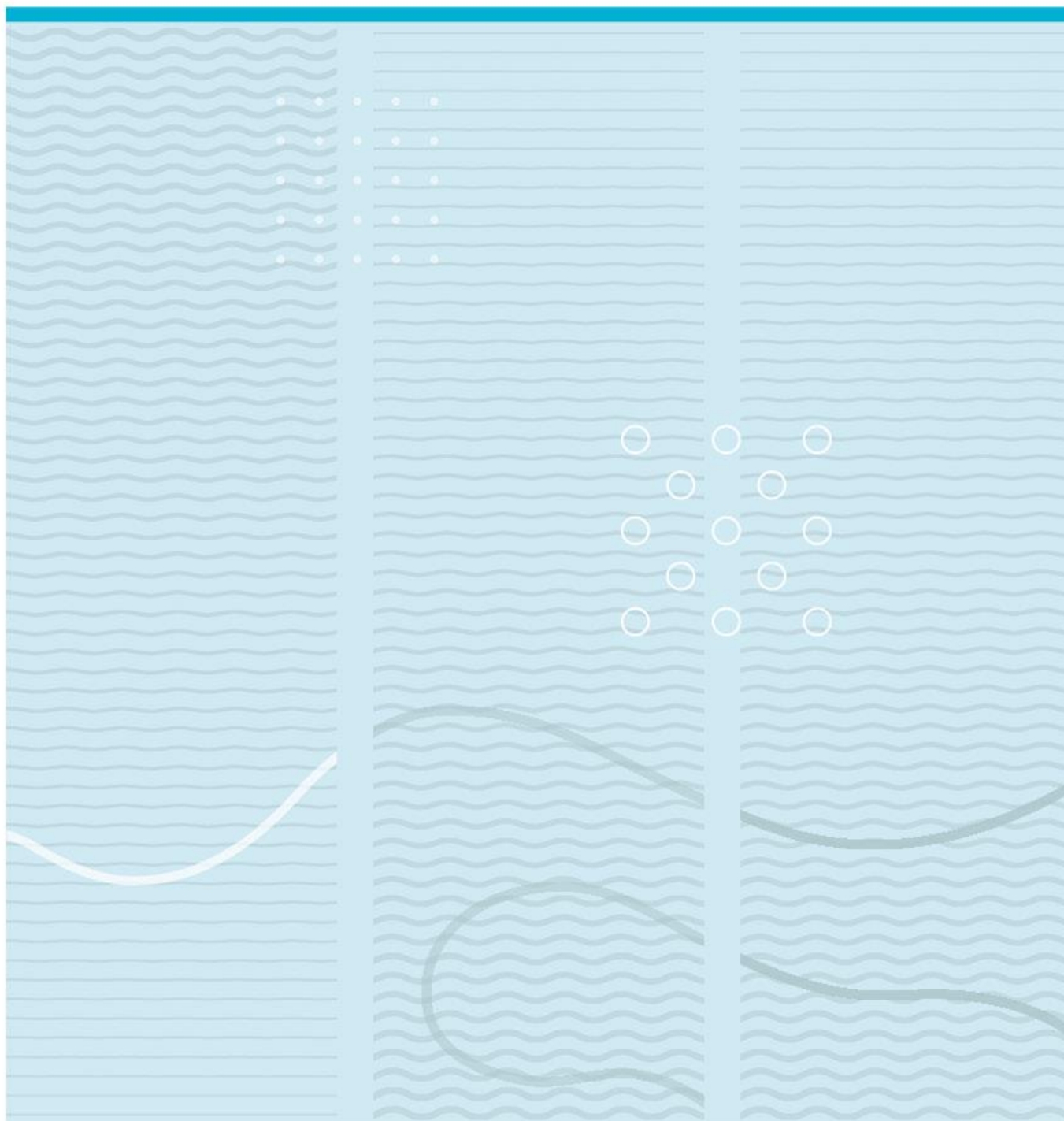


Linda Tobiassen

Fire ungdommers erfaringer fra arbeidslivsfag-ett år etterpå.

Hvordan spiller arbeidslivsfag en rolle i ungdommers valg av videregående utdanningsprogram?



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for ...
Institutt for ...
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 20xx Forfatternavn

Denne avhandlingen representerer xx studiepoeng

Sammendrag

I denne oppgaven har jeg dukket ned i elevenes egne historier om arbeidslivsfag ved Åssiden videregående skole, skoleåret 2019/2020, og gjengir noen av deres opplevelser av dette skoleåret og overgangen til videregående skole.

Prosjektet tar utgangspunkt i en spørreundersøkelse Åssiden videregående skole, gjennomført etter skoleåret 2017/2018, og en nysgjerrighet på akkurat denne organiseringen av faget. Forskingen er gjennomført ved bruk av kvalitativ metode med narrativt intervju av fire elever samt dybdeintervju av to foresatte som deltok på ALF skoleåret 2019/2020. Intervjuene er så transkribert, gjengitt og fortolket i fire historier.

I drøftingen ser jeg på hvordan deltakelsen på ALF kan gi svar på forskningsspørsmålene mine. Er det noen sammenheng mellom ALF og det karrierevalget disse ungdommene tok? Jeg drøfter om ungdommene opparbeidet seg karrierekompetanse ved å delta på ALF. Jeg diskuterer hvordan praktisk læring kan påvirke mestring og motivasjon og dermed også selvinnsikten og ser på fordelene ved måten faget er organisert på ved Åssiden videregående skole.

I oppsummeringen trekker jeg frem det jeg antar som solide svar på mine opprinnelige spørsmål og som det er interessant å se nærmere på. Jeg inkluderer også interessante funn spesielt med tanke på det å jobbe med valgprosesser i et retroperspektiv. Jeg tar også et kritisk blikk på hele prosjektet, spesielt med tanke på valg av metode og min egen forskerrolle. Til slutt deler noen av mine tanker på hva som er viktig i dagens karrierelæring og igjen karriereveiledning, og kommer med noen milde anbefalinger om endringer i dagens karrierelæring.

Abstract

Samme som i sammendrag, men på engelsk (valgfritt).

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	2
Abstract	3
Innholdsfortegnelse	4
Forord	6
1 Presentasjon av oppgaven	7
1.1 Arbeidslivsfag	7
1.1.1 «Åssiden-modellen»	7
1.1.2 Den politiske konteksten for faget	8
1.2 Bakgrunn for valg av tema og problemstilling	9
1.3 Rammer og avklaringer	11
2 Tidligere forskning	13
2.1 Tidligere undersøkelser av arbeidslivsfag	13
1.2.1 Sluttrapport I	14
1.2.2 Sluttrapport II	14
1.2.3 Forskning på frafall	15
3 Teori	18
3.1 Ungdommer og valg og karrierveiledning.	18
1.2.4 Utdanningsvalg	18
3.2 Motivasjon og mestring	20
1.2.5 Deci og Ryans «Selvbestemmelses teori» (SDT)	20
3.3 Karrierelæring	21
1.2.6 Dots-modellen	22
3.4 Karrierevalgteoriene	23
1.2.7 Utforskningsfasen	23
1.2.8 «Planned Happenstance»	23
4 Metode	25
4.1 Forskningsdesign-en kvalitativ undersøkelse	25
1.2.9 Fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming	26
4.2 Narrativt intervju	26
4.3 Utvalg av informanter	27
4.3.1 Pilotintervju	28

4.4 Refleksjoner over valg av metode.	29
4.4.1 Min rolle som forsker	29
4.5 Etske utfordringer.....	30
4.6 Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet.	30
4.7 Gjennomføring av elevintervjuene	31
4.8 Gjennomføring av foreldreintervjuene.....	32
4.9 Lytting og transkribering	32
4.9 Fortolkende analyse.	32
5 Resultater	34
5.1 Historien om Jon.....	34
5.1.1. Mamma Lisa og pappa Lars opplevelse av ALF.....	36
5.2 Historien om Magnus.	37
5.3 Historien om Kim	39
5.4 Historien om Lasse.	41
5.5 Likheter og ulikheter i ungdommenes historier.	43
6 Diskusjon	46
6.1 Ungdommer og valgkompetanse.	46
6.2 Hvordan ble ungdommene tryggere i sitt valg ved å delta på ALF?	47
6.3 Hvilke faktorer var særs viktige.	48
6.3.1 Er det noe negativt med ALF?	50
6.4 Svar på problemstillingen	51
7 Konklusjon	52
7.1 Overraskende funn	52
7.2 Styrker og svakheter ved min studie	53
7.3 ALF i et karrierelæringsperspektiv.	53
8 Referanser/litteraturliste.....	56
9 Vedlegg	59
9.1 Vedlegg 1.....	59

Forord

Å skrive en master er lærerikt, men også slitsomt og spesielt midt i en pandemi med nedlukking og sosial isolering. Koronaen har gjort gjennomføringen utfordrende i dobbel forstand. Den har gjort innhenting av informasjon vanskelig, tilgang til litteratur mindre tilgjengelig og i tillegg til at alt av samlinger og veiledning har foregått digitalt. Det har gjort prosessen vanskeligere ikke bare rent praktisk, men også psykisk. Jeg har lært mye om meg selv dette året og en av de er at digital skole ikke er gunstig for meg. Jeg er en type menneske som får energi av å møte mennesker, og opplevde under koronaen at denne dimensjonen ble borte. Likevel har jeg og vi som samfunn lært mye, vi har lært at hjemmeskole og hjemmekontor fungerer overraskende bra, og i fremtiden blir det nok hyppigere bruk av begge deler. All honnør til USN og de som er faglig ansvarlig på MKARV600 som har håndtert dette helt ypperlig. Forskning av karriereveiledning under en pandemi blir nok også et tema på flere masteroppgaver i fremtiden.

Å skrive en master kan sammenlignes med en reise, og for en reise det har vært. Som lærer og karriereveileder skimter jeg nå toppen av isfjellet når det gjelder metoder, teori og ferdigheter innenfor dette spennende feltet. Dette er nok et område man aldri blir helt ferdiglært i og slik må det være. Jeg har erfart og lært enormt mye på disse årene. Å få lov til å fordype seg i ungdommenes historier er en opplevelse og en ære, så først og fremst tusen takk til de fire fine ungdommene som stilte opp til intervju. I tillegg en stor takk til de to foreldrene som også stilte opp, Åssiden videregående for deres bidrag til å komme i kontakt med informanter og informasjon om organiseringen av Arbeidslivsbygget. Nok en takk til mine to veiledere Geir H. Moshuus og Anne Holm-Nordhagen og alle mine medstudenter på studiet som har heiet meg frem. Sist, men ikke minst en stor takk til supre kollegaer som har fungert som inspiratorer, klagemurer og språkvaske.

Drammen, 31.03.21

1 Presentasjon av oppgaven

1.1 Arbeidslivsfag

Arbeidslivsfag er et praktisk orientert fag som er et alternativ til fremmedspråk eller fordypning i norsk eller engelsk. Det startet i 2009 som et prøveprosjekt ved 16 ungdomsskoler som igjen ble utvidet til 133 skoler i 2010. I 2012 var det mulig for alle ungdomsskolen å tilby arbeidslivsfag, og i dag er det over 20.000 som får opplæring i faget. På utdanningsdirektoratets sider står det om fagets relevans og sentrale verdier: «Arbeidslivsfaget er et sentralt fag for å bidra til at elevene får praktisk erfaring med å løse arbeidsoppdrag i et arbeidsfellesskap. Faget skal bidra til at elevene bidrar til verdiskaping gjennom å levere tjenester og produkter både internt på skolen og for eksterne oppdragsgivere» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). Dagens arbeidsliv har et stort behov for faglært arbeidskraft innenfor ulike bransjer og sektorer. Endringer i jobbinnhold og muligheter for yrkesvalg skjer i raskt tempo. Dette krever høy kompetanse og gode grunnleggende ferdigheter av den enkelte arbeidstaker. Videre i læreplanen står det at alle fag skal realisere verdigrunnet for opplæringen, og at faget er en viktig arena for å utforske og skape. De to kjerneelementene i faget er 1) praktiske og yrkesrettede arbeidsoppdrag og 2) arbeidsfellesskap og helse, miljø og sikkerhet i arbeidsoppdraget. Faget har et årstimetall på 222 timer fra 8-10 trinn. Veilederen til læreplanen trekker også frem muligheten for å organisere opplæringen inn mot aktører i arbeidslivet eller lokale nettverk. Flexibiliteten i faget er stor, og det er store variasjoner i hvordan de ulike skolene organiserer faget. De tre mest brukte modellene er spesialiseringsmodellen, aktiviseringsmodellen eller rulleringsmodellen som blir nærmere forklart i kapittel 2. I neste avsnitt ser jeg på hvordan arbeidslivsfag blir organisert i Drammen kommune og hva som ligger i «Åssiden-modellen».

1.1.1 «Åssiden-modellen»

Høsten 2017 tilbød Åssiden videregående skole arbeidslivsfag for Drammen kommune sine 10. klassinger med en gruppe på 30 elever fordelt på flere av ungdomsskolene i kommunen. Dette prosjektet kom i gang som et samarbeidsprosjekt mellom Åssiden videregående og de lokale grunnskoleledere, og hadde skoleår 2019/2020 90 elever som deltok. Tilbudet er populært hos ungdommene, og ordningen har møtt stor interesse fra andre skoler og fagmiljøer. Organiseringen av arbeidslivsfag har store lokale variasjoner, og skolene kan fritt tilby dette faget alle tre årene i ungdomsskolen. I Drammen kommune tilbyr noen ungdomsskoler dette faget i alle tre årene, mens på de fleste ungdomsskolene tilbys bare faget i 10. trinn ved hospitering på Åssiden videregående. Åssiden videregående skole står for hele gjennomføringen, og opplæringen skjer i skolens lokaler og verksteder på ettermiddagstid. Elevene skal planlegge og gjennomføre arbeidsoppdrag, som

blant annet innebærer beregning av kostnader, bruk av teknikker, faguttrykk, metoder, materialer, verktøy og utstyr. Det er et uttalt mål at alle skal trives, mestre og samarbeide med andre.

Opplegget er innholdsrikt, hvor ungdomsskolelevne får opplæring i flere utdanningsprogram; restaurant og matfag (RM), Bygg- og anleggsteknikk (BAT), Elektrofag (EL), Design og handverk (DH) og Teknikk og industriell produksjon (TIP). Nytt i arbeidslivsfag fra august 2020 er at elevene også får prøve seg i et helt nytt utdanningsprogram, Informasjonsteknologi og medieproduksjon (ITM). Elevene blir vurdert med karakter utfra målene i arbeidslivsfag. De må også forplikte seg til 10% fraværsregel og følge reglement som gjelder for Åssiden videregående skole.

Det er en felles oppfatning hos de involverte parter, kommune og fylkeskommune at overgangen er svært viktig, kan man lese på skolens hjemmeside. Videre står det at Arbeidslivsfag passer derfor godt inn i det forebyggende arbeidet for å ruste elevene til å gjennomføre videregående opplæring noe som er et satsingsområde både for Drammen kommune og Åssiden. «Åssiden-modellen» blir varm omtalt av tidligere deltakere og viser på egen hjemmeside at over 90 prosent av de som deltok svarte at de ble sikrere på valget sitt til videregående skole (Åssiden videregående skole). Jeg er nysgjerrig på hva som ligger bak disse tallene, og elevene sine erfaringer på arbeidslivsfag, men før det må jeg si noe om den politiske bakgrunnen for faget og min valgte problemstilling.

1.1.2 Den politiske konteksten for faget

Aldri har så mange ungdom tatt utdanning som i dagens samfunn, og aldri har det vært viktigere med utdanning enn i dag (Bunting & Moshuus, 2017). Begreper som kunnskapssamfunnet og kompetansesamfunnet vitner om at skole og utdanning har fått en særskilt viktig plass i barn og unges liv. Kvalifisering gjennom utdanninginstitusjonene har fått posisjon som den eneste gyldige veien fra barndom til voksenlivet og yrkeslivet. Regjeringen har høye ambisjoner for Norge som kunnskapsnasjon og i Stortingsmelding 28 (2015-2016) står det at utdanning har en nøkkelfunksjon i å utjevne sosiale forskjeller, og for å utvikle et inkluderende kunnskapssamfunn (Stortingsmelding 28, 2015-2016, s. 5). Til tross for mange tiltak rettet mot å styrke kompetansen hos enkeltpersoner i grunnskolen, ser man fremdeles at det er nesten 20 prosent som forlater grunnskolen med så svake grunnleggende ferdigheter at de kan få problemer med å fullføre videregående opplæring (Stortingsmelding 28, 2015-2016, s. 15). Skoleavbrudd eller omvalg som forsinker og forlenger ungdommenes skolegang koster mye både for ungdommene og for samfunnet.

I Stortingsmelding 22 (2010-2011) «Motivasjon-mestring-muligheter» står det at til tross for høy trivsel hos norske elever, daler motivasjonen utover ungdomsskolen. Et av tiltakene i rapporten var

å fornye og styrke ungdomstrinnet ved å øke valgfriheten. Man har tanker om at økt valgfrihet kan skape bedre motivasjon hos elevene og gi økt lyst til læring. Dette kunne igjen også øke motivasjonen for å starte og gjennomføre videregående skole (Storingsmelding 22, 2010-2011). I pedagogisk faglitteratur er det lange tradisjoner på forskning av motivasjon og mestring som støtter dette. Forskerne sier at dess større grad av indre motivasjon, dess bedre prestasjon, mestring og engasjement, og det fremheves at slik motivasjon er viktig for elevenes skolehverdag (Richard M. Ryan & Deci, 2000, s. 68).

Storingsmelding 44 (2008-2009) «Utdanningslinja» tar også opp praktiske arbeidsmåter for tettere kontakt mellom skole og arbeidsliv. «Både på ungdomstrinnet og i videregående opplæring må utdanningssystemet ta høyde for at elever lærer på ulike måter» (Storingsmelding 44, 2008-2009, s. 25). Rapporten foreslo å gjeninnføre valgfag og starte prøveprosjekt med arbeidslivsfag. På et mer overordnet plan ble også faget innført som et forebyggende tiltak i grunnskolen for å redusere frafallet i videregående skole. Andre tiltak satt inn i ungdomsskolen for å styrke motivasjonen og de grunnleggende ferdighetene er «Ungdomstrinn i utvikling» (UiU) som ble gjennomført i perioden 2012-2017. Hovedfunnene fra sluttrapporten av prosjektet var at skoleeiere og skoleledere var positive til resultatene fra satsingen og at flere lærere rapporterte om mer fokus på praktisk og variert undervisning (Lødding et al., 2018).

1.2 Bakgrunn for valg av tema og problemstilling

Jeg jobber til daglig med ungdom siden jeg jobber som sosialrådgiver, men også som lærer i faget utdanningsvalg på en stor ungdomsskole. Innimellom fungerer jeg også som karriereveileder, en oppgave jeg mener alle som jobber i skolen har. Jeg er derfor over gjennomsnittet interessert i temaene ungdom og utdanningsvalg, overganger og karrierekompetanse. Jeg opplever i min arbeidshverdag at mange unge strever i en teoritung skole og møter stresset ungdom som skal ha de beste karakterene eller helt demotiverte ungdommer som har «gitt opp». Til tross for mange tiltak satt inn for å styrke elevenes motivasjon, ser det ut til å ha gitt liten effekt. Vi vet også at skolen er en arena som reproducerer sosial ulikhet i stor grad. Frønes sier at «Integrasjonen i kompetansekrevende yrkesliv krever kompetanse; skolens karakterer selekterer inn i videre livsløp. Dette har omfattende konsekvenser for barndom og sosialisering (Bunting & Moshuus, 2017, s. 18). Derfor er det viktig for meg å stille spørsmålet om hvordan jeg som karriereveileder kan veilede ungdommene best mulig, for at alle skal oppnå sitt fulle potensial. Hvilke kompetanser kreves av ungdommer i et arbeidsmarked i stadige endringer og hvordan skal vi lære bort karrierekompetanse? Jeg mener at arbeidslivsfag er viktig som et praksisnært fag og at det er et supplement inn i

utdanningsvalg og karrierelæring. Jeg gjør meg også tanker om at erfaringene fra dette faget bør ha overføringsverdi til karrierelæring i skolen og organisering av skolehverdagen generelt.

Min nysgjerrighet for arbeidslivsfag startet med det første kullet fra min skole som deltok i faget høsten 2018. Alle de ti deltakere gjennomførte, og ni av ti har siden valgt et yrkesfaglig utdanningsprogram. De var alle begeistret for faget og organiseringen, og jeg opplevde etter at jeg i modul MKARV 500 skrev oppgave om arbeidslivsfag, ble enda mer nysgjerrig. Prosjektrapporten om arbeidslivsfag som baserte seg på fokusgruppeintervju med deltakende elever fra egen skole var ute etter å finne ut noe om elevenes forventning og motivasjon for å velge et slikt fag, og hvordan elevene opplevde faget. Problemstillingen min gikk ut på å se på hvordan arbeidslivsfag bidro til å utvikle elevenes valgkompetanse. Noen av funnene mine var at informantene hadde forventninger om at de kom til å ha et mer sikkert syn på valg av videre utdanning. De hadde også forventninger om at det de skulle lære noe som var praktisk og nytt og at det skulle bli gøy. Når det gjaldt hva som motiverte dem, ble det mye av det samme, men her ble også mer frihet nevnt, og at de kom til å få et bredere sosialt nettverk og varm lunsj. Elevene trekker også frem at de føler samhold i gruppa. Med basis i mine funn, konkluderte jeg med at motivasjon og mestring igjen styrket valgkompetansen, og at tilhørighet og trygghet skapte grobunn for motivasjon og mestring. Det igjen avhang av god og tydelig ledelse som etablerte et godt læringsmiljø som var preget av motivasjon og god arbeidsinnsats.

I forlengelsen av denne studien vil jeg nå i mitt masterprosjekt dykke enda nærmere ned i de personlige historiene til elevene som deltok på arbeidslivsfag ett år etterpå og deres erfaringer, samt å få med foreldreperspektivet. I tillegg vil jeg se på i hvor stor grad deltakelsen på arbeidslivsfag har vært gjennomslagsgivende for valg av videre utdanning og hvilke faktorer som har vært utslagsgivende eller av spesiell betydning. Jeg mener det er relevant å forske på dette både fordi det har vært lite forsket på, men også fordi jeg møter mange av disse ungdommene til veiledning og dess mer kunnskap jeg har om viktige faktorer i valgprosessen, dess bedre kan jeg veilede dem. På bakgrunn av mine tidligere funn lyder min problemstilling slik:

Hvordan spiller ALF en rolle i ungdommens valg av videregående utdanningsprogram?

Forskningsspørsmålene jeg vil finne svar på er:

- Hva gjorde ungdommenes erfaringer ved arbeidslivsfaget og de ulike programfagene med ungdommenes valgkompetanse?
- Hvordan ble ungdommene tryggere i sitt valg ved å delta på ALF?
- Hvilke faktorer ved ALF er det ungdommen trekker fram som særs viktige.

1.3. Rammer og avklaringer

For en ryddig og tydelig fremstilling vil jeg i dette underkapittelet klargjøre noen sentrale begreper. Innledningen tar leserne gjennom fenomenet arbeidslivsfag mens i resten av oppgaven forholder jeg meg bare til Arbeidslivsfag 10. trinn ved Åssiden videregående skole. I oppgaven kommer jeg konsekvent å referere til arbeidslivsfag ved å bruke forkortelsen ALF, og forkortelsen VGO for videregående opplæring. Denne masteren inngår i et samarbeidsprosjekt og støttes med midler fra partnerskap for karriereveiledning. De involverte partene i dette partnerskapet er representanter fra fylkeskommunen, NAV, leder i karriere Viken, representanter ved Karriereveiledning USN og skolerådgivningen. Dette partnerskapet har vært med å støtte ulike karriererelaterte prosjekter i regionen, og de har tidligere tildelt midler til ALF prosjektet ved Åssiden videregående skole. Vi er to masterstudenter som er invitert med i dette prosjektet, og som skriver hver vår masteroppgave med utgangspunkt i arbeidslivsfag og hvordan det er organisert på Åssiden videregående skole.

Karrierekompetanse og karrierelæring er sentrale begreper som nevnes i oppgaven og som krever en definisjon. Med karrierekompetanse har jeg valgt kvalitetsrammeverket for karriereveiledning sin definisjon «Karrierekompetanse er kompetanse som setter mennesker i stand til å håndtere liv, læring og arbeid, også i forandringer 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 er en oppmerksomhet på at den enkelte formes av sine livsvilkår og sine handlinger, men også samtidig kan påvirke og forme sin egen og fellesskapets framtid» (Haug et al., 2019). Når det gjelder begrepet karrierelæring mener jeg den undervisningen om karriere som gjør at elevene bygger opp en karrierekompetanse. Rie Thomsen forklarer karrierelæring slik: «er den læring som går forud for utviklingen af karrierekompetence det vil si selve læringsprosessen hos fx barnet eller den unge» (Høsøien & Lingås, 2016, s. 40). Jeg legger til grunn det eksistensialistiske synet på læring som er enkeltmenneskets selvstendige meningsskapning, ansvar, frihet og valg i livet. Dette synet bygger også på det konstruktivistiske synet om at mennesket er aktivt i sin søken på å forstå omverdenen og at det er denne indre kraften i mennesket som skaper størst læring (Bjørndal, 2016, s. 96)

Når jeg snakker om karrierelæring, tenker jeg primært på faget Utdanningsvalg på ungdomskolen som er obligatorisk med 110 timer på timeplanen. Det er likevel viktig å understreke at dette faget går på tvers av alle skolens fag og henger tydelig sammen med overordnet del av opplæringsplanen. Under prinsipper for læring, utvikling og dannelse står det: «Grunnopplæringen er en viktig del av en livslang danningsprosess som har enkeltmenneskets frihet, selvstendighet, ansvarlighet og

medmenneskelighet som mål. Opplæringen skal gi elevene et godt grunnlag for å forstå seg selv, andre og verden, og for å gjøre gode valg i livet. Opplæringen skal gi et godt utgangspunkt for deltakelse på alle områder innenfor utdanning, arbeids- og samfunnsliv» (Kunnskapsdepartementet, 2021, s. 12). Skolen skal danne hele mennesker og gi dem mulighet til å utvikle sine evner. Det trekkes også frem at den sosiale læringen henger sammen med den faglige læringen. Det er viktig å få frem at utdanningsvalg kan organiseres på mange ulike måter, det kan være en integrert del på en skole eller en fast time på timeplanen en gang i uken. Når jeg omtaler utdanningsvalg opererer jeg med den modellen jeg selv er best kjent med som er en fast time på timeplanen i uken.

2 Tidligere forskning

I dette kapittelet presenteres to tidligere rapporter om arbeidslivsfag, samt noen tidligere masteroppgaver som har arbeidslivsfag som tema. Jeg har sett på forskning om frafall og også brukt nylige tall fra Statistisk Sentralbyrå for å vise til nyere utvikling av valg av videregående. Jeg har også tatt med fagfornyelsen- de nye læreplanene i grunnskolen og sett på den nye fullføringsreformen i VGO.

2.1 Tidligere undersøkelser av arbeidslivsfag.

Prøveprosjekt i arbeidslivsfag i 2009/2010 ble bestemt med forbehold om at det skulle evalueres etterpå. På oppdrag fra Utdanningsdirektoratet i 2010 ble sluttrapporten fra prosjektet *Karlegging av forsøk med praktiske fag på ungdomstrinnet- Arbeidslivsfag* publisert av Uni Research Rokkansenteret (Christensen, Homme & Midtbø 2010) Året etter fikk NOVA i oppgave å vurdere hvordan arbeidslivsfag fungerte og prosjektet fikk navnet; *Evaluering av forsøk med et nytt fag i ungdomstrinnet- Arbeidslivsfag*. Sluttrapporten fra dette prosjektet forelå i 2013 (Bakken, Dæhlen og Smette 2013.) Jeg har valgt å fokusere mest på NOVA sin sluttrapport fordi den inkluderer forskningen fra begge rapportene.

Jeg har sett nærmere på to masteroppgaver med arbeidslivsfag som tema, den ene innenfor sosialfag og den andre innenfor pedagogikk, den ene med hovedfokus på arbeidslivsfag som tidlig forebyggende tiltak i skolen og den andre om organiseringen av faget. Melands masteroppgave «*Organisering av Arbeidslivsfag på ungdomstrinnet -et yrkesfaglig perspektiv*» ble skrevet i 2016, og Alterens masteroppgave «*Det handler om å ta det rette valget*» ble skrevet i 2018. Jeg har brukt disse oppgavene for å få en bredere forståelse av tema og som inspirasjon. Meland konkluderer i sin masteroppgave at; «Kun et fåtall av elevene sier at opplæringen i Arbeidslivsfag har bidratt til et mer bevisst valg til videregående skole og fremtidig yrkesvalg, enda formålet i læreplanen for faget er tydelig» (Meland, 2016). I Alterens master ble jeg opptatt av at kandidaten tok for seg arbeidslivsfag som et universelt forebyggingsiltak. Et av hennes funn var at elevene fikk opp øynene for de ulike yrkesfagene og tidligere ukjente utdanningsveier. Oppgavene våre har ganske sammenfallende forskningsspørsmål, og jeg ble opptatt av konklusjonene av hennes forskning og om vi kom til å konkludere med noe av det samme. Hovedfunnene er at elevene er svært fornøyde med gjennomføringen av faget på deres skole og at de opplever det som et positivt innslag i skolehverdagen. Alternes masteroppgave som tok for seg på ALF på 8. trinn på en skole,

konkluderte også med at elevene viste at de fikk verdifull kunnskap om ulike utdanningsveier, yrker, økt bevissthet rundt seg selv og følelser, handlingsvalg og identitet (Altnes, 2018).

1.2.1 Sluttrapport I

I rapporten fra 2010 *Kartlegging av forsøk med praktiske fag på ungdomstrinnet- Arbeidslivsfag* var formålet å se på oppstarten av prøveprosjektet på de første skolene sett ut fra ledelse, lærere og elevers synspunkt. Det innsamlede datamaterialet var en kombinasjon av både kvalitative og kvantitative metoder. For å kartlegge skolens organisering og gjennomføring av faget ble det brukt dokumentanalyse, spørreskjemaer og intervju av skolens lærere og ledelse, og for å få tak i elevenes opplevelse av faget benyttet man både spørreundersøkelser og intervju (Christensen et al., 2010, s. 13). Resultatet var at elevene var fornøyde med arbeidslivsfag, hvor hele 70 prosent mente at faget hadde gjort skoledagen bedre og at interessen var høyere for læring på ALF enn i andre fag. Når det gjaldt den organisatoriske delen av faget, uttrykte lærere og ledere en bekymring med hensyn til gjennomføring og utvidelse av faget. Det avgjørende var ressurser som var mer krevende i dette faget enn i andre fag, undervisningskompetanse, økonomisk støtte og egnede undervisningsrom. Rapporten slo fast at engasjement og vilje til å drive faget videre var essensielt for et mest mulig vellykket resultat (Christensen et al., 2010, s. 45).

1.2.2 Sluttrapport II

Novarapporten (sluttrapport II) er sammenfattet av to delrapporter; *Ett år med arbeidslivsfag: Læreres og elevers erfaringer med arbeidslivsfag på 8 trinn* og *Valgmuligheter i ungdomsskolen: Erfaringer med de språklige fordypningsalternativene og forsøk med arbeidslivsfag* (Bakken & Dæhlen, 2011). Hensikten med rapporten var å gi et samlet bilde på hvordan arbeidslivsfag har fungert i forsøksperioden og dermed om intensjonene med faget var blitt oppnådd etter treårsperioden. På bakgrunn av denne forskningen skulle man ta stilling til om faget skulle gjøres til et permanent tilbud i ungdomsskolen. Det var i hovedsak tre spørsmål de ønsket svar på: Hvordan faget var blitt gjennomført i praksis, og hvordan elever og lærere vurderte at faget hadde fungert, og sist om faget hadde bidratt til å styrke elevenes skolemotivasjon. Datamaterialet er basert på casestudier ved seks av skolene kombinert med observasjoner og intervjuer av elever og lærere. I tillegg til dette ble det hentet inn data over elevenes karakterer, skoleprestasjoner og familiebakgrunn, samt at det ble gjennomført to store spørreundersøkelser blant lærere og elever (Bakken et al., 2013, s. 25). I delrapport 1 ble tre modeller for organisering av arbeidslivet gjort rede for: «Aktivitetsmodellen» hvor man gjennom en aktivitet prøver seg på ulike oppgaver knyttet

til de ulike yrkesfaglige utdanningsprogrammene. Aktiviteten kunne være å utvikle et produkt, som for eksempel å bygge en benk i skolens uteområde. I «rulleringsmodellen» veksler elevene mellom de ulike yrkesfaglige utdanningsprogrammene. Undervisningen i et av programfagene som for eksempel Design og Handverk (DH) varer over 2-3 måneder før man går videre til et nytt programfag. De to første modellene var de mest brukte i skolen slo sluttrapporten fast. Den siste modellen, «spesialiseringsmodellen», er tett knyttet opp mot de yrkesfaglige utdanningsprogrammene. I denne modellen får elevene spesialisert seg på en valgt linje, og ved en del skoler legges det opp til hospiteringer på videregående skoler. Åssiden videregående har lagt seg på en modell som kombinerer de to siste modellene, både rullering mellom de ulike programfagene og spesialisering ved hospitering på videregående skole.

Hovedfunnene i sluttrapport II var at de som deltok i faget i hovedsak var gutter med lave karakterer og skolefaglige ferdigheter. Rapporten slo også fast at elever og lærere var fornøyde med at faget ble en alternativ læringsarena som ga mestringsopplevelse for flere. Intensjonen om at dette skulle være et praktisk fag ble innfridd gjennom prøveperioden da elevene mente at de i løpet av de tre årene var blitt flinkere til å jobbe med praktiske ting. Når det gjaldt det siste spørsmålet om det hadde styrket elevenes skolemotivasjon og om det var en overføringsverdi til de andre skolefagene, var svaret heller usikkert. Nær halvparten av de spurte er helt eller litt uenig i at de har fått større lyst til å lære andre fag av å gå på ALF. Likevel konkluderer rapporten med at selv om man er usikker på økt skolemotivasjon, så svarer faget til forventningene på de andre punktene og representerte et praktisk alternativ til de mer teoritunge fagene på ungdomsskolen. På bakgrunn av dette anbefalte rapporten at ALF skulle bli et permanent fag i ungdomsskolen. Rapporten kom også med videre anbefalinger av ALF som blant annet innebar at faget burde flyttes ut av klasserommet og inn i lokalmiljøet. (Bakken et al., 2013).

1.2.3 Forskning på frafall

Det har det siste tiåret kommet mye forskning på frafall i videregående opplæring både nasjonalt og internasjonalt. Det er ikke et nytt fenomen, men har fått stor politisk oppmerksomhet de siste årene. Nesten alle ungdommer starter i dag på videregående skole, og ungdommene fordeler seg femti/femti på studiespesialiserende og yrkesfaglige utdanningsprogram. Ifølge tall fra statistisk sentralbyrå gjennomførte 78,1 prosent studie eller yrkesutdannelse i løpet av 5-6 år (Statistisk sentralbyrå, 2021, 26 april). Avbrudd fra videregående opplæring er komplekst og det måles ulikt fra land til land. Det er likevel interessant å merke seg at det er de samme faktorene ved ungdommer som avbryter utdanningen selv i land med veldig ulikt utdanningssystem. De fire

forholdene som har størst betydning for ungdommers frafall ifølge rapporten *Bortvalg og kompetanse* er; bakgrunn, skoleengasjement, tidligere prestasjoner og kontekst (Markussen et al., 2008). Jeg går ikke i dybden her på alle disse fire kategoriene, men det som er interessant å se litt nærmere på er funn knyttet til skoleengasjement, for det kan synes å henge tett sammen med motivasjon som vi har vært innom tidligere. «Engagement» forstås ulikt av forskjellige forskere og man bruker ulike mål på hva som er «engagement». Ifølge Fredricks og medarbeidere definerer man engasjement for skole i tre kategorier; «emotional engagement», -er en opplevelse av skolen som en arena der en holder til og kan knytte sin identitet til, «cognitive engagement» - at skole er en arena det er verd å yte en innsats for å lære, og «behavioral engagement»- at man handler slik at man tilegner seg kunnskap. Med disse indikatorene på plass fant Markussen med flere i sin rapport *Bortvalg og kompetanse* at jo lavere fravær i 10. klasse dess høyere sannsynlighet for å gjennomføre videregående skole. Man fant også ut at høy innsats med skolearbeidet økte sannsynligheten for å gjennomføre, og jo høyere ambisjonsnivå hos ungdommene, dess høyere sannsynlighet for å gjennomføre. Andre interessante funn var at de som følte seg sosialt utenfor hadde redusert sannsynlighet for å gjennomføre. Det gir informasjon om at de sosiale forholdene ved skole er viktig. Det forholdet som hadde sterkest betydning for utfallet av videregående opplæring, var karakterene og kompetansenivået ungdommene hadde ved overgang til videregående skole (Markussen et al., 2008, s. 205).

Skoleengasjementet lar seg ikke bare forklare i overgang ungdomsskole-videregående, dette er noe som starter allerede før barn starter på skolen. Barn og ungdommenes ulike sosiale bakgrunn har stor betydning for hvordan utdanning tillegges verdi, og dermed hvordan barn identifiserer seg med skole. Denne sosiale bakgrunnen får videre betydning for resultater, innsats og engasjement. Dermed kan en avbrutt videregående opplæring mest sannsynlig forklares med et dårlig forhold mellom barn/ ungdom og skole som har oppstått over lang tid (Rogstad & Reegård, 2016, s. 37). Det betyr at man må sette inn tiltak tidligere i grunnskolen, og et av tiltakene som har blitt satt i gang er ALF for å styrke elevenes motivasjon og mestring og forhindre frafall.

I de nye læreplanene fra 2020- Fagfornyelsen, som baserer seg på NOU 2015:8, *Fagfornyelse og kompetanse for fremtiden* (NOU: 2008:18, 2008), står dybdelæring og tverrfaglighet sentralt for å gi mulighet til større differensiering og mer helhetlig læring. I overordnet del står det: «Skolen skal gi rom for dybdelæring slik at elevene utvikler forståelse av sentrale elementer og sammenhenger innenfor et fag, og slik at de lærer å bruke faglige kunnskaper og ferdigheter i kjente og ukjente sammenhenger. I arbeidet med fagene skal elevene møte oppgaver og delta i varierte aktiviteter av

stadig økende kompleksitet. Dybdelæring i fag innebærer å anvende kunnskaper og ferdigheter på ulike måter, slik at elevene over tid kan mestre ulike typer faglige utfordringer individuelt og i samspill med andre» (Kunnskapsdepartementet, 2021, s. 10). Fagfornyelsen skaper rom for mer praktisk og ferdighetsbasert læring. Utvalget bak Stortingsmelding 28 konkluderte med at det er fire kompetanser man må legge til grunn for læring i den framtidige norske skolen; fagspesifikk kompetanse, kompetanse i å lære, kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta og kompetanse i å utforske og skape. Det knyttes store forventninger til fagfornyelsen siden den har hovedvekten på ferdighetsmål og hvordan vi skal nå disse. Det å utforske er et begrep som går igjen og som jeg tenker kan innebære en sterkere deltakelse og innflytelse, som igjen kan virke positivt inn på motivasjonen. Forskerne Deci og Ryan omtaler slik motivasjon for «autonomous motivation», motivasjon bygd på fri vilje og mulighet til å velge. Forskning mener at slik autonomi øker prestasjonene, engasjementet og gleden generelt (Richard M. Ryan & Deci, 2000, s. 78). I VGO er fullføringsreformen (Stortingsmelding 21, 2020-2021) viktig å nevne, for med den ønsker regjeringen å si at målet med VGO er å forberede innbyggerne til å lære hele livet. Arbeidsmarkedet har endret seg, og skolen og de reformene som VGO bygger på har ikke vært igjennom like store endringer. Endringer må skje for vi vet at: «Veien til myndiggjøring, arbeid og deltakelse i samfunnet går gjennom utdanning og kunnskap» (Stortingsmelding 21, 2020-2021, s. 7).

Fullføringsreformen foreslår flere grep, som blant annet å gi alle rett til opplæring frem til studie- og yrkeskompetanse, mer tilpassede opplæringsløp, en plikt til å hjelpe de som står i fare for å stryke i fag, tilbud til de med dårlige norskkunnskaper, elevene skal få fordype seg i fag som er mer relevant for deres vei, rett til rekvalifisering og rett til læreplass eller et likeverdig tilbud. Nina Hestholm, førsteamanuensis i yrkesfaglærerutdanningen ved høgskolen i Vestlandet mener at fullføringsreformen kan bidra til at flere kan ta omvalg og utdanne seg videre som voksne. Hun mener også at om grunnskolen tilbyr mer praktisk kunnskap, vil det føre til mindre omvalg i VGO (Walsvik et al., 2021, 7 mai, s. 15).

3 Teori

I dette kapitlet vil jeg presentere det som danner studiens teoretiske bakteppe. Hva innebærer karrierelæring og valgkompetanse i undervisning, og hva definerer vi som god karriereveiledning? Dette belyses ved først å gjøre rede for ungdommer og valg, motivasjon og mestring, dernest hva karrierelæring er, og hva de ulike karriereteoretikere sier om karrierelæring og valgkompetanse.

3.1 Ungdommer og valg og karriereveiledning.

Den første gangen ungdommene skal gjøre bruk av sin valgkompetanse eller ta et «karrierevalg» er ved overgangen til videregående skole. Ungdommene vet de må få seg en utdanning for å få seg en jobb, men valget oppleves som vanskelig. Forberedelsene til dette valget er gjennom faget utdanningsvalg i tre år, og tillegg har ungdommene hatt samtale med karriereveileder eller rådgiver kanskje både med og uten foreldre. Denne retten til utdanning er bra, men hvordan skal man finne ut hva som er det rette valget? Det er mange parter som vil ha et ord i denne debatten, både myndighetene, de ulike skolene og gjerne foreldrene til de håpefulle. Forskningen forteller oss at det er ungdommenes foreldre og dernest venner som har størst påvirkning på dette valget (Borgen & Sjøberg, 2015).

I Stortingsmelding nr. 21(2020-2021) *Fullføringsreformen- med åpne dører til verden og fremtiden* sier de: «VGO er en rett, ikke en plikt. Likevel har utdanningsløpet blitt nærmest obligatorisk for å oppnå en stabil tilknytning til arbeidslivet. Det innebærer at VGO ikke kan velges bort. Dagens 16-åringer har ikke de alternative veiene ut i arbeidslivet som ungdom hadde for noen tiår tilbake. Regjeringen mener at det må få konsekvenser for innhold og struktur i VGO» (Stortingsmelding 21, 2020-2021, s. 9). Regjeringen har som mål at ni av ti skal fullføre og bestå VGO innen 2030, og i dag er vi et stykke unna. Det er viktig å få frem at det er store regionale forskjeller i Norge og mellom bygd og by på viktigheten av utdanning. I det nordligste fylket er det ennå slik at man kan få seg jobb i fiskeindustrien uten å ha gjennomført videregående utdanning. Det har skjedd store endringer i dette fylket de siste ti årene, det virker som det henger etter resten av samfunnet. Det kan synes som det er andre krefter i samfunnet som er viktigere, og man har en forestilling om at man kan klare seg uten utdanning. Dette lar seg delvis forklare historisk, men også geografisk (Rogstad & Reegård, 2016).

1.2.4 Utdanningsvalg

Ungdommene står foran et hav av muligheter og det kan gjøre valget uoversiktlig og vanskelig. Gjennom faget utdanningsvalg i ungdomsskolen skal ungdommen få karrieredanning, det vil si

karrierelæring for så å utvikle karrierekompetanse. Jeg har tidligere gjort rede for hva som ligger i karrierekompetansebegrepet ifølge kvalitetsrammeverket. Utdanningsvalg er et viktig fag i skolen og et overordnet fag som kan knyttes til den overordnede del av grunnopplæringen. Faget kom styrket ut ved de nye lærerplanene fra 2020. Det er også fremholdt i fagplanen til utdanningsvalg at dette er et fag som kan foregå på andre arenaer enn skolen og at faget skal bidra til å styrke samarbeidet mellom ungdomstrinn og videregående opplæring og mellom ungdomstrinn og lokalt arbeidsliv. Arbeidslivsfag var et tiltak satt i gang for å høyne andelen med elever som fullførte utdanningsløpet sitt, spesielt med tanke på de yrkesfaglige programmene hvor man så at frafallet var størst (NOU: 2008:18, 2008, s. 79). Det var viktig ifølge utvalget at ungdommene som skulle søke yrkesfag fikk tilstrekkelig med informasjon om de faglige utdanningsveiene og karrieremuligheter som finnes, allerede fra ungdomskolenivå (NOU 2008:18, s. 91).

Både ALF og utdanningsvalg har mange av de samme og overlappende målene, de skal begge redusere feilvalg og frafall i videregående opplæring og de er begge et redskap for å knytte ungdomsskole og videregående skole tettere sammen. På en måte kan vi si at det ene faget handler eksplisitt om karrierelæring mens det andre faget er mer implisitt karrierelæring. Ifølge en sluttrapport gjort av NIFU om *Karriereveiledning i overgangen, utdanningsvalg som fag og utfordring på ungdomstrinnet* er det få svar som gir støtte til utsagn om at utdanningsvalg har gjort ungdommene sikrere på sine valg av utdanningsprogram i videregående. Man fant heller ikke støtte for at det endret deres utdanningsplaner eller gjorde dem sikrere på sine egne sterke sider. Det kom også frem i denne rapporten at mange elever ikke kjente innholdet i faget og at de ikke forstod at de hadde utdanningsvalg når de var utplassert på videregående eller i arbeidslivet (Lødding & Holen, 2012).

Videre viste undersøkelsen at det var elever med lavest karaktersnitt som i sterkeste grad uttrykte at de hadde nytte av faget (Lødding & Holen, 2012, s. 7). Rapporten konkluderte at det viktigste er at dette faget favner alle elevene og stiller spørsmålet hvordan man kan gjøre dette faget engasjerende og meningsfullt for flere elever. Uansett er det viktig å ha med seg at utdanningsvalg som fag alene ikke kan borge for vellykkede utdanningsvalg (Lødding & Holen, 2012). Det er lov å håpe at ved innføringen av den nye fagplanen til utdanningsvalg at faget skal engasjere mer og bli mer meningsfullt. De største endringene er at et helhetlig karrierekompetansebegrep er inkludert. Faget skal gi elevene en karrierekompetanse som strekker seg over valg av videregående skole og til resten av livet. Her er dette med å tåle og håndtere usikkerhet som følge av endringer og overganger inkludert, samt utforskning og utprøving. Utprøving blir trukket frem som viktig for gi

ungdommene erfaringer og kunnskaper og mestringsopplevelser, og for lettere å forstå sammenhengen mellom utdanning og arbeidslivet (Utdanningdirektoratet, 2020).

3.2 Motivasjon og mestring

I dag sitter det karriereveiledere (rådgivere) ved mange norske ungdomsskoler og videregående skoler som vet at karriereveiledning handler om så mye mer enn å ta det riktige valget.

Utdanningsvalget handler ikke bare om samfunnets behov og det å få seg en jobb, men også om finne seg selv og sin identitet og å bli aktive samfunnsborgere (Høsøien & Lingås, 2016, s. 11).

Karrierelæring er en prosess hvor faglig kunnskap og dannelse må gå side om side. Det handler ikke bare om å håndtere sin egen karriere, men også om livskompetanse- kompetanse for livslang læring (Høsøien & Lingås, 2016). Kunnskap om de ulike karriereteoriene er viktig for en veileder både med hensyn til valg av metode, og ikke minst en større verktøykasse. Teoriene gir oss en økt forståelse av det enkelte individ og dets valgmuligheter. Valg påvirkes av flere faktorer og individuelle faktorer er individets ressurser og potensiale, dets forutsetninger og begrensninger og valg, atferd og prestasjoner. Teoriene gir oss også økt forståelse om kontekstuelle forhold som de individuelle og/ eller strukturelle begrensninger og muligheter, de forskjellige interessenters mål og rammer og vilkår knyttet til de individuelle valg (Højdal & Poulsen, 2012, s. 24). Højdal og Poulsen er også opptatt av at denne kunnskapen kan brukes til å forstå problemstillinger som fravær, omvalg og frafall, dette med sosial arv og rekruttering og temaene marginalisering og sosial utstøting. En karriereveileder trenger teoriene for å utvikle et faglig og profesjonelt repertoar.

1.2.5 Deci og Ryans «Selvbestemmelses teori» (SDT)

Et annet viktig aspekt vi ikke kommer utenom, er kunnskap om motivasjon og mestring som den viktigste drivkraften for læring/endring. Deci og Ryan er kjent for sin «self-determination theory» (SDT). Denne teorien deler motivasjon inn i to grupper, «intrinsic motivation» (indre motivasjon) og «extrinsic motivation» (ytre motivasjon). Den indre motivasjonen styres av en naturlig interesse for en aktivitet, mens den ytre er avhengig av aktivitetens verdi, det vil si forhold utenfor aktiviteten (Richard M. Ryan & Deci, 2000). Det er veldig vanlig at vi preges av begge og det som starter som ytre motivasjon kan ofte ende opp som indre motivasjon. Det ligger i menneskets natur å være nysgjerrig og ville lære, så derfor er det viktig å spørre seg hva det er som gjør at så mange barn og ungdom sitter i time etter time i et klasserom uten å engasjere seg. Deci og Ryan har gjennom sin teori funnet faktorer som hindrer eller undergraver denne naturlige indre motivasjonen. I noen tilfeller så kan ytre belønninger som for eksempel karakterer undergrave og hindre indre motivasjon, det samme gjelder feil bruk av forsterkning som ros for å nevne noen. I skolesammenheng finner man en klar kobling mellom forventning om mestring og gode resultater.

Gjennom SDT mener Deci og Ryan at det også er sammenheng mellom indre motivasjon, selvregulering og helse og livsglede (Richard M. Ryan & Deci, 2000, s. 70). Om elever opplever lav motivasjon henger det ofte sammen med en manglende forståelse av hva som foregår i undervisningen, opplevelse av faglig tilkortkommenhet, opplevd urettferdighet eller frustrasjon eller avmakt (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

Veiledere må styrke ungdommene, gi dem mestringsfølelse og motivere dem. Veileders oppgave er å hjelpe ungdommene i å sjonglere i denne jungelen av hjelpetilbud og valgalternativer. Hvordan selve veiledningen skjer er egentlig litt opp til veileder selv. Variasjon innenfor metodene er tallrike så en må se an veisøker for å finne den mest anvendbare metoden. Røise og Børjesson har skrevet en bok om ungdomscoaching som en måte å veilede ungdom på. En konkret måte å styrke ungdommene på er å styrke deres selvtillit og selvbylde, fordi man ser at det er en sterk sammenheng mellom selvoppfatning og motivasjon. Alle mennesker har de samme basisbehovene, vi må høre til, bli anerkjent og føle at vi bidrar til felleskapet (Røise & Børjesson, 2017). Disse faktorene er i samsvar med Deci og Ryans the need for competence, relatedness og autonomy (kompetanse, tilhørighet og selvbestemmelse) som tre faktorer som er essensielle for en best mulig fungering og vekst, og et godt liv (Richard M. Ryan & Deci, 2000, s. 68). Det siste aspektet, men kanskje også det viktigste i en vellykket hjelperelasjon, er det relasjonelle forholdet mellom veisøker og veileder. For å komme noen vei i en veiledning, må en god relasjon ligge i bunn.

3.3 Karrierelæring

Hva læring er og hvordan det skjer har vært et gjentakende spørsmål innenfor forskning i mange år. Det finnes heller ikke noe entydig svar. Livslang læring blir av professor Knut Ileris forklart med læring i et bredt perspektiv. Denne brede forståelsen er viktig for alle hjelpere, som rådgivere, mentorer, veiledere og så videre. Ileris modell bygger på to grunnleggende utgangspunkter. Det første utgangspunktet er at læring består av to prosesser. Det som skjer internt og det som skjer eksternt. Det andre utgangspunktet fastslår at all læring involverer de tre aspektene: innhold, drivkraft og integrasjon. Ileris er like opptatt av de følelsesmessige sidene av læring og ikke bare de kognitive aspektene (Ileris, 2013). Kvalitetsrammeverket for karriereveiledning baserer seg på David Kolb sin læringsteori som forståelsesramme for karrierelæring. Kolbs sykliske modell sier at all vesentlig læring er erfaringsbasert. Denne læringssirkelen er utarbeidet med bakgrunn i læringsteoriene til blant annet Lewin, Dewey og Piaget. De fire trinnene i sirkelen er; konkret erfaring, så refleksjon, deretter ekspansjon og til slutt iverksetting. Denne prosessen fører til ny handling og sirkelen (læringsprosessen) kan fortsette (Høsøien & Lingås, 2016, s. 23). Kolb er opptatt av at denne måten å se læring på og fremhever tre kritiske aspekter ved læreprosessen: 1)

vekt ligger på tilpasning og læring, 2) erkjennelse er en transformasjonsprosess som skapes og gjenskapes hele tiden, 3) læring omdanner erfaring i både objektive og subjektive former.

Læringssirkelen danner derfor et godt utgangspunkt for karrierelæring da den egner seg godt til å planlegge, gjennomføre og evaluere undervisning i utdanningsvalg (Lingås & Høsøien 2016, s 23).

Denne modellen er også et godt utgangspunkt for arbeidslivsfag fordi man gjennom erfaringslæring, «learning by doing» opplever på kroppen og erfarer gjennom å gjøre, istedenfor å lese om det i en bok. Ungdommene er aktive i sin egen læringsprosess, og opplever ofte en umiddelbar tilbakemelding. Å lære i felleskap er et viktig kjerneelement i faget ALF som læringssirkelen også strekker seg etter. Erfaringslæring handler om ungdommenes helhetlige læringsprosess og betydningen av egne erfaringer er sentrale.

1.2.6 Dots-modellen

En annen viktig læringsteori innenfor karriereveiledning er DOTS-modellen til Law og Watts. Bill Law er kjent for mange gode modeller for hvordan man driver karrierelæring og han har vært viktig for hele karrierfeltet spesielt i Storbritannia. Det Nasjonale kvalitetsrammeverket for karriereveiledning knytter også DOTS inn som en naturlig del av karrierelæring og jeg har brukt Kompetanse Norge sin oversettelse av modellen (Haug et al, 2019). Ifølge Law og Watts sin DOTS-modell er det fire grunnleggende ferdigheter en må ha for å kunne bevege seg fremover i sin karriere (Law, 1999).

D- decision learning (valgkompetanse)

O- opportunity awareness (mulighetsoppmerksomhet)

T- transition learning (håndtere overganger)

S- self awareness (selvinnsikt)

Denne modellen er senere blitt videreutviklet til å også favne en læringsdimensjon for hvordan man lærer DOTS kompetansene. Så i 1996 lanserte Law og Watts New- DOTS. Den nye modellen er delt i fire nivå som bygger videre på hverandre. De fire aktivitetene er: å oppdage og se, å ordne, å fokusere og å forstå (Watts, 2006, s. 42). Disse fire nivåene må trenes på i hvert av de ulike DOTS-kompetansene. New DOTS-modellen dekker nå også hva som kan gjøres på forskjellige stadier i prosessen for å oppnå et best resultat. I tillegg har man trukket inn hvorfor læring bør foregå. Det handler om den livslange læringen, det vil si at alt man lærer har relevans. Overført til ALF mener jeg at ved å delta i faget oppnår man alle de fire DOTS kompetansene for man har lært mer om å ta de gode valgene, om hvilke muligheter som finnes og hvordan man kan gripe mulighetene. Å bli kjent med hva som finnes av muligheter blir styrket ved at man får en dirkete kjennskap til mange av de ulike yrkesprogramfagene. Ved å delta på ALF får man også kjennskap til å kunne håndtere

overgangsfasene og å kjenne sine styrker og svakheter. Ungdommene får se gjennom både å observere de andre deltakerne og «læremesteren» og gjennom egen praktisk læring oppdage nye ting om det selv, altså større selvinnstikk.

3.4 Karrierevalgteoriene

Det finnes flere teorier om hva som styrer valgene våre, og hvordan man skal veilede, men de mest sentrale som jeg tenker er viktig å ha med inn mot ungdom og valg, er Supers »livsfase og leveromteori« og Krumboltz med sin «Planned Happenstance».

1.2.7 Utforskningsfasen

Donald Super så karriere i lys av ulike livsfaser og plasserte ungdommer/ voksne mellom 14-23 i utforskningsfasen. Dette er en fase hvor man er i ferd med å utvikle sine ferdigheter frem mot et yrke. Valget ungdom tar må ses i lys av hvilken livsfase de befinner seg i og hvilken livssituasjon de er påvirket av. Super var opptatt av å hjelpe veisøker til å integrere liv og arbeidet, og var opptatt av at det bør være en balanse mellom disse. I utforskningsfasen er det spesielt viktig å se på individets karrieremodenhet fordi ungdommen befinner seg i en psykososial modningsprosess som påvirkes både av individuelle og samfunnsmessige faktorer (Røyset & Kleppestø, 2017, s. 263). Super opererte etter en modell hvor man starter veiledningsforløpet med å finne veisøkers livssituasjon og roller, så hvilke karriere utviklingsstadier veisøker er på og dens ressurser. Dernest fokus på interesser og verdier, selvoppfatning og til slutt en narrativ fortolkning (Højdal & Poulsen, 2012, s. 51). Inn mot ungdom er det viktig å ha kjennskap til sammenhengen mellom ungdom lav karrieremodenhet og gjøre ungdommen oppmerksom på at et godt utdanningsvalg tar hensyn til både jobb og fritid, og at karriere henger sammen med de ulike livsfasene man befinner seg i.

1.2.8 «Planned Happenstance»

John Krumboltz er kjent for sin sosiale læringsteori, det vil si at vi lærer gjennom observasjon og direkte erfaring, og at livserfaringene våre er essensielle for valgene vi tar. Erfaringene kan være både direkte og indirekte og er knyttet til kunnskap om seg selv og kunnskap om egne preferanser (Krumboltz, 2009). Krumboltz sier at valgprosessene er avhengig av individuelle faktorer, miljømessige faktorer, tidligere læringserfaringer og problemløsningsferdigheter. Disse ferdighetene er ifølge Krumboltz nysgjerrighet, utholdenhet, pågangsmot, optimisme og fleksibilitet. Den viktigste karrierferdigheten er å lære seg å ta sjansene når de dukker opp og muliggjøre seg disse. Det er veileders oppgave å utfordre veisøker til å fortsette å utvikle sin karrierekompetanse. Alt vi erfarer er læring og han er opptatt av at karriere bare kan forstås i et

retroperspektiv. Krumboltz begrep «planned happenstance» går ut på at man ikke kan planlegge en utdanning eller karriere helt fullt ut, til det skjer det for mye i livet man ikke kan planlegge. Ofte kan det være uforutsigbare sosiale faktorer som er avgjørende for en persons karrierevalg (Krumboltz, 2009). Overført til ALF og ungdom blir det viktig å gjøre dem oppmerksom på at humpen i veien kanskje var det som førte dem inn på den riktige veien.

4 Metode

I dette kapitlet vil jeg avklare hvilke metodiske tilnærminger jeg har benyttet i min masteroppgave. Jeg vil her gjøre rede for valg av metode, utvelgelse av informanter og gjennomføring av intervjuene. Deretter vil jeg se videre på noen sentrale etiske betraktninger og min rolle som forsker i møte med ungdommene. I siste del av kapitlet gjør jeg rede for prosessen knyttet til fortolkning og formidling av det empiriske materialet. Jeg er opptatt av at hele prosessen skal være så transparent som mulig. Her kommer en kort oversikt over de metodiske grepene mine: 1) forberedelse av samtale (samtaleguide), 2) pilotintervju, 3) fire narrative intervju. 4) refleksjonslogg av begge parter, 5) lytting og spontane notater 6) Lytting og transkribering, 7) Lytting etter nyanser i språk og kommunikasjon, 8) gjenfortelling av samtalene i form av historier, 9) sammenhenger og ulikheter i historiene.

4.1 Forskningsdesign-en kvalitativ undersøkelse

«Forskning handler om å skaffe til veie og analysere informasjon på en systematisk måte for å belyse og besvare spørsmål» (Nyeng, 2012, s. 53). Metode handler om systematisk innhenting av data, og kan gjøres på ulike måter alt etter hvilket forskningsspørsmål man skal ha svar på. Basert på at jeg ønsket å utforske ungdommenes erfaringer med ALF og hva faget betydde for deres liv og valg av videregående skole, var det naturlig å gjøre en kvalitativ og intensiv studie. Hadde jeg vært opptatt av å telle hvor mange som gjennomførte, hadde jeg valgt kvantitativ metode, men siden jeg vil ha dypere forståelse av fenomenet ALF, egner kvalitativ metode seg bedre. En spørreundersøkelse hadde gitt meg snevrere svar og det hadde blitt vanskeligere organisatorisk sett. Kvalitative forskningsdesign er bedre egnet til å fange opp det som er uventet, enten det er personlige trekk eller spesielle situasjoner og kontekster. Forskeren er åpen for at forskningsspørsmålene kan endre seg underveis og dette mener jeg er noe av styrken til kvalitativ metode, dens åpenhet og fleksibilitet. Datainnsamlingen ble basert på det som Kvale og Brinkmann kaller det kvalitative forskningsintervjuet som det finnes flere underkategorier av. Det kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå verden fra intervjupersonens perspektiv og målet er å avdekke deres opplevelse av verden. På bakgrunn av dette kan man lære noe om hvordan de beskriver sine opplevelser og handlingsvalg (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). Gjennom det narrative intervju vil jeg få innsikt i hvordan elevene forstår, opplever og beskriver sin situasjon i form av fortellinger. Fortellingene blir ungdommens egen forståelse av sitt levde liv

1.2.9 Fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming.

Mitt forskningsprosjekt rundt ALF og valg har en fenomenologisk tilnærming som betyr å utforske og beskrive mennesker, deres forståelse og erfaringer som et fenomen (Johannessen et al., 2010, s. 82). Denne metodiske tilnærmingen egner seg godt når man skal identifisere og beskrive kvaliteter ved sosiale fenomener (Nyeng, 2012). Jeg er opptatt av ungdommenes erfaringer med faget ALF og å komme tettere på deres opplevelse av det det. Jeg ønsker dermed å sette lys på et fenomen og forsøker å forstå deres opplevelse av arbeidslivsfag. Nyeng skriver at målet med forskningen er ikke å skape ny teori eller teste allmenngyldig teori, men å forstå et fenomen (Nyeng, 2012). Vitenskap som omfatter slik «forståelsestolkning» omtales som hermeneutisk og skiller seg radikalt fra positivismen. Posivismen har som mål å nå den absolutte kunnskapen (Thurén, 2018, s. 105). Hermeneutikken ser på forskning og vitenskap som systematisk arbeid med fortolkninger, og det konstruktivistiske perspektivet er opptatt av at forskeren aldri er nøytral og at analysen starter allerede under transkripsjonene (Postholm et al., 2018). Alle forskere går inn i undersøkelser med en bestemt måte å se virkeligheten på. «Enten vi snakker om data eller empiri snakker vi ikke om selve virkeligheten, men om det som utgjør forbindelsen til virkeligheten innenfor forskerens virkelighetsbilde» (Nyeng, 2012, s. 25). Data fra intervju er et resultat av en interaksjon mellom forsker og informant. Begge blir påvirket av det som skjer og denne forforståelse er viktig å være bevisst på. Dette kommer jeg nærmere tilbake til i mitt kapittel refleksjoner over valg av metode.

4.2 Narrativt intervju

Det narrative intervjuet er en relevant metode for å få tak i barn og unges tanker, ideer, vurderinger, oppfatninger og drømmer (Befring, 2015, s. 74). Gjennom det narrative intervjuet vil jeg få innsikt i hvordan ungdommene forstår, opplever og beskriver sin situasjon i form av fortellinger (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). Kvale og Brinkmann definerer narrativt intervju slik: «Samtale som brukes for å fremkalle eller skape fortellinger som fører fram til en strukturert historie med en bestemt handling, et sosialt samspill og en temporal utfoldelse» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 356). Samtalene gir meg et unikt innblikk i hvilke ord ungdommene bruker for å beskrive utdanningsløpet sitt og hvordan de tenker rundt valg og utdanning. Det er ikke sikkert jeg kommer nærmere sannheten enn om jeg hadde stilt spørsmålene i et spørreskjema, men jeg får andre svar, mer nyanserte svar. I tillegg får jeg en dimensjon til som gir informasjon og det er den nonverbale kommunikasjonen og samspillet mellom meg og ungdommene. Intensjonen er å la ungdommene styre narrative, og fortelle med egne ord. En viktig begrunnelse for bruk av denne metoden er at den vektlegger informantens egen beskrivelse av hva de opplever som viktig. Denne åpne intervju tilnærmingen sørger for at den personlige opplevelsen vektlegges i stor grad. Dette kan være

en sårbar metode om man får mange kandidater som ikke får til å fortelle om seg selv og som blir stille. Desto enda viktigere er det at intervjuet er godt forberedt og forskeren er god på denne metoden. Det er viktig å ikke styre samtalen, men la elevene fortelle så fritt som mulig. Det viktigste er å lytte og ikke avbryte. Underveis i intervjuet må intervjueren oppmuntre, stille oppklarende spørsmål og spørre etter konkrete episoder og ikke minst utdype spontane historiers temporale og sosiale strukturer og handlinger (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 184).

Til tross for denne metodens åpne tilnærming, valgte jeg å ha i bakhånd en samtaleguide formet som en liste med noen få temaer (vedlegg 4). Dette ble gjort utfra kunnskap om meg selv som en som fort kan avspore litt, og for å holde samtalen innunder tema. Intervju av ungdom og barn bør med fordel foregå i deres naturlige omgivelser (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 175). I min studie er det snakk om «store» ungdommer som nok ikke trenger å trygges i like stor grad som mindre barn, men de føler seg nok mer vel på skolen der de er kjent. Samtalene ble gjennomført på skolen over to dager. Jeg fikk låne et ledig klasserom hvor samtalene foregikk uforstyrret. Det er også viktig å ha med seg at barn og ungdom ofte er opptatt av å svare rett og lar seg lett lede av spørsmål som igjen kan gi upålitelige svar (Kvale & Brinkman, 2015, s. 175). Bevisstgjøring rundt språk og væremåte må også med i betraktning når en skal intervju barn og unge. Ved å være bevisst språket sitt ved riktig valg av ord og at samtalen kan foregå under en aktivitet, har man gjort noen gode grep for å skape et godt utgangspunkt. Min erfaring er også at det er viktig å være seg selv så mye som det lar seg gjøre for ungdom oppfatter fort om de voksne er «ekte» eller ikke.

4.3 Utvalg av informanter

I kvalitative studier trekkes ikke utvalget ut for å representere den generelle befolkningen, men er bevisst valgt ut for å reflektere over et bestemt tema. Dette kalles strategisk utvelgelse (Johannessen et al., 2010 s. 106). Basert på min problemstilling er det formålstjenlig at mine informanter, som jeg omtaler som ungdommer i denne oppgaven, har vært tidligere deltakere på arbeidslivsfag, og går på VG2 på et yrkesfaglig utdanningsløp. Jeg bad Åssiden videregående om hjelp til å finne informanter til meg, som er en faktor jeg må ta med i betraktning ved tolkning av resultatene. Jeg har lagt ved prosjektbeskrivelsen som gikk ut til ungdommene som vedlegg 2 i oppgaven. Det er flere grunner til at det var smart å samarbeide tett med Åssiden i denne sammenhengen. En av grunnene er at «husfedrene» (lærerne på ALF) kjenner elevene godt og vet hvem som kan «kommunisere» og ikke minst vet de hvilke elever som har deltatt på ALF. Den andre grunnen er at vi er midt i en pandemi som gjorde fysisk kontakt og opphold på skoleområdet utfordrende. Kriteriene mine var mellom 4 og 6 gutter og at de kom fra ulike ungdomsskoler. Jeg ønsket ikke

tidligere elever fra skolen jeg jobber på. Det viktigste for meg var at de hadde noe å fortelle, at de kunne kommunisere. Jeg ser i etterkant at dette kriteriet kan ha hindret meg i å få tak i negative stemmer eller ungdommer som kanskje er mer kritiske til ALF. Jeg bad om gutter for å lettere kunne anonymisere dataene som følge av lav deltakelse av jenter på ALF. Det finnes ikke noe fasitsvar på hvor mange en skal intervju, men Kvale og Brinkmann sier det så enkelt: «Intervju så mange personer som det trengs for å finne ut det du trenger å vite.» (Kvale & Brinkmann, 2015, s.148). Faren med for få informanter er at det er vanskelig å få valide funn, det vil si at man trekke ut noen slutninger ut av dataene. Motsatt, har man for mange informanter, kan det fort bli for tidkrevende å gå i dybden. Jeg kommer tilbake til dette i kapittel 4.6 om validitet, reliabilitet og generaliserbarhet.

4.3.1 Pilotintervju

Jeg gjennomførte et pilotintervju for å øve meg, og for å analysere min egen fremgangsmåte. Jeg opplevde at det var mye mer utfordrende enn jeg hadde trodd. Den mest smertefulle erfaringen var at jeg der jeg burde fulgt opp med oppfølgingsspørsmål, heller ble taus fordi jeg var redd for å styre samtalen for mye, og dermed gikk glipp av spennende og nyttig informasjon. Til mitt testintervju valgte jeg en elev som har gått på ungdomsskolen der jeg jobber og som jeg har snakket mye med. Hun har tidligere deltatt på ALF og er nå på VG2 RM. Jeg skrev refleksjonslogg etter samtalen der jeg både noterte meg ned hva som kom ut av samtalen, hva som skjedde underveis og hva jeg observerte. Vi møttes på mitt kontor som jeg antok var et kjent og trygt sted for henne. Jeg reflekterte også over om dette kunne trigget noe hos henne. Kanskje har hun dårlige minner knyttet til stedet? Jeg er opptatt av hvilken hatt jeg sitter med nå og lurar på om hun også er det. Klarer hun å se på meg som en forsker eller er vi i våre gamle roller? Anstrenger hun seg for å svare godt eller riktig? Forteller hun meg sannheten eller det hun tror jeg vil høre? Vi startet samtalen uten at jeg forklarte forskningsprosjektet, da jeg hadde gjort det på et tidligere tidspunkt. Jeg trygget henne da på at jeg bare skulle øve. Vi spiste mat samtidig som vi snakket og det fungerte godt for da er begge opptatt med noe og det opplevdes ikke som kunstig. Jeg opplever at samtalen glir lett og naturlig, men at jeg ofte får svar som jeg *vet ikke helt* eller *det var et godt spørsmål*. Jeg tenkte i etterkant at jeg kunne vært mer nysgjerrig på det svaret også, og kanskje latt det vært mer stille for å gi henne mer tid til å tenke. Jeg må jobbe med å tåle stillhet, eventuelt prøve å omformulere spørsmålene. Tenker også at jeg nok kunne ha vært enda mer oppmerksom på uttalte ord og fulgt de opp videre. Erfaring ble at dette er lettere på papiret enn i virkeligheten og er viktig kunnskap ha med seg inn i det forestående arbeidet.

4.4 Refleksjoner over valg av metode.

Når jeg forsker må jeg være bevisst at den kunnskapen jeg sitter igjen med avhenger av mange forhold, også den metoden jeg har valgt. Sannheten blir et relativt fenomen og derfor er det så viktig å presisere forutsetningene som forskningen bygger på. Man må kunne redegjøre for hva slags virkelighet man søker å forstå, og hva slags kunnskap man har forsøkt å frembringe. Det man bevisst har utelatt er også av betydning. Jeg viser bare et lite utsnitt av virkeligheten, og det gjelder uansett hvilken metodisk tilnærming jeg hadde valgt (Postholm et al., 2018, s. 108). Aspekter som er viktige for forskningsintervjuets kontekst er intervjueren, intervjuobjektene, kroppen og ikke-menneskers rolle, som for eksempel det fysiske rommet (Kvale & Brinkmann, 2015 s.114). Man kunne nevnt flere, men disse er de viktigste faktorene som konstrueres av intervjuet og danner intervjuets kontekst. Bevissthet rundt dette er viktig, fordi dette er en del av kunnskapsproduksjonen. Den non-verbale kommunikasjonen vår anslås til å være rundt 90% dermed er kroppen og samspillet viktige elementer i et kvalitativt intervju. Jeg kommer tilbake til dette i gjennomføringen av intervjuene.

4.4.1 Min rolle som forsker

Den positivistiske skoleretningen har vært opptatt av idealet om så lite påvirkning på de studerte som mulig. Dette er et ideal som ikke deles av den konstruktivistiske retningen som er mer opptatt av det alltid vil finnes en relasjon mellom forsker og deltaker uansett hvordan dataen blir samlet inn. Det er umulig for forskeren å ikke påvirke resultatet. Forskerens egen fortolkning vil unektelig også komme igjennom enten før undersøkelsen, i gjennomføringen eller i fortolkningen av resultatet (Postholm et al., 2018, s. 106). Ved å velge intervju som metode kommer jeg nært på mine informanter og det må jeg for å sette meg inn i deres tanker og meninger. Kritikken går på at man kan komme for nært og dermed miste evnen til kritisk avstand og kan bli fanget inn av virkelighetsbildet til den undersøkte. En profesjonell og god forsker klarer å balansere mellom nærhet og distanse. «Nærheten er nødvendig for å forstå den undersøktes virkelighet, mens avstanden er viktig for å sette denne oppfatningen inn i et videre perspektiv» (Postholm et al., 2018, s. 107). Jeg må i tillegg være bevisst asymmetrien som alltid er til stede i en intervjusituasjon. Det er jeg, forskeren, som tar initiativ til intervjuet, stiller spørsmålene og definerer hva intervjuet skal handle om. Denne konteksten er det viktig at intervjueren er klar over. «Hvis makt er en fast bestanddel i menneskelige samtaler og relasjoner, er ikke poenget at makt skal elimineres fra forskningsintervjuet, men snarere at intervjuere bør reflektere over den rolle makt spiller i produksjonen av intervjukunnskap» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 53). Hvor ærlige informantene er avhenger mye av maktrelasjonen i intervjusituasjonen og min rolle ovenfor disse ungdommene.

Jeg har ingen relasjon til ungdommene, men asymmetrien ligger i alder og utdanning. Jeg er den profesjonelle og har tilgang til en spesialistkunnskap som den intervjuede ikke har. Jeg som forsker går inn i denne konteksten med en del forhåndsbestemte oppfatninger som det er viktig at man belyser. Min forforståelse er det jeg har med meg inn i intervjuet som er en miks av mine verdier, hvor jeg har vokst opp, utdanning og yrke. Jeg er lærer og det er noe som jeg tror er vanskelig å legge fra seg i møte med ungdommer, i alle fall i et skolerelatert prosjekt. Jeg kan ha en formening om at jeg klarer det, men jeg tror ikke alltid jeg er helt bevisst på at den rollen av meg er så sterk forbundet med min identitet. Disse brillene jeg ser verden gjennom vil påvirke hvordan jeg i intervjusituasjonen oppfatter og behandler det som skjer. Jeg har allerede med meg en teoretisk ramme i det jeg forsker på, det kalles at dataene er «teoriimpregnert». Denne «bagasjen», er ofte basert på tidligere erfaringer og oppfatninger eller forskningsbasert kunnskap (Johannessen et al., 2010, s. 39). Mitt verdisyn som lærer er formet av mange års erfaringer innenfor skoleverket. Min «bagasje» er åpenbart ganske synlig med at jeg har skrevet om tema før og har en tydelig formening om at ALF er en suksess.

4.5 Ethiske utfordringer.

Det er særs viktig at forskere opptrer etisk forsvarlig og kjenner de forskningsetiske prinsippene. Det innebærer at man er grundig og metodisk, og at forskningen er troverdig. Det stilles krav om at deltakelse er basert på et informert og fritt samtykke, og at den personlige integriteten skal beskyttes. Søknaden og godkjenning fra NSD er inkludert som vedlegg i oppgaven (vedlegg 1). Jeg har vært opptatt av at ungdommene skulle være med i prosjektet frivillig og at de samtykket til det (vedlegg 2). Ungdommene ble også opplyst om at det ble gjort lydopptak av samtalene og at disse skulle transkriberes for så å destrueres etter at masteren er levert. Anonymiteten ble sikret ved at jeg ga alle de fire ungdommene fiktive navn. Konfidensialitet ble også sikret i bearbeidelse av funnene ved at jeg gjennomgikk dataene flere ganger og har vært opptatt av at personene ikke skulle gjenkjennes ved personlige sitater eller gjennom dialogen.

4.6 Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet.

Reliabilitet eller pålitelighet sier noe om dataens interne logikk, sammenheng i forskningen. Høy reliabilitet sier høy grad av nøyaktighet, at undersøkelsen er til å stole på. En definisjon av reliabiliteten er: «graden av samsvar mellom ulike innsamlinger av data om samme fenomen basert på samme undersøkelsesopplegg» (Larsen, 2017, s. 48). Oppgaven min har noen begrensninger da den tar for seg ungdommers opplevelse av et fag, i et utdanningssystem. Utvalget kan også være noe snevert og man kan stille spørsmålstegn om svarene er overførbare til å gjelde alle som tar ALF.

Validitet eller gyldighet sier noe om hvor godt de innsamlede dataene representerer fenomenet man har forsket på (Larsen, 2017, s. 47). Dybdeintervju som metode kan gjøre det vanskelig å si om forskningen min er valid eller ikke, dette fordi det å oppdage og forstå begreper kan være vanskelig når man har få informanter. Likevel kan man si at oppgaven har validitet da jeg viser sammenheng mellom stilte spørsmål og oppgavens forskningsspørsmål og problemstilling. I tillegg er datainnsamlingsprosessen og analysen transparent og tydelig gjort rede for. God forskning viser sammenheng mellom forskningsspørsmål og valg av datagrunnlag hvor det teoretiske grunnlaget diskuteres (Tjora, 2018, s. 81). Generaliserbarhet sier noe om forskningens relevans, allmenngyldighet. Mine funn lar seg ikke generalisere sett i lys av de ikke peker mot en sannhet, men jeg håper at mine funn har en overføringsverdi til andre fag og lignende tiltak.

4.7 Gjennomføring av elevintervjuene

Jeg hadde plassert stolene ved siden av hverandre med to meters mellomrom i god «koronaånd» og håndspritene stod klar. Dette gjorde jeg bevisst slik ungdommen skulle slippe å sitte og måtte stirre meg i øynene hele tiden. Samtidig passet jeg på å lene meg litt frem og ha armene langs siden og ikke i kryss foran brystet for å signalisere interesse og åpenhet. Jeg hadde rigget meg til med kaffe, brus og sjokolade for å prøve å gjøre det «hyggeligere». For å trygge informantene og sørge for at de ble minst mulig stresset, hadde jeg rigget meg til på skolen som er kjent for dem.

Jeg startet med å takke for at ungdommen stilte opp og presentere meg selv som masterstudent og fortalte kort om forskningens formål. Jeg informerte om at de var sikret anonymitet og at de når som helst kunne trekke seg fra intervjuet. Alle informantene hadde godtatt dette på forhånd gjennom en samtykkeerklæring (vedlegg 3). Jeg unngikk bevisst å si noe om yrket mitt, både fordi jeg fant det irrelevant i denne sammenhengen, men også for å unngå at noen ble forutinntatt og at det skulle styre svarene deres. Da ungdommen hadde tødd opp litt, startet jeg med å spørre de: hvem er du, og hvordan har du havnet her? Underveis i intervjuet stilte jeg utdypende spørsmål der det var nødvendig, eller jeg oppsummerte for å være sikker på at jeg hadde forstått ungdommen riktig. Da jeg følte at vi hadde snakket oss «tom» på tema, etter omtrent 25 minutter, avsluttet jeg intervjuet med å takke for at de stilte opp og jeg ønsket dem lykke til videre på sin karrierevei. Etter samtalen ba jeg ungdommene om å skrive refleksjonslogg samtidig som jeg skrev refleksjonslogg selv. Jeg ba ungdommene skrive det som dukket opp hos dem, for å påvirke resultatet minst mulig.

De fire intervjuene ble veldig ulike hverandre, ikke bare fordi ungdommene forteller forskjellige historier, men også fordi intervjuet endret form hver gang. Jeg opplevde også en stor variasjon i

hvordan ungdommene reflekterte og klarte å uttrykke seg. Noen snakket masse med en gang og trengte bare et stikkord for å begynne, mens andre krevde at jeg stilte konkrete spørsmål for å holde samtalen gående.

4.8 Gjennomføring av foreldreintervjuene.

Jeg intervjuet foreldrene til en av informantene per telefon hvor jeg foretok et lydopptak. Jeg har gitt foreldrene de fiktive navnene Lisa (mor) og Lars (far). Først ringte jeg og snakket med mor til «Jon» på telefonen og så snakket jeg etterpå med far til «Jon». Det umiddelbare som slår meg, er at de begge to er veldig opptatt av faget ALF og at deres opplevelse var at faget var positivt for sønnen deres. Jeg startet intervjuet med å fortelle om meg selv og mitt masterprosjekt og ba om tillatelse til å ta lydopptak av intervjuet. Intervjuet varte i omtrent fem minutter.

Dette ble et helt annet intervju en intervjuene jeg foretok med elevene. For det første brukte jeg ikke metoden narrativt intervju, men et semistrukturert forskningsintervju og for det andre mistet jeg den fysiske dimensjonen da de ble gjennomført per telefon.

4.9 Lytting og transkribering

En transkripsjon er en konkret omdanning av en muntlig samtale til en skriftlig tekst. «Når intervjuene transkriberes fra muntlig til skriftlig form, blir intervjusamtalen strukturert slik at de er bedre egnet for analyse» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). Transkribering er tidkrevende, men også veldig nyttig arbeid å gjøre for det gir forskeren god oversikt over resultatet eller funnene. Jeg lyttet gjennom alle intervjuene og noterte ned tanker som kom umiddelbart til meg mens jeg lyttet. Jeg synes umiddelbart at jeg ikke var spesielt god i metodikken da jeg stilte for mange spørsmål i tillegg til flere spørsmål i ett og samme spørsmål, noe jeg vet ikke er god intervjuteknikk. Ved å stille spørsmål styrer man også samtalen og her kunne jeg hatt mer is i magen og ventet på at ungdommene skulle ta ordet selv. Det er flere ting å ta stilling til ved transkribering. Jeg lyttet gjennom intervjuene en gang til hvor jeg lyttet til stemning, tonefall, nyanser og gjentakelser. Dette var nyttig for å få med flere dimensjoner av den muntlige intervjusamtalen. Jeg var opptatt av å transkribere alle ord direkte, og ingenting er utelatt fra informantenes tale.

4.9 Fortolkende analyse.

Å jobbe fortolkende inngår i en hermeneutisk tradisjon, derav navnet hermeneutisk meningsfortolkning. «Fortolkeren går utover det som blir sagt og finner frem til meningsstrukturer og betydningsrelasjoner som ikke fremtrer umiddelbart i en tekst» (Kvale & Brinkmann, 2015, s.

234). Kvale og Brinkmann skisserer opp sju fortolkningsprinsipper: første prinsipp er at den sirkulære prosessen frem og tilbake mellom deler og helhet som til slutt settes sammen i en ny helhet. Andre og tredje prinsipp tar opp hvordan komme frem til en indre enhet i teksten og testing av delfortolkningene. Det fjerde og femte prinsippet handler om kunnskap om tema for en tekst. Etter lytting og transkribering bearbeidet jeg intervjuene ved å gjenfortelle historien om disse fire ungdommene og deres ALF opplevelse. Jeg har prøvd å gjenfortelle historiene ved å bruke egne ord, men uten å legge andre meninger inn i det ungdommene har sagt. I tillegg til gjenfortelling inkluderer jeg direkte sitater der ungdommen bruker interessante begreper eller ord. Jeg har også delt bruddstykker av dialogen mellom oss der jeg synes det viser mer enn bare ord, men også konteksten rundt ordene. Ved å tolke hva som blir sagt, ser jeg så på hva disse svarene kan bety i en større sammenheng ved å gi en bredere fortolkning. Det er viktig å formulere historiene på en eksplisitt måte slik at det er bevis og argumenter som ligger til grunn for en fortolkning, dette for at fortolkningen skal kunne testes av andre lesere (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 239).

Neste trinn i analysen var å se etter noe mønster i det som ble sagt og her dukket tre underoverskrifter opp: bakgrunn og ytre påvirkning, mestring og selvinnsikt og ALF og karrierevalget. Deretter sammenfattet jeg alle historiene og så på hva som var ulikt og likt ved deres erfaringer med ALF og hva som var avgjørende for det utdanningsvalget de tok. Fantes det en utslagsgivende faktor? Til slutt så jeg på om disse dataene ga svar på forskningsspørsmålene og i siste instans problemstillingen min.

5 Resultater

Jeg har i dette kapittelet tatt for meg hver ungdom sin historie og opplevelse av ALF. Jeg gjenforteller deres historie ved bruk av noen underoverskrifter som ligger tett på teoridelen. Foreldreintervjuet henger sammen med Jon sin historie. Til slutt ser jeg om det er noe allmenngyldig over svarene ved å se etter likheter og ulikheter i deres fortellinger.

5.1 Historien om Jon

Jon fremstår som en trygg og rolig ung mann. Han er lett å prate med og samtalen flyter lett. Jeg hører på lydopptaket etterpå at jeg responderer positivt overfor ungdommen, for jeg ler mye og er personlig tilbake. Jeg opplever at han får tillit til meg ved at han forteller meg om personlige problemer som har preget han tidligere. I refleksjonsloggen gir Jon uttrykk for at han har opplevd hele prosessen med å delta i dette prosjektet som nyttig. Jeg hører at jeg ikke styrer samtalen så mye og at jeg lar Jons stemme komme frem. Jeg får også tillatelse til å intervju foreldrene hans, som også kan ses på som en tillitserklæring. Jon slår meg som en ungdom som lever veldig her og nå, og som eier få bekymringer.

Bakgrunn og ytre påvirkning:

Jons foreldre er skilt og pappa Lars har yrkesfaglig bakgrunn. Jon har en del erfaring med praktisk arbeid både gjennom å bygge ting sammen med far og gjennom å være «mannen» i huset hos mamma Lisa. I tillegg har far og sønn en hobby sammen som er å «mekke» på motorsykler. På fritiden gamer Jon i tillegg til å være med kjæresten. Jon beskriver seg selv som en gutt som må jobbe med noe som han er interessert i, eller så fungerer det ikke. Når det er noe han liker, kan han holde på i timevis. Lisa og Lars bekrefter at han er en gutt som liker å være aktiv og som ikke sitter med nesa i en bok. Når det kommer til hvem som har påvirket valget hans, forteller Jon at han har fått bestemme selv, men at både mamma Lisa og pappa Lars har snakket med han om dette og oppmuntret han til å ta en yrkesutdanning. Han forteller selv at han har visst siden 5-6 klasse at han skulle ta en praktisk utdanning.

Mestring og selvinnsikt

Her er et lite utdrag hvor Jon viser selvinnsikt, og når Jon startet med å definere seg selv:

Linda: For det var det neste du sa. Du sa at noen kom for å snakke med deg om å gå på arbeidslivsfag fordi de visste at du skulle gå yrkesfag. Hadde du bestemt deg for det før du begynte på ungdomsskolen?

Jon: Jeg hadde bestemt meg for det i..det var vel ganske tydelig fra femte/ sjette klasse. For de så at jeg ikke jobba med skolefag men med en gang det var en fysisk oppgave IKT, data...

Gjennom dette utdraget får vi kunnskap om at Jon ikke liker teoretiske fag og at han ikke var motivert for de «typiske skoleoppgavene» Han har derimot masse kunnskap og motivasjon til praktiske og tekniske oppgaver. Det er interessant at han sier at lærerne så det, og jeg undrer meg på hvor stor påvirkningskraft lærerne har hatt i at han begynte å se på seg selv som en elev som ikke mestret teori, men en som skulle få seg en yrkesutdannelse. Kunne Jons karrierevei sett annerledes ut om han hadde blitt møtt mer flere oppgaver som motiverte han og som gjorde at han opplevde mestring? Jon opplevde også stor selvinnsikt gjennom deltakelsen på ALF ved at han fikk utvidet horisonten sin. Han hadde jo i utgangpunktet bestemt seg for elektro før han begynte på ALF, men så opplevde han stor mestring på de andre utdanningsprogrammene også. Han endrer derfor mening i løpet av året og ender opp med TIP som han ikke hadde tenkt på forhånd. Her er sitatet som underbygger denne fortolkningen: *«Så da valgte jeg ALF jeg, og de delte oss i grupper etter skoler og vi gikk først opp på RM og fra der til BAT, TIP, elektro og her nede på design. Vi skulle jo flere, men så kom korona. På de forskjellige hadde jeg det gøy og jeg lærte mye så jeg ble litt sånn hva skal jeg egentlig velge. Nå vet jeg ikke lenger. Jeg var ganske sikker på det, men så visste jeg ikke hva skulle velge lenger og det er egentlig ganske bra, og jeg er fornøyd med at jeg fikk se hva de forskjellige var»*

ALF og karrierevalget

Jon husker masse fra året med ALF og kan fortelle meg både hvordan det var organisert og hva de gjorde på de ulike programfagene. Her kommer et utdrag fra noen av erfaringen hans på ALF: *«Så jeg koste meg på Restaurant og matfag hadde det gøy der, men det gikk mellom TIP elektro og bygg. Så det var det jeg tenkte først at jeg skulle gå elektro og så bygg for i bygg var jeg god på og det går i familien også. Så kom vi over på TIP og det var ganske gøy der og, var på spon og sveis. Og så .. så jeg for meg som et tredjevalg eller andrevalg og så ut i sommerferien og etter det tenkte jeg TIP er jo gøy kanskje jeg skal sette det på første og så droppa jeg elektro og bygg som jeg faktisk var ganske god på. Ville prøve noe nytt og det var ganske gøy å gå TIP og jeg går jo på det nå. Arbeidslivsfag lærte jeg mye om hva jeg skal velge og det ga meg en god start. Ikke bare snakke om det. På bygg lagde vi sparkesykler, elektro drev vi først å strippa kabler, lagde lyskasser, og vi hadde det ganske gøy der. De satte liksom ikke grenser for oss og de sa ikke dere er nye, og dere skal gjøre det og det. De ga oss ordentlig god smak av de faktisk gjør der».*

Vi kan ut fra dette utdraget konkludere med at Jon opplever at det han lærer er relevant og praktisk og at det er tett på yrkeslivet også. ALF ga han en god start ved at han fikk oppleve alle de praktiske

fagene på kroppen og ikke bare på papiret. Men hvorfor velger Jon TIP til slutt og ikke et av de andre fagene? Her kommer et sitat hvor han oppsummerer hvordan han kom frem til det endelige valget: *«Hun begynte å snakke om flymekanikere, jeg liker biler jeg skal skru på biler. Det er gode penger i det hvis man vet hva man driver med for det er ikke alt man finner på nett. Jeg har snakket med lærere som sier jobben gir det kanskje det og det, og så på fritiden. Det er en lærer borte på skade og lakk som driver og skrur på gamle biler som er ødelagt på fritiden, fikser opp, selger så det er gode penger i det og. Så det handler egentlig bare hva man gjør, hva man lærer og hva man er interessert i. Hvis jeg er interessert i å skru på biler og har det som hobby så tar jeg ikke jobb som jobb heller. Da tar jeg det som hobby».*

Jon er opptatt av at yrket hans ikke bare skal være jobb, men noe han liker og som han ser for seg han kan drive med på fritiden også. Han forklarer også at valget er basert på at han liker å være i aktivitet og ikke vil sitte stille. Han ser det helt klart som en fordel at han kan tjene penger på hobbyen sin også. På mitt oppfølgingsspørsmål om hva det viktigste er med tanke på jobb svarer han meg at det må være noe han trives med. Veien videre for Jon da han ble intervjuet var skade og lakk, eller bilmekaniker eventuelt at han skulle gå VG1 Elektro for han hadde stor interesse av det også. Noen måneder senere da jeg intervjuet mamma Lisa, har han bestemt seg for å gå videre på automasjon. Oppsummert kan vi si at Jon har tatt et valg basert på at han holder på med noe han liker, noe som er mer enn jobb og som gjør at han kan være aktiv i arbeidshverdagen. Han nevner også at muligheten for å få lærlingeplass også er stor da han kjenner flere i bransjen, og muligheten for å tjene ekstra penger. Alf blir nevnt flere ganger i samtalen, han likte virkelig arbeidslivsfag og at det var hyggelig å være der.

5.1.1. Mamma Lisa og pappa Lars opplevelse av ALF

Jeg startet foreldreintervjuet med å spørre Lisa om hennes betraktninger og observasjoner rundt hennes sønns deltakelse på ALF. Lisa svarer: *«For han var det reddende for han trivdes ikke med språk. Og plutselig fant han ut at ALF var et praktisk fag som manglet i skolen. Og de hadde praksis på Åssiden og jeg synes det var et fantastisk tilbud i Drammen og ikke minst for ungdommene. Og der fikk han en smakebit på alle de forskjellige yrkesfag på en praktisk måte og det gjorde at han ble litt mer målbevisst. Jeg synes det i seg i selv at Arbeidslivsfag fins er veldig bra for elever som ikke er så interessert i språk».*

Det er ingen tvil om at hun opplever Jons deltakelse på ALF som enormt viktig. Hun beskriver en gutt som kom smilende hjem etter første økten med ALF på Åssiden. Hun beskriver også en gutt som blomstret da han gikk fra karakter 2 i fransk til karakteren 6 i arbeidslivsfag. Her kommer et

utdrag fra dialogen med pappa Lars hvor mye av de samme observasjonene kom frem. Her har jeg valgt å ta med et utdrag av dialogen vi hadde pr telefon:

Linda: Hva er dine betraktninger/ observasjoner rundt ditt barns deltakelse på ALF?

Lars: Nei det var jo ganske enkelt for han hadde fransk som språkfag og det gikk riktig dårlig og så fikk dem jo da et tilbud et par stykker nede på skolen der om arbeidslivsfag og det ville han jo prøve og han, han strålte han synes det var helt topp. Han fikk prøvd litt forskjellig og skjønner jo det at han er mest glad i å jobbe med noe fysisk og ikke så veldig glad i å jobbe med huet. Så han strålte så det halvåret/ året han gikk der kosa han seg da var han veldig interessert og vi har vel aldri sett han så interessert i skolen før.

Linda: mm interessant.

Lars: Så, nei det var veldig positivt for han i hvert fall.

Linda: Ja så du opplevde stor forskjell på han før og etter?

Lars: Ja på skoletid, karakterer og alt sammen det så det var som natt og dag egentlig.

Linda: Opplevde du at han ble mer opptatt av dette med valg og hva han skulle ta videre?

Lars: Ja absolutt så prøvde han å legge seg i selen, han hadde jo ikke verden av karakterer fra før av så da begynte han å jobbe for å få bedre karakterer for å komme seg videre på yrkesfag.

Samtalen med Lars og Lisa bekrefter at ALF hadde stor effekt på deres sønn skolemotivasjon og mestring og det var den praktiske orienteringen og opplevelsen av at det han lærte var nærme virkeligheten som styrket hans motivasjon og selvinnsikt. Jeg ringte mor opp noen dager senere for å stille to spørsmål til. Det ene var om det var noe negativt med ALF og her svarer Lisa at hun ikke kan huske noe negativt. På spørsmålet om det ble lettere å snakke med sønnen om utdanningsvalg etter ALF svarer Lisa at det ble litt enklere, det vil si han hadde en mer konkret plan for fremtiden og at det gjorde samtalen enklere for nå visste han hvor han ville.

5.2 Historien om Magnus.

Magnus er 17 og går på VG1 Bygg og anlegg på Åssiden skole. Der trives han veldig godt. På fritiden gamer han en del. Jeg observerer at Magnus virket litt lukket og skeptisk, men det kan også være et uttrykk for nervøsitet. Hetta er på, og han takker nei til kaffe, brus og sjokolade. Samtalen flyter ikke like lett som med de andre ungdommene og jeg merker at jeg er mer direkte i mine spørsmål i denne samtalen. I refleksjonsloggen etter samtalen derimot skriver Magnus at undersøkelsen var super og at han fikk ytret seg om hvordan ALF er bra og hvordan ALF kan påvirke deg positivt. Han setter også ord på at samtalen har gitt han en anledning til å snakke og tenke over alt han har gjort for å komme dit han er i dag. Det at han også føyer til et spørsmål som

burde vært stilt er også interessant. Magnus savnet spørsmålet om ALF hadde påvirket valget hans til VGS. Dette var det spørsmålet som jeg ikke ville spørre om direkte, men som jeg håpet kom indirekte frem av samtalen gjennom svarene jeg fikk.

Bakgrunn og ytre påvirkning

Magnus hadde arbeidslivsfag i 9. klasse på sin tilhørende ungdomsskole og beskriver at han hadde spansk først som han ikke likte i det hele tatt, hverken i åttende eller i niende. Han grudde seg til spansk og fikk vondt i hodet. Han får derfor tilbud om å gå på ALF og syntes det hørtes spennende ut og ville prøve ut hva det var. Han fortalte at de gjorde forskjellige praktiske oppgaver som å lage et skur, male en benk, lage pizza og pepperkaker til jul. Mor jobber på kontor og far har yrkesbakgrunn. Magnus forteller at foreldrene har ikke påvirket han så mye, og latt han gå den veien han ville gå selv. Han understreker at han har litt erfaring med snekring og bygg sammen med pappa, da de tidligere har bygd et hønsehus. Han omtaler seg selv som litt «experienced».

Mestring og selvinnsikt

Magnus forteller tidlig i samtalen at han trives veldig godt på BAT. Han forklarer det slik: *Jeg går på Bygg og anlegg og der trives jeg veldig godt nå egentlig. Jeg føler det er mye bedre å gå på videregående generelt enn ungdomsskolen for da får jeg gjort det jeg har lyst til selv egentlig og det er ikke så mye på pulten egentlig, kanskje sånn en dag på pulten og det vi gjør da er veldig enkelt og forståelig.* Dette utdraget forteller meg at trivselen til Magnus henger sammen med at han får bestemme mer over sin egen skoledag som henger tett sammen med motivasjon ifølge motivasjonsforskerne. Han setter også ord på at skoledagen er mer praktisk og aktiv og at det er lettere å ta til seg teorien etter man har prøvd ut noe i praksis. Videre i samtalen spør jeg hva som gjør at han trives så godt. Magnus svarer: *«Har så mange nye klassekamerater som tar godt imot, og lærere også. Får til å samle til en ordentlig god flokk».* Jeg blir opptatt av ordet flokk og spør hva som er blitt gjort for å skape denne følelsen. Magnus setter ord på hvordan lærerne med enkle grep har skapt et godt klima i klassen med at alle må jobbe sammen og bli kjent med hverandre. Han opplevde å bli trygg på en først og deretter spurte man hverandre om hjelp og ble kjent med flere. Vi vet at gode relasjoner og et godt og trygt klassemiljø er avgjørende for trivsel og faglig læring. Magnus føler tilhørighet som også er viktig for motivasjon og mestring. Det kommer frem i samtalen vår at han har opplevd at han forstår noe fra matten, og at han kan være den som hjelper de andre til å forstå det.. Denne uttalelsen kan vitne om økt selvtillit og sterk mestringsfølelse.

ALF og karrierevalget

På spørsmålet mitt om ALF husket han mye og gjenfortalte hva de gjorde og lagde på de forskjellige programfagene. Han nevnte også at han sluttet tidlig på mandag og at han da slapp språk og at på onsdager fikk han gjort leksene tidlig og at det var nydelig. Det var mye interessant som kom frem i samtalen min med Magnus og på spørsmålet mitt om bygg var førstevalget hans svarte Magnus: *«Ja det var førstevalget mitt. Sånn teoretisk sett skulle jeg ha ville blitt fotograf og gått på medier, men på grunn av karakterene mine på ungdomsskolen så måtte jeg velge litt fra det jeg hadde lært og så videre og bygg og anlegg er lett og så har jeg noen i familien som eier et tømrerfirma og så har jeg lyst å bli tømrer. Så det er ikke noe annet jeg har lyst å bli akkurat nå. Så det påvirket nok valget mitt. Når jeg starta kjente jeg noen av lærerne allerede for jeg møtte de på ALF, så lett å kunne navna og....*

Det kan virke som at Magnus fikk seg et møte med virkeligheten og innså at den opprinnelige planen om en karriere med foto ikke lot seg gjennomføre i praksis. Når tiden var inne for å ta et valg innså han at han ikke hadde godt nok snitt til å komme inn på Medier og kommunikasjon. Han rasjonaliserer valgene med at han får holde på med noe han har interesse for og mestrer, at han har kjennskap til bransjen og har stor mulighet for lærlingeplass og jobb. Magnus trekker frem at han allerede var kjent med lærerne på BAT fra før, og det forteller meg at også ALF har spilt en rolle i det valget Magnus tok. Jeg avslutter samtalen med å spørre Magnus om det er noe han vil tilføye og da trekker han inn hvor viktig Alf er om man er usikker på hva man har lyst til å bli og at det er et smart fag å ta. I dette faget får man praktisk læring som er mye morsommere enn å sitte ved pultene.

5.3 Historien om Kim

Kim går på BAT og er usikker på hva han skal velge i VG2. Han snakker mye og entusiastisk om hva en blikkenslager og taktekker gjør. Kim er mer opptatt av valget han skal ta nå til våren og det preger hele samtalen vår. Han bor hjemme sammen med mamma, pappa og lillebror. Han snakker fort og er tydelig nervøs. På fritiden er han opptatt med mange av sine interesser. Om seg selv sier Kim at han fort blir opphengt i ting og at han blir innbitt på at han skal få det til. Han blir fort usikker på seg selv og usikker på valgene sine. Samtalen mellom oss glir lett. Kim er en så positiv og pratsom kar at jeg blir mest bare sittende og lytte og styrte samtalen lite. I refleksjonsloggen skriver Kim at han var nervøs og at jeg ikke spurte nok. Han hadde en opplevelse av at han ikke fikk delt alle detaljene rundt ALF.

Bakgrunn og ytre påvirkning

Kim ble introdusert for ALF i 9. klasse og han beskriver faget som et bedre valg for det er mer praktisk og det fungerte fint for han for han fikk en mye bedre karakter. Når det gjelder valg av skole og om foreldrene påvirket han, sier han at foreldrene ikke bryr seg om karakterer bare han gjør sitt beste. Han beskriver foreldrene sine som veldig fleksible. Både mor og far til Kim har yrkesfaglig bakgrunn og han er opptatt av at Åssiden er hans families skole. Kim blir også personlig og forteller om en vanskelig periode på ungdomskolen. Det kommer også frem i samtalen at grunnen til at han sluttet på fotball var dårlig miljø. Han nevner også at miljøet på ALF var tøft elevene imellom. Når jeg spør mer om det så nøler han litt og virker motvillig til å snakke om det. Han svarer til slutt at det var en del slåsskamper mellom de ulike skolene. Overgangen mellom ungdomsskole og videregående var brå og han var veldig usikker i starten.

Mestring og selvinnsikt

Kim er tydelig stolt av femmeren sin i ALF og som han poengterer var den eneste femmeren hans på karakterkortet. Han opplevde gjennom ALF en stor mestring. Kim fortsatte med å fortelle mye om YFF og de ulike retningene en kan velge innenfor BAT. Han fortalte at han liker å gjøre praktiske ting og sier at blikkenslager er en veldig variert jobb og det er det som er gøy med det. Kim uttrykker at han er opptatt av at de små fagene må bestå. Han forklarer at om ingen velger disse vil ikke skolen kunne tilby de til ungdommene. Det kan også være lettere å få lærlingeplass og jobb i de mer sjeldne yrkene. Kim uttrykker at alle velger tømrer, men at det kan gjøre det vanskelig for alle å få lærlingeplass. Lønn er viktig for å leve et normalt liv, for å kjøpe seg hus. Kim uttrykker at han synes det er vanskelig å velge til VG2 og sier: *«Men så er det sånn at du skal velge hva du skal ha kompetanse i da, og det er det mange som ikke vet hva dem har lyst til å være og da var det bedre at vi gikk gjennom, det istedenfor at man må velge selv. Og folk blir veldig usikre på hva de vil være eller har lyst til å være for dem vet jo ikke. Jeg er en av dem.»* Her setter Kim oppmerksomheten på noe som jeg tror er essensielt i ungdommers valgprosess. Dette valget er viktig, og det er mange som ikke er klar til å ta et så klart yrkesvalg. Dette er det Super kaller karrieremodenhet. Kim forklarer at det han liker seg på BAT er at det er ingen kjefting om man ikke gjør oppgavene, og han liker godt at de ser på film i engelsktimene. Men han understreker at det er tøft miljø på BAT og at du må tåle en støyt for å gå der.

ALF og karrierevalget

Kim forklarte i starten hva ALF er for noe, men han snakket lite om selve det året. Da jeg spurte hva han tenkte da han skulle velge våren 10. klasse, svarte han: *«Jeg var inne på flere andre ting. Jeg var inne på TIP og jeg var inne på helse også tenkte jeg på ambulansesjåfør og inne på TIP tenkte jeg på sveiser som er dritgøy, men det som tok valget mitt det var det først hadde jeg tømmer i tankene selvfølgelig 1) fordi pappa han gikk ikke akkurat tømmer, men han fikk mer teknisk tegning og det er også veldig bra, men onkelen min gikk også her på bygg. Og det gjør fetteren min også. Så det er altså det at Åssiden har vært i familien min da og så bygg og anlegg om du ser på det sånn. Så det er veldig mye som har gått igjennom tankene mine da. Og det som tok valget mitt dette er familien min sin skole da»*. Kims valg er helt klart påvirket av familien, og jeg synes dette med at han nevner at Åssiden er hans families skole er interessant. Er det slik at det hadde vært umulig for han å gå på en annen skole? Han er stolt i stemmen når han snakker om familien sin. Andre faktorer som han også er inne på er at det er viktig at jobben er variert og at det er gode sjanser for lærlingeplass. Mot slutten av samtalen sporer vi av og snakker om filmer og helter og antihelter. Samtalen ga meg ikke så mange eksplisitte funn på at ALF hadde betydning for valget, men indirekte mener jeg ALF hadde stor betydning ved at han opplevde mye større mestring, og han ble enda mer styrket i at BAT var riktig valg.

5.4 Historien om Lasse.

Lasse går nå på VG1 Restaurant og matfag og er nå noe i tvil om han skal gå baker eller kokk på VG2. Jeg observerer en rolig og reservert gutt som ikke snakker så mye. Han snakker i korte setninger og sier ikke mer enn nødvendig. Han svarer en del «jeg vet ikke» på mine spørsmål, og det tror jeg er grunnen til at jeg nok spurte mer og styrte samtalen en del. Han virker litt nervøs. På fritiden liker Lasse å henge med venner og at han er aktiv ute både sommer og vinter. Han lever i øyeblikket og har ikke så mange planer om fremtiden. Han forteller at han mistet motivasjonen mellom 9. og 10. klasse og at det var vanskelig å komme seg opp av senga en periode. Nå trives han bedre og har fått flere nye venner.

Bakgrunn og ytre påvirkning

Lasse hadde ALF i 10. klasse og forteller at han hadde fransk med karakter 1 eller 2. Han uttrykte at det var fint for han å komme over på ALF for få opp snittet sitt. Da jeg spurte hvordan han ble introdusert for ALF svarte han at rådgiveren på skolen valgte folk som interesserte seg veldig lite for språk eller som gjorde det «dårlig på skolen generelt», i tillegg til de som så ut til å like yrkesfag. Jeg ble opptatt av at han brukte ordene dårlig på skolen generelt. Han korrigerer seg selv

og sa at ikke gjorde det dårlig, men de som hadde lite interesse da. Foreldrene til Lasse er skilt, og han veksler på å bo hos dem. På spørsmålet om foreldrene har påvirket valget hans svarer han at han ikke er helt sikker. Faren hans godtok valget og de snakket sammen om hva Lasse hadde tenkt. Mor og bestemor syntes begge to han burde ta studiespesialiserende for det er smartere. Han følger opp med å forklare at faren ikke har blandet seg så mye opp i det og det er sånn han liker å ha det. Jeg fornemmer her at skole og det å prestere er et anstrengt tema hjemme hos Lasse og han bekrefter dette ved å si: «jeg foretrekker å ikke blande de inn i skolen og prøver å unngå det så mye som mulig».

Mestring og selvinnsikt

Lasse forteller om at i andre halvdel av 9. klasse var vanskelig og at han hadde en periode der han ikke kom seg opp av senga. På spørsmålet mitt om hvorfor det var sånn så svarer han at han skjønnte at skole ikke var noe vits å fokusere så mye på. Når jeg spurte hva som snudde denne situasjonen så beskriver han at ALF ga han nye venner og han sluttet å spille. Det kommer frem i samtalen vår at han er teoretisk sterk også med en femmer og sekser i matematikk og naturfag. Vi kom også innom tema karakterer versus ferdigheter og han mener at elever bør få karakter basert på hva de kan og ikke på hva de leverer eller ikke. På spørsmål om overgangen fra grunnskole til videregående svarer Lasse at det gikk helt fint og at han liker å møte nye folk, det er spennende.

ALF og karrierevalget

Jeg har valgt å ha med et utdrag av dialogen som viser hvordan han tok valget om Restaurant og matfag. «Så i 9 klasse da vi hadde besøk på de forskjellige skolene så først var jeg på Drammen VGS og på den tida trodde jeg ikke yrkesfag var noe og jeg hadde tenkt å søke Drammen International. Det syntes jeg var interessant. Så kom besøksdagen her og så fant jeg ut at vi kunne lage mat og bygge sånt på skolen i stedet istedenfor å ha vanlige fag som matte, engelsk naturfag. Jeg har jo fortsatt de fagene da. Men de andre fagene som vi også har. Jeg fikk lyst til å søke her og i 10. klasse så fikk jeg mulighet til å søke ALF så gjorde jeg det. Starta på den gruppa som hadde matfag først og da det var da jeg bestemte meg for å søke her»

Linda: Du tok det valget før du hadde vært igjennom alle de andre programfagene også?

Lasse: Ja egentlig.

Linda: Hva var det som gjorde at du bare... pang der falt brikkene på plass?

Lasse: Det var vel egentlig at jeg alltid har likt å lage mat så jeg vet ikke. Det var.. kom fram til at det var dette jeg ville. Lasse forteller her at han tok et valg med en gang og han valgte noe som han

likte. Deltakelsen på ALF ga han bedre karakterer som er en viktig faktor. Det kommer også frem i samtalen at han var skolelei og ikke nødvendigvis en som ikke fikk til skolefag, han hadde opprinnelig tenkt å gå Drammen International. Det er lett å dra den slutningen at han ikke vil begynt på restaurant og matfag om han ikke hadde deltatt på Alf. Videre sier han om året på ALF:

Lasse: Etter mat og restaurantfag tror jeg vi var på bygg og anlegg, og etter det på denne tiden av året eller litt før denne tiden av året var vi på design linja, Frisør et eller annet bla, bla jeg husker ikke hva det heter. Etter det elektro tror jeg. Etter juleferien og helt til slutt skulle vi på TIP men der fikk vi bare vært to ganger på grunna av korona. Så jeg syntes at de andre fagene var bra, elektro synes jeg var moro og TIP synes jeg var moro. Men det er jo litt annerledes enn matfag. Lasse får fortalt at han likte alle programfagene, men at det var mat og restaurantfaget som skilte seg ut. Når det gjelder veien videre så er han usikker og han vurderer å bygge på med studiekompetanse fordi han har en formening om at det er smart. Det hadde vært interessant og utfordret han på hvorfor han mener det er smart med påbygg. Han trekker frem at han ikke vil at foreldrene skal blande seg for mye og at han har skjønt at hvis han jobber så slipper han det. Han vil være selvstendig og han trekker frem at han er blitt mer selvstendig, som både kan være at han er blitt eldre, men også at han har vokst på året med ALF.

5.5 Likheter og ulikheter i ungdommenes historier.

Disse fire fortellingene handler i hovedsak om fire ungdommer som befinne seg i et videregående skoleløp, på vei til lærlingetid og fagbrev. Felles for alle fire er at de deltok på ALF det samme skoleåret og at de alle valgte å fortsette sin skolegang på Åssiden videregående skole. Et generelt funn er at alle forteller at de trivdes godt og opplevde dette året som lærerikt. For å presentere mer spesifikke funn mener jeg er det naturlig å se hva som er likt/ ulikt med tanke på de tre kategoriene, før ALF, selve erfaringen på ALF og etter ALF. Jeg ser gjennom mine funn at inngangsbilletten til ALF er ganske like for Jon, Magnus, Kim og Lasse. Tre av fire forteller om dårlige opplevelser i språkfag på ungdomsskolen. Tre deler felles historier om å ikke mestre, om å sitte på skolen og grue seg til disse timene. De forteller også om lave karakterer. De ble så alle spurt av kontaktlærer eller rådgiver på skolen om de heller ville ha ALF enn språk. Felles for disse ungdommene er en generell lav skolemotivasjon, og de beskriver en skole med lite praktisk læring og lite fysisk aktivitet. Kim skiller seg ut her for han forteller at han likte fransk, men at karakteren ble etter hvert dårligere, da den gikk fra 4 til 3. Etter bytte til arbeidslivsfag gikk karakteren opp til 5. Han deler de andres betraktninger om lite praktisk arbeid og mye stillesitting.

Når det gjelder deltakelsen på ALF forteller de meg hva de husker fra dette året, hvordan de ble organisert i grupper med elever fra andre skoler og at de rullerte på de ulike programfagene. De foreller om de ulike oppgavene de gjorde der eller produktene de lagde på de ulike fagene. Selv om de husker mye likt fra dette året vektlegger de ulike aspekter ved opplevelsen av faget. Magnus trekker frem det sosiale og at han ble kjent med mange og at de ble en flokk. Jon gjør et poeng ut av at ALF viste han bredden i hva han kunne velge og at det ga han en god start. Kim gjør et poeng ut av at faget fungerte godt for han og han fikk bedre karakter. Lasse trivdes og hadde det moro på de ulike programfagene, men bestemte seg tidlig for hva han skulle gå videre basert på godt miljø og at det var noe han var interesserte i. Årsakene til at de trivdes er likt for alle fire og det handler om at alle opplevde mestring. Ungdommene beskriver at det faglige er relevant og praktisk og at det er så tett på virkeligheten som mulig. Relasjonene er også viktig for den høye trivselen. Alle beskriver voksne som ikke kjefter og maser, men som likevel har kontroll og styring. Den autoritative læreren er gjennomgående for hvordan disse ungdommene opplevde lærerne, «Husfedrene» og signifikante andre voksne (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Det andre som er likt er at alle har erfart mestring på ALF, både i forhold til karakterer, ferdigheter, og sosialt ved at de trivdes og følte tilhørighet.

Det kommer frem i historiene at alle har fått mer selvinnsikt i løpet av året. Jon opplevde at han var god i mange av de praktiske fagene, Magnus at han følte seg likt og trygg og kunne bidra med kunnskap inn i gruppa. Kims selvinnsikt handler mye om at han er usikker og at han likte ALF for da fikk han prøve litt av alt. Nå tynger valget til VG2 han og han viser gjennom samtalen at han tar mange forhold inn i betraktning, på den måten kan vi si at mulighetsoppmerksomheten har økt (Law, 1999). Lasse opplevde at ALF ga han ny motivasjon og trivsel, nye venner og at han fikk lov til å holde på med noe som interesserte han, nemlig matlaging.

Når det gjelder selve karrierevalget, valg av programfag på videregående skole er svaret noe ulikt for alle de fire ungdommene. De valgte ulike utdanningsprogram ved at to valgte BAT, en TIP og en Restaurant og matfag. Noen faktorer som var avgjørende for valgene deres, er sammenfallende, men også noe ulikt. Alle fire formidler at foreldrene har latt dem bestemme selv og ikke blandet seg så mye inn i valget, men samtidig har alle foreldre med yrkesfaglig bakgrunn. Vi vet også at foreldre er de med størst påvirkningene til dette valget. Jon kunne i realiteten valgt mange av de yrkesfaglige utdanningsprogrammene for han opplevde mestring på alle sammen, men valgte til slutt TIP som han synes var mest interessant og som han kunne ha både som jobb og hobby. Han er opptatt av at han kan kombinere jobb og fritid. Magnus forteller om en endring i planer da han skjønner at karaktersnittet ikke tok han der han hadde tenkt tidligere. Valget blir en kombinasjon av at han kjenner folk i denne bransjen og har tilgang til lærlingeplass, og han kjenner de voksne på BAT som han er trygg på. Magnus sin historie er interessant for han forteller at han stresset på BAT

da de gikk på ALF og at han egentlig ikke trivdes der, men at han skjønte det i etterkant. Jeg tror at her hadde han størst mestringsforventning og dermed ble han mest stresset her. Han sa selv at her hadde han litt erfaring så opplevde han nok ikke den mestringen som hadde en forventning om. Kim sitt valg er styrt av at dette er kjent terreng for han. Hele familien til Kim jobber i denne bransjen og mulighet for både lærlingetid og jobb er avgjørende. Kim er likevel opptatt av å skille seg ut og ikke ta tømrer som er det vanligste på BAT, men heller et av de mindre fagene for disse yrkene trengs også. Lasse hadde opprinnelig planer om studiespesialiserende, men opplevde at besøksdagene og ALF åpnet opp en ny verden for han. Han bestemte seg for restaurant og matfag allerede med en gang, selv om han opplevde de andre fagene som både morsomme og lærerike. Her var det umiddelbar gjenkjennelse av at her skal jeg gå, her hører jeg hjemme. Jeg spurte senere om valget hang sammen med at han var glad i å lage mat, og han svarer bekreftende på det. Han har alltid likt å lage mat. Likevel virker han ikke helt sikker på veien videre og har påbygg i tankene. Jeg får noen tanker om en ungdom som ville gå sine egne veier og som ville trosse mor og bestemor som hadde sterke forventninger til at han skulle gå studiespesialiserende.

I tillegg til å se på de funnene som var felles og de som skilte seg ut for de fire ungdommene, vil jeg her også trekke inn foreldrenes svar som samsvarer med det ungdommene har sagt og det som jeg mener er viktig funn i min masteroppgave. Foreldrene bekrefter ungdommenes historie om å streve med språkfag og en bedring av karakterer etter bytte til ALF. På spørsmålet hvordan de opplevde sønnens deltakelse på ALF forteller de om økt selvtillit, at han tok mer tak i skole, ble mer interessert i skole og at han ble mer selvstendig. Mor bekrefter også at ved deltakelse på ALF ble det lettere å snakke med sønnen om utdanningsvalg. Han ble mer bevisst ved at han fikk utvidet horisonten sin.

6 Diskusjon

I denne delen skal jeg diskutere hovedfunnene mine sett i lys av teorien presentert tidligere i oppgaven. Jeg presenterer noen teorier om karrierelæring og motivasjon inn mot ungdommenes erfaringer. Karriereteoretikerne og deres syn på valgkompetanse gjennom historiene til de fire ungdommene i deres opplevelse av ALF og overgang til videregående opplæring. Har funnene mine gitt meg svar på forskningsspørsmålene jeg hadde og sist, men ikke minst hva betyr funnene mine for min problemstilling; Hvordan spiller ALF en rolle i ungdommenes valg av videregående utdanningsprogram? Jeg inkluderer også et avsnitt om det var noe negativt med ALF.

6.1 Ungdommer og valgkompetanse.

Formålet med studien min er basert på at jeg i utgangspunktet hadde noen tanker om at deltakelse i ALF fører til at ungdommene erverver seg valgkompetanse. Mitt første forskningsspørsmål er: *Hva gjorde ungdommenes erfaringer på ALF og de ulike programfagene med deres valgkompetanse?* Hvis vi her tar for oss DOTS som utgangspunkt for god valgkompetanse ser jeg på svarene til ungdommene at flere nevner dette med bevissthet rundt valg. Jon trekker frem at han blir mer usikker når han får større innsikt i hva han har av valgmuligheter, men at han anser dette som noe positivt. Han ser at en del av det å inneha god valgkompetanse henger sammen med at han samtidig fikk mer kunnskap og erfaring. Magnus trekker frem at dette faget er spesielt egnet for de som er usikre på valget sitt, for gjennom å få se, erfare og prøve ut opplever de en større mestringsfølelse som igjen styrker selvoppfatningen som er essensiell for valgene vi tar. Funnene mine vitner om en økt bevissthet om valg av utdanning. I refleksjonsloggen etter samtalene med både Jon og Magnus kommer det frem at begge opplevde ALF som noe positivt og at de i samtalen fikk gjort rede for hele sin valgprosess. Det kommer også frem at ved å delta i mitt masterprosjekt fikk ALF en ny dimensjon for dem fordi de måtte tenke igjennom hele prosessen fra ALF til det valget de tok. Denne retrospektive måten å se på karriere er en del av Krumboltz sin «Planned Happenstance». Det forteller meg at det er like viktig å snakke om valg i etterkant enn slik som man ofte gjør i skolen hvor vi forbereder ungdommen til fremtidige valg. I faget utdanningsvalg kan man lettere jobbe med valgkompetanse om man tar utgangspunkt i valg som allerede er blitt tatt, for så å se på hva det var som påvirket dette valget.

Ved å spørre om ungdommene om hvem som påvirket deres valg måtte de alle reflektere over denne prosessen. Det mest påfallende var at gjennom funnene mine blir det tydelig at selvoppfatningen deres endrer seg i løpet av året med ALF. Dette kan synes å henge sammen med opplevelsen av mestring og et økt skoleengasjement i arbeidslivsfaget. De ser ikke lenger på seg

selv som elever som sliter faglig, slik de gjorde da de ble valgte å delta på ALF. Ungdommene opplevde en større selvinnsikt ved å delta på ALF, noe som er en viktig del av DOTS modellen (Law, 1999). Det skjer et karrierevalg hos alle de fire ungdommene, selv om det er noen ulikt i forhold til hvilke faktorer som påvirker valgene deres.

Det er ikke noe fasit på hvordan man skal drive med karriereveiledning, men jeg er opptatt tror at ALF kan være et viktig supplement inn i karrierelæring i skolen. ALF er ikke per i dag eksplisitt karrierelæring slik som faget utdanningsvalg, men det burde det være med tanke på hvor godt egnet faget er til å oppnå karrierekompetanse (Law, 1999). Mye av grunnen til at faget gir denne kompetansen henger sammen med organiseringen slik jeg redegjorde for i innledningen av oppgaven. Fordelene med «Åssiden- modellen» er mange; praktisk erfaring, modellæring av dyktige og kvalifiserte fagfolk, tett på virkeligheten og høy grad av motivasjon og mestring. I tillegg har ungdommene trukket frem trivsel og tilhørighet og en tryggere overgang. Ungdommenes svar vitner om at dette er en vellykket måte å organisere faget på. Ved å koble faget utdanningsvalg til videregående opplæring og/eller lokalt næringsliv vil man oppnå en mer helhetlig og relevant karrierelæring i skolen slik sluttrapporten *Karriereveiledning i overgangen, utdanningsvalg som fag og utfordring på ungdomstrinnet* anbefalte (Lødding & Holen, 2012).

6.2 Hvordan ble ungdommene tryggere i sitt valg ved å delta på ALF?

Alle fire ungdommene gir svar som tyder på at de ble tryggere i sitt valg av utdanningsprogram etter deltakelsen på ALF. Det er viktig å poengtere at man kan aldri vite hva som er det riktige valget, for det vil variere fra person til person. Ungdommen er blitt tryggere ved at de er blitt bedre rustet til å ta et godt valg. Gode valg er valg som er gjennomtenkte, basert på informasjon og kunnskap, innsikt i egne verdier og interesser, samt styrker og svakheter.

Gjennom ALF fikk disse ungdommene økt selvbevissthet og selvoppfatning. I boken *Skolen som læringsarena*, defineres selvoppfatning slik: «enhver oppfatning, vurdering, forventning, tro eller viten som en person har om seg selv» (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 82). Denne læringen om seg selv blir av mange motivasjonsforskere regnet som den viktigste læringen i skolen. Den har stor betydning for barn og unges utvikling, men også inn mot motivasjon, innsats, valgte læringsstrategier og utdanningsvalg. Ungdommer kan ha ulike oppfatninger om seg selv, på ulike områder for eksempel knyttet til prestasjoner eller utseende. En ungdoms selvoppfatning rommer flere perspektiver og den varierer etter aktivitet og situasjon. Det skilles mellom den reelle og den ideelle selvoppfatningen (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Banduras sosial kognitive teori gir ikke bare kunnskap om hva som styrer en ungdoms adferd, men også om læring og endring (Bandura, 2012,

s. 13). Vi blir til i møte med andre, og vi danner vår reelle selvoppfatning på bakgrunn av disse sosiale møtene. I tillegg til dette har også ungdommen en mening om hvordan de tror de blir oppfattet av andre på. Det er viktig å skille mellom den reelle selvoppfatningen og persepsjonen av andres vurdering, men det er et klart samsvar mellom de to dimensjonene. Den ideelle selvoppfatningen handler om hvordan man ønsker å være. I løpet av ungdomsårene modererer vi våre idealer i retning av det som er oppnåelig. Blir det for stor avstand mellom det idealbildet man har sett for seg kan det føre til en veldig negativt selvoppfatning (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Derfor er det viktig å ivareta en positiv mestringsforventning i skolen, og en måte å gjøre det på er ved tilpasset opplæring hvor alle får utfordringer tilpasset sitt nivå, i tillegg til selvbestemmelse. Den selvbestemte adferden oppleves som frivillig enten ut fra egne interesser, men også ut fra internaliserte verdier (Richard M. Ryan & Deci, 2000). Arbeidslivsfaget legger til rette for annerledes metoder og større medbestemmelse. Hvis ungdom opplever en sterkere deltakelse og innflytelse, øker motivasjonen.

I dag opplever mange oppgaver i skolen som ikke fanger deres interesse og det blir enda viktigere å fremme den autonome motivasjonen for at de skal gjøre oppgavene. Felles for de to formene for motivasjon; indre motivasjon og den ytre autonome motivasjonen er at ungdommene opplever en høy grad av selvbestemmelse og er lite avhengig av ytre belønning for å opprettholde aktiviteten (Richard M. Ryan & Deci, 2000) Motiverte ungdommer blir fornøyde samfunnsborgere som yter mer (NOU: 2008:18, 2008, s. 6). Det at elevene blir tryggere på sine valg ved å delta på ALF, burde gi statistiske utslag når det kommer til omvalg og frafall i VGO. ALFs opprinnelige formål var å redusere feilvalg og frafall, men her har jeg ingen tall eller data jeg kan bruke for å gjøre en slutning om ALF har ført til færre avbrudd og omvalg. Dette hadde det vært interessant å forske på.

6.3 Hvilke faktorer var særs viktige.

Når det gjelder det siste forskningsspørsmålet mitt om hva ungdommen trekker frem som særs viktig med ALF, er det tre stikkord som trer tydelig frem. Disse tre er at de får kunnskap og erfaringer som er mer relevant og praktisk, de opplevde mestring og større selvinnsikt, og de erfarte høy trivsel gjennom de gode relasjonene og et trygt klassemiljø. ALF ble opprinnelig satt i gang med målsetting om å tilby elevene et mer praktisk fag. Dette aspektet opplever jeg samsvarer med funnene mine, og det samsvarer med tidligere rapporter om ALF, blant annet Novas sluttrapport fra 2013. I rapporten svarte 9 av 10 elever at de opplevde at de jobbet praktisk halvparten av tiden (Bakken et al., 2013). Ungdommene fra min undersøkelse erfarte alle at faget var praktisk, og de ga tilbakemelding om at de opplevde læringen som relevant og autentisk.

Noe av suksesshistorien til det mener jeg henger sammen med Åssiden-modellen. Ikke bare opplever ungdommene læring ett nivå opp, men de opplever også fysisk å være på videregående skole med andre ungdommer og nye lærere. De lærer så mye mer enn nye fag og ferdigheter, de lærer også det som sitter i veggene, det vi ofte tar for gitt, som blant annet rutiner, regler, forventninger, og kommunikasjon for å nevne noe. De erfarer jo også en overgang med at de forflytter seg fysisk mellom to skoleslag. Overganger er noe man innenfor karriereveiledning er veldig opptatt av, fordi overganger krever mer av oss. Et annet viktig poeng er at å bli veiledet av de som jobber/ har jobbet i disse yrkene er verd mye mer enn hva en karriereveileder på en ungdomsskole kan formidle. Disse faktorene er viktig og kan ha hatt en betydning inn i utdanningsvalget deres som en del av den totale opplevelsen av ALF. Dessverre er disse faktorene vanskelig å måle og jeg fikk heller ingen entydige svar på dette i min studie.

Den andre målsettingen med innføringen av ALF var å styrke elevenes faglige motivasjon. Ungdommene fra min undersøkelse bruker ikke ordet motivasjon selv, men jeg mener at jeg har belegg for å tolke at gjennom mestring opplevde de økt motivasjon, og motsatt. Gjennom deres fortellinger kom det frem at de mestret oppdragene, ble trygge i gruppa og etablerte gode relasjoner med de voksne. Foreldreintervjuet støtter veldig denne antakelsen da både mor og far til Jon opplevde en ny gutt som fikk mer selvtillit og ble mer målbevisst i løpet av året på ALF. Den generelle skolemotivasjonen øker som sagt tidligere henger sammen med mer autonomi og selvbestemmelse, en følelse av økt kompetanse og følelse av tilhørighet (Richard M. Ryan & Deci, 2000).

Når det gjelder trivsel, trekker ungdommene frem stemningen og miljøet på ALF som særs viktig. De forteller alle om møter med trygge og gode voksne som er gode på å bygge relasjoner og på å bygge trygge klassemiljø. Spesifikke voksne ble trukket frem fordi de var tydelige, men samtidig ikke ble oppfattet som en lærer, men mer som en kompis. De forteller om voksne som lot dem få prøve seg frem og som var vennlige og bestemte. Gjennom forskning har man sett at i skolemiljø hvor det er fravær av høy spenning, redsel og angst øker ungdommenes forventning om mestring, og dermed også de positive kroppslige reaksjonene og selvverd. I et klassemiljø som styrker motivasjonen, har man klart å skape et sosialt felleskap rundt læring. Det sosiale felleskapet, flokken er blitt trukket frem av ungdommene i samtale. Et godt læringsmiljø preges av tillit og trygghet, ifølge Skaalvik og Skaalvik. Her opplever ungdommene at de det er greit at de gjør feil og at det er en viktig del av læringen. Forskning på faktorer som skaper det beste læringsmiljøet sier

noe om at det er bruk av positive forsterkninger som hjelper elevene, at lærerne ser elevenes behov, at lærerne gir undervisvurdering og gode tilbakemeldinger, at lærerne har respekt for ungdommene og har mestringsforventning til de, og at lærerne gir ungdommene tilstrekkelig med utfordringer som de må strekke seg etter (Skaalvik & Skaalvik, 2018) Dette støttes av flere forskere blant annet John Hattie, forfatter av boka *Visible Learning*, som sier at gode læringsmiljøer avhengig av dyktige og engasjerte lærere, fordi disse lærerne er bedre tunet inn på hva elevene deres trenger til enhver tid (Hattie, 2013).

6.3.1 Er det noe negativt med ALF?

Elevenes tilbakemeldinger som kan tolkes negativt var hvor en av informantene forteller om opplevelsen av et tøft miljø mellom de ulike skolene, og slåssing. Videre så beskrev han miljøet på Åssiden som tøft, spesielt med tanke på hans utdanningsprogram BAT. Han uttaler at for å gå på dette utdanningsprogrammet må man være litt hardhudet. En annen nevnte at han hadde gruet seg litt før han skulle begynne på Åssiden da han hadde hørt et rykte om skolen og at den hadde en egen «dealing day». Heldigvis ble ikke denne opplevelsen slik han hadde forestilt seg. Man kunne tenkte seg at det kom noe negativt frem med hensyn til organiseringen med at skoledagen deres forskjøv seg til ut mot ettermiddagen, men det var ingen som nevnte dette. Ei heller å måtte ta buss et godt stykke, og komme til en stor skole med mange elever. Det kan også være negativt at man ikke rullerer på alle utdanningsprogrammene, eller eventuelt at elevene får velge hvilke fag de skal rullere på. Hadde de fått velge, hadde kanskje motivasjonen vært enda høyere.

Et annet viktig poeng å få frem med ALF er å diskutere hvor viktig karakterene er for rekrutteringen til ALF. Kan det være slik at mange velger dette faget for det er det lett å få en god karakter kontra et språkfag? Bør det være slik at elevene i ungdomsskolen mer eller mindre prisgitt sin kontaktlærer som er den som ofte melder inn behov på vegne av elevene sine. Det er på tide å se nærmere på hvordan skolene rekrutterer og hvem som blir rekruttert. Er det nøye planlagt og gjennomtenkt eller er det litt tilfeldig hvem som får disse plassene? Burde dette faget være tilbudt alle i ungdomsskolen eller slik som i dag til de med lave skolekarakterer og lav skolemotivasjon, og de som man i tillegg mest sannsynlig vet skal på yrkesfag? Det er viktig å kommunisere ut at ALF kan gi noen begrensinger inn mot valg av videregående opplæring. Idrettslinja tar bare imot elever som har tatt språkfag på ungdomsskolen.

6.4 Svar på problemstillingen

Hvordan spiller ALF en rolle i ungdommenes valg av videregående utdanningsprogram? Jeg hadde en forventning om at jeg skulle finne en utløsende faktor, men funnene mine viser at det er mange faktorer som spilte inn mot de valgene som ungdommene tok, og de faktorene som hadde størst betydning var jo de som ungdommene trakk fram som særs viktige ved ALF. Disse faktorene var at arbeidsoppgavene var praktiske og autentiske, som ga mestringsfølelse og økt motivasjon som igjen hang tett sammen med høy trivsel og tette og gode relasjoner. På bakgrunn av mine funn mener jeg det er belegg for å si at ved at ungdommene deltok på ALF oppnådde de gode karrierferdigheter som styrket dem i det valget de skulle ta.

7 Konklusjon

Jeg vil i det følgende kort oppsummere hovedfunnene mine og gjøre et forsøk på å reflektere over styrker og begrensninger ved mitt masterprosjekt. Avslutningsvis gjør jeg et forsøk på å sette studien og funnene mine inn i en større samfunnsfaglig kontekst.

7.1 Overraskende funn

Det første jeg vil nevne er oppdagelsen av hvor utfordrende valg av metode var og opplevelsen av det jeg ikke så etter, men som jeg fant. Etter samtalen med ungdommene var jeg bare opptatt av alle de personlige historiene de hadde fortalt meg og ikke det som kom frem om ALF. Det var ikke i nærheten så interessant som alt det andre disse ungdommene delte med meg. Jeg følte meg ydmyk og jeg visste ikke helt hvordan jeg skulle formidle det jeg hadde opplevd sammen med disse fine ungdommene. Jeg visste at de som velger ALF ikke nødvendigvis har en strømlinjet skolehistorie å fortelle, men samtidig var jeg ikke helt forberedt på at de kom til å vise meg denne tilliten. I transkripsjonsfasen ble jeg fortvilet da jeg oppdaget at jeg verken var noen spesielt god intervjuer eller hadde taket på narrativ metode. Denne metoden utfordret meg for jeg hadde ikke skjønt at ved å spørre indirekte får man ikke klare og entydige svar. Poenget er at man må se på det som kommer frem i intervjuet og fortolke det for å se hva som implisitt blir sagt. Man må lese imellom linjene. Det var den første oppdagelsen, at jeg hadde klare forventninger om klare og entydige svar, noe som ikke er forenelig med metoden jeg hadde valgt.

Den andre oppdagelsen var at noen av de mest verdifulle funnene jeg fikk kom fra refleksjonsloggene som både jeg og ungdommene skrev. Ved å delta i mitt masterprosjekt måtte ungdommene tenke igjennom sine valg, og dermed måtte de reflektere over prosessen fra starten av ALF til dagen ståsted. Et annet overraskende funn er at jeg opplevde gjennom det ungdommene sa at det fremdeles eksisterer noen holdninger om at man er dummere om man velger yrkesfaglig studieretning, og at yrkesfag er for de som ikke får så gode karakterer. I tillegg overrasket det meg at man i dag fremdeles bruker ord som feilvalg når vi vet at i realiteten er det ingenting som heter det. Omvalg er mye bedre, for vi gjør omvalg hele livet. De fleste som driver med rådgivning, vet at det er når vi møter motgang gjennom omvalg at vi vokser mest/ lærer mest. Dette» livet skjer» er noe Krumboltz formidler gjennom sin «Planned Happenstance». Karriere lar seg vanskelig planlegge i forkant fordi det skjer uforutsette ting gjennom hele livet som fører til at man må endre på de opprinnelige planene man hadde (Krumboltz, 2009).

7.2 Styrker og svakheter ved min studie

Styrken med studien min er detaljrikdommen i ungdommenes svar, og det jeg tolker som ærlige svar på bakgrunn av at intervjuet er lite styrt og åpent. Prosessen er transparent ved at jeg hele tiden reflekterer over hva jeg har tenkt og gjort. Jeg har fått en bedre forståelse for hva vitenskap og forskning er, og at det er tidkrevende arbeid å forske. Jeg er blitt mer bevisst på hva jeg selv kommer med eller har med meg inn i forskningen og jeg har lært så mye om meg selv, som lærer og som karriereveileder i denne forskningsprosessen. Mine blindsoner er veldig tydelige og rollen min som lærer er mer tydelig i min identitet enn jeg var klar over.

Når jeg reflekterer over hva jeg kunne gjort annerledes i min forskning, tenker jeg at jeg kunne hatt et større og et bredere utvalg. Jeg kunne nok hatt flere informanter da jeg synes det er vanskelig å trekke noe gyldig ut fra bare fire ungdommers svar. I et bredere utvalg kunne jeg for eksempel inkludert jenter og elever som deltok på ALF, men som ikke valgte yrkesfag. Det hadde vært spennende å forske videre på om gjennomføringsprosenten er høyere på VGO for tidligere deltakere av ALF. Det hadde krevd en annen metode og det kunne nok vært fornuftig å benytte både kvantitativ metode og kvalitativ metode for å belyse dette fenomenet fra ulike sider. Det er lettere å vurdere validiteten når man kan telle og tallfeste et resultat. I dag er man ikke lenger så opptatt av å skape så skarpe skiller mellom disse to ulike retningene innenfor metode. Man omtaler ikke kvantitativ og kvalitativ metode som to motpoler, eller at den ene metoden er bedre enn den andre. Kvantitative og kvalitative metoder kan utfylle hverandre fordi de produserer ulike typer data, gjengir ulike sider av samme fenomen, og fordi de kan rapportere ulike bilder av virkeligheten (Postholm & Jacobsen, 2018 s.110). Det er blitt mer vanlig å bruke begge metodene, og det omtales som «Mixed Methods» eller metodetriangulering.

For videre forskning hadde det vært interessant å gjøre en studie på å sammenligne de som har deltatt på ALF opp mot de som ikke gikk på ALF, for da virkelig se om ALF har hatt betydning for valgkompetanse og tryggheten rundt utdanningsvalget inn mot omvalg. Det kunne også vært interessant å sett på ALF på en skole hvor gruppen er mer sammensatt. Hvor stor betydning hadde ALF for de ungdommene som valgte studiespesialiserende, og hadde faget noen betydning for deres valg? Det hadde også vært interessant å gjøre en spørreundersøkelse på holdninger til ALF som fag.

7.3 ALF i et karrierelæringsperspektiv.

Jeg har vært opptatt i mitt masterprosjekt av å dokumentere både de karrierefaglige aspektene ved arbeidslivsfaget, men også de sosialpedagogiske aspektene ved ALF. Ved å inkludere ALF som en viktig del av karrierelæringen i skolen, mener jeg at vi kan hjelpe mange ungdom til en mer

motivert skoletilværelse. Hovedfunnet mitt er at ungdommene trivdes veldig godt på ALF og de har bare positive opplevelser med faget. Svaret på min problemstilling blir da at ALF spiller en rolle inn mot valg av videregående fordi elevene får en utvidet karrierekompetanse, de blir bedre rustet til å ta valg. Ungdommene som tar ALF, er deltakende i egen utdanning på en helt annen måte enn i ungdomsskolen. De får se at teori og praksis henger sammen. De får være deltakende i å lage et noe fra ide til ferdig produkt. Hvorfor må det være et slikt skarpt skille mellom de teoretiske og de praktiske fagene? Hvorfor kan ikke disse fagene i mye større grad bygge på hverandre, da man vet at mange lærer best ved å først prøve og teste ut for så å koble på teorien for en enda dypere forståelse? I dag kommer mange ungdom sjelden i kontakt med praktiske kunnskaper og i skolen har man lenge skapt skiller mellom de praksissterke og de praksissvake elevene mot de teoristerke og teorisvake elevene. Dette er svært uheldig for det ligger en forventning der om at elever med gode karakterer bør gå studiespesialisering, mens de med lave karakterer bør ta en yrkesfaglig utdanning. Det er ikke bare elever som søker seg til yrkesfag som vil kunne ha glede av å lære seg noe praktisk. Praktisk tilnærming til fag handler jo ikke bare om det å få bruke hendene, men også om å utvikle problemløsningsferdigheter og samarbeid (Walsvik et al., 2021, 7 mai, s. 15).

Det er også på tide å se nærmere på hvordan utvelgelsen av elever som får delta på ALF foregår. Dette er ikke et tilbud som går bredt ut til alle, selv om jeg tror det er den ideelle tanken bak faget. Hvorfor skal ikke teoristerke elever som trenger et pusterom i like stor grad ha krav på de få plassene som er tilgjengelige? Skal faget bare være for de som vet at de kommer til å velge et yrkesfaglig utdanningsløp? Det har tidligere vært rundt ca.10 plasser til hver skole og det er stor rift om plassene. Det hadde også vært interessant om Åssiden ser på muligheten for å utvide tilbudet til å gjelde også for 8. klasse og 9. klasse.

Lav motivasjon har vært en konstant lav kurve på elevundersøkelsen de ti siste årene, med lavest skår i 9.-10. klasse (Walsvik et al., 2021, 7 mai). Dette er på tross av at ungdommene svarer at de trives i skolen. Vi ser at i skoleåret 2020/2021 at det er tusen flere søkere til yrkesfag enn studiespesialiserende utdanningsprogram, og dette er bra med tanke på tall fra statistisk sentralbyrå som sier at Norge vil trenge så mange som 88.000 flere fagarbeidere i 2035 (NOU: 2008:18, 2008). Kan man koble denne økningen på yrkesfaglige utdanningsprogram til ALF eller er det å dra det litt for langt? Det vi vet er at det skjer mye i grunnopplæringen nå med nye lærerplaner som vektlegger dybdelæring og tverrfaglighet, og i VGO med fullføringsreformen.

I dag uttrykker mange elevene at grunnopplæringen er for teoretisk og stillesittende. Den dalende motivasjonen i grunnskolen til tross for mange ulike tiltak, mener mange henger sammen med for mye måling og testing i skolen. Økt motivasjon i skolen er ikke bare et skoleutviklingsspørsmål,

men også et politisk spørsmål. Det kan se ut som vi er på riktig vei med fagfornyelsen, men for å se større endring må man tenke nytt både når det gjelder læringsarenaer, læringsaktiviteter og eksamensformene. Vi må utvikle en lærende kultur, vi må snakke om læring og karrierelæring. En skole med mer variert og praktisk undervisning koster mer, og da må det politiske beslutninger til; beslutninger lik den i Drammen hvor man har gått sammen og samarbeidet om den beste måten å organisere arbeidslivsfaget på. Der er ingen tvil med bakgrunn i funnene mine å kunne si at dette er en vellykket måte å organisere arbeidslivsfaget på for å oppnå de politiske målsettingene med faget. Det er ønskelig med mer av slikt samarbeid på tvers av skoleslagene, så hvorfor ikke også koble faget utdanningsvalg til videregående opplæring og/eller lokalt næringsliv for å oppnå en mer helhetlig og relevant karrierelæring i skolen.

8 Referanser/litteraturliste

- Altnes, M. H. (2018). "Det handler om å ta det rette valget" En kvalitativ studie av elevers erfaringer med arbeidslivsfag og deres tanker rundt valg av videre utdanning [Masteroppgave, OsloMet - Storbyuniversitetet]. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/10642/6952/Altnes.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Bakken, A. & Dæhlen, M. (2011). *Valgmuligheter i ungdomsskolen : erfaringer med de språklige fordypningsalternativene og forsøk med arbeidslivsfag*. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2011/5/nova.pdf>
- Bakken, A., Dæhlen, M. & Smette, I. (2013). *Forsøk med arbeidslivsfag på ungdomstrinnet : sluttrapport fra en følgeevaluering*. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2013/sluttrapport_arbeidslivsfag.pdf
- Bandura, A. (2012). On the Functional Properties of Perceived Self-Efficacy Revisited. *Journal of management*, 38(1), 9-44. <https://doi.org/10.1177/0149206311410606>
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm akademisk.
- Bjørndal, C. R. P. (2016). *Konstruktive hjelpesamtaler : mestringsfremmende perspektiver og redskaper i veiledning, rådgivning, mentoring og coaching*. Gyldendal akademisk.
- Borgen, V. & Sjøberg, J. (2015). *Aftenposten*. <https://www.aftenposten.no/okonomi/i/ggX0/jeg-synes-det-er-litt-tidlig-aa-tenke-paa-fremtiden>
- Bunting, M. & Moshuus, G. H. (2017). *Skolesamfunnet : kompetansekrav og ungdomsfellesskap*. Cappelen Damm akademisk.
- Christensen, D. A., Homme, A. D. & Midtbø, T. (2010). *Kartlegging av forsøk med arbeidslivsfag 2009–2010* (1503-4844 978-82-8095-071-0). (Sluttrapport fra prosjektet Kartlegging av forsøk med praktisk fag på ungdomstrinnet – Arbeidslivsfag, Issue. Uni Rokkansenteret. https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2010/5/arbeidsliv_kartlegging.pdf
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring for lærere : maksimal effekt på læring* (I. C. Goveia, Overs.). Cappelen Damm akademisk.
- Haug, E. H., Holm-Nordhagen A., Thomsen, R., Schulstock, T., Engh, I. W., Gravås, T. T., Bakke, G. E. G. & E., I. (2019). *Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning*. Kompetanse Norge. <https://www.kompetansenorge.no/kvalitet-i-karriere/karrierekompetanse/>
- Højdal, L. & Poulsen, L. (2012). *Karrierevalg : teorier om valg og valgprosesser* (2. udg. utg.). Schultz.
- Høspøien, U. & Lingås, L. G. (2016). *Utdanningsvalg : identitet og danning*. Gyldendal akademisk.
- Illeris, K. (2013). *Transformativ læring og identitet*. Samfundslitteratur.
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Abstrakt.
- Krumboltz, J. D. (2009). The Happenstance Learning Theory. *Journal of career assessment*, 17(2), 135-154. <https://doi.org/10.1177/1069072708328861>

- Kunnskapsdepartementet. (2021). *Overordnet del- verdier og prinsipper for grunnopplæringen*.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Law, B. (1999). Career-learning space: New-dots thinking for careers education. *British journal of guidance & counselling*, 27(1), 35-54. <https://doi.org/10.1080/03069889908259714>
- Lødding, B., Gjerustad, C., Rønsen, E., Bubikova-Moan, J., Jarness, V. & Røsdal, T. (2018). Sluttrapport fra evalueringen av virkemidlene i satsingen Ungdomstrinn i utvikling. I. Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning NIFU.
- Lødding, B. & Holen, S. (2012). *Fleksibilitet eller Faglighet? En studie av faget Utdanningsvalg i kunnskapsløftet*. NiFu. https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2012/nifu_ utdanningsvalg.pdf
- Markussen, E., Frøseth, M. W., Lødding, B. & Sandberg, N. (2008). *Bortvalg og kompetanse: Gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002. Hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner fem år etter* (13). NIFU STEP. <http://hdl.handle.net/11250/281968>
- Meland, M. S. (2016). *Organisering av Arbeidslivsfag på ungdomstrinnet - et yrkesfaglig perspektiv* [Masteroppgave, NTNU].
- NOU: 2008:18. (2008). *Fagopplæring for framtida*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/47b71c71f6b244ac90cf2298cad23845/no/pdfs/nou200820080018000dddpdfs.pdf>
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforl.
- Postholm, M. B., Jacobsen, D. I. & Søbstad, R. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Richard M. Ryan & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
<https://doi.org/info:doi/>
- Rogstad, J. & Reegård, K. (2016). *De Frafalne : om frafall i videregående opplæring - hvem er de, hva vil de og hva kan gjøres?* Gyldendal akademisk.
- Røise, P. & Börjesson, M. (2017). *Ungdomscoaching*. Fagbokforl.
- Røyset, R. J. & Kleppestø, K. H. (2017). *Utdanningsvalg- karrierelæring og livsmestring*. Fagbokforlaget.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena : selvoppfatning, motivasjon og læring* (3. utg. utg.). Universitetsforl.
- Statistisk sentralbyrå. (2021, 26 april). *Gjennomføring i videregående opplæring*.
<https://www.ssb.no/vgogjen>
- Storingsmelding 22. (2010-2011). *Motivasjon-mestring-muligheter, Ungdomstrinnet*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/0b74cdf7fb4243a39e249bce0742cb95/no/pdfs/stm201020110022000dddpdfs.pdf>
- Storingsmelding 21. (2020-2021). *Fullføringsreformen-med åpne dører til verden og fremtiden*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/581b5c91e6cf418aa9dcc84010180697/no/pdfs/stm202020210021000dddpdfs.pdf>
- Storingsmelding 28. (2015-2016). *Fag-Fordypning-Forståelse, En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>

- Stortingsmelding 44. (2008-2009). *Utdanningslinja*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-44-2008-2009-/id565231/?ch=1>
- Tjora, A. H. (2018). *Viten skapt : kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Cappelen Damm akademisk.
- Utdanningdirektoratet. (2020). *Læreplan for utdanningsvalg*, (UTV01-03). Kunnskapsdepartement.
<https://www.udir.no/lk20/utv01-03>
- Walsvik, G., Mejlbo, K. & Ruud, M. (2021, 7 mai). Skoleflink og skolelei. *Utdanning*, (6), 10-17.
<https://www.utdanningsnytt.no/motivasjon-stortingsvalget-2021-ungdomsskole/skoleflink-og-skolelei/283665>
- Åssiden videregående skole. (02.08.2015). *Arbeidslivsfaget snart igang*. Hentet 19.05.2021 fra
<https://viken.no/assiden-vgs/aktuelt/nyhetsarkiv/skolearet-2014-2015/arbeidslivsfaget-snart-i-gang.86804.aspx>

9 Vedlegg

9.1 Vedlegg 1



Meldeskjema 984689

Sist oppdatert

16.03.2021

Hvilke personopplysninger skal du behandle?

- Lydopptak av personer
- Bakgrunnsopplysninger som vil kunne identifisere en person

Type opplysninger

Du har svart ja til at du skal behandle bakgrunnsopplysninger, beskriv hvilke

Det kan være seg alder, kjønn og type utdanningsprogram som de har valgt.

Skal du behandle særlige kategorier personopplysninger eller personopplysninger om straffedommer eller lovovertridelser?

- Helseopplysninger

Prosjektinformasjon

Prosjekttittel

Masterprosjekt i karriereveiledning: Har arbeidslivsfaget betydd noe for valget av utdanningsprogram i søknaden til videregående skole?

Prosjektbeskrivelse

Tema: arbeidslivsfaget og overgangen til videregående skole.

Jeg skal foreta en spørreundersøkelse for å sammenligne tall på deltakelse vs valgt utdanningsprogram på videregående. Deretter skal jeg dybdeintervjue elever som har valgt et yrkesfaglig utdanningsprogram om valg og opplevelsen av deltakelse på ALF.

Begrunn behovet for å behandle personopplysningene

Jeg vil begrense personopplysningene til det som er nødvendig til formålet av oppgaven.

Ekstern finansiering

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

<https://meldeskjema.nsd.no/eksport/5f6b540c-53a7-4220-818a-a201c5ef7b70>

1/5

21.5.2021

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

Kontaktinformasjon, student

Linda Tobiassen, tobiassenl@gmail.com, tlf: 97162959

Behandlingsansvar

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

Skal behandlingsansvaret deles med andre institusjoner (felles behandlingsansvarlige)?

Nei

Utvalg 1

Beskriv utvalget

elever som deltar på et yrkesfaglig utdanningsprogram eller i lære

Rekruttering eller trekking av utvalget

Skolen hjelper til med å komme i kontakt med utvalget.

Alder

17 - 18

Inngår det voksne (18 år +) i utvalget som ikke kan samtykke selv?

Nei

Personopplysninger for utvalg 1

- Lydopptak av personer
- Helseopplysninger

Hvordan samler du inn data fra utvalg 1?

Personlig intervju

Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger

Samtykke (art. 6 nr. 1 bokstav a)

Hvem samtykker for ungdom 16 og 17 år?

Ungdom

<https://meldeskjema.nsd.no/eksport/5f6b540c-53a7-4220-818a-a201c5ef7b70>

2/5

21.5.2021

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

Grunnlag for å behandle særlige kategorier av personopplysninger

Uttrykkelig samtykke (art. 9 nr. 2 bokstav a)

Redegjør for valget av behandlingsgrunnlag

Informasjon for utvalg 1

Informerer du utvalget om behandlingen av opplysningene?

Ja

Hvordan?

Skriftlig informasjon (papir eller elektronisk)

Utvalg 2

Beskriv utvalget

Foreldre til to av de fire ungdommene jeg snakker med.

Rekruttering eller trekking av utvalget

Jeg ber ungdommene om deres samtykke.

Alder

40 - 64

Inngår det voksne (18 år +) i utvalget som ikke kan samtykke selv?

Nei

Personopplysninger for utvalg 2

- Lydopptak av personer

Hvordan samler du inn data fra utvalg 2?

Personlig intervju

Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger

Samtykke (art. 6 nr. 1 bokstav a)

Informasjon for utvalg 2

Informerer du utvalget om behandlingen av opplysningene?

Ja

Hvordan?

Skriftlig informasjon (papir eller elektronisk)

Tredjepersoner

Skal du behandle personopplysninger om tredjepersoner?

Nei

Dokumentasjon

Hvordan dokumenteres samtykkene?

- Manuelt (papir)

Hvordan kan samtykket trekkes tilbake?

Muntlig og skriftlig

Hvordan kan de registrerte få innsyn, rettet eller slettet opplysninger om seg selv?

De får mulighet til lese gjennom oppgaven før den leveres

Totalt antall registrerte i prosjektet

1-99

Tillatelser

Skal du innhente følgende godkjenninger eller tillatelser for prosjektet?

Behandling

Hvor behandles opplysningene?

- Private enheter

Hvem behandler/har tilgang til opplysningene?

- Prosjektansvarlig
- Interne medarbeidere

Tilgjengeliggjøres opplysningene utenfor EU/EØS til en tredjestat eller internasjonal organisasjon?

Nei

Sikkerhet

<https://meldeskjema.nsd.no/eksport/5f6b540c-53a7-4220-818a-a201c5ef7b70>

4/5

21.5.2021

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

Oppbevares personopplysningene atskilt fra øvrige data (koblingsnøkkel)?

Ja

Hvilke tekniske og fysiske tiltak sikrer personopplysningene?

- Opplysningene anonymiseres fortløpende
- Andre sikkerhetstiltak

Hvilke

Automatisk tastelås på mobile enheter

Varighet

Prosjektperiode

05.10.2020 - 30.05.2021

Skal data med personopplysninger oppbevares utover prosjektperioden?

Nei, data vil bli oppbevart uten personopplysninger (anonymisering)

Hvilke anonymiseringstiltak vil bli foretatt?

- Personidentifiserbare opplysninger fjernes, omskrives eller grovkategoriseres

Vil de registrerte kunne identifiseres (direkte eller indirekte) i oppgave/avhandling/øvrige publikasjoner fra prosjektet?

Ja

Begrunn

Dette er et prosjekt som omhandler en modell på en konkret skole slik at elevene som leser oppgaven kan kjenne seg igjen. Elever som har deltatt på dette prosjektet er heller ikke så mange.

Tilleggsopplysninger

Viser til Dialog av 4.12 punkt 1: Jeg vil be informantene om å ikke snakke om andre personer som vil kunne være identifiserende. Hvis vil de likevel gjør dette vil jeg ikke transkribere innholdet.
Punkt 2: Har kuttet ut det spørsmålet se punkt 1.

Informasjonsskriv om forskningsprosjekt.

«Fire Ungdommers erfaringer fra arbeidslivsfaget- ett år etterpå»

Jeg søker tidligere deltakere på ALF ved Åssiden videregående skole til intervju som basis for min masteroppgave i karriereveiledning. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål:

Mitt navn er Linda Tobiassen og jeg er masterstudent ved Karriereveiledning ved USN og jobber til daglig med ungdom. Dette gjør at jeg har stor interesse av overganger mellom ungdomsskole og videregående, utdanningsvalg og senere karrierevalg. Jeg vil også se etter om det kommer frem faktorer som kan identifiseres som karrierekompetanser. Problemstillingen min er som følger:
Hvordan har erfaringen med arbeidslivsfaget hatt betydning for valget av videre utdanning?

Hva innebærer deg for deg å delta?

Undersøkelsen vil bestå av intervjuer som har form som samtaler rundt skole, valg og hvordan du erfarte året du gikk på arbeidslivsfaget. Dersom du gir ditt samtykke, vil jeg ta digitale opptak av samtalen for senere å transkribere disse.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta og du kan når som helst i perioden trekke deg fra prosjektet. Alle dine opplysninger vil da bli slettet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Det er Universitetet i Sørøst-Norge som er ansvarlig for prosjektet.

I tillegg samarbeider jeg med partnerskap for karriereveiledning og Åssiden videregående skole.

Personvern-oppbevaring og håndtering av data

Jeg kommer bare til å bruke opplysningene om deg til formålene som beskrevet i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Alle opplysningene blir anonymisert slik at de ikke kan gjenkjennes.

Hva gir meg rett til å behandle personopplysninger om deg?

Opplysningene jeg behandler om deg er basert på ditt samtykke. NSD – Norsk senter for forskningsdata AS har vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når mastergradsprosjektet er godkjent, noe som etter planen er juni 2021.

Koblingsnøkkelen 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.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

Vårt personvernombud: personvernombud@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,

Linda Tobiassen, 97162959

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om masterprosjektet «*Hvordan har erfaringen med arbeidslivsaget hatt betydning for valget av videre utdanning?*»

Jeg samtykker til:

- å delta i intervjuer
- 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)

Samtaleguide.

Intervjuene vil gjennomføres i samtaleform, og her er noen temaer som samtalen kommer til å dreie seg rundt. Spørsmålene nedenfor bør derfor sees på som veiledende. Spørsmålenes form vil bli tilpasset samtalens gang, noen av spørsmålene kan bli valgt bort, og andre spørsmål som sørger for fremgang i samtalen vil bli introdusert underveis.

Temaer:

Skolegangen din
Året ditt på ALF
Overgangen fra ungdomsskole til Videregående
Påvirkning hjemmefra
Veien videre

- Hvor er du nå?
- Hvordan har din opplevelse av skolegang vært?
- Hvem har vært viktig i valget ditt av utdanning?
- Hva var viktigst for deg med tanke på det valget du tok?
- Hvorfor ville du delta på ALF?
- Hvem introduserte deg for ALF?
- Hadde du tenkt å velge yrkesfag før du deltok på ALF?

Foreldreintervju

Jeg er interessert i å høre deres betraktninger og observasjoner rundt ditt barns utdanning, deltakelse på arbeidslivsfaget og de valgene som er blitt tatt med hensyn til videre utdanning.

- Fortell litt om din/ deres opplevelse av arbeidslivsfaget.
- Før og etter
- Hvordan tok deres barn valget om å gå arbeidslivsfaget?
- Kan du fortelle litt om det året han tok faget?
- Kan du fortelle litt om hvor han er nå.
- Var ALF med på å endre noe hjemme hos dere?