate unødvendige lydar og gjentakingar utan at det har gått utover meiningsinnhaldet.

4.3.3 Etiske drøftingar

Etter innsending av meldeskjema til SND, fekk eg stadfesta at prosjektet er unnateke konsesjonsplikt og at personopplysningane som blir samla inn i dette prosjektet er regulert av §7-27 i personopplysningsforskrifta. Felles for alle elevintervju var å starte med ein repetisjon av informasjonsskrivet/samtykkeskjemaet og formalitetane rundt deltakinga. For å imøtekomme kravet om informert samtykke (Kvale & Brinkmann, 2015), blei informantane ved førespurnad om deltaking informert om kva det ville innebære å delta i undersøkinga, og at dei når som helst, og utan å oppgje årsak, kunne trekkje seg frå deltakinga. Dei fekk behalde samtykkeskjemaet til gjennomlesing og eventuelt informasjon til føresette før dei leverte det attende.

Å gjennomføre forskingsintervju med elevar kan medføre etiske utfordringar. Eg valde å vere open om min funksjon som rådgjevar i vidaregåande skule, for å unngå spekulasjonar rundt ei dobbeltrolle. Ei samtale om forskarrolla såg eg som påkravd for å oppnå openheit og tillit, og for å understreke at min funksjon som rådgjevar var lagt vekk. Reliabiliteten i fenomenologiske intervju kan bli trua dersom informantane er uvillige til å snakke om enkelte ting (Østerud, 1995, referert i Postholm, 2010). Det var viktig at eg hadde ei profesjonell tilnærming til forskarrolla, og at informantane oppfatta meg som nøytral i forhold til kritikk mot skulesystemet. Eit gjensidig tillitsforhold er naudsynt for at forskaren skal få tilgang til mest mogleg informasjon (Postholm, 2010). I ein slik asymmetrisk intervjusituasjon brukte eg tid på å ufarleggjere situasjonen gjennom ein meir uformell førehandssamtale, og fokuserte på å skape ei trygg atmosfære. Som rådgjevar skal eg vere godt trent til å utlikne asymmetri i ein samtalekontekst. Likevel kan ein ikkje sjå vekk frå at denne dobbeltrolla kunne vere til hinder for at meiningar som vedkom skulen si rådgjevingsteneste, eller kritikk mot andre forhold i skulen, kom fram i intervjuet. Mi erfaring var at informantane tok oppgåva på alvor, og prøvde å gje eit så korrekt bilete som mogleg av deira erfaringar og synspunkt. Eg noterte meg i mellomtida at opptak av samtalane bidrog til å framstille konteksten som formell, men at atmosfæren blei meir triviell utover i samtalane. Informantane fekk opplysningar om at anonymiteten skulle sikrast gjennom bruk av pseudonym, og at opplysningar ikkje skulle

kunne sporast til den enkelte. Med eit så avgrensa og spesifikt utval såg eg likevel ein viss risiko med å publisere oppgåva, og drøfta dette med rettleiar mot slutten av forskingsperioden.

4.4 Validitet

Etter datainnsamlinga blir spørsmålet om mine data er relevante for det eg ønskjer å undersøke, om ein måler det ein trur ein måler. Ein kan heller ikkje utan vidare tru at innsamla data er gyldige, eller i motsett fall utelate data som ikkje passar inn i eit spesielt paradigme. Målet er å samle inn data som er som er relevante for å svare på problemstillingane, og inkludere all informasjon som er av betydning (Everett & Furseth, 2012). I brei forstand har validitet å gjere med i kva grad ein vald metode undersøker det han er meint å undersøkje, «*i hvilken grad våre observasjoner faktisk reflekterer de fenomenene eller variablene som vi ønsker å vite noe om*» (Pervin, 1984, sitert i Kvale & Brinkmann, 2015).

Validitet handlar likevel ikkje berre om metodane som blir brukt. Forskaren som person og hans/hennar moralske integritet er avgjerande for evalueringa av den vitskapelege kunnskapen som blir produsert (Salner, 1989 og Smith, 1990 referert i Kvale & Brinkmann, 2015). Kvale og Brinkmann (2015) tilføyer omgrepet *praktisk klokskap*, ikkje berre i ein fase av undersøkinga, men som gjennomsyrrer heile forskingsprosessen.

Praktisk klokskap er ein kompetanse eg tolkar som å ha oversikt over føremål og metode, og dokumentere undersøkinga sin logikk og treffsikkerheit. Å måle sin eigen praktiske klokskap er med det ei oppgåve eg ønskjer å overlata til den kritiske lesaren. Likevel er det mitt ansvar som forskar å sørge for at dei enkelte fasane i prosessen er fornuftige og forsvarlege, og understøttar konklusjonane i undersøkinga. Det er overordna i kva grad eg har utført kvalitetskontroll i ulike stadium av kunnskapsproduksjonen, og korleis funn eg har gjort har blitt fortolka teoretisk.

Som forskar må eg spele rolla som «*djevelens advokat overfor egne funn*», og hindre ei selektiv forståing og skeiv fortolking. Eg har difor prøvd å gje eksplisitt uttrykk for mine tolkingar basert på informantane sine uttalar, utan å utelate relevante opplysningar.

Problemstillinga i undersøkinga føreset at ein avklarar spørsmål om «kva» og «kvifor», før spørsmålet om «korleis». Utan ein analyse av kausale forhold ville det i neste omgang bli vanskeleg å finne svar på korleis omval kan forståast. Validitet er òg avhengig av om ein kan stole på om opplysningar frå intervjupersonen er sanne. Der det i samtalane kom fram motseiande utsegner, var det viktig med ei innramming i etterkant for å avklare.

Validitet handlar òg om det undersøkte fenomenet sin natur. Verifisering av fortolkingar vil vere ein del av teoriutviklinga. Informantane og meg kan gjennom den ulike sosiale røynda vi lever i ha ulike oppfatningar av kva som er årsaka/-ene til eit omval. Det kan vere at eleven ser samanhengar som ikkje finst, men det kan òg vere at eg overser samanhengar som eksisterer.

4.5 Analyseprosessen

Analysen sitt hovudføremål er å gje eit grunnlag for å svare på problemstillinga. Det vidare utgangspunktet er å kunne utføre ein systematisk analyse av det empiriske materialet rundt forskingsspørsmåla i studien. Eg vil i dette kapitlet gjere greie for den analytiske prosessen i undersøkinga.

Kvalitativ analyse kan forståast som å redusere tekstar til mindre delar, for deretter å binde desse saman og prøve å forstå delane i eit heilskapleg bilete. Dette vil setje delane i eit nytt lys, og analysen kan utvidast til ein nøye gjennomgang av dei enkelte delane (Jacobsen, 2015). Denne kontinuerlege fram- og tilbakeprosessen mellom delar og heilskap er ei følgje av *den hermeneutiske sirkel*. Utgangspunktet kan ofte vere at ei uklar og intuitiv forståing av den heilskapelege teksten kan fortolkast i forskjellige delar, og ut frå desse fortolkingane kan delane på nytt setjast i relasjon til heilskapen osv. Dermed kjem analysen inn ein spiral som opnar opp for ein stadig djupare forståing (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette prinsippet har vore framtreddande i analysen.

I det følgjande vil eg beskrive korleis analysen i denne studien konkret er gjennomført, med to ulike tilnærmingar.

4.5.1 Prosessanalyse

For å få fram dynamikken i ein omvalsprosess valde eg først å gjennomføre ein prosessanalyse. Meininga bak ein prosessanalyse er at røynda betre kan delast inn i sekvensar enn i kategoriar (Jacobsen, 2015). Med sekvensar er det her meint hendingar i ein spesiell samanheng, i kronologisk rekkefølge, og som endar i eit utfall. Dette var viktig for å kunne vurdere i kva grad enkelthendingar låg bak omvalet, eller om det var resultatet av ein kumulativ prosess. I denne analysen er tidsaspektet essensielt, og ville gje ein god oversikt over kausale mekanismar bak hendingar (Büthe 2002, Ruback 2010 referert i Jacobsen, 2015), i dette tilfellet eit omval. Det meiner eg har vore viktig her, for å kunne avgjere kvar i

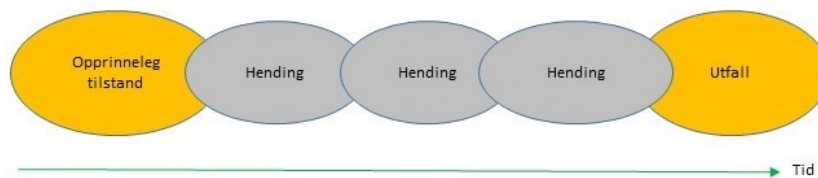
omvalsprosessen disse hendingane fann stad, og kva for ulike fenomen eg skulle setje søkelys på i innhaldsanalysen. Ein slik prosessanalyse følgjer ofte nokre faste steg (Griffin 1993, Griffin & Ragin 1994 referert i Jacobsen, 2015):

1. Ein må definere eit utfall som skal bli forklart.

Eit utfall er meint som eit resultat som tydeleg kan avgrensast i tid og rom (Jacobsen, 2015). I denne studien er dette tidspunktet eleven tek avgjerda om omval.

2. Ein må definere hendingar som fører fram til utfallet.

Denne delen av analysen må innehalde ein detaljert historisk skildring fram mot omvalet. Her må vi leite etter dei sentrale hendingane som kjem fram av tekstmaterialet. Kva skjedde, når og kvar? Dette kan skje i ein kjede av hendingar, som vist i figuren under:



Figur 6. Fasar i ein prosessanalyse. Kjelde: Jacobsen, 2015

Ei hending kan vere avgrensa i tid og stad, men kan finne stad både etter kvarandre og parallelt. Det sentrale her er å leite etter den eller dei hendingane som kan forklare utfallet (Jacobsen, 2015). Denne studien kombinerer ein prosessanalyse og ein innhaldsanalyse på tvers av kasus. Prosessanalysen fungerer som ei open koding, og samstundes første fase av innhaldsanalysen, som har klare likskapstrekk med grounded theory si inndeling i tre kodingsfasar (jfr. Postholm, 2010).

3. Ein må etablere og forklare samanhengar mellom hendingar.

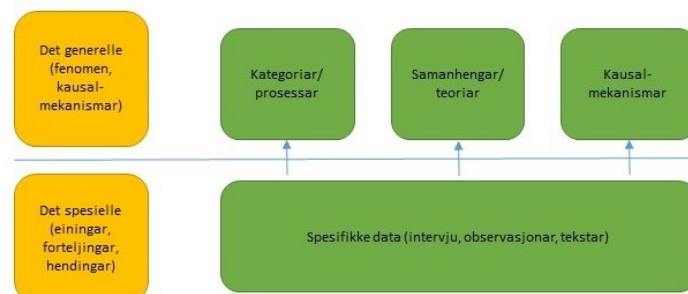
Her er det viktig å skilje mellom hendingar som heng saman, det vil seie at ei hending fører til ein ny situasjon, og enkeltstående hendingar som ikkje heng saman (Jacobsen, 2015). I denne studien er det her eg må gjere greie for om årsakene til omvalet er kumulative eller resultatet av ein enkelt hending. Hendingane kan i mellomtida vere vanskeleg å plassere kategorisk som enkeltstående eller kumulative. For å få fram ulike forståingsperspektiv for omval, har eg valt å plassere hendingar i eit firefeltsskjema for kvar av informantane, der hendingar òg er knytt opp mot individ- eller systemnivå.

Skjemaet blir så etterfølgd av forklaringar og mi tolking (kap. 6.1). Ein slik tabell føreset avklaring på kva som kan definerast som kumulative og samansette årsaker. I denne undersøkinga har eg vurdert at kumulative årsaker også kan oppstå i eit avgrensa tidsrom, eit skuleår (VG1).

Prosessteoretiske spørsmål skal få fram korleis endring oppstår, gjennom ei kvalitativ innsikt i kva slags prosessar som skjedde i forkant (Krumsvik, 2014). Dei eksplorerande forskingsspørsmåla i denne studien gjorde det naturleg å analysere prosessen for å få fram nyansane bak omvalet, ikkje berre den utløysande hendinga eller årsaka. Fokuset skulle ligge på få informantar, det situerte og det kontekstuelle (Krumsvik, 2014). Likevel ville denne metoden åleine bli for snever til å gje eit større bilete og brei forståing av omval, men utgjere eit viktig supplement.

4.5.2 Eksplorativ tilnærming

Med mi forforståing av temaet kunne det fort vere ei utfordring med open tilnærming utan tankar om korleis omval kan oppstå. Eg såg likevel denne tilnærminga som ein avgjerande faktor for å kunne rette heile merksemda mot informantane og kva dei formidla. Med oppfølgingsspørsmål kunne det bli lettare for informantane å setje ord på viktige detaljar som kan bidra til å forstå omvalet, og om hendingar kan setjast i relasjon til systemnivå eller individnivå. Ei slik tilnærming til prosessanalyse er open for den verdien tilfeldige hendingar kan få for utfallet av ein prosess, og der vi er opne for det meir eller mindre ukjende (Jacobsen, 2015). Saman med ein innhaldsanalyse kunne eg setje saman kategoriar som systematiserer den enkelte omvalsprosessen, og gjere det mogleg å trekkje samanhengar til teori (jfr. figur 4).



Figur 7: Den opene tilnærminga - frå det spesielle til det generelle. Kjelde: Jacobsen, 2015

Ein prosessanalyse avgrensar seg i stor grad til studiar av enkle «case», som kan vere vanskelege å generalisere (Jacobsen, 2015). Analysen har hatt som mål å forstå kva som skjedde og kvifor det skjedde i kvart «case», for deretter å kunne gå i djupna på enkeltfaktorar eller tema som kan belyse ulike perspektiv på omval. Problemstillinga tilseier etter mi meining at dette var ein føresetnad for å få fram eit heilskapleg bilete av prosessen som førte til omval, og er årsaka til at eg valde å kombinere to analysemåtar som kunne gripe i kvarandre.

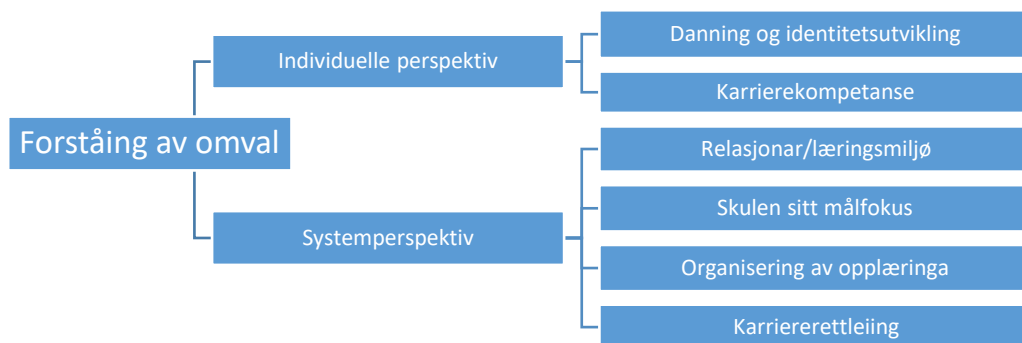
4.5.3 Innhaldsanalyse på tvers av kasus

Innhaldsanalysen som blir beskrive i det følgjande har mange likskapstrekk med datahandsamingsteknikken grounded theory (Launsø, Rieper & Olsen, 2017), men manglar den stadige vekslinga mellom datagenerering og konseptutvikling som kjenneteiknar denne metoden. Dette ville medført eit uoverkomeleg omfang innanfor dei rammene som er gitt i denne undersøkinga. Det er likevel rett å hevde at analyseprosessen er inspirert av grounded theory, trass i at denne iterasjonen mellom datagenerering og konseptutvikling ikkje er til stades i særleg stor grad (Tjora, 2012). Induksjonsprinsippet er godt ivareteke ved at det empiriske har danna grunnlaget for utvikling av kategoriar.

Medan gjennomgangen av empiri i kapittel 5 og prosessanalysen presenterer kvart case for seg, kan innhaldsanalysen beskrivast som ein «cross-case»-analyse, gjennom sortering og systematisering av datamaterialet. Her var det føremålstenleg å finne fellestrekk, poeng, konsistente og eventuelt inkonsistente funn på tvers av materialet. Ein «cross-case»-analyse er temasentrert på tvers av datamaterialet. Det er dei ulike tema eller kategoriane som er fokus i analysen, og ein analyserer gjerne alle intervju samstundes. Ein viktig del av analysejobben er å leite etter felles tema, erfaringar og strategiar som svara kan sorterast under (IMDi, 2010). Innhaldsanalysen karakteriserer eg difor som ein induktiv tematisk analyse (Fylkesnes & Netland, 2012, i Leseth & Tellmann, 2014).

Gjennom prosessanalysen hadde eg eit godt grunnlag for å gjennomføre open koding av datamaterialet, også kalt *første-syklus koding* (Jacobsen, 2015). I denne delen av prosessen såg eg på ulike delar av datamaterialet, med ein open inngang til heile valprosessen i overgangen til vidaregåande skule, frå erfaringar i faget utdanningsval og heilt fram til avgjerda om omval. Ut frå desse meiningssamlingane kunne eg utvikle presise omgrep som igjen kunne knytast til dei ulike elementa i materialet. Ved å kode materialet på denne måten får ei hending, ein idè eller ei handling eit namn som representerer fenomenet (Postholm,

2010). Resultatet av kodinga, basert på datamateriale frå dei fire informantane, kan illustrerast i figur 5.



Figur 8. Kategoriar og underkategoriar

Neste fase av analysen, den aksiale kodingsprosessen eller *andre-syklus koding* (Jacobsen, 2015), gjekk ut på å relatere kategoriane til sine subkategoriar. Føremålet med det er forklare fenomenet meir presist og fullstendig, og spesifisere ein kategori ved hjelp av dei ulike forhold som skapar han (Postholm, 2010). For å få fram relasjonar mellom kategoriar og subkategoriar, må det stillast spørsmål om *når*, *kvifor* og *under kva for forhold* denne subkategorien dukkar opp (Strauss & Corbin, 1990, 1998, referert i Postholm, 2010).

Den selektive kodinga kan forklarast ved hjelp av figur 5. Modellen tek utgangspunkt i at undersøkinga si problemstilling, *forståing av omval*, er kjernekategori i analysen. Likeså er *individuelle perspektiv* og *systemperspektiv* førehandsdefinerte hovudkategoriar med utgangspunkt i korleis funn kan sorterast i samsvar med undersøkinga sitt føremål. Det same kan seiast om subkategoriane si tilknytning til dei to hovudkategoriane. Dette er delvis basert på mi forforståing av om dei tilhøyrer individ- eller systemnivået, men òg på korleis litteraturen framstiller fenomena i desse to perspektiva. Min eigen definisjon av systemnivå har eg, som nemnt tidlegare i denne oppgåva, avgrensa til fenomen som ligg utanfor enkeltindividet sin kontroll. Analysen har såleis innslag av deduktiv tilnærming. Alle subkategoriar, som består av fleire nivå enn det som er vist på figur 5, er likevel eit resultat av induktive prosessar. Kategorien *karriererettleiing* er plassert på systemnivå, sidan det er ein lovfesta rett til nødvendig rådgjeving, og at det er elevane sine meiningar om kva rolle rådgjevinga har hatt i val- og omvalsprosessen. Den temabaserte analysen skjer på grunnlag av samanlikningar i omvalsprosessane innan dei seks kategoriane som figuren viser. I tillegg er «oppleving av omvalet» kome til som eigen kategori. Grunnen til det er at temaet er godt

eigna til samanlikning, men vanskeleg kan plasserast direkte i høve *individ vs system*, som figur 5 viser.

I analysearbeidet oppdaga eg at kategoriar kunne vere representerte av berre ein informant. Her vurderte eg i kva grad temaet hadde innverknad på omvalet, og om kategoriomgrepa eventuelt kunne utvidast for å samle inn breiare materiale. Meiningsbrokkar som ikkje passa inn eller som blei ståande åleine kunne dermed ha større betydning i prosessanalysen enn i innhaldsanalysen.

Kategoriane er samleomgrep på meiningssamlingar og sitat, som igjen er resultat av samtalar rundt tema i forskingsspørsmåla. Difor er dette eit kritisk kontrollpunkt på validiteten i undersøkinga.

5 Empiri

Informantane i dette prosjektet er to gutar og to jenter. Alle er fødde i år 2000, bortsett frå eine guten som er fødd i 1998. Felles for alle fire er at dei har fullført og bestått sitt første VG1, og har såleis vore kvalifiserte til VG2-nivå, og at dei har nytta omvalsretten ved å gjere omval til eit nytt utdanningsprogram på VG1-nivå. To av dei⁷ har gjort omval frå studieførebuande program til yrkesfagleg program, og to har gjort omval frå eitt yrkesfagleg program til eit anna. Alle er elevar ved same skulen, både før og etter omvalet. Alle har pendleavstand mellom heimstad og skule, og ingen budde på hybel første året i vidaregåande. På dei neste sidene vil eg presentere dei individuelle samtalan kvar for seg. I tråd med forskingsspørsmåla og intervjuguiden er det her lagt vekt på å få fram

- a) resonnement fram mot det første valet,
- b) hendingar som kan knytast opp mot omvalet, og
- c) refleksjonar knytt til det.

Først ein kort presentasjon av kvar av dei, med fiktive namn.

5.1 Presentasjon av informantane

Arne er fødd i 1998, og er elev ved eit yrkesfagleg program. Han gjorde omval frå studiespesialisering, og var inne i sitt tredje år her før han bestemte seg for å gjere omval. Han starta på VG1 medium og kommunikasjon første året etter ungdomsskulen, men fekk etter ei

⁷ egentleg tre omval frå studiespesialisering, sidan den eine gjorde to omval

veke byte til studiespesialisering då det var ledige plassar der. Dette kan òg vurderast som eit omval, men går ikkje inn i kriteria som er sette for denne undersøkinga, der han skal ha fullført VG1. Det talde heller ikkje som eit formelt omval, sidan han gjorde denne endringa såpass tidleg i skuleåret. Arne sine grunngevingar og refleksjonar rundt denne avgjerda er likevel tekne med i analysegrunnlaget, då begge omvalsprosessane kan henge saman, og gje eit betre grunnlag for forståing av omval nummer to.

Berit er fødd i år 2000. Ho er elev ved eit yrkesfagleg program, etter omval frå studiespesialisering. Ho hadde alltid oppnådd gode karakterar og var aldri i tvil om sitt første val til vidaregåande. I tillegg hadde ho hospitert på studiespesialisering ved denne skulen gjennom faget utdanningsval i ungdomsskulen.

Christian er fødd i år 2000. Han var fast bestemt på å velje eit yrkesfagleg program, men gjorde etter VG1 omval til medium og kommunikasjon, som frå og med dette skuleåret blei omgjort til studieførebuande utdanningsprogram.

Dina er fødd i år 2000. Ho har bytt frå eitt yrkesfagleg program til eit anna. Ho hadde i lenger tid vore skulelei i ungdomsskulen, og hennar første val av program var basert på eit ønske om ein meir praktisk skulekvardag. I tillegg hadde ho god kjennskap til det først valde programmet gjennom hospitering og ein yrkesutøvande far i tilsvarande bransje.

5.1.1 Samtalen med Arne

5.1.1.1 *Resonnement fram mot det første valet*

Arne fortel at han hadde eit mål om bli lydteknikar. Han hadde forstått det slik at den lettaste vegen for å nå målet var gjennom medium og kommunikasjon. Dette inntrykket var basert på informasjon hadde han fått av rådgjevar og andre i omgangskrinsen sin. Valet om å bli lydteknikar hadde han fundert lenge på. Arne fortel at han såg på far sin som ein rollemodell i yrkessamanheng, og at interessa for lydteknikk utvikla seg gradvis ved at han stadig fekk vere med far på arbeidsoppdrag. I løpet av 9. klasse var han klar på at det var lydteknikar han ønskte å bli. Til valet om kva han skulle søkje på fekk han råd om å velje medium og kommunikasjon. Arne synes lærarane på ungdomsskulen burde hatt meir kunnskapar om innhaldet på dei ulike programma på vidaregåande. Likevel trudde han i 10. klasse at valgrunnlaget var godt nok, der og då.

5.1.1.2 Hendingar som kan knytast opp mot omvala

Etter oppstart på medium og kommunikasjon, seier Arne han fort fann ut at det ikkje ville bli som han hadde tenkt på vegen mot å bli lydteknikar. Det som stod på pensumlista før det første omvalet samsvarte ikkje med inntrykket som blei gitt på hospiteringsdagane tidlegare. Det som stod på pensumlista handla for det meste om journalistikk, i følgje Arne, og det hadde han ikkje interesse for.

Etter denne oppdaginga spurte han om å få «hoppe» over på elektro. Her var det ikkje ledige plassar, og han tok imot ein plass på studiespesialisering:

«...Så det var på mange måtar ein flukt frå media ja. Eh men òg eh slik som eg no i seinare tid har oppdaga så har òg studie betre grunnlag for å gå inn på lydteknikkstudie enn det media har, ironisk nok.»

I tida på studiespesialisering gjorde han seg tankar om å bli historikar eller lærar, men dette gjekk han etter kvart gått bort frå:

« ...ja....det.....hadde eg eigentleg, sånn det er jo ikkje umogleg for å bli lærar no då, men ikkje innafor noko allmennfag. Ehh men... ja, eg tenkte no òg det at er det å undervise verkeleg det eg vil .. Eg er flink på det, men det betyr ikkje det at det er noko eg burde gjere som yrke.»

Arne såg ikkje lenger noko hensikt med å halde fram på studiespesialisering, og slutta på VG3 i oktober. Han kom raskt i kontakt med Oppfølgingstenesta, og la ein plan for det vidare løpet. Det enda med eit (nytt) omval året etter, som han forklarar slik:

«nei, ehh rett og slett det at eg ikkje var klar for høgskule, at eg ikkje visste kva eg skulle hen viss eg fekk generell studiekompetanse, så eg tenkte eg er interessert i data – kvifor ikkje elektro?»

Arne seier han vurderer det både som eit bortval og eit aktivt val til elektro:

«Det var begge deler. For eg ville inn på data, og eg ville ikkje på høgskule, så eg valde meg vekk ifrå høgskule og valde meg til data»

5.1.1.3 Refleksjonar knytt til omvala

Arne vurderer ikkje dei to omvala sine som direkte feilval no i ettertid. Han hevdar han ikkje følte eksternt press for å fullføre det han hadde starta på, men var oppteken av å få ein jobb

han ville like, og der han kunne tene betre enn mor og far. Han følte heller ikkje det å gjere omval som noko form for nederlag. Likevel blei det reaksjonar på det siste omvalet, når han var komen godt i gang på VG3, men dette gjekk ikkje særleg innpå han. Mot slutten av samtalen konkluderer han har lært mykje gjennom desse erfaringane med omval:

Før var det rett og slett litt sånn at eg vart sett på eit togspor og sendt vidare, mens no er det litt meir at eg er på ein sykkel i (by'n), du har mange fleire rutemoglegheiter og så eg er heilt sikker på kva eg vil hen men er ikkje heilt sikker på korleis eg skal kome meg dit.

Han seier han heretter må tenkje seg meir om før slike avgjerande val, men at han samstundes er open for å ta meir risiko. To omval har heller ikkje påverka sjølvbiletet.

5.1.2 Samtalen med Berit

5.1.2.1 Resonnement fram mot det første valet

Berit seier ho var flink på skulen. Ho hadde bra gjennomsnitt på karakterane, og følte seg sikker på kva ho skulle velje etter ungdomsskulen:

«Ja, eg var ganske sikker fordi eg var ganske flink på skulen, og så... ja eg gjorde det ganske godt, eg hadde bra snitt og eg sleit eigentleg ikkje med faga, så både rådgjevar og eg sjølv var ganske sikker på at studiespesialisering var... det eg burde gå på...»

Noko anna enn studiespesialisering var ikkje tema. Dei praktiske faga likte ho dårleg, særleg musikk, men ho fekk likevel gode karakterar i desse faga. Yrkesfaglege utdanningsprogram var aldri aktuelt, trass i at ho hospiterte to dagar på helse- og oppvekstfag. Ikkje eingong service og samferdsel var tema, sjølv om det var dette ho seinare kom til å gjere omval til.

«Sånn at det... ja, nei eg fann ikkje noko sånn yrkesfagleg linje som eg følte var heilt meg»

I faget utdanningsval gjennomførte ho kartleggingstestar:

«ja, vi tok mange sanne testar om liksom personlege eigenskapar og sanne ting, og det var jo studie som slo høgst ut og sånn òg... det var det...»

Eit resultat av testane var at ho kunne tenkje seg å studere vernepleie. Faget utdanningsval opplevde ho som lite nyttig, ho hadde allereie bestemt seg. At veninnene skulle søke seg til studiespesialisering spelte òg inn, men det var heller ingen andre utdanningsprogram ho hadde

interesse av å søke på. I tillegg kunne det eksistere ei form for rangering av dei to hovudretningane, hevdar ho.

5.1.2.2 *Hendingar som kan knytast opp mot omvalet*

Ho var komen i klasse med fire andre jenter ho kjende frå før. Likevel fann ho seg ikkje til rette. Også motivasjon og trivsel forsvann meir og meir som, etter Berit si meining, skuldast lite motiverande lærarar. Lysta til å gå på skule var i ferd med å forsvinne, og det same var læringsutbyttet. Det var berre den nye fråværsregelen (10%-regelen) som fekk ho til å møte opp.

Ved skulestart på VG2 blei ho merksam på at ei veninne hadde begynt på service og samferdsel. Ei veke ut i skuleåret bestemte ho seg for å gjere omvalet, då det var ledige plassar her.

5.1.2.3 *Refleksjonar knytt til omvalet*

Berit uttrykkjer stor glede over omvalet ho gjorde. Ho hevdar ho ville fullført løpet på studiespesialisering uansett, men med svært låg motivasjon. Valet om å byte til eit yrkesfagleg program gjorde ho når ho kom i kontakt med ei anna jente som gjekk der.

«...og så såg eg kor kjekt det var, det var liksom litt mindre klassar, og lærarane verka så veldig greie og sånn...»

I ettertid ser Berit skilnader mellom lærarane på det første og det andre programmet ho har gått, spesielt peikar ho på relasjonen mellom lærarane og elevane.

Berit har ikkje lagt vekk planane om å arbeide innan pleie og omsorg. Men ho trivst med å fordjupe seg innan handel og kontor, og karakterane har stige kraftig etter omvalet. Ho stadfestar at læringsmiljøet har endra seg frå der ho var året før:

«Det er heilt annleis. Eg har faktisk ikkje tenkt ein einaste morgon at eg... i dag blir eg heime, så det er ganske stor forskjell frå i fjor»

Berit vurderer ikkje seg sjølv som ein «dropout»-elev, og ser på omvalet som eit fråval, bort frå det ho hadde starta på.

5.1.3 Samtalen med Christian

5.1.3.1 Resonnement fram mot det første valet

Christian gjekk første året på eit yrkesfagleg utdanningsprogram, utan å slå tydeleg fast årsakene til at det blei slik. Han såg det som uaktuelt å velje studieførebuande retning, og tre år på vidaregåande skule. Refleksjonane dreiar seg rundt karakterkravet for å kome inn, som hadde lege på eit nivå som han tenkte han kunne klare. Han visste ikkje heilt kva han ville søke på, men at andre han kjende skulle gå der var òg medverkande til valet.

Gjennom faget utdanningsval hadde han hatt både hospiteringsdagar ved elektrofag og byggfag, med påfølgjande praksis i bedrift. Likevel fekk han ikkje prøvd ut så mykje gjennom aktiv deltaking:

«...når vi var ute i bedrifta då var det slik.. då er det no slik at.. gjer det liksom stå og sjå på eigentleg ... vi gjer no noko, men at det er for det meste å sjå på og då får vi ikkje akkurat lære så mykje...»

Han ser ikkje at faget utdanningsval kan ha hatt noko spesiell innverknad på valet, og seier vidare at han ikkje brydde seg så mykje om det på den tida. Christian fekk ikkje tilbod om plass på første-ønsket sitt, men hevdar han heller ikkje hadde venta det, og at det ikkje hadde veldig stor betydning for han. Utanom utdanningsval var det få praktiske aktivitetar i ungdomsskulen, og han fekk ikkje prøvd ut noko, seier han. Han fekk hjelp av foreldra i både val- og omvalsprosessen, og seier han er takknemleg for det.

5.1.3.2 Hendingar som kan knytast opp mot omvalet

For sin eigen del likte han betre dei teoretiske faga enn dei praktiske, og i praktiske fag fekk han tildelt lettare oppgåver. Han skuldar seg sjølv for å gjere dei same feila ved praktisk utøving, og hevdar lærarane eigentleg var hjelpsame.

Utover våren dette skuleåret begynte han å vurdere eit omval. Han kom over nokre YouTube-videoar som han fatta interesse for, og tok sjølv i bruk redigeringsprogram. Saman med rådgevar reflekterte han over at dette var ein type aktivitet han føretrekte, framfor praktisk arbeid innan det først valde utdanningsprogrammet.

«På våren så skjønnte eg at eg burde kanskje gå innanfor noko media for å lære meg sånt, slik at eg kan få meg ein jobb innafor der, fordi at det føltest ut som noko som eg faktisk kunne ha vore på»

Han fekk detaljert oversikt over timeplanar og faginnhald på medium og kommunikasjon. I tillegg til god hjelp frå rådgjevar, uttalte òg Christian sine lærarar seg positivt om eit eventuelt omval.

5.1.3.3 Refleksjonar knytt til omvalet

I ettertid uttrykkjer han glede over omvalet, og framhevar personlege interesser som hovudårsak til omvalet. Vidare seier han det kan vere vanskeleg å møte på tidlegare klassekameratar. Det var ikkje alle han hadde like gode relasjonar til blant dei tidlegare medelevane, og medgir at også det var ei sterkt medverkande årsak til omvalet.

Christian er usikker på om han ville gjort det same valet på nytt, men seier at han nok ikkje ville gjort omvalet eitt år seinare. Då hadde påbygg vore meir aktuelt.

5.1.4 Samtalen med Dina

5.1.4.1 Resonnement fram mot det første valet

Dina var skulelei på ungdomsskulen, og valde teknikk og industriell produksjon, ei meir praktisk retning. I faget utdanningsval hadde ho dagar med jobbskygging, og fekk gjennomfar sin arbeidsplass stadfesta interessa for sveising og liknande arbeidsoppgåver.

Dina fekk oppmuntring av rådgjevar til å gå for interessene sine, men følte at lærarane i ungdomsskulen visste for lite om fagutdanningar i vidaregåande:

«... for alle dei har aldri vore innanfor yrkesfagleg, dei har gått lærarskulen og så vart dei lærarar, ehh så dei sånn som når eg.. når dei prata med meg om... at eg ville gå TIP, dei visste jo ikkje kva TIP innebar eigentleg, sjølv sagt rådgjevaren visste... dei visste jo TIP og sveising og sånne ting dei visste ikkje meir enn det, liksom»

5.1.4.2 Hendingar som kan knytast opp mot omvalet

Dina gjev uttrykk for at det var stor trivsel i klassen dette første året. Ho omtalar klassemiljøet positivt, og opplevde eit spesielt godt forhold til lærarane. Ho hadde aldri opplevd ein betre skulesituasjon enn ho hadde her. Problemet oppstod når ho skulle søkje seg vidare til VG2. Ho søkte eit kryssløp⁸ til VG2 anleggsteknikk, men fekk ikkje plass. Heller ikkje på andrevalet, VG2 køyretøy, fekk ho plass. Dette resulterte i eit tilbod om industriteknologi, som var

⁸ Søkbar alternativ frå eit anna utdanningsprogram eller programområde

Dina sitt tredje-ønske. Den geografiske avstanden til den aktuelle skulen var for stor til at Dina tok imot dette tilbudet. Ho ønskte ikkje å flytte vekk frå familie, venner og kjærast. Dermed kontakta ho næraste skule for å sjekke ledig kapasitet. Ho kunne få plass ved VG1 bygg- og anleggsteknikk, eller ved VG1 service og samferdsel. Dina takka ja til sistnemnde i samråd med foreldra. Ho trivst ved det nye utdanningsprogrammet, men syntes i starten det var leitt å legge vekk planen om å bli maskinførar.

Dina meiner ein operasjon i starten av skuleåret var årsaka til at ho ikkje oppnådde tilstrekkelege karakterar. I samband med denne mista ho mykje av det grunnleggande lærestoffet, og klarte aldri å hente seg inn att. I tillegg førte operasjonen til at ho ikkje kunne ta like stor del i praktiske aktivitetar, som det var mykje av på dette programmet. Skulda for dette plasserer ho ikkje berre hos lærarane, men tek òg eigenkritikk.

Ho presiserer at ho møtte på skulen, men at ho likevel gjekk glipp av mykje lærdom når ho ikkje kunne delta i praktisk arbeid:

«eh til januar, eller eg var jo ikkje vekke frå skulen sjølvsagt, men eg kunne ikkje ha dei faga, eg kunne ikkje ha produksjon, eg kunne ikkje ha tekniske tenester på grunn av at eg må gå med vernesko på verkstaden, og eg fekk ikkje vernesko på meg, og eg gjekk glipp av ganske mykje, for eg fekk jo fri dei dagane, der eg skulle jo.. eg sat jo med oppgåver dei hadde teoretisk, men praktisk på verkstaden der mista eg jo alt frå september til januar.»

5.1.4.3 Refleksjonar knytt til omvalet

Dina tenkjer at lærarane kunne ha tilrettelagt for at ho kunne observert praktiske aktivitetar, og teke lærdom gjennom observasjon. Ho fekk i staden fri mange av desse timane, noko som slo ut på motivasjonen:

«Ja, det gjorde det, voldsomt. Eg hugsar rett etter jul, i januar så eg hadde ikkje noko tankar om å droppe ut eller noko som helst, det vart berre motlaust å reise på skulen, for eg kunne kun ha dei teoretiske faga. Eg kunne ikkje ha dei faga som gjorde at eg begynte på TIP.»

Dina angrar ingenting på omvalet no i ettertid:

«Det er mange som spør om eg tykkjer det er flaut å gå oppatt, ehh korleis det er å gå med eit kull som er under meg og sånne ting, men eg ser ikkje på det på den måten, det.. eg ser det på berre som å gå på skulen liksom»

6 Resultat og drøfting

6.1 Resultat av prosessanalysen

Føremålet med prosessanalysen var å leite etter årsaksforklaringar til omvalet, som igjen kunne vise kva tema eller kategoriar som kunne danne grunnlag for ein djupare innhaldsanalyse. Prosessanalysen avdekkar *kvar* i valprosessen dei avgjerande elementa for omvalet ligg for dei fire informantane, *kva* som skjedde, som i neste omgang kan føre til forståing av *kvifor* det skjedde. Resultatet av analysen blir framstilt i eit firefeltsskjema med ei påfølgjande kort oppsummering og min tolking av årsak(-er) i kvart case.

6.1.1 Arne sitt omval

Arne gjorde i praksis to omval som begge er innlemma i analysen. Trass i at det første omvalet ikkje stettar utvalskriteria, kan det bidra til empiri rundt nokre av problemstillingane. Det første skjedde etter få dagar på VG1 medium og kommunikasjon, og det andre etter oppstart på VG3 studiespesialisering. I eit firefeltsskjema kan det sjå slik ut:

		Perspektiv	
		Individnivå	Systemnivå
Prosessanalyse	Kumulative årsaker	Feil valgrunnlag (1. omval) Mista motivasjonen for å bli lærar (plasserer ansvaret hos seg sjølv) Ikkje klar før høgskule	Absolutte «råd» på ungd.sk, avgrensing av val Misvisande «praksis» på hospitering i ungd.sk.
	Hending (-ar)	Oppdaga pensumlista	

Det første omvalet kan i stor grad forklarast med karrierearbeid i ungdomsskulen, der informasjon og utprøving i faget utdanningsval (systemnivå) gav eit misvisande bilete av innhaldet på utdanningsprogrammet medium og kommunikasjon. Årsakene kan dermed leggest under kategoriane rettleiing og faget utdanningsval, der delar av opplæringa føregår

som hospitering i vidaregåande skule. Eleven si avdekking av pensum er berre ei utløysande årsak, og ikkje bakanforliggande.

Det andre omvalet forklarar informanten sjølv som ei gradvis endring av interessefeltet, vekk frå læreryrket og lite motivasjon for høgre utdanning. Årsakene kan difor plasserast på individnivå, i kategorien karrierelæring («self awareness»).

6.1.2 Berit sitt omval

Berit var flink på skulen og hadde gode karakterar i alle fag på ungdomsskulen. Både rådgjevar og ho sjølv var innforstått med at det kunne vere lurt å velje studiespesialisering. Dette var ho framleis sikker på etter å ha hospitert på dette programmet. Ho hadde ikkje avdekka interesser for praktiske fag, trass i at både mor og far var fagarbeidarar. Planen hennar var å studere vernepleie, der generell studiekompetanse er opptakskrav. Berit sitt firefeltsskjema ser slik ut:

		Perspektiv	
		Individnivå	Systemnivå
Prosessanalyse	Kumulative årsaker	Gradvis redusert motivasjon ila VG1 Dårligare karakterar på VG1 Vanskelegare oppgåver på VG1 Dårlig lærings-utbyte på VG1	Dårlig klassemiljø Gjengdanning/jentegrupper Mistrivsel Dårlig relasjon mellom lærarar og elevar Lite motiverande lærarar Lærarane kunne ikkje namnet på alle elevane Store klassar
	Hending (-ar)	Venninne starta på VG1 SS	Ledig plass på VG1 SS

Vi ser av dette at ting skjedde i løpet av VG1. Ingen spesifikke hendingar førte til avgjerda om omval før oppstarten av VG2, og det oppstod ei moglegheit til å byte program. Dei bakanforliggjande årsakene har bygd seg gradvis opp gjennom det første skuleåret. Det kan sjå ut til at årsaker på individnivå heng saman, og at desse i sum utgjorde ein motivasjon for å byte utdanningsprogram. Analysen viser òg at årsaker som er plassert på individnivå og årsaker plassert på systemnivå kan sjåast i nær samanheng. Det er likevel tydeleg at prosessane her starta på systemnivå.

6.1.3 Christian sitt omval

Christian var usikker på valet sitt. Han var mest motivert for eit yrkesfagleg løp, men hadde ingen konkrete fagutdanningar i sikte. Begge foreldra var fagarbeidarar, men framstod berre i liten grad som rollemodellar for han. Dei var begge engasjerte i valprosessen til Christian, noko han sette stor pris på.

		Perspektiv	
		Individnivå	Systemnivå
Prosessanalyse	Kumulative årsaker	Meistra dårleg praktiske oppgåver på VG1 Avdekkja gradvis sine personlege interesser	Lite aktivisering i samband med utplassering og generelt i ungd.sk.
	Hending (-ar)	Fatta interesse for media	Ikkje tilbod på 1. ønske til VG1 Fekk kommentarar frå medelevar

Christian gjev uttrykk for låg grad av opplevd meistring i praktiske oppgåver («self efficacy») gjennom VG1. Passivitet ved utplassering og på verkstad kan ha samband med «self-awareness» og identitetsutvikling på individuelt nivå, og på tilpassing/differensiering av undervisninga på systemnivå. Omvalet sine utløysende årsaker ligg i læringsmiljøet, og sosiale faktorar i klassemiljøet. Verdt å merke seg at informantten ikkje kom inn på sitt 1. ønske til VG1. Det kan ha medført at eleven var usikker på kva som møtte han på VG1, og at han ikkje var tilstrekkeleg førebudd.

6.1.4 Dina sitt omval

Dina var sikker på at ho ville søkje seg til eit yrkesfagleg utdanningsprogram allereie på åttande trinn. Gjennom oppveksten fekk ho stor inspirasjon til praktisk arbeid gjennom far sitt arbeid, med arbeidsoppgåver som blant anna sveising. Ho seier ho fekk kjennskap til dette gjennom utplasseringsperiodar og ved å vere med han på arbeidsoppdrag. Trass i ei tradisjonell skeiv kjønnsfordeling hos elevar innan bygg- og anleggsgfag og TIP⁹, var det ein av desse utdanningsprogramma ho ønskte å kome inn på. Det lukkast ho med, og starta opp på VG1 TIP.

⁹ Teknisk og industriell produksjon

		Perspektiv	
		Individnivå	Systemnivå
Prosessanalyse	Kumulative årsaker	Mista gradvis motivasjon når ho ikkje fekk delta i det praktiske (tek delvis sjølvkritikk) Ikkje gode nok karakterar	Fekk ikkje tilbod om tilpassa deltaking i praktiske oppgåver
	Hending (-ar)	Operasjon i starten av skuleåret Ønskte ikkje å flytte vekk frå familie	Fekk ikkje plass på 1. ønsket til VG2 Fekk tilbod på 3. ønsket, men for stor reiseavstand Ledig kapasitet på nytt utd.program (VG1)

Omvalet hadde ingenting med at ho var einaste jente i klassen å gjere. Ei enkelthending (operasjon) førte til ein uheldig vurderingssituasjon for ho, noko som fekk følgjer for karakterane og inntak til neste nivå. Dårleg planlegging av prosessen rundt operasjonen kan forklare korleis ho kom i ein omvalssituasjon. Sjølv seier ho at tidspunktet for operasjonen var uheldig, og at denne burde vore gjennomført tidlegare på sommaren. Slik sett kan ein forklare omvalet med ei enkelthending som fekk fleire negative følgjer. Ei av dei var at karakterane gjekk ned, og at ho ikkje nådde opp i konkurransen om skuleplass på ønska programområde. Ho var ikkje villig til å ta imot det nye tilbodet ho fekk på VG2 pga. reiseavstand til ein annan skule, men tok imot tilbod på service og samferdsel ved den tidlegare skulen, der det var ledig plass. Dette var i samråd med foreldra hennar.

6.1.5 Oppsummering av funn i prosessanalysen

Oppsummert ser vi i alle dei fire tilfella at vi finn årsaker til omval både på individnivå og på systemnivå. Samstundes er det vanskeleg å plassere årsaker kategorisk. Det kan finnast utløysande årsaker som kan plasserast på systemnivå, med bakanforliggende årsak(-er) på individnivå, og omvendt. Å forstå omval inneber naturlegvis å finne bakanforliggende årsaker, men òg å sjå samanhangen mellom dei to perspektiva, at det eine fører til det andre.

Om vi les tabellane vertikalt ser vi at dei tre første informantane har gjort omval etter ein kumulativ prosess med fleire hendingar. Dina sitt tilfelle skil seg ut med tanke på at ei enkeltstående hending er bakanforliggende årsak. Likevel er følgjene av denne hendinga, som

òg plasserer seg på systemnivå, sterkt medverkande til omvalet. Det viste seg at ho kvalifiserte seg til neste nivå, men måtte flytte dersom ho tok imot tilbodet.

Med unntak av Arne ser vi at det skjer ein del ting i løpet av VG1 som kan relaterast til omvalet, noko den påfølgjande innhaldsanalysen viser. Det ser ikkje ut til at prosessar som utspelar seg i løpet av VG1 involverer rådgjevar i særleg grad i desse tilfella. Informantane rådførte seg med foreldra i omvalsprosessen, og kun Christian har samarbeidd med rådgjevar.

6.2 Resultat og drøfting av innhaldsanalysen

Føremålet med innhaldsanalysen er som nemnt å finne fellestrekk, poeng, konsistente og eventuelt inkonsistente funn på tvers av materialet. Med ein temabasert «cross-case»-analyse på tvers av datamaterialet, er det dei ulike tema eller kategoriane som er fokus. Ein viktig del av analysejobben er å leite etter felles tema, erfaringar og strategiar som svara kan sorterast under. Analysen har teke føre seg kategoriane kvar for seg, og gjev ein oversikt over utviklingstrekk, likskapar og skilnader i omvalsprosessen hos dei fire informantane. Det kan i mellomtida vere uklare grensegangar mellom kategoriane, og i mange tilfelle må ein sjå dei i samanheng. Figuren under viser korleis informantane implementerer dei ulike tema i samtalanane:

	Arne	Berit	Christian	Dina
Danning og identitet	x	x	x	x
Karrierekompetanse	x	x	x	x
Relasjonar/læringsmiljø		x	x	x
Skulen sitt målfokus		x		x
Organisering av opplæringa		x	x	x
Rettleiing/faget utd.val	x	x	x	x
Opplæring av omvalet	x	x	x	x

6.2.1 Karrierelæring - individperspektivet

Det individuelle perspektivet kan konsentrerast rundt temaet *karrierelæring*, og utgjer i denne analysen kategoriane *danning og identitet* og *karrierekompetanse*.

6.2.1.1 Danning og identitet

I samtale med informantane om bakgrunnen for det første valet, dreiar det seg i hovudsak om rollemodellar og kva eller kven dei sjølve ønskjer å framstå som. Det kjem fram korleis og i

kva grad den enkelte er påverka av foreldre og signifikante andre i valet sitt. Danning og identitet handlar om å «... forstå seg selv med hensyn til historiske, aktuelle og framtidens sosiale og kulturelle omgivelser, å kunne vurdere kritisk de påvirkningene man utsettes for, og oppdage hvordan man selv kan skape mål og mening med eget liv.» (Høsøien & Lingås, 2016 s. 13). Med overgangen til vidaregåande skule tek dei òg stilling til dei to hovudretningane yrkesfagleg eller studieførebuande løp.

Arne uttrykkjer at far har hatt betydning for utdanningsvalet:

«Eh far min er lydteknikar, så eg har vore i sånn lydteknikarmiljø ganske lenge og det er no det eg likar å drive på med og er ganske glad i musikk og alt det der så...»

(Arne)

For Arne er det uvesentleg om valet er yrkesfagleg eller studieførebuande. Han har eit unisont ønske om å bli lydteknikar, og fekk inntrykk av at medium og kommunikasjon var det einaste alternativet på VG1. Han kunne identifisere seg med dei eldre elevane medan han var på hospitering, men hevdar han etter kvart var mest fokusert på seg sjølv, og sin ambisjon. Denne ambisjonen levde vidare, trass i at han gjorde nok eit omval etter to år på studiespesialisering, denne gongen til elektrofag.

Til liks med Arne fortel også Dina at far sin yrkesbakgrunn har hatt betydning for val av utdanningsprogram. Ho bestemte seg i åttande klasse for å velje yrkesfag, og hadde far som rollemodell:

«Ja, eg tenkte då innafor TIP på sveising fordi eg hadde vore med far min på arbeidet hans sånn dei dagane vi har hatt ferie då så har eg fortsatt måtte ha jobba så då har eg vore med han på arbeid og hospitering og sånn» (Dina)

Den praktiske interessa blei vekt gjennom far, men konkret såg ho føre seg ei framtid som anleggsmaskinførar.

Bandura understrekar med sin teori om meistringsforventning, «*self-efficacy*», den store motivasjonen som ligg i rollemodellar og observasjonslæring. I tillegg peikar han på kva betydning støtte og oppmuntring kan ha for elevane sine forventningar, og at dei ikkje blir ståande hjelpelause tilbake med sine eigne erfaringar og tolkingar av nederlag og suksessar (Imsen, 2014).

Berit og Christian legg meir vekt på andre omstende enn foreldra sin yrkesbakgrunn.

Christian seier lite om koplinga mellom identitet og utdanningsval, men er tydeleg på at han

ikkje hadde karakterar til å kunne velje fritt. Illeris (2002) viser her til ein meir tradisjonell sosiologisk språkbruk, der det i røynda og «bak ryggen» på dei unge føregår ein omfattande og vidt forgreina sorteringsprosess. Det er slett ikkje eit fritt val frå øvste hylle og ingen kan bli kva som helst, framhevar han, og skisserer konsekvensane av Ziehe sin omtale av «søgeprocesser» (Ziehe & Stubenrauch, 2008) og dei unge si oppfatning av eit grenselaust mangfald av moglegheiter: «...der kræves en masse personlige og sociale forudsætninger, der er kamp om pladserne, der er forløb den enkelte ikke kan klare, situationer der opleves som ubærlige, og det er heller slet ikke sikkert at lykken ligger for enden af den vej man er slået ind på...». Christian hadde elektrofag som sitt første-ønske, men måtte ta til takke med plass på bygg- og anleggsfag. Han var førebudd på at han ikkje nådde opp i konkurransen, og gjorde sitt andreval på bakgrunn av at det var andre kjende som søkte på same program.

Berit presiserer at yrkesfag aldri var tema, trass i at begge foreldra var fagarbeidarar. Ho likte teoretiske fag, karakteriserer seg sjølv som skuleflink, hadde plan om å bli vernepleiar og trong studiekompetanse. Ho kom i klasse med fire jenter ho kjende frå før, og såg fram til å kome i gang. At ho seinare skulle ende opp med eit omval til service og samferdsel var på dette tidspunktet utenkjeleg:

«...altså då såg eg ikkje på service som eit alternativ eingong, eg var aldri innom det»
(Berit)

Berit hadde på dette tidspunktet ei oppfatning av at gode karakterer forplikta, og at studieretningane hadde ei form for rang:

«Altså studie det har vel meir status sånn eigentleg, fordi eh ja fordi at viss du vel eit yrkesfag som jente så føler du at då er du ikkje så smart liksom, sånn at det er ein liten forventning at då tek du kanskje studie, og då skal du gå på høgskule eller universitet». (Berit)

Her trekkjer ho inn kva andre sine forventningar har å seie for utdanningsvalet, noko som kan ha påverka Berit sine eigne forventningar om å meistre utdanningsløpet, på bakgrunn av at ho hadde gode karakterar.

I lys av det empiriske materialet ser vi konkrete bindingar til Bandura sin teori om forventning og meistring (Bandura, 1997). Arne, Berit og til dels Dina har spesifikke mål om kva yrke utdanninga skal munne ut i. Bandura snakkar om forventningar om resultat, «*outcome expectations*». Ingen av dei fokuserer på meistring av krava for å kome dit, «*efficacy*

expectations», og begge kom inn på sitt førsteval. Det som skil Arne og Berit her, er trua på om den valde utdanninga fører dei til målet. For Arne sin del fekk denne forventninga ein knekk når pensum blei presentert, medan Berit gradvis møtte andre uforeseielege utfordringar gjennom VG1. For hennar del fekk faktorar i læringsmiljøet innverknad på tiltru til egne evner, omtalt som «self-efficacy beliefs» i SCCT. I begge tilfella ser vi korleis forventningane endra seg frå å vere «*outcome expectations*» ved det første valet, til eit spørsmål om «*efficacy expectation*» etter oppstarten på VG1. Såleis er det ein samanheng her, mellom kva/kven ein ønskjer å vere og forventningar om korleis ein kan nå målet. Linda S. Gottfredson uttrykkjer det som eit kompromiss mellom erfaring og forventning. Forhåpningar blir tona ned og tilpassa oppfatninga av realitetane (Højdal & Poulsen, 2007).

6.2.1.2 Karrierekompetanse

Omgrepet *karrierekompetanse* er i kapittel 1.5 definert som kompetansar til å forstå og utvikle seg sjølv, utforske livet, læring og arbeid, samt handtere liv, læring og arbeid i endringar og overgangar (Erik Hagaseth Haug, 2016a). Empirien som innordnar seg til dette temaet er fordelte i subkategoriane *moglegheitsmedvit*, *overgangskompetanse* og *erfaring og sjølvinnstekt*.

Når Arne snakkar om sitt andre omval, gir han uttrykk for at prøving og feiling har gjort han tryggare i valet. Det hadde gått to år, og han fekk prøvd ut serviceyrket gjennom ein deltidsjobb, der han ikkje var komfortabel med stress og etikette som jobben kravde. Han blei etter kvart meir bevisst sine personlege eigenskapar, og var usikker på om han i det heile ønskte studiekompetanse for høgre studiar. Han trassa ytre reaksjonar på å gjere endå eit omval, og søkte seg inn på elektrofag.

Berit snakkar positivt om valprosessen i ungdomsskulen, og det var aldri snakk om anna enn studiespesialisering for hennar del. Men VG1 blei annleis enn ho hadde tenkt. Ho var ikkje førebudd på korleis skulekvardagen skulle bli, og motivasjonen fall drastisk. Omval var likevel ikkje aktuelt før ho fekk nyss om ein ledig plass på service og samferdsel.

Christian var aldri heilt sikker på kva han ville, og framstiller valet som noko tilfeldig. Det var vanskeleg å kome inn på elektrofag, som var første-ønsket, og han tok til takke med det han fekk tilbod om. Han grunngjev at han tok imot plassen på bygg- og anleggsteknikk med at det var fleire han kjende som fekk same tilbodet. Han innsåg etter kvart at praktiske oppgåver ikkje låg for han, noko som starta omvalsprosessen.

Dina nemner at omvalet kunne vore unngått med betre planlegging av tidspunktet for ein operasjon. Når det likevel enda med eit omval, seier ho at kombinasjonen anleggsmaskinførar, med mykje overtidsarbeid, og småbarnsmor ville blitt ei potensiell utfordring. Denne refleksjonen gjer det lettare å akseptere omvalet, sjølv om ho ville valt det same på nytt.

Tre av informantane, Arne, Berit og Christian, trekkjer fram ny erfaring som eit medverkande element for omvalet. Kolb (1984) omtalar læring som ein prosess der erfaring blir omdanna til kunnskap. Sett i lys av Kolbs læringsteori ser vi korleis omval er resultatet av ein sirkulær prosess, der eleven gjennom erfaring, refleksjon og ny innsikt har skapt eit nytt valgrunnlag.

Karrierekompetanse har mange parallellar til Law & Watts sin DOTS-modell. Det mest relevante i forhold til problemstillinga og forskingsspørsmåla er å vurdere utsegner frå informantane om kva dei til no har lært gjennom karrierelæringsprosessen. Innan valkompetanse (D) kan det vere å beskrive kor vidt omvalet var føremålstenleg i den situasjonen dei var i, og kva dei har lært av vala dei har teke. Moglegheitsmerksemd (O) kan dreie seg om å finne alternativ, om det er ei løysing å prøve noko nytt. Overgangsferdigheiter (T) kan innebere refleksjonar rundt korleis det vil vere å begynne på ein ny skule, korleis ein taklar eit nytt miljø, nye menneske (I. Andreassen, 2018).

Relatert til DOTS-modellen samlar empirien i denne studien seg spesielt rundt overgangsferdigheiter og moglegheitskompetanse. Informantane gir tydeleg uttrykk for at dei ikkje var godt nok førebudde på korleis dei ville takle skulekvardagen på VG1.

«Eg hadde forventa at det skulle gå litt sånn som på ungdomsskulen, at det gjekk ganske enkelt for meg, at eg fekk dei gode karakterane, at eg fortsette sånn men... eh det blei ikkje sånn, eg mista all motivasjonen» (Berit)

Ein kan undrast kva som ligg bak slike forventningar, men anta at det er summen av erfaringar, spesielt i faget utdanningsval, og ytre påverknad. Arne, som hevdar han blei møtt med eit anna innhald på medium og kommunikasjon enn han hadde blitt førespegla på hospitering illustrerer dette. Law (2006) påpeikar òg eit rettleiingsansvar innan overgangslæring, som inneber hjelp til elevane til konstruktivt å løyse dei problema som er knytte til avgjersler, og hjelp til å føresjå konsekvensane av andre menneske sine val. I Arne sitt tilfelle ville truleg ein kritisk refleksjon i etterkant av hospiteringa bidrege til å sjekke pensum og kompetansemål nærmare. Berit sitt val var tufta på at ho hadde eit ønskje om å bli vernepleiestudent, der generell studiekompetanse er eit kvalifiseringskrav. Andre alternativ enn studiespesialisering var aldri aktuelt. Ho viser til at det blei teke testar som gav utslag på

studiespesialisering: «Ja, vi tok mange sånne testar om liksom personlege eigenskapar og sånne ting, og det var jo studie som slo høgst ut og sånn òg... det var det...» (Berit). Christian viser til at han ikkje var komfortabel med dei praktiske oppgåvene som møtte han på bygg- og anleggsteknikk. Han skuldar likevel ikkje andre for at han ikkje var førebudd, og tek nærmast sjølvkritikk:

«Vel... eg er ganske sikker på at dei gav meg eigentleg godt med opplysningar, men at eg ikkje akkurat var så førebudd på det vil eg nesten seie...». (Christian)

I dette tilfellet kan ein stille spørsmål ved fleire av kompetansane i DOTS-modellen. Det interessante er å diskutere om systemnivået kunne handtert denne overgangen annleis, med tanke på korleis faget utdanningsval blei gjennomført, og kva rolle karriererettleiing spelte i dette tilfellet. Om individet ikkje får hjelp på vegen mot forståing av eigne val, og berre blir presentert for informasjon og oppleving, er det ein risiko for feillæring, eller at val blir teke på feil grunnlag (Buhl, årstal ikkje oppgitt). I lys av Law sin progresjonsmodell for DOTS-analyse, «New DOTS» (Law, 2006), vil det vere ei lite føremålstenleg *filtrering* og *fokusering* dersom aktivitetar som hospitering og jobbskygging ikkje omfattar førebuing og etterarbeid. Eleven si avgjerd kan dermed vere tufta på tilfeldige opplevingar knytte til ein spesifikk kontekst, og bli generalisert. Empirien gir i mellomtida ikkje dekning for om det var tilfelle i denne undersøkinga.

Analysen viser òg korleis moglegheitsperspektivet er aktuelt i ein omvalsprosess. Berit la i sitt første val stor vekt på ferdigheiter og kvalifikasjonar, og i mindre grad kva engasjement og motivasjon ho trengde for å gjennomføre på studiespesialisering (jfr. Law, 2006, s. 39). Arne seier fleire stader i intervjuet at han har ein klar yrkesambisjon om å jobbe i lydstudio. Han blei førespegla medium og kommunikasjon som det einaste rette alternativet, noko han seinare har kome fram til ikkje stemmer.

Dina sitt omval skil seg noko frå dei andre. Hennar omval kan forklarast med ei spesiell hending, som starta ein kumulativ prosess. Det resulterte i at ho ikkje kvalifiserte seg til det ønska løpet. Samstundes viser ho gode karriereferdigheiter når ho reflekterer over korleis situasjonen oppstod, og korleis ho løyste det. Ho gir uttrykk for sjølvinnsikt ved å tydeleg uttrykkje kva ho ikkje ønskjer, og eliminerer mange alternativ. Omvalsprosessen har hjelpt ho å trekkje inn fleire omsyn enn berre kva ho er interessert i, og gitt ho eit framoverperspektiv på korleis ho kan kombinere yrke og familieliv. Resultatet er ein nøgd omvalselev:

«Eg angra ikkje på noko eg har gjort no i ettertid». (Dina)

Ved å anvende Krumboltz sin karrierelæringssteori (referert i Høydal & Poulsen, 2007) i Dina sin omvalsprosess, kjenner vi att alle fasar av karriereutvikling. Individuelle faktorar som spelar inn på valet hennar er ønskje om å redusere teoretisk innhald i skulen, og kjennskap til praktisk arbeid. Dette viser korleis ho tek utgangspunkt i evner og personlege karakteristikkar. Dei miljømessige faktorane ligg oftast utanfor den enkelte sin kontroll eller personen si rekkevidde. Så også for Dina, som måtte flytte om ville inn på VG2 industriteknologi. Vi ser likevel korleis ho gjennom far fekk læringserfaring i eit praktisk yrke som òg ho sjølv ønskte å satse på, rett nok som sitt andre-ønske. Til slutt viser Dina ferdigheiter innan problemløysing, «*task approach skills*» (Krumboltz, 1976), når ho gjennom omvalet sitt identifiserer eigne verdiar, og set seg nye mål, med hjelp frå foreldra.

«...men så prata eg med foreldrene mine om det, og dei ville eg skulle gå service og samferdsel fordi at eh dei tenkjer jo sikkert litt langt fram i tid, men har begynt å tenkje sånn etter at eg no har begynt på service og samferdsel at det var det eg... eg tok eit rett val» (Dina)

Informantane i denne undersøkinga viser korleis omvalsprosessen har sett fart i karrierelæringsa, korleis den enkelte blir forma via sin levemåte og sine handlingar og samtidig påverkar eigne framtidsmoglegheiter. Omvalet har resultert i ei merksemd på kva ein gjer, men òg kva ein kan gjere (jfr. Erik Hagaseth Haug, 2016a).

6.2.2 Læringsmiljø

Systemperspektivet er i denne analysen representert gjennom kategoriane *relasjonar/læringsmiljø*, *skulen sitt målfokus* og *organisering av opplæringsa*, her definert under samleomgrepet *læringsmiljø*.

6.2.2.1 Relasjonar

Utanom Arne legg alle informantane vekt på ulike sider ved læringsmiljøet si betydning for omvalet. Som følge av eit dårleg læringsmiljø og misnøye med lærarar, trekkjer Berit spesielt fram minkande trivsel og motivasjon:

«ja, det var liksom sånn ja, dette får eg ikkje til, og så... ja og så gav du liksom litt opp i dei faga du ikkje greidde, og så... eg hadde eg hadde liksom ikkje motivasjon i dei faga, lenger... Og vi klagde på lærarane, det var rett og slett ikkje alle som var så flinke å lære vekk og... nei, eg treivst ikkje.» (Berit)

Og med motivasjonen forsvann òg innsatsen:

«Den minka nok, han gjorde det. Fordi at, eg veit ikkje, eg treivst ikkje i det heile teke, og så... nei vi hadde ikkje så motiverande lærarar så utover skuleåret så forsvann motivasjonen min heilt» (Berit)

Det faktum at ho likte eit par av faga meiner ho skuldast genuin interesse for faget, og ikkje lærarane. Med gode karakterar og tilbakemeldingar på ungdomsskulen, blei det annleis enn ho hadde venta på VG1. Store klassar og faglærarsystem der lærarane aldri fekk opparbeide gode relasjonar til elevane var ho ikkje førebudd på. Berit meiner ho no etter omvalet ser betydninga av gode relasjonar til lærarane:

«ehh det e... altså det er ganske annleis. No har eg jo gått på yrkesfag, det er liksom du får eit mykje meir personleg forhold til læraren, og dei kjenner deg, dei bryr seg liksom litt om deg. Men der var det liksom sånn at du har dei i eitt fag ein gong i veka og så, ja dei veit kanskje kva du heiter og så er det litt sånn der og så...» (Berit)

Tendensen var eit aukande fråvær, og kjensle av motvilje til å møte på skulen. At Berit etter omvalet ikkje har hatt skulefråvær kan vere ein indikasjon på at trivselen no er ein heilt annan.

«Altså eg trivst jo, mykje betre. Og karakterane mine no er jo nesten berre toppkarakterar, og eg trivst i klassen, med lærarane, og no er liksom heilheita mykje betre. Du kjenner dei, og blir mykje tettare på dei når du går yrkesfag, for då har du dei fleire timar i veka, og det er så liten klasse... og så er dei... eg føler dei er litt annleis på yrkesfag, på ein positiv måte. (Berit)

Relasjonelle forhold i læringsmiljøet fekk òg innverknad på Christian si avgjerd om omval. Lærarane la til rette for oppgåver og aktivitetar som Christian følte han kunne mestre. Dette var likevel ikkje tilstrekkeleg til å løfte den instrumentelle og emosjonelle verdien slik Skaalvik & Skaalvik (2013) snakkar om. Om lærarane uttalar han seg positivt, men nokre av klassekameratane bidrog til mistrivsel for hans del. Christian mista kjensla av tilhørsle til klassemiljøet, og trass i tilpassing av arbeidsoppgåver til Christian sitt evnenivå, følte han seg avvist av medelevar. Stadige kommentarar frå nokre av medelevane gjekk utover trivselen, og Christian sidestiller dette med manglande praktiske eigenskapar som årsaker til omvalet. Både lærarar og rådgjevarar var viktig støtte for han i omvalsprosessen, og han er i ettertid nøgd med omvalet.

Dina fekk gode relasjonar til lærarar og medelevar, men skulle ønske ho fekk tilbod om eit betre tilrettelagt opplegg etter operasjonen. Ho legg likevel ikkje skjul på sitt eige ansvar for å få dette til:

«Det er både lærarane som eg hadde på TIP, og meg sjølv, fordi eg fekk ikkje den oppfølginga eg trengde etter at eg hadde operert, trur eg. For eg datt...det var då eg datt heilt av, ehh men eg gjorde ikkje akkurat så mykje sjølv heller for å få den oppfølginga.» (Dina)

Det er strenge reglar for HMS på ein verkstad, noko som kan forklare utfordringa det ville vere å delta i aktivitetar der. Konsekvensen for Dina blei då å vere passiv observatør i dei praktiske faga. Læringsutbyttet blei minimalt, og gjekk etter kvart utover karakterane. Ho understrekar likevel at ho hadde eit godt forhold til lærarane. Veninnene på studiespesialisering gav uttrykk for noko anna, som òg støttar opp under Berit si erfaring medan ho gjekk der:

«Eg har jo desse veninnene som går på studie, det verka som dei ikkje har noko forhold til lærarane sine.» (Dina)

6.2.2.2 Skulen sitt målfokus

Berit er den av informantane som spesielt set fokus på skulen sine forventningar om at elevane må tilpasse seg skulen sine krav, forventningar og organisering:

«ja, og så begynte vi på skulen då, og så du får jo beskjed om at du kjem til å gå ned litt i karakter og sånn» (Berit)

Desse prognosane slo inn også for Berit, men hennar reaksjon på å bli møtt med denne haldninga var eintydig:

«ja, det var liksom sånn ja, dette får eg ikkje til, og så... ja og så gav du liksom litt opp i dei faga du ikkje greidde, og så... eg hadde liksom ikkje motivasjon i dei faga, lenger...» (Berit)

Dette kan tolkast som at motivasjonen hadde ein nær kopling til resultatoppnåing i form av karakterar. Når lærarane formidla dette ved starten av skuleåret, signaliserte dei kva som er viktig og verdifullt i skulen. I tillegg peikar ho på lærarane sine manglande evne til å lære vekk, som ho sjølv uttrykkjer det, noko som kan vere eit teikn på skulen sine manglande evne til å følgje opp og inkludere elevane (jfr. Machingambi, 2012; Minde og Mæhle, 2011,

referert i Mjåvatn & Frostad, 2014). I Tintos modell viser dette korleis manglande akademisk integrasjon fører til redusert sjølvverd og motivasjon. Prestasjonsfokuset og redusert meistringskjensle gav etter kvart ei kjensle av manglande tilhøyrse i klassen, og når moglegheita for eit omval dukka opp, var det eit enkelt val for Berit. Med ein læringsorientert målstruktur som Ames (1992) skisserer kan ein gå ut frå at Berit ville presentert ei heilt anna skildring av skulekvardagen.

I Dina sitt tilfelle var det i størst grad veninnene på studiespesialisering som fokuserte på karakterar. Ho var tilfreds med eigne karakterar, men følte likevel ho kom til kort i samvær med dei:

«Eg hadde fått ein 4'ar i matte og eg trur eg aldri har vore så fornøgd før, og så får dei fem og dei seier jo at det er mykje betre, og eg blir voldsomt trykt ned av det på ein måte, fordi eg er jo flink på yrkesfagleg, men dei er endå flinkare på studiespesialiserande, så det er litt... eg blir trykt ned av det» (Dina)

Dina fekk i mellomtida erfare verdien av karakterpoeng når ho søkte seg til VG2. Karakterane strakk ikkje til, og ho måtte utarbeide ein ny plan.

6.2.2.3 Organisering av opplæringa

Datainnsamlinga viser at elevane i små klassar på yrkesfag hadde tettare relasjonar til lærarane enn det Arne og Berit erfarte på studiespesialisering. For Berit var dette ei sterkt medverkande årsak til omvalet, medan Arne berre konstaterer at dette var tilfellet. Etter omvalet ser Berit betydninga av emosjonell/sosial støtte frå læraren:

«No har eg jo gått på yrkesfag, du får liksom eit mykje meir personleg forhold til læraren, og dei kjenner deg, dei bryr seg liksom litt om deg.» (Berit)

Dette fell saman med Federici & Skaalvik (2013) si tilvising til internasjonale studiar som dokumenterer at forholdet mellom lærar og elev er ein sentral faktor for elevane sin læring og motivasjon. Vi kjenner òg att Tintos modell i dette, der sosial oppleving er ein integrasjonsfaktor som har innverknad på intensjonar og mål i utdanninga.

Klassestorleiken på yrkesfaglege program er ved denne skulen 12-15 elevar, medan klassar på studieførebuande program består av inntil 30 elevar. Å organisere undervisninga i små klassar treng likevel ikkje å vere ein garanti for å skape eit godt læringsmiljø. Det er læraren sitt ansvar å legge til rette for at alle finn ein meaning og ser utviklingsmoglegheiter, der ein blant

anna tek omsyn til personlege føresetnader (Aubert & Paulsen, 2016). Dina si oppleving var at skulen kunne gjort meir for å tilpasse undervisninga til den situasjonen ho var komen i. Hadde skulen på førehand informert betre om kva avgrensingar i undervisninga operasjonen medførte, ville ho utsett operasjonen.

6.2.3 Rettleiing/faget utd.val

Både karriererettleiing og innhald i faget utdanningsval er omtalt av informantane. Faget utdanningsval høyrer ungdomssteget til, medan karriererettleiinga det her blir vist til er gjennomgåande for både grunn- og vidaregåande skule. Begge tema er indirekte omtalt i kapittel 6.2.1.2 om karrierekompetanse, og stadvis andre stader i oppgåva. Dette er ein naturleg konsekvens av at utvikling av karrierekompetanse har ein overbyggjande funksjon i måtar å forstå omval på, der både individet og systemnivået har ansvar.

Det verkar å vere ulike erfaringar og delte meiningar om desse to temaa hos informantane. Arne meiner at han fekk feil inntrykk av innhaldet i studieprogrammet medium og kommunikasjon medan han var på hospitering. I tillegg etterlyser han betre kunnskapar om yrkesfag¹⁰ hos lærarar på ungdomssteget. Han fekk rettleiing av både rådgjevar og lærarar, men opplevde å få absolutte råd i staden for å diskutere ulike alternativ på vegen mot målet.

«Dei forklarte det på ein ekstremt enkel måte og visste ikkje heilt kva alt saman gjekk ut på» (Arne)

I sitt andre omval var han i dialog med både rådgjevar og Oppfølgingstenesta, og meiner dette var til hjelp for han, sjølv om han måtte finne seg i å bruke lenger tid i vidaregåande.

Berit var sikker på sitt første-val, i samråd med rådgjevar. Ho hadde prøvd ut helse- og oppvekstfag på hospitering, men treivst ikkje med det. Testar ho gjennomførte gav størst utslag på studiespesialisering. At ho skulle gjere omval etter VG1 hadde ho aldri førestilt seg:

Eg trur eg berre måtte gå det året for å finne ut at det ikkje gjekk liksom, eg hadde angra veldig viss eg ikkje hadde begynt der (Berit)

At Berit tok imot ein skuleplass ved skulestart etter sitt første VG1, og ikkje hadde søkt om det, viser at dette ikkje var eit planlagt omval. Ho kjende ei jente som hadde kome inn på dette programmet, og som ho vedgår hadde betydning. Gambetta (1987) omtalar perspektivet

¹⁰ Medium og kommunikasjon var eit yrkesfagleg utdanningsprogram på dette tidspunktet

pulled-from-the-front når fråfall er ei ønska handling, der nye faktorar er meir attraktive for individet. For Berit var dette uansett ei av dei utløysande årsakene til omval, og ikkje bakanforliggende. Ho understrekar at det aldri hadde blitt aktuelt å avbryte skulegangen. Berit nemner ikkje noko om rettleiing i omvalsprosessen, men omtalar valprosessen i ungdomsskulen positivt.

Christian peikar på opplevinga av utplassering i bedrift gjennom faget utdanningsval, der han var passiv deltakar i det praktiske arbeidet, og fekk eit dårleg læringsutbyte. Han meiner likevel han fekk mykje informasjon og hospiterte på to ulike program, men var likevel usikker. I omvalsprosessen fekk han god støtte frå både lærarar og rådgjevar.

Dina diskuterte mykje med foreldra ved begge vala. Også ho hevdar lærarane på ungdomssteget har for lite kunnskap om yrkesfag, men var likevel aldri i tvil om at ho sjølv ville ta den vegen. Rådgjevar var ikkje involvert i omvalsprosessen.

6.2.4 Oppleving av omvalet

Ingen av informantane har angra på omvalet. Arne, som gjorde to omval, meiner prøving og feiling har gjort han tryggare. I tillegg til skulegang har erfaring frå deltidsgjorbar gjort han meir bevisst over sine personlege eigenskapar. Han fekk eksterne reaksjonar ved det andre omvalet, men var likevel trygg i valet på grunn av eit sterkt ønske om å utdanne seg til ein jobb han likar. Dette omvalet ser han på som eit til-val, medan det første omvalet karakteriserer han som eit frå-val, der han valde vekk eit uønskt studieprogram. Arne vurderer ikkje seg sjølv som ein «dropout»-kandidat, fordi han ville ha fullført mot studiekompetanse om han ikkje fekk plass på det søkte omvalet.

Berit snakkar positivt om valprosessen i ungdomsskulen, men erfarte at VG1 blei heilt annleis enn ho hadde førestilt seg. Omval var likevel ikkje aktuelt før det brått dukka opp ei moglegheit ved oppstart på VG2. Hennes erfaring er at ho først i omvalsprosessen gjorde refleksjonar rundt sin identitet og var bevisst på sitt eige ansvar for utdanningsvalet. Ho hevdar likevel at årsakene til omvalet for det meste ligg i læringsmiljøet det første skuleåret i vidaregåande. Berit angrar ikkje på det første valet, men er glad for erfaringa. Ho trur denne var naudsynt, og at ho ville ha angra elles. Med omvalet såg ho føre seg ei fagutdanning innan kontor- og administrasjon og ei ny yrkesretning. I ettertid ser ho at målet om å bli vernepleiar likevel er oppnåeleg, om det framleis vil vere aktuelt etter fagutdanninga. Heller ikkje Berit

ser på seg sjølv som ein «dropout»-kandidat, då ho seier ho ville fullført på studiespesialisering uansett. Omvalet har i mellomtida ført til eit betre sjølvbilete:

«Nei, det har egentleg berre blitt betre, trur eg. For no trivst eg mykje betre, og gjer det bra og... no er eg ganske fornøgd, i forhold til kva eg var i fjor. Så det har no berre blitt betre.» (Berit)

Christian ser på omvalet som ei god erfaring å ha med seg. Samstundes oppmodar han andre om å kommunisere og diskutere val av utdanning med dei rundt seg, noko som kan tyde på at han sjølv var for passiv i denne fasen. Han er mykje meir komfortabel med skulen dette året, og føler det gir meining å gå på medium og kommunikasjon.

Dina angrar ikkje på sitt første val, og ville gjort det same på nytt om det var mogleg. Omstende rundt operasjonen hadde blitt annleis om ho hadde visst omfanget og dei skulemessige konsekvensane. Ho vurderer omvalet likevel som «ok», når ho ser på kombinasjonen jobb og familieliv i eit framtidsperspektiv. Å slutte på skule har aldri vore aktuelt, og heller ikkje Dina vurderer seg som ein «dropout»-kandidat.

6.2.5 Oppsummering av funn i innhaldsanalysen

For lite fokus på vegen mot målet. Hos Arne, Berit og Dina ser det ut til å vere eit sprik mellom kva ein vil oppnå og korleis ein skal oppnå det.

Karakterpoeng overstyrer evner og interesser. For lite karakterpoeng spelar ei rolle for to av informantane.

Erfaring utvidar moglegheithorisonen. Tre av informantane, Arne, Berit og Christian, trekkjer fram ny erfaring som eit medverkande element for omvalet.

Relasjon til lærarar og medelevar spelar ei rolle for motivasjon og interesse. Berit og Arne sine samanlikningar før og etter omvalet viser dette. Berit erfarer at store klassar skaper dårlegare relasjonar mellom elev og lærar.

Prestasjonsfokus har innverknad på sjølvverdet. Spesielt Berit og Christian fokuserer på at meistring og karakterar regulerer sjølvverdet.

Lærarar i grunnskulen har for lite kunnskap om yrkesfag. Arne og Dina understrekar dette, medan Berit blei førespegla berre studiespesialisering som alternativ.

Omvalselevar frå dette utvalet drøftar i liten grad med rådgjevarar i vidaregåande.

Foreldre har vore viktige samtalepartnerar.

Alle omvalselevane i dette utvalet er tilfredse med omvalet, men ingen av dei ville vore erfaringa foruten.

6.3 Drøfting av funn i lys av forskingsspørsmåla

Det blei tidleg klart at utvalet i denne undersøkinga representerer eit fåtal av alle omvalselevar. Kriteria som blei lagt til grunn skulle vise seg å utelate mange av det totale talet omvalselevar, noko som blir omtalt som eit funn i denne rapporten. Dette tyder på at mange omvalselevar har avbrote sitt første VG1 i løpet av skuleåret, utan at denne undersøkinga kan gje ein nøyaktig oversikt.

Prosessanalysen viser at det i dette utvalet finst mange kumulative årsaker til omvalet, men at desse faktorane byggjer seg opp over ein kortare periode (VG1), i forhold til «dropout»-forskning, der kumulative årsaker i stor grad byggjer seg opp over fleire år. I tillegg viser begge analysane at faktorar som fører til omval fordeler seg på individ- og systemnivå i ulike kombinasjonar.

Andre funn, som kan relaterast til forskingsspørsmål i undersøkinga, blir drøfta i dette kapitlet, før ein konkluderer om korleis omval kan forståast i ulike perspektiv. Det er viktig å understreke at funna som kjem fram i denne undersøkinga ikkje er generaliserande, men representerer autentiske trekk ved omval.

6.3.1 Kvifor endrar elevar utdanningsløp etter fullført VG1?

Funn: For lite fokus på vegen mot målet.

Tre av informantane har uttalte mål om kva yrke utdanninga skal munne ut i (personal goals), men møter uføresette hindringar på vegen. Bandura (1997) snakkar om forventningar om resultat, «*outcome expectations*», men ingen av dei fokuserer på meistring av krava for å kome dit, «*efficacy expectations*». Vi ser altså ein samanheng her mellom den ein er/vil vere, og subjektive meiningar om kva ein er i stand til å meistre, mellom identitet og «*self-efficacy beliefs*». Denne «*antagelsen*» av seg sjølv påverkar ikkje berre valet, men har òg betydning for kor mykje dei vil anstrenge seg for å nå målet når dei møter motstand eller hindringar. Hos informantane her resulterer det i eit omval, der erfaringane i løpet av VG1 tonar ned forhåpningane, og blir eit slags kompromiss mellom erfaring og forventning.

Illeris (2002) sin påstand om at dei unge i dag helst vil «velje det personleg heilt rette, som dei aller helst vil, og som kan realisere deira personlege talent og preferansar og skape lukke», kan stemme godt over eins med resonnementet til informantane her. Vidare treff han med si åtvaring om at eleven sitt utdanningsval då kan vise seg å ikkje bli så morosamt og gjevande som ein trudde på førehand, og at ein kan møte negative opplevingar i form av praktiske utfordringar, ein usympatisk lærar eller dårlege venner. Valmodellen i SCCT (figur 4) illustrerer dette fenomenet der kontekstuelle faktorar har innverknad på val av mål i fase 3, og på val av aktivitet i fase 4.

Funnet kan sjåast i eit individperspektiv med tanke på at den unge ikkje ser og opplever relevansen i forhold til sjølvorienteringa. Ikkje alle har den naudsynte refleksiviteten for å styre denne sjølvorienteringa, som Illeris (2002) hevdar ved å vise til Lash (1994; Beck et al., 1994). Det kan òg ha samanheng med at dei individuelle karriereferdigheitene ikkje er tilstrekkeleg utvikla til å føresjå utfordringar på vegen, spesielt «self awareness» i DOTs-modellen. Å kunne identifisere sine interesser og behov og kjenne sin kompetanse, ha god forståing av kven ein er som person, kva styrkar og svakheiter ein har, samt medvit om kva krav og forventningar ein har, er døme på dette. På den andre sida må ein stille spørsmål om korleis skulen har lagt til rette for individuell karrierelæring. Faget utdanningsval kan spele ei rolle i forhold til utprøving og orientering, men vil vere fånyttas utan refleksjon rundt sine eigne evner og interesser i dei ulike kontekstane. Såleis kan dette funnet spegle ein mangel i gjennomføringa av faget og mangelfull karriererettleing.

Funn: Karakterpoeng overstyrer evner og interesser.

Dette erfarer Christian ved sitt første val, der han måtte ta til takke med sitt andre-ønske. Dina ved inntak til VG2, der draumen om å bli anleggsmaskinkøyrar møtte motstand. For Berit fekk det ein motsett verknad, der gode karakterar i ungdomsskulen tilsa at ho ville meistre eit teoretisk løp. Om dette er eit funn kan diskuteras i seg sjølv, då inntakssystemet i vidaregåande skule er basert på denne typen seleksjon. Men om det er samfunnstenleg på lang sikt er ein annan diskusjon, og om inntakssystemet i større grad kunne vore tilpassa evner og interesser. Funnet representerer eit syn om at skuleprestasjonar kan vegast og målast etter kriterium som ikkje treng vere kvalifiserande på andre måtar enn i teorien. Analysen viser at Berit fekk eit feil bilete av sine akademiske interesser gjennom gode karakterar i

ungdomsskulen, og at Dina sine interesser og ferdigheiter ikkje blir teke omsyn til i konkurransen om inntak.

Funn: Erfaring utvidar moglegheithorisonen.

Tre av informantane, Arne, Berit og Christian, trekkjer fram ny erfaring som eit medverkande element for omvalet. Fenomenet kjenner vi att i Kolbs (1984) læringssirkel, der ein refleksjon rundt kva ein har lært av erfaringane fører til ny innsikt, og deretter setje i verk ny handling (omval) med eit utvida valgrunnlag. Det er verdt å merke seg at denne erfaringa skjer i løpet av VG1, og diskusjonen kan dreie seg om korleis individet eventuelt kunne føresjå denne realiteten. Rom for refleksjon er ein føresetnad for å utvikle denne kompetansen. Tre av informantane gjer i mellomtida refleksjonar saman med foreldre, ikkje med skulen sine rådgjevarar.

6.3.2 Korleis kan forhold i vidaregåande skule medverke til omval?

Funn: Prestasjonsfokus har innverknad på sjølvverdet.

Tre av informantane fortel om opplevd prestasjonspress frå omgjevnadene, i praksis frå medelevar, men i det eine tilfellet initiert av lærarane. Når lærarar måler prestasjonar gjennom karakteroppnåing signaliserer dei eit resultatfokus framfor læringsfokus. To av informantane hevdar at meistring og karakterar regulerer sjølvverdet. «Betre gjennomføring føreset at det i større grad blir teke omsyn til mangfaldet av evner, føresetnader og moglegheiter», hevdar Eriksen (2011). Når dette omsynet ikkje er lagt tilstrekkeleg vekt på, har det ført til omval. Kjensla av redusert sjølvverd har i mellomtida vore kortvarig, då omvalet har hatt motsett effekt.

Funn: Relasjon til lærarar og medelevar spelar ei rolle for motivasjon og interesse.

Analysen viser ein tydeleg skilnad mellom yrkesfaglege og studieførebuande program. Dette kan etter alt å dømmе skuldast organisering av undervisninga med faglærarsystem i vgo, der det er mange lærarar og avstanden blir stor mellom lærar og elev, og der undervisninga er organisert i store klassar, som på studieførebuande med inntil 30 elevar. Informantane fortel om at gode relasjonar til lærarar og medelevar spelar ei rolle for motivasjon og interesse, og dernest for trivsel og meistring.

6.3.3 Korleis opplever elevar eit omval?

Funn: Alle uttrykkjer glede over omvalet, og nokre hevdar dei har lært mykje gjennom prosessen. Ingen av dei ville vore erfaringa foruten.

Elevar som av uføreseielege og dels tilfeldige grunnar har gjort eit «tvungent» omval (mobbing, feil faglege forventningar/feilval) uttrykkjer glede over at det enda med omval. Informantane grunngrir dette med at ikkje var klar over skilnader i elevmiljøet på førehand. Ingen av elevane ser på omvalet som eit nederlag i ettertid, trass i ei kortvarig kjensle av redusert sjølvverd. Eit omval representerer på denne måten eit positivt utfall både i individ- og systemperspektiv på lang sikt.

6.3.4 Kva rolle spelar karriererettleiing i ein omvalsprosess?

Her har eg valt å innlemme karriererettleiing frå ungdomssteget si betydning for at omvalet skjedde. Det er berre gjort eitt funn om rettleiinga i vidaregåande knytt til omvalsprosessen.

Funn: Omvalselevar drøftar i liten grad med rådgjevar i omvalsprosessen.

Ein kan ikkje sjå bort frå at dette har samanheng med utvalet som er gjort i denne undersøkinga. Elevar som har fullført sitt første VG1 viser at dei kan stå i valet sitt, trass i motgang. Fleire av informantane hevdar òg at dei ville fullført om dei ikkje hadde fått innvilga omval. Dette kan vere eit teikn på at dei vurderer eit nytt løp berre om sjansen skulle dukke opp, og at dei ikkje har vurdert rådgjevar som samtalepart.

Funn: Lærarar i grunnskulen har for lite kunnskap om yrkesfag

Funnet kan representere ei utfordring ved at lærarar i grunnskulen med akademisk utdanning har for dårleg kjennskap til fag og emne sin relevans for fagutdanningar i det vidaregåande skulesystemet. I tillegg vil lærarar i grunnskulen lett kunne ha eit smalt perspektiv på arbeidslivet, utan kjennskap til den stadige endringa i utdanningsvegar og arbeidsmarknad, som gir meir fleksibilitet og fleire moglegheiter. Det vil òg vere av stor betydning at lærarar som underviser i faget utdanningsval har inngåande kjennskap til fagutdanningar og arbeidsliv. Oomen & Plant (2014) viser til ELGPLN (2012) sitt poeng, at ein med eit omfattande karrierutviklingsprogram gjennom heile skulegangen, uavhengig av kven som tek det inn i det enkelte fag, vil vere ei ryggrad i det førebyggjande arbeidet mot ESL. Funnet i dette utvalet representerer i så måte ei svakheit på systemnivået.

Funn: Karriererettleiing i grunnskulen med dårleg oversikt over moglege utdanningsvegar

Dette heng saman med det føregåande funnet, men kan i tillegg tyde på at karriererettleiinga har eit stort fokus på det nærmast føreståande valet, og det livslange perspektivet blir tona ned. Det kan vere uheldig om rettleiinga ber preg av absolutte råd, framfor å presentere eit mangfald av moglegheiter der individet utviklar ferdigheiter til sjølv å ta val. Om ein oppmuntrar elevane til å sjå si eiga karriere i eit livslangt perspektiv, og ser utover dei umiddelbare avgrensingane deira i nær framtid (ELGPN, 2012), vil ein øve opp slike ferdigheiter. Med eit større fokus på CMS vil kanskje auka karrierelæring hos det enkelte individet bidra til å førebyggje denne typen feilval. Dette fråtek likevel ikkje karriererettleiingsfeltet sitt ansvar for å vere oppdatert på moglege utdanningsvegar og kunne skissere ulike alternativ mot målet.

Ein av informantane opplever at rådgevinga i grunnskulen understøttar at høg måloppnåing inneber ein naturleg overgang til studiespesialisering og med det ein akademisk veg. For det første vil eit slikt resonnement eliminere moglegheiter som ligg i eit yrkesfagleg løp. For det andre er det ting som tyder på at det kan vere element i læringsmiljøet som har innverknad på trivsel og læring når det likevel skjer eit omval etter VG1.

7 Konklusjon

7.1 Perspektiv på omval

«Korleis kan omval i vidaregåande skule forståast?»

Sosialkognitiv karriereteori (SCCT), understøtta av Albert Bandura, poengterer at utdanningsvalet alltid er innramma i ein kontekst der eit komplekst samspel mellom ulike variablar kan påverke kvarandre, og såleis influere på utdanningsval. I denne undersøkinga er SCCT valt ut fordi denne teorien òg kan belyse omvalsprosessen i både individ- og systemperspektiv, og viser korleis dei gjensidig påverkar kvarandre. I datamaterialet finn vi både kontekstuelle og individuelle faktorar som kan bidra til å forklare individuelle val og omval, som SCCT også tek høgde for. Undersøkinga viser at omval, til liks med fråfall, ikkje er eitt fenomen. Men i motsetnad til forskning om fråfall, der ein kan finne årsaksforklaringar tilbake i tid, og der fråfall i stor grad kan vere resultatet av ein kumulativ prosess som startar tidleg, kan årsaker til omval finnast i vidaregåande opplæring i møte med lærarar, i

læringsmiljøet, ein annleis praksis enn forventa, endring i karriereplan og geografiske tilhøve (jfr. bl.a. Illeris/Ziche i kap. 3.1).

Oppsummert ser vi i alle dei fire tilfella at vi finn årsaker til omval både på individnivå og på systemnivå. Samstundes er det vanskeleg å plassere årsaker kategorisk. Det kan finnast utløysande årsaker som kan plasserast på systemnivå, med bakanforliggende årsak(-er) på individnivå, og omvendt. Å forstå omval inneber naturlegvis å finne bakanforliggende årsaker, men òg å sjå samanhangen mellom dei to perspektiva, at det eine fører til det andre. Det stemmer godt overeins med Reegård og Rogstad (2016) sitt fråfallsperspektiv. Dei ønskjer å synleggjere at fråfall ikkje er eitt fenomen, og viser til Rumberger (2011) som framhevar at fråfall må forståast i lys av den einskilde sine opplevde moglegheiter og samfunnsskapte forventningar – mellom skulesystem, læringsmiljø, arbeidsliv, familie, venner og individuelle val. Dette fortel oss at karriererettleing må byggje på ei forståing av at omval kan vere eit resultat av fleire faktorar, noko som undersøkinga tydeleg viser. Den bakanforliggende årsaka er det i mellomtida viktig å få fram for å få ei brei forståing for omvalet, og for å kunne melde tilbake til systemnivået.

Med omsyn til problemstillinga i denne undersøkinga, kan resultatata forklare «til-val» som eit aktuelt perspektiv der vi finn utvikling i karrierelæringa hos den enkelte, og eleven ønskjer eit programsifte av eigen, styrt vilje. I denne undersøkinga såg vi dette i Arne sitt tilfelle ved det andre omvalet. «Frå-val» derimot, skjer der vi ser svakheiter på systemnivå, der eleven møter uføresette utfordringar eller hindringar initiert av mekanismar som ligg utanfor individet sin kontroll. Desse faktorane treng ikkje føre til eit påtvinga omval, men i dette utvalet har det medført eit sterkt ønskje om å skifte program. «Push-out»-faktorar gjeld også for desse elevane, men resulterer i omval i staden for avbrot. Omvalselevar (i dette utvalet) er ikkje i risikograppa for å avbryte skulegang. Såleis kan ikkje omval utan vidare forståast i same lys som «push-out»-fenomet, sidan konsekvensane er langt mindre, men det finst mange og klare parallellar. Informantane gav fleire tydelege signal på at dei oppfatta omvalet som ein konsekvens av utfordringar dei ikkje kunne føresjå eller vere i stand til å handtere. Tre av informantane ser på omvalet som eit val vekk frå studieprogrammet, som eit «frå-val». Dette er likevel berre avgjerda ved den utløysande årsaka. Ved nærare undersøking kunne dette vise seg å vere ei avgjerd etter erfaringar i læringsmiljøet som kan karakteriserast som «push-out»-tendensar.

Undersøkinga viser òg at omval er eit heldig utfall av situasjonen, anten det er årsaksforklaringar på individnivå eller på systemnivå. Utvalet som er representert her gir

uttrykk for at dei er meir nøgde med situasjonen etter omvalet enn dei var før. I tillegg ville dei ikkje vore erfaringa forutan, noko som viser at karrierelæringa er sirkulær ved at dei gjennom erfaring og refleksjon oppnår ny læring.

Pull-faktorar er ikkje særleg framtreddande i desse tilfella. Hos Berit ser vi at det er ei medverkande, og kanskje utløysande årsak, men omvalet skuldast i hovudsak dårleg trivsel og eit målorientert læringsmiljø.

Det kjem fram mange likskapar til undersøkinga Buland m.fl. (2015) gjennomførte på oppdrag av Sør-Trøndelag fylkeskommune. Dei viktigaste samsvara er at omval representerer nye moglegheiter og blir sett på som positivt, og at nye relasjonar, spesielt til lærarar har stor innverknad på trivsel og læring. Denne undersøkinga viser i mellomtida at omval ikkje treng vere anten ei løysing eller eit symptom, men heller eit «både òg». Ei løysing i individperspektiv, der informantane ser på omvalet som eit positivt utfall – ei god løysing på ein uholdbar skulesituasjon. Samstundes kan omval vere eit symptom på svikt i læringsmiljøet eller organisering av undervisninga, som kan vere like avgjerande for omval som mangelfull karrierelæring.

7.2 Avsluttande refleksjon og framlegg til vidare forskning

Alle informantane fokuserer mykje på det konkrete valet ved overgangen til vidaregåande skule, og at faget utdanningsval og rettleiinga dei fekk fokuserte sterkt på dette valet. Dette viser at det ikkje i særleg grad har vore jobba med karriererettleiing i eit livslangt perspektiv, men meir hjelp til å ta dette konkrete valet. Spørsmålet er om situasjonen hadde vore annleis om skulen hadde flytta fokuset frå val til eit større fokus på læring og kompetanse. Dersom dette er avhengig av korleis ein organiserer faget utdanningsval og korleis ein praktiserer karriererettleiinga, vil også dette kunne vurderast som eit systemansvar. Når overgangen likevel er dårleg førebudd, om korleis skulekvardagen vil bli og er organisert, blir det ofte peika på individet sine karriereferdigheiter. Kva med eit kritisk blikk på faget utdanningsval si rolle, og rådgjevarane i begge skuleslaga? Mine framlegg til vidare forskning innan temaet er følgjande:

- I kva grad samsvarar hospitering i faget utdanningsval med innhaldet i vidaregåande utdanningsprogram?
- Korleis kan rådgjevar implementerast tidleg i omvalsprosessar?

Referansar/litteraturliste

- Aagre, W. (2014). *Ungdomskunnskap : hverdagslivets kulturelle former* (2. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Ames, C. & Levin, J. R. (1992). Classrooms: Goals, Structures, and Student Motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271. doi: 10.1037/0022-0663.84.3.261
- Anderman, L. H. (2003). Academic and Social Perceptions as Predictors of Change in Middle School Students' Sense of School Belonging. *Journal of Experimental Education*, 72(1), 5-22.
- Andreassen, I. (2016). Å utfordre elevene gjennom læring i utdanningsvalg. I U. H. Lars Gunnar Lingås (Red.), *Utdanningsvalg - identitet og danning* (s. 36). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Andreassen, I. (2018). *Fra fokus på valg til fokus på læring og kompetanse*. Paper presentert på Rådgejevarkonferansen 2018, Loen.
- Andreassen, I. H., Swahn, E. & Hovdenak, S. S. (2008). *Utdanningsvalg : identitet og karriereveiledning*. Bergen: Fagbokforl.
- Arnt Vestergaard, L. & Noemi, K. (2015). Paradoxes in Danish Vocational Education and Training. *Nordic Studies in Education*(02), 116-132.
- Asplin, A. C. H. & Lingås, L. G. (2016). Mål og mening - danning på ungdomstrinnet. I L. G. Lingås & U. Høvsøien (Red.), *Utdanningsvalg - identitet og danning* (s. 109-130). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Aubert, A.-M. & Paulsen, M. K. (2016). Relasjonen mellom lærer og elev - verdibaserte refleksjoner. I U. H. Lars Gunnar Lingås (Red.), *Utdanningsvalg - identitet og danning* (s. 185-206). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy : the exercise of control*. New York: Freeman.
- Beck, U., Giddens, A. & Lash, S. (1994). *Reflexive modernization : politics, tradition and aesthetics in the modern social order*. Cambridge: Polity Press.
- Buhl, R. OM BØRN OG UNGES KARRIERELÆRING. Henta frå <http://ungepaatvaers.dk/wp-content/uploads/omboernog1.pdf>.
- Buland, T. H., Bungum, B. & Dahl, T. (2015). Omvalg - løsning eller symptom? - Rapport fra studie av omvalg i videregående skole i Sør-Trøndelag fylkeskommune.
- Christle, C. A., Jolivette, K. & Nelson, C. M. (2007). School Characteristics Related to High School Dropout Rates. *Remedial and Special Education*, 28(6), 325-339.
- Covington, M. V. (1992). *Making the grade : a self-worth perspective on motivation and school reform*. Cambridge: Cambridge University Press.
- De Nasjonale Forskningsetiske Komitèene. (2010). Kvalitative og kvantitative forskningsmetoder – likheter og forskjeller. Henta frå <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Medisin-og-helse/Kvalitativ-forskning/1-Kvalitative-og-quantitative-forskningsmetoder--likheter-og-forskjeller/>
- Dunn, C., Chambers, D. & Rabren, K. (2004). Variables Affecting Students' Decisions to Drop Out of School. *Remedial and Special Education*, 25(5), 314-323. doi: 10.1177/07419325040250050501
- Eide, S. B., Grelland, H. H., Kristiansen, A., Sævareid, H. I. & Aasland, D. G. (2011). *Fordi vi er mennesker : en bok om samarbeidets etikk* (2. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- ELGPN. (2012). Lifelong Guidance Policy Development: A European Resource Kit Henta
- Eriksen, E. M. (2011). Frafallsfaktorer i et system og individperspektiv. *Spesialpedagogikk*(1), 4-11.
- Erikson, E. H. (1977). *Ungdomens identitetskriser*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Everett, E. L. & Furseth, I. (2012). *Masteroppgaven : hvordan begynne - og fullføre* (2. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Farmer, T. W., Estell, D. B., Leung, M.-C., Trott, H., Bishop, J. & Cairns, B. D. (2003). Individual Characteristics, Early Adolescent Peer Affiliations, and School Dropout: An Examination of Aggressive and Popular Group Types. *Journal of School Psychology*, 41(3), 217-232. doi: 10.1016/S0022-4405(03)00046-3

- Federici, R. A. & Skaalvik, E. M. (2013). Lærer-elev-relasjonen ; betydning for elevenes motivasjon og læring. *Bedre skole*(1), 58-63.
- Finn, J. (1989). Withdrawing from School. *Review of Educational Research*, 59(2), 117.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. & Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109. doi: 10.3102/00346543074001059
- Gambetta, D. (1987). *Were they pushed or did they jump? : individual decision mechanisms in education*. Cambridge: Cambridge University Press ; Oslo : Norwegian University Press.
- Haug, E. H. (2014). CMS – ET FELLES PERSPEKTIV FOR KARRIEREVEILEDNING I NORGE? : Henta frå <https://www.kompetansenorge.no/contentassets/66c4ba89d9e14c68b4fc113d24c8a905/cms---et-felles-perspektiv-for-karriereveiledning-i-norge.web.pdf>.
- Haug, E. H. (2016a). Karrierekompetanse (CMS): en introduksjon. Henta frå <http://veilederforum.no/content/karrierekompetanse-cms-en-introduksjon>.
- Haug, E. H. (2016b). Kvalitet i norske skolers karriereveiledning : I spennet mellom storsamfunnets behov og elevenes autonomi: Høgskolen i Innlandet.
- Haug, E. H. (2016c). Utdanningsvalg - kompetanseutvikling for framtidens utdannings- og arbeidsliv. I U. H. Lars Gunnar Lingås (Red.), *Utdanningsvalg - identitet og danning* (s. 57-71). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Haug, E. H. & Plant, P. (2015). The potential role of career guidance and career education in combating early school leaving. *Nyelvtudományi Közlemények*, 3, 5-15. Henta frå <http://nevelestudomany.elte.hu/index.php/2015/10/te-potential-role-of-career-guidance-and-career-education-in-combating-early-school-leaving/?lang=en>.
- Helms Jørgensen, C. (2011). *Frafald i erhvervsuddannelserne*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Hovdhaugen, E., Frølich, N. & Aamodt, P. O. (2008). Finnes det en "universalmedisin" mot frafall? En analyse av universitetenes holdning til og tiltak mot frafall blant studenter.
- Højdal, L. & Poulsen, L. (2007). *Karrierevalg : teorier om valg og valgprocesser*. Fredensborg: Studie og Erhverv.
- Høspøien, U. & Lingås, L. G. (2016). *Utdanningsvalg : identitet og danning*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Illeris, K. (2002). Unges læring, identitet og selvorientering. *Nordic Studies in Education*, 22(02), 65-87.
- IMDi. (2010). Veileder for brukerundersøkelser. Henta frå <https://www.tolkeportalen.no/no/brukerundersokelser/Kapittel-5/53-Analyseteknikker-og-presentasjon-av-kvalitative-data/>.
- Imsen, G. (2014). *Elevens verden : innføring i pedagogisk psykologi* (5. utg. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? : innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Kalleberg, R. (1996). Feltmetodikk. I M. Hammersley & P. Atkinson (Red.), *Ethnography principles in practice* (2. utg. utg.). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Kjærgård, R. (2012). Karriereveiledningens genealogi. Den suverene stats regulering av det frie utdannings- og yrkesvalg: Århus Universitet (PhD-afhandling).
- Kolb, D. (1984). Den erfaringsbaserede læreprosess. I K. Illeris, P. Mikkelsen & R. Damkjær (Red.), *Tekster om læring* (s. 47-66). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Krumboltz, J. D. (1976). A social learning theory of career selection *The counseling psychologist*, 6, 71-81.
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode : ei innføring*. Bergen: Fagbokforl.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (T. M. Anderssen & J. Rygge, Oms. 3. utg., 2. oppl. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Launsø, L., Rieper, O. & Olsen, L. (2017). *Forskning om og med mennesker : forskningstyper og forskningsmetoder i samfunnsforskningen* (7. udg. utg.). København: Munksgaard.

- Law, B. (2006). Uddannelses-, og erhvervs- og arbeidsmarkedsorientering i læseplanen (T. Krabbe & P. Plant, Oms.). I A. G. Watts, B. Law, J. Killeen & J. M. Kidd (Red.), *Uddannelses- og erhvervsvejledning. Teori og praksis* (2. udg. utg.). Fredensborg: Studie og Erhverv.
- Law, B. (2015). Community-interaction and its importance for contemporary careers-work. Henta frå <http://www.hihohiho.com/newthinking/newthinking.html>.
- Law, B. & Watts, A. G. (1977). Schools, Careers and Community. A Study of Some Approaches to Careers Education in Schools. Henta frå <http://hihohiho.com/memory/cafdots.pdf>.
- Lent, R. W., Brown, S. D. & Hacket, G. (2002). Social cognitive career theory ID. Brown (Red.), *Career choice and development* (4. utg.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Leseth, A. B. & Tellmann, S. M. (2014). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Louw, A. V. & Katznelson, N. (2015). Paradoxes in Danish vocational education and training. *Nordic studies in education*, 35(2), 116-132.
- Lødding, B. & Holen, S. (2013). Intensivopplæring i eller utenfor klassen? Sluttrapport fra prosjektet Kartlegging av deltakelse, organisering og opplevelse i Overgangsprosjektet innenfor Ny GIV.
- Markussen, E. (2016). Forskjell på folk. I J. R. Kaja Reegård (Red.), *De frafalne. Om frafall i videregående opplæring - hvem er de, hva vil de og hva kan gjøres?* (s. 22-61). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Markussen, E., Frøseth, M. W., Lødding, B. & Sandberg, N. (2008). Bortvalg og kompetanse: Gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002. Hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner fem år etter.
- Markussen, E., Frøseth, M. W. & Sandberg, N. (2011). Reaching for the unreachable ; identifying factors predicting early school leaving and non-completion in Norwegian upper secondary education. *Scandinavian journal of educational research*.
- Markussen, E., Lødding, B. & Sandberg, N. (2007). Bortvalg og kompetanse i videregående opplæring. 112-225. Henta frå <https://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/sa90/kap-6.pdf>.
- Mellin-Olsen, S. & Lindén, N. (1996). *Samtalen som forskningsmetode : tekster om kvalitiv [i.e. kvalitativ] forskningsmetode som del av pedagogisk virksomhet*. Landås: Caspar forlag.
- Mjåvatn, P. E. & Frostad, P. (2014). Tanker om å slutte på videregående skole - Er ensomhet en viktig faktor? *Spesialpedagogikk*(1), 48-55.
- NOU 2009:18. (2009). *Retten til læring*. Henta frå https://www.regjeringen.no/contentassets/4797c40751334fb2b06592a22925c487/nou_2009_18_rett_til_laering.pdf.
- NOU 2016:7. (2016). *Norge i omstilling – karriereveiledning for individ og samfunn*. Henta frå <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2016-7/id2485246/>.
- Oomen, A. & Plant, P. (2014). Early School Leaving and Lifelong Guidance. Henta frå <http://www.elgpn.eu/publications/elgpn-concept-note-no.-6-early-school-leaving-and-lifelong-guidance>.
- Opplæringslova. (2018). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova) LOV-1998-07-17-61*. Henta frå https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_3#%C2%A73-1.
- Opplæringslova, F. t. (2008). *Forskrift om endring i forskrift til opplæringslova og forskrift til privatskolelova. FOR-2008-12-19-1526*. Henta frå <https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2008-12-19-1526>.
- Plant, P. (2005). Guidance Policies: The Trojan Horse. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 5(2), 101-109. doi: 10.1007/s10775-005-8788-z
- Plant, P. & Kjærgård, R. (2016). "Frank, hvor er du?" Sosial rettferdighet og karriereveiledning i en neoliberal tid. Henta frå <http://veilederforum.no/content/frank-hvor-er-du-sosial-rettferdighet-og-karriereveiledning-i-en-neoliberal-tid>.

- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Rogstad, J. & Reegård, K. (2016). *De Frafalne : om frafall i videregående opplæring - hvem er de, hva vil de og hva kan gjøres?* Oslo: Gyldendal akademisk.
- Rumberger, R. W. (2011). *Dropping out : why students drop out of high school and what can be done about it*. Cambridge, Mass: Harvard university press.
- Røyset, R. J. & Kleppetø, K. H. (2017). *Utdanningsvalg : karrierelæring og livsmestring*. Bergen: Fagbokforl.
- Sandal, A. K. (2014). Ungdom og utdanningsval: Om elevar sine opplevingar av val og overgangsprosessar: Universitetet i Bergen.
- Skaalvik, E. M. & Federici, A. (2015). Prestasjonspresset i skolen. *Bedre skole*, 3, 11-15.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2006). På vei mot en inkluderende skole? *Spesialpedagogikk*(2), 4-17.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena : selvoppfatning, motivasjon og læring* (2. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Sletta, O. (1984). Sosial inkludering og ekskludering i skoleklasser (s. s. 207-237). Oslo: Aschehoug/Tanum-Norli, cop. 1984.
- Strom, R. E. & Boster, F. J. (2007). Dropping Out of High School: A Meta-Analysis Assessing the Effect of Messages in the Home and in School. *Communication Education*, 56(4), 433-452. doi: 10.1080/03634520701413804
- Suldo, S., Friedrich, A., White, T., Farmer, J., Minch, D. & Michalowski, J. (2009). Teacher Support and Adolescents' Subjective Well-Being: A Mixed-Methods Investigation. *School Psychology Review*, 38(1), 67-85.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college : rethinking the causes and cures of student attrition* (2nd ed. utg.). Chicago: The University of Chicago Press.
- Tjora, A. H. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2015a). *Generell del av læreplanen*. Henta frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/det-arbeidande-mennesket/>.
- Utdanningsdirektoratet. (2015b). *Læreplan for utdanningsvalg på ungdomstrinnet (UTV1-02)*. (UTV1-02). Henta frå <https://www.udir.no/kl06/UTV1-02>.
- Utdanningsdirektoratet. (2015c). *Tall og forskning*. udir.no.
- Utdanningsdirektoratet. (2015d). Utdanningsvalg - veiledning til læreplanen. Henta frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/veiledning-til-lp/utdanningsvalg-veiledning/>.
- Utdanningsdirektoratet. (2017a). *Omvalg i videregående opplæring*. Udir Henta frå <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/finn-regelverk/etter-tema/Inntak-til-videregaende-opplaring/vurdering-av-elevens-ungdomsrett-ved-inntak-til-videregaende-friskoler/>.
- Utdanningsdirektoratet. (2017b). *Utdanningsspeilet 2017*. Henta frå <http://utdanningsspeilet.udir.no/2017/innhold/del-8/8-4-overganger-i-videregaende-opplaering/>.
- Ziehe, T. & Stubenrauch, H. (2008). *Ny ungdom og usædvanlige læreprosesser : kulturel frisættelse og subjektivitet* (2. udg. utg.). København: Politisk revy.

Førespurnad om deltaking i forskingsprosjektet

«Omval – tilval eller fråval?»

Ein studie av omvalsprosessar i vidaregåande skule

Bakgrunn og føremål

Føremålet med masteroppgåva er å få fram ulike forståingar og opplevingar av omval i vidaregåande skule. Problemstillinga er: «*Korleis kan omval i vidaregåande skule forståast?*»

Tilhøyrande forskingsspørsmål er:

- **Korleis opplever elevar eit omval?**
- **Kvifor endrar elevar utdanningsløp etter fullført VG1?**
- **Korleis kan forhold i vidaregåande skule medverke til omval?**

For å kunne forstå ein slik prosess må det hentast inn opplysningar hos dei som tek avgjerda om omval, elevane sjølve. Det er ingen ambisjon om å ende opp med ein generalisering av resultatet, men i større grad drøfte **ulike forståingar av kvifor omval skjer**, om det er ein utløysande faktor, eller meir samansette årsaker. Å kunne ta gode, sjølvstendige val er ein kompetanse elevane i dag blir utfordra på. I eit skiftande arbeidsliv der «alt» er mogleg finst det tallause valmoglegheiter, og elevane kan oppleve frustrasjon og forvirring dersom ikkje alt går som planlagt. Kan dette ha innverknad på eleven sitt sjølvbilette? Og fekk eleven hjelp og støtte i denne prosessen?

Prosjektet er ei masteroppgåve ved Høgskolen i Sørøst-Norge, og er ein sjølvstendig studie.

Utvalet er henta frå Opplæringsavdelinga i Sogn og Fjordane fylkeskommune sine lister over noverande elevar ved Sogndal vidaregåande skule som har nytta omvalsretten dei siste to skuleåra, og som fullførte sitt første VG1. Av desse blir det trekt eit utval på 6-10 elevar, etter førespurnad om frivillig deltaking i prosjektet

Kva inneber deltaking i studien?

Det blir gjennomført individuelle intervju og eit gruppeintervju. Informanten kan bli spurt om å delta i eitt eller begge. Det er venta at eit intervju varer i 30-60 minutt, og eleven vil ikkje få ført fråvær ved deltaking. Deltakinga vil kunne avdekke omvalselevar sine meiningar og synspunkt på årsakene til omvalet, og korleis dei opplevde å gjere eit omval. Intervjuet vil ha opne spørsmål og kan likne på ein samtale. Her ønskjer eg å få fram synspunkt på om kor vidt eleven opplevde omvalet som eit bortval/fråval frå noko ein ikkje var komfortabel med, eller eit aktivt og bevisst tilval i karriereutviklinga. I tillegg blir eleven sin oppfatning av om omvalet var naudsynt med bakgrunn i individuelle årsaker (endring av karriereplan, nye moglegheiter, venner, personlege årsaker, reiseavstand m.m.), eller om dei peikar på forhold i skulesystemet (læringsmiljøet, forhold til lærarar, ikkje finne seg til rette, for vanskeleg m.m.) eit tema i intervjuet. Gjennom ein analyse av intervjudata vil eg knyte materialet opp mot relevant teori og forskning på tilsvarande tema.

Kva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysningar vil bli behandla konfidensielt. Det blir gjort lydopptak av det individuelle intervjuet, og videoopptak av gruppeintervjuet. Lydopptak vil bli gjort med diktafon og telefon. Videoopptak skal lagrast på lokal eining. Diktafon og videoopptak skal vere fysisk innelåst i prosjektperioden, og kun prosjektansvarleg skal ha tilgang til desse. Mobiltelefon er låst med personleg identifisering.

Materialet blir transskribert. Kun student og rettleiar skal ha tilgang til desse opplysningane, som er lagra på passordbeskytta område. Dette gjeld òg notatar som er teke gjennom intervjuet.

Namneliste vil ikkje bli brukt som koblingsnøkkel. Deltakarar vil kunne kjenne seg att i publikasjon, men personopplysningar skal likevel ikkje kunne knytast til den einkilde.

Prosjektet skal etter planen avsluttast 1.juni 2018. Alle opplysningar, lyd- og videoopptak, transkripsjonar og notatar, vil bli sletta og destruert etter at prosjektet er ferdigstilt.

Frivillig deltaking

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekkje ditt samtykke utan å oppgi årsak. Dersom du trekkjer deg, vil alle opplysningar om deg bli anonymisert. Deltaking i prosjektet, eller utlevert informasjon frå deltakar, skal ikkje ha nokon innverknad på forholdet mellom student og informant i andre roller, som rådgjevar og elev. Det profesjonsetiske skal her ivaretakast frå student/rådgjevar si side. Dette gjeld òg for informantar som trekkjer seg før eller undervegs i prosjektet.

Dersom du ønskjer å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Jarle Flo, mob. 91894765. Rettleiar i prosjektet er Peter Plant, Professor2, University of South-East Norway
External Examiner, University of West Scotland, e-post: pepl@edu.au.dk

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

Samtykke til deltaking i studien

Eg har motteke informasjon om studien, og er villig til å delta på følgjande:

Individuelt intervju:

Gruppeintervju:

Både individuelt intervju og gruppeintervju:

(Signert av prosjektdeltakar, dato)

Vedlegg 2

Intervjuguide, individuelle intervju

Forskingsspørsmål:

- **Korleis opplever elevar eit omval?**
- **Kvifor endrar elevar utdanningsløp etter fullført VG1?**
- **Korleis kan forhold i vidaregåande skule medverke til omval?**

- **Kort presentasjon**

- Fødselsår?
- Kva for ungdomsskule gjekk du på?
- Kva utdanningsprogram var du på før omvalet?
- Kva utdanningsprogram er du på i dag?

- **Det første valet av utdanningsprogram**

- 1. Fortel om valprosessen fram mot 10. klasse**

Støttespørsmål:

- Var du sikker på val av yrkesområde (studieførebuande eller yrkesfagleg)?
- Ser du i ettertid at andre kan ha gitt deg feil opplysningar, eller hatt andre oppfatningar enn du hadde om det utdanningsprogrammet du begynte på?
- Har nokon av foreldra dine vore rollemodellar for deg mtp utdanning og jobb? Evt andre rollemodellar?
- På kva måte engasjerte dei seg i ditt val av vidaregåande utdanningsprogram?
- Når bestemte du deg for ditt opphavsval?
- Bidrog faget utdanningsval til å gjere deg trygg i valprosessen?
- Kva gjorde de i desse timane?
- Korleis vurderer du karriererettleinga du har fekk? (rådgjevarar, lærarar, andre..)
- Var det tilfeldigheter som førte til kva du bestemte deg for?
- Var du sikker eller usikker på valet?
- Kor viktig hadde du inntrykk av at dette valet var?
- Fekk du på noko tidspunkt eit inntrykk av at studieførebuande var standardvalet, som kunne halde alle moglegheitene opne, medan du låste deg for resten av livet ved val av yrkesfag?
- Følte du at lærarar og andre i ungdomsskulen hadde nok kunnskap om yrkesfag?
- Tok du omsyn til karakterane dine når du prioriterte studieønske? Kunne du eigentleg tenkt deg å søke på noko anna som du truleg ikkje hadde gode nok karakterar til?
- I kva grad har du vore bevisst på karakterane si betydning for utdanningsmoglegheitene dine?
- Kva likte du best, praktiske/estetiske eller teoretiske fag? Kvifor?

- Har nokon av lærarane dine styrka sjølvkjensla di, og gitt deg meistringskjensle i nokon fag? Korleis opplevde du dette?
- Kan nokon av lærarane dine ha påverka ditt utdanningsval?
- Klarer du å tenkje tilbake på om dette kan ha hatt noko betydning for kva studieprogram/utdanning som kunne bli aktuelle?
- Identifiserte du deg sjølv med eldre elevar på ulike studieprogram? Hadde dette innverknad på valet ditt?
- Opplevde du at dei ulike utdanningsprogramma hadde ulik status i din omgangskrins? Verka det inn på valet ditt?
- Kan utdanningsvalet ditt ha blitt påverka gjennom media på ulikt vis?
- Diskuterte du utdanningsvalet med vennene dine?
- Hadde det noko betydning for deg kva vennene dine skulle velje?
- Hadde du godt nok grunnlag for å velje, synest du?
- Når du ser tilbake til 10. klasse, kvifor valde du som du gjorde?

- **Omvalsprosessen**

2. Beskriv den første tida på vidaregåande skule

Støttespørsmål:

- Korleis var læringsmiljøet der du var? Tilrettelegging av undervisninga, oppfølging av læraren, tilbakemeldingar...)
- Det sosiale miljøet? (Inkluderande/ekskluderande, trivsel, trygghet/frykt...)
- Einsam, halden utanfor, passa ikkje inn, mobba?
- Var det annleis enn du hadde forventa? Korleis?
- Hadde du hospitert der tidlegare?
- Korleis vurderte du det faglege nivået, for høgt/for lavt? For mykje teori?

3. Omvalet. Kan du beskrive korleis du kom fram til at omval var aktuelt?

Støttespørsmål:

- Når innsåg du at det gjekk mot eit omval?
- Var det ditt eige val? Påverka av andre?
- Kven søkte du råd hos?
- Hadde lærarane noko innverknad på omvalet?
- Kva erfaringar gjorde du deg ute i praksis?
- Kva ser du på som viktigaste årsak/-ene til omvalet?

4. Kva tankar gjorde du deg rett etter avgjerda om omval?

Støttespørsmål:

- Såg du på omvalet som eit **frå-val/bortval** eller **til-val**? (Såg kva du i alle fall ikkje ville, eller oppdaga nye interesser og preferansar...)
- Korleis var motivasjonen din for å møte på skulen, halde fram ut skuleåret?

- Har omvalet skjedd som følgje av «press» frå andre? (føresette, lærarar, rådgjevar...)
- Hadde du nokon å diskutere omvalet med?
- Var du fornøgd med omvalet? Føltet det som eit nederlag?

5. Kva tankar har du om omvalet no i ettertid?

- Støttespørsmål:

- Var omvalet ein konsekvens av feilval? Kven har då «skulda»; du sjølv, skulesystemet eller andre?
- Kva hadde du gjort om du ikkje hadde fått innvilga omval?
- Har du motteke synspunkt/meiningar om omvalet ditt?
- Føler du deg meir kompetent til å ta sjølvstendige utdanningsval no enn i 10. klasse?
- På kva måte har omvalet styrka deg i karriereutviklinga di?
- Har omvalet hatt noko innverknad på sjølvbiletet, positivt/negativt?
- Kva er motivasjonen din for å fullføre vidaregåande opplæring? Kva type jobb kan du tenke deg i framtida? Når bestemte du deg for det?
- Kva vil du seie er den viktigaste erfaringa di i overgangen frå ungdomsskule til vidaregåande skule?
- Kva vil du seie til dei som er yngre når det gjeld val av utdanning?