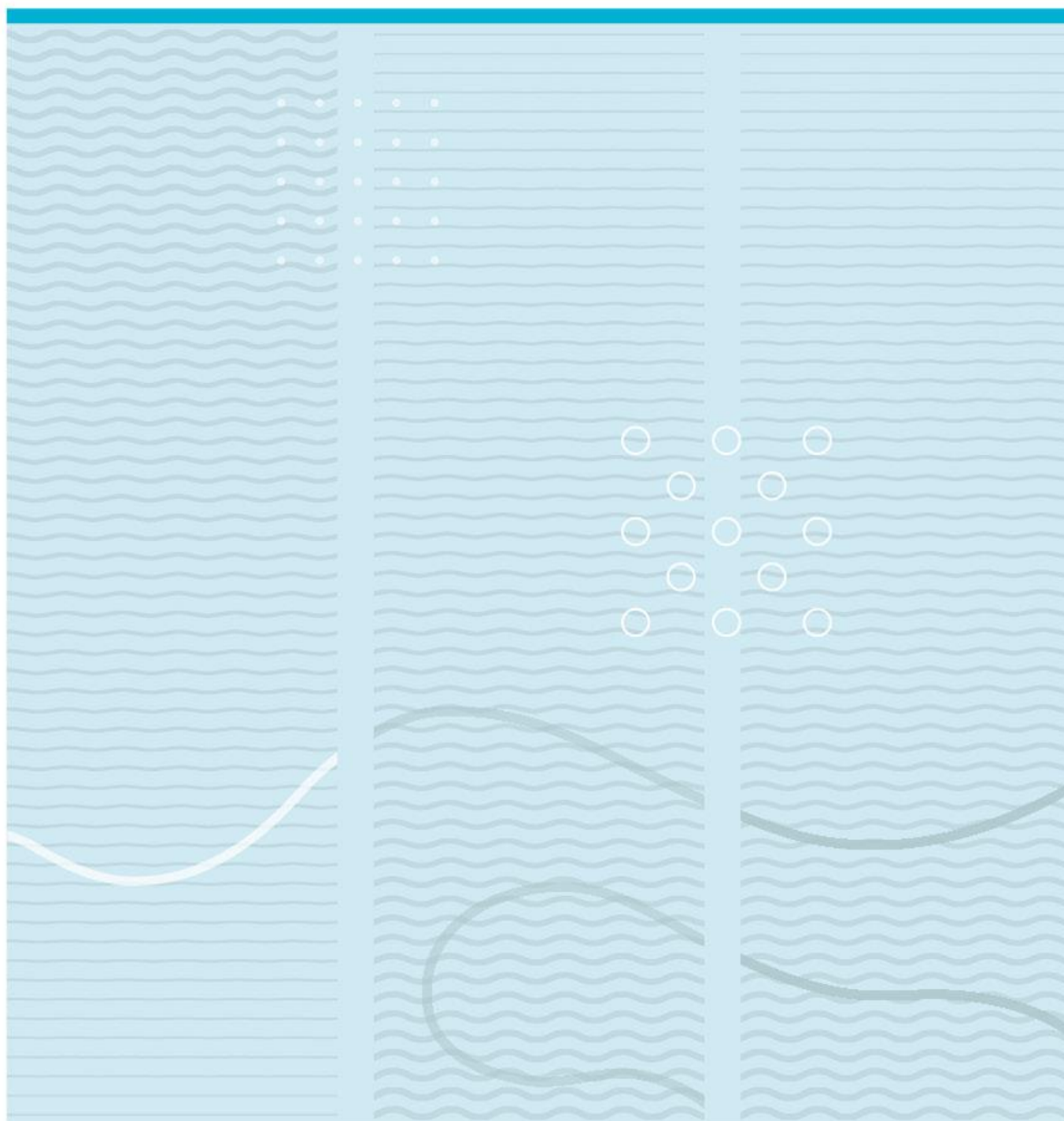


Joakim Kjensli Lund

## Utdanningsvalg – fra fyllfag til favoritt-fag(?)

*En kvalitativ studie av lærerstudenters erfaringer med emnet utdanningsvalg etter første halvår med det som et valgemne i lærerutdanninga på USN*



Universitetet i Sørøst-Norge  
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap  
Institutt for kultur, religion og samfunnsfag  
Postboks 235  
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2020 Joakim Kjensli Lund

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

## Sammendrag

Utdanningsvalg er et relativt ferskt fag i norsk skole. En stor grunn til at det ble opprettet var for å hindre feilvalg og motvirke frafallsproblematikken i videregående opplæring. Dessverre er det mye forskning som tyder på at faget ikke fungerer optimalt og at mange som underviser i det mangler formell kompetanse. Høsten 2019 var det for første gang to kull med lærerstudenter som kunne ta utdanningsvalg som et valgemne i sin utdanning. Denne masteroppgaven ser på erfaringene til GLU-studentene som tok emnet utdanningsvalg på Universitetet i Sørøst-Norge.

Metodisk har oppgaven brukt mixed methods i form av refleksjonslogger og to fokusgruppeintervjuer. Dette for å styrke datagrunnlaget og for å heve validiteten og reliabiliteten.

Av faktorer som har gitt stort læringsutbytte så blir det nevnt refleksjon (både i form av samtaler og logger), praktiske øvelser, praksisbesøk, temaet tverrfaglighet i utdanningsvalg, og praktisk rettede arbeidskrav. Av faktorer som kan forbedres så nevner studentene struktur (både på eksamensbestemmelser og mer konkret om hva som skal/bør leses), mer om praktisk kunnskap og mer om kjønnsperspektiver i utdanningsvalg. Dette er faktorer som kan være med på å utvikle deres kompetanse til å undervise i faget. Jeg tolker det som at det har vært en god blanding av refleksjon og praktikk i emnet utdanningsvalg. Denne sammenhengen er viktig å ha i lærerutdanninga. Allikevel argumenterer jeg for at det kunne vært en ekstra praktisk dag i starten av semesteret med fokus på ren informasjon om muligheter på videregående skole og kjønnsperspektiver når det gjelder utdannings- og yrkesvalg. Det er ikke slik at denne praktiske dagen skal gå på bekostning av det teoretiske og refleksjon. Tvert imot tror jeg at en slik grundigere gjennomgang vil kunne være med på å øke studentenes teoretiske refleksjonsevne seinere. Da kan de relatere teorien til noe praktisk.

En siste del av oppgaven reflekterer rundt hvordan faget utdanningsvalg kan utvikle seg fremover. Her argumenteres det blant annet for at flere lærere med formell kompetanse kan være med på å utvikle faget. De vil ha mer kunnskap til å gjøre faget virkelighetsnært for elevene, de vil kunne argumentere for fagets egenverdi med mer tyngde, og de vil kunne bruke utdanningsvalg i tverrfaglige opplegg. Det er altså en todelt oppgave. Den ene delen ser på hvordan man kan utvikle emnet utdanningsvalg for GLU-studentene på best mulig måte. Den andre delen ser på hvordan faget utdanningsvalg i den norske skole kan utvikles.

# Innhold

Forord.....	6
<b>1.0 Innledning .....</b>	<b>7</b>
1.1 Bakgrunn.....	7
1.2. Begrepsavklaringer .....	8
1.3 Avgrensning/oppbygging .....	8
1.4 Problemstilling.....	9
<b>2.0 Temaets aktualitet og relevant forskning.....</b>	<b>10</b>
2.1 Intensjonene bak utdanningsvalg som fag .....	10
2.2 Utdanningsvalg i praksis.....	10
<b>3.0 Teoretisk bakgrunn.....</b>	<b>13</b>
3.1 Begrepet «erfaring» og erfaringsbasert læring.....	13
3.2 Fra læring til karrierelæring.....	14
3.3 Fra karrierelæring til karrierekompetanse .....	15
3.4 Praksisrettet forskning.....	16
3.5 Mitt vitenskapsteoretiske ståsted .....	18
3.6 Analyseverktøy – grounded theory .....	20
3.6.1 Teori om grounded theory .....	20
3.6.2 Praktiske retningslinjer i arbeidet med grounded theory .....	21
<b>4.0 Forskningsdesign og metode.....</b>	<b>23</b>
4.1 Tidlige refleksjoner .....	23
4.2 Utvalg.....	24
4.3 Bruk at refleksjonslogger som data .....	24
4.4 Fokusgruppeintervju.....	25
4.4.1 Kort om fokusgruppeintervju .....	26
4.4.2 Planleggingsfasen.....	26
4.4.3 Gjennomføringen av fokusgruppeintervjuet .....	28
4.5 Annen data .....	30
4.6 Min forskerrolle og etikk .....	30
4.6.1 Objektivitet og forforståelse .....	30
4.6.2 Validitet og reliabilitet .....	31
4.6.3 Veileders rolle .....	34
<b>5.0 Interessante funn .....</b>	<b>36</b>
5.1 Erfaringer som har vært med på å gi stort læringsutbytte i emnet utdanningsvalg.....	37
5.1.1 Reflekterende samtaler og refleksjonslogg.....	37

5.1.2	Praktiske øvelser og praksisbesøk.....	38
5.1.3	Tverrfaglighet i utdanningsvalg.....	40
5.1.4	Praktisk rettede arbeidskrav.....	40
5.2	Erfaringer som kan utbedres for å utvikle emnet utdanningsvalg videre .....	42
5.2.1	Struktur.....	42
5.2.2	Kjønnsperspektiver i utdanningsvalg.....	43
5.2.3	Praktisk kunnskap .....	44
5.3	Utviklingen av utdanningsvalg som fag i den norske skole .....	45
5.3.1	Kompetansekrav.....	46
5.3.2	Tverrfaglighet .....	46
6.0	Drøfting .....	48
6.1	Erfaringer som har vært med på å gi stort læringsutbytte i emnet utdanningsvalg.....	48
6.1.1	Reflekterende samtaler og refleksjonslogg.....	48
6.1.2	Praktiske øvelser, praktiske arbeidskrav og praksisbesøk.....	49
6.1.3	Tverrfaglighet i utdanningsvalg.....	50
6.2	Erfaringer som kan utbedres for å utvikle emnet utdanningsvalg videre .....	50
6.2.1	Struktur.....	50
6.2.2	Kjønnsperspektiver i utdanningsvalg.....	52
6.2.3	Praktisk kunnskap .....	54
6.3.	Forholdet mellom praktikk og refleksjon i lærerutdanninga .....	54
6.4	Utviklingen av faget utdanningsvalg i den norske skole .....	57
6.4.1	Mer profesjonalitet med mer kompetanse .....	57
6.4.2	Karrierekompetanse.....	58
6.4.3	Tverrfaglighet som et utviklingsverktøy .....	60
7.0	Perspektivering.....	65
8.0	Oppsummering og konklusjon .....	67
9.0	Litteraturliste.....	69
<b>Vedlegg</b>		
	Vedlegg 1 - Moderatarguide	
	Vedlegg 2 - Refleksjonslogg	
	Vedlegg 3 - Rangering av samtalekort	
	Vedlegg 4 - Samtykkeskjema	

## **Forord**

Takk til tidligere og nåværende arbeidsgiver i Skedsmo-/Lillestrøm kommune som har gitt meg muligheten til å ta videreutdanning ved siden av full jobb. Takk til både veiledere og medstudenter på masterprogrammet i karriereveiledning. Det har vært så spennende å få høre og oppleve undervisning og diskusjoner sammen med mange av de store forfatterne i karriereveiledningsfeltet som vi leser om. Både det dere har lært meg, og måten vi har lært det på, har vært veldig givende. Takk til familie som har bidratt som barnevakter for å avlaste. Takk til min kone, Malin, for at vi har kunnet støtte hverandre gjennom hver vår masteroppgave. Takk til rådgivernetverket i kommunen som jeg alltid kan drøfte saker med. Sist, men ikke minst, vil jeg takke studentene på USN som brukte av sin tid for å bidra i mitt forskningsprosjekt.

Lillestrøm, 15. mai 2020

Joakim Kjensli Lund

# 1.0 Innledning

## 1.1 Bakgrunn

Med Kunnskapsløftets inntog i 2006 kom det også et nytt fag på ungdomstrinnet; programfag til valg. I to år var det en utprøvningsperiode, men fra 2008 ble faget obligatorisk og navnet ble endret til utdanningsvalg (Andreassen & Hovdenak, 2011, s. 9). Da kom altså den første læreplanen i faget, og den ble senere revidert i 2015. Skoleåret 2018-2019 kom de første utkastene til de nye læreplanene. Den nye læreplanen i utdanningsvalg var ute på høring to ganger før vi fikk den endelige utgaven på senhøsten 2019. Fra høsten 2020 er den gjeldende som den nye læreplanen. Læreplanen har mye godt for seg med blant annet å sikre mer gjennomtenkte valg av videregående utdanning, øke elevenes valgkompetanse og bidra sterkt med det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring (Kunnskapsdepartementet, 2020). Dette er fine mål, men samtidig er det en del forskning som viser at fagets status ikke er så sterk. Noen steder kan det være et fyllfag som lærere får for å fylle opp stillingen sin, noen steder kan timene i utdanningsvalg bli brukt til fagtimer, og en del steder er det mange som underviser i faget uten formell kompetanse.

Heldigvis er det ikke så entydig. Mange steder fungerer faget meget godt – det er lærere som har tatt videreutdanning i det, lærerne er positive og det er utarbeidet gode lokale planer i samarbeid med ulike aktører og ulike skoler. Jeg har vært så heldig å være med i et rådgivernettsverk som har jobbet grundig med læreplanen og dette har hjulpet meg mye i min arbeidshverdag. Poenget er at faget utdanningsvalg har mange gode intensjoner, men det er tilfeldig hvordan faget blir jobbet med avhengig av hvor man bor. Riktignok er det flere ting som peker i retning av at faget vil utvikle seg enda mer i fremtiden. En av de grunnene er mer formell kompetanse, og høsten 2019 har for første gang en gruppe med lærerstudenter fra grunnskolelærerutdanninga på Universitetet i Sørøst-Norge kunne ta 30 studiepoeng i faget. Hvordan opplever de faget? På hvilken måte gjør det dem forberedt på å undervise i utdanningsvalg senere? Hvilke erfaringer ser studentene på som nyttige? Hvordan kan disse erfaringene bidra til å utvikle emnet fremover? Hvordan kan man utvikle utdanningsvalg som fag i den norske skole? Det skal jeg se nærmere på i denne masteroppgaven, men først vil jeg avklare noen begreper som jeg bruker.

## 1.2. Begrepsavklaringer

Når jeg skriver om *emnet utdanningsvalg*, så mener jeg det valgemnet som lærerstudentene har tatt på Universitetet i Sørøst-Norge. Når jeg skriver om *utdanningsvalg som fag* mener jeg faget i den norske grunnskolen. Det er viktig å presisere det fordi denne oppgaven er todelt.

På en side vil jeg få fram studentenes erfaringer med emnet utdanningsvalg på USN. På en annen side vil jeg få fram min antakelse om at flere lærere med formell kompetanse i utdanningsvalg vil kunne styrke utdanningsvalg som fag i den norske skole.

Allerede her har jeg brukt ordet *utdanningsvalg* relativt mye. Noen steder vil jeg bruke forkortelsen *UDV* istedenfor.

## 1.3 Avgrensning/oppbygging

Da jeg hørte at jeg kunne bruke det nye emnet utdanningsvalg i min masteroppgave i karriereveiledning, begynte jeg med en gang å tenke på aksjonsforskning. Det henger nok noe sammen med tidligere arbeidskrav og det at det er flere på USN som driver med det. Tankene gikk på hvor spennende det hadde vært å delta i hele prosessen og utvikle emnet sammen med studentene, men det var spesielt to grunner til at det ikke kunne la seg gjøre: For det første hadde jeg ikke noe ansvar eller myndighet når det gjaldt emnet utdanningsvalg. For det andre hadde det ikke latt seg kombinere med så mye tilstedeværelse på dagtid og en full jobb ved siden av. Derfor gikk jeg mer i retning av praksisnær forskning med et mål om å kunne gå mer i dybden enn en vanlig evaluering av et emne på universitetet. Forhåpentligvis kan noen av mine funn bli brukt til videre utvikling av emnet utdanningsvalg seinere.

Høsten 2019 var det for første gang mulig for lærerstudenter å ta emnet utdanningsvalg. Dette var både på Høgskolen på Vestlandet og på Universitetet i Sørøst-Norge. Denne oppgaven forholder seg til emnet på Universitetet i Sørøst-Norge og de studentene som tok utdanningsvalg der. Det var 14 som tok emnet. 11 deltakere var med da jeg samlet inn data i form av refleksjonslogger og fokusgruppeintervjuer.

Jeg vil starte med å beskrive temaets aktualitet og relevant forskning. Her skal jeg først beskrive intensjonen bak faget UDV før jeg ser på hvordan det utarter seg i praksis. Videre vil oppgaven ta for seg teoretisk bakgrunn, forskningsdesignet og metodene som er brukt. Da starter det med å beskrive tidlige refleksjoner og alternative forskningsdesign, som gjorde at jeg landet på praksisnær forskning som i noen grad er inspirert av aksjonsforskning. Så går



jeg nærmere inn på mine to metoder med datainnhenting fra refleksjonslogger, samt fokusgruppeintervju som jeg brukte da jeg snakket med studentene i to ulike grupper. Her vil jeg også komme inn på min forskerrolle og etikk. Deretter vil jeg skrive om interessante funn; hva som har gitt stort læringsutbytte, hva som kan videreutvikles og hvordan UDV kan utvikle seg som fag i den norske skole. Til slutt vil jeg drøfte rundt dette og reflektere omkring hvordan utdanning i utdanningsvalg kan gjennomføres på best mulig måte for å sikre økt profesjonalisering i faget.

#### **1.4 Problemstilling**

Med dette skal jeg svare på problemstillingen: *Hvordan erfarer de første GLU-studentene med emnet utdanningsvalg at det har utviklet deres kompetanse til å undervise i faget, og hvordan kan faget utdanningsvalg utvikle seg fremover?*

Til den problemstillingen har jeg også utarbeidet tre forskningsspørsmål:

1. Hvilke erfaringer har gitt stort læringsutbytte?
2. Hvilke erfaringer, både didaktiske og organisatoriske, kan forbedres for å utvikle emnet utdanningsvalg videre?
3. Hvordan kan økt profesjonalisering i utdanningsvalg forstås med tanke på å utvikle faget i skolen?

## 2.0 Temaets aktualitet og relevant forskning

### 2.1 Intensjonene bak utdanningsvalg som fag

Roger Kjærgård hevder at utdanningstenkningen i grunnskolen ligger mellom integrasjonsmotivet og nyttemotivet i utdanningspolitiske diskurser (Kjærgård, 2016, s. 93). Nyttemotivet viser her til at det er nyttig for samfunnet i en neoliberal tid der ferdigheter og kompetanse ses på som viktig. Dette henger også sammen med det Borgen og Lødding skriver om faget utdanningsvalg i Delrapport II fra prosjektet *Karriereveiledning i overgangen mellom ungdomsskole og videregående opplæring*:

En overordnet målsetning med faget er å redusere omvalg og frafall i videregående opplæring. Utdanningsvalg som fag, skal imøtekomme samfunnsmessige effektivitetshensyn, men også individuelle elevers behov for å gjøre gode og meningsfulle utdanningsvalg. En viktig oppgave er å øke elevers valgkompetanse gjennom informasjon og støtte i deres utprøving og refleksjonsarbeid, i tråd med hovedområdene i læreplanen i faget (Borgen & Lødding, 2009, s. 7).

Her kjenner vi igjen det økonomiske perspektivet med et mål om å effektivisere utdanningsløpet – å få flere gjennom på kortere tid. Dette kan ses på som videreføring av tanker fra for eksempel Stortingsmelding nr. 30 som sier at det kreves bedre rådgivning for å skape færre omvalg og bedre gjennomføring (Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement, 2004, s. 56-58).

Samtidig kommer integrasjonsmotivet fram med fokus på det individuelle. Kjærgård (2016, s. 100-101) peker på at integrasjonsmotivet ikke kommer så godt frem i læreplanen, men når man knytter det mot helhetlig livsplanlegging og identitetsutvikling så ser man at det også har et integrasjonsmotiv. Faget utdanningsvalg skal altså både hjelpe det norske samfunnet og det skal hjelpe hver enkelt elev. Hvordan ser det ut i praksis?

### 2.2 Utdanningsvalg i praksis

NIFU gjorde en evaluering av prosjektet *Karriereveiledning i overgangen mellom ungdomsskole og videregående opplæring* i 2012. Der konkluderer Berit Lødding med at faget har lav status, mange elever opplever det som kjedelig samt lite nyttig og lite lærerikt

(Lødding & Holen, 2012). Rapporten sier videre at faget ikke er noen garanti mot frafall/bortvalg, og at det kreves kompetanseheving blant lærerne som underviser i det.

Fem år senere, i 2017, gikk NHO, LO og Rådgiverforum Norge ut og sa at ungdomsskoleelevene må få bedre hjelp når de skal velge videregående. Der blir det blant annet hevdet at utdanningsvalg stort sett fungerer for dårlig, det praktiseres tilfeldig og sporadisk, og ingen eller få lærere har spesiell kompetanse i faget (utdanningsnytt.no, 2017). Dette høres rimelig negativt ut, men det skal sies at de også ser positivt på at den gang Høgskolen i Sørøst-Norge hadde gitt faget som et tilbud i lærerutdanningen.

Men hvor mange har egentlig tatt studiepoeng for å kunne undervise i utdanningsvalg? I rapporten *Rådgiverrollen – mellom tidstyv og grunnleggende ferdighet* (Mordal, Buland, Mathiesen, 2015, s. 53-56) står det at faget ikke blir tatt på alvor og at det kan være en salderingspost. Informantene i den undersøkelsen ga i tillegg uttrykk for at mange lærere manglet kompetanse og at det derfor kunne føre til fagtimer istedenfor utdanningsvalg. Fra egen erfaring vet jeg at flere i rådgivernetverket i kommunen der jeg jobber har tatt videreutdanning i utdanningsvalg på Oslo Met. Samtidig er det noen som ikke har det. Når jeg er inne på personlige erfaringer, så var det også en stor andel av de som jeg tok Rådgivning 1 med på Høgskolen i Innlandet som sa at utdanningsvalg var et sånt «fyllfag» som man fikk hvis man hadde en rest i stillingen sin. Det ble hevdet at det ofte var nyutdannede som fikk faget sammen med heftet «Min framtid» uten flere retningslinjer enn det.

Når vi er inne på temaet kompetanse til å undervise i faget, så tenkte jeg at dette kan ha utviklet seg positivt de siste årene. Allikevel ser det ikke rosenrødt ut. En helt fersk rapport fra våren 2019 ser på lærerkompetanse i grunnskolen (Perlic/SSB, 2019). Her er ikke faget utdanningsvalg nevnt én gang! Jeg skal ikke begi meg inn i den diskusjonen om hvorfor det er utelatt. Jeg vil bare ha det med for å få frem konteksten dette faget står i.

På en annen side er det ikke bare negativitet rundt faget. Rådgiverne selv ser positivt på utdanningsvalg. De mener at det er et godt redskap i utdannings- og yrkesrådgivningen

(Mordal, Buland, Mathiesen, 2015, s. 42-43). Dette mener jeg også. Det er et flott fag der elevene kan få tid til å drømme, utvikle seg selv og reflektere rundt muligheter.

Det er så mange muligheter, men hvordan kan man profesjonalisere faget enda mer? Hvordan kan vi unngå de store forskjellene på praksis på ulike skoler? Hvordan kan vi få flere elever til å selv se nytteverdien av utdanningsvalg? Hvordan kan vi bruke faget på best mulig måte?

Min antakelse er at flere motiverte undervisere med kompetanse i faget vil kunne være med på å heve kvaliteten i faget. Men hvordan kan vi utvikle de kommende underviserne i utdanningsvalg på best mulig måte? Hva ser studentene på som viktig i sine erfaringer med emnet? Hva har fungert bra, og hva kan gjøres enda bedre? Siden dette er første gangen lærerstudenter har tatt emnet er det veldig aktuelt å se hvordan det har fungert. Det skal jeg drøfte omkring i denne masteroppgaven, men aller først vil jeg komme med noe teoretisk bakgrunn.

## 3.0 Teoretisk bakgrunn

### 3.1 Begrepet «erfaring» og erfaringsbasert læring

Problemstillingen i denne oppgaven spør om hvordan de første GLU-studentene *erfarer* at emnet utdanningsvalg har utviklet deres kompetanse til å undervise i faget, og hvordan faget utdanningsvalg kan utvikle seg fremover. I den sammenheng er det viktig å gå nærmere inn på begrepet erfaring og erfaringsbasert læring.

Med bakgrunn i utviklingen av læringsteoriene fra behaviorisme, over til den kognitive og til den erfaringsbaserte hevder professor Peter Jarvis at vi må sette fokus på den erfaringsbaserte læringen – dette spesielt siden begrepet erfaring blir brukt uten at folk tenker på hva det betyr (Jarvis, 2002, s 25). Dette underkapittelet bygger på mange av hans refleksjoner i artikkelen *Erfaringsbasert læring og begrepet erfaring*. Det er mange ulike definisjoner på erfaring, men en ting har de til felles; erfaring bygger på en subjektiv opplevelse. Videre blir det vist til filosofen Michael Oakeshott som mener at erfaring ikke kan stå alene fra en tanke, men at en erfaring er en tanke i seg selv. Disse tankene blir igjen påvirket av både biografi og sosiale- og kulturelle vilkår (Jarvis, 2002, s 25). Enkelt sagt så kan det ikke skje en erfaringsdannelse uten at tankevirksomhet har funnet sted. Jarvis kommer så med disse definisjonene:

Erfaring er den mangfoldighed af måder hvorpå mennesker skaber – eller forsøger at skabe – mening i det, som de bevidst oppfatter. På baggrund af denne definition af begrebet erfaring kan vi komme med et bud på en definition af erfaringsbasert læring: Det er en proces, ved hvilken det enkelte, hele individ, er fuldstændig bevidst om en situation og skaber – eller forsøger at skabe – mening i det, det oplever, og herefter forsøger at huske eller omdanne og integrere oplevelsen i deres egen livshistorie/biografi. Biografi er i dette tilfælde en sammenfatning af vores erfaring (Jarvis, 2002, s. 26).

Erfaring er altså noe som mennesker bevisst oppfatter. Erfaringsbasert læring er at man tar de prosessene der man bevisst oppfatter noe, og forsøker å bruke den opplevelsen inn i eget liv. Nå er det ikke slik at alt vi oppfatter skjer bevisst, men mye kan tyde på at ting som skjer i underbevisstheten kan bli dratt fram i bevisstheten ved seinere anledninger. Da er det også erfaringer. Min påstand er at man også kan hjelpe hverandre med å bli bevisste. På den måten kan man understøtte hverandres erfaringer. Dette kan bli gjort ved å bruke en del refleksjon i

undervisning, og det kan bli gjort ved å samtale med hverandre som man gjør i for eksempel et fokusgruppeintervju. En ting er at man bruker erfaringer for å lære. En annen ting er *hvordan* man bruker erfaringer for å lære.

David Kolb skriver også om hvordan man lærer og forholdet mellom det han kaller tradisjonell læring og erfaringslæring. Han argumenterer for at all læring er erfaringsbasert. Kolb viser igjen til John Dewey som sier at det er en sammenheng mellom prosessen med å høste seg erfaringer og det å ta formell utdanning (Kolb, 2014, kap. 1). Kolb bruker også sin velkjente læringssirkel for å få fram fire faktorer som må være på plass når det gjelder erfaringslæring. De fire punktene er konkrete erfaringer, refleksiv observasjon, abstrakt konseptualisering og aktiv eksperimentering (Kolb, 2014, kap. 4). Erik H. Haug mener at det er en del likheter med Benjamin Blooms læringsteori og Kolbs læringsteori (Haug, 2018, s. 68-69). Forskjellen er at mens Blooms læringsteori er hierarkisk bygd opp, at man går fra et nivå av forståelse til et høyere, så er Kolbs læringsteori en syklisk prosess. Kolb mener altså at læringen foregår som en sirkulær prosess der all læring baserer seg på det man har lært tidligere.

Ulike personer lærer på ulike måter, men slik jeg forstår det, så er en av nøklene å kombinere alle de fire måtene å lære på. Man gjør en konkret erfaring, man reflekterer rundt den erfaringen, så prøver man å gjøre den refleksjonen mer allmenngyldig, før man til slutt prøver ut det man har lært. Dette går i en evig rundgang. Så selv om noen personer er mer praktiske og noen er mer teoretiske, så handler det om en balansegang mellom disse fire læringsmåtene.

### **3.2 Fra læring til karrierelæring**

Bill Law har laget en modell for karrierelæring der læringsprosessen skjer i fire nivåer; å oppdage, å ordne, å fokusere, å forstå. Denne modellen kalles New DOTS (Law, 1999). Elevene skal altså for det første bruke sansene sine for å oppdage. For det andre skal de sortere og sammenlikne informasjon for å ordne informasjonen. For det tredje skal de fokusere på hva som er viktig for dem og hva som er viktig for andre. For det fjerde skal de til slutt forstå hvordan ting fungerer og forklare hvilke handlinger man gjør og hvorfor man gjør det (Law, 1999).

Som tidligere nevnte Bloom og Kolb kan Law sin karrierelæringsteori plasseres innenfor en kognitiv læringstenkning. Det betyr at fokuset i teoriene er at den lærende selv aktivt prøver å forstå ny kunnskap (Haug, 2018, s. 73). Noe kritikk mot dette kan gå på at det er for sterkt fokus på individet, at det er for lite om holdninger og verdier, og at det er for stort fokus på faktisk kunnskap som grunnlag for konkrete valg (Haug, 2018, s. 74). Som motsetning på det kommer blant annet John Krumboltz med sin sosiokulturelle læringsteori. I tillegg til synet på karrierelæring i den organiserte læringsmålsstyrte prosessen, så fremhever Krumboltz viktigheten av hverdagslæringen som skjer ved å delta og undersøke aktiviteter i samfunnet (Krumboltz, 2009, s. 135). Veilederens rolle blir i så måte å understøtte denne uformelle læringen. Det er altså et mer kollektivistisk fokus – at man lærer av hverandre.

### **3.3 Fra karrierelæring til karrierekompetanse**

Uansett hvilken læringsteori man støtter seg til når det gjelder karrierelæring så skal det ende ut i noen ferdigheter eller en type kompetanse. Utdanningsvalg som fag i den norske skole kan ses på som et redskap for å oppnå den kompetansen. I den nye læreplanen til UDV har også karrierekompetanse kommet fram som et kjerneelement i faget som elevene skal utvikle (Kunnskapsdepartementet, 2020). Dette henger sammen med at vi har gått fra det mange kalte et kunnskapsamfunn til et kompetansesamfunn. Kompetanse er viktig for å håndtere den nye verden.

Både OECD og EU har vært ute og snakket om kompetansebegrepet (Illeris, 2017). Når det gjelder karriereveiledning har det i lang tid vært brukt et begrep som Career Management Skills (ELGPN, 2012). Rie Tompsen mener at det kan være litt vanskelig å oversette, så hun foreslo å bruke begrepet «karrierekompetanse» i nordisk sammenheng. Det dreier seg om kompetanse til å forstå seg selv, å utforske hva du vil i ditt eget liv, og så ta de avgjørelsene du må ta for å oppnå dine mål (Nordisk Netværk for voksnes læring, 2015). Videre har KompetanseNorge nå også tatt det i bruk i forslaget i det nye kvalitetsrammeverket (KompetanseNorge, 2019). Riktignok blir det definert litt ulikt her og der, men jeg mener at dette er relevant fordi det viser hvordan et begrep som blir brukt globalt går hele veien ned til nasjonalt. Regionalt kommer utdanningsvalg til å få ulike utforminger for å sikre elevene god karrierekompetanse.

Karrierekompetanse kan være et begrep i neoliberalismens tid som peker på individets ansvar over eget liv. Trond Buland stilte et spørsmål i et foredrag på Høgskolen i innlandet (Personlig kommunikasjon, 2017) om CMS/karrierekompetanse bidrar til mer kull til din egen personlige lykkesmie. Altså om det skaper mer press på individene om å klare seg selv. Ronald G. Sultana hevder også at CMS kan være staten sin måte å fraskrive seg ansvaret på, at man kan skylde på offeret selv om det egentlig ligger strukturelle årsaker bak (Sultana, 2012, s. 232-233). Ser man med disse brillene høres ikke karrierekompetanse så positivt ut.

På en annen side kan man se på karrierekompetanse, og fokuset på det, som en måte å jobbe på for at alle skal kunne se sine sterke sider, lettere ta kontroll over eget liv, takle motgang, og rett og slett bli «sjef på egen skute». Da høres det straks bedre ut. Uansett er begrepet karrierekompetanse sentralt i fagplanen til UDV, og derfor ser jeg på det som relevant å ta med i denne oppgaven med en type praksisrettet forskning.

### **3.4 Praksisrettet forskning**

Praksisrettet forskning er et paraply-begrep med ulike forskningsmetoder som går på å gjennomføre intervensjoner for å fremme endringer, og støtte bestemmelser eller fremme endringer (Postholm & Smith, 2017, s. 73). Herunder kan det både være å forske på egen praksis, eller forske på undervisning mer generelt. I mitt tilfelle ble det altså det siste – å intervenere med lærerstudentene om undervisningen i emnet utdanningsvalg, for så å kunne peke på hva som har fungert bra og hva som eventuelt kan endres på. Postholm & Smith (2017, s. 75) viser til Cochran-Smith og Lytle som har noen kriterier for praksisrettet forskning. Kunnskapen man får frem bør ha relevans utenfor den lokale konteksten for at det skal regnes som forskning og ikke bare en profesjonell utviklingsaktivitet. Metodene som er brukt skal kunne forsvares i en diskusjon om det epistemologiske grunnlaget og validiteten av datagrunnlaget (Postholm & Smith, 2017, s. 73). Videre hevder de at forskerens rolle, og i mange tilfeller dobbeltrolle, også må tydeliggjøres.



Praksisrettet forskning har helt siden 1990-tallet fått stor aksept som metode for selvstudie blant de som utdanner lærere. Det blir sagt at slike kritiske undersøkelser av undervisningspraksis i lærerutdanningen styrker denne profesjonsutdanningen (Postholm & Smith, 2017, s. 75-76). Postholm og Smith peker også til John Loughran som hevder at i utviklingen av pedagogikken i lærerutdanningen må lærerutdannere selv undersøke, artikulere og beskrive relasjonen mellom undervisning og læring i lærerutdanningen. Det skal være lærerutdannere selv som definerer hvordan lærerutdanningen skal være, ikke eksterne vitenskapsdomener eller politikere (Postholm & Smith, 2017, s. 76). Cochran-Smith henger seg også på, og sier at forskning er en del av lærerutdanneres ansvar i tillegg til de praktiske sidene ved jobben (Postholm & Smith, 2017, s. 76).

Selv om jeg nevnte at det var flere retninger innenfor praksisrettet forskning, så skal det allikevel være en demokratisk innretning. Det betyr at målsetninger og endringsprosesser bestemmes og fremmes i et samarbeid mellom forskere og praktikere i skolen. Selv-studie-tradisjonen blant lærerutdannere skal også være en kollektiv prosess basert på dialog der intensjonen er å videreutvikle deler av en helhetlig praksis (Postholm & Smith, 2017, s. 78).

I denne masteroppgavens tilfelle så var den kollektive prosessen basert på to fokusgruppeintervjuer. Da kunne studentene sammen diskutere seg fram til hva som har gitt størst læringsutbytte, og hva som kunne blitt gjort annerledes i emnet utdanningsvalg. En annen grunn til å ta det felles er Vygotskys teorier om at læring starter på et sosialt plan mellom mennesker ved at de snakker sammen (Vygotsky, 1978, s. 28-30). Det henger også sammen med Rommetveits bruk av begrepet intersubjektivitet. Det betyr at dialog mellom personer skaper en felles forståelse som er sann i den situasjonen der den utvikles (Postholm & Smith, 2017, s. 79). Her er altså målet mitt som forsker å få fram en felles forståelse av hvordan emnet utdanningsvalg har fungert.

Så hvordan har jeg brukt praksisrettet forskning? Jeg har forsøkt å høre studentenes stemme om emnet utdanningsvalg. Dette har jeg gjort både gjennom individuelle refleksjonslogger og fokusgruppeintervjuer. Postholm og Smith (2017) skriver videre i artikkelen *Praksisrettet forskning og formativ intervensjonsforskning* om videre utviklingsprosesser. Så langt skal jeg

ikke dra denne oppgaven. Skulle jeg utvidet oppgaven, kunne jeg videre også fått med lærerutdannerne/emneansvarlige sine stemmer. Derifra kunne man sammen forsøkt å finne ut hva som bør beholdes og hva som kan utvikles. Allikevel kan denne masteroppgaven kanskje skape noen nye idéer som seinere kan skape inspirasjon til nye løsninger, implementering av dem og refleksjon rundt de nye løsningene i emnet utdanningsvalg. Selv om mitt prosjekt har utgangspunkt i lærerutdanninga på USN, så kan dette brukes etter hvert som (forhåpentligvis) flere lærerutdanninger i landet, i tillegg til USN og Høgskolen på Vestlandet, skal starte opp med utdanningsvalg som et emne i lærerutdanningen.

### **3.5 Mitt vitenskapsteoretiske ståsted**

Hvis vi ser enkelt på det, kan man peke på to vitenskapelige hovedretninger – positivisme og hermeneutikk. Positivismen har sitt utspring fra naturvitenskapen og vil gjerne tro på absolutt kunnskap (Nyeng, 2012, s. 45-46). Ifølge denne retningen har vi bare to kilder til kunnskap, og det er våre sanser og det vi kan regne ut med vår logiske sans. I et positivistisk perspektiv er ikke intervju en vitenskapelig metode fordi det er basert på interpersonlig samspill (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 76). Hermeneutikk, på sin side, er fortolkningslære. Det går på å forstå og sette seg inn i andre menneskers følelser og opplevelser. Mange forskere er posisjonert et sted mellom disse ytterpunktene, men mye av den kvalitative forskningen består nettopp av å fortolke.

Mens den filosofiske positivismen prøver å avdekke en objektiv kunnskap, er kvalitativ forskning på jakt etter subjektive opplevelser. Hvordan ser verdenen ut fra deres perspektiv? Hvordan fremstår virkeligheten for dem? Dette kalles fenomenologi. Frode Nyeng sier at fenomenologi er læren om det innlysende eller det som viser seg selv for mennesket (Nyeng, 2012, s. 33). Den levde erfaringen til informantene er det vi er på jakt etter. Da kan man ikke avfeie noe som mer riktig enn noe annet, men jeg må være nøye med å ikke bruke informantens svar til å trekke allmenngyldige, generelle slutninger. Samtidig ønsker fenomenologer å komme bak slike subjektive beskrivelser. De vil finne ut bakgrunnen som erfaringene hviler på. Hvordan former våre holdninger og handlinger det samfunnet vi er en del av? For det er ikke slik at verden eksisterer i et vakuum. Vi er en del av verdenen og verdenen er en del av oss.

Mens fenomenologien sier at man skal se på hva informantene erfarer og at forskerne skal gå inn så åpne som overhodet mulig, så har den hermeneutiske retningen enda mer fokus på at forforståelsen til forskeren er med på å påvirke fortolkningene av det informantene sier. Erfaringer kommer i en sosial sammenheng, og for å forstå dem må de tolkes inn i sin meningsgivende kontekst (Nyeng, 2012, s. 48). Informantene blir påvirket av sin kultur og samtid – sin kontekst, og det samme gjelder forskeren.

Personlig heller jeg mot hermeneutikken. Det er fordi jeg ser at det er vanskelig å frigjøre seg helt fra mine forforståelser. Selv om jeg prøver å legge dem til side, så vil de påvirke i en eller annen grad. De kan ha påvirket hvordan jeg opptrådte under intervjuene, de kan ha påvirket på hvilke spørsmål jeg lagde på forhånd, og de kan ha påvirket da jeg analyserte dataen. Det skal sies at jeg har prøvd å frigjøre meg fra mine forforståelser, men de kan ha hatt noe å si i underbevisstheten min som forsker. For å motvirke faren om at jeg overtolker, så vil jeg i analysedelen komme med det Clifford Geertz kaller tykke beskrivelser (Nyeng, 2012, s. 49). Jeg vil beskrive sitatene og konteksten så tydelig som mulig slik at leseren også kan se sammenhengen.

Uansett vil jeg forsøke å komme bak studentenes subjektive beskrivelser. Hvordan har emnet UDV påvirket dem? Hvordan påvirker de hverandre når de snakker om det? De har vært en del av studiet hele tiden. De har påvirket studiet. Dette går begge veier. Erfaringene skapes i et sosialt fellesskap. Som lærer vil jeg også plassere meg vitenskapsteoretisk innenfor sosialkonstruktivismen. Med det mener jeg at det ofte ikke finnes én ekte sannhet slik som i positivismen, men at mennesker konstruerer individuelle narrativer og forståelser med bakgrunn i deres sosiale relasjoner (Halkier, 2018, s. 14). Dette er også en grunn til at jeg brukte fokusgruppeintervjuer som en av datainnsamlingsmetodene.

## **3.6 Analyseverktøy – grounded theory**

### **3.6.1 Teori om grounded theory**

I min analyse har jeg brukt en form for grounded theory. Det vil si at jeg har ikke vært ute etter å teste en eksisterende teori, men jeg vil forsøke å forme en teori utfra dataen (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 209). Enkelt sagt tar man for seg alt materialet man har, med et så åpent blikk som mulig, for så å se hva som griper forskeren. Hva legger man merke til? Denne induktive tilnærmingen er, i min oppgave, ikke omfattende nok til å utvikle en teori utfra, i og med at datamaterialet er 2 fokusgrupper og 11 refleksjonslogger. Masteroppgaven er mer et eksplorativt prosjekt der studentenes meninger kan være et viktig bidrag til å forstå hvordan de erfarer emnet utdanningsvalg og hvordan det kan utvikles fremover. Videre kunne man forsket mer på det for å kunne danne en teori. Cohen, Manion og Morrison (2011, s. 598) går videre med å si at grounded theory ser på hvordan mennesker opptrer, hvilke motsetninger som kommer fram og diskontinuiteten mellom dem. Grounded theory er en systematisk teori der man forsøker å analysere kvalitativ data på en åpen måte. Forskeren oppdager hva som er relevant (Cohen et al., 2011, s. 598). Hvordan kan man oppdage det på en systematisk måte?

Kvale og Brinkmann (2009, s. 209) viser til Glaser og Strauss når de skriver at koding er et sentralt aspekt ved grounded theory, og at det viser til analyse, undersøkelse, sammenlikning, begrepsliggjøring og kategorisering av data. Målet er å utvikle kategorier av det som undersøkes. Man går fra et beskrivende nivå til et mer teoretisk nivå, helt til nye koder ikke gir mer innsikt eller nye fortolkninger – da har man oppnådd en metning (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 209).

Til å hjelpe meg med dette har jeg brukt analyseprosedyren meningsfortetting som er utviklet av Giorgi (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 212-213). Det innebærer at alt som er sagt blir forkortet gjennom en analyseprosedyre på fem trinn. Målet er at meningene skal komme tydeligere frem. Dette kan være til hjelp ved lange og komplekse intervjuetekster (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 212-213). De fem trinnene består av: 1. Helhetslesing av intervjuet. 2. Bestemmelse av naturlige meningsenheter. 3. Uttrykke temaet i hver meningsenhet. 4. Se på hver meningsenhet i lys av problemstilling. 5. Binde sammen de viktigste emnene i deskriptive utsagn.

### 3.6.2 Praktiske retningslinjer i arbeidet med grounded theory

Prosedyren med meningsfortening har mange likhetstrekk med slik Helene Valgreen (2013) jobbet med grounded theory i sin doktorgradsavhandling *Refleksion og fællesskap*. Hun fremhever noen grunnleggende retningslinjer for dette arbeidet. Under vil jeg vise til hennes avhandling for så å knytte det opp mot hvordan jeg jobbet.

Det starter med åpen koding eller klassifisering av datamaterialet. Forskeren stiller spørsmål til dataen og sammenlikner delresultatene. Med andre ord finner man fram til materialets betydningsenheter. Deretter klassifiserer eller kategoriserer man dem. Tanker som forskeren har underveis i arbeidet blir skrevet ned som memoer. Det kan få stor verdi for analysen. Videre samler man kategoriene i 4-5 hovedkategorier. Ut fra hver hovedkategori kan det oppstå en kjernekategori. Dette kan ta flere år og den skal ikke tvinges frem. Teorien som da oppstår er forankret, eller grounded, i praksis (Valgreen, 2013, s. 83). Mens man gjennomfører den åpne kodingen skjer det også en aksekoding. Det betyr at man sammenlikner underkategorier med hovedkategorier. Man skal se etter bekræftelser i materialet, eller unntak. Unntakene kan være med på å endre eller modifisere teoriene (Valgreen, 2013, s. 84).

I denne oppgaven har jeg brukt en *form for* grounded theory. Grunnen til at det står slik er fordi jeg allerede hadde laget noen klassifiseringer i forbindelse med samtalekort som studentene skulle snakke rundt. Dersom jeg skulle brukt grounded theory mer konkret, så måtte jeg stilt enda mer åpne spørsmål og latt studentene fokusere på hva de ønsket å prate om. Først da kunne jeg sett på det transkriberte materialet og lagd noen klassifiseringer på bakgrunn av det. Her, i dette tilfellet, hadde jeg altså allerede formet noen klassifiseringer på forhånd, før jeg lagde små betydningsenheter til hver klassifisering eller hvert samtalekort. Deretter så jeg på de to fokusgruppeintervjuene og refleksjonsloggene og sammenliknet dem for å trekke paralleller. Det blir en såkalt aksekoding. Underveis skrev jeg ned mine refleksjoner i arbeidet med datamaterialet.

Videre skjer det en selektiv koding. Det kommer på bakgrunn av kjernekategoriene (Valgreen, 2013, s. 85). Slik jeg ser det plukker man ut deler av materialet som fremtrer som viktige.

I denne oppgaven så hadde studentene satt opp en rangering av samtalekortene – av aktiviteter de mente hadde gitt stort læringsutbytte i emnet utdanningsvalg. Denne rangeringen var til hjelp for meg i den selektive kodingen fordi det som utmerket seg, enten høyt eller lavt, var det jeg kunne fokusere ekstra på. Først leste jeg gjennom alt materialet og markerte det jeg anså som viktige utsagn, det som mange sa seg enige i, og der det var ulike meninger eller motsetninger. Deretter prøvde jeg å forkorte hvert avsnitt eller hvert tema til en meningsbærende setning. Så sammenliknet jeg 1. og 2. fokusgruppeintervju. Til slutt markerte jeg de områdene som utmerket seg øverst og nederst på skalaen over hva som har gitt mest læringsutbytte. Ut fra de faktorene tolket jeg det til et mer overordnet nivå med en teori i spenningsfeltet mellom praksis og refleksjon i lærerutdanninga generelt, og i emnet utdanningsvalg spesielt.

Valgreen skriver også at forskeren må være åpen og kritisk. Alt blir analysert fra forskeren sitt perspektiv. Nettopp derfor er det viktig at forskeren prøver å fortolke materialet fra ulike perspektiv. Som en hjelp til det foreslår Valgreen å involvere en forskningsgruppe for å diskutere alternative fortolkningsmuligheter (Valgreen, 2013, s. 85-86). I dette prosjektet har jeg ikke fått med meg noen til det. Det jeg derimot har gjort er å sammenlikne funnene mine med liknende forskning på profesjonsutdanninger og erfaringsbasert læring. Det skaper større validitet og gjør at dette forskningsprosjektet kan bli en del av et større bilde (Valgreen, 2013, s. 86).

Det var altså et lite teoretisk bakteppe om erfaringsbasert læring, læringsteorier, karrierekompetanse, praksisrettet forskning, mitt vitenskapsteoretiske ståsted og analyseverktøyet med utspring fra grounded theory. Videre skal jeg redegjøre for mitt forskningsdesign og hvilke metoder jeg har brukt for å kunne besvare problemstillingen: *Hvordan erfarer de første GLU-studentene med emnet utdanningsvalg at det har utviklet deres kompetanse til å undervise i faget, og hvordan kan faget utdanningsvalg utvikle seg fremover?*

## 4.0 Forskningsdesign og metode

### 4.1 Tidlige refleksjoner

Jeg var ute etter studentene sine erfaringer og måtte derfor begynne å tenke kvalitativt. Det var 14 studenter som tok emnet på USN høsten 2019, så allerede her begrenset utvalget seg noe, men jeg ønsket å få med alle de stemmene. Hva satt de igjen med etter et halvår med emnet UDV? Det var deres perspektiver jeg var ute etter, og da var refleksjonslogger og fokusgrupper det jeg fant best egnet. Jeg nevner det nå for å få fram at jeg har reflektert over mine holdninger og min forskerposisjon. Jeg må tenke over hvem sine interesser jeg dekker og se på dette kritisk (McNiff, 2014, s. 23-24). Det er jo i bunn og grunn for de kommende studentene at vi ønsker å utvikle emnet – da er det viktig å høre på hva studentene selv har å komme med. Etter en del drøftelser landet jeg på en form for mixed methods. Det kan være mange ulike definisjoner på hva det er, men hovedpoenget er at man blander flere metoder for å undersøke samme fenomen (Cohen et al., 2011, s. 22). Denne metodetrianguleringen kan gjøre at svakheten på en metode blir oppveid av en annen metode (Larsen, 2017, s. 30). I dette tilfellet vil det si at jeg brukte én metode med refleksjonsloggene til studentene som datamateriale, og jeg brukte én metode med fokusgruppeintervjuer.

Grunnen til å bruke de to metodene er at i refleksjonsloggene kan studentene komme med sine egne subjektive meninger og det kan hende at de kan sette ord på noe som ikke er så lett å si høyt. Samtidig var det en frykt hos meg at refleksjonsloggene kunne bli vel tynne og gi meg lite data. Da passet det fint å kombinere med fokusgruppeintervju for her kan deltakerne diskutere med hverandre og utdype sine synspunkt. Det var også en mulighet for at de kunne hjelpe hverandre med å huske forskjellige ting og utvide perspektivene fra hele høsten med utdanningsvalg som emne. Dette, sammen med det jeg nevnte tidligere med sosialkonstruktivismen, viser at mennesker ofte kan skape egne intersubjektive sannheter i relasjoner til andre. Det sosiale aspektet kan fint komme fram i fokusgruppeintervjuer. Kort sagt så utfyller metodene med refleksjonslogger og fokusgruppeintervjuer hverandre, og det kan også være med på å styrke validiteten og reliabiliteten i denne masteroppgaven.

## 4.2 Utvalg

Det å velge ut informanter er en viktig del av kvalitativ forskning. Antallet informanter skal ikke være så stort at det blir for tidkrevende å gjennomføre og bearbeide dem, men samtidig skal det være så omfattende at det skal gi grunnlag for analyse og tolkning (Dalen, 2011, s. 45). I kvalitative metoder er det ofte vanlig å bruke ikke-sannsynlighetsutvelging når man skal finne informanter (Larsen, 2017, s. 89). Ved et slik utvalg er det ikke tilfeldig hvem som blir plukket ut. Utvalgsgrunnlaget mitt gav seg selv ved at det var 14 studenter som hadde tatt valgemnet utdanningsvalg på USN den høsten. Av de 14 var det 11 tilstede den dagen datainnsamlingen fant sted. Jeg ville ha med alle deres stemmer, så da brukte jeg det Larsen (2017, s. 90) refererer til som snøballmetoden. Det vil si at forskeren tar kontakt med de personene hen tenker har forutsetninger for å kunne si mye om det aktuelle temaet. Her tok jeg kontakt med alle de 11 studentene ved at jeg fikk en del av siste undervisningsøkt for dem. Alle skrev under på samtykkeskjemaet og valgte å bli med.

Det at jeg har brukt ikke-sannsynlighetsutvelging slik som snøballmetoden gjør at jeg ikke kan generalisere funnene mine (Larsen, 2017, s. 91). At det ofte er få informanter i kvalitative forskningsintervjuer, er en annen grunn til at man ikke kan generalisere (Brinkmann & Kvale, 2009, s. 91). Målet med denne oppgaven var heller ikke å generalisere. Jeg ville ha frem studentene sine refleksjoner og meninger om hvordan emnet utdanningsvalg har fungert.

## 4.3 Bruk av refleksjonslogger som data

Kjartan Kversøy hevder at en refleksjonslogg kan styrke læreprosessen og den kan samtidig være en datainnsamlingsmetode for forskningsprosessen (Kversøy, 2015, s. 61). Loggen eller feltnotatet jeg skrev direkte etter fokusgruppeintervjuene skrev jeg helt fritt. Loggen til studentene måtte det jobbes mer grundig med.

Aller først hadde jeg laget et spørreskjema som jeg tenkte at studentene skulle svare på. Etter å ha lest om Kversøy (2015) sitt aksjonsforskningssamarbeid, så ble jeg bevisst den utfordringen med at studentene ikke skal bli forstyrret av hva jeg er opptatt av. Derfor gjorde



jeg om slik at det ble en del åpne og undrende spørsmål i en strukturert logg. Spørsmålene skulle skape refleksjon/ettertanke hos studentene, som igjen kunne utvikle min praktiske klokskap om for eksempel hvordan emnet har fungert og hva som kan videreutvikles. Loggen blir altså både et læringsredskap for studentene og et utviklingsredskap for meg (Kversøy, 2015, s. 82-85). Studentene hadde også jobbet med refleksjonslogg gjennom hele studiet, så dette var de godt vant med. Tanken var at spørsmål 1 skulle gå på tidligere erfaringer, spørsmål 2 skulle være helt åpent, mens de tre siste spørsmålene skulle henge sammen med forskningsspørsmålene mine. Utfordringen for meg ble å få frem studentenes perspektiv samtidig som det kunne være data til mine forskningsspørsmål. Derfor forsøkte jeg å bruke de ulike spørsmålsformuleringene. Det kan hevdes at jeg burde hatt en enda mer åpen tilnærming med spørsmål som: *Hva gjorde du? Hva har du tenkt? Hva har du følt? Hva har du opplevd?* (Kversøy, 2015, s. 85-86), men her tok jeg en mellomvariant for å sikre meg data om det jeg var nysgjerrig på. Spørsmålene til refleksjonsloggen kan leses i tekstboksen under. Se ellers vedlegg 2 for fullt dokument med spørsmål til refleksjonsloggen.

#### **Spørsmål til refleksjonsloggen rundt emnet utdanningsvalg**

- 1. Hva tenkte du om faget utdanningsvalg før du begynte dette semesteret?**
  - a. Hadde du faget da du gikk på ungdomsskolen selv?
  - b. Hva var motivasjonen din for å velge utdanningsvalg som emne denne høsten?
  - c. Hvilke forventninger hadde du?
- 2. Hva husker du best fra dette halvåret med utdanningsvalg?**
- 3. Hva har vært spesielt bra med dette emnet?**
- 4. Er det noe som kunne vært gjort annerledes i dette emnet?**
  - a. Er det noe du savner, eller noe det kunne vært gjort mer av?
- 5. Hva mener du er viktig for at utdanningsvalg skal bli regnet som et bedre/mer viktig fag i norsk skole?**

*Spørsmålene til refleksjonsloggen*

#### **4.4 Fokusgruppeintervju**

I tillegg til refleksjonsloggene brukte jeg fokusgruppeintervjuer til innsamling av data. Dette underkapittelet vil ta for seg hvordan jeg helt konkret arbeidet med fokusgruppene jeg hadde.

#### **4.4.1 Kort om fokusgruppeintervju**

Et fokusgruppeintervju er ikke det samme som et gruppeintervju. Her er *fokuset* å se på interaksjonen mellom personene og hvilken betydningsdannelse som kommer frem i ulike grupper. I slike grupper er det mulighet for at taus kunnskap blir uttrykket eksplisitt, og praksiser, fortolkninger og normer på kollektivt nivå blir synlig (Halkier, 2018, s. 9-10). I mitt forskningsdesign er det også en fordel at deltakerne sammenlikner erfaringer ved at de skal se tilbake tre måneder. Da kan de minne hverandre på ting og få fram kompleksiteten i betydningsdannelsen i gruppa. Med det i mente er det viktig at de sosiale interaksjonene kommer til sin rett, og at jeg tilrettelegger for det. Det er derfor undersøkeren, i dette tilfellet meg, blir kalt moderator og ikke intervjuer (Halkier, 2018, s. 13-14).

Noe som er positivt med fokusgruppeintervjuer er at de produserer konsentrert data. Som nevnt skulle jeg gjerne vært med som en deltakende observatør under hele emnet, men med et fokusgruppeintervju får jeg forhåpentligvis med meg det jeg ønsker å rette fokus på. Det kan også være med på å utvide eller bekrefte mine tolkninger av refleksjonsloggene som jeg nevnte i forrige underoverskrift. Å kombinere to metoder understøtter at man forholder seg analytisk refleksivt til egen dataproduksjon og validiteten derifra (Halkier, 2018, s. 16-17). Det at metodene komplementerer hverandre kan være med på å vise at innenfor sosialkonstruktivismen finnes det mange ulike perspektiver.

#### **4.4.2 Planleggingsfasen**

Selve planleggingsfasen av intervjuet var todelt. Alt det praktiske fikk jeg god hjelp av en av mine veiledere som heldigvis også var emneansvarlig for utdanningsvalg. Hun hjalp med å organisere hvor, når og hvordan. Det var 14 studenter som tok emnet, og jeg ønsket å ha med alle som informanter. Det vil si at vi planla to fokusgruppeintervjuer den siste undervisningsdagen det semesteret. Det var selvfølgelig frivillig å delta, men det at det ble tilbudt i undervisningstida kunne øke sannsynligheten for at flere ville delta. Jeg valgte også den siste undervisningsdagen i semesteret fordi da hadde studentene vært gjennom alt, samtidig som de kunne ha det ferskt i minne.

Utformingen av moderatorguiden var mer krevende. Jeg begynte med å skrive ned spørsmål om det jeg lurte på, men fikk kjapt respons på at jeg skulle forsøke med mer åpne oppgaver. Selv følte jeg at jeg hadde åpne spørsmål, men det var nok allikevel ledende i den forstand at de viste hva jeg var ute etter. Den andre moderatorguiden jeg lagde var mer i henhold til litteraturen. For det første heter det ikke «spørsmål» i et fokusgruppeintervju – det heter «startspørsmål». Det er for å vise at de skal understøtte utvekslinger, diskusjoner og forhandlinger mellom deltakerne (Halkier, 2018, s. 45-46). De skal starte en diskusjon. Som Bente Halkier anbefaler, begynte jeg med et beskrivende startspørsmål som alle kan svare på. Det gikk på hvilke erfaringer de har hatt med utdanningsvalg tidligere, og hvilke forventninger de hadde til dette emnet. Deretter kom jeg med noen vurderende spørsmål der de skulle rangere ulike aktiviteter i emnet utdanningsvalg. De skulle rangere det med tanke på hva som har gitt mest læringsutbytte for dem denne høsten. Her valgte jeg å bruke kort der det sto ulike aktiviteter. Da kunne de samtale om hvert kort og begrunne for hverandre hvorfor noe skal bli rangert høyere enn noe annet. For det blir hevdet at hjelpemidler og øvelser er grep for å fremme diskusjoner (Halkier, 2018, s. 48). Temaene på hvert samtalekort kan leses i tekstboksen under.

- 1. Reflekterende samtaler med medstudenter og undervisere** (herunder også loggskrivning).
- 2. Praksisbesøk**
- 3. Lesing av pensum og skriving av arbeidskrav.**
- 4. Kjønnsperspektiver i utdanningsvalg.**
- 5. Studentmedvirkning.**
- 6. Ungdommers valgprosess** (utforskning av muligheter, påvirkningskrefter, veiledning).
- 7. Praktisk kunnskap** (årsplaner, undervisningsplaner, de ulike studieprogrammene på vgs, nettressurser).
- 8. Tolkning av læreplanen i utdanningsvalg.**
- 9. Tverrfaglighet i utdanningsvalg**
- 10. Åpent kort** (andre viktige emner)

### *Samtalekortene*

Det er ulike grunner til at jeg lagde de samtalekortene. En ting er det at de kan fremme diskusjoner. En annen ting er hvorfor jeg brukte akkurat de temaene. Nummer 1-3 tok jeg med fordi jeg hadde lest på emneplanen til utdanningsvalg, så jeg visste at de skulle jobbe med dette. Samtalekort 4-9 tok jeg med rett og slett på bakgrunn av min egen erfaring og hva

jeg tenker er viktige faktorer. Kjønnsperspektiver blir nevnt i kompetansemål i læreplanen til UDV, og tverrfaglighet blir også viktig med fagfornyelsen. Studentmedvirkning mener jeg er viktig for å kunne skape og kjenne en relevans for det man driver med. Praktisk kunnskap, tolkning av læreplanen og kunnskap om ungdommers valgprosess er noe jeg savnet da jeg begynte å undervise i UDV (før jeg selv fikk videreutdanning i det). Til slutt valgte jeg et åpent kort i tilfelle de hadde jobbet mye med noe jeg ikke hadde tenkt på. Det fikk vi ikke bruk for, så i rangeringa er det totalt ni kort. Det at jeg selv valgte ut temaene på kortene vil jeg drøfte mer rundt når jeg kommer til min forskerrolle og hvordan jeg har analysert materialet.

Etter at jeg hadde laget den andre moderatorguiden måtte jeg prøve den ut. Halkier anbefaler at man skal ta en pilotfokusgruppe først (Halkier, 2018, s. 51), men siden dette er de første GLU-studentene som tar utdanningsvalg på Østlandet, så ble det utfordrende å få til. I stedet tok jeg med meg moderatorguiden på rådgivernetverket i kommunen. De kunne gi meg flere tilbakemeldinger, og de var positive og så for seg at dette var noe studentene kunne diskutere rundt. Dette var til god hjelp og det var med på å kvalitetssikre startspørsmålene. Det hjalp også ved å trygge meg til selve gjennomføringen. For mer informasjon om moderatorguiden; se vedlegg 1.

#### **4.4.3 Gjennomføringen av fokusgruppeintervjuet**

Onsdag 6. november 2019 gjennomførte jeg begge mine fokusgruppeintervjuer på USN. Det første jeg fant ut da jeg kom var at rommet jeg hadde fått tildelt var et auditorium. Ideelt sett hadde det vært et grupperom med et sirkulært bord, men sånn ble det ikke. Jeg sørget for å dele inn plasser rundt den fremste benken. Noen på fremste rad i auditoriet og noen på stoler på andre siden og kortsiden. Da fikk vi en sirkelaktig sitteformasjon. Jeg passet på at jeg selv ble sittende på en langside fordi enden fort kan bli oppfattet som «sjefsstolen» (Halkier, 2018, s. 66), og jeg var mest opptatt av å få de til å styre samtalen.

Introduksjonen er avgjørende for en god gjennomføring av fokusgruppeintervjuer (Halkier, 2018, s. 55). Jeg skulle fortelle hva masteroppgaven min gikk ut på, men samtidig holde det åpent for å ikke styre informantene. Jeg skulle ta noe om etikk med at alt det de sa ville bli

anonymisert, og at jeg var der for å lære av dem. Jeg gav noen retningslinjer for interaksjonen med at de skulle snakke mest mulig med hverandre og forsøke å ta med seg så mange som mulig aktivt inn i samtalen.

For å sikre gode samtaler ble også min egen person et metodisk verktøy. Derfor var planleggingen så viktig, men samtidig var det essensielt med aktiv lytting og improvisering der jeg følte at det trengtes. Jeg følte at jeg gav god trygghet slik at de kunne åpne seg, men samtidig opplevde jeg at det var vanskelig å ikke gi respons. I stedet brukte jeg det som blir kalt probing og prompting (Halkier, 2018, s. 64). Det vil si at jeg stilte noen oppfølgende spørsmål og at jeg gav bekreftelse med kroppsspråk og lyd. Noen ganger nikket jeg oppfordrende til deltakere som ikke sa så mye for å prøve å dra de mer inn i samtalen.

I ettertid har jeg reflektert litt rundt det med tidtaking. Det var noen personer som sa mye mer enn andre. Det kan være toneangivende for hele fokusgruppeintervjuet. Her lot jeg de snakke ganske mye før jeg sikret noen overganger. Skulle jeg styrt det mer? Ville det fått frem flere perspektiver, eller hadde jeg da hemmet den naturlige samtalen? I det andre fokusgruppeintervjuet ble det også en del avbrytelser eller at de snakket i munnen på hverandre. Jeg tenkte ikke noe over det da, men jeg merket at det var utfordrende å transkribere seinere. Igjen blir det en vurderingssak: Skal man være streng på det og risikere å hemme den naturlige samhandlingen? Hvis jeg skal gjøre det igjen, så vil jeg nok i hvert fall være enda mer tydelig på det i innledningen til fokusgruppeintervjuet.

Alt i alt så gikk gjennomføringen av fokusgruppene bra. Først startet vi med en innledende runde der alle presenterte seg og fortalte konkret om sine egne opplevelser rundt utdanningsvalg som fag i skolen. Deretter fortalte de om hvilke forventninger de selv hadde før de begynte med emnet utdanningsvalg denne høsten. Her skulle de altså beskrive. Videre skulle de rangere ulike samtalekort etter hvilke faktorer som har gitt mest læringsutbytte dette semesteret. Samtalekortene fungerte utmerket til å holde samtalen i gang. Det var mange gode innspill og studentene fikk med hverandre og fikk vist ulike meninger og holdninger om emnet utdanningsvalg. I oppgave 3 skulle de rangere kortene etter hva de selv mener er viktigst for å gi et godt læringsutbytte i emnet utdanningsvalg. Første gruppe rangerte det ikke

på nytt, men de fikk sagt mye om det. Andre gruppe fikk rangert det på nytt, men hevdet at det var mye som var viktig. Oppgave 2 og 3 med rangering var så tidkrevende at jeg måtte droppe det fjerde og siste spørsmålet om hva de tenker er viktig for å utvikle UDV som et fag i den norske skolen. Her ble altså fokuset på hva som har vært mest nyttig i emnet utdanningsvalg, og hva som kan være med på å utvikle emnet videre (forskningsspørsmål 1 og 2).

## **4.5 Annen data**

I tillegg til de personlige loggene og fokusgruppeintervjuene fikk vi også visualisert noen tanker fra gruppene som helhet. Kversøy skriver at han brukte pedagogiske soler og veggaviser for å få inn andre perspektiver (Kversøy, 2015, s. 89-90). Jeg brukte samtalekort som gruppene satt opp i rangert rekkefølge. Riktignok ble det gjort i fokusgruppene, men bildene av rangeringa ble også verdifull for meg som datamateriale (se vedlegg 3). Som en av deltakerne påpekte kunne de i flere tilfeller ønske at noen av kortene kunne bli rangert likt eller lagt oppå hverandre, men når begge fokusgruppene har samme kort øverst og nederst på hva som har gitt størst læringsutbytte, så styrker det reliabiliteten i denne masteroppgaven.

## **4.6 Min forskerrolle og etikk**

Tidligere har jeg skrevet om hvordan jeg har analysert datamaterialet med en form for grounded theory. Et viktig aspekt her er forskeren sin rolle, for det påvirker hva hen trekker ut som viktig. Jeg vil derfor helt til slutt i dette kapittelet om forskningsdesign og metode reflektere rundt min forskerrolle og etikken oppi det hele.

### **4.6.1 Objektivitet og forforståelse**

I det meste av forskning er det et uttalt mål at forskeren skal være så objektiv som mulig. Slik har det også vært i dette prosjektet, men i hvilken grad er dette mulig? Riktignok kommer jeg helt utenifra emnet – jeg dukket bare opp siste dagen. Det betyr at jeg kunne stille helt åpen for å høre på studentenes erfaringer. Allikevel har jeg med meg min forforståelse. Jeg har tatt videreutdanning i utdanningsvalg, jeg underviser i utdanningsvalg på alle trinnene på ungdomsskolen og jeg har lest en god del forskning som ikke er så positiv til hvordan faget

blir utnyttet i den norske skole. Dette er erfaringer jeg tok med meg da jeg pratet med studentene. Det er også erfaringer jeg har med meg når jeg analyserer og drøfter rundt materialet. En av veilederne mine har også vært medansvarlig for emnet. Jeg liker å tenke at jeg klarer å forholde meg helt nøytralt til dataen, men i underbevisstheden kan forforståelsen min påvirke.

Ikke bare underbevisst, men helt bevisst, laget jeg for eksempel de ti samtalekortene. Dette er faktorer som jeg mener er viktige i emnet utdanningsvalg. Jeg har skrevet opp de faktorene på bakgrunn av mine erfaringer, mine tanker om hva som er viktig, og mine analyser av læreplanen. Som sagt var det også for å ha en rangeringsoppgave for å sikre flere diskusjoner, men ville fokusgruppene fått et annet utfall med andre typer faktorer på kortene? Muligens. Kvale og Brinkmann (2009, s. 50) sier at intervjueren skal ha en bevisst naivitet i stedet for å ha ferdige kategorier og fortolknings skjemaer. Det har jeg valgt å se bort ifra her. Ja, jeg ville høre studentenes erfaringer, men samtidig ville jeg høre deres erfaringer om faktorer jeg selv mener er viktig i et emne som utdanningsvalg.

Samtalekortene, som nevnt over, har også vært med på å styre hvordan jeg analyserer. I grounded theory er intensjonen å gå helt åpent ut for å se hva som griper meg som forsker. Det forsøker jeg også her, men kortene har allikevel laget noen kategorier på forhånd. Selv om jeg forsøker å være objektiv og nøytral, så vil det være naivt å tro at dette ikke kan være med på å påvirke mine funn. Det å reflektere rundt dette er viktig – ikke bare for validiteten og reliabiliteten, men også med tanke på det etiske. Hvem skriver jeg denne masteroppgaven for? Hva vil jeg ha ut av det?

#### **4.6.2 Validitet og reliabilitet**

Oppgaven baserer seg altså på en form for mixed methods. Jeg brukte én metode med refleksjonsloggene til studentene som datamateriale, og jeg brukte én metode med fokusgruppeintervjuer. Sett i ettertid er jeg glad for at jeg fikk tips om å bruke begge metodene. Ting som ble nevnt i refleksjonsloggene ble utdypet i fokusgruppeintervjuene. Det gav meg et større fortolkningsgrunnlag. Det kunne vært interessant å se om svarene til noen av deltakerne forandret seg i en sosial kontekst, men det var ikke mitt fokus her.

Refleksjonsloggene var anonyme. Når det er sagt, så samsvarte det de snakket om i grupper med det som sto skrevet i refleksjonsloggene. Det positive var bare at meningene ble mer nyansert i fokusgruppeintervjuene.

Validitet innebærer at man faktisk undersøker det man vil ha svar på og ikke noe annet (Thurén, 2009, s.32). Det handler om at forskningen skal være bekreftbar, at den skal være troverdig og at den skal ha overføringsverdi (Larsen, 2017, s. 93). Bekreftbarhet betyr at vi undersøker det vi skal undersøke og at dataen er relevante for problemstillingen. Når jeg fortolker noe, så gjør jeg det mer troverdig ved å vise hvordan jeg kom fram til det. Det gjør jeg med nøysomme beskrivelser. I forelesinger har vi snakket om at vi på den måten gjør det transparent. I litteraturen blir også begrepet gjennomsiktighet brukt (Larsen, 2017, s. 94). Det skal være enkelt for leseren å skjønne grunnlaget for konklusjonene som er gjort. Ved det siste punktet om overføringsverdi, så tenker jeg at selve studiet utdanningsvalg for lærerstudenter er så ferskt at det er vanskelig å se direkte overførbarhet til andre grupper, men i drøftingsdelen viser jeg til annen forskning på lærerutdanning for å peke på noen sammenhenger. Det at jeg har brukt fokusgrupper sammen med refleksjonslogger, en såkalt triangulering, kan være med på å høyne validiteten. Spørsmålene i refleksjonsloggen og i moderatorguiden hang også veldig sammen med forskningsspørsmålene mine. Alt i alt har jeg reflektert rundt disse tilpasningene for å høyne validiteten på oppgaven.

Reliabilitet vil si at målingene eller metodene er korrekt utført og at samme metode skal kunne brukes av ulike personer på et og samme materiale (Thurén, 2009, s. 31-32). Det som gjør det utfordrende i kvalitativ forskning er at ulike forskere kan legge merke til ulike ting. Derfor er det ekstra viktig at datainnsamlingen foregår systematisk (Larsen, 2017, s. 94-95). Jeg mener at reliabiliteten er høy i dette prosjektet. Jeg som forsker var ikke med og påvirket under gjennomføringen av emnet utdanningsvalg, i refleksjonsloggen var det fokus på åpne spørsmål, i fokusgruppeintervjuet var det fokus på samtalen dem imellom, og i min analyse har jeg gitt eksempler på sitater som underbygger mine tolkninger. Det at jeg kunne stille oppfølgingsspørsmål var også med på å klargjøre om jeg hadde forstått det riktig.



På en annen side er det, som jeg har vært inne på, faktorer som kan ha vært på å påvirke funnene, og som igjen har noe å si for reliabiliteten. For det første har min forskerrolle noe å si. Det var ikke slik at jeg bare satt og observerte fokusgruppene. For det andre var det kun jeg som intervjuet og analyserte etterpå. Dersom flere kunne vært med på det samme, ville reliabiliteten vært enda høyere (Larsen, 2017, s. 95). For det tredje ble jeg, i tillegg til å være en observerende forsker, også som en deltaker med oppfølgende spørsmål, og jeg var styrende i den forstand at jeg presenterte samtalekortene som jeg selv hadde skrevet.

I tillegg kunne det være en utfordrende balansegang å ikke si for mye, men samtidig understøtte og dra samtalen videre. Under gjennomlesningen av transkriberingen ser jeg i hvert fall to tilfeller der jeg var for aktiv. Ved et tilfelle snakker vi om kjønnsperspektiver i utdanningsvalg og en deltaker sier at det er fritt valg av utdanning og at det ikke burde være noe formål i seg selv å problematisere rundt kjønn. Som moderator repliserte jeg da med: *Så lenge du er bevisst de valgene ja...?* Her, mer eller mindre, impliserer jeg at kjønnsperspektivet er viktig selv om hen ikke syntes det. Etter det kommer da to deltakere med ulike argument på hvorfor kjønnsperspektivet er viktig. Hadde det kommet fram om ikke jeg var så aktiv?

Ved et annet tilfelle oppfattet jeg det som at flere av studentene ikke hadde sett på selve læreplanen i utdanningsvalg. Da gikk jeg inn for å få frem at det faktisk er en konkret plan med kompetansemål.

*Deltaker 2: Den (læreplanen) er også mer generell enn de andre læreplanene. Altså den er ikke punktvis, med mål i den, sånn som det er i for eksempel samfunnsfag.*

*Deltaker 6: Ja, vi gikk vel igjennom formålet med faget...*

*Deltaker 2: Jaja, formålet, men det er liksom ikke noen spesifikke kriterier.*

*Moderator: Så dere så ikke på kompetansemålene?*

*- Alle: Nei.*

*Deltaker 4: Vi kunne gjort det for egen del, men det dukket ikke opp i selve timene.*

*- Alle: Nei*

Vi ser altså at jeg klarte ikke alltid å bare være en objektiv og observerende forsker. Angående min forskerrolle er det også jeg som har tatt ut ting som jeg mener er interessante funn. Forhåpentligvis er oppgaven transparent på hvordan jeg har gjort det, men det kan for eksempel hende at en annen forsker ville lagt mer vekt på lesing av læreplan eller samarbeidet med mastergraden i karriereveiledning. Dette var også ting som studentene tok opp, men som jeg har valgt å ikke prioritere i denne oppgaven her.

Det skal også nevnes at funnene mine fra fokusgruppene har tatt utgangspunkt i hva som blir sagt. Hva med de som ikke sa så mye? Mener de det samme eller kunne de kommet med andre perspektiver? Hva med det som ikke blir sagt? Her kunne det vært mye spennende materiale.

I fokusgrupper kan det også være en fare for tendenser til konformitet eller til polarisering i gruppa. Det kan legge en demper på variasjonen i deltakernes uttrykk for egne erfaringer (Halkier, 2018, s. 15). Personlig føler jeg at deltakerne kom med innvendinger på det andre sa hvis de følte det annerledes. Det virket som en god trygghet i gruppa. Det var heller tendenser til konformitet da noen toneangivende personer var kritiske til det de akkurat hadde fått beskjed om med henhold til pensum og bøker som måtte være lest. Ville jeg fått annen data dersom tidspunktet for gjennomføringen av intervjuene var lagt til etter at alt stresset med eksamen var over? Muligens. Men da ville de hatt faget mer på avstand og kanskje ikke husket så mye. En annen fare er at jeg ikke hadde fått så mange til å stille opp. Nå fikk jeg med alle som var tilstede fordi det var siste undervisningsdag.

Kort oppsummert mener jeg at oppgaven viser høy grad av reliabilitet og validitet, men faktorene jeg har nevnt kan ha påvirket funnene mine.

#### **4.6.3 Veileders rolle**

En annen etisk dimensjon det har vært viktig å tenke over er en av mine veiledere, Petra Røise, sin rolle. Hun har vært veileder for meg, og samtidig har hun vært emneansvarlig for emnet utdanningsvalg. Faktisk så startet det med at hun kom på våren 2019 og lurte på om

noen kunne tenke seg å skrive en masteroppgave om utdanningsvalg. Når det er sagt, så var det ikke en bestilling fra henne. Hun sa bare at det hadde vært spennende og at man selv sto helt fritt til hva man ville undersøke. Det at veilederen min har hatt en dobbeltrolle har vi vært bevisste helt fra starten av. Blant annet så var det viktig at samtykkeskjemaene presiserte at det var kun jeg og min andre veileder, Peter Plant, som skulle ha tilgang til lydfilene (se vedlegg 4 for samtykkeskjemaet). De transkriberte intervjuene skulle også anonymiseres. Dette med tanke på at studentene skulle være så åpne som mulig. Det var også Peter som kommenterte mest på det innholdsmessige under interessante funn og drøfting. Med andre ord har Petra holdt seg unna hovedfunnene mine uten å påvirke. Hun har til gjengjeld bidratt til å sikre alt det praktiske i forbindelse med gjennomføring av datainnsamling, pensumtips og konkrete skrivetips. Denne fordelingen har vært god nettopp for å sikre at veileders rolle ikke skal påvirke funnene i denne masteroppgaven.

Kan jeg egentlig skrive at veileders rolle ikke har påvirket? I underbevisstheten min kan den rollen ha hatt noe å si. Det kan for eksempel ha vært med på å få meg til å fokusere mer på det positive. Hva hvis studentene hadde vært veldig negative til emnet? Hvilke dilemmaer kunne det ha ført til? Derfor var jeg opptatt av at de to første forskningsspørsmålene mine skulle se emnet fra ulike sider. Det første skulle fokusere på hva som har gitt mest læringsutbytte og hva som har fungert best. Det andre forskningsspørsmålet skulle fokusere på hva som kan forbedres i emnet utdanningsvalg. Ved å peke på både positive og mindre positive sider ved emnet, så blir det lettere å holde seg til det jeg ønsker å finne svar på. Avslutningsvis kan man si at vi har tatt etiske hensyn. Både måten vi har jobbet sammen på, og måten oppgaven er lagt opp på, er for å minimere både min forskerrolles påvirkning og min veileders påvirkning på funnene. Studentenes personvern er det også tatt høyde for.

## 5.0 Interessante funn

I det følgende kapittelet vil jeg trekke ut det jeg tolker som interessante funn. Jeg skriver «funn» istedenfor «resultater» fordi 11 personers meninger om emnet utdanningsvalg ikke gir nok grunnlag for å generalisere. Samtidig ser jeg noen faktorer i emnet som utpeker seg både i refleksjonsloggene og i begge fokusgruppeintervjuene. Da mener jeg at det er verdt å legge merke til, og muligens være mer bevisst til neste gjennomføring av utdanningsvalg som et valgemne for kommende GLU-studenter. Med tanke på forskningsspørsmålene vil jeg nå dele inn funnene etter hvilke erfaringer studentene ser på som nyttige, hvilke erfaringer som kan være med på å utvikle emnet utdanningsvalg videre, og hvordan økt profesjonalisering i utdanningsvalg kan forstås med tanke på å utvikle faget i skolen. Under har jeg satt inn en tabell for å illustrere hvordan gruppene rangerte hva som har gitt dem mest læringsutbytte denne høsten med emnet utdanningsvalg. Det kan gi et lite innblikk, og det var som nevnt en god hjelp under min koding, men her er det også viktig å presisere at det flere ganger ble nevnt at mange faktorer var like viktige.

Rangering (hva som har gitt mest læringsutbytte)	Fokusgruppe 1	Fokusgruppe 2
1	Reflekterende samtaler med medelever og undervisere (og refleksjonslogg)	Reflekterende samtaler med medelever og undervisere (og refleksjonslogg)
2	Tverrfaglighet i UDV	Ungdommers valgprosess; utforskning av muligheter, hva som påvirker dem, hvordan man skal veilede.
3	Studentmedvirkning	Tverrfaglighet i UDV
4	Praksisbesøk	Lesing av pensum og skriving av arbeidskrav
5	Lesing av pensum og skriving av arbeidskrav	Studentmedvirkning
6	Ungdommers valgprosess; utforskning av muligheter, hva som påvirker dem, hvordan man skal veilede.	Praksisbesøk
7	Tolkning av læreplanen i UDV	Tolkning av læreplanen i UDV
8	Praktisk kunnskap (årsplaner, undervisningsplaner, ulike studieprogram på vgs, nettressurser...)	Praktisk kunnskap (årsplaner, undervisningsplaner, ulike studieprogram på vgs, nettressurser...)
9	Kjønnsperspektiver i UDV	Kjønnsperspektiver i UDV

*Studentenes egne rangeringer over hva som har gitt mest læringsutbytte.*

For å skape mer forståelse for funnene mine har jeg i den videre teksten forsøkt å si med mine egne ord hvorfor jeg har plukket akkurat de erfaringene, men jeg har også prøvd å underbygge

det jeg skriver med en del sitater og tykke beskrivelser. Mange steder viser jeg også til lengre meningsutvekslinger for å få med samspeilet og de ulike meningene i fokusgruppeintervjuene. Det er for å gi leseren et direkte inntak til aktørenes begrepsverden og forståelse, og det gir grunnlag for å sammenholde mine fortolkninger med deler av datamaterialet (Repstad, 2007, s. 150).

## **5.1 Erfaringer som har vært med på å gi stort læringsutbytte i emnet utdanningsvalg**

I dette delkapittelet vil jeg peke på noe av det studentene gav uttrykk for som var mest positivt med tanke på læringsutbyttet i emnet utdanningsvalg.

### **5.1.1 Reflekterende samtaler og refleksjonslogg**

Det er påfallende at begge de to fokusgruppene rangerer kortet med «reflekterende samtaler med undervisere og medstudenter (herunder også loggskrivning)» på topp av det som har gitt høyest læringsutbytte i emnet utdanningsvalg. I fokusgruppe 1 ble det sagt:

*Deltaker 1: Der har vi hatt mye. Det er cirka hver eneste dag og hver eneste samling.*

*- Ja, mmm (alle sier seg enige).*

*Deltaker 2: De er rimelig harde på den refleksjonsbiten.*

Da dette kortet ble tatt opp i fokusgruppeintervju 2 ble det sagt «MYE» før alle begynte å prate i munnen på hverandre. Under følger et lite utdrag fra det som ble sagt videre:

*Deltaker 1: Jeg var litt skeptisk til alle loggene i starten fordi det ofte blir mer mas enn man har tenkt til, men jeg har brukt det masse. Jeg har lest gjennom alt nå før eksamen.*

*Deltaker 4: Vi gjorde det på praksisskolen, hjemme, logger... I hvert arbeidskrav er det refleksjoner, refleksjoner, refleksjoner, så...*

*Deltaker 5: Hva oppdaget du? Hva tenkte du? Hvordan opplevde du det?*

*Moderator: Når dere sier det sånn – er det bra eller er det dårlig?*

*Deltaker 4: Det er positivt. Ja, det utvikler oss. Det kan vi bruke som metode i UDV også.*

*Deltaker 5: Vi blir pushet til å reflektere mer og mer, så det er bra. Det skal dem ha.*

*Deltaker 3: Vi har jo brukt det mye i samtaler og forelesninger for å diskutere ulike temaer.*

*Da er det ofte slik at vi setter oss i ring eller har en annen aktivitet som gjør at vi reflekterer*

*rundt de ulike temaene, og da kommer det opp mange synspunkter som jeg ikke har tenkt på før, som andre kommer med. Dette føler jeg er veldig konstruktivt for videre utvikling i faget.*  
*- Alle sier seg enige.*

Alle deltakerne mente altså at det hadde vært mye refleksjon i emnet utdanningsvalg både i undervisningssammenheng, i logg og i arbeidskrav. Samtidig hadde de erfart at refleksjonene hjalp dem med å utvide sitt perspektiv. Noen mente at det var utfordrende å reflektere så mye i starten av semesteret, men at nivået på refleksjonene ble bedre og bedre utover høsten.

### **5.1.2 Praktiske øvelser og praksisbesøk**

En annen ting som utmerker seg med tanke på erfaringer som har gitt stort læringsutbyttet er praksisbesøket og praktiske øvelser. Studentene hadde vært ute 2 dager på en praksisskole. Første dagen observerte de, og de snakket med lærere og ledelsen. Andre dagen gjennomførte de et tverrfaglig opplegg. Et stort flertall av refleksjonsloggene nevner praksisdagene som spesielt bra med studiet. Et utdrag fra fokusgruppe 2 viser hvordan fokusgrupper kan være med på at deltakerne blir enig om en intersubjektivitet dem imellom. Først er det noen som er litt negative, før flere deltakere henger seg på og utvider refleksjonene rundt praksisbesøket.

*Deltaker 2: Men vi fikk jo mye ut av praksisperioden.*

*Deltaker 1: Jeg lærte masse om meg selv!*

*Deltaker 5: Jeg lærte også mest den dagen. Når vi snakket med elever.*

*Deltaker 1: Det var den verste dagen for meg.*

*Moderator: Så to dager praksis, men det var nyttig de to dagene?*

*- Alle: Ja.*

*Deltaker 3: Ja, det var veldig nyttig. Vi lærte veldig mye.*

*Deltaker 2: Vi observerte, vi fikk spørre rådgiver om studieretninger, intervjuer elever*

*Deltaker 4: Høre hva elever syntes om utdanningsvalg*

*Deltaker 3: Og hva som var uklart og sånne ting. Og da var det jo veldig mye både fra elevenes og lærernes perspektiv.*

*Deltaker 1: Men dette er utfra våres læringsutbytte, ikke sant? Det har jo gitt masse, så kanskje det burde vært høyere opp.*

Dette blir også poengtert i det andre fokusgruppeintervjuet der en deltaker sier:

*Selve praksisoppholdet har gått igjen i mye av det vi har snakket om, så du kan si at det kommer opp høyt selv om det bare var to dager.*

Praktiske øvelser i undervisningen blir også nevnt av over halvparten av studentene om hva som har vært spesielt bra med emnet utdanningsvalg. Dette står det kun kort om i refleksjonsloggen, men i fokusgruppeintervjuene ble det utdypet. Det er et eksempel på at de to metodene jeg har brukt utfyller hverandre bra.

*Den beste timen vi har hatt var den – ikke noe pensum, ikke noe teori. Bare gjøre ting. Lærte så masse.*

*- Flere sier seg enig: Mmm ja!*

*Vi gjorde mange øvelser, tegna og... Vi gjorde mye som elever gjør i veiledning, tegne vårt eget livsrom, tidslinje for livet vårt, metaforer for ting, satte ord på ting med metaforer og sånt.*

Disse praktiske øvelsene får også skryt for å ha vært med på å skape et tettere og enda bedre læringsmiljø i klassen.

*De har laget et klassemiljø som det er veldig fint å være en del av (...). De har vært veldig flinke til å bruke de øvelsene vi kan bruke på elever på oss for å lage et trygt miljø, i hvert fall den første samlinga. Og det synes jeg er kjempe bra.*

*- Mmm. Flere nikker enige.*

Så selv om praksisbesøket kun var to dager, så brukte studentene erfaringene derifra videre i studiet. Det at de fikk snakke med flere representanter fra praksisskolen utvidet også studentenes erfaringer. De fikk til og med snakke med elevene på ungdomsskolen som blir undervist i utdanningsvalg.

Når det gjelder praktiske øvelser i undervisningssammenheng på USN, så var det noe studentene trakk fram som veldig positivt. En ting var at det var med på å skape et godt miljø i klassen, men de så også at dette kunne de bruke på elever selv i fremtiden.

### **5.1.3 Tverrfaglighet i utdanningsvalg**

Et stort flertall av studentene mener at erfaringene med å jobbe tverrfaglig i UDV har gitt dem stort læringsutbytte. I fokusgruppe 1 og 2 blir det rangert på henholdsvis andreplass og tredjeplass over hva som har gitt mest læringsutbytte. De har hatt forelesninger om det, laget opplegg for det, prøvd det ut i praksis, og noen har også skrevet oppgave om det.

*Deltaker 4: Der har vi hatt en del!*

*- Alle: Ja!*

*Deltaker 3: Det er det jeg skriver oppgaven min om.*

*Deltaker 4: Det er et kompetansekrav om det – spesifikt.*

*Deltaker 1: Det var også et arbeidskrav som vi har hatt der vi skulle utvikle tverrfaglige undervisningsopplegg i faget utdanningsvalg.*

*Deltaker 6: Så den ligger vel kanskje på toppen, i hvert fall nå?*

*- Alle: Ja. Ja. Mmm*

*Deltaker 1. Det som er fint med tverrfaglighet er jo det at du nevnte med forskning på utdanningsvalg om at faget blir brukt til mye annet, og at det ikke får så mye tid. Og det tverrfaglighet vil gjøre er å frigjøre mye tid til faget siden vi kan bruke flere timer i uka på det.*

*Deltaker 3: Ja. Du bytter en svakhet om til en styrke.*

*- Alle: Mmm.*

*Moderator: Så da er den øverst skjønner jeg? Foreløpig.*

*- Alle: Ja, foreløpig. Det er enighet om det. Absolutt.*

Studentene har altså gode erfaringer med utdanningsvalg og tverrfaglighet. Det har gitt dem stort læringsutbytte og mange har valgt å skrive eksamensoppgave om det også. De peker på at dette er en måte man kan bruke utdanningsvalg mer i skolen enn akkurat den ene timen i uka som mange skoler vanligvis har.

### **5.1.4 Praktisk rettede arbeidskrav**

På et av samtalekortene sto det «lesing av pensum og skriving av arbeidskrav». Sett i ettertid inneholder det kortet to faktorer som ikke nødvendigvis trenger å henge sammen. Studentene gjorde seg også noen betraktninger rundt dette da de skulle rangere hva som har gitt mest læringsutbytte.



*Jeg må si det at lesing av pensum går nedover, mens skriving av arbeidskrav går oppover. Så det er vanskelig å sette den på rangering altså.*

*En annen student sa: De har lagt veldig opp til at vi kan skrive om det vi interesserer oss for selv, og da får man jo automatisk et læringsutbytte fordi man trekker inn andre ting og du finner ut av det du lurer på. Så arbeidskrav har jeg lært kjempe mye av.*

*Deltaker 2: Jeg er enig i det at arbeidskravene har vært veldig gode. Det har vært engasjerende i den forstand at vi har kunnet velge litt selv (...). Det relaterer til det praktiske. Det liker jeg veldig godt.*

*Deltaker 6: Ja, det er veldig praktiske arbeidskrav. Det er litt deilig å tenke på; at man får mange ting av å lese og høre på forelesning.*

Videre kom det også et eksempel på hva som er bra med fokusgruppeintervjuer der deltakerne får hverandre til å utdype sine perspektiver. Her kommer de fram til at de har gjort noe praktisk for så å kunne skrive om det seinere. Som eksempler blir både en-til-en-veiledning og planlegging av en undervisningsøkt nevnt.

*Deltaker 1: De (arbeidskravene) har jo hatt stor relevans til de samlingene vi har hatt i forkant av de vi har levert det. Det har vært en liten rød tråd da.*

*Deltaker 4: Ja, det er viktig å ha en knagg å henge det på, men erfaringen gir mest utvikling synes jeg.*

*Deltaker 1: Snakker du om praksis nå?*

*Deltaker 4: Ja, altså arbeidskravet.*

*Deltaker 1: Det er jo veldig praktiske arbeidskrav, hvis det var det du mente?*

*Deltaker 4: Ja, det var det jeg mente*

*Deltaker 1: Altså, vi har måttet gjøre noe for å skrive arbeidskrav*

*Deltaker 4 Ja, og så en-til-en-veiledning*

*Deltaker 5: Hva var det første igjen?*

*Deltaker 3: Vi skulle planlegge en undervisningstime.*

Det er altså stor enighet om at arbeidskravene hadde lagt opp til valgfrihet slik at studentene kunne skrive om det de selv anså som viktig. Dette gav stort læringsutbytte fordi det var med på å engasjere. Samtidig var det ofte lagt opp til at noe skulle gjøres praktisk for så å skrive

om det seinere. Det ble altså en blanding av noe praktisk og noe teoretisk i samme arbeidskrav.

## **5.2 Erfaringer som kan utbedres for å utvikle emnet utdanningsvalg videre**

I dette delkapittelet vil jeg nevne noen faktorer som studentene selv mener kan utbedres i emnet utdanningsvalg. De gav uttrykk for at de skjønte at de var de første GLU-studenten, og at de hadde hatt mye studentmedvirkning som de antok at neste kull ville få utbytte av.

### **5.2.1 Struktur**

I halvparten av refleksjonsloggene og i begge fokusgruppene er det negativitet til strukturen i faget. Nedenfor følger et utdrag fra fokusgruppe 1 der de diskuterer eksamen.

*Deltaker 2: Det er dumt når det drar seg mot eksamen og ting er uklart og sånne ting.*

*Deltaker 5: Ta litt selvkritikk, rett og slett.*

*Deltaker 2: Ja, rett og slett ta litt selvkritikk.*

*Moderator: Selvkritikk på hva da?*

*Deltaker 2: En del av strukturen på dette faget og hvordan det er lagt opp for oss (...). Vi har tatt det opp og diskutert det, og vi har hatt flere runder med eksamensbriefing nå, og de har tatt det litt på sparket når de har fått med seg at vi er frustrerte.*

*Deltaker 5: Ja, det du sier med struktur tror jeg er viktig. For det har vært en del ting der det er litt flytende. Det er enkelte ting som ikke har landa enda, blant annet ting rundt eksamen og hva faget egentlig er.*

*(...)*

*Deltaker 3: Eksamensforberedelsene tok vi opp som klasse. Rett og slett, vi sa: Dette her skjønner vi ikke, dette er for dårlig forklart, vi trenger mer.*

Fokusgruppe 2 tar opp noe av det samme:

*Deltaker 5: Eksamen. Det har vært altfor surrete. Vi fikk ikke vite hvordan muntlig eksamen skulle være før denne uka.*

*Deltaker 2: Vi fikk først en beskjed. Så en kontrabeskjed.*

*Deltaker 5: Og så den første beskjeden igjen.*

*Deltaker 3: Og så var det en del fram og tilbake ellers også da.*

*Deltaker 4: Og så kom dem ikke med kriterier først. Det ble veldig sånn løst.*

*Deltaker 5: Ja, de ville jo først ikke gi oss vurderingskriterier engang.*

*Deltaker 1: Nei, det var det de ikke gjorde.*

Studentene gav altså uttrykk for at de erfarte for lite struktur i emnet utdanningsvalg. De følte på en usikkerhet knyttet opp mot hvordan eksamen skulle foregå eller vurderes.

Videre diskuterte de også litt rundt pensum. Flere var positive til at det var frihet til å velge ut det man følte var nyttig for sine arbeidskrav. Da føltes det relevant. Samtidig var det flere som ønsket en mer tydelig leseliste. Det hang sammen med at de først hadde fått inntrykk av at det var frihet i valg av pensum, men det siste tida hadde de fått beskjed om at det faktisk var noen bøker som de måtte ha lest.

*Det virker som at selv om de vil at vi skal lese det vi synes er interessant, så må vi fortsatt lese det de mener er mest relevant også.*

*Deltaker 1: Ja, og det kom ikke før på mandag denne uka.*

(...)

*Deltaker 5: Ja, så de burde kanskje ha satt en sånn bolk med dette trenger du faktisk å lese, og her er på en måte tillegglitteratur da. At det hadde vært et skille mellom det på en måte.*

Her gir studenten uttrykk for at valgfriheten når det gjelder pensum var forvirrende fordi plutselig hadde de fått beskjed om noe som de faktisk burde ha lest. Her skal det også sies at flere deltakere pekte på valgfriheten i pensum som en styrke fordi da valgt de det som de interesserte seg for og de selv skrev arbeidskrav om. Allikevel var det mange som støttet et forslag om en pensumliste som var delt opp i hva som *bør* leses og hva som *kan* leses.

### **5.2.2 Kjønnsperspektiver i utdanningsvalg**

Begge fokusgruppene rangerer samtalekortet med kjønnsperspektiver i utdanningsvalg som det som har gitt minst læringsutbytte i emnet utdanningsvalg. Noen av studentene valgte å jobbe med det på praksisskolen, men det har blitt lite snakket om i undervisningen på USN.

*Deltaker 4: Nei, ikke i forelesning, nei.*

*Deltaker 1: Det er et tema de skal innom i utdanningsvalg på skolen, men vi har ikke hatt det.*

*Deltaker 5: Nei, vi har aldri hatt det temaet.*

*Deltaker 1: Nei, og det er det jeg mener. Vi har ikke fått så stort innblikk i selve faget på skolen*

*Deltaker 5: Nei, det er sant.*

*Deltaker 1: På hva de skal gjennom.*

*Deltaker 5: Det er mer hvordan vi kan gå gjennom ting, hvordan vi kan prate*

En annen deltaker på det andre fokusgruppeintervjuet nyanser påstandene noe:

*Det er vel blitt nevnt i flere sammenhenger, men det har aldri vært et tema.*

En annen deltaker utdyper det enda mer:

*Også dette med hjernens utvikling, det hadde vi litt med. Hvordan gutters og jenters hjerne utvikler seg – det er på en måte inn der.*

*- Alle sier seg enige.*

Dette er et eksempel på at fokusgrupper kan få fram ulike perspektiver og belyse et emne fra ulike vinkler. Det går fra at en sier at de ikke har hatt noe om kjønnsperspektiver, til at en sier at det har blitt nevnt noen ganger, til en deltaker som peker på at forelesningen om hjernens utvikling tok for seg hvordan hjernen til gutter og jenter utvikler seg ulikt. Alle var enige i det. Dette viser at deltakerne hjelper hverandre til å utvide perspektivene sine og hva de husker. Allikevel vil jeg si at det er et interessant funn at begge gruppene sier at de har lært så lite om kjønnsperspektiver i UDV at de rangerer det nederst av de 9 samtalekortene på hva som har gitt mest læringsutbytte.

### **5.2.3 Praktisk kunnskap**

Under samtalekortet «praktisk kunnskap» sto det i parentes *årsplaner, undervisningsplaner, ulike studieprogram på videregående, nettressurser å bruke osv.* Begge fokusgruppene rangerte det nest nederst på lista over hva som har gitt mest læringsutbytte i emnet UDV. En deltaker kommenterer det med:

*Vi har jo ikke lært noe om de tingene vi må lære til elevene våre sånn sett. Det er bare måter vi kan lære dem det spirituelle med faget hvis du skjønner. Egenskaper og alt det der.*

En annen henger seg på:

*Nei, det har vi ikke hatt om i det hele tatt.*

I det andre fokusgruppeintervjuet er det noen som har lært om det gjennom arbeidskrav og praksisbesøket, men da hevder de at det har blitt gjort på eget initiativ.

*Ting som dette har ikke dukket opp i selve studiet for min del i hvert fall. En annen deltaker sier seg enig:*

*Det er ikke noe.*

På en annen side fikk fokusgruppene også her nyansert bildet noe. Det kom noen innvendinger som fikk frem at klassen faktisk hadde hatt besøk av en som jobbet på en skole i nærområdet. Hun la fram hvordan de jobbet praktisk med UDV på skolen der hun kom fra.

*Hvis ikke NN hadde vært her på besøk, ville kortet vært helt i bunn.*

Studentene erfarte altså å ha lært lite om praktisk kunnskap som årsplaner, ulike studieretninger på videregående, ulike nettressurser og så videre. Noen gav uttrykk for at det hadde skjedd på eget initiativ gjennom praksisbesøk eller arbeidskrav, men at de ikke hadde lært om det i selve studiet. Også her fikk vi etter hvert nyansert utsagnene noe. Det ble trukket fram at de hadde hatt besøk av en som hadde fortalt hvordan de hadde lagt opp løpet i utdanningsvalg på skolen hun kom fra. Ellers hadde de ikke hatt noe om den praktiske kunnskapen.

### **5.3 Utviklingen av utdanningsvalg som fag i den norske skole**

De fleste studentene var såpass unge at de også hadde hatt UDV som fag på skolen selv. Også de gjenspeiler inntrykket om at faget ikke ble utnyttet godt nok. Det ble brukt litt som klassens time, litt elevråd og litt andre fag. Hvordan man skal utvikle faget utdanningsvalg i den norske skole var et tema som vi ikke rakk å snakke om direkte i selve fokusgruppeintervjuet, men som var på det siste spørsmålet til refleksjonsloggen. Der peker flere på tverrfaglighet, og enda flere trekker fram formell kompetanse for de som skal undervise i UDV som viktig for utviklingen av faget. Det vil øke profesjonaliseringa. Sett i ettertid skulle jeg gjerne stilt oppfølgingsspørsmål på hva/hvordan studentene mener er en lærer med formell kompetanse kan være med på å utvikle faget.

### 5.3.1 Kompetansekrav

7 av 11 refleksjonslogger trekker fram at kompetanse og utdanning til lærerne som skal undervise i utdanningsvalg er essensielt. Noen peker også på det at faget har blitt et valgemne i grunnskolelærerutdanninga og at det kan føre til flere motiverte lærere med formell kompetanse i faget.

### 5.3.2 Tverrfaglighet

4 av refleksjonsloggene peker i tillegg på at tverrfaglighet kan være med på å løfte fagets status. En av studentene skrev:

*Tverrfaglighet er noe jeg trur kan bli viktig for å «løfte» utdanningsvalg som fag og sette det i kontekst med et annet fag, slik at man kan se relevans til liv, jobb, utdanning og livsmestring.*

Selv om det ikke ble utdypet mer i refleksjonsloggene, så snakket vi en del om tverrfaglighet i fokusgruppeintervjuene. Det har jeg vist til tidligere i oppgaven, og studentene rangerte det som noe de hadde lært mye om, men et annet sitat fra en deltaker utdyper viktigheten av tverrfaglighet.

*Deltaker 1: Det har vært utrolig viktig i forhold til relevans i skolesystemet.*

Samtidig var det også noen som pekte på utfordringer med tverrfaglighet. En informant skrev i loggen sin:

*Det jeg husker best er kanskje erfaringen/gjennomføringen av et tverrfaglig undervisningsopplegg. Det var vanskelig å få til i praksis, men en veldig god erfaring å ha.*

I et fokusgruppeintervju kom det også opp tanker vedrørende undervisningsopplegg med flere enn ett fag.

*Deltaker 3: Jeg synes vi kunne, når vi hadde gjennomført den greia, fått hjelp til å finne ut hvordan man kunne koble de litt mer sammen og få fram relevansen for utdanningsvalg inn i det vi gjorde, få fram at dette er viktig for dere å lære i løpet av livet liksom. Dette er jo vanskelig.*

*Deltaker 4: Og så er det jo også det at man skal klare å finne kompetansemål som både gikk innenfor utdanningsvalg og innenfor et annet fag som i vårt tilfelle var matte. Der fant vi ut at det var vanskelig å finne ett spesielt kompetansemål innen matte.*

Studentene trekker fram formell kompetanse og tverrfaglighet som faktorer som kan bidra til utviklingen av faget utdanningsvalg i den norske skole. Profesjonaliseringen med den formelle kompetansen blir sett på som viktig. Samtidig tenker noen at det også vil føre til flere motiverte lærere. Tverrfagligheten blir nevnt i fire refleksjonslogger, men i fokusgruppeintervjuene var det mange av studentene som så viktigheten av å jobbe tverrfaglig med utdanningsvalg og flere fag. De ser altså at det kan være en styrke å jobbe tverrfaglig, men de peker også på at det kan være utfordrende å få til i praksis.

## 6.0 Drøfting

De funnene jeg har lagt fram vil jeg nå drøfte rundt. Hvordan erfarer studentene at emnet utdanningsvalg har vært med på å utvikle deres kompetanse til å undervise i faget? Hvilke erfaringer har vært med på å gi stort læringsutbytte i emnet utdanningsvalg? Hvilke erfaringer tenker studentene at må utbedres for å utvikle emnet utdanningsvalg videre? Hvordan kan økt profesjonalisering i utdanningsvalg forstås med tanke på å utvikle faget i skolen? Det vil være generell drøfting på hvert av de punktene jeg tok opp under funn. Helt til slutt vil jeg komme med noen refleksjoner rundt hvordan UDV som fag kan øke sin status i den norske skole.

### 6.1 Erfaringer som har vært med på å gi stort læringsutbytte i emnet utdanningsvalg

I funnene mine var det spesielt fire faktorer som studentene mente at hadde gitt mye læringsutbytte og som var viktige for deres kompetanse til å undervise i faget. Det var reflekterende samtaler og skriving av refleksjonslogg, praktiske øvelser og praksisbesøk, tverrfaglighet i UDV og praktisk rettede arbeidskrav.

#### 6.1.1 Reflekterende samtaler og refleksjonslogg

Et stort flertall av studentene sa at refleksjonene de gjorde i samtaler og i den kontinuerlige loggskrivningen var med på å styrke deres læringsutbytte. Det ble også nevnt at mange følte at de var bedre på å reflektere over egen læring på slutten av semesteret med utdanningsvalg. Dette samsvarer med det Kjartan Kversøy hevder; en refleksjonslogg kan styrke læreprosessen (Kversøy, 2015, s. 61).

Eirik J. Irgens (2011, s. 94) taler også for at vi skal reflektere mer for å utvikle oss. Han viser til Argris og Schön som hevder at alle mennesker har behov for å handle og samtidig reflektere over handlingene, slik at man kan lære av det. Vi trenger å bevege oss fra den teknisk-rasjonelle tradisjonen til å bli det vi kan kalle reflekterende praktikere (Irgens, 2011, s. 94). Med andre ord skal man tenke over sin egen praksis, og utvikle den i lys av teori. Det er kanskje ikke så rart at emneansvarlige for utdanningsvalg «*har vært rimelig harde på den refleksjonsbiten*» som en av informantene sa. I Stortingsmelding 16 (2016-2017) *Kultur for kvalitet i høyere utdanning* blir det også fremholdt at læring skjer gjennom aktivitet og refleksjon, og ikke bare ved å passivt motta kunnskap (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17).



Det som er verdt å legge merke til er at studentene i dette forskningsprosjektet ser at både alle refleksjonene og det mer praktiske er med på å forberede dem til å bli gode undervisere i utdanningsvalg. Forholdet mellom praktikk og refleksjon vil jeg gå dypere inn i litt seinere i denne drøftinga.

### **6.1.2 Praktiske øvelser, praktiske arbeidskrav og praksisbesøk**

Studentene satt også praksisbesøk, praktiske rettede arbeidskrav og praktiske øvelser høyt opp hva som har gitt dem høyt læringsutbytte. De praktiske øvelsene ble brukt i undervisningssammenheng på USN. Mange mente at det hadde vært med på å skape et trygt klassemiljø, og de så også hvordan de selv kunne bruke det i undervisning. Praksisbesøket hadde kun vært to dager, men de hadde brukt erfaringer derifra videre i semesteret ved refleksjoner og arbeidskrav. Dette ble sett på som veldig nyttig.

De påstandene underbygges også av annen forskning. May-Britt R. Brekke og Marianne L. Eide viser til flere forskere som sier at lærerstudenter verdsetter praksiserfaringer høyt, og at teoretisk kunnskap ikke oppleves som nyttig hvis den ikke kan inkludere tips som kan brukes i praktiske undervisningssituasjoner (Brekke & Eide, 2019, s. 3). De fortsetter med å si at teoretisk kunnskap og praktisk kunnskap ikke automatisk forstås som en helhet (Brekke & Eide, 2019, s. 3). Det er der utdanninga kommer inn for å bevisstgjøre studentene på nettopp denne sammenheng. Dette henger sammen med tidligere nevnte Peter Jarvis (2002) sin oppfatning om at den erfaringsbaserte læringen er viktig, og at erfaringene både består av det man har opplevd og det man reflekterer rundt opplevelsene. Ved å få fram tanker om hva som har skjedd, så mener jeg at man i fellesskap kan hjelpe hverandre med å bli mer bevisste og understøtte hverandres erfaringer. Da kan studentene få enda mer ut av praktiske øvelser, praktiske arbeidskrav og praksisbesøk.

Poenget, slik jeg ser det, er ikke at man kun skal ha mye praktisk i utdanninga og lite teoretisk. En deltaker sa riktignok at hun lærte så mye den dagen det bare «var praktiske øvelser, ikke noe pensum, ikke noe teori», men andre studenter påpekte at det faktisk hadde sammenheng i teorien. Jeg mener at det praktiske i sammenheng med refleksjon og teori er det som er viktig i lærerutdanninga. Informantene i dette prosjektet får også fram det ved å

både sette refleksjon og praktiske faktorer høyt for hva som har vært viktig for læringsutbyttet deres.

### **6.1.3 Tverrfaglighet i utdanningsvalg**

I denne masteroppgaven gav studentene uttrykk for at de hadde jobbet mye med tverrfaglighet i UDV, og at dette hadde vært nyttige erfaringer som hadde gitt høyt læringsutbytte. De hadde blant annet jobbet med et tverrfaglig undervisningsopplegg på praksisskolen. Mange så en styrke i å jobbe tverrfaglig fordi det også kunne gi mer læring i UDV. Et av arbeidskravene de hadde hatt gikk også på det å jobbe tverrfaglig. I refleksjonsloggene peker også flere på at det kan være med på å heve statusen til UDV i den norske skole. Derfor velger jeg å drøfte mer rundt utdanningsvalg og tverrfaglighet når jeg kommer til kapittel 6.4 om utviklingen av utdanningsvalg som fag i den norske skole.

Nå har jeg kort skrevet om arbeidet med refleksjon, arbeidet med praktikk og det tverrfaglige arbeidet i UDV. Dette var faktorer som studentene erfarte at gav dem stort læringsutbytte. Det har vært med på å øke deres kompetanse til å undervise i UDV. Videre skal jeg drøfte rundt hva de ikke hadde erfart som så positivt, og se på hvordan det kan utbedres.

## **6.2 Erfaringer som kan utbedres for å utvikle emnet utdanningsvalg videre**

Som jeg nevnte i kapittelet med interessante funn er dette studentenes egne erfaringer og opplevelser. Hva som helt objektivt har blitt gjort i emnet utdanningsvalg, eller hva som har vært planen bak, eller tankene bak ulike prioriteringer vet jeg lite om. Igjen; det er studentenes erfaringer som jeg ønsker å belyse fordi jeg mener vi skal ta dem på alvor.

### **6.2.1 Struktur**

Både strukturen på eksamensformen og pensumlista ble tatt opp av studentene. Flere var også litt tvilende til samarbeidet med mastergraden i karriereveiledning, men det har jeg valgt å ikke ta med her fordi her var det ganske motstridene meninger blant informantene. Studentene opplevde det som uklart hvordan eksamen skulle vurderes og hva som krevdes av pensumlesing.

Hva er det studentene uttrykte her? På en side kan det tolkes som at det var for lite informasjon og for uklart for dem. På en annen side kan det tolkes som at de var stresset fordi dette var siste undervisningsdag, og eksamensteksten de skulle jobbe med hjemme nettopp var gjennomgått. Da kan det være naturlig å kjenne på usikkerhet om hvor godt forberedt man er og hva som skal gjøres. Læringsprosesser er ofte motsetningsfulle og utfordrende. Det er ikke nødvendigvis hensiktsmessig å unngå det. Den overveldende følelsen i starten av en eksamen kan nok mange kjenne seg igjen i, men varer den evig? I mange tilfeller går det heldigvis bedre etter hvert som man får jobbet med oppgaven.

Tidligere i denne teksten nevnte jeg Vygotsky og tankene om at læring skjer i et sosialt samspill. Vygotsky er også kjent for sin teori om den proksimale utviklingssone. I korte trekk går den ut på at mennesker kan klare alt selv innenfor sin egen utviklingssone, mens de kan klare flere ting på en høyere utviklingssone, den proksimale utviklingssonen, dersom de får litt hjelp (Vygotsky, 1978, s. 85-86). Her skal det sies at det er mer utfordrende når man kommer i den proksimale utviklingssonen. Kanskje det var det studentene kjente på akkurat den dagen? Ville jeg fått samme informasjon dersom jeg hadde tatt datainnsamlingen etter at eksamenen var ferdig? Antakeligvis ikke. For med støtte, så vil læringa øke etter hvert. Jeg tenker at den uklarheten studentene kjente på i forbindelse med eksamen og pensumlitteratur er naturlig. Etter å ha fått strukturert tankene sine, og lest eller repetert mer pensum, så tror jeg at mange vil kjenne på at dette har bidratt til deres læring.

Den valgfrie pensumlista kan også ses inn mot studentenes læring. Den kan bidra til at flere fordyper seg i akkurat det de synes er interessant. Det kan gjøre arbeidskrav og eksamensbesvarelser bedre. Minst like viktig er det at det kan styrke motivasjonen til studentene og det igjen kan styrke deres læring.

Sett på en annen måte kan det være mulig å hjelpe studentene med denne usikkerheten knyttet opp mot eksamen og pensum. Emneansvarlige tok tak i det da klassen tok opp usikkerheten knyttet til eksamen. Til neste år kan det være en idé å presisere hvordan løpet er lagt opp og

hva som forventes til eksamen. Nå vet ikke jeg hva som har blitt sagt der, men kanskje man også kunne kommunisert at denne usikkerheten er forventet. At det er en del av læringsprosessen. Det vil skape mer forutsigbarhet for studentene.

Når det gjelder pensum så var det flere som likte friheten slik at man fikk fordypet seg i det man trengte. Samtidig kunne det vært positivt å sette opp en liten liste med hva av pensum som *bør* leses, og hva av pensum som *kan* leses. Da kan man unngå situasjoner med stressede studenter som ikke har fått lest det som regnes som en av de mest viktige bøkene.

### **6.2.2 Kjønnsperspektiver i utdanningsvalg**

Studentene rangerte samtalekortet med kjønnsperspektiver i utdanningsvalg som det som har gitt minst læringsutbytte. De har ikke hatt så mye fokus på det. Hva er det som gjorde at jeg hadde det med på et av mine samtalekort? Den åpenbare grunnen er at det har vært flere kompetansemål i UDV, og i den kommende læreplanen et kompetansemål, om å kunne reflektere rundt kjønnstradisjonelle valg av utdanning og yrke. En annen grunn er at selv om mange ikke tenker over det, så kan kjønn påvirke hvilke muligheter man ser som reelle.

Å velge utdanning eller yrke blir gjort på bakgrunn av mange faktorer. En av de faktorene som har stor betydning er hvilket kjønn man har. Omtrent 40 % av elevene i videregående skole går på utdanningsprogram som har 20 % eller færre av det ene kjønnnet. Dette har vært relativt stabilt de siste 20 årene (Andreassen, 2016, s. 30). Når det gjelder yrkeslivet er det også store kjønnsmessige forskjeller. 3 av 4 toppledere er menn og gjennomsnittslønnen er høyere for menn (bufdir, 2016, 13. juni). Lianne Wilken viser til Pierre Bourdieu som hevder at det mannlige har mer status enn det kvinnelige, og at det mannlige dominerer det kvinnelige i samfunnet (Wilken, 2008, s. 64).

I Norges offentlige utredninger står det at det er lite bevissthet eller diskusjoner omkring kjønnstradisjonelle utdannings- og yrkesvalg i norsk skole (NOU 2012:15, s. 119). Stortingsmelding nummer 20 peker på viktigheten av å innlemme kjønnsperspektivet inn i rådgivningen i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 74-75). Annen forskning viser at mange rådgivere synes det er vanskelig å sette fokus på kjønnsperspektivet (Mordal, Buland & Mathisen, 2015, s. 102).

Hvorfor sette fokus på kjønnsperspektivet? De markante kjønnsskjevhetene i valg av utdanning som jeg nevnte over er viktig å tenke over. Helse- og oppvekstfag har nå 82 prosent jenter, mens gutter utgjør over 90 prosent av elevene på bygg- og anleggsgfag, teknikk & industriell produksjon og elektrofag (Bufdir, 2016, 12. september). Mange ungdomsskoleelever vet også om flere utdanninger og yrker som er sterkt dominert av det ene kjønn, men de er sjelden bevisste på at dette påvirker dem og deres valg. Det kan virke hemmende på karriereutviklingen å ignorere slike faktorer (Andreassen, 2016, s. 29).

Et annet spørsmål er om kjønn kun er arv, eller om det også kan knyttes til miljø. Kan vi bare si at vi er født i et kjønn og at vi er forskjellige? Er det sånn at det mannlige dominerer det kvinnelige i samfunnet slik som Bourdieu hevdet (Wilkens, 2008, s. 64)? En ting vi glemmer da er kjønnsdiskusjonen *innenfor* kjønn. For det kan være like store forskjeller mellom samme kjønn, som det er mellom ulike kjønn. Videre kan man drøfte om ungdommen skaper sin egen kjønnsidentitet, eller om det er kulturelt, sosialt og historisk konstituert. Kristin Sampson viser til Simon de Beauvoir sitt berømte utsagn om at man fødes ikke til kvinne, men man blir det (Sampson, 2008, s. 46-47).

Hva med ungdommen som vi skal undervise i UDV? Ja, de har riktignok et biologisk kjønn, men det sier ingenting om hvem de er. Mest sannsynlig vet de ikke det helt selv enda. De er midt i sin egen identitetsutvikling. Valg av utdanning og yrke står sentralt i denne identitetsutviklinga. Det kan også hevdes at UDV har en identitetsdannende funksjon (Andreassen, 2011, s. 26-27). Dersom faget får utvikle seg, kan det være med på å redusere frafall eller bortvalg i videregående skole (Andreassen & Hovdenak, 2011, s. 156).

Når det er så viktig å gjøre elevene bevisste rundt kjønnsperspektiver, mener jeg at det også er viktig å ha med i emnet utdanningsvalg for GLU-studentene. En innvending kan være at det er mye som er viktig, og at emnet ikke kan ta med alt. Det er sant. Samtidig mener jeg at man kunne hatt en introduksjonsforelesning om dette, gjerne med noe av den statistikken jeg

nevnte tidligere. En ting er at de kommende underviserne i UDV bli bevisst det. En annen ting er at de faktisk kunne brukt noe av det som oppstartinformasjon i sine egne timer.

### **6.2.3 Praktisk kunnskap**

Studentene hadde lært mange praktiske øvelser og de var veldig positive til praksisoppholdet. Når det er sagt, så savnet mange av dem noe mer praktisk kunnskap om årsplaner, undervisningsplaner, de ulike studieretningene på videregående og ulike nettressurser. En av informantene sa at dette var informasjon som kom til å forandre seg, og at de da måtte lese seg opp på det uansett. Det kan også hevdes at det er enkel informasjon å tilegne seg på egenhånd.

På en annen side trenger det ikke å kreve så mye for å gi studentene mer praktisk kunnskap heller. Som i tilfellet med kjønnsperspektiver, kunne det vært nok å gi en introduksjonsforelesning med nettopp denne praktiske kunnskapen. Da kunne studentene sett det, visst hvor de kunne finne ressurser, og de kunne følt seg mer sikre ved en eventuell praksis. Denne praktiske kunnskapen kunne de også da tatt med seg i arbeidet med ulike refleksjoner.

Når det gjelder dette punktet er nok ikke jeg en helt nøytral forsker heller. Etter å ha tatt videreutdanning i rådgivning begynte jeg å jobbe som rådgiver. De første ukene måtte jeg lese meg opp mye, for jeg hadde faktisk ikke kjennskap eller kunnskap om verktøyene som elevene brukte. Derfor opplever jeg det med praktisk kunnskap som viktig også. Men det som er aller mest viktig er sammenhengen mellom praktikk og refleksjon for å øke studentenes kompetanse til å undervise i faget.

### **6.3. Forholdet mellom praktikk og refleksjon i lærerutdanninga**

Av faktorer som har vært bra med emnet utdanningsvalg og faktorer som kan utbedres i emnet utdanningsvalg, så pendler det mellom teoretiske refleksjoner og mer praktisk kunnskap. Studentene setter som sagt den refleksjonen de har hatt i studiet aller høyest på skalaen over det som har gitt høyest læringsutbytte. Det har vært både i samtaler, i refleksjonslogger og i arbeidskrav. Som en av studentene sa: *De er rimelig harde på den refleksjonsbiten*. Samtidig ble også praktiske øvelser og praksisbesøk nevnt som meget positive erfaringer den høsten. Av ting de gjerne ville ha mer om så var det blant annet mer konkret informasjon om

kjønnsperspektiver i utdanningsvalg og mer praktisk kunnskap. Da kunne de følt seg enda mer kompetente til å undervise i utdanningsvalg. Hva er mest viktig? Praktikk eller refleksjon?

I artikkelen *Koherens i lærerutdanninga* tar Kåre Heggen og Finn Daniel Raaen (2014) opp sammenhengen mellom utdanning og arbeidslivet for lærerstudenter. De skriver at mange undersøkelser viser at det er svak sammenheng mellom utdanning og praksisfeltet (Heggen & Raaen, 2014, s. 3-4). Riktignok viser de til studier for 10-15 år siden, men det kan være med på å forklare hvorfor det har vært noen reformer av lærerutdanninga. Studentene i denne masteroppgaven er blant annet fra det første kullet som startet på den 5-årige grunnskolelærerutdanninga. Kanskje de opplever mer koherens i sin utdanning?

Sylvi Stenersen Hovdenak og Eline Wiese skriver i artikkelen *Fronesis: veien til profesjonell lærerutdanning?* om nettopp begrepet fronesis. Lett oversatt står det for praktisk klokskap, og forfatterne argumenterer for at kunnskapen kan utvikles gjennom refleksive prosesser (Hovdenak & Wiese, 2017, s. 174). Videre skriver de at man ikke kan lese seg til fronesis, men at den må utvikles gjennom kontekstuell erfaring, refleksjon og diskusjon. I en profesjonell lærerutdanning bør man stimulere til å bruke alle de kunnskapsformene (Hovdenak & Wiese, 2017, s. 175). Igjen ser vi at det må være en blanding av praktikk og refleksjon. Slik jeg leser Peter Jarvis (2002) er han forkjemper for den erfaringsbaserte læringa, men også her kan det ikke skje en erfaringsdannelse uten at det har vært noe tankevirksomhet. Jeg personlig mener at for at refleksjonene skal bli bra, så må man også ha lest en del teori. Det kan utvide forståelsen enda mer. Dette henger sammen med tidligere nevnte Kolbs læringssirkel. Der går konkrete erfaringer, refleksiv observasjon, abstrakt konseptualisering eller begrepsdannelse og aktiv eksperimentering i en syklus underveis i læringsprosessen (Kolb, 2014, kap. 4). Det at det går i en syklus betyr at du aldri blir ferdig utlært. En konkret erfaring kan skape mer mening dersom den blir reflektert rundt. De refleksjonene kan igjen gi utspring til ny begrepsdannelse eller en ny måte å forstå ting på. Den nye forståelsen kan føre til ny eksperimentering, som igjen kan føre til en ny konkret erfaring. Slik kan det gå i en evig runddans med mer læring.

Emil Sætra argumenterer for mye av det samme. Han skriver at teoretisk innsikt er betydningsfullt for å utvikle reflekterte praktikere, som er i stand til å videreutvikle egen profesjonalitet over tid (Sætra, 2018, s. 340). Sætra viser til Kvernbekk når han skriver at teoretisk kunnskap spiller en avgjørende rolle i indirekte kognitiv persepsjon (Sætra, 2018, s. 345). Hvis man tar det på et enda høyere nivå, så kan en lærerstand som mangler tilstrekkelig teoretisk kunnskap, fort bli underdanig, ettersom den mangler tilstrekkelige intellektuelle ressurser til å legitimere og forsvare egne valg og profesjonalitet (Sætra, 2018, s. 348).

Tankene om hvordan GLU-studentene lærer på best mulig måte med en blanding av praktikk og refleksjon kan også ses i sammenheng med hva de selv bør tenke på når de etter hvert skal undervise elever i utdanningsvalg. Dersom vi bruker New DOTS av Bill Law (1999), så går karrierelæringen ut på at elevene skal bruke sansene sine for å oppdage, de skal sortere og sammenlikne erfaringer for å ordne informasjonen, de skal drøfte hva som er viktig for seg selv og for andre, før de skal forsøke å forstå hvilke handlinger man kan gjøre og forklare hvorfor man gjør det. Det elevene har oppdaget praktisk skal de altså reflektere rundt for å skape mer forståelse.

For å oppsummere dette delkapittelet, så må det være en sammenheng med det som læres på studiet og det som skal kunnes i arbeidslivet. Praktikk kan brukes for å lære om teori, men motsatt kan teori også brukes for å reflektere rundt og forbedre praktikken. Den erfaringsbaserte læringen består ikke bare i praktikk, men også refleksjoner rundt det. Sett i sammenheng med emnet utdanningsvalg på USN så virker det som at mye av det som har blitt gjort har klart å skape denne sammenhengen. Dette kan være viktig å ta med seg når studentene seinere skal undervise i karrierelæring i UDV. Blandingen av praktikk og refleksjon er med på å utvikle studentenes kompetanse til å undervise i faget utdanningsvalg. Det kan også gjøre dem så kompetente at de kan være med på å utvikle faget i den norske skole.



## 6.4 Utviklingen av faget utdanningsvalg i den norske skole

GLU-studentene fokuserte på at kompetanse blant de som skal undervise i UDV var viktig for å utvikle utdanningsvalg som fag i den norske skole. Hvordan kan den økte profesjonaliseringen i utdanningsvalg forstås med tanke på å utvikle faget i skolen? Det ene er den rent formelle kompetansen med 30 studiepoeng i utdanningsvalg. Studentene pekte også på tverrfaglighet som viktig for å øke fagets status. I dette kapitlet velger jeg også å dra inn et underkapittel om karrierekompetanse. Det skal påpekes at studentene selv ikke snakket om det direkte i fokusgruppeintervjuene eller skrev om det i loggene, men jeg argumenterer for at lærere med formell kompetanse i faget vil ha lettere for å utvikle faget, blant annet med en reflektert vinkling på begrepet karrierekompetanse. Med det så er det altså snakk om karrierekompetansen som elevene skal tilegne seg i faget utdanningsvalg.

### 6.4.1 Mer profesjonalitet med mer kompetanse

Jeg startet denne masteroppgaven med en del negativ forskning på faget utdanningsvalg. Noe av det som gikk igjen var at faget ikke blir utnyttet godt nok, at mange lærere får det som et «fyllfag» for å fylle opp stillingen sin, at mange elever ikke ser nytten av det, og at mange lærere mangler kompetanse for å undervise i det. Mange av mine informanter hadde hatt faget selv på ungdomsskolen og de kunne bekrefte det inntrykket. Et stort flertall av studentene mener at formell kompetanse hos lærerne kan være med på å utvikle faget utdanningsvalg i den norske skole.

Inga H. Andreassen skriver i et kapittel i boka *Utdanningsvalg som skoleutvikling* at ofte er skolens hovedfokus på midler og metoder istedenfor på pedagogiske og didaktiske refleksjoner, og at det er viktig at lærerne har kompetanse for å realisere intensjonene i læreplanen (Andreassen, 2011, s. 40). Hun viser videre til at tilnærmingen til faget preges mange steder av direkte erfaringslæring der lærerne bare må prøve og feile (Andreassen, 2011, s. 42). I Norges offentlige utredninger 2016:7 *Norge i omstilling – karriereveiledning for individ og samfunn* blir det også argumentert for at det burde kreves formell undervisningskompetanse i UDV med 30 studiepoeng, at det burde inkluderes i videreutdanningstilbudet til lærerne eller i utdanningen til lærerstudentene (NOU 2016:7, s. 149).

Som Inga Andreassen (2011, s. 40) så mener også jeg at for å realisere intensjonene i læreplanen burde de som skal undervise i faget ha formell kompetanse i det. Dette vil føre til økt profesjonalisering. Da kan det være lettere å reflektere rundt faget og lage en god plan for utdanningsvalg. Dette blir spesielt viktig førstkommende høst når nye læreplaner skal settes i bruk. Da trengs det motiverte lærere med kompetanse i faget for å utarbeide gjennomtenkte lokale læreplaner.

#### **6.4.2 Karrierekompetanse**

Begrepet karrierekompetanse blir kjerneelementet i læreplanen i utdanningsvalg fra og med høsten 2020. Elevene på ungdomsskolen skal utvikle sin karrierekompetanse. Denne masteroppgaven har tidligere gått inn på opphavet til begrepet og hva som ligger i det. Her har jeg argumentert for at det kommer fra det engelske CMS – career management skills. På en måte kan dette høres positivt ut for faget utdanningsvalg i den norske skole. Ordet «kompetanse» kan antyde en viktighet, og karrierekompetanse kan vise til noe som blir snakket om internasjonalt. Det kan være med på å legitimere. Samtidig kan det å styrke individene til å ta velbegrunnede valg i sitt liv, slik som karrierekompetanse legger opp til, være en god ting.

På en annen side kan karrierekompetanse bare være en måte for staten til å legge mer ansvar over på individene for å klare seg selv. Selv om det kan være strukturelle årsaker bak mange problemer, så blir på en måte individene ansvarliggjort fordi de skal ha karrierekompetanse og mestre ulike forandringer i et samfunn preget av konkurranse og globalisering. Jeg tolker det dithen at den faglige diskursen innenfor karriereveiledningsfeltet er imot denne individualiseringen og heller mer for en diskurs preget av sosial rettferdighet.

Roger Kjærgård og Peter Plant viser i artikkelen *Frank – hvor er du? Sosial rettferdighet og karriereveiledning i en neoliberal tid* til «karriereveiledningens far», Frank Parson, som allerede på starten av 1900-tallet jobbet for at svakere grupper i samfunnet skulle få jobber for å styrke sin livskvalitet (Kjærgård & Plant, 2017). De viser også til mange kjente aktører i

fagfeltet som jobber for sosial rettferdighet. Jeg velger å ikke gå nærmere inn på alle de andre forskerne her, men det viser at det er mange i den faglige diskursen som tar opp sosial rettferdighet. De tar også ofte opp at veilederne må forsvare veisøkerne og melde tilbake til systemet de er en del av (Kjærgård & Plant, 2017). Thorild Schulstock og Clare Seville (2018) peker også på viktigheten av at karriereveiledere skal jobbe med bevissthet rundt sosial rettferdighet og undertrykkelse. De henviser en del til boka *Career guidance for social justice*, og derfor går oppgaven nå videre til primærkilden.

Tristram Hooley, Ronald G. Sultana og Rie Thomsen argumenterer i sin bok *Career guidance for social justice* (2018) for at karriereveiledningen bør bli mer opptatt av sosial rettferdighet.

I første kapittel viser de til tre tradisjoner som har påvirket karriereveiledningsfeltet.

Den psykologiske tradisjonen består igjen av to retninger; den positivistiske som fokuserer på å finne riktig folk til riktig jobb – matching, og den hermeneutiske vitenskapen som sier at individene skal finne sin egen vei for å drive selvrealisering. I boka blir denne retningen kritisert fordi det bare fokuserer på at individet kan gjøre hva det vil, men egentlig er det så mange påvirkningsfaktorer, nå spesielt med neoliberalismen (Hooley et al., 2018, s. 14-16).

Den andre retningen er den politiske tradisjonen. Her er det styringsdokumenter, både internasjonale og nasjonale, som gir mål om å få individene til å gjøre som det dokumentene sier – ofte det som regnes som det beste for nasjonen (Hooley et al., 2018, s. 16-18).

Læreplanen i utdanningsvalg hører til under den politiske tradisjonen.

Den tredje retningen er at vi bør utvikle den frigjørende- eller emansipatoriske tradisjonen.

Forfatterne peker på at vi ofte er så inn i noen diskurser at vi glemmer å bli kritiske. Språk er makt, og ordbruken i mange dokumenter setter en tone som vi ofte ikke er bevisste (Hooley et al., 2018, s. 18-19).

Poenget med dette er å få fram at karrierekompetanse ikke er et nøytralt begrep. Det kan være ladet negativt eller positivt avhengig av øyet som ser. Med den faglige diskursen som peker på at karriereveiledning skal bidra til mer sosial rettferdighet, så blir det viktig å tenke over hvordan vi snakker om karrierekompetanse i UDV. Selv om det skal styrke individet, så betyr det ikke at vi som rådgivere, lærere eller kommende lærere i UDV bare skal la det være med det. Vi må styrke den emansipatoriske tradisjonen. Vi må si ifra om det er noe i samfunnet

eller i skolesamfunnet som burde tas tak i. Vi må være kritiske og tørre å si ifra. Da kan man styrke utdanningsvalg som fag i den norske skole. Det kan gjøres med mer tyngde når flere lærere får formell kompetanse i utdanningsvalg.

### **6.4.3 Tverrfaglighet som et utviklingsverktøy**

I Norges offentlige utredninger (NOU 2015:8, s. 49) defineres det at flerfaglighet er når man bruker kompetanse fra flere fag. De viser videre til at flerfaglighet kan være en måte å ivareta dybdelæringa på. Det kan hjelpe med å se sammenhenger. I Stortingsmelding 28 (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 15) så står det at fagene skal legge til rette for mer dybdelæring. Videre står det at man kan oppnå dybdelæring ved å utvide sin forståelse og se sammenhenger innenfor et fag eller på tvers av fag (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 33). Slik jeg leser dette betyr det at dybdelæring krever tverrfaglighet, og tverrfaglighet kan føre til dybdelæring.

I fagfornyelsen blir også begrepet «dybdelæring» brukt. Det er definert som å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder (Utdanningsdirektoratet, 2019). Videre står det at det er viktig å legge til rette for dybdelæring for at ungdom skal utvikle kompetansen de trenger i en fremtid som endrer seg raskt. Opplæringens verdigrunnlag skal preges av dybdelæringsprosesser (Utdanningsdirektoratet, 2019). Når de nye læreplanene blir tatt i bruk til høsten mener jeg at utdanningsvalg kan spille en enda mer viktig rolle med tanke på livsmestring, karrierekompetanse og ikke minst tverrfaglighet.

Tidligere skrev jeg i oppgaven om at GLU-studentene erfarte at de hadde fått mye læringsutbytte vedrørende tverrfaglighet. Flere mente også at det kan øke statusen til UDV i den norske skole. Sultana (2012, s. 237) viser til flere land som integrerer CMS, som vi kan kalle karrierekompetanse, inn i flere fag. Da blir det mer hele skolen sitt ansvar. Dette avhenger allikevel av at lærerne har lyst til og klarer å integrere flere fag på en meningsfull måte. Videre skriver Sultana om tre punkter som er viktige for å få til denne integreringen av CMS i andre fag. For det første trengs det mer forskning som viser at fokuset på karrierekompetanse virker. For det andre må de som skal undervise i dette kunne samarbeide

innad i skolen og med aktører utenfor. For det tredje er det viktig å tenke på den varierte bakgrunnen til de vi skal lære bort karrierekompetanse til (Sultana, 2012, s. 243).

For å starte med det første punktet så trenger vi forskning som viser at fokuset på karrierekompetanse virker. Da blir spørsmålet hvordan man måler det. Den mest konkrete måten er å se på hvor mange som gjennomfører videregående opplæring. Kaja Reegård og Jon Rogstad (2016, s. 12) skriver i boka *De frafalne* at frafallet har vært påfallende stabilt over lang tid. 70 % av de som begynte på de studiespesialiserende programmene i 2009 og 58 % av de som begynte på de yrkesfaglige programmene hadde gjennomført etter en femårsperiode (Reegård & Rogstad, 2016, s. 12). Dette er altså tall fra 2014. De nyeste tallene fra SSB når det gjelder gjennomføring er at gjennomføringsprosenten for de som har fått studie- eller yrkeskompetanse i løpet av fem år i 2019 lå på 75,3 % (Statistisk sentralbyrå, 2019). Dette kan tyde på at det er flere elever som fullfører et løp på videregående innen fem år nå, enn det det har vært tidligere. En artikkel fra ssb i 2018 poengterer også det samme; siden 2006 har andelen av de som gjennomfører videregående opplæring økt med nærmere fem prosentpoeng (Statistisk sentralbyrå, 2018). Kan denne økningen tillegges faget utdanningsvalg og mer fokus på karriereveiledning? Tidspunktene for økningen korrelerer i hvert fall med hvordan faget utdanningsvalg har blitt opprettet og utviklet med flere tilbud om videreutdanning i det. Tallene for gjennomføringsprosent er spesielt viktig med tanke på hovedmålet for UDV om at flere skal gjennomføre videregående opplæring. Det er også det som først blir sett på når man ser utfra et samfunnsøkonomisk perspektiv. Sann sett har vi da forskning på at det virker, men det er annen forskning som går i motsatt retning.

Mjaavatn og Frostad (2018, s. 101) hevder at skolens informasjon og rådgivning i liten grad påvirker elevenes bevisste valg. De viser også til at rundt 25 % av elevene følte at de ikke hadde fått nok informasjon til å velge linje på videregående (Mjaavatn & Frostad, 2018, s. 100). Dette er sprikende forskning på om karrierelæring fungerer. Samtidig er det fremdeles lite forskning konkret på karrierekompetanse og tverrfaglighet med UDV og andre fag. Riktignok står det om noen gode eksempler i boka *Utdanningsvalg som skoleutvikling* (Hovdenak & Wilhelmsen, 2011), men innenfor dette temaet kan det forskes mye mer. Dette burde det bli sett nærmere på når vi skal i gang med ny læreplan fra høsten 2020. Da burde det bli enda mer fokus på karrierekompetanse og tverrfaglighet.

Det andre punktet til Sultana var at de som skal undervise i karrierekompetanse og tverrfaglighet må kunne samarbeide innad i skolen og med aktører utenfor (Sultana, 2012, s. 243). I Norges offentlige utredninger (NOU 2016:7, s. 139) står det at utdannings- og yrkesrådgivningen er hele skolens oppgave og at kompetansemål i mange fag er relevante for rådgivningen. Her blir også faget utdanningsvalg sett i sammenheng med veiledningen i skolen. Dette viser til samarbeidet om karrierekompetanse og tverrfaglighet innad på skolen. Når det gjelder samarbeidet med aktører utenfor, så tenker jeg først og fremst på ungdomsskolenes samarbeid med videregående skoler og arbeidslivet. Dette kommer også fram i to av kompetansemålene i den nye læreplanen til utdanningsvalg. Der står det blant annet at elevene skal utforske utdanningsmuligheter på varierte måter, og de skal tilegne seg kunnskap om arbeidslivet gjennom utprøving og utforskning (Kunnskapsdepartementet, 2020). I min daglige kontakt med ungdomsskoleelever så sier et stort flertall av dem at hospitering på videregående skoler er det som har hjulpet dem mest med tanke på valget av utdanning som de skal ta. Slik jeg ser det kan dette utvikles videre flere steder. For hva med refleksjonen i etterkant av de besøksdagene? Unni Høsøien (2016, s. 236) hevder at det mange steder er opplegg for utprøving av utdanningsretninger og yrker, men at for- og etterarbeidet ofte mangler. På noen skoler kan kanskje rådgiveren eller den som underviser i UDV reflektere med dem i etterkant, men hvor nøye blir det gjort overalt? Hva med å knytte erfaringene man har gjort seg de dagene opp mot en reflekterende tekst i norskfaget om valg av videregående opplæring? Hva med å bruke erfaringene fra en dag med jobbskygging til å presentere det lokale arbeidslivet i samfunnsfag? Her er det mange muligheter for å tenke tverrfaglig og øke karrierelæringen.

Å få kunnskap om arbeidslivet gjennom utprøving og utforskning fordrer også et samarbeid med aktører utenfor. Jeg har hatt flere elever som nesten ikke kan vente med å komme ut i arbeidslivet. Når de er ute på en praktisk jobb, så får de vist så mange av de flotte kvalitetene de har. Dette gir dem ofte en større mestringsfølelse enn det de opplever på skolen, men det kan samtidig få dem til å se relevans over noe av skolearbeidet de driver med. De får en mer dybde i opplæringa, og som Stortingsmelding 28 (Kunnskapsdepartement, 2016, s. 33) hevder, så kan det skape mer forståelse av hvorfor man skal lære noe, og det igjen kan føre til

mer motivasjon. Med flere opplæringsarenaer kan vi styrke kontakten med arbeidslivet. Vi kan også treffe flere av elevene der de er i sin utvikling.

Det tredje punktet til Sultana var å tenke på den varierte bakgrunnen til de vi skal lære bort karrierekompetanse til (Sultana, 2012, s. 243). Med det så tenker jeg at vi har mange ulike elever, med ulike preferanser, ulike interesseområder og ulike måter å lære på. Den praktiske utprøvingen i for eksempel utdanningsvalg kan øke det faglige nivået på henholdsvis teksten i norsk eller presentasjonen i samfunnsfag som jeg nevnte over. Motsatt kan den teoretiske innsikten i hvordan man utformer en reflekterende tekst, eller hvordan det lokale næringslivet blir påvirket, være med på å utvikle karrierekompetansen i utdanningsvalg. Stortingsmelding 28 underbygger også dette ved å si at undervisningen i ulike fag kan forsterke hverandre slik at kompetansen i et fag kan anvendes i et annet (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 37). Flere fag kan tjene på denne tverrfagligheten, og ikke minst kan det være nyttig for eleven selv.

De tre punktene som Sultana nevner for å integrere karrierekompetanse inn i flere fag har jeg i avsnittene over beskrevet som hvordan vi kan utvikle det videre. Samtidig er det viktig å få med alt som allerede fungerer bra:

- Når det gjelder forskning, så er det blant annet et pågående doktorgradsarbeid som ser på sammenheng i karrierelæring mellom skole og bedrift.
- Når det gjelder samarbeid, så er flere individer og skoler som deler sine årsplaner i UDV med fokus på tverrfaglig arbeid på Facebook-gruppa Utdanningsvalg. Mange tar ofte utgangspunkt i den praktiske boka *Utdanningsvalg – karrierelæring og livsmestring* av Reinhardt Jåstad Røyset og Kjell Helge Kleppesø (Røyset & Kleppesø, 2017). Denne boka har også en nettside der mange gode opplegg blir delt.
- Når det gjelder å tenke på de ulike elevene vi har, så kan man gjøre det når vi tenker på tverrfaglige opplegg. Jeg har allerede begynt å tenke på et opplegg til neste høst der hovedtemaet er folkehelse og livsmestring, mens kompetansemålene kommer fra både UDV, norsk, samfunnsfag, kroppsøving og Mat & helse. Tanken er at samme tema kan jobbes med fra ulike vinklinger i forskjellige fag før vi eventuelt slipper opp timeplanen de siste dagene. Da skal elevene lage sluttproduktet; en kortfilm som viser hvordan ulike påvirkningskrefter i samfunnet kan påvirke dagens ungdom og hvordan man kan håndtere

dette, sett opp mot eget liv og sett opp mot valg av utdanning. Jeg skal ikke gå nærmere inn på det undervisningsopplegget nå, men jeg vil få frem at med de nye læreplanene er det mye som ligger til rette for at vi kan få til tverrfaglighet med UDV som et av fagene. Kanskje ikke bare et av fagene, men også muligens det ledende faget.



## 7.0 Perspektivering

Det kan virke dristig å skrive at UDV kan bli et av de ledende faget i norsk skole med så lite timetall. Når sant skal sies, blir det egentlig feil å snakke om ledende fag. Vi må snakke om skole og læring som en helhet. Verden er ikke delt opp i fag. I tillegg til fagkompetanse handler det om å utvikle kreativitet, samarbeidsevner, kritisk refleksjon og metakognisjon for dagens elever (NOU 2015:8). Derfor har blant annet de tverrfaglige emnene demokrati og medborgerskap, folkehelse og livsmestring og bærekraftig utvikling kommet fram. Her kan utdanningsvalg spille en viktig rolle. Med det mener jeg ikke at UDV skal tynnes ut til å bare bli en del av andre fag. Jeg mener at kompetansen elevene utvikler i UDV kan støtte dem i annet arbeid, samtidig som annet arbeid kan utvikle karrierekompetansen man skal tilegne seg i UDV.

Hva med elevene sin stemme? Hva mener de er viktig? Det er tross alt de som skal ha faget utdanningsvalg på ungdomsskolen. Her må flere elever se og oppleve at UDV er et spennende og relevant fag. I denne masteroppgaven har jeg ikke tatt med elever sine erfaringer med utdanningsvalg. Det kan være nyttig at videre forskning ser på det for en videre utvikling av UDV. Peter Plant hevder at perspektivene til brukerne har vært underkommunisert i kvalitetsutviklingen av karriereveiledningstjenester (Plant, 2018, s. 76). Erik Hagaseth Haug (2018) viser også til Plant når han skriver om brukermedvirkning. Han viser til FNs konvensjon om barns rettigheter og flere overnasjonale og nasjonale styringsdokumenter som peker på barns brukermedvirkning (Haug, 2018, s. 193). Opplæringslova sier også at elever har rett til medvirkning, og Haug anbefaler spesifikt av læreren i UDV kan involvere elevene i en prosess for å utvikle faget istedenfor å evaluere det i etterkant (Haug, 2018, s. 198). Haug og Plant (2018) har også sammen skrevet artikkelen *Unheard: the voice of users in the development of quality in career guidance services* der de argumenterer for at det burde være mer brukermedvirkning i karriereveiledningstjenester.

Kjartan Kversøy (2016, s. 224) argumenterer for at utdanningsvalg kan være et fag for utstrakt bruk av elevmedvirkning både i planlegging, gjennomføring og vurdering. Han hevder videre at elevene kan utfordres til å veilede hverandre, og at det igjen vil styrke deres egen refleksjonsprosess (Kversøy, 2016, s. 225). Mange steder blir nok elevene allerede

involvert, men dette er det viktig å være bevisst på. Forhåpentligvis vil de nye lærerne med formell kompetanse i utdanningsvalg også ta med elevene sin stemme når de skal utvikle sin lokale praksis. Da kan vi begynne å snakke om en virkelig utvikling av faget utdanningsvalg i den norske skole.

Bruken av vurdering med karakter er det også mange diskusjoner om i skolenorge. Det var foreslått av utdanningsvalg skulle bli vurdert med karakter. Tanken var at det skulle styrke statusen til faget. Etter flere tilbakemeldinger ble det ikke slik. Fremdeles skal UDV være uten karakter. Da får vi heller jobbe for å styrke statusen til faget på andre måter som nevnt tidligere. Ved å gjøre faget relevant, ved å gi tid til refleksjon, ved å la elevene prøve ut ulike måter å lære på, ved å samarbeide med andre aktører, og ved å få frem viktigheten av det vi jobber med i eget liv, så kan utdanningsvalg få styrket sin status som fag.

For å få til alt dette har jeg nevnt kompetente lærere som en faktor. Samtidig kreves det mer forskning på dette. Hvordan kan man bruke UDV inn i de tverrfaglige emnene? Hvordan kan man på best mulig måte tilrettelegge for dybdelæring med UDV som et inkludert fag? Hvilke virkninger kan vi se av styrket fokus på livsmestring og karrierekompetanse? Hvordan har (videre)utdanninga i utdanningsvalg påvirket undervisningspraksisen til de som underviser i faget? Dette er spennende spørsmål som jeg håper det blir videre forskning på.

## 8.0 Oppsummering og konklusjon

Målet med denne masteroppgaven har vært å svare på hvordan det første kullet GLU-studenter med emnet utdanningsvalg erfarer at det har vært med på å utvikle deres kompetanse til å undervise i faget utdanningsvalg, og hvordan faget utdanningsvalg kan utvikle seg fremover. For å svare på det hadde jeg noen forskningsspørsmål som gikk på hvilke erfaringer som har gitt stort læringsutbytte, hvilke faktorer som kan forbedres i emnet, og til slutt hvordan økt profesjonalisering i faget kan forstås med tanke på å utvikle utdanningsvalg som fag i den norske skole. Jeg føler at det er relevant å se på dette nettopp fordi det var første høsten at lærerstudenter kan ta utdanningsvalg som et valgemne i sin utdanning.

For å forske på de spørsmålene brukte jeg mixed methods med både refleksjonslogger og 2 fokusgruppeintervjuer. Alt av data ble innhentet siste undervisningsdag for det emnet. Selv om fokusgruppeintervjuene er preget av det sosiale samspillet, så virket studentene så trygge på hverandre at det ikke gjorde noe. De diskuterte villig med hverandre og belyste ting fra ulike sider. Jeg vil heller si at fokusgruppeintervjuene utdypet det som ble skrevet i refleksjonsloggene. Selve gjennomføringen gikk bra, og jeg føler at bruken av en rangeringsoppgave av samtalekort var veldig nyttig. Til seinere kan jeg muligens være enda mer bevisst på å observere istedenfor å delta. På en annen side hjalp det meg å verifisere om jeg hadde forstått ting riktig.

Til selve analysearbeidet brukte jeg en form for grounded theory. Jeg forsøkte å stille meg helt åpent til materialet for å se hva som kom ut av det. Da brukte jeg meningsfortetning for å konkretisere meningen av hva som ble sagt. Til slutt trakk jeg ut det jeg følte var viktigst, men her underbygger også studentenes rangering av hva som hadde gitt mest og minst læringsutbytte. Kategoriene på samtalekortene opplevde jeg som et godt verktøy for å strukturere samtalene. Høsten 2019 var det første gang GLU-studenter kunne ta utdanningsvalg som et valgemne på USN og Høgskulen på Vestlandet. Denne oppgaven kan derfor bidra med kunnskapsutvikling om hva studentene på USN selv erfarer som viktig i dette emnet. Forhåpentligvis vil også flere utdanningsinstitusjoner med lærerutdanning tilby utdanningsvalg som et valgemne seinere.

Av faktorer som har gitt stort læringsutbytte så blir det nevnt refleksjon (både i form av samtaler og logger), praktiske øvelser, praksisbesøk, temaet tverrfaglighet i utdanningsvalg, og praktisk rettede arbeidskrav. Av faktorer som kan forbedres så er det struktur (både på eksamensbestemmelser og mer konkret om hva som skal/bør leses), mer om praktisk kunnskap og mer om kjønnsperspektiver i utdanningsvalg. Dette er faktorer som kan være med på å utvikle studentenes kompetanse til å undervise i faget.

Jeg tolker det som at det har vært en god blanding av refleksjon og praktikk i emnet utdanningsvalg. Denne sammenhengen er viktig å ha i lærerutdanninga. Dersom jeg skulle kommet med noen tips med bakgrunn i det jeg har forstått gjennom dette arbeidet, så er det mye som må videreføres av det jeg nevnte som har gitt stort læringsutbytte. Det er ikke store justeringer som skal til, men jeg ville foreslått en tydelig gjennomgang i starten av året med hvordan eksamen er lagt opp og hva som kreves. Videre skjønner jeg at man ikke kan ta med alt på grunn av tidspress. Allikevel vil jeg slå et slag for enda en praktisk dag; en halv dag med fokus på kjønnsperspektiver og en halv dag med fokus på praktisk kunnskap som årsplaner (med bakgrunn i læreplanen), ulike studieretninger på videregående og ulike nettressurser). Det er ikke slik at denne praktiske dagen skal gå på bekostning av det teoretiske og refleksjon. Tvert imot tror jeg at en slik grundigere gjennomgang vil kunne være med på å øke studentenes teoretiske refleksjonsevne seinere. Grunnen til det er at da kan de relatere teorien til noe praktisk. Da kan det bli mer virkelig for studentene. Emnet utvikler altså deres kompetanse til å undervise i utdanningsvalg på en meget god måte, men med noen justeringer kan de føle seg enda mer forberedt til sin undervisningspraksis i faget.

Med et emne som gjennomføres slik som utdanningsvalg, og gjerne med mine små tips i tillegg, så betyr det ikke bare at flere får formell kompetanse i faget. De får faktisk meget god kompetanse i faget. Det vil øke profesjonaliseringa i faget, og på lengre sikt vil det kunne bedre undervisningen i UDV rundt omkring på norske skoler. De kommende lærerne vil blant annet kunne få med seg elevene sine stemmer og sette det i sammenheng med et positivt fokus på karrierelæring og karrierekompetanse. Samtidig vil de være godt rustet til å bruke UDV som et av fagene i tverrfaglige opplegg som sikrer dybdelæring for elevene. Det vil igjen kunne føre til at utdanningsvalg som fag får hevet sin status i den norske skole. Da blir det ikke bare et fyllfag for lærerne. Da blir det et favoritt-fag.

## 9.0 Litteraturliste

- Andreassen, I. H. (2011). «Her må vi holde fokus og holde trykk»: Rektor- og rådgiverperspektiv på Utdanningsvalg. I Hovdenak, S. S. & Wilhelmsen, B. U. (Red.), (2011). *Utdanningsvalg som skoleutvikling* (s. 21-54). Bergen: Fagbokforlaget.
- Andreassen, I. H. (2016). Å utfordre elevene gjennom læring i utdanningsvalg. I L. G. Lingås & U. Høsøien (Red.), *Utdanningsvalg: identitet og danning* (s. 19-35). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Andreassen, I. H. & Hovdenak, S. S. (2011). Utdanningsvalg i nasjonal og internasjonal sammenheng. I Hovdenak, S. S. & Wilhelmsen, B. U. (Red.). (2011). *Utdanningsvalg som skoleutvikling* (s. 153-170). Bergen: Fagbokforlaget.
- Andreassen, I. H. & Hovdenak, S. S. (2011). Utdanningsvalg på ungdomstrinnet – erfaringer fra Bergensprosjektet. I Hovdenak, S. S. & Wilhelmsen, B. U. (Red.). (2011). *Utdanningsvalg som skoleutvikling* (s. 9-19). Bergen: Fagbokforlaget.
- Brekke, M.-B.R. & Eide, M. L. (2019). Praksisfortelling, refleksjon og transformativ læring. *Acta Didactica Norge*, 13(3), 1-20. Hentet fra <https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/bitstream/handle/11250/2632240/brekke.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- Borgen, J. S. & Lødding, B. (2009). *Implementering av faget utdanningsvalg på ungdomstrinnet: Delrapport II fra prosjektet Karriereveiledning i overgangen mellom ungdomsskole og videregående opplæring* (NifuStep, rapport 39/2009). Hentet fra <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/279941/NIFUrapport2009-39.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bufdir. (2016, 13. juni). *Arbeidsliv og kjønn*. Hentet fra [https://bufdir.no/Statistikk\\_og\\_analyse/Kjonnslikestilling/Arbeidsliv\\_og\\_kjonn/](https://bufdir.no/Statistikk_og_analyse/Kjonnslikestilling/Arbeidsliv_og_kjonn/)
- Bufdir. (2016, 12. september). *Utdanningsvalg og kjønn*. Hentet fra [https://bufdir.no/Statistikk\\_og\\_analyse/Kjonnslikestilling/Utdanning\\_og\\_kjonn/Utdanningsvalg/](https://bufdir.no/Statistikk_og_analyse/Kjonnslikestilling/Utdanning_og_kjonn/Utdanningsvalg/)
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research methods in education* (7. utg.). New York: Routledge.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

- Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement (2004). *Kultur for læring*. (Meld. St. 30 (2003-2004)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>
- ELGPN (2012). Lifelong Guidance Policy Development: A European Resource Kit. Hentet fra: [http://www.elgpn.eu/publications/browse-by-language/english/ELGPN\\_resource\\_kit\\_2011-12\\_web.pdf/](http://www.elgpn.eu/publications/browse-by-language/english/ELGPN_resource_kit_2011-12_web.pdf/)
- Halkier, B. (2018). *Fokusgrupper*. (3. utg.). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Haug, E. H. (2018). *Karrierekompetanser, karrierelæring og karriereundervisning: Hva, hvorfor, hvordan, for hvem og hvor?* Bergen: Fagbokforlaget.
- Haug, E. H. (2018). Et innovasjonsteoretisk blikk på kvalitetsutvikling av karriereveiledningstjenester – med særlig vekt på spredningsfasen og betydningen av brukerinvolvering. I R. Kjærgård & P. Plant (red.), *Karriereveiledning for individ og samfunn* (s. 184-204). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Heggen, K. & Raaen, F. D. (2014). Koherens i lærerutdanninga. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(1), 3-13. Hentet fra [https://ezproxy2.usn.no:2146/file/pdf/64893266/koherens\\_i\\_laerarutdanninga.pdf](https://ezproxy2.usn.no:2146/file/pdf/64893266/koherens_i_laerarutdanninga.pdf)
- Hooley, T., Sultana, R.G. & Thomsen, R. (Red.) (2018). *Career guidance for social justice: Contesting neoliberalism*. New York: Routledge.
- Hovdenak, S. S. & Wiese, E. (2017). Fronesis: veien til profesjonell lærerutdanning? *Uniped*. 40(2), 170-184. Hentet fra [https://ezproxy2.usn.no:2146/file/pdf/66962977/fronesis\\_veien\\_til\\_profesjonell\\_laerer\\_utdanning.pdf](https://ezproxy2.usn.no:2146/file/pdf/66962977/fronesis_veien_til_profesjonell_laerer_utdanning.pdf)
- Hovdenak, S. S. & Wilhelmsen, B. U. (Red.). (2011). *Utdanningsvalg som skoleutvikling*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Høvsøien, U. (2016). Om potensialet i faget utdanningsvalg. I L. G. Lingås & U. Høvsøien (Red.), *Utdanningsvalg: identitet og danning* (s. 235-248). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ileris, K. (2017). *Kompetence: hva, hvorfor, hvordan?* (2. utg.). København: Samfundslitteratur.
- Irgens, E. J. (2011). *Dynamiske og lærende organisasjoner: Ledelse og utvikling i et arbeidsliv i endring*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.

- Jarvis, P. (2002). Erfaringsbasert læring og begrepet erfaring. *Asterisk*, 02(6), 25-27.  
Hentet fra  
<https://www.dpu.dk/fileadmin/www.dpu.dk/aktuelt/magasinetasterisk/udenforhierarki/nr6september2002/030908105021-amp-type-doc.pdf>
- Kjærgård, R. (2016). *Utdanningsvalg: i spenningsfeltet mellom integrasjonsmotivet og nyttemotivet i utdanningspolitiske diskurser*. I L. G. Lingås & U. H. Høsøien (Red.), *Utdanningsvalg: identitet og danning* (s. 91-105). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Kjærgård, R. & Plant, P. (2017). *Frank – hvor er du? Sosial rettferdighet og karriereveiledning i en neoliberal tid*. Hentet fra  
<https://veilederforum.no/content/frank-hvor-er-du-sosial-rettferdighet-og-karriereveiledning-i-en-neoliberal-tid>
- Kolb, D. A. (2014). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development* (2. utg.). New Jersey: PH Professional Business. Hentet fra  
<https://learning.oreilly.com/library/view/experiential-learning-experience/9780133892512/copyright.html>
- KompetanseNorge (2019). Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning: Faglig forslag til områdene etikk, karrierekompetanse og kompetansesstandarder. Hentet fra: <https://www.kompetansenorge.no/globalassets/karriere/rapport-nasjonalt-kvalitetsrammeverk-for-karriereveiledning.pdf>
- Krumboltz, J. D. (2009). The Happenstance Learning Theory. *Journal of Career Assessment*, 17(2), 135-154.  
<https://ezproxy2.usn.no:3588/doi/pdf/10.1177/1069072708328861>
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *På rett vei*. (Meld St. 20 (2012-2013)). Hentet fra  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/53bb6e5685704455b06fdd289212d108/no/pdfs/stm201220130020000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag – fordypning – forståelse*. (Meld St. 28 (2015-2016)). Hentet fra  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Kultur for kvalitet i høyere utdanning*. (Meld. St. 16 (2016-2017)). Hentet fra  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/aee30e4b7d3241d5bd89db69fe38f7ba/no/pdfs/stm201620170016000dddpdfs.pdf>

- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Læreplan for utdanningsvalg på ungdomstrinnet*. Hentet fra <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-1k20/UTV01-03.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kversøy, K. S. (2015). *Metodeeksperimenter med radikal medvirkning i utdanning og forskning: Et aksjonsforskningssamarbeid med et kull masterstudenter i yrkespedagogikk*. Roskilde: Roskilde Universitet.
- Kversøy, K. S. (2016). Hvordan kan faget utdanningsvalg bli elevenes frirom for refleksjon, utforskning og gode valg? I L. G. Lingås & U. Høsøien (Red.), *Utdanningsvalg: identitet og danning* (s. 223-234). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode: Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Law, B. (1999). Career-learning space: New-dots thinking for careers education. *British Journal of Guidance & Counselling*, 27(1), 35-54. <https://doi.org/10.1080/03069889908259714>
- Lødding, B. & Holen, S. (2012). *Utdanningsvalg som fag og utfordring på ungdomstrinnet: Sluttrapport fra prosjektet Karriereveiledning i overgangen mellom ungdomsskole og videregående opplæring. Evaluering av Kunnskapsløftet* (Rapport 28/2012). NIFU. Hentet fra [https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2012/nifu\\_utdanningsvalg.pdf](https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2012/nifu_utdanningsvalg.pdf)
- McNiff, J. (2014). *Writing and doing action research*. London: Sage.
- Mjaavatn, P. E. & Frostad, P. (2018). «Det er veldig sånn at det er et valg for livet». *FOU i praksis*, 12(1), 87–105. Hentet fra <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2593799/1587429.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Mordal, S., Buland, T. & I.H. Mathiesen (2015). *Rådgiverrollen: Mellom tidstyv og grunnleggende ferdighet* (Sintef rapport A26556). Hentet fra [https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/eksterne-rapporter/radgiverrollen\\_sintef\\_mfl\\_januar-2015.pdf](https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/eksterne-rapporter/radgiverrollen_sintef_mfl_januar-2015.pdf)
- Nordisk Netværk for voksnes læring. (12. mai 2015). *Karrierekompetanse (CMS): Et nordisk perspektiv*. Hentet fra: <https://nvl.org/Content/Karrierekompetanse-CMS-Et-nordisk-perspektiv>



- NOU 2012:15. (2012). *Politikk for likestilling*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/dcf92db57c0542c1996b9f821b13ebbe/no/pdfs/nou201220120015000dddpdfs.pdf>
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- NOU 2016:7 (2016). *Norge i omstilling – karriereveiledning for individ og samfunn*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/05a79a5ed91e40e1a80e6f8028b21e3e/no/pdfs/nou201620160007000dddpdfs.pdf>
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Perlic, B. (2019). *Lærerkompetanse i grunnskolen: Hovedresultater 2018/2019* (SSB rapporter 2019/18). Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/attachment/391015?ts=16b93d5e508>
- Plant, P. (2018). Vi vil gjerne bli hørt, men er det noen som hører?: Brukernes stemme i karriereveiledning. I R. Kjærgård & P. Plant (red.), *Karriereveiledning for individ og samfunn* (s. 74-87). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Plant, P. & Haug, E. H. (2018). Unheard: the voice of users in the development of quality in career guidance services. *International Journal of Lifelong Education*, 1-12. <https://doi.org/10.1080/02601370.2018.1485058>
- Postholm, M. B. & Smith, K. (2017). Praksisrettet forskning og formativ intervensjonsforskning: forskning for utvikling av praksisfeltet og vitenskapelig kunnskap. I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø, L. H. Jensen, T. H. Steen-Olsen & E. Stjernestrøm (Red.), *Aksjonsforskning i Norge: Teoretisk og empirisk mangfold* (s. 71-94). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/https://doi.org/10.23865/noasp.17>
- Reegård, K. & Rogstad, J. (Red). (2016). *De frafalne: Om frafall i videregående opplæring*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Repstad, P (2007). *Mellom nærhet og distanse: Kvalitative metoder i samfunnsfag* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Røyset, R. J. & Kleppstø, K. H. (2017). *Utdanningsvalg: karrierelæring og livsmestring*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Sampson, K. (2008). Simone de Beauvoir. I E. Mortensen, C. Egeland, R. Gressgård, C. Holst, K. Jegerstedt, S. Rosland & K. Sampson. *Kjønnsteori* (s. 42-52). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Schulstok, T. & Seville, C. (2018). *Sosial rettferdighet – utopi eller mulighet?* Hentet fra: <https://veilederforum.no/content/fagfordypning-sosial-rettferdighet---utopi-eller-mulighet>
- Statistisk sentralbyrå, (2018, 29. mai). Flere gjennomfører videregående. Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/flere-gjennomforer-videregaende>
- Statistisk sentralbyrå, (2019, 13. juni). Gjennomføring i videregående opplæring. Hentet fra <https://www.ssb.no/vgogjen>
- Sultana, R. G. (2012). Learning career management skills i Europe: a critical review. *Journal of Education and Work*, 25(2), 225-248. Hentet fra <https://doi.org/10.1080/13639080.2010.547846>
- Sætra, E. (2018). Om forholdet mellom teori og praksis i lærerutdanning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*. 102(4), 340-350. Hentet fra [https://ezproxy2.usn.no:2146/file/pdf/67101822/om\\_forholdet\\_mellom\\_teori\\_ogpraksis\\_i\\_laererutdanning.pdf](https://ezproxy2.usn.no:2146/file/pdf/67101822/om_forholdet_mellom_teori_ogpraksis_i_laererutdanning.pdf)
- Thurén, T. (2009). *Vitenskapsteori for nybegynnere* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Utdanningsdirektoratet (2019, 13. mars). Dybdelæring. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>
- Utdanningsnytt (2017). *Enighet om mål, uenighet om middel*. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-fracfall-i/enighet-om-mal-uenighet-om-middel/106430>
- Valgreen, H. (2013). *Refleksion og fællesskab: Kollektiv narrativ praksis i karrierevejledningen* (Doktoravhandling, Aarhus Universitet). Hentet fra [http://pure.au.dk/portal/files/65238743/PhD\\_afhandling\\_Helene\\_Valgreen\\_2013.pdf](http://pure.au.dk/portal/files/65238743/PhD_afhandling_Helene_Valgreen_2013.pdf)
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Wilken, L. (2008). *Pierre Bourdieu*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag

# Vedlegg

## Vedlegg 1 – Moderatorguide

### Moderatorguide for 2 fokusgruppeintervjuer til masteroppgaven *Utdanningsvalg – fra fyllfag til favoritt-fag(?)*

#### **Innledning: Kort om meg og min masteroppgave**

Jeg forteller kort om meg – at jeg har jobbet som kontaktlærer på en ungdomsskole i seks år, men at jeg de siste 2,5 årene har vært sosiallærer og rådgiver og undervist i utdanningsvalg på alle trinnene i ungdomsskolen. Jeg brenner veldig for faget, men ser dessverre at ikke alle (verken elever eller lærere) ser på det på samme måte. Det er mange som underviser i faget uten å ha kompetanse i det, men heldigvis er det for første gang tatt inn utdanningsvalg som et valgemne i lærerutdanninga. Det er spennende!

Målet med fokusgruppeintervjuet er at jeg som moderator skal være minst mulig delaktig. Det er flott hvis dere kan snakke med hverandre og stiller spørsmål til ulike deltakere for å sikre at alle får sagt sin mening. Jeg er ikke ute etter å ta noen, men å høre flest mulige meninger om emnet utdanningsvalg.

#### **Oppstart: Forventninger**

Her tar vi en runde der alle får presentert seg og fortalt om sine forventninger *før* høsten.

- 1. Hva tenkte du om faget utdanningsvalg før du begynte dette semesteret?**
  - a. Hadde du faget da du gikk på ungdomsskolen selv?
  - b. Hva var motivasjonen din for å velge utdanningsvalg som emne denne høsten?
  - c. Hvilke forventninger hadde du?

#### **Erfaringer fra denne høsten**

Her deler jeg ut noen kort/post-it-lapper med ulike faktorer i studiet (se under for hva som står på de ulike kortene).

**2. Ta først for dere hvert enkelt kort og diskuter hva/hvordan dere har lært om dette på studiet.**

**Ranger så kortene i rekkefølge på hva dere mener har gitt mest læringsutbytte for dere denne høsten (øverst = mest læringsutbytte)**

- Tverrfaglighet i utdanningsvalg
- Kjønnsperspektiver i utdanningsvalg
- Ungdommers valgprosess (utforskning av muligheter, påvirkningskrefter, veiledning)
- Tolkning av læreplanen i utdanningsvalg

- *Praksisbesøk*
- *Reflekterende samtaler med medstudenter og undervisere*
- *Studentmedvirkning*
- *Lesing av pensum og skriving av arbeidskrav*
- *Praktisk kunnskap (årsplaner, undervisningsplaner, de ulike studieprogrammene på videregående skole, nett-ressurser som f.eks. vilbli.no eller utdanning.no)*

### **Tanker om studiet fremover**

**3. Dette henger litt sammen med oppgaven over. Hvis dere skulle bygd opp emnet utdanningsvalg for neste års studenter; hvordan ville dere lagt opp undervisningsplanen? Er det noe det burde vært mer av? Er det noe som dere ikke ser på som så viktig? Er det noe som kunne blitt gjort på andre måter? Ranger nå kortene med hva dere mener er mest viktig for at emnet utdanningsvalg for lærerstudenter skal utvikle seg i fremtiden.**

### **Tanker om utdanningsvalg som fag i den norske grunnskolen fremover**

**4. Hva mener dere er viktig for at utdanningsvalg skal bli regnet som et bedre/mer viktig fag i norsk skole?**

### **Avslutning:**

Jeg oppsummerer med noe av de viktigste hovedpunktene jeg har tatt med meg der og da. Så spør jeg:

**5. Er det noe dere vil si eller legge til før vi avslutter intervjuet?**

## Vedlegg 2 – Refleksjonslogg

### Refleksjonslogg rundt emnet utdanningsvalg høsten 2019

Dette er en anonym refleksjonslogg som en evaluering av emnet utdanningsvalg høsten 2019. Det gjøres allikevel oppmerksom på at dersom du har gitt ditt samtykke, så kan dette inngå som data i en masteroppgave i karriereveiledning skrevet av Joakim Kjensli Lund.

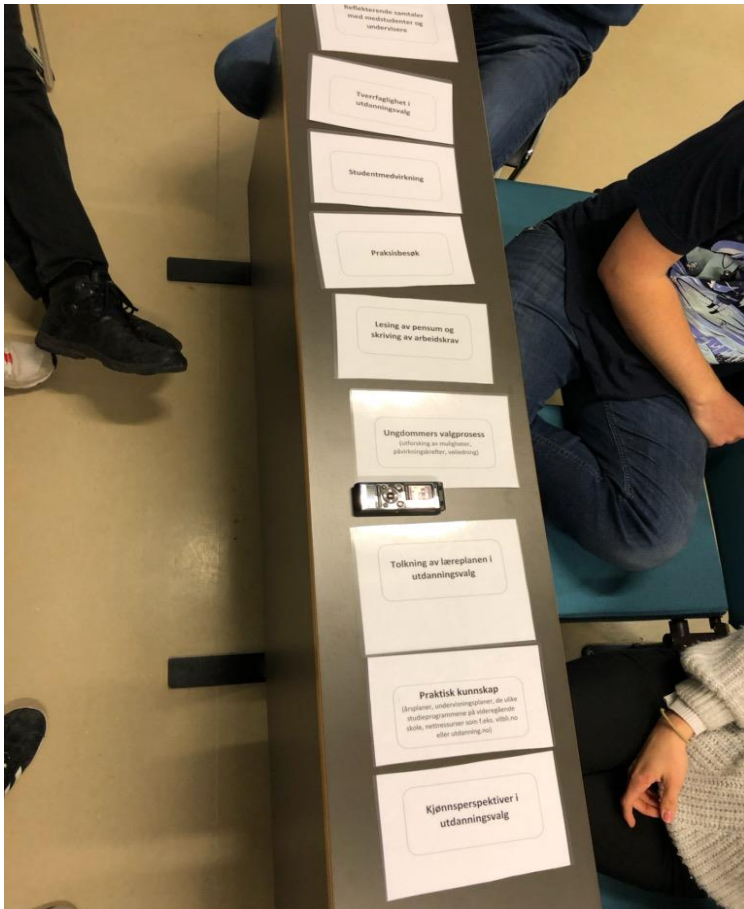
- 1. Hva tenkte du om faget utdanningsvalg før du begynte dette semesteret?**
  - a. Hadde du faget da du gikk på ungdomsskolen selv?
  - b. Hva var motivasjonen din for å velge utdanningsvalg som emne denne høsten?
  - c. Hvilke forventninger hadde du?
  
- 2. Hva husker du best fra dette halvåret med utdanningsvalg?**
  
- 3. Hva har vært spesielt bra med dette emnet?**
  
- 4. Er det noe som kunne vært gjort annerledes i dette emnet?**
  - a. Er det noe du savner, eller noe det kunne vært gjort mer av?
  
- 5. Hva mener du er viktig for at utdanningsvalg skal bli regnet som et bedre/mer viktig fag i norsk skole?**

Takk for at du tok deg tid til å svare 😊

Mvh

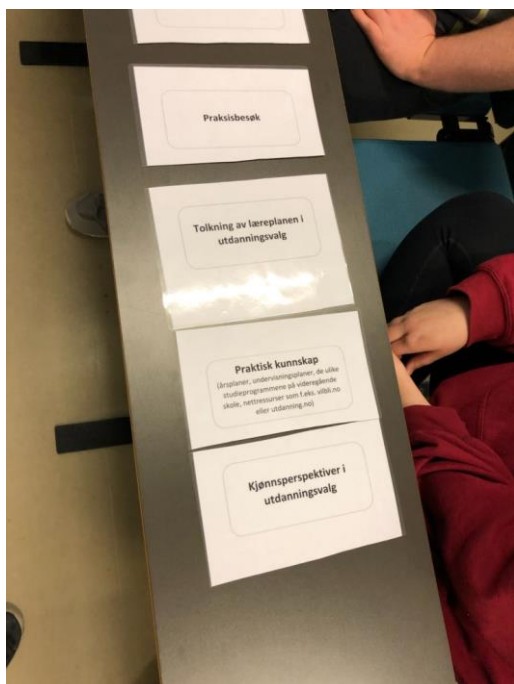
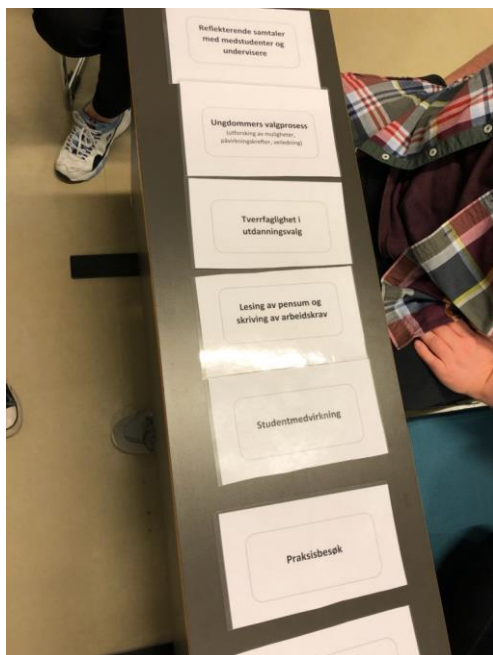
Joakim K. Lund

### Vedlegg 3 – Rangering av samtalekort



*Fokusgruppe 1: Rangering av hva de har lært mest om/av i emnet utdanningsvalg og hva som har gitt mest læringsutbytte.*

- 1. Reflekterende samtaler med medstudenter og undervisere (herunder også loggskrivning)*
- 2. Tverrfaglighet i utdanningsvalg*
- 3. Studentmedvirkning*
- 4. Praksisbesøk*
- 5. Lesing av pensum og skrivning av arbeidskrav*
- 6. Ungdommers valgprosess (utforskning av muligheter, påvirkningskrefter, veiledning)*
- 7. Tolkning av læreplanen i utdanningsvalg*
- 8. Praktisk kunnskap (årsplaner, undervisningsplaner, de ulike studieprogrammene på vgs, nettressurser)*
- 9. Kjønnsperspektiver i utdanningsvalg*



Fokusgruppe 2: Rangering av hva de har lært mest om/av i emnet utdanningsvalg og hva som har gitt mest læringsutbytte. 1. Reflekterende samtaler med medstudenter og undervisere (herunder også loggskriving). 2. Ungdommers valgprosess (utforskning av muligheter, påvirkningskrefter, veiledning). 3. Tverrfaglighet i utdanningsvalg. 4. Lesing av pensum og skriving av arbeidskrav. 5. Studentmedvirkning. 6. Praksisbesøk. 7. Tolkning av læreplanen i utdanningsvalg. 8. Praktisk kunnskap (årsplaner, undervisningsplaner, de ulike studieprogrammene på vgs, nettressurser). 9. Kjønnsperspektiver i utdanningsvalg.

## Vedlegg 4 - Samtykkeskjema

# Vil du delta i forskningsprosjektet *Utdanningsvalg – fra fyllfag til favoritt-fag(?)*?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se på lærerstudenters erfaringer rundt emnet utdanningsvalg. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### Formål

Det gjelder en masteroppgave i karriereveiledning. Som de første lærerstudentene som får ta faget utdanningsvalg i sin grunnutdanning er jeg spent på hvordan studentene erfarer at faget utdanningsvalg gjør dem forberedt på å undervise i faget. Jeg vil høre om hva de tenker har vært spesielt nyttig og eventuelt om hva som kan utvikles videre. Her er jeg ute etter å høre ulike refleksjoner og meninger – uten tanke på hvem som sier hva.

### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Sørøst-Norge.

### Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Alle GLU-studentene som har tatt faget på USN høsten 2019 får spørsmål om å delta.

### Hva innebærer det for deg å delta?

1. Jeg vil få tilgang til en anonymisert skriftlig refleksjonslogg.
2. Du vil delta i et fokusgruppeintervju sammen med noen av dine medstudenter (ca. 60 min).

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

### Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Lydopptaket vil min veileder ved USN, Peter Plant, og jeg ha tilgang til. Jeg vil bruke fornavn i selve intervjuet, men i transkriberingen vil det bli byttet ut med et pseudonym. Ellers er det ikke bruk av noen personopplysninger. Det vil det heller ikke være i den ferdigskrevne masteroppgaven.

### Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes innen 1. juli 2020. Da vil lydopptaket bli slettet.

### Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og



- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

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

- • Veileder på USN; Peter Plant. Peter.Plant@usn.no
- • Mastergradstudent; Joakim Kjensli Lund. joakim.lund@online.no
- • Vårt personvernombud: Paal Are Solberg
- • NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig  
Peter Plant

Student  
Joakim Kjensli Lund

-----  
---

## **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Utdanningsvalg – fra fyllfag til favorittfag(?)*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i et fokusgruppeintervju
- at en anonymisert skriftlig refleksjonslogg vil kunne leses og brukes som data i denne masteroppgaven

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

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)