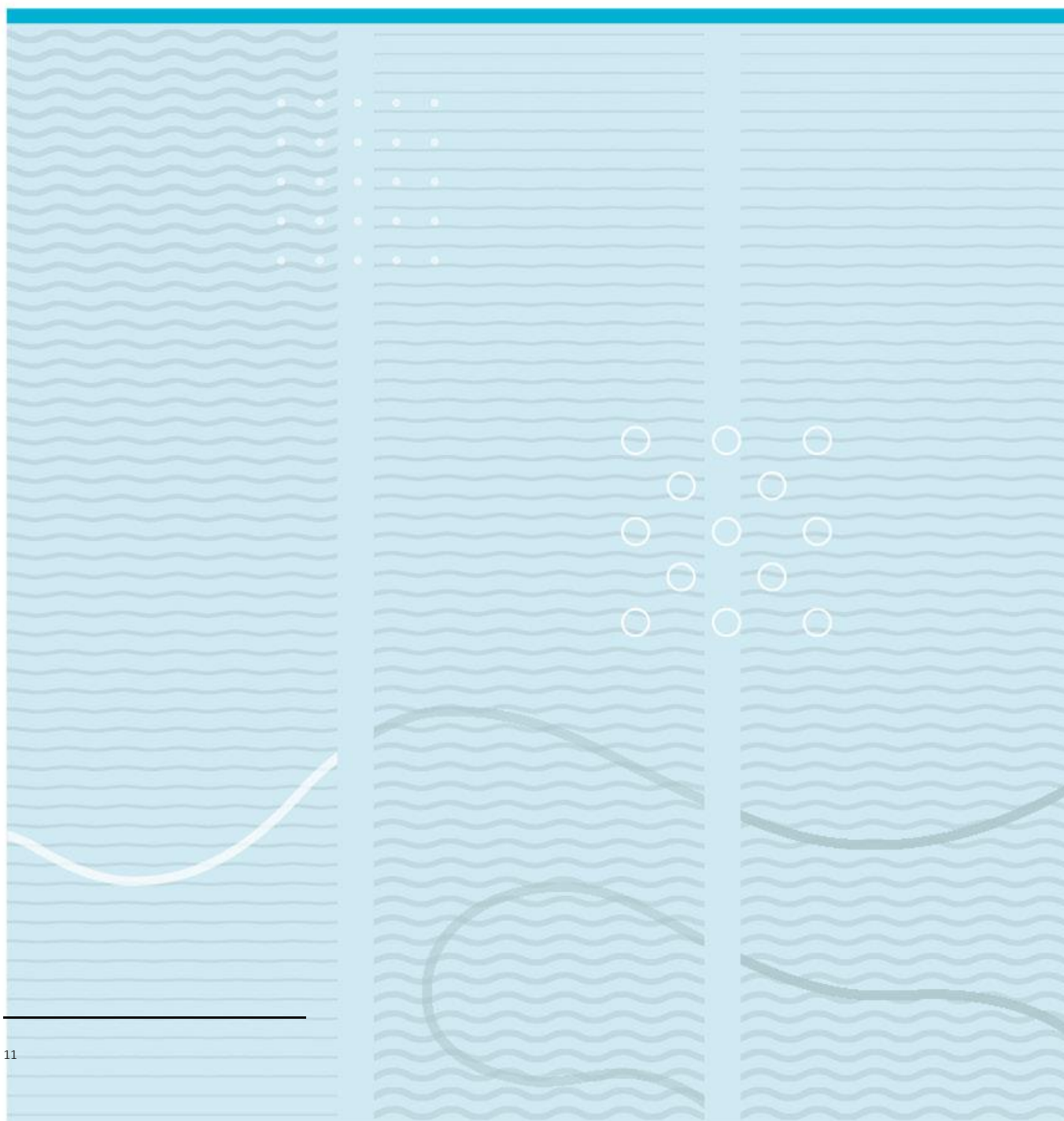


Robin Sørensen

Arbeidslivsfaget og Åssiden-modellen

- Sett i lys av tre elevers karrierehistorier.



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

<http://www.usn.no>

© 2021 Robin Sørensen

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

I denne masteroppgaven rettes blikket mot arbeidslivsfaget slik faget organiseres gjennom Åssiden-modellen. Arbeidslivsfaget er et alternativ til 2. fremmedspråk som tilbys elever ved ungdomsskolen. For ungdomsskolene i Drammen og omegn får elever i 10. klasse tilbud om å gjennomføre arbeidslivsfaget i sin helhet på Åssiden videregående skole, noe som refereres til som Åssiden-modellen. Hovedfokuset i denne oppgaven er å utforske hvordan arbeidslivsfaget, organisert gjennom Åssiden-modellen, kommer til syne ved hjelp av enkeltelevers karrierhistorier.

Den metodiske fremgangsmåten er av kvalitativ tilnærming, gjennom narrative intervjuer kombinert med deltakende observasjon. Intervjuene er utført i form av «Walk and talk`s», der eleven og jeg har gått tur mens intervjuet foregikk. Det er gjennomført tre narrative intervjuer som har resultert i tre elevers karrierehistorier. Elevene som er intervjuet, har tidligere tatt arbeidslivsfaget gjennom Åssiden-modellen og har deretter valgt å gå videre med yrkesfag på Åssiden videregående skole. De tre karrierehistoriene danner grunnlaget for det analytiske arbeidet der det er benyttet en induktiv tilnærming. Analysen er knyttet opp til det teoretiske rammeverket der det fokuseres på bakenforliggende faktorer og påvirkende mekanismer for unges utdanningsvalg.

Oppsummert kan arbeidslivsfaget, slik det organiseres gjennom Åssiden-modellen, forstås som et fag der de tre elevene opplevde mestring, autonomi og tilhørighet gjennom et praktisk og fysisk fokus i skolearbeidet. I tillegg kan faget oppfattes som en viktig arena for elevenes utvikling av formell karrierekompetanse i ungdomsskolesammenheng.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	2
Innholdsfortegnelse	3
Forord	5
1 Innledning	6
1.1 Problemstilling.....	7
1.2 Noen begrepsavklaringer	8
1.3 Eget møte med arbeidslivsfaget.....	9
1.4 Disposisjon av oppgaven	10
2 Presentasjon av arbeidslivsfaget	11
2.1 Lokal kontekst.....	11
3 Tidligere forskning på arbeidslivsfaget	13
4 Teoretisk rammeverk	17
4.1.1 Verditeorien.....	18
4.1.2 Kulturteorien.....	18
4.1.3 Sosialposisjonsteorien.....	19
4.1.4 Kulturell kapital og habitus	20
4.2 Motivasjon og mestring.....	20
5 Plassering i karriereveiledningsfeltet	24
5.1 Planned happenstance	26
5.2 Karrierekompetanse og karrierlæring	27
6 Metode	30
6.1 Design.....	31
6.1.1 Det narrative intervjuet.....	31
6.1.2 Forberedelser og utvalg	32
6.1.3 Gjennomføring.....	33
6.2 Covid-19 og «walk and talk`s»	34
6.2.1 Walk and talks.....	35
6.3 Analyse	36
6.3.1 Transkribering.....	36
6.3.2 Hermeneutisk meningsfortolkning.....	37
6.3.3 Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet.....	38

6.4	Forskerrollen og etiske overveielser.....	39
7	Elevenes karrierehistorier, sett i lys av arbeidslivsfaget	41
7.1	Eva.....	41
7.2	Per	44
7.3	Pål.....	48
8	Analytiske perspektiver	53
8.1	8. og 9. trinn	54
8.1.1	Inngangsbilletten.....	56
8.2	Arbeidslivsfaget	58
8.2.1	Interesseutforskning	58
8.2.2	Karakterer.....	60
8.2.3	Praktisk læringsarena	60
8.3	Overgangen til videregående og veien videre	62
9	Diskusjon.....	65
10	Avslutning	67
10.1	Problemstilling og forskningsspørsmål:.....	67
10.2	Et kritisk blikk på eget arbeid	69
10.3	Bidrag til karriereveiledningsfeltet	69
	Referanser/litteraturliste.....	71
	Vedlegg.....	73
	Vedlegg 1: Informasjonsskriv.....	74
	Vedlegg 2: Samtykkeerklæring	76
	Vedlegg 3: Bekreftelse fra NSD.....	77

Forord

Med dette mastergradsprosjektet markeres slutten på fire fantastiske år med deltidsstudier i karriereveiledning. Det har vært en spennende og lærerik prosess fra projektskisse til siste setning. Å skulle avslutte noe som har vært en så stor del av hverdagen over en lengre periode kjennes som en skrekkblandet fryd; På den ene siden kunne jeg tenke meg å holde på med prosjektet en god stund til, på den andre siden skal det bli godt å komme seg ut av masterbobla.

Det hadde ikke vært mulig å gjennomføre dette prosjektet uten en solid heiagjeng på tribunen. Først og fremst er jeg ydmyk og takknemlig for at jeg fikk muligheten til å lære de tre elevenes historier å kjenne. Tusen takk til de tre ungdommene som ville dele sin historie med meg og andre lesere av denne oppgaven. Deres bidrag er grunnlaget for alle timene som er lagt ned i dette prosjektet.

Tusen takk til Jonas (ektemann, pappa og leder av heiagjengen), som har gjort det mulig å fordype seg i analyser og teorier selv når barnehagen har vært stengt og det har regnet ute.

Det rettes også takk til min veileder, Geir, som har vært en strålende sparringspartner gjennom hele prosjektet.

Drammen, mai 2021

Robin Sørensen

1 Innledning

Alle barn som er bosatt i Norge har både rett og plikt til å gjennomføre grunnskolen (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Elever som har fullført grunnskolen (eller tilsvarende) har rett til et videregående opplæringstilbud, men tilbudet er ikke obligatorisk. Det er bred politisk enighet om betydningen av å satse på utdanning, men selv om skolen har som mål å fremme likhet mellom samfunnslagene, er skolen fortsatt en viktig produsent av ulikhet (Bakken, 2009, p. 252). Samtidig argumenteres det for at utdanning nå spiller en viktigere rolle i de unge menneskers liv, og at utdanningssystemet videre har endret samfunnets resterende institusjoner, «the schooled society» (Bunting & Moshuus, 2017). Det norske arbeidsmarkedet har et uttalt behov for flere fagarbeidere (Nybakk, 2020), og i den politiske diskursen fremmes læren om karrierekompetanse som et løsningsforslag på rekrutteringsutfordringen.

I NOU 2016:7 argumenteres det for et helhetlig system for livslang karriereveiledning, der skolen spiller en viktig rolle. Et viktig mål for dette livslange perspektivet er å forbedre utdanningseffekt, minske frafall, og skape bedre sammenheng mellom utdanning og arbeidsmarked (NOU 2016:7, p. 22). Karriereveiledningsfeltet kan bidra blant annet med utvikling av karrierekompetanse hos elevene i skolen. Karrierelæring forklares som læren om utviklingen av karrierekompetanse. Gjennom dette prosjektet ønsket jeg å lære om elever som står i nettopp disse læringsprosessene. Et glimrende sted å komme i møte med disse ungdommene er i overgangen mellom grunnskolen og videregående skole.

Overgangen fra 10. årig obligatorisk skolegang til videregående opplæring kan oppleves som krevende for mange elever, og god karriereveiledning gjennom hele elevens skoleløp anes som en viktig faktor i arbeidet med å forhindre frafall (NOU 2016:7). Karriereveiledning i grunnskolen omfatter blant annet fagene utdanningsvalg og arbeidslivsfaget, i tillegg til den forskriftsfestede retten til rådgivning. Det fremkommer av NOU 2016:7 at manglende karriereveiledning kan medføre at elever gjør så kalte «feilvalg» og når alternativet er omvalg eller å slutte, så velger mange det sistnevnte. Utviklingen av karrierekompetanse i skolen skjer gjennom ordinær undervisning, organisert karriereveiledning og i fagene utdanningsvalg, prosjekt til fordypning og arbeidslivsfaget. Det er arbeidslivsfaget, eller mer spesifikt elevene som har gjennomført arbeidslivsfaget, som vil være nedslagsfeltet for dette mastergradsprosjektet.

1.1 Problemstilling

Våren 2020 fullførte ca. 90 ungdommer arbeidslivsfaget ved Åssiden videregående skole. Jeg er nysgjerrig på hvilke tanker og inntrykk elevene har av faget når de har gått videre med sine utdanningsvalg. Hvem møter vi, og hvordan endte de opp akkurat der de er nå? Og hva forteller de oss om arbeidslivsfaget? Dette er nedslagsfeltet jeg ønsker å se nærmere på gjennom Åssiden-modellen.

Problemstillingen blir da som følger:

«Hvordan kommer arbeidslivsfaget, slik det organiseres gjennom Åssiden-modellen, til syne gjennom 3 elevers karrierehistorier?»

Denne problemstillingen vil utforskes gjennom følgende forskningsspørsmål:

- *Hva kan beskrivelsene i elevenes karrierehistorier fortelle oss om elevenes skoleerfaringer?*
- *Hva har arbeidslivsfaget betydd for elevenes utdanningsvalg?*
- *Hvordan kan de tre karrierehistoriene bidra til å forstå arbeidslivsfaget som en arena for utarbeiding av karrierekompetanse?*

For å tilnærme meg de spørsmålene som formuleres ovenfor, vil jeg se etter happenstance-øyeblikkene, også kalt de uforutsette hendelsene som kan bidra til å kaste nytt lys på det som observeres. Moshuus og Eide (2016) argumenterer for at happenstance i seg selv kan fungere som en kvalitativ metode. I løpet av en forskningsprosess vil det oppstå uforutsette hendelser, og det argumenteres for at dersom vi er årvåkne og åpne for å ta inn over oss hva som skjer når disse situasjonene oppstår, vil vi kunne observere kontekstuell mening fra nye vinkler som videre kan tilby en dypere og ny innsikt. I samtalen med elevene har det vært ønskelig å se på den indirekte informasjonen som fremkommer i løpet av samtalen, i tillegg til den direkte informasjonen som fremkommer som svar på mine spørsmål. Det handler altså om å se etter svarene på de spørsmålene jeg ikke stiller, noe jeg går mer inn på i metodekapittelet og som vil være fokuset for analysen. Fokuset har vært å rette oppmerksomheten mot de forholdene som elevene selv ikke er bevisste, men som likevel former dem (Moshuus & Eide, 2016).

Som forsker er man på leting etter det uforutsette, eller sagt på en annen måte; man er på leting etter svar på spørsmålene man ikke stiller. Den metodiske tilnærmingen må derfor gi rom for at happenstance-øyeblikkene faktisk kan oppstå, og det forslås tre punkter for fasilitering av slike øyeblikk:

- Et forskningsdesign som fokuserer på den enkeltes unike personlige erfaring.
- Et forskningsdesign som gir muligheten for å adressere forholdene mellom alle involverte parter.
- Et forskningsdesign som bytter informantens svar-posisjon med en fortellerposisjon.

En slik måte å gå frem på beskrives som «The Indirect Approach» (Moshuus & Eide, 2016). Denne tilnærmingen legges til grunn for dette prosjektarbeidet.

Retter vi blikket mot karriereveiledingsfeltet finner vi John D. Krumboltz (1928-2019) som er kjent for sin happenstance læringsteori, som går inn på begrepet «planned happenstance». Denne teorien presenteres nærmere i kapittel 5. Sammen med kapittel 4 danner disse to kapitlene det teoretiske rammeverket for denne masteroppgaven.

1.2 Noen begrepsavklaringer

Elever er i denne teksten benyttet som merkelapp på de jeg har hatt samtaler med. Det er ikke tilfeldig, men en nøye overveid avgjørelse fra min side. Språket, begrepene og ordene som brukes både i denne teksten og i samtalene med elevene har vært et viktig fokusområde. Vi bruker språket vårt til å konstruere verden slik vi oppfatter den og det spiller en viktig rolle når vi samhandler (Skjervheim, 1974). Det var viktig å benytte en merkelapp som virket kjent og naturlig for de som skulle delta i prosjektet. Derfor benyttes merkelappen «elever» fremfor, for eksempel, «ungdom» i utformingen av denne teksten. Dette er først og fremst fordi prosjektet retter fokus mot ungdommens rolle som elev, uten at elevenes andre roller med hensikt ønskes ekskludert fra vedkommens historie. Elevenes andre roller kan være for eksempel sønn, datter, søster, bror, kompis eller kjæreste. Disse rollene skal få fremkomme ved at elevene selv introduserer dem i sine historier. Det presiseres at «elevene» slik de omtales her ikke sees på som objekter, men enkelte individer som jeg ønsker å bli bedre kjent med. Behovet for denne utdypingen har bakgrunn i min iboende respekt for menneskets suverenitet som sådan.

Arbeidslivsfaget og Åssiden- modellen er beskrivelsen på hvordan arbeidslivsfaget helt konkret organiseres i samarbeidet mellom Åssiden videregående og ulike ungdomsskoler i Drammensområdet. I denne teksten vil det bli referert til arbeidslivsfaget i lys av denne organiseringen. Med dette menes at fagets organisering gjennom Åssiden-modellen legges til grunn når det heretter refereres til arbeidslivsfaget. Dette for å skape bedre flyt i teksten.

Utforskning og forskning er begreper man gjerne kan se blir benyttet om hverandre. I mastergradsrapporter benyttes gjerne begrepet forskning når det gjøres et metodisk arbeid med å studere noe. I dette prosjektet har det kjentes mest naturlig å benytte begrepet *utforske* i relasjon til analysen av de tre karrierehistoriene som legges til grunn.

1.3 Eget møte med arbeidslivsfaget

Arbeidslivsfaget slik det løses gjennom Åssiden-modellen ble introdusert for meg for første gang gjennom en forelesning i vitenskapsteori og metode i tilknytning til denne mastergraden i karriereveiledning. Som utgangspunkt hadde jeg et ønske om å tilnærme meg et tema basert på ungdommer i overgangen mellom ungdomsskolen og videregående, eller ungdommer i oppstarten av videregående opplæring. På dette tidspunktet utforsket jeg ulike prosjekter som lot seg studere innen denne rammen.

Forelesningen handlet om feltarbeid og forskningsintervju, og det var i denne konteksten det ble etterspurt kandidater til gjennomføring av mastergradsoppgaver i form av empiriske undersøkelser av arbeidslivsfaget slik det organiseres gjennom Åssiden-modellen. Dette var midt i blinken som tema for mitt mastergradsprosjekt. Jeg er selv Drammenser, og kjente til Åssiden videregående skole som en av flere skoler i fylket. Det var ukjent for meg at skolen samarbeidet med lokale ungdomsskoler om gjennomføringen av arbeidslivsfaget, noe som bidro med å øke interessen for prosjektet. Her var det mulig å studere en gruppe elever som stod i overgangen mellom ungdomsskolen og videregående skole, i tillegg kunne denne gruppen studeres i lys av et prosjekt som jeg ikke kjente til fra før.

Interesserte kandidater ble bedt om å skrive et prosjektskisseforslag i sin søknad innen 1. mai 2020. Prosjektsatsningen støttes av Partnerskap for karriereveiledning og Åssiden videregående

skole med et stipend på 20.000,-. Jeg formulerte min prosjektskisse på bakgrunn av tema som nevnes ovenfor, og ble deretter innstilt som kandidat for mastergradsprosjektet.

1.4 Disposisjon av oppgaven

Ovenfor er innledning med tema og problemstilling for oppgaven lagt frem, i tillegg til noen begrepsavklaringer for videre lesning. I Kapittel 2 vil jeg presentere arbeidslivsfaget slik det er organisert i ungdomsskolen i tillegg til å gå nærmere inn på Åssiden-modellen.

Kapittel 3, 4 og 5 retter fokus mot de teoretiske rammene for oppgaven. Først ut i kapittel 3 er en presentasjon av tidligere forskning som omhandler arbeidslivsfaget. I kapittel 4 rettes oppmerksomheten mot noen perspektiver på unges utdanningsvalg. Deretter presenteres det i kapittel 5 relevant karriereveiledningsteori i henhold til oppgavens tema.

I kapittel 6 fremkommer redegjørelsen av oppgavens metodiske fremgangsmåte.

I kapittel 7 presenteres oppgavens datagrunnlag; 3 karrierehistorier sett i lys av arbeidslivsfaget. Disse karrierehistoriene vil i kapittel 8 og 9 bli knyttet opp til de teoretiske rammene som fremkommer i kapittel 4 og 5 i en analytisk form.

Kapittel 10 tar for seg problemstillingen som ble presentert innledningsvis med avsluttende refleksjoner.

2 Presentasjon av arbeidslivsfaget

Arbeidslivsfaget ble for første gang introdusert i skolen i 2009 som et alternativ til valg av andre fremmedspråk. I forkant av kunnskapsløftet fantes det flere valgalternativer for ungdommer som ikke ønsket å velge fremmedspråk, blant annet faget som den gang hadde navnet «praktisk tilvalgsfag» (NOU 2014:7, 2014). I st. Melding 44 (2008-2009)

Utdanningslinja ble det foreslått et det nok en gang skulle gjøres et forsøk på et faglig alternativ til fremmedspråk på ungdomsskolen, også fordi mange valgte fordypning i engelsk som sitt annet fremmedspråk uansett. Intensjonen var å gi ungdommene mulighet for praktisk interesseutforskning innen yrkesfaglig opplæring med mål om at den faglige motivasjonen med dette skulle øke.

Fra dette bakteppet vokste arbeidslivsfaget frem, og høsten 2009 starten en forsøksperiode på 4 år med 5 deltagende kommuner. I 2010/2011 ble forsøket utvidet til 81 deltagende kommuner, og i 2012/2013 fikk alle skoler anledning til å tilby faget etter ønske. I 2014 besluttet kunnskapsdepartementet at arbeidslivsfaget skulle implementeres permanent på ungdomsskolen fra og med skoleåret 2015/2016 som et alternativ til fremmedspråk eller fordypning i norsk, engelsk eller samisk (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Sluttrapporten fra forsøksperioden konkluderer blant annet med at både elever og lærere var svært tilfredse med faget (Bakken, Dæhlen, & Smette, 2013). Rapporten har, som nevnt, fokusert på å kartlegge fagets gjennomføring i praksis, lærere og elevers vurdering av fagets fungering og om faget har styrket elevens skolemotivasjon.

2.1 Lokal kontekst

Arbeidslivsfaget er altså et fag som tilbys elever på ungdomsskolen, og den faglige organiseringen varierer fra kommune til kommune og fra ungdomsskole til ungdomsskole. I Drammen kommune gjennomføres arbeidslivsfaget for 10. trinn på Åssiden videregående skole med elever rekruttert fra flere ungdomsskoler i Drammen kommune. Åssiden videregående skole har om lag 1300 elever, og tilbyr 9 yrkesfaglige linjer i tillegg til voksenopplæring og et tilbud til minoritetsspråklige. I samtale med rektor, Ann-Mari Henriksen, beskriver hun skolen som «den lille skolen i den store» og utdyper at dette er fordi skolen sprer seg over 7 bygninger.

Elevene skal gjennomføre arbeidslivsfaget i sin helhet på yrkesfaglinjene på Åssiden videregående skole, med oppstart etter høstferien og med avslutning i mars. Elevene som deltar må forholde seg til fraværsregelen og får standpunktkarakter i faget. Denne formen for organisering refereres til som Åssiden- modellen, og har til hensikt å bidra i det forbyggende arbeidet i å forhindre frafall ved å gjøre elevene bedre rustet til å gjennomføre videregående opplæring (Henriksen, 2015). Et viktig poeng er at elevene får opplæringen av yrkespedagoger på en skole der yrkesutdanning er hovedfokus til daglig. Det ligger en antakelse til grunn her om at det vil utgjøre en forskjell for ungdommene å motta den faglige opplæringen av pedagoger med en spisskompetanse innen de ulike yrkesfagene, i tillegg til at opplæringen vil foregå på en arena der også utstyr, verktøy og fasiliteter er tilpasset de ulike fagretningene. At undervisningen foregår på en yrkesfaglig videregående skole, er også et viktig poeng ved Åssiden-modellen. Elevene får på denne måten en opplevelse av hvordan det kan være å velge yrkesfaglig videregående opplæring.

Det fremgår av Arbeidslivsfagets læreplan at faget skal gi elever ved ungdomsskolen reelle og virkelighetsnære arbeidssituasjoner der det benyttes et begrepsapparat- og ferdigheter knyttet til arbeidslivet (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Dette kan tett knyttes opp til utviklingen av karrierekompetanse, som nevnes innledningsvis, i så måte at arbeidslivsfaget bidrar til en praktisk tilnærming til karriereveiledning og i utviklingen av karrierekompetanse hos eleven. Karrierelæringen skjer i praksis, gjennom yrkesutforskning innen yrkesfagene som tilbys på den videregående skolen. Det er denne yrkesutforskningen det er ønskelig å utforske nærmere gjennom elevenes egne historier. I dette mastergradsprosjektet har jeg snakket med 3 elever som tidligere har gjennomført arbeidslivsfaget slik det er organisert gjennom Åssiden-modellen.

3 Tidligere forskning på arbeidslivsfaget

I dette kapittelet skal vi se nærmere på tidligere forskning på arbeidslivsfaget. Det foreligger to rapporter fra fagets oppstart, i tillegg til tre mastergradsoppgaver. Den første rapporten er skrevet på oppdrag fra utdanningsdirektoratet og er basert på en følgeevaluering av oppstartsåret 2009/2010. Sluttrapporten bærer navnet *Kartlegging av forsøk med praktisk fag på ungdomstrinnet- arbeidslivsfag* (Christensen, Homme, & Midtbøe, 2010). Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA/ nå SVA) fikk året etter i oppdrag å vurdere hvordan innføringen av faget fungerte. I 2013 publiserte de en sluttrapport med navn *Forsøk med arbeidslivsfag på ungdomsskoletrinnet: sluttrapport fra en følgeevaluering* (Bakken et al., 2013, p. 3). Disse to sluttrapportene legges til grunn for denne fremstillingen av tidligere forskning, og presenteres mer inngående nedenfor.

I tillegg til disse to sluttrapportene har jeg funnet tre mastergradsoppgaver der tema er arbeidslivsfaget. Felles for alle er fokuset på faget slik det er organisert på de ulike ungdomsskolene, og hvordan elever og lærere har erfart og opplevd faget. Jeg har valgt å gå igjennom innholdet i rapportene for å kunne sette denne masteroppgaven inn i en kontekst. Derfor skal jeg nedenfor ta for meg de to rapportene som foreligger fra fagets prøveperiode på fire år, i tillegg til en rask gjennomgang av tema og resultater fra de tre mastergradsoppgavene som jeg har funnet frem til.

Sluttrapport 1

Prosjektet har sett på utforming og organisering av arbeidslivsfaget ved de 16 skolene som deltok i oppstarten høsten 2009 og undersøkt kjennetegn ved elevene som valgte arbeidslivsfaget skoleåret 2009/2010 (Christensen et al., 2010). Det beskrives i rapporten at formålet med prosjektet har vært å undersøke hvordan oppstarten og innføringen av faget har fungert i praksis på de ulike skolene sett fra elevenes, lærernes og skoleledelsens perspektiv. I tillegg var det ønskelig å kunne si noe om kjennetegnene til elevene som valgte å gå arbeidslivsfaget (Christensen et al., 2010). Rapporten viser til en kombinasjon mellom kvalitativ og kvantitativ datainnsamling der datagrunnlaget for kartleggingen av skolens utforming og gjennomføring av faget bestod av dokumentanalyse, spørreskjema utfylt av lærere

samt intervjuer av lærere og skoleledelse. I kartleggingen av elevenes erfaringer ble det benyttet spørreskjema samt noen utfyllende intervjuer som datagrunnlag.

Elevene svarte med høy tilfredshet med arbeidslivsfaget ifølge resultatene fra spørreskjemaene. Hele 80 % av elevene svarte at de trivdes godt eller svært godt på skolen, og 87 % svarte at de trivdes mer med arbeidslivsfaget dersom de sammenlignet med andre fag på skolen.

Undersøkelsen kan også vise til at elevene var fornøyde med lærerne som underviste i faget samt at interessen for læring i faget viste seg å være noe høyere sammenlignet med andre fag. 70 % av elevene svarte at deltakelse i arbeidslivsfaget gjorde deres skolehverdag bedre, og en andel av elevene svarte at de ville hatt svakere karakterer og et større fravær dersom de ikke hadde hatt arbeidslivsfaget. Det påpekes i rapporten at dette er elevenes egen vurdering, men at lærerne bekrefter oppfatningen av at elevene har hatt en endring til det bedre (Christensen et al., 2010) s. 39-40. Arbeidslivsfaget viste seg å være mest populær blant gutter, og blant elever med svake karakterer i de teoretiske fagene.

Sluttrapport 2

I løpet av perioden 2010-2013 publiserte NOVA to delrapporter før sluttrapporten kom i 2013. Sluttrapporten er basert på to delrapporter; *Valgmuligheter i ungdomsskolen: Erfaringer med de språklige fordypningsalternativene og forsøk med arbeidslivsfag* (Bakken & Dæhlen, 2011) og *Ett år med arbeidslivsfaget: læreres og elevers erfaringer med arbeidslivsfaget på 8.trinn* (Bakken, Dæhlen, Haakestad, Sletten, & Smette, 2012). Undersøkelsen ble gjennomført på bestilling fra utdanningsdirektoratet og skulle danne et forskningsbasert kunnskapsgrunnlag som skulle bidra til å vurdere om faget skulle innføres permanent for elever på ungdomsskolen. Sluttrapporten søkte svar på tre hovedpunkter; hvordan faget var gjennomført i praksis, elever og læreres vurdering av fagets fungering og å finne ut av om faget har bidratt til å styrke elevenes skolemotivasjon (Bakken et al., 2013). 115 skoler bidro til å danne datagrunnlaget for undersøkelsen, og det ble gjennomført casestudier i tillegg til to større spørreundersøkelser av elever og lærere med tilhørighet til faget. Registerdata bestående av elevenes skoleprestasjoner, karakterer og familiebakgrunn ble også innhentet (Bakken et al., 2013).

Mange av elevene beskrev arbeidslivsfaget som et pusterom fra en ellers teoritung hverdag, og det fremkommer av rapporten at det er den praktiske arbeidsmetoden i faget som sørger for elevenes trivsel. Hele 70 % av elevene lister arbeidslivsfaget som sitt favorittfag, og et flertall

av elevene har hatt positive erfaringer med arbeidslivsfaget (Bakken et al., 2013, p. 121). Rapporten fanger også opp de elevene som ikke opplevde at faget innfridde deres forventninger. Tilbakemeldingene fra denne elevgruppen beskrev faget blant annet som kjedelig eller at faget ikke var utfordrende nok. Elevgruppen som besvarte at de angret på at de tok faget var omtrent 1 av 5, og rapporten forklarer at denne tilbakemeldingen var mer representert blant jenter enn gutter, og blant elever som hadde forholdsvis gode karakterer i andre fag (Bakken et al., 2013, p. 122).

«Arbeidslivsfag: På vei mot fremtidens gode fagarbeider?»

Camilla Lervik skrev sin masteroppgave om arbeidslivsfaget i 2012, og faget var da fortsatt var i en forsøksperiode. I sin oppgave retter hun oppmerksomhet mot hvordan arbeidslivsfaget planlegges og gjennomføres i praksis i henhold til læreplan og daværende styringsdokumenter (Leirvik, 2012, p. 7). Hun gjennomførte intervjuer med lærere som underviste i faget, i tillegg til å observere undervisningssituasjoner i praksis. Det argumenteres for at arbeidslivsfaget vil kunne fungere som et viktig ledd i yrkesveiledningen på ungdomsskolen dersom faget innehar gode yrkespedagoger med relevant kompetanse i samarbeid med rådgiverressursen i skolen.

«Organisering av Arbeidslivsfag på ungdomstrinnet – et yrkesfaglig perspektiv»

Dette mastergradsbidraget er skrevet av Marie Syverstad Meland i 2016, og også denne oppgaven har et organisatorisk fokus. Meland skriver at det er stor variasjon i elevenes utbytte av faget og når det kommer til den generelle gjennomføringen av faget (Meland, 2016, p. 2). I presentasjonen av resultatene fremgår det at kun et fåtall av elevene tilbakemelder at arbeidslivsfaget har bidratt til en bevisstgjøring i valget av videregående utdanning. Dette er et svært oppsiktsvekkende resultat med tanke på at formålet i lærerplanen helt tydelig «Arbeidslivsfaget skal bidra til at elever på ungdomstrinnet får kjennskap til fag- og yrkesopplæring gjennom erfaring med arbeidsoppgaver hentet fra forskjellige yrker som produserer tjenester og produkter». I konklusjonen foreslår Meland (NOU 2016:7) at det bør rettes oppmerksomhet mot økt yrkesfaglig kompetanse inn i arbeidslivsfaget og i grunnskolen generelt.

«Det handler om å ta det rette valget»

Marte H. Alternes (2018) gjør en kvalitativ studie av elevers erfaringer med arbeidslivsfag og deres tanker rundt valg av videre utdanning. Hun retter fokuset mot arbeidslivsfaget som et

fenomen, og har gjennomført intervjuer kombinert med deltakende observasjon i en arbeidslivsfagklasse på en utvalgt ungdomsskole. I dette prosjektet fremstår elevene som fornøyde med fagets gjennomføring og det fremkommer at de har opplevd faget som et positivt innslag i deres skolehverdag (Altnes, 2018, p. 55). Elevene Altnes snakket med forteller at de fikk kunnskap om ulike utdannings- og yrkesveier, i tillegg til bedre selvtillit, økt selvsikkerhet og en følelse av mestring (Altnes, 2018).

4 Teoretisk rammeverk

Ovenfor ble tidligere forskning på arbeidslivsfaget presentert, og i dette kapitlet vil vi se nærmere på hva forskningsfeltet og den utvalgte teorien kan si oss om bakenforliggende faktorer for unges valg av utdanning². Dette gjøres ved å se på rapporter som har til hensikt å dokumentere hvordan de faktiske forskjellene utspiller seg gjennom norske forhold. Det er hentet perspektiver fra utdannings sosiologien som forsøker å forklare hvordan sosial bakgrunn kan ha effekt på utdanningsvalg. Deretter skal vi se nærmere på noen faktorer eller mekanismer som kan forklare betydningen for motivasjon hos elever i skolen.

Som nevnt innledningsvis har alle elever som har fullført grunnskolen rett til videregående opplæring. Parallelt med dette innebærer dagens samfunn også sosialt ulike utgangspunkt som påvirker elevenes valg av utdanning. Markussen mfl., (2008) konkluderer i sin rapport *Bortfall og kompetanse i videregående opplæring* med at sosial bakgrunn påvirker elevenes valg av linje på videregående og at det fortsatt eksisterer reproduksjon av sosial ulikhet i norsk skole. Dette er i tråd med Gudmund Hernes' resonnement i *Om ulikhetens reproduksjon* (1975).

Når det i forskning, analyser og rapporter refereres til sosial bakgrunn er det gjerne oppvekstmiljøet til eleven det det er snakk om, og det deles gjerne inn i primære og sekundære mekanismer (Boudon, 1974). De primære effektene måler den direkte effekten sosial bakgrunn har for elevenes prestasjoner i skolen. Sekundæreffekten forklarer hvordan sosial bakgrunn påvirker elevens valg av videregående utdanningsprogram når variabelen om skoleprestasjoner holdes konstant. Skolen og familiens betydning for elevens prestasjonsforskjeller i grunnskolen kan man finne representert i en delrapport av Wiborg mfl., (2011). Hver for seg hadde foreldrenes inntekt og foreldrenes utdanning påvirkning på elevens prestasjoner, men foreldrenes utdanning så ut til å ha større påvirkning enn foreldrenes inntekt. Når det gjelder elevens valg av utdanningsprogram i videregående skole henvises det til et lignende mønster. Betydelige forskjeller i valg av utdanningsprogram påvises også i en rapport utarbeidet av NIFU (Støren, Helland, & Grøgaard, 2007). I rapporten er det undersøkt hvordan både foreldrenes utdanning og inntekt har hatt innvirkning på elevenes valg av utdanningsprogram.

² Dette kapitlet er skrevet basert på min egen bacheloroppgave i sosiologi skrevet i 2012 med tittelen «Utdanningsvalg og sosial bakgrunn». Oppgaven ble levert til Høgskolen i Vestfold, nå Universitetet i Sørøst-Norge.

Utslagene ved begge undersøkelsene viste at både utdanning og inntekt hos foreldrene spilte en svært viktig rolle i valg av utdanningsprogram, selv om inntekt viste seg å ha noe mindre effekt.

Basert på datamaterialet det henvises til ovenfor ser vi altså at sosial bakgrunn har en innvirkning på elevenes valg av utdanningsprogram. Hvordan kan dette i så fall forklares? Raymond Boudon diskuterer i sin bok *Education, Opportunity and Social inequality* (1974) tre perspektiver eller teorier som forsøker å påpeke forhold som fører til at valg av utdanningsprogram og skoleprestasjoner fordeler seg skjevt i samfunnet. Nedenfor vil jeg forsøke å gi en oppsummering av henholdsvis verditeorien, kulturteorien og sosialposisjonsteorien, der den sistnevnte teorien er Boudons eget perspektiv.

4.1.1 Verditeorien

Verditeorien søker å forklare sosial ulikhet i rekruttering til videregående opplæring ved å vise til betydningen av ulik verdsetting av utdanning. Ifølge denne teorien eksisterer det ulike verdssystemer innenfor ulike sosiale lag, der motivasjon, innsats og prestasjonsnivå vil variere og følgelig gi utslag i oppnåelse av kompetanse og prestasjoner. Et varierende verdissyn mellom klasser problematiseres blant andre av forfatteren Lars Ove Seljestad i romanen *Blind* (2005). Boken forteller om en far som oppfatter det som et svik at sønnen valgte academia. Han burde, ifølge sin far, valgt kollektivet fremfor høyere utdanning. Verditeorien ville kanskje hevdet at det å vokse opp med en slik verdiorientering ville virke styrende og muligens hemmende i valg av utdanningsprogram. Boudon (1974) retter kritikk mot den verditeoretiske forklaringen og mener den ikke gir tilstrekkelig forklaring på at det finnes de som velger høyere utdanning der utdanning ikke er vektlagt i hjemmet.

4.1.2 Kulturteorien

Dette perspektivet kan sees på som en motreaksjon til verditeorien, ifølge Boudon (1974), og deles inn i to hovedretninger;

Den første retningen, den elitistiske forståelsen av kultur, forklares ved å se for oss at elevers intellekt og ressurser blir fylt opp som en slags verktøykasse. Når elever fra ulike sosiale lag møtes i skolen vil innholdet i verktøykassen til barna fra høyere sosiale lag være stor

og mangfoldig, mens de barna som er oppvokst i lavere sosiale lag vil ha færre verktøy i sin kasse.

Den andre retningen, den relativistiske forståelsen av kultur, fokuserer mindre på at forskjeller skal rangeres i et system bestående av lite eller mye ressurser. Forskjellene forklares ved å se på verdiene og normene i de ulike sosiale lagene som mer eller mindre like de verdiene som skolesystemet verdsetter. Sett på denne måten vil det si at elevene fra høyere sosiale lag spiller mer «på hjemmebane» i det skolske systemet, mens elever fra arbeiderklassen befinner seg mer på «bortebane» og må lære seg verdier og ferdigheter på nytt for å imøtekomme utdanningssystemet.

Også her er Boudon (1974) kritisk, og hevder at dette ikke betyr at ambisjonene er lave hos elever fra lavere lag. Han påpeker at der utdanning ikke fremstår som en selvfølge, kreves det faktisk mer av den enkelte å gjennomføre en høyre utdanning.

4.1.3 Sosialposisjonteorien

Både verdi- og kulturteorien har mangler ifølge Boudon (1974), og han dannet derfor sin egen teori som kalles sosialposisjonteorien. Gjennom denne teorien vil han forklare skjevhet i utdanningsvalg ved å påpeke at ulike sosiale lag vil vurdere gevinster og kostnader av utdanning på ulik måte. Han hevder at utdanningsvalg er rasjonelle investeringsbeslutninger, der de grunnleggende målene er å enten forbedre eller opprettholde sin sosiale posisjon. Når elever som skal velge mellom yrkesfaglig- eller studieforbereende linje på videregående, påpeker Boudon (1974) at det vil være en ulik kostnads- og nyttekalkyle mellom elever fra ulik sosial bakgrunn. I lys av Boudons perspektiver handler valget om utdanningsretning altså om å enten velge å beholde sin sosiale posisjon eller å søke en oppadgående sosial mobilitet. For en elev med så kalt høy klassebakgrunn vil det for eksempel kunne innebære sosial degradering å velge yrkesfag fremfor teoretiske utdanningsvalg. En sosial degradering vil kunne innebære både økonomiske og sosiale kostnader. Boudon (1974) argumenterer for at de sosiale kostandene som oppstår ved å bryte bort fra vennegjengen vil kunne påvirke den enkeltes nyttevurdering i sitt utdanningsvalg.

4.1.4 Kulturell kapital og habitus

Pierre Bourdieu (1930-2002) hevdet at skolen favoriserer elever med samme kulturelle bakgrunn som den herskende kulturen i samfunnet (Bourdieu & Passaron, 2006). Kultur blir gjennom hans teorier forstått som en type kapital som knyttes til utdanning og oppdragelse. Elever fra den favoriserte kulturelle bakgrunnen blir sett på som spesielt flinke, fremfor et resultat av sosialt betinget kulturell arv. Den kulturelle kapitalen forankrer Bourdieu i individets habitus. Habitus kan beskrives som et system av kroppsliggjorte handlingsskjemaer som omfatter blant annet tenkning, preferanser/smak og hvordan man snakker og danner kjernen i vår identitet og personlighet (Brekke, Høstaker, & Sirnes, 2003, p. 33). En kroppsliggjort handling innebærer i hovedsak at den ikke lenger gjøres til gjenstand for refleksjon, men handlingen blir i så måte instinktiv. Det individuelle habitus er klassespesifikt og dannes gjennom oppveksten, og vil ha innvirkning på om eleven finner seg til rette i det sosiale miljøet på skolen. Bourdieu basert sine studier med utgangspunkt det franske samfunn, som kan sies å være et mer elitistisk samfunn enn det vi har i Norge. Den direkte overførbarheten av hans perspektiver er det derfor hensiktsmessig å problematisere. De samme typene for mekanismene som han peker på, kan likevel være gjeldene.

Det kan tenkes at elever med en klassespesifikk habitus som ikke favoriseres av utdanningssystemet, vil oppleve å ikke høre til på skolen og at det vil oppleves som demotiverende når opplæringen ikke tilpasses ulike kulturspesifikke habitus. Elevers læringsmiljø har innvirkning på hvilken form for motivasjon elevene utvikler, og vi nedenfor vil vi derfor se nærmere på hvordan selvbestemmelsesteorien kan bidra til å forklare atferd hos elever basert på ulike typer eller former for motivasjon.

4.2 Motivasjon og mestring

I denne delen av teoripresentasjonen vil det vies plass til å diskutere motivasjonsteori knyttet opp til skolen. I denne sammenhengen vil det rettes fokus mot selvbestemmelsesteorien til Edward L. Deci og Richard M. Ryan (2009) for å se nærmere på mekanismene bak indre og

ytre motivasjon. Videre sees det på betydningen av sosial relasjon i skolen samt betydningen av elevers verdsetting av fagene i skolen.

Først skal vi se nærmere på hvordan indre og ytre motivasjon oppfattes gjennom selvbestemmelsesteorien (Deci & Ryan, 2009). Teorien retter oppmerksomheten ikke bare mot grader av motivasjon, men heller typen motivasjon vi kan finne hos enkeltindivider. Opplevelsen av motivasjon kan være enten indre styrt eller påvirket av ytre faktorer. Indre motivasjon kan beskrives som en atferd motivert av interesse basert på at arbeidet med den gitte oppgaven gir tilfredstillelse og glede (Deci & Ryan, 2009). Det er aktiviteten i seg selv som gir denne opplevelsen, ikke ytre faktorer som karakterer eller ros basert på aktiviteten som utføres. Interessen for selve aktiviteten er det som skaper det viktigste skille mellom indre og ytre motivasjon; der det i indre motivasjon altså er interessen for aktiviteten i seg selv som skaper engasjement og fasinasjon.

Aktiviteter som utføres basert på ytre motivasjon søker gjerne en form for belønning eller for å unngå sanksjoner. Deci & Ryan (2009) skiller mellom autonom og kontrollert form for ytre motivasjon. I kontrollert ytre motivasjon er det for eksempel en lærer som har makten til å regulere eller kontrollere tilføringen av straff eller belønning, og eleven jobber for å oppnå eksempelvis belønningen av en god karakter eller for å unngå eksempelvis en manglende vurdering i et fag. Et annet eksempel er når eleven gjør skolearbeid basert på frykten for dårlige resultater eller skyldfølelse og skam. Her er det ikke lenger læreren, eller andre, som tilfører straff eller belønning, men eleven begynner å internalisere skolens vurderingskriterier og benytter disse i vurdering av seg selv. Det er når elevene også har internalisert skolens verdier for elevatferd i tillegg til verdiene for å lære skolefagene, at Deci & Ryan (2009) henviser til autonom ytre motivasjon. Eleven jobber på bakgrunn av at faginnholdet i seg selv har verdi for dem, og ikke lenger kun for å oppnå gode resultater.

Det er kanskje ikke realistisk å forvente at alle elever skal kunne oppnå indre motivasjon i alt sitt skolearbeid (Skaalvik & Skaalvik, 2020), men mer sannsynlig er det kanskje å oppnå en autonom form for ytre motivasjon. Skolens virkemidler, som for eksempel karakterer og fraværsregelen, bidrar dog med å underminere både indre motivasjon og autonom ytre motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2020). For at eleven skal utvikle en autonom ytre motivasjon legges tre grunnleggende psykologiske behov til grunn (Deci & Ryan, 2009);

- Behov for selvbestemmelse/autonomi
- Behov for mestring eller kompetanse
- Behovet for å høre til

Følelsen av at en aktivitet er frivillig eller utførers basert på et valg som eleven selv har tatt, medvirker til selvbestemmelse. Det er videre et viktig poeng at aktiviteten gjør at eleven opplever å få til noe, at det oppstår en følelse av mestring. Trygge rammer, gode sosiale relasjoner og gjensidig respekt for hverandre i et klassemiljø, bidrar også i utviklingen av autonom ytre motivasjon.

Betydningen av de sosiale relasjonene knyttes opp til opplevelsen av tilhørighet og kompetanse som grunnleggende psykologiske behov og har innvirkning på elevens motivasjon for skolearbeid (Deci & Ryan, 2009). En god eller støttende relasjon til læreren kan deles opp i to former; instrumentell støtte og emosjonell støtte (Federici & Skaalvik, 2013). Opplevelsen av å motta oppmuntring, omsorg, tillit og varme hos læreren illustrerer emosjonell støtte. Når det gjelder instrumentell støtte er det snakk om opplevelsen av å få tilstrekkelig veiledning i skolearbeidet gjennom for eksempel gode forklaringer, forslag til hjelpemidler i skolearbeidet, konstruktive tilbakemeldinger og lignende. Federici and Skaalvik (2013) henviser til et forskningsfelt der det kan dokumenteres at emosjonell og instrumentell støtte fører til læring, motivasjon og trivsel i skolen.

Elevers verdsetting av skolefagene har også innvirkning på motivasjon i skolen (Eccles & Wigfield, 2000). I hovedsak er det snakk om fire former for verdier skolefagene kan ha for en elev; indre verdi, nytteverdi, personlig verdi og kostnad. Den indre verdien sees gjerne på som en interesseverdi og kan knyttes til opplevelsen av glede og positive følelser i utføringen av en aktivitet. Det er altså gleden av å gjøre selve aktiviteten som er drivkraften (Eccles & Wigfield, 2000). For den fotballinteresserte kan det for eksempel være å trene med laget sitt, å spille fotball i gymtimen eller å se på kamper på tv. For den musikkinteresserte kan det for eksempel være å synge i kor eller gitartimene på skolen. I likhet med indre motivasjon er det ikke realistisk at alle elever skal oppleve indre verdi for alle fagene i skolen. Det er mer nærliggende å se for seg at elever kan finne en nytteverdi eller personlige verdier i utføringen av faglige aktiviteter.

Nytteverdien refererer til en oppfatning om at det faglige innholdet vil vær nyttig senere i livet (Eccles & Wigfield, 2000). Ved at faget er relevant for et fremtidig mål for en jobb eller utdanning, kan nytteverdien fremme motivasjon hos eleven. For eksempel kan en elev som ønsker å bli snekker se verdien av å lære seg engelsk på ungdomsskolen slik at eleven kan lese engelske bruksanvisninger og tegninger når eleven begynner på videregående eller begynner å jobbe. Personlig verdi kan oppnås når skolearbeidet bekrefter elevens identitet eller forestilling av seg selv. Dersom eleven identifiserer seg selv med innholdet i faget, oppleves også dette faget som viktig (Eccles & Wigfield, 2000). For eksempel kan en elev som identifiserer seg med idrettsaktiviteter, oppleve en personlig verdi av faget mat- og helse. Kostnadsaspektet søker å belyse at eleven vil ilegge arbeidet med skolefaget ulik verdi basert på et kostnadsspørsmål. Å jobbe med lekser kan gå på bekostning av andre aktiviteter som for eksempel er av høyere indre eller personlig verdi.

5 Plassering i karriereveiledningsfeltet

I dette kapitlet er det hentet frem relevant teori knyttet opp til karriereveiledningsfeltet. Sammen med teorien som presenteres ovenfor danner dette kapitlet det teoretiske rammeverket og derfor også grunnlaget for hvordan tre karrierehistoriene blir analysert i kapittel 8. Hensikten med dette kapitlet er å sette oppgaven inn i et karriereveiledningsperspektiv; gjennom et kort innblikk i karriereveiledningens fremvekst med Frank Parsons og videre utviklingen av hans teorier, her eksemplifisert gjennom teoretikeren John Holland. Med teoretikeren John D. Krumboltz rettes fokuset mot teorien om «planned happenstance». Avslutningsvis presenteres forståelsen av karrierelæring og utviklingen av karrierkompetanse i kontekst av denne oppgaven.

I karriereveiledning er mye av det teoretiske materialet knyttet opp til valgprosesser og beslutninger. I løpet av livet vil vi alle støte på veiskiller der vi må ta et valg eller en beslutning på hvilken retning vi vil bevege oss videre. For elever som skal avslutte 10 år på grunnskolen, og gå over til videregående opplæring, befinner de seg nettopp ved et slikt veiskille. Et veiskille illustreres gjerne med en sti eller vei som deler seg inn i to alternative veier. Valget blir å velge hvilken av de to veiene man skal fortsette på. Men det blir utfordrende når alternativene er så mange at det nesten er umulig å ha oversikt over alle mulighetene.

Frank Parsons er kjent som karriereveiledningens far og som den første karriereteoretikeren. Boken «Choosing a vocation» (1909) kom ut et år etter hans død, og hans teorier og refleksjoner er fortsatt sett på som aktuelle den dag idag. I boken fremkommer for første gang «trekk-faktor»-teoriene, der personlighetstrekk ved veisøker knyttes opp til faktorer (eller kriterier) som vektlegges innen ulike yrkesretninger. I følge Parson kan karriereveiledningen deles opp i tre trinn:

1. Selvførståelse, som er evnen til å forstå og vurdere seg selv. Å forstå og vurdere både hvilke egenskaper og begrensninger veisøker besitter.
2. Kunnskap omkring hvilke krav som stilles innen ulike yrker, både i forhold til kompetanse og med tanke på det fremtidige arbeidsmarkedet.
3. Å kunne vurdere forholdet mellom trinn 1. og trinn 2.

«Kjenn deg selv, og kjenn dine muligheter» Parsons utviklet også et skjema for selvvurdering. Etter å ha besvart hundre spørsmål kunne veisøker gjennomføre en karriereveiledningssamtale eller veiledningssamtale. Vi har flere slike tester for interesseutforskning idag, som for eksempel Work Interest Explorer (WIE) eller jobbkompasset på utdanning.no.

En viktig karriereteoretiker som videreutviklet teoriene til Parson, var John Holland. Han presenterte i 1959 sine teorier om yrkesvalg, nemlig «Vocational choices». Med denne boken presenterte han en metode der hensikten var å kunne klassifisere veisøkere, for deretter å kunne matche den enkelte med en passende jobb. På denne måten var tanken at veisøkere ville kunne oppnå stabilitet og personlig tilfredshet i arbeidslivet. Som nevnt er denne teorien basert på Parson grunnleggende tanker, der mennesket har noen stabile uforanderlige trekk som man derfor også kan identifisere. John Holland delte disse trekkene inn i seks personlighetstyper; (R) den praktiske, (I) den teoretiske, (A) den kunstneriske, (S) den sosiale, (E) den tiltaksorienterte og (C) den konvensjonelle. Han delte også opp yrkene innenfor de samme kategoriene basert på krav til kompetanse, samarbeidsform og prestasjonsnivå. Testen er kjent som RIASEC- testen og benyttes blant annet som ramme for blant annet WIE (Work Interest Explorer) og NAV sin egen interestetest.

Både teoriene til Parsons og Holland er, som nevnt, aktuelle i dagens veiledning og videreutvikling av karriereveiledningsteori. De er to grunnpilarer i karriereveiledningsfeltet og det er viet plass til deres teorier og tanker nettopp av den grunn. Når det er sagt kan vi også rette fokus mot den karriereteoretikeren som jeg i dette prosjektet har konsentrert meg mest om. Nemlig «The happenstance learning theory» og dens forfatter John D. Krumboltz.

John D. Krumboltz var en amerikansk psykolog som siden 1970-tallet har hatt en viktig stemme i utviklingen av karriereteorier. Krumboltz har latt seg inspirere av den amerikansk-kanadiske psykologen Albert Bandura, og bygger videre på hans teorier om self-efficacy og sosial læring (Højdal & Poulsen, 2012). Krumboltz legger til grunn en tanke om at mennesket kan lære av sine erfaringer, gjennom observasjon av andre mennesker og situasjoner, og at disse erfaringene vil ha innvirkning på veisøkers karrierevalg. Det beskrives fire faktorer som står helt sentralt for karrierevalg; individuelle faktorer, miljømessige faktorer, tidligere læringserfaringer og problemløsningsferdigheter (Højdal & Poulsen, 2012). Disse faktorene må

sees på som sammenflettede, der det er interaksjonen dem imellom som påvirker hvordan mennesket lærer å ta rasjonelle valg. Det er læringsprosessene som skjer på bakgrunn av de fire faktorene som danner grunnlaget for erfaringsbasert læring. Videre bør karriereveilederen legge til rette for opplevelse og læring av gode rollemodeller samtidig som det oppmuntres til erfaring og utforskning av sine omgivelser i tillegg til deg selv. Slik får den enkelte et utvidet grunnlag og innsikt for beslutninger og valg. Altså blir det en viktig oppgave for en karriereveileder å veilede veisøker i utviklingen av gode problemløsnings- og karriereplanleggingsferdigheter.

«The Planned Happenstance-theory» er utviklet med nettopp denne veiledningsprosessen i fokus, og er en av teoriene Krumboltz er mest kjent for (2009). Denne teorien skal vi se nærmere på nedenfor.

5.1 Planned happenstance

Vi skal ikke langt tilbake i tid hvor det å stå en jobb livet ut fortsatt ble sett på som et ideal, med gullklokken som et symbol på lang og tro tjeneste. Arbeidslivet har endret seg markant de siste ti årene, og bærer preg av hyppigere jobb- og karriereskifter som normalen (NOU 2016:7, 2016). Valget av videregående utdanningsretning står ikke lenger som det avgjørende karrierevalget, men som et steg ut i en karriere vi ikke med nøyaktighet kan predikere. Det oppstår et behov for en mer helhetlig karriereveiledning, og teoriene til Parsons og Holland strekker ikke lengre til alene. Det er her teorien om «planned happenstance» kommer inn i bildet.

Krumboltz skriver at når vi ble født, hvem som er våre biologiske foreldre eller hva som er vårt første språk, er eksempler på hendelser som skjedde «by happenstance». De er likevel faktorer som har hatt stor innvirkning på livene våre. Hver dag og gjennom hele livet oppstår slike happenstance-hendelser, og alle våre handlinger vil føre til konsekvenser vi hverken kunne forutsett eller kontrollert for (J.D. Krumboltz, 2009). De er utenfor vår kontroll, men dette betyr ikke at vi ikke kan ha kontroll over egne liv. Snarere tvert imot. Ved å utsette oss for situasjoner der uplanlagte hendelser kan oppstå, og ved å legge merke til nettopp disse hendelsene, gir det også muligheten til å lære av situasjonen. I artikkelen «The happenstance learning theory» (2009) argumenterer Krumboltz for at man ikke bør planlegge for hva man «skal bli når man

blir stor». Fokuset bør være mer rettet mot hvordan man kan oppnå tilfredsstillende liv, istedenfor å fokusere på hvilket yrke man skal ha resten av livet.

I karriereveiledning bør det fokuseres på fem faktorer:

- Å utforske nye muligheter for læring.
- Å prøve igjen, og å se på eventuell motgang som midlertidig.
- Å være fleksibel ved å kunne endre holdninger og omstendigheter.
- Å se nye muligheter som oppnåelige.
- Å tørre å ta risiko, selv om man ikke kan predikere utfallet.

(krumboltz, Mitchell, & Levin, 1999)

Med disse faktorene som utgangspunkt for karriereutvikling, blir veien et mål i seg selv. Denne formen for fokus finner vi også dersom ser til psykologien, representert blant andre av H. B. Gelatt (1989) som argumenterer for et rammeverk for beslutningsstrategier basert på positiv usikkerhet.

«A quarter century ago the past was known, the future was predictable, and the present was changing at a pace that was comprehensible. (...) Today the past is not always what it was thought to be, the future is no longer predictable, and the present is changing as never before»
(Gelatt, 1989, p. 252)

Det argumenteres i hans artikkel for at det å kunne ombestemme seg, vil være et svært nyttig verktøy for å kunne håndtere endringstakten i dagens samfunn. Selv om det kan virke paradoksalt å skulle være komfortabel i konfrontasjon med tvil og usikkerhet, fremmes denne egenskapen av Gelatt (1989) som nettopp det et individ må beherske for å kunne foreta gode avgjørelser om egen fremtid.

5.2 Karrierekompetanse og karrierelæring

Som nevnt innledningsvis argumenteres det for et helhetlig system for livslang karriereveiledning med skolen som en viktig aktør (NOU 2016:7). I dette mastergradsprosjektet utforskes 3 elevers karrierehistorier for å komme nærmere en forståelse av arbeidslivsfaget som arena for utvikling av karrierekompetanse. Hva er karrierekompetanse og hva er karrierelæring?

Karrierekompetanse henviser til en rekke kompetanser som gjør et individ kapabel til å planlegge, utvikle, styre og strukturere sin egen karriere (NOU 2016:7, p. 19). Det finnes forskjellige definisjoner på begrepet, og i dette prosjektet vil definisjonen nedenfor legges til grunn;

«Karrierekompetanse er kompetanse som setter mennesket i stand til å håndtere sin karriere, også i forandring og overganger. Det er kompetanse til å kjenne og forstå seg selv og sin kontekst, til å handle og ta valg og til å håndtere dilemmaer og spenninger knyttet til liv læring og arbeid. Det inkluderer innsikt i at den enkelte formes av sine livsvilkår og handlinger, men kan også påvirke og forme egen og fellesskapets fremtid.»

(KompetanseNorge, 2021)

Det er snakk om ferdigheter til å kunne innhente tilgjengelig informasjon, for så å kunne analysere og benytte den i valgprosesser knyttet opp til arbeid, utdanning og seg selv.

Karrierekompetanse omhandler også ferdigheter til å ta valg og å håndtere ulike overgangsfaser som oppstår i løpet av livet. Begrepet er internasjonalt anerkjent og omtales gjerne som career management-skills (CMS) eller career competence (Sultana, 2012).

Karrierelæring er selve læringsprosessen knyttet opp til utviklingen av karrierekompetanse, slik den beskrives ovenfor. Læring kan deles inn i formell, uformell og ikke-formell læring (NOU 2019:12, 2019). De erfaringene vi gjør oss gjennom livet omtales som uformell læring. De mer formelle lærings situasjonene finner vi for eksempel gjennom skole eller utdanning. Ikke-formell læring kan eksemplifiseres gjennom annen form for kurs eller opplæring utenfor de formelle læringsarenaene. Vi lærer gjennom hele livet, og i så måte skjer også karrierelæring gjennom de erfaringene vi opparbeider oss i løpet av våre liv. Arbeidslivsfaget knyttets i denne oppgaven opp mot strukturert karrierelæring der karrierekompetanse skjer gjennom undervisningen i faget. Samtidig rettes det også fokus mot den uformelle karrierelæringen som en viktig del av opparbeidelse av karrierekompetanse.

I forrige kapittel ble det gjennom motivasjonsteori belyst noen forhold som ligger til grunn for motivasjon for skolearbeid; autonomi, mestring og tilhørighet (Deci og Ryan, 2009). Disse grunnleggende psykologiske behovene kan også knyttes opp til utvikling av karrierekompetanse gjennom karrierelæring i skolen. Det er i denne sammenhengen snakk om den formelle formen for karrierelæring, her sett i lys av arbeidslivsfaget slik det organiseres gjennom Åssiden-

modellen. Med dette teoretiske rammeverket til grunn vil det neste kapitlet ta for seg den metodiske fremgangsmåten som legges til grunn for analysearbeidet som fremkommer av kapittel 8.

6 Metode

Å studere noe eller å forske på noe har som hensikt å oppnå økt eller ny kunnskap, og gjelder både dersom formålet er å kartlegge et tema, beskrive et fenomen, teste gyldighetsgraden av eksisterende kunnskap eller oppdage ny viten (Arntsen & Tolsby, 2010). For at forskningen skal være troverdig må den være empirisk forankret gjennom grundighet, åpenhet og systematikk (Johannessen & Tufte, 2010). De metodiske valgene som er tatt i forkant av- og underveis i dette prosjektet har sin rot i en kvalitativ tilnærming. En kvantitativ metode kunne gitt annen innsikt dersom det ble rettet fokus på data i form av mengde, størrelse og tall. De kvantitative metodiske verktøyene er valgt bort i arbeidet med dette prosjektet på bakgrunn av et fokus rettet mot meningsfortolkning.

Det metodiske arbeidet har gjennom hele prosessen formet seg ut fra et grunnleggende ønske om å få innsikt i arbeidslivsfagets rolle og betydning for elever som har deltatt, gjennom deres karrierehistorier. Å forske handler også om å lære, noe som er et viktig mål for dette prosjektet; å lære av historiefortellerne jeg vil møte (Arntsen & Tolsby, 2010). For å tilnærme meg en slik lærdom vil jeg benytte deltakende observasjon i kombinasjon med narrative intervjuer. Data vil fremkomme i form av feltnotater og båndopptak av samtaler. Ved å velge denne fremgangsmåten er formålet å fremskaffe troverdig informasjon som i sin form bidrar til å beskrive et utsnitt av den verden vi befinner oss i. Det betyr ikke at beskrivelsen skal tolkes som en «sannhet», da vår egen forforståelse, kulturelle bakgrunn og personlige erfaringer påvirker brillene vi observerer verden igjennom (Arntsen & Tolsby, 2010).

I denne delen av oppgaven vil det presenteres hvilke steg og valg som ligger til grunn for nettopp dette prosjektet. Det var vært behov for å gjøre justeringer i prosjektets forskningsdesign ved flere anledninger, blant annet grunnet nye oppståtte smitteverntiltak knyttet til Covid-19. Fremgangen i prosjektet har i stor grad blitt påvirket av den pågående pandemien, noe jeg senere vil redegjøre for. Først vil jeg si noe om bakgrunnen for valg av deltakende observasjon gjennom narrative intervjuer.

6.1 Design

Som aktører i samfunnet er vi både deltagende og observerende i situasjonene vi befinner oss i. Vi deltar på forskjellige arenaer hvor vi både påvirker det som skjer, og resultatene av prosessene i samspill med andre. Samtidig observerer vi våre omgivelser gjennom sansning, opplevelse, registrering, sortering, tolkning og koding. Tolkningen er basert på tidligere erfaringer, holdninger, verdier og forestillinger som sammen danner vår forforståelse (Arntsen & Tolsby, 2010). Vi er alle deltagere og observatører, og i likhet med de vi forsker på, vil vi som forskere både påvirke og bli påvirket. Som forsker har jeg med meg min forforståelse og vil både delta og observere med det som utgangspunkt. Ved å mestre kombinasjonen mellom involvert samhandling og å observere de man samhandler med, vil man kunne opparbeide seg dypgående kunnskap om de eller det man studerer (Fangen, 2010). Når jeg for eksempel velger å gå tur med elevene jeg har hatt samtaler med (se «walk and Talks» nedenfor), er det et forsøk på å mestre denne kombinasjonen innen deltakende observasjon. Her vil relasjonen til den jeg snakker med stå i fokus, slik at det dannes et godt grunnlag for å utføre narrative intervjuer. I for- og etterkant av hver enkelt samtale ble det skrevet feltnotater der fokuset har vært å beskrive forventninger i forkant av samtalen og å beskrive refleksjoner, observasjoner og inntrykk etter endt samtale.

6.1.1 Det narrative intervjuet

Det narrative intervjuet ble valgt da denne intervjuformen gav mulighet for å komme nærmere elevens egen beskrivelse av kontekst og virkelighetsbilde. Det var et mål å være lite styrende og heller la eleven fortelle sin historie, med sine ord og sitt språk. Derfor passet også den narrative intervjuformen som verktøy. Å forholde seg mest mulig lyttende til historiene som blir fortalt, anses som en av de viktigste oppgavene til intervjueren i narrative intervjuer (Kvale og Brinkmann, 2015). Som nevnt innledningsvis hadde jeg likevel med meg min forforståelse og mine forventninger for den enkelte samtale, og det er naturlig at dette har påvirket samtalen og tema. Gjennom bekræftende lyder som «ja» eller «mm», og gjennom kroppsspråket som for eksempel ved å nikke eller riste på hodet, innehar jeg også rollen som medskaper av historiene som elevene forteller (Kvale og Brinkmann, 2015). Intervjueren kan beskrives som en reisende som oppfordrer de vedkommende møter på veien til å fortelle sin historie. De konverserer sammen sett i lys av ordets latinske betydning; «Å vandre rundt sammen».

Samtalen, eller intervjuet, har fungert som selve konstruksjonen av kunnskap der resultatet ble karrierehistoriene til de tre ungdommene.

Hver elev har fått utlevert et informasjonsskriv der det informeres om tema for samtalen og prosjektets problemstilling (se vedlegg 1). For å operasjonalisere problemstillingen ble det utarbeidet tre forskningsspørsmål, og disse har også fungert som en samtaleveileder og bidro til å ramme inn dialogen med elevene. Disse lyder som følger:

«Jeg er interessert i å høre din historie, litt om hvem du er og hvordan du havnet akkurat her i dag.

- *Fortell litt om arbeidslivsfaget.*
- *Kan du fortelle litt om bakgrunnen din før du startet på arbeidslivsfaget?*
- *Hvordan tok du valget om å gå arbeidslivsfaget?*
- *Kan du fortelle litt om det året du tok faget?*
- *Hvordan var det å starte på videregående etter å ha tatt arbeidslivsfaget?*
- *Hvordan er hverdagen din akkurat nå?*
- *Hvordan ser du for deg veien videre, hva gjør du etter dette skoleåret? «*

Hvordan samtaleveilederen utspilte seg i praksis mellom oss vil fremkomme ved presentasjonen av elevenes ulike karrierehistorier (Se kapittel 7).

6.1.2 Forberedelser og utvalg

Elevene jeg har snakket med ble valgt ut i samarbeid med Åssiden videregående skole. Det var ønskelig å komme i kontakt med elever som hadde gjennomført arbeidslivsfaget, og som hadde valgt å fortsette med yrkesfaglig opplæring på Åssiden videregående skole. Elevene kunne på denne måten både si noe om sin erfaring fra tiden de gikk arbeidslivsfaget, og hvordan det i etterkant var å fortsette sin utdanning ved samme skole. I tillegg var det vesentlig at elevene som skulle inviteres til samtale faktisk ønsket å fortelle sin historie. Rådgiverne, som innledningsvis beskrives som «fedrene», hadde kjennskap til elevgruppen det var ønskelig å komme i dialog med, og bistod med navn og kontaktinformasjon til tre³ elever som dannet grunnlaget for videre innhenting av data. Sammen med elevene gikk de også igjennom informasjonsskrivet og samtykkeskjema. Det signerte samtykkeskjema ble overlevert til meg

³ I utgangspunktet ble det formidlet kontaktinformasjon til fire elever fra Åssiden videregående skole, men det siste intervjuet lot seg ikke gjennomføre på bakgrunn av den pågående pandemien.

sammen med elevens kontaktinformasjon. Rådgiverne hadde allerede en relasjon til elevene, noe som gjorde det mindre tidkrevende å fremskaffe et utvalg. Denne relasjonen antas også å ha påvirket det endelige utvalget, uten at det anses som relevant for prosjektets sluttresultat. Dette prosjektet har hatt som hensikt å dokumentere elevenes karrierehistorier knyttet opp mot arbeidslivsfaget, uavhengig av utfall.

For å kunne gå i dialog med elevene, ble det søkt om og mottatt godkjenning for datainnsamling fra NSD.

6.1.3 Gjennomføring

I samarbeid med rådgiverne på Åssiden videregående skole var det altså fremskaffet et utvalg bestående av 4 elever som da var elever på nevnte skole. 3 av samtalen ble gjennomført i desember 2020, og siste samtale ble gjennomført i mars 2021.

Både før og etter samtalen med elevene har føring av feltnotater vært en viktig del av sikring av data. Loggføringen som ble gjort i forkant av samtalen beskriver mine forventninger og derfor følgelig også mine forskerbriller for gjennomføringen av samtalen. Etter hver samtale skrev jeg også ned mine inntrykk og mine refleksjoner. De umiddelbare refleksjonene som oppstod etter hver enkelt samtale er sett på som ferskvare og det ble derfor vurdert som en viktig del av den deltakende observasjonen at det også ble satt av tid til ettertanke mellom hvert møte med elevene (Fangen, 2010). Alle samtalen er tatt opp på lydbånd, der eleven bar en mygg som var koblet til en lydopptaker. Da alle samtalen ble utført utendørs og/eller i bevegelse, var det behov for lydutstyr som kunne plukke opp både elevens og min stemme. I tillegg måtte utstyret kunne håndtere bakgrunnsstøy som biler, busser og lignede. For å sikre god lyd kvalitet bar også jeg en lydopptaker, slik at det i etterkant av samtalen skulle være mulig å oppfatte min stemme, dersom det skulle vise seg at elevens mikrofon ikke plukket opp god nok lyd. Det var også et viktig poeng for meg at lydopptakeren ikke skulle ta opp for mye fokus. Jeg ønsket den ute av syne, ryddet vekk til fordel for flyt i samtalen. Det endelige resultatet der eleven kunne putte lydopptakeren i lomma, og å ha en liten mygg på jakkekragen, syntes nettopp å fjerne mikrofonen fra fokus.

6.2 Covid-19 og «walk and talk`s»

Arbeidslivsfaget på Åssiden videregående skole hadde planlagt oppstart etter høstferien høsten 2020, men slik ble det altså ikke. I august 2020 ble det bestemt at arbeidslivsfaget skulle avlyses det inneværende skoleåret på bakgrunn av den daværende smittesituasjonen. Jeg hadde et ønske om å gjøre deltakende observasjon av elevene i oppstarten av faget. Intensjonen var å følge en gruppe elever i de fire første ukene av arbeidslivsfaget. Gjennom deltakende observasjon av elevene i deres undervisningssituasjon, supplert med narrative intervjuer, skulle jeg forsøke å skaffe meg et innblikk i elevenes historier. Dette lot seg ikke gjennomføre. Drammen kommune var på dette tidspunktet på «gult-smittenivå». For å tilpasse prosjektet til situasjonen, besluttet jeg å fokusere på elever som allerede hadde gjennomført arbeidslivsfaget gjennom Åssiden-modellen, og som i etterkant hadde valgt å gå yrkesfaglig utdanning på Åssiden videregående skole. I samarbeid med den videregående skolen skulle det velges ut elever som ønsket å dele sine karrierehistorier med meg. I november 2020 endres smittenivået i Drammen kommune seg fra «gult»- til «rødt-smittenivå». Midlertidig hjemmeundervisning blir innført, og prosjektet støter på nok en uforutsett hendelse.

Da det ikke lot seg gjøre å gjennomføre deltakende observasjon i en undervisningssituasjon, flyttet jeg samtalen med eleven ut av klasserommet og ut av skolen. Det var fortsatt et viktig poeng at samtalen med eleven skulle skje samtidig som vi utførte en aktivitet sammen. Ved å gjennomføre så kalte «Walk and talk`s» foregikk det en aktivitet samtidig som vi fysisk beveget oss fremover. Aktiviteten ville kunne bidra med å redusere betydningen av makt-ubalansen mellom oss som samtalepartnere. Samtidig som den gav rom for spontanitet i samtalen ettersom det å snakke blir lettere når man går (Se beskrivelse av walk and talk`s nedenfor). Det var min antakelse at denne tilnærmingen ville gjøre det mulig å bygge en relasjon med elevene som videre kunne gi grunnlag for gode samtaler. Vi gjennomførte samtalen i elevens nærmiljø, og tok en rute som eleven styrte. På denne måten deltok jeg i en aktivitet som eleven gjerne ville gjennomført, også når jeg ikke var tilstede, noe som gav meg større rom til å kombinere samtalen med deltakende observasjon.

Samtalene med elevene ble gjennomført i desember 2020 i sludd, regn og minusgrader. Alle jeg snakket med ble godt informerte om samtalen art i forkant, slik at væreforholdene ikke skulle

stå til hindring. Alle elevene hadde kledd seg i den forstand at det var forsvarlig å gjennomføre samtalene.

På denne måten kunne jeg fortsatt tilnærme meg utvalget som beskrevet ovenfor:

«Elever som har gjennomført arbeidslivsfaget gjennom Åssiden-modellen, og som dernest har valgt yrkesfaglig utdanning på Åssiden videregående skole».

6.2.1 Walk and talks

Det er mange måter å gjennomføre walk and talk`s på, men de innebærer i all hovedsak at forskeren og deltakeren går en tur sammen. En viktig fordel med en slik fremgangsmåte er å redusere maktubalansen mellom partene og å legge grunnlag for mer spontanitet i samtalen, ettersom det gjerne er lettere å ha en samtale mens man går (Carpiano, 2008). I dette prosjektet ble alle samtalene gjennomført gående sammen med eleven. Den ene samtalen ble gjennomført samtidig som eleven gav meg en omvisning på Åssiden videregående skole, og de to andre samtalene ble gjennomført mens vi gikk en «runde rundt drammenselva». Sistnevnte er en kjent turrute som alle elevene hadde kjennskap til og som de hadde gått flere ganger tidligere. Alle elevene ble oppfordret til å velge eventuelle andre ruter eller lokasjoner etter ønske. I alle tilfellene ble deler av ruten avgjort underveis mens vi gikk. I noen av samtalene stoppet eleven ved flere anledninger, for eksempel for å tenke over et spørsmål jeg stilte. Ved andre anledninger tok eleven initiativ til å ta en litt lengre rute, eller å krysse veien på et gitt sted. Underveis måtte vi stoppe opp å bli enige om hvem som skulle trykke på signalknappen for å krysse veien, eller om det var behov for å søke ly når været slo om. Det er min opplevelse at dette bidro til en flyt i samtalen og en opplevelse av samarbeid, både i dialogen og i de trivielle valgene vi stod ovenfor underveis.

Walk and talks gjør det altså mulig å kombinere deltakende observasjon og narrative intervjuer (Kinney, 2017). Samtalen blir noe mer enn kun spørsmål og svar, det blir rom for å sette fokus også på selve samtaleprosessen. Pauser i samtalen, for eksempel forårsaket av elevens behov for å tenke over noe, oppleves mer naturlig ved det faktum at vi går mens vi snakker (eller ikke snakker). I gjennomføringen slik det er gjort i dette prosjektet er turruten, som tidligere nevnt, godt kjent for begge parter, og det oppstår en opplevelse av å skulle nå et mål i samarbeid. I tillegg til å bevege oss fremover sammen, beveger vi oss også side om side isteden for å sitte

plassert direkte ovenfor hverandre. På denne måten kan samtalen oppleves mer komfortabel og mer inkluderende (Kinney, 2017).

Denne måten å gå frem på har jeg benyttet mye i egen praksis, spesielt i samtale med ungdommer som kan anses som sårbare og som i tillegg har vært vare på maktrelasjoner. Det var ikke i mine tanker at prosjektet skulle ta denne metodiske formen ved oppstart, men etter hvert som prosjektet har tatt form, har jeg innsett at de uforutsette hendelsene har bidratt til å endre forskerbrillene som det hele her sees igjennom. Dette vil jeg drøfte nærmere i den avsluttende delen av teksten.

6.3 Analyse

I det analytiske arbeidet er det benyttet en induktiv fremgangsmåte. Dette anses som en vanlig fremgangsmåte innen kvalitativ forskning (Kvale & Brinkmann, 2015). Ved Induktiv analyse generaliseres enkelttilfeller eller fenomener til generelle teorier. I denne oppgaven har dette foregått ved at kategoriene som fremkommer av analysen har vokst frem gjennom gjentatte studier av karrierehistoriene hver for seg. Etter hvert oppdages kategorier som er felles for de tre historiene. I analysen presenteres kategoriene slik at de danner en tidslinje fra før elevene startet på arbeidslivsfaget, og videre frem mot elevenes historier i nå-tid. Dette er gjort for å gi en ryddig og meningsfull analysepresentasjon ovenfor leser. I sin naturlige form er disse kategoriene å finne i ulik rekkefølge i de tre karrierehistoriene. For eksempel kan det være at en av elevene forteller noe om tiden før arbeidslivsfaget på slutten av samtalen vi hadde, mens den er forskjøvet til den første kategorien i analysen.

6.3.1 Transkribering

Allerede fra den første telefonkontakten med elevene startet analysen i dette prosjektet. Lyden av stemmen i den andre enden, flyten i samtalen, om et var lett å avgjøre detaljene omkring samtalen og så videre. Alle disse elementene har spilt en påvirkende rolle i min oppfatning, både før og etter, gjennomføringen av samtaler. Analysen startet altså allerede før samtalen var igang. I løpet av samtalen gjorde jeg meg også noen bemerkninger, noen mentale notater,

som har vært en viktig del av analysen. Alle samtaler er transkribert og lydopptakene ble deretter slettet. Navnene som gjengis i historiene er diktet opp for å ivareta anonymisering av elevene.

Før transkriberingen lyttet jeg til alle lydopptakene gjentagende ganger. På denne måten kjente jeg til samtalen og gangen i dem før jeg skrev de ned i tekstform, noe som gjorde det lettere å legge fokuset på innhold til siden når målet var å få alle ord og lyder ned på papiret. Alle samtaler ble transkribert i sin helhet med mål om at transkripsjonen skulle være så lik lydopptaket som mulig. Med dette menes at jeg skrev ordene slik de ble sagt, og ikke slik de etter ordboken ville blitt skrevet korrekt. I tillegg inkluderte jeg pauser der de oppstod ved bruk av dette tegnet: (...). Alle intonasjonsmessige understrekninger ble skrevet ned i tillegg til følelsesuttrykk som for eksempel latter. Den språklige stilen og det sosiale samspillet i dialogen har spilt en viktig rolle i fortolkningsarbeidet, og det er derfor viet et stort stykke arbeid til transkriberingen av intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2015).

Selv om det ble etterstrebet å gi en så virkelighetsnær og «korrekt» transkribering som lot seg gjøre, finnes det ingen objektiv og sann oversettelse fra lydopptak til skriftlig form (Kvale & Brinkmann, 2015). Karrierehistoriene til elevene slik de presenteres i kapittel 6 er skrevet med utgangspunkt i de transkriberte lydopptakene, og dialogene som gjengis er hentet direkte fra transkripsjonene. Valget om å ikke ha med transkripsjonene i sin helhet er tatt av hensyn til denne oppgaven. Karrierehistoriene slik de presenteres er derfor også et resultat av mitt fortolkningsarbeid.

6.3.2 Hermeneutisk meningsfortolkning

I dette prosjektet har det falt seg naturlig å lene seg mot en hermeneutisk meningsfortolkning. Hermeneutikk blir beskrevet som læren om fortolkning av tekster (Kvale & Brinkmann, 2015), og som en prosess der det foregår et samspill mellom den som tolker og teksten i seg selv som en del av en kontekst. De man snakker med må derfor forstås og fortolkes ut fra den situasjonen eller konteksten de befinner seg i. Kvale og Brinkmann (2015) viser til filosofen Gadamer som forklarer at en hermeneutisk regel er at man skal kunne forstå helheten ut av delen og delen ut av helheten. Det er en prosess som hele tiden beveger seg frem og tilbake, og prosessen beskrives gjerne som den hermeneutiske sirkel. Denne sirkulariteten skal åpne for en stadig

dypere forståelse av mening (Kvale & Brinkmann, 2015), og det blir avgjørende at man kommer inn i sirkelen på rett måte. Et viktig element i fortolkning av tekst er at man alltid har med seg sin egen forforståelse inn i fortolkningsarbeidet. Teksten blir satt i sammenheng med ens egne meninger og forforståelse, og denne forutinntattheten er det viktig å være seg bevisst. I den avsluttende delen av dette kapittelet presenteres derfor min forskerrolle i tillegg til en kort presentasjon av litteratursøk.

6.3.3 Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet

I kvalitativ forskning kan troverdighet fungere som et overordnet begrep for gyldighet (validitet), pålitelighet (reliabilitet) og overførbarhet. Det søkes å belyse om det foreligger troverdighet bak den kunnskapen som blir produsert i en undersøkelse (Kvale & Brinkmann, 2015). I motsetning til kvantitative undersøkelser der validitet gjerne beskriver hvordan datamaterialet er behandlet, omfatter troverdighetsbegrepet hele forskningsprosessen i kvalitativ forskning. Hele forskningsprosessen bør derfor inneha transparens knyttet opp til de metodiske valgene som gjøres underveis. I denne masteroppgaven fremkommer denne form for transparens i min redegjørelse av fremgangsmåte i dette kapittelet. Det gjelder også å dokumentere egen refleksivitet med tanke på sin rolle som forsker, bruken av metode, møtene med informantene, egne ideer og forforståelse og lignende (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 273). Denne måten å reflektere over egen rolle i produksjonen av kunnskap, beskrives som refleksiv objektivitet. Sett i lys av hermeneutikken er våre fordommer og vår forforståelse nettopp det som gjør oss i stand til å forstå oss på noe (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 273). Det har derfor vært viktig for meg å redegjøre for dette refleksive arbeidet gjennom hele mastergradsteksten.

Det stilles gjerne spørsmål om forskningsresultatene fra en intervjuundersøkelse kan anses som generaliserbare eller ei. I følge de positivistiske versjoner innen samfunnsvitenskapen var det et mål å finne frem til lover om menneskelig atferd som kunne gjøres universelle eller generaliseres (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 289). Postmodernismen ser heller på om kunnskapen lar seg overføre fra en situasjon til en annen basert på den kontekstuelle rammen og kunnskapens mangfold. Funnene eller dialogene med elevene som er gjennomført i dette arbeidet lar seg ikke generalisere i den positivistiske forstand. Det blir mer nærliggende å snakke om en kontekstualisering der dialogene med elevene er satt inn i en sosial og historisk kontekst som dialogen tolkes ut fra (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 290).

6.4 Forskerrollen og etiske overveielser

Som tidligere nevnt har min forforståelse, mine tolkninger og mitt språk (blant andre faktorer) påvirket veien og sluttresultatet for prosjektet. Med meg inn i prosjektet har jeg hatt med meg noen antagelser om hvem jeg ville møte og hva jeg ville oppdage, og det har vært ansett som en viktig oppgave å være seg dette utgangspunktet bevisst. Gjennom nysgjerrighet og åpenhet har jeg tilnærmet meg dette arbeidet.

Når det gjelder min rolle som forsker bærer den preg av min bakgrunn som rådgiver og karriereveileder i videregående opplæring. Samarbeid med ungdom har spilt en sentral rolle i alle mine arbeidsforhold der arbeidet har bestått i å forstå og veilede unge og unge voksne som står i eller utenfor jobb eller utdanning. Som akademisk byggestein i forkant av masterstudiet i karriereveiledning har jeg meg en bachelor i sosiologi. Dette sammen danner min forforståelse som vil ha farget både utvalget av litteratur og valget av tema og problemstilling for dette prosjektet.

Som karriereveileder og rådgiver i skolen har jeg fulgt de etiske retningslinjene oppgitt av arbeidsgiver, i tillegg til egen sunn fornuft. I dette prosjektet har jeg gjort meg noen etiske overveielser med tanke på min rolle som deltagende observatør og intervjuer. Det har vært ønskelig å komme i god relasjon med elevene, samtidig som jeg har vært klar over at jeg som uttalt forsker vil skape en avstand mellom oss. Det har vært viktig å presentere forskningsprosjektet på en slik måte at det var lett å forstå hvilke intensjoner som lå til grunn. Dette fokuset var blant annet viktig ved utformingen av informasjonsskrivet og samtykkeskjemaet som elevene har signert.

Partnerskap for Karriereveiledning og Åssiden videregående har bevilget et mastergradsstipend til utføring av mastergradsoppgaver for studier av arbeidslivsfaget på Åssiden videregående skole. Sammen med en medstudent fikk vi innvilget prosjektene som har resultert i to masteroppgaver levert våren 2021. I løpet av prosjektperioden har min medstudent og jeg hatt et nært samarbeid hva gjelder kommunikasjon og møter med Åssiden videregående skole, utvalg til intervjuene og i litteratursøk. Underveis i prosjektarbeidet har vi også fungert som støttespillere for hverandre.

I utvalg av litteratur har jeg forholdt meg til rapporter, bøker og artikler som har fremstått som relevante for knytte funnene i de tre karrierehistoriene til en teoretisk forankring. I tillegg har jeg støttet meg på utdanningssosiologiske teoretikere som forsøker å forklare ulikhet i utdanning gjennom ulikhet i sosial bakgrunn. Både Pierre Bourdieu og Raymond Boudon publiserte mye av sine tekster på 1960 og 1970-tallet, og det kan kanskje tenkes at disse ville vært å anse som utdaterte. Gjennom rapportene som dokumenterer ulikhet i utdanningsvalg i Norge kan vi likevel se at deres teorier gjør seg gjeldene også i dag. Litteraturen det henvises til i denne teksten er delvis basert på litteratur jeg var godt kjent med i forkant, og delvis basert på supplerende artikler og bøker som har tilbudt utfyllende informasjon eller som har bidratt til ny informasjon om de ulike temaene som belyses i dette prosjektet. Det er gjort søk i databasene Oria og Google Scholar der de mest sentrale søkeordene har vært arbeidslivsfag, valg, karrierelæring og happenstance.

7 Elevenes karrierehistorier, sett i lys av arbeidslivsfaget

I dette kapittelet presenteres karrierehistoriene til Eva, Per og Pål. Det er her valgt å presentere historiene gjennom en kombinasjon av gjengivelse og sammendrag basert på min fortolkning av innholdet. I neste kapittel blir det analytiske arbeidet med historiene presentert.

7.1 Eva

Samtalen med Eva er den første av tre samtaler med elever fra arbeidslivsfaget. Før vi møttes hadde vi snakket på telefonen, og Eva ønsket at jeg skulle møte henne på Åssiden videregående skole. Hun foreslo at vi gikk en tur rundt i skolens område og hun at hun underveis kunne vise meg rundt og fortelle litt om de ulike linjene hun fikk forsøke seg på. Når vi treffes har hun holdt av et klasserom som vi kunne henge jakkene våre i, og vi startet samtalen der.

- *Det jeg er litt nysgjerrig på da, det er at jeg gjerne vil høre din historie. Ja litt om din historie. Hvordan har du gått fra arbeidslivsfaget til der du er nå?*
- *Liksom hvordan jeg tenkte å søke helse da eller?*
- *Ja, hvis du kan si litt om den tida før det?*
- *Jeg var den eleven som ikke var så glad i å være på skolen..*
- *Mm*
- *Jeg skulka veldig mye i 8, det starta først i 8 da var det veldig bra, også i 9. så sklei jeg helt ut. Da var snittet mitt på 2,1. og ehh, ja jeg likte ikke å være generelt på skolen, og jeg likte ikke.. for meg så følte det veldig at det vi lærte var veldig unødvendig.*
- *Mm*
- *Det, jeg var ikke så interessert i å lære om, eeeh, jeg vet ikke, sånn, vi hadde veldig mye unødvendig for meg da, fordi det var på en måte noe vi ikke satt veldig mye fokus i. Det var liksom veldig mye gammeldags, det er jo veldig viktig å lære om det også, men, ja, også, når jeg starta i 10. så fikk jeg da.. eeeee, så ble noen av oss spurt om vi kunne være med på arbeidslivsfag, og da skulle vi slippe å ha, eee, språkfaget. Jeg hadde, først så hadde jeg tysk, menne jeg hadde for mye språk, så da fikk jeg ikke lov til å ha tysk så da valgte jeg i stede for norsk.*

Eva hadde arbeidslivsfaget hver onsdag. Da møtte hun ungdommer fra forskjellige ungdomsskoler i hele Drammen. De reiste fra ungdomsskolen rundt kl. 13.00, og når de kom på

Åssiden videregående skole møttes de i kantinen der de spiste mat sammen. Etterpå ble de delt i mindre grupper som gikk til hver sin linje. Eva prøvde først restaurant- og matfag, og videre fulgte elektro, bygg- og anleggsteknikk og til slutt Design og håndverk. Selv prøvde hun alle yrkeslinjene unntatt helse- og oppvekstfaget. Hun hadde aldri tankene å søke byggfag eller elektro på videregående, men når hun fikk prøvd fagene var det enda lettere å være trygg på at det var Helse- og oppvekstfaget hun ville sette på førstevalg når hun skulle søke videregående skole.

- *Og da, ja det var ganske annerledes og gøy, for jeg hadde jo aldri i tankene mine å velge eksempel bygg og elektro, men jeg lurte jo alltid på hvordan det var og det er jo ikke mange jenter som søker bygg og elektro, og det var jo ganske gøy, men da visste jeg samtidig at jeg aldri hadde valgt bygg eller elektro, så.. eeh. Det var jo etter skoletid, men jeg tenkte ikke det var sånn at det er unødvendig tid. Jeg er veldig glad for at jeg fikk det tilbudet. Fordi da var jeg samtidig sikker på at jeg skulle søke helse, det var liksom det jeg skulle søke.*
- *Mm*

På andre valg søkte Eva på design og håndverk, og på tredje valg søkte hun restaurant- og matfag. Det eneste Eva hadde lyst til å komme inn på var helse- og oppvekstfaget. Hun hadde hevet snittet sitt fra 2,1 til 3,6 og følte seg trygg på at dette ville sikre henne en plass. På andre inntaksrunde fikk hun tilbud om plass, og forteller at hun ble veldig glad når hun fikk nyheten.

- *Hvordan ville du beskrevet din prosess, fra ungdomsskolen og til her du er nå.
Har du noen tanker om det?*
- *Ja, det som også var når vi startet på arbeidslivsfaget var at da ble jeg jo kjent med miljøet og veilederen. Eee, og da følte jeg meg samtidig ganske trygg, fordi arbeidslivsfaget var jo her på åssiden og jeg ville jo søke meg inn på åssiden, så jeg følte meg ganske trygg og klar på hva som skulle komme og hvordan skolen var og hvordan byggene så ut og alt det der. Jeg vet ikke, det var ganske, jeg vet ikke. (Jon Henrik Ziegler)*
- *Det er lov å si (Jon Henrik Ziegler).*
- *Men det var ingenting negativt med arbeidslivsfaget,*
- *Nei*

- *Eee, det var ganske spennende og jeg lærte veldig mye.*

På dette punktet i samtalen begynner vi å bevege oss ut av klasserommet og ut at bygget der Eva nå er elev ved vg2 Helsefagarbeider. Hun tar meg med til kantinen der hun satt sammen med de andre ungdommene og spiste hver onsdag for omtrent to år siden. Det er stille der nå, og Eva forteller at de ikke får spise i kantinen lenger, på grunn av Covid 19-pandemien. Vi går gjennom noen av de ulike byggene, og hun peker underveis på ulike prosjekter som hun har deltatt i.

- *Her er elektrobygget.*
- *Se her ja, og her var du i fire uker?*
- *Ja, da lagde vi ledd-lys rundt inne i bygget, nesten sånne lys som de der (peker).*
- *Oj, wæo!*
- *Så lærte vi å bytte sånn stikkontaktgreier*
- *Åjaaa.*
- *Da hadde vi det klasserommet her (peker).*

På veien ut passerer vi et amfi og Eva forteller at de hadde pølsefest akkurat der. Det var den siste dagen med arbeidslivs faget.

- *Hvordan var den dagen?*
- *Det var ganske trist, det var litt rart*
- *Ja*
- *Men det var ganske koselig, for vi fikk jo en veldig koselig avslutning da.*
- *Ja, det hørtes jo veldig koselig ut. Og da satt dere her?*
- *Ja, da hadde vi på musikk og, feira med lys og..*

Vi rusler tilbake til klasserommet der vi startet samtalen. På veien forteller Eva at hun tenker å fullføre to år som lærling, tjene penger og få fagbrevet. Deretter har hun planer om å ta et år påbygg også skal hun ta sykepleierutdannelsen på universitetet. Hun beskriver perioden hun skal jobbe som lærling som en slags «pause fra skolebenken», og at hun ser på veien hun har

sett for seg videre som variert med tanke på kombinasjonen av skole og jobb. Jeg spør om hun hadde sett for seg å være akkurat der hun er nå, når hun tenker tilbake på ungdomsskolen.

- *Eeeeh, ja fordi jeg var alltid veldig sikker på at jeg skulle klare å gå inn for det jeg ville.*
- *Ja*
- *Det var jo, målet mitt var jo å komme inn på helse først, også å ta det derfra*
- *Ja*
- *Eeeh, men, ja, jeg vet ikke helt. Jeg var alltid sikker på at jeg kunne klare å komme meg inn. Hvis jeg ville så skulle jeg klare å få opp snittet mitt, og jeg fikk jo opp snittet mitt til 3,6 fra 2,1.*
- *Wow*
- *På ett år, så jeg klarte det egentlig ganske greit.*

Før vi avslutter spør jeg om hun vil oppsummere hennes opplevelse av arbeidslivsfaget

- *Det har åpent blikket mitt for hva jeg skal søke. Alt det vi har lært er jo noe jeg vil ta med meg fremover videre i livet. Jeg vil jo alltid vite noe om hvordan ting er i de forskjellige yrkene.*

7.2 Per

I forkant av samtalen med Per har jeg snakket med han på telefon for å avtale tid og sted for turen vi skal gå. Denne samtalen foregikk en desemberdag, med et par minusgrader i luften. Det regner lett når vi møtes, og før vi går i gang med samtalen fester Per mikrofonen i den store fuskepelskragen han har på jakken sin. Vi snakker litt om været og juleferien som snart står for dør, mens vi kjøper en kaffe og en brus på 7/11. Per forklarer at han bodde i Danmark med familien sin på barneskolen, og at de kom tilbake til Norge når han skulle starte på ungdomsskolen. Nå går han vg1 på bygg- og anleggsfaget, og det er omtrent 6 måneder siden han starter på videregående skole.

- *Hvordan var det?*
- *Jo, det var åkei, det er jo en veldig en stor eller, et annerledes bytte da, fra å være på ungdomsskolen til videregående, spesielt med lærere og sånn.*

- *Ja.*
- *Man merker jo det at, jeg syntes at hvert fall at, lærerne på videregående har litt lyst til å lære da, for de lærer jo noe nytt hele tiden, så de er kanskje litt mer motivert da, enn det lærerne på ungdomsskolen kan være.*
- *Ja, så du gikk på ungdomsskole i Norge i 8,9, og 10 klasse?*
- *Yes, da kom jeg rett fra skole i Danmark, for jeg hadde bodd der i tre år, så.. da flytta jeg hjem da.*

Han startet med arbeidslivsfaget allerede i 9.klasse, etter å ha hatt norsk fordypning i 8. klasse. Han forklarer at norsken hans var «veldig dårlig» og at han snakket mye «sånn dansk-norsk» på det tidspunktet. Han hadde aldri likt å gå språkfag, og forklarer at de i Danmark starter tidlig med språkundervisning. Selv startet han med Fransk i 6. eller 7. klasse. Han drar samtalen raskt tilbake til arbeidslivsfaget.

- *Ja, så da bestemte jeg for å gå på arbeidslivsfag da, prøve noe nytt, istedenfor å ha språkfag. Og det var jo et veldig bra valg da, for det var jo mye bedre, mye mer å gjøre. Blir mye mer motivert da, til å gjøre ting.*
- *Hva tror du gjorde at du blei, at du følte på en motivasjon med spesielt arbeidslivsfaget a?*
- *Nei, det er jo fordi jeg har hatt språkfag før og jeg har aldri vært en stor fan av det, og alle lærerne jeg har hatt de har jo ikke akkurat vært, eller den læreren jeg hadde i Danmark da, som lærte meg fransk, hun kunne jo nærmest ikke fransk og hun var jo sykemeldt mesteparten av gangende, så jeg hadde ikke akkurat noen god følelse av akkurat det faget.*
- *Nei.*
- *Så mamma og pappa var jo også sånn.. for jeg er jo bedre i praksis enn jeg er i sånn mentalt, holdt jeg på å si..*
- *Teoretisk tenker du?*
- *Ja, teoretisk, så, ja, jeg likte bedre å jobbe med henda mine. Det er også det jeg er litt bedre på da, det er jo de fagene også sånt da, for eksempel gym og sånt, som jeg er bedre i.*
- *Ja.*
- *Enn for eksempel matte.*

Et av fagene han ikke lykkes så godt med på ungdomsskolen var matte. Nå som han går yrkesfag på videregående er består matteundervisningen mer av det han trenger og får bruk for, forklarer han. For eksempel har de ikke ligninger og sånt, men areal og former.

Gjennom arbeidslivsfaget fikk han prøvd elektro, medier og kommunikasjon, bygg og anlegg, kokkefag og design og håndverk.

- *Hvordan var det å velge hva du skulle gå på videregående?*
- *Alltid vært lett, jeg har alltid visst at jeg ville være bygg.*
- *Ja.*
- *Så det var ikke akkurat så særlig vanskelig for meg, jeg visste jo at jeg skulle begynne med bygg da, siden før jeg begynte på ungdomsskolen, og før det var jeg alltid med fattern å hjelpe til ute og.. Bygge og sånt, og gjøre oppussing og sånt,*
- *Ja. Jeg gjør jo det fortsatt..*
- *Ja.*
- *Så for meg var det jo veldig lett. Men det var veldig vanskelig å finne ut hva andre og tredjevalget mitt var. (Jon Henrik Ziegler)*

Planen om å bli tømrer har han hatt lenge, og hvis han ikke kommer inn på dette på vg2, vil han droppe ut. Alle praksisdager og utplassinger han har vært i tømrerbedrifter. Tiden i praksis har vært den morsomste, det er det praktiske han er best på. Teorien kan være litt kjedelig, selv om den også kan være interessant hvis den er praktisk rettet, sier han. Nå som han går vg1 bygg og anlegg har han brukt fritiden sin på skolen for å fullføre prosjekter han har holdt på med. Han har lagd krakker til familiemedlemmer og en tv-benk til sin storebror, forklarer han.

- *Hvordan er det hvis du, på en måte, skulle liksom sagt noe om hva du sitter igjen med etter arbeidslivsfaget, har du noen tanker om det?*
- *Heheh, det er jo bra. Spesielt bra for de som sliter med å finne ut av hva de skal bli. Jeg har jo vært veldig heldig siden jeg alltid har visst hva jeg skulle bli, så jeg hadde jo ikke trengt å gå arbeidslivsfag sånn egentlig. Men jeg har jo alltid likt å drive med, eee, å være i praksis da, så jeg har jo alltid likt å drive med det.*

- *Menne, jeg veit jo det at de fleste ikke veit hva de skal bli, og da er det jo bra å være med i et fag som går inn på forskjellige linjer og.. og viser det litt hva du skal gjøre og.. ha lærere som forklarer deg hva som kommer til å bli gjort utenom arbeidslivsfaget. Som forteller deg hva en normal dag kanskje er på den linja da..*
- *Ja.*
- *Så jeg syntes det er skikkelig bra. Også er det kanskje en sjanse for de som kanskje har dårlig snitt å få opp snitte sitt litt, for det er ganske lett å få høye karakterer der.*
- *Ja.*

Det var kontaktlæreren til Per som tilbudte han en plass på arbeidslivsfaget, og Per forteller videre at det hovedsakelig var mamma og pappa som sa at han skulle ta imot det tilbudet.

- *Jeg visste jo ikke at det var noe som het arbeidslivsfag. Eeee, også fortalte jeg mamma og pappa det, også sa de at et skal du gå på. (Jon Henrik Ziegler)*
- *Hehehe.*
- *Så da kom jeg inn på det.*
- *Ja, så dette var informasjon som, eee, kontaktlæreren som gav deg?*
- *Ja.*
- *Hadde du valgt å gå der hvis ikke de hadde sagt, mamma pappa og..*
- *Eee, hvis jeg hadde visst om det ja, jeg hadde sikkert fått visst om det, for nesten alle visste hva arbeidslivsfaget var, så jeg tror jeg hadde endt opp med å gå dit uansett.*

Når han senere begynte som elev på Åssiden videregående, kjente han allerede to av lærerne på byggfag og flere av de han gikk i klasse med. Også på resten av skolen kjenner han elever han gikk sammen med på arbeidslivsfaget.

- *Tror du at du kommer til å, eee, tror du arbeidslivsfaget er noen du vil ha med deg videre?*
- *Ja, alt som er morsomt på skolen husker du jo så, jeg husker nok arbeidslivsfaget.*
- *Ja.*
- *Ja, det tror jeg ikke blir noen problem å huske.*

7.3 Pål

Samtalen med Pål er den siste av tre samtaler. Allerede fra vi får sagt «Hei» er praten godt igang, så jeg må være rask på med mikrofonen får å få dokumentert hele samtalen. Pål er 17 år og går vg2 kulde- og varmeteknikk på Åssiden videregående skole. Før han begynte på arbeidslivsfaget hadde han et ønske om å gå bygg-og anleggsteknikk for å bli tømrer. At han skulle søke seg inn på elektro, fant han ut gjennom arbeidslivsfaget.

- *Jeg fant jo ut at jeg skulle gå elektro, det fant jeg ut når jeg gikk arbeidslivsfaget.*
- *Åja.*
- *Ja, jeg hadde egentlig tanken om å gå bygg, for å bli tømrer, men jeg er jo litt interessert i elektro å, også fant jeg ut at, vet du hva, det var mer morsomt.*
- *Ja.*
- *Når du sier du fant det ut gjennom arbeidslivsfaget, fortell litt mer om det a.*
- *Asså jeg møtte jo forskjellige lærere og fikk jo oppleve forskjellige fag. Jeg likte jo, det var tre fag jeg likte best. Det var restaurant- og matfag, bygg og elektro.*
- *Ja.*
- *Men elektro kom på topp fordi det var litt mer spennende, og det er litt mer farer rundt dette. Og det er litt mer spennene når det kan smelle liksom*
- *Hehehe*
- *Noen ganger så smeller det; vi sier at det er et uhell, men veldig ofte så er det ikke det (Jon Henrik Ziegler). Ikke på skolen hvertfall.*
- *Åkei.*
- *Litt verre på jobb, der skal det ikke smelle.*

Pål beskriver oppstarten på arbeidslivsfaget som en myk start på videregående der han fikk oppleve hvordan lærerne var og hvordan det var å jobbe med noe annet enn språkfag. På ungdomsskolen byttet han skole to ganger og gikk glipp av mye språkopplæring.

- *Hvordan var oppstarten på arbeidslivsfaget?*
- *Det var veldig greit, det var fint, det var sånn myk start på videregående liksom. Fikk oppleve litt hvordan lærerne var, fikk oppleve litt hvordan det var å jobbe med noe*

annet enn nynorsk og engelsk og fremmedspråk. Heldigvis så fikk jeg lite fremmedspråk på ungdomsskolen av flere grunner.

- *Åkei.*
- *Å det er jo derfor jeg tok arbeidslivsfaget da, siden jeg gikk glipp av, jeg hadde litt trøbbel i 8. klasse, så jeg gikk glipp av mye av tyskopplæringa*
- *Åkei.*
- *Så bytta jeg skole, da hadde jeg spansk.*
- *Ja.*
- *Eeeem, fordi det var bare spansk. Eee, men læreren var nesten ikke tilstede. Og da hadde ikke jeg lært noe, ikke mye fremmedspråk på skolen.*
- *Nei.*
- *Også bytta jeg tilbake igjen til Børresen, og da fikk jeg skjønne at jeg har gått glipp av alt for mye språk så jeg er ikke på samme nivå som de andre.*
- *Åkei*
- *Så jeg fikk eee, engelsk fordypning. Ikke veldig spennende.*
- *Nei*
- *Jeg var jo best i klassen, for jeg er ikke så dårlig i engelsk.*
- *Åkei.*

På dette tidspunktet i samtalen har regnet tatt seg opp, men vi er heldigvis godt kledd begge to. Pål insisterer på at han skal gå på den siden av fortauet med mest vanddammer. Han har nemlig vanntette sko, helt opp til lissene. Han fortsetter entusiastisk å fortelle at han måtte via rektor på ungdomsskolen for å få plass på arbeidslivs faget. Han fant nemlig ut at andre ungdommer hadde blitt spurt om å få være med på arbeidslivs faget, men ikke han.

- *Menne ja, så da var det litt snakk med rektor om at jeg kanskje kunne bli med på arbeidslivs faget, så da sang jeg meg inn der. Når Jeg fant ut at de ikke hadde spurt meg, men de hadde spurt de andre, men jeg klarte å komme inn der, siden jeg kvalifiserte meg at jeg hadde veldig dårlig fremmedspråklig utgangspunkt.*
- *Ja.*
- *Og det er noe jeg virkelig likte altså.. arbeidslivs faget.*
- *Ja, hva likte du ved det da?*

- *Eeem, vel, det var jo litt annerledes. Vi lagde ting. Å lage ting, det gjør du likesom ikke på ungdomskolen. Det er kun en gang på kunst og håndverket, hvor du får lage noe tre og sånt..*
- *Også var det jo matlaging.*
- *Du lagde mat også?*
- *Ja, så vi var jo på restaurant- og matfag, og det var altså så morro. Å oppleve kunnskapen til lærerne da..*
- *Ja.*
- *Og, eee, lage noe man aldri hadde lagd på, hva var det det heter, på ungdomsskolen da, ja det derre matfaget.*
- *Ja.*

Han forteller at i tillegg til restaurant- og matfag prøvde han elektro, TIP (teknikk- og industriell produksjon), BAT (bygg- og anleggsteknikk) og design og håndverk. Sist nevnte fag ble aldri noen favoritt. Det var heller de fysiske fagene som han likte best.

- *Så hadde jeg også, eee, det derre design og håndverk eller hva det nå heter, den derre andre linja på skolen der,*
- *Ja*
- *Det var kanskje det jeg likte minst. Det var jo fordi.. det vakke så fysisk.*
- *Mm*
- *Det var bedre med sånne fysisk krevende fag, for å si det sånn*
- *Og ved elektro fant jeg ut at her må jeg tenke, her må jeg jobbe, her eee, det er eee, altså jeg måtte bruke hue og jeg måtte bruke henda, eee. Fant jeg ut. Men akkurat da brukte vi bare henda da, det var lærerne som brukte hue. (Jon Henrik Ziegler)*
- *Hehehe.*

Regnet har tatt seg opp ytterligere og vi stopper utenfor et nedlagt hotell der det er god plass under taket utenfor inngangen. Samtalen fortsetter her. Han forteller om overgangen fra ungdomsskolen til videregående skole og snakker om de beste minnene fra arbeidslivsfaget.

- *Ja, hvordan var overgangen fra ungdomsskolen til videregående for deg?*

- *Jeg trur den var mye mykere enn det som de fleste har. Jeg hadde jo godt utgangspunkt i hvilke lærere jeg kom til å få. Jeg hadde snakka med dem på forhånd, allerede lært litt hvordan de er.*
- *Ja.*
- *De vet hvordan jeg er, eeee, så det hjalp sånn derre miljøet litt mellom meg og lærerne.*
- *Ja*
- *Er det, hva er det beste minnet ditt fra arbeidslivsfaget?*
- *(tenker lenge, og trekker pusten dypt). Jeg valgte jo elektro, men det må nok ha vært restaurant- og matfag.*
- *Åkei, hva skjedde der?*
- *Nei, vi lagde jo mat og det smakte jo godt.*
- *Mm*
- *Overraskende godt.*

Planen hans videre er å bli lærling, ta fagbrevet og å bli sertifisert innen kulde- og varmeteknikk. Kanskje vil han en dag ta videre studier og bli ingeniør. Han forklarer at han syntes yrkesutdanning er et godt utgangspunkt hvis man ikke vet helt hva man vil bli. Selv kunne han kanskje tenke seg å bli ingeniør en dag.

- *Er det din plan?*
- *Eeee, jeg kan kanskje tenke meg å bli ingeniør, men jeg holder meg innenfor faget.
Jeg har nesten forelsket meg i kuldeteknikk*
- *Wæo, det må være en veldig fin følelse da, å kjenne på noe som driver deg..*
- *Jah, så det, jeg ble jo, det var jo litt trist når jeg måtte tilbake til skolen etter praksisen da.*

Med engasjement og iver forteller han om praksisplassen han hadde, og om hvor mye han gleder seg til å fortsette der i mars. Det er 95 % sjans for at han får lærlingplass der, sier han. Han forklarer at han på ungdomsskolen vurderte å gå studiespesialisering, men at han fikk andre tanker etter å ha prøvd flere yrkesfag.

- *Så det å prøve forskjellige fag det trur jeg, for meg så var det veldig fint..*

- *Mm*
- *Veldig fint å kunne vite hva som er det ute, siden veldig mange tenker bare studspes, selv om de ikke passer til det.*
- *Ja, hadde du tenkt studspes?*
- *Eeee, jeg tenkte kanskje studiespes, menne, jeg vet jeg trenger å være litt fysisk ute. Drive å skru, drive å bygge, drive å fikse,*
- *Ja*
- *Jeg er bare sånn.. det ligger i blodet at jeg skal jobbe med henda, for å si det sånn.*
- *Var dette like klart for deg før du gikk arbeidslivsfaget?*
- *Eeeem, det var sånn 50/50. enten skulle jeg gå yrkesfag, eller så skulle jeg gå studie. Men jeg var 9/10 klassing, og jeg visste ikke hva noe av det innebærte.*
- *Nei.*
- *Og da, det fant jeg ut med arbeidslivsfaget.*
- *Ja.*
- *Det var veldig fint.*

Været har lettet litt og vi går et lite stykke til. Vi snakker litt om at solen snart skal snu, og at det skal bli deilig med juleferie. Så kommer et nytt væromslag og vi søker ly i inngangspartiet til Drammens kinolokaler. Over inngangen henger det en varmepumpe, og Pål går raskt i gang med tekniske beskrivelser av dens fungering.

Mens vi står der og prater forklarer han i detalj hvordan varmepumpen over inngangsdøren fungerer. Han forteller at han ikke klarer å dy seg, han er nesten forelsket i kulde- og varmefaget. Selv på en date hadde han ikke klart seg, sier han og ler. Vi avslutter samtalen der inne i kinolokalene. Pål skal gå hjem, selv om vi akkurat har gått en lengre tur rundt drammenselva.

8 Analytiske perspektiver

Ovenfor ble historiene til Eva, Per og Pål presentert. Disse tre historiene handler om elever som har beskrevet arbeidslivsfaget gjennom sin kontekst og sin opplevelse av faget.

Så hvem er disse elevene, hvem møter vi egentlig gjennom disse karrierehistoriene?

Eva - var hun som ikke likte å være på skolen, og hun som ikke syntes fagene var relevante. Hun var jenta som visste at hun kunne øke snittet sitt hvis hun ville. Og det gjorde hun. I samtalen med Eva beskriver hun seg selv som «den som ikke var så glad i skolen» når hun ser tilbake på ungdomsskolen. Hun hadde ikke karakterene hun ønsket seg, samtidig som hun opplevde det hun lærte som gammeldags og irrelevant for henne. Dette gjorde skolen til et sted hun ikke likte å være, så hun skulka store deler av 9. klasse. De var flere som fikk tilbud om å gå arbeidslivsfaget i 10. klasse, ikke bare henne. Og når hun hadde arbeidslivsfaget opplevdes det hun lærte som relevant, selv når hun fikk undervisning i fag hun visste at hun ikke ville velge å gå videre på videregående skole. Hun var i et fellesskap som hun beskriver som «gøy og annerledes» der hun opplevde trygghet både hos medelever og lærere. Eva trekker frem arbeidslivsfaget som en viktig faktor i hennes mål om å øke karaktersnittet sitt for å kunne komme inn på helse-og oppvekstfag. Det var det som var drømmen. I tillegg var det ekstra trygt å starte på videregående når hun allerede hadde gått der en gang i uken i nesten et helt år.

Per- var han som hadde bodd flere år i utlandet før han igjen begynte på norsk skole 8. klasse på ungdomsskolen. Språket gjorde det vanskelig å henge meg i svingene. Dessuten visste han at det var praktiske oppgaver han var best på. Dette mente dessuten mamma og pappa også. Så lenge han kan huske har han hjulpet «fattærn» med praktiske gjøremål hjemme, og planen om å bli tømrer har han også hatt lenge. Det gøyeste er å jobbe med henda, å kunne gjøre praktiske ting. Teorien blir også gøyere når den knyttes til noen praktisk. Selv om han selv visste godt hva han skulle bli, tror han at arbeidslivsfaget kan være nyttig for de som lurer på hvordan en vanlig dag er på en yrkesfaglig videregående skole. Dessuten syntes han det var lett å få en god karakter.

Pål- byttet skole flere ganger gjennom ungdomsskolen, hadde det litt trøblete i 8. klasse og gikk derfor glipp av mye av språkopplæringen. Han var likevel god i engelsk, så han fikk i første

omgang ikke tilbud om arbeidslivsfaget. Han tok saken i egen hender og spurte rektor om han kunne få plass i arbeidslivsfaget. På bakgrunn av et «veldig dårlig fremmedspråklig utgangspunkt» fikk han det. Da han gikk i 9.klasse vurderte han linjer som studiespesialisering eller bygg- og anleggsteknikk. Gjennom arbeidslivsfaget fant han ut at han likte elektrofag og restaurant- og matfag mye bedre. Når han skulle søke seg inn til videregående valgte han å søke seg inn på elektro, og nå forteller han at han er «nesten forelsket» i varme- og kuldeteknikk. Han får nesten ikke sagt nok ganger hvor opptatt han er av faget sitt.

Hva kommer til uttrykk gjennom disse fortellingene? De tre historiene beskriver alle den enkeltes individuelle opplevelse og oppfatning av arbeidslivsfaget, men nedenfor vil det rettes fokus på likhetstrekkene som kan observeres gjennom historiene. Vi har sett på historiene hver for seg, og det vies nå plass til å se nærmere på hva historiene kan fortelle oss dersom de sees i sammenheng.

8.1 8. og 9. trinn

Her vil vi se nærmere på elevenes beskrivelser av deres opplevelser av ungdomsskolen, før de begynte på arbeidslivsfaget i 10.trinn. Skoleerfaringene elevene hadde i forkant av arbeidslivsfaget bidrar med å sette deres beskrivelser og begreper om opplevelsen av arbeidslivsfaget i kontekst. I tilknytning til disse ungdomsskoleårene vil vi også her utforske på inngangsbilletten til arbeidslivsfaget.

Pål forteller at han hadde flere skolebytter på ungdomsskolen. Pål forteller at han hadde Tysk i 8. klasse og når han bytta skole var det eneste alternativet Spansk. Da han byttet tilbake igjen til sin første ungdomsskole, gikk han også tilbake til språkundervisning i Tysk. Selv forklarer Pål at opplevde å «ikke ha lært no». Det er nærliggende å se for seg at det kan være vanskelig å henge med i faget når både skole og språket det gis undervisning i, endrer seg slik som Pål beskrev det. Videre forklarer han at når han ikke lykkes med tysken får han tilbud om fordypning i Engelsk. Dette faget opplevde han heller ikke så spennende, men denne gangen fordi han var best i klassen.

Kan det tenkes at Pål her beskriver hvordan det oppleves når behovene for mestring og tilhørighet ikke blir møtt? Autonomi, mestring og tilhørighet identifiseres som grunnleggende psykologiske behov dersom elever skal oppleve autonom ytre motivasjon i skolen (Deci & Ryan, 2009). Pål sitt eksempel demonstrerer hvordan han manglet opplevelsen av kompetanse

når han ikke hang med i Tysk-undervisningen, men han opplevde heller ikke å kjenne på mestring i et fag han var veldig god i.

I historien til Per syntes det også å fremkomme eksempler på manglende mestringsopplevelser. Etter å ha bodd noen år i Danmark, hadde han utfordringer med å skille mellom det Norske språket og Dansk. Med språket som en utfordring beskriver han de teoretiske fagene som vanskelige og kjedelige. Gym stod igjen som et av de få fagene som gav mulighet for mestringsopplevelser. Grunnskolen introduserer språkfag (med unntak av Norsk, engelsk og morsmålsundervisning) for første gang for elever i Norge på 8. trinn. Da Per startet på ungdomsskolen hadde han allerede med seg negative opplevelser av språkfag fra skolen i Danmark. Der starter språkundervisningen allerede på barneskolen. Han forklarer at det ikke var noen andre alternativer enn å få undervisning i Fransk, han fikk altså ikke selv velge språket som lå til grunn for undervisningen. Dessuten, påpeker han, var læreren mye borte fra undervisningen. Som nevnt er betydningen av sosiale relasjoner knyttet tett opp til følelsen av tilhørighet som et grunnleggende psykologisk behov (Deci & Ryan, 2009; Skaalvik & Skaalvik, 2020). Per sa selv at;

«(...) den læreren jeg hadde i Danmark da, som lærte meg fransk, hun kunne jo nærmest ikke fransk og hun var jo sykemeldt mesteparten av gangende, så jeg hadde ikke akkurat noen god følelse av akkurat det faget.»

Det kan antas at Per ikke opplevde relasjonen til læreren i faget som hverken varm eller støttende, der sistnevnte er faktorer som spiller en avgjørende rolle for elevers opplevelse av trivsel i skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2020) . En dårlig eller manglende relasjon til læreren kan føre til at eleven mister motivasjonen for å utføre skolearbeidet. Kanskje er det nettopp dette perspektivet som ligger bakenfor linjene i Per sin beskrivelse av språkfag på ungdomsskolen. Da jeg spurte om Eva kunne fortelle litt om tiden før hun begynte på videregående starter hun med denne setningen;

«Jeg var den eleven som ikke var så glad i å være på skolen.» Hun fortsetter;
«Jeg skulka veldig mye i 8., det starta først i 8. da var det veldig bra, også i 9. så sklei jeg helt ut. Da var snittet mitt på 2,1 og eeh, ja jeg likte ikke å være generelt på skolen, og jeg likte ikke.. for meg føltes det veldig at det vi lærte var veldig unødvendig».

Eva fortalte videre at hun opplevde innholdet i fagene som irrelevante og at det faglige fokuset ble oppfattet som gammeldags. Innholdet i skolefagene var for henne unødvendig, forklarte hun, og i 9. klasse likte hun ikke å være på skolen i det hele tatt. Det fremkommer i ganske klar tekst at Eva ikke fant noen særlig nytteverdi av skolefagene. Etter hvert så hun heller ikke noen personlig verdi av skolen som sosial arena, og falt følgelig nesten helt ut av skolen. Legges manglende opplevelse av både faglig nytteverdi og personlig verdi til grunn, kan det virke forståelig at Eva valgte å ikke gå på skolen i en periode. Det hadde her vært interessant å utforske mer i dybden på av hva som faktisk gjorde at hun vendte tilbake til skolebenken, slik at hun ble utsatt for muligheten til å velge arbeidslivsfaget. I samtalen med Eva snakker vi ikke spesifikt om hva som gjorde at hun bestemte seg for å delta mer i undervisningen på 10. trinn, men det er mulig å gjøre noen antakelser når vi ser på beskrivelsene hun gir av arbeidslivsfaget. Vi skal se nærmere på de tre elevenes plassering av arbeidslivsfaget i deres karrierehistorier nedenfor, men først skal vi ta for oss inngangsbilletten til arbeidslivsfaget.

8.1.1 Inngangsbilletten

Det kan kanskje se ut til at de tre elevene hadde det samme utgangspunktet for å starte på arbeidslivsfaget; dårlige eller ingen karakter i språkfag gjennom ungdomsskolen. Historiene kan fortelle oss et noe mer nyansert bilde enn som så. Eva forklarer at hun ble oppfordret til å søke av sin rådgiver, Per fikk beskjed av mamma og pappa om det var et fag han burde ta og Pål måtte selv banke på døren til rektor for å få innpass. Kan inngangsbilletten til arbeidslivsfaget gjennom de tre karrierehistoriene sees på som happenstance-hendelser? Sett i lys av happenstance- læringsteori kan det identifiseres noen faktorer som kan tyde på nettopp det. Alle tre besluttet å møte opp på en helt ny og stor skole, med lærere de ikke kjente fra før og sammen med elever fra flere andre ungdomsskoler. De utsatte seg for forhold utenfor deres egen kontroll, de tok en risiko uten å helt kunne predikere utfallet. Arbeidslivsfaget kan i dette resonnementet observeres som en uplanlagt hendelse som elevene har benyttet som en mulighet for læring (krumboltz et al., 1999).

Pål sa at;

«Menne ja, så da var det litt snakk med rektor om at jeg kanskje kunne bli med på arbeidslivsfaget, så da tvang jeg meg inn der. Når jeg fant ut at de ikke hadde spurt meg, men

de hadde spurt de andre, men jeg klarte å komme inn der, siden jeg kvalifiserte meg at jeg hadde veldig dårlig fremmedspråklig utgangspunkt»

Dårlig karakter i språkfag var kvalifiseringen, men var det det som var inngangsbilletten? Pål sier jo også her at rektor måtte overbevises, for Pål hadde ikke blitt spurt. Her observeres det i retrospekt at det hadde vært interessant å utforske nærmere hva Pål mener når han sier at han «tvang seg inn» til arbeidslivsfaget. Det oppstod en situasjon der han ikke hadde fått tilbud om en plass på arbeidslivsfaget, men Pål tok saken i egne hender og skaffe seg selv en plass ved å oppsøke rektor. Dette kan ha vært et viktig happenstance-øyeblikk i Pål sin karrierehistorie, i tillegg til at hendelsen bidrar med å belyse en variant av flere innganger til arbeidslivsfaget. La oss ta en titt på samtalen med Per.

I Per sin historie foregår det to lag av forklaring på hvordan han endte opp på arbeidslivsfaget. Han forklarte at det var mamma og pappa som sa at «det skal du gå på», samtidig som han tidligere i samtalen sa at han selv bestemte seg for å gå på arbeidslivsfaget, for å prøve noe nytt isteden for språkfag. Rollen som foreldrene har spilt i avgjørelsen til Per er ikke til å ignorere. Han refererer til sine foreldre ved flere anledninger i løpet av samtalen, og det er tydelig at han legger deres støtte og mening verdi. Samtidig bør det vektes at Per også påpeker at avgjørelsen er tatt av han selv; «*Så da bestemte jeg meg for å gå arbeidslivsfag da, prøve noe nytt, isteden for å ha språkfag*».

I så måte kan foreldrenes innspill oppfattes som en støtte til egen valgprosess, noe som ikke betyr at de har tatt valget for han. Krumboltz (2009) argumenterer for at utforskning av nye læringsmuligheter og å se nye muligheter som oppnåelige som viktige faktorer i egen karriereutvikling. Arbeidslivsfaget kan her identifiseres som en mulighet til å prøve på nytt, og et potensielt happenstance-øyeblikk i Per sin karrierehistorie.

Eva hadde gått fra å skulke store deler av ungdomsskolen, til å bestemme seg for at hun ville ta fagbrev som helsefagarbeider. Da hun begynte i 10. klasse hadde hun ikke karakterene som kunne gi henne en plass på helse- og oppvekstfag på videregående, så hun ville gjerne øke snittet sitt.

«Da var det vi som ikke var så skoleflink, som ble egentlig spurt om vi ville være med på det, istedenfor i timen. Og vi fikk jo beskjed om at hvis vi ble med på det skulle vi slippe å ha språk hvis vi skulle søke studie. Vi trengte bare å prøve det ut også.. og vi fikk jo karakter. Det var jo det som var motiverende atte, det er bare noe du er med på å gjøre, også får du karakter på det du gjør. Og det hjalp meg veldig mye for jeg fikk 5, så det hjalp meg veldig mye å få opp snittet mitt. Du må jo gi innsats da.»

Arbeidslivsfaget fremstår en mulighet for å slippe å være med i timen, og en mulighet til å bli karaktervurdert i praktiske oppgaver. Ulik de to andre får ikke språkfaget like stort fokus i samtalen med Eva når det er snakk om tiden på ungdomsskolen, men det snakkes mer om det å ikke være så «skoleflink» som den generelle merkelappen. Ønsket om og arbeidet med å økte sitt karaktersnitt er et gjentakende tema i samtalen med Eva, og det kan syntes som en viktig motivasjonsfaktor for hennes oppstart på arbeidslivsfaget.

8.2 Arbeidslivsfaget

Ovenfor har vi utforsket elevenes historier knyttet opp til deres skoleerfaringer på 8. og 9. trinn i tillegg til å observere ulike former for inngang til arbeidslivsfaget. Her vil vi ta for oss elevenes opplevelse av å delta på arbeidslivsfaget gjennom Åssiden-modellen.

8.2.1 Interesseutforskning

Både Eva, Per og Pål beskriver i klar tekst hvordan arbeidslivsfaget har bidratt som en del av deres valgprosess inn mot videregående skole. Eva og Per forteller at de fikk bekreftet sine interesser for henholdsvis helse- og oppvekstfag og tømmerfaget. Pål fant ut at han ikke skulle bli tømmer likevel, han skulle gå elektrofag isteden. For de tre fremkommer arbeidslivsfaget som en form for interesseutforskning, der de i tillegg til å bli tryggere i sitt 1. valg, også beskrev det som lettere å velge hva de skulle sette opp på 2. og 3. valg. Eva oppsummerte det slik:

«Det har åpent blikket mitt for hva jeg skal søke. Alt det vi har lært er jo noe jeg vil ta med meg fremover videre i livet. Jeg vil jo alltid vite noe om hvordan ting er i de forskjellige yrkene.»

Det kan se ut til at Eva ikke bare har oppfattet arbeidslivsfaget som et virkemiddel i sitt utdanningsvalg, men også at hun har lært seg verktøy som hun ser potensiell nytte av senere i livet. Erfaringen som Eva beskriver å ha opplevd står i kontrast til opplevelsene hun beskriver å ha hatt på ungdomsskolen. I arbeidslivsfaget kan det se ut til at hun kjente på følelsen av autonom ytre motivasjon, noe som tolkes ut fra at faginnholdet i seg selv fremstår som en verdi for henne (Deci & Ryan, 2009).

Per sa at han alltid hadde visst hva han skulle bli, og mener at han derfor egentlig ikke hadde trengt å gå arbeidslivsfaget. Hans uttalelse kan tolkes som en beskrivelse av at faget nettopp som et virkemiddel i valg av videre utdanning, og at han følgelig plasserer seg selv utenfor fagets målgruppe fordi han vet «hva han vil bli». Han gjør likevel følgende resonnering:

«menne, jeg vet jo det at de fleste ikke veit hva de skal bli, og da er det bra å være med i et fag som går inn på forskjellige linjer og.. og viser litt hva du skal gjøre og.. ha lærere som forklarer hva som kommer til å bli gjort utenom arbeidslivsfaget. Som forteller deg hva en normal dag kanskje er på den linja da..»

Kan beskrivelsen han gir ovenfor også belyse faktorer ved arbeidslivsfaget som han selv har opplevd som lærerike? Selv om Per hadde et tydelig mål om å bli tømrer, fikk han gjennom arbeidslivsfaget en generell opplevelse av å lykkes i en skolesammenheng.

Pål hadde vurdert studiespesialisering eller byggfag som alternative utdanningsvalg på videregående, men valgte isteden å søke seg inn på elektrofaget.

«Men elektro kom på topp fordi det var litt mer spennende, det er litt mer farer rundt dette. Og det er litt mer spennende når det kan smelle liksom.»

Arbeidslivsfaget ser ut til å ha spilt en påvirkende rolle i Pål sitt valg av retning på videregående. Selv om han valgte å søke seg inn på elektrofaget, hadde han det beste minnet sitt fra restaurant- og matfag. Han forteller at han alltid hadde hatt en interesse for mat, og at han gjennom dette faget lærte enda mer om hva han kunne lage. Det kan se ut til at Pål også opplevde å få utforsket flere interesser og at han fant flere arenaer der han opplevde indre eller personlig verdi (Eccles & Wigfield, 2000).

8.2.2 Karakterer

Karakterer blir gjenstand for dialog i alle samtalene med elevene, selv om det ikke var min intensjon å undersøke karakterer som tema i tilknytning til arbeidslivsfaget. I samtalen med Eva var karakterer et gjentagende tema, og det er min tolkning at karakterene fikk en større plass i hennes historie sammenlignet med Per og Pål. Møtet med arbeidslivsfaget ble en vending i hennes akademiske rulleblad. Tiden hun brukte på å bli kjent med de ulike yrkesfaglige linjene opplevdes ikke lenger som unødvendig bruk av tid, sett i sammenheng med hennes beskrivelse av 8. og 9. trinn. Det gav en god opplevelse, forklarer hun, og faget rettet fokuset fremover mot hva hun ønsket å få til videre i livet. Hun forteller at hun var veldig sikker på at hun skulle klare å gå inn for det hun ville; å begynne på utdannelsen som helsefagarbeider.

Kan det ha seg slik at målet om å få lære mer om et fag hun virkelig var interessert i ble motivasjonen for å øke snittet sitt fra 2,1 til 3,6? Tidligere har vi sett at Eva fortalte om manglende faglig interesse på 8. og 9. trinn. Det kan se ut til at arbeidslivsfaget bidro positivt inn i hennes skoleerfaring.

Per legger også frem at arbeidslivsfaget er en mulighet for å øke karaktersnittet sitt, og beskriver det som lett å få høye karakterer der. I en annen del av samtalen forteller Per at han syntes lærerne på arbeidslivsfaget stiller høye krav, noen ganger nesten for høye. I utgangspunktet er jo dette motstridende uttalelser, men satt i sammenheng med resten av samtalen med Per, har han omtalt de teoretiske fagene på ungdomsskolen som vanskelige. Det kan tenkes at da Per sa at det var lett å få høy karakter, så kan det forståes som at han gjennom arbeidslivsfaget ikke opplevde det som uhensiktsmessig vanskelig. Altså at innsatsen han gav også holdt et høyt nivå, og gjennom arbeidslivsfaget var det kanskje først gang han møtte på denne erfaringen. Kostnaden av innsatsen han la i skolearbeidet var i så fall i dette tilfellet verdt det, og det kan antas at dette påvirket motivasjonen for arbeidslivsfaget i en positiv retning (Eccles & Wigfield, 2000)

8.2.3 Praktisk læringsarena

Det praktiske aspektet ved arbeidslivsfaget fremkommer i både Per og Pål sin i karrierehistorie. Om elektrofaget sier Pål at:

«Det var bedre med sånne fysisk krevende fag, for å si det sånn. Og ved elektro fant jeg ut at her må jeg tenke, her må jeg jobbe, her eeee, det er ee, altså jeg måtte bruke hue og jeg måtte bruke henda, eee, fant jeg ut. (...)»

Dette utsagnet blir spesielt interessant når det knyttes opp til hans skoleerfaringer fra 8. og 9. klasse. Han fortalte om en opplevelse av å ikke være god nok i Tysk, og samtidig som han var opplevde å være best i klassen i Engelsk fordypning. Ingen av delene gav han en opplevelse av mestring eller kompetanse. Ovenfor beskriver han en helt annen situasjon. Slik det her oppfattes, så tilbyr elektrofaget en balanse mellom det å bruke henda og å bruke hue. Kan det ha vært denne kombinasjonen av teori og praksis som utgjorde en forskjell for Pål? Han hadde vurdert å gå studiespesialisering (i tillegg til byggfag), men dette endret seg når han begynte på arbeidslivsfaget;

« Eeee, jeg tenkte kanskje studiespes, menne, jeg vet jeg trenger å være litt fysisk ute. Drive å skru, drive å bygge, drive å fikse.(...) « Han fortsetter: « Jeg er bare sånn.. det ligger i blodet at jeg skal jobbe med henda, for å si det sånn.»

Dette, forteller han, fant han ut ved å gå arbeidslivsfaget.

For Per var det, som nevnt, klart og tydelig for han at han ville bli tømrer allerede før arbeidslivsfaget. I hans historie trekkes det ikke frem spesifikke beskrivelser av arbeidslivsfaget som en praktisk eller fysisk arena, men det kan likevel leses mellom linjene. Per beskriver seg selv som «bedre i praksis enn sånn mentalt». I sin karrierehistorie er Per ofte innom delhistorier som beskriver hans mestringsopplevelser gjennom praktisk og fysisk arbeid; Snekring av hagebenker utenom skoletid, oppussingsprosjekter med sin far og gleden av utplasseringer i tømrerbedrifter. På ungdomsskolen gjorde han det best i de fagene som gav rom for fysisk utfoldelse, som for eksempel gym. Matte var et av fagene han trakk frem som vanskelig på ungdomsskolen. Det som er interessant er at han kommer tilbake til matematikken når han senere snakker om tømrerlinjen som han nå går på. Faget beskrives ikke lenger som vanskelig, men som interessant fordi faget har et praktisk fokus. Han beskriver at det han nå lærer i faget er sånt som han kan få bruk for, som for eksempel areal og former.

Hva er det Per egentlig forteller oss her? Det kan tenkes at Per her opplever å mestre et fag han tidligere oppfattet som vanskelig, fordi han ser verdien av det han lærer. Er det Per her beskriver er en opplevelse av indre verdi eller en form for nytteverdi (Eccles & Wigfield, 2000)? Det kan tenkes at den indre verdien kan knyttes opp til det å snekre hagebenker eller snekringen generelt. Da får matematikken en nytteverdi fordi den gjør Per bedre istand til å gjøre det han liker.

Gjennom sine beskrivelser kan vi oppfatte Per som en fysisk og praktisk fyr, og det kan se ut til at fokuset på praktiske gjøremål gjennom arbeidslivsfaget hadde en positiv innvirkning på motivasjonen. Per sa følgende om valget om å gå arbeidslivsfaget:

« (...) Og det var jo et veldig bra valg da, for det var jo mye bedre, mye mer å gjøre. Blir mye mer motivert da, til å gjøre ting.»

Satt i sammenheng med tidligere beskrivelser og uttalelser fra Per, kan det antas at det her ikke nødvendigvis er snakk om at han hadde færre oppgaver eller gjøremål i de andre fagene på ungdomsskolen sammenlignet med arbeidslivsfaget. Men kanskje er det snakk om at han hadde mer å gjøre i arbeidslivsfaget i en fysisk forstand. Det å «gjøre mer» er muligens hans motstykke til å sitte stille på en stol og høre på en lærer undervise. I så fall kan dette bidra til en forståelse for hvorfor Per ble «mye mer motivert» når han fikk mer fysisk krevende oppgaver gjennom arbeidslivsfaget.

8.3 Overgangen til videregående og veien videre

Til felles for alle elevene er at de valgte å starte på yrkesfagliglinje Åssiden videregående i etterkant av arbeidslivsfaget. Da de startet på videregående, hadde de allerede kjennskap til skolen, noen av de ansatte og andre elever som også hadde gått arbeidslivsfaget på ungdomsskolen. I samtalen med Eva, Per og Pål utforsket vi denne overgangen sammen.

Eva beskrev det som «ganske trygt» å skulle starte opp på en videregående skole som hun allerede hadde kjennskap til gjennom arbeidslivsfaget;

«Ja, det som også var når vi startet på arbeidslivsfaget var at da ble jeg jo kjent med miljøet og veilederen. Eeh og da følte jeg meg samtidig ganske trygg, fordi arbeidslivsfaget var jo her på åssiden og jeg ville jo søke meg inn på åssiden, så jeg følte meg ganske trygg og klar på hva som skulle komme og hvordan skolen var og hvordan byggene så ut og alt det der. (...)»

Helse- og oppvekstfaget var ikke en av linjene som Eva fikk prøvd seg på gjennom arbeidslivsfaget, men det var linjen hun valgte å søke seg inn på. På tidspunktet for samtalen med Eva gikk hun vg2 helsefagarbeider, og planen for videre utdanning hadde hun klart for seg. Læretiden skulle fullføres slik at hun kunne ta fagbrevet. Etterpå skulle hun ta påbygg til studiespesialisering slik at hun kan starte på en sykepleierutdanning.

Per fortalte at han gjennom arbeidslivsfaget fikk flere relasjoner å spille på når han begynte på videregående. Han kjente elever som havnet i både hans egen klasse og begynte på andre linjer på samme videregående som han. Disse møter han i gangene når han er rundt omkring på skolen, da slår de av en prat. Lærerne han fikk når han startet på byggfag var de samme lærerne som han hadde hatt på arbeidslivsfaget, og beskriver å kunne snakke lettere med dem enn de lærerne som han ikke kjent fra før. Planen til Per er fortsatt å bli tømrer, før han skal begynne som lærling. Arbeidslivsfaget vil han nok huske i fremtiden;

«Ja, alt som er morsomt på skolen husker du jo så, jeg husker nok arbeidslivsfaget.»

Pål beskrev hele arbeidslivsfaget i sin helhet som en myk overgang mellom ungdomsskolen og videregående skole. Han beskriver overgangen slik:

«Jeg tror den var mye mykere enn det som de fleste har. Jeg hadde jo godt utgangspunkt i hvilke lærere jeg kom til å få. Jeg hadde snakka med dem på forhånd, allerede lært litt om hvordan de er. «

I likhet med Per sin beskrivelse, er det den allerede etablerte relasjonen til lærerne som det også gjøres et poeng ut av her. Som tidligere nevnt byttet Pål ungdomsskole noen ganger, og det kan tankes at han ikke opplevde nære relasjoner til lærerne han byttet mellom. Gjennom arbeidslivsfaget fikk Pål kanskje muligheten til å gjennomføre nok et skolebytte i overgangen mellom ungdomsskolen og videregående, uten at det denne gangen påvirket relasjon til lærerne

i negativ forstand. Da Pål delte sin karrierehistorie gikk kan vg2 varme- og kuldeteknikk på Åssiden videregående skole. Han fortalte at han var «nesten forelsket» i faget sitt. Pål har funnet en retning han ser for seg å forfølge en periode frem i sine fremtidsplaner. Kanskje, sier Pål, skal han bli ingeniør en dag.

9 Diskusjon

Ved å undersøke hva som befant seg mellom linjene i elevenes historier er det ovenfor identifisert noen utfordringer som elevene møtte med teorifagene på ungdomsskolen. Det kan likevel tenkes at det kan identifiseres noen årsakssammenhenger som kan knyttes opp til en større samfunnsmessig ramme. De tre karrierehistoriene peker på noen opplevelser som anses som kjente faktorer for utfordringer elever opplever i den Norske skolen, nettopp mangelen på motivasjon. Motivasjon fremmer læring og manglende motivasjon for skolearbeid er et alvorlig samfunnsproblem (Skaalvik & Skaalvik, 2020). Jo høyere grad av motivasjon jo høyere innsats legges inn i skolearbeidet. Eva, Per og Pål uttrykker gjennom sine historier noen skoleerfaringer der de opplever mestring, kompetanse og sosial tilhørighet. Til sammenligning kan vi også finne eksempler på hvordan de har opplevd det når de ikke har passet inn i skolehverdagen.

Forskning på motivasjon og selvbestemmelsesteori vil kanskje hevde at forholdene ikke lå tilrette for de tre elevene på ungdomsskolen (Deci & Ryan, 2009). Pål sin karrierehistorie eksemplifiserer manglende opplevelse av mestring og tilhørighet, Per manglet en nær relasjon til læreren og Eva så ingen verdi av innholdet i skolefagene. Konsekvensene kan sies å ha vært lave karaktervurderinger, manglende innsats i skolearbeidet og perioder med stort fravær. Til sammenligning har vi også elevenes beskrivelser av arbeidslivsfaget. De tilbyr gjennom sine karrierehistorier flere eksempler på mestringsopplevelser, gode karaktervurderinger, opplevelsen av å være trygg og følelsen av å høre til. I forrige kapittel ble begge retningene for opplevelsen av motivasjon utforsket knyttet opp til elevenes karrierehistorier.

Hvordan kan de positive opplevelsene med arbeidslivsfaget forklares? Sett i lys av motivasjonsteori ville man kunne påstått at arbeidslivsfaget gav elevene en opplevelse av individuelle former for autonom ytre motivasjon (Deci & Ryan, 2009). I så måte hadde elevene tatt opp i seg selv skoleverdiene for atferd og læring. Elevenes eksempler fortalte oss at utforskningen av de ulike linjene gjennom arbeidslivsfaget gav dem verdi, noe som kan tyde på nettopp individuelle opplevelser av autonom ytre motivasjon.

Skolen tenderer til å favorisere elever som med lik kulturell bakgrunn som den herskende kulturen i samfunnet, hevdet Bourdieu (2006). Med dette som forståelsesramme er elevens

skoleprestasjoner betinget av kulturell arv, og de fra andre bakgrunner må rett og slett jobbe ekstra hard for å holde tritt. Vi har sett at Eva, Per og Pål opplevde skolearbeidet som vanskelig og demotiverende i de teoretiske fagene på ungdomsskolen. Dersom dette kan forklares på bakgrunn av deres kulturelle kapital, kan det i så fall være at arbeidslivs faget verdsetter en kulturell bakgrunn som syntes å skille seg fra den herskende kulturen i samfunnet? Ifølge kulturteorien kan dette være en mulig forklaring. Bakgrunnen for hvorfor elevene opplever å lykkes gjennom arbeidslivs faget sammenlignet med de andre teoretiske fagene i ungdomsskolen, er i så fall at deres kulturelle verdier er likere de som er å finne i arbeidslivs faget (Boudon, 1974). Skolearbeidet i arbeidslivs faget utføres på «hjemmebane», i motsetning til arbeidet med de teoretiske fagene som gjøres mer på «bortebane».

På bakgrunn av analysen av elevenes karrierehistorier kan det antas at elevene opplevde å trives med skolearbeidet i arbeidslivs faget og med arbeidslivs faget som sosial arena. Hvordan kan dette i så fall forklares? Kulturteorien kan benyttes for å utforske dette nærmere. Elevenes kulturelle kapital vil komme til syne gjennom den enkeltes habitus, som omhandler kroppsliggjorte handlingsskjemaer som blant annet elevens tenkning, preferanser og språk (Brekke et al., 2003, p. 33). Habitus utvikles gjennom oppveksten og er klassespesifikt, hevder Bourdieu (2006), og påvirker hvorvidt eleven vil oppleve å trives på skolen. Ovenfor argumenteres det for at arbeidslivs faget kan oppfattes som en arena for en annen kulturell kapital enn den som favoriseres i de teoretiske fagene på ungdomsskolen. Det kan tenkes at dette også er gjeldene for elevenes habitus.

10 Avslutning

Ovenfor ble elevenes karrierehistorier diskutert i en samfunnsmessig ramme. I denne delen skal blikket rettes tilbake til problemstillingen og forskningsspørsmålene for å gjøre en oppsummering av det analytiske arbeidet som ble presentert i kapittel 8.

10.1 Problemstilling og forskningsspørsmål:

I kapittel 7 blir resultatet fra de tre narrative intervjuene presenterte som 3 individuelle karrierehistorier, og i kapittel 8 legges disse til grunn for analyse. Det vil her gjøres en kort oppsummering av analysearbeidet for å belyse hvordan det er svart på problemstillingen nedenfor.

Problemstilling:

«Hvordan kommer arbeidslivsfaget, slik det organiseres gjennom Åssiden-modellen, til syne gjennom 3 elevers karrierehistorier?»

Denne problemstillingen har blitt utforsket gjennom følgende forskningsspørsmål:

- *Hva kan beskrivelsene i elevenes karrierehistorier fortelle oss om elevenes skoleerfaringer?*
- *Hva har arbeidslivsfaget betydd for elevenes utdanningsvalg?*
- *Hvordan kan de tre karrierehistoriene bidra til å forstå arbeidslivsfaget som en arena for utarbeiding av karrierekompetanse?*

I lys av karrierehistoriene til Eva, Per og Pål oppfattes arbeidslivsfaget slik det organiseres gjennom Åssiden-modellen, som et fag der elevene opplevde mestring, autonomi og tilhørighet gjennom et praktisk og fysisk fokus i skolearbeidet.

Hva kan beskrivelsene i elevenes karrierehistorier fortelle oss om elevenes skoleerfaringer?

Ungdomsskolen fremkommer som en teoretisk og akademisk arena der de tre elevene gjennom ulike eksempler beskriver å ikke passe inn. Dette kommer først og fremst til syne ved å se deres

beskrivelser av ungdomsskolen i 8. og 9. klasse henholdsvis før de tok arbeidslivsfaget, i sammenheng med erfaringene de deler omkring skolearbeidet i arbeidslivsfaget. Ved å kjenne til elevenes beskrivelser av mestringsopplevelser var det mulig å gjøre noen kvalifiserte gjetninger på hva som ikke fungerte like godt på ungdomsskolen. Opplevelsene som elevene pekte på i de teoretiske fagene på ungdomsskolen kan oppsummeres som manglende følelse av mestring og kompetanse, mangelen på trygg og god relasjon til læreren og opplevelsen av at faginnholdet var uinteressant. Elevenes erfaring med skolearbeidet i arbeidslivsfaget var, som det oppsummeres ovenfor, knyttet opp til positive læringsopplevelser.

Elevenes karrierehistorier gav også et innblikk i hvordan de opplevde skolehverdagen når de hadde begynt på videregående skole. Både Eva, Per og Pål fortalte om fremtidsplaner knyttet opp til de fagene de nå studerer. Oppsummert kan elevenes skoleerfaringer deles opp i tre deler; manglende motivasjon i teorifagene på ungdomsskolen, positivt møte med et praktisk skolearbeid i arbeidslivsfaget og en tro på egen fremtid etter oppstart av videregående skole.

Hva har arbeidslivsfaget betydd for elevenes utdanningsvalg?

Arbeidslivsfaget fremkommer som en arena for interesseutforskning, der Eva og Per ble tryggere i sine utdanningsvalg og Pål oppdaget et nytt interessefelt som endret retningen for hans utdanningsvalg. Selv om arbeidslivsfaget ble beskrevet som en viktig del av elevenes interesseutforskning, var det likevel andre faktorer ved arbeidslivsfaget som observeres som enda viktigere. Utforskningen av de tre historiene har belyst hvordan arbeidslivsfaget kan anses som et motstykke til det verdigrunnet som det akademiske skolesystemet favoriserer. I så måte blir arbeidslivsfaget, slik det organiseres gjennom Åssiden-modellen, hjemmebanen for en elevgruppe som har hatt størsteparten av sine tidligere skoleerfaringer på bortebane. Det er slik karrierehistoriene til Eva, Per og Pål også bør forstås i en samfunnsmessig ramme.

Hvordan kan de tre karrierehistoriene bidra til å forstå arbeidslivsfaget som en arena for utvikling av karrierekompetanse?

Dersom vi fortsetter resonnetet om at arbeidslivsfaget fungerer som hjemmebane for disse elevene, blir dette også et bilde på hvordan arbeidslivsfaget kan forstås som en arena for utvikling av karrierekompetanse. Eva, Per og Pål beskrev trygge og motiverende skoleerfaringer gjennom skolearbeidet i arbeidslivsfaget. Elevenes kulturelle kapital trengte ikke å veksles i annen valuta, men fungerte som den gjeldene verdien i overført betydning.

Dette gav økt motivasjon for skolearbeidet og følgelig også for interesseutforskningen arbeidslivsfaget innebar. Arbeidslivsfaget fremkommer da ikke bare som *en* arena, i ordets rette forstand, men kan kanskje forstås som disse tre elevenes eneste arena for utvikling av formell karrierkompetanse i ungdomsskolesammenheng.

10.2 Et kritisk blikk på eget arbeid

Det er utført tre narrative intervjuer som deretter ble transkribert i sin helhet. Videre ble det formulert tre karrierehistorier som har blitt lagt til grunn for analyse og drøfting. Ved å basere dette utforskningsarbeidet på kun tre elever har det vært mulig å komme tett på elevenes narrativer, noe som kan anses som en styrke i denne masteroppgaven. Dette kan, på den andre siden, også være en begrensning med tanke på at det kun er stemmene til disse tre, i relasjon til meg som forsker, som fremkommer her. Et annet utvalg ville resultert i andre karrierehistorier, og derfor også et annet analyseresonnement. En annen kommentar kan være at det kun er gjennomført en samtale med hver av elevene. Jeg skulle gjerne ha blitt bedre kjent med elevene i forkant av intervjuene gjennom for eksempel deltakende observasjon over en periode i oppstarten av arbeidslivsfaget. Det lot seg dessverre ikke gjøre, noe som også omtales i kapittelet 6 under «*covid- 19 og walk and talks*».

10.3 Bidrag til karriereveiledningsfeltet

Karrierehistoriene til Eva, Per og Pål sier oss noe om deres erfaringer og opplevelser med arbeidslivsfaget slik det organiseres gjennom Åssiden-modellen. I disse karrierehistoriene beskriver elevene sine karrierelæringsprosesser og hvordan de har utviklet karrierkompetanse gjennom ungdomsskolen, i arbeidslivsfaget og i sine utdanningsvalg. Eva, Per og Pål er formidlere av sine historier, men det kan tenkes at deres stemmer kan strekkes lengre enn som så. Det er ikke mulig å generalisere disse historiene til å være stemmene til alle elever som har erfaring fra arbeidslivsfaget gjennom åssiden-modellen, ei heller for alle elever som opplever å ikke finne sin plass blant de teoretiske fagene i ungdomsskolen. Likevel er det mulig å anta at historiene ikke er unike i sin generelle form, og at de derfor kan bidra med konkrete erfaringseksempler.

I tilknytning til arbeidslivsfaget er det ikke tidligere utført mastergradsprosjekter knyttet opp til arbeidslivsfaget slik det organiseres gjennom Åssiden-modellen. Denne våren fullføres det to slike mastergradsarbeider, der dette prosjektet representerer den ene. Det er derfor min oppfatning at de tre karrierehistoriene, og analysen av dem, vil være å anse som relevante for forståelsen av arbeidslivsfaget som en arena for kompetanseutvikling og karrierelæring.

Som det nevnes innledningsvis er hensikten med arbeidslivsfaget at elever i ungdomsskolen skal få en reelle og virkelighetsnære erfaringer med arbeidssituasjoner der det benyttes et begrepsapparat- og ferdigheter knyttet til arbeidslivet (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Gjennom elevenes karrierehistorier kan det se ut til at arbeidslivsfaget slik det organiseres gjennom Åssiden-modellen oppfyller dette mandatet. Knyttet opp til karriereveiledningsfeltet kan arbeidslivsfaget, som nevnt innledningsvis, observeres som en praktisk tilnærming til yrkesutforskning. Dette blir spesielt relevant sett i lys av den nåværende politiske dagsorden ved Erna Solbergs varsling om ny ungdomsskolereform, der det opplyses at det ønskes å innføre obligatorisk yrkesfaglig valgfag for elever på ungdomsskolen på lik linje med språkfag (NRK, 2021).

Referanser/litteraturliste

- Altnes, M. H. (2018). *Det handler om å ta det rette valget* (Masteroppgave). OsloMet-Storbyuniversitetet Retrieved from <https://oda.oslomet.no/bitstream/handle/10642/7024/Altnes.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Arntsen, E., & Tolsby, J. (2010). *Studenten som forsker i utdanning og yrke: vitenskapelig tenkning og metodebruk*. Lillestrøm: Høgskolen i Akershus.
- Bakken, A. (2009). *Ulikhet på tvers - Har foreldres utdanning, kjønn og minoritetsstatus like stor betydning for elevers karakterer på alle skoler?* (Rapport 9/2009). Retrieved from <https://evalueringsportalen.no/evaluering/ulikhet-paa-tvers-har-foreldres-utdanning-kjonn-og-minoritetsstatus-like-stor-betydning-for-elevers-karakterer-paa-alle-skoler/NOVA-Rapp9-09.pdf/@@inline>
- Bakken, A., & Dæhlen, M. (2011). *Valgmuligheter i ungdomsskolen: Erfaringer med de språklige fordypningsalternativene og forsøk med arbeidslivsfag* (NOVA rapport 6/11). Retrieved from Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring <https://evalueringsportalen.no/evaluering/valgmuligheter-i-ungdomsskolen-erfaringer-med-de-spraaklige-fordypningsalternativene-og-forsok-med-arbeidslivsfag/Rapport%2006-11%20Valgmuligheter%20i%20ungdomsskolen.pdf/@@inline>
- Bakken, A., Dæhlen, M., Haakestad, H., Sletten, M. A., & Smette, I. (2012). *Ett år med arbeidslivsfaget - Læreres og elevets erfaringer med arbeidslivsfaget på 8. trinn* (NOVA rapport nr 1/12). Retrieved from <https://evalueringsportalen.no/evaluering/ett-aar-med-arbeidslivsfaget-laereres-og-elevers-erfaringer-med-arbeidslivsfaget-paa-8-trinn/Ett%20ar%20med%20arbeidslivsfaget%20%28NOVA%29.pdf/@@inline>
- Bakken, A., Dæhlen, M., & Smette, I. (2013). *Forsøk med arbeidslivsfaget på ungdomstrinnet: sluttrapport fra en følgeevaluering* (NOVA Rapport 11/13). Retrieved from
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality: changing prospects in Western society*. . New York: John Wiley & Sons
- Bourdieu, P., & Passaron, J. C. (2006). *Reproduksjonen. Bidrag til en teori om utdanningssystemet*. . København Hans Reitzels Forlag
- Brekke, O. A., Høstaker, R., & Sirnes, T. (2003). *Dimensjonar i moderne sosialteori*. Oslo: Samlaget. .
- Bunting, M., & Moshuus, G. H. (2017). *Skolesamfunnet : kompetansekrav og ungdomsfellesskap*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Carpiano, R. M. (2008). Come take a walk with me: The «Go-along» Interview as a Novel Method for Studying the Implications of Place for Health and Well-being. *Health & Place, Volume 15 (1)*, 263-272. Retrieved from <http://www.dx.doi.org/10.1016/j.healthplace.2008.05.003>
- Christensen, D. A., Homme, A., & Midtbøe, T. (2010). *Kartlegging av forsøk med praktisk fag på ungdomstrinnet - Arbeidslivsfaget* (Rapport 5, 2010). Retrieved from <https://norceresearch.brage.unit.no/norceresearch-xmlui/bitstream/handle/11250/2628213/Rapport%205-2010%20Christensen%2c%20Homme%20og%20Midtbo.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Deci, E. K., & Ryan, R. M. (2009). Promoting Self-determined school engagement: Motivation, learning and well-being. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 171-195). United States of America Routledge.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2000). Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation *Contemporary Educational Psychology* 25(1), 68-81. doi:<https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>

- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2. utg. ed.). Bergen: Fagbokforl.
- Federici, R. A., & Skaalvik, E. M. (2013). Lærer-elev-relasjonen- betydning for elevenes motivasjon og læring. . *I*, 58-63. Retrieved from <https://utdanningsforskning.no/artikler/2013/larer-elev-relasjonen---betydning-for-elevenes-motivasjon-og-laring/>
- Gelatt, H. B. (1989). Positive Uncertainty: A New Decision-Making Framework for Counseling. *Journal of Counseling Psychology*, *VOL. 36* (2), 252-256. Retrieved from <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.337.4511&rep=rep1&type=pdf>
- Henriksen, A.-M. (2015). Arbeidslivsfaget snart i gang. . Retrieved from <https://viken.no/assidenvgs/aktuelt/nyhetsarkiv/skolearet-2014-2015/arbeidslivsfaget-snart-i-gang.86804.aspx>
- Hernes, G. (1975). *Om ulikhetens reproduksjon*: kbh.:Ejlers forl., 1975.
- Højdal, L., & Poulsen, L. (2012). *karrierevalg - teorier om valg og valgprocesser*. Fredensborg: Rosendahls-Schultz.
- Johannessen, A., & Tufte, P. A. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg. ed.). Oslo: Abstrakt.
- Jon Henrik Ziegler, R. (2011). Katrine Fangen: Deltagende observasjon, 2. utgave. *Norsk antropologisk tidsskrift*, *22*(3-04), 267-268.
- Kinney, P. (2017). Walking Interviews. *Social research UPDATE* , *University of Surrey* (67). Retrieved from <https://sru.soc.surrey.ac.uk/SRU67.pdf>
- KompetanseNorge. (2021). Karrierekompetanse og karrierelæring. Retrieved from <https://www.kompetansenorge.no/kvalitet-i-karriere/karrierekompetanse/om-karrierekompetanse/>
- Krumboltz, J. D. (2009). The Happenstance Learning Theory *Journal of career Assessment*, *Volume 17* Number 2, 135-153.
- Krumboltz, J. D. (2009). The Happenstance Learning Theory *Journal of career Assessment*, *17* (2), 135-153.
- krumboltz, J. D., Mitchell, K. E., & Levin, A. S. (1999). Planned Happenstance: Constructing Unexpected Career Opportunities. *Journal og Counseling and Development*, *Volume 77*(Issue 2), 115-124. Retrieved from <https://ezproxy2.usn.no:2119/docview/219013492/fulltextPDF/39481F65F0B44517PQ/2?acountid=43239>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervjuet* (3 ed.). Oslo Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Leirvik, C. H. (2012). *Arbeidslivsfaget: På vei mot fremtidens fagarbeider?* . (Masteroppgave). Høgskolen i Oslo og Akershus, Retrieved from https://oda.oslomet.no/bitstream/handle/10642/1218/mayp_leirvik_2012.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Markussen, E., Frøseth, M. W., Lødding, B., & Sandberg, N. (2008). *Bortvalg og kompetanse i videregående opplæring* (NIFU STEP Rapport 13). Retrieved from <https://www.nifu.no/publications/968544/>
- Meland, M. S. (2016). *Oragnisering av arbeidslivsfag på ungdomstrinnet - et yrkesfaglig perspektiv* (Masteroppgave). Norges teknisk-naturvitenskaplige universitet Retrieved from <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2430786/Meland%2c%20Marie%20S..pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Moshuus, G. H., & Eide, K. (2016). The Indirect Approach: How to Discover Context When Studying Marginal Youth *International Journal of Qualitative Methods* *January-December* (2016: 1-10). doi:10.177/1609406916656193
- NOU 2014:7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole - Et kunnskapsgrunnlag* Oslo: Kunnskapsdepartementet

- NOU 2016:7. (2016). *Norge i omstilling - karriereveiledning for individ og samfunn* Oslo Kunnskapsdepartementet
- NOU 2019:12. (2019). *Lærkraftig utvikling — Livslang læring for omstilling og konkurransevne.* Oslo: Kunnskapsdepartementet
- NRK. (2021). Solberg varsler ungdomsskolereform Retrieved from <https://www.nrk.no/nyheter/solberg-varsler-ungdomsskolereform-1.15496261>
- Nybakk, M. V. (2020, 09. januar 2020 - 13:46). Norge trenger fler fagfolk- Nå! . *Author, Year, Title, Publisher, Last update date, URL.* Retrieved from <https://www.utdanningsnytt.no/videregaende-opplaering-yrkesfag/norge-trenger-flere-fagfolk--na/226128>
- Seljestad, L. O. (2005). *Blind*: Cappelen.
- Skjervheim, H. (1974). *Deltakar og tilskodar*. Oslo: Universitetet i Oslo
- Skaalvik, S., & Skaalvik, E. M. (2020). *Motivasjon for læring - Teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- St. Meld.nr. 44. (2008-2009). *Utdanningslinja* Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Støren, L. A., Helland, H., & Grøgaard, J. B. (2007). *Og hvem stod igjen...?* (NIFU STEP Rapport 14). Retrieved from
- Sultana, R. G. (2012). Learning career management skills in Europe: a critical review. *Journal of education and work Volume 25* (2), 225-248. Retrieved from <https://ezproxy2.usn.no:2086/doi/full/10.1080/13639080.2010.547846>
- Utdanningsdirektoratet. (2019a). Barn som ikke møter på skolen - for skoler og skoleeiere. Retrieved from <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Skoleeiers-ansvar/barn-som-ikke-moter-pa-skolen---for-skoler-og-skoleeiere/1/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019b). *Læreplan for arbeidslivsfag på ungdomstrinnet* Retrieved from <https://www.udir.no/ik20/arb01-03>
- Wiborg, Ø., Arnesen, C. Å., Grøgaard, J. B., Støren, L. A., & Opheim, A. (2011). *Elevens prestasjonsutvikling- Hvor mye betyr skolen og familien?* (NIFU Rapport 35). Retrieved from <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/282025/NIFUrapport2011-35.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv

Vedlegg 2: Samtykkeerklæring

Vedlegg 3: Bekreftelse fra NSD

Vedlegg 1: Informasjonsskriv

Vil du delta i dette forskningsprosjektet «Arbeidslivsfaget- ungdommers karrierefortellinger»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i vårt mastergradsprosjekt hvor formålet er å lære hvordan arbeidslivsfaget har bidratt til videre utdanningsvalg. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Gjennom dette mastergrads-prosjektet ønsker vi å bidra til å forstå, kritisk vurdere og undersøke tiltaket Arbeidslivsfaget gjennom Åssiden-modellen. For å få til dette ønsker vi å prate med ungdommer som tok arbeidslivsfaget på Åssiden videregående skole, og som har valgt å gå videre med yrkesutdanning på videregående skole. Hvilken betydning har arbeidslivsfaget hatt for deres skole- og karrierevalg? Kommer det til syne noen faktorer som kan identifiseres som karrierekompetanser? Hvilke ord, kategoriseringer og tolkninger bruker elevene når vi snakker om arbeidslivsfaget knyttet opp til der de er nå? Dette er nedslagsfeltet vi ønsker å se nærmere på.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Det er Universitetet i Sørøst-Norge som er ansvarlig for prosjektet. I tillegg samarbeider vi med partnerskap for karriereveiledning og Åssiden videregående skole.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

For å komme i kontakt med aktuelle ungdommer har rektor, avdelingsledere eller instruktører ved Åssiden videregående skole bistått i utvelgelsesprosessen. Utvalget er avgrenset til ungdommer som har valgt å fortsette sitt utdanningsløp på Åssiden videregående skole.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i dette mastergradsprosjektet vil vi gjennom deltakende observasjon supplert med narrative intervjuer ønske å ha en eller flere samtaler med deg og høre mer om din utdanningshistorie. Vi vil gjerne vite litt om hva som har gjort at du er der du er i dag og hvordan du har sett for deg din vei videre. Med din tillatelse ønsker vi å gjøre lydopptak av samtalen. Lydopptakene vil senere bli nedskrevet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. 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.

- Lyddopptakene og de nedskrevne samtalene vil kun være tilgjengelig for undertegnede (Linda Tobiassen og Ragnhild Robin Sørensen).
- De digitale lyddopptakene vil bli transkribert, og deretter slettes. Personopplysningene erstattes med en koblingsnøkkel som vil oppbevares adskilt fra det som er skrevet ned.
- Alle deltakere i prosjektet vil anonymiseres slik at ingen kan gjenkjennes.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når mastergradsprosjektet er godkjent, noe som etter planen er juni 2021. Koblingsnøgkelen vil da ødelegges slik at datamaterialet vil være anonymt.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til 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, kan du ta kontakt med

Mastergradsstudent: Linda Tobiassen linda.tobiassen@drammen.kommune.no

Mastergradsstudent: Ragnhild Robin Sørensen ragnhildrs@viken.no

Vår veileder: Geir Moshuus geir.moshuus@usn.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Robin Sørensen

Rådgiver og karriereveileder

UngInvest AIB, avdeling Drammen

Vedlegg 2: Samtykkeerklæring

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Arbeidslivsfacet- ungdommenes karrierehistorier*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervjuer
- å være en del av deltakende observasjon
- at anonymiserte opplysninger om meg publiseres slik at jeg kan gjenkjennes gjennom historier jeg forteller

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Bekreftelse fra NSD

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

25.05.2021, 07:59

NSD sin vurdering

 Skriv ut

Prosjekttittel

Masterprosjekt arbeidslivsfaget

Referansenummer

884833

Registrert

30.09.2020 av Ragnhild Robin Sørensen - 101213@student.usn.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for kultur, religion og samfunnsfag

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Geir Moshuus, geir.moshuus@usn.no, tlf: 35575443

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Robin Sørensen, larsdatter@gmail.com, tlf: 93091631

Prosjektperiode

01.10.2020 - 01.07.2021

Status

27.11.2020 - Vurdert

Vurdering (1)

27.11.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 27.11.2020, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.07.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5f645079-ed49-4c03-8e15-4a35d1465dc9>

Side 1 av 2

dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)