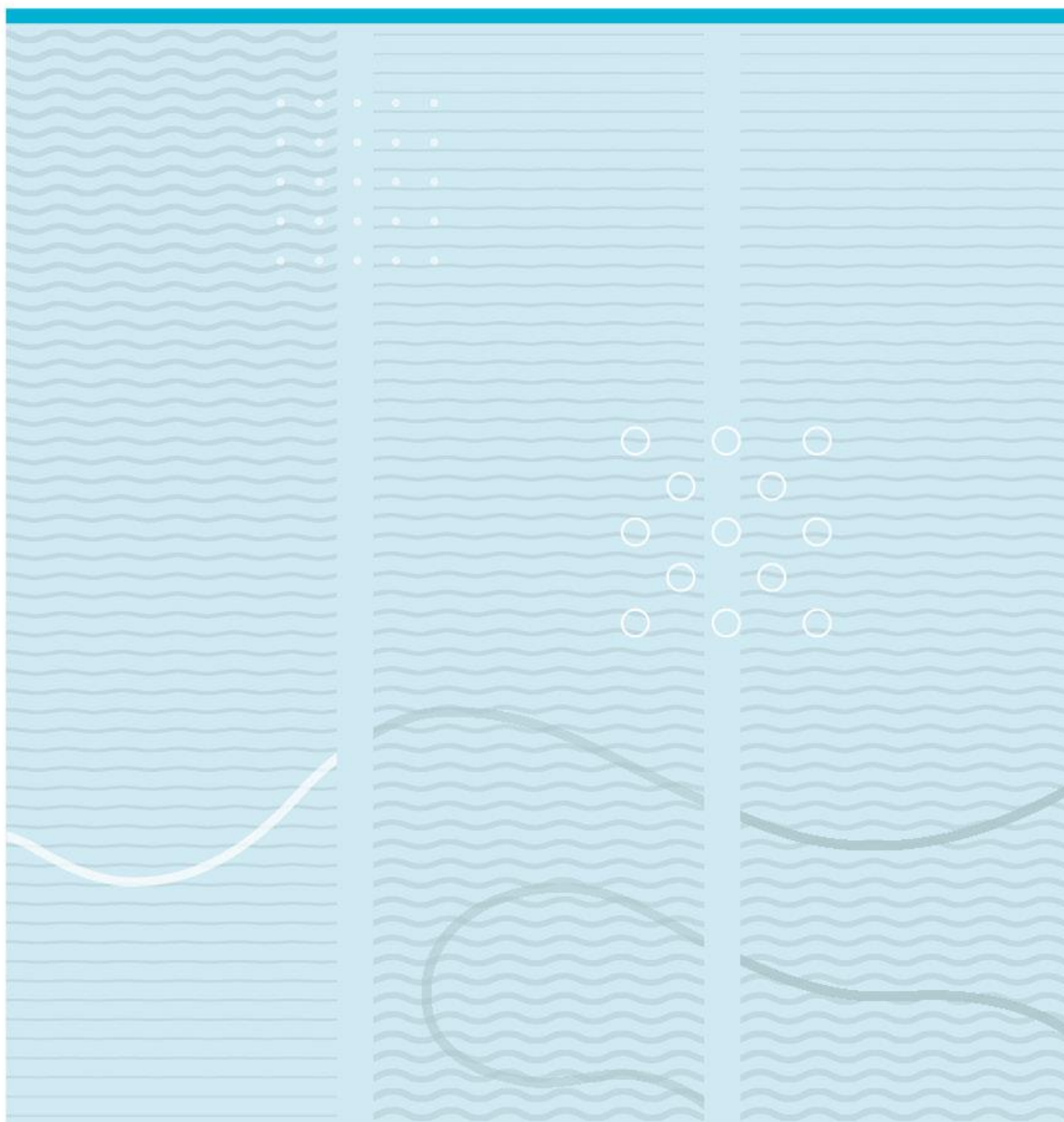


Ina Kvalen Dalsheim

**«Ikke vent med å ta valget til du er skolelei, det er mørkt ute og du er litt vinterdeprimert»**

*Påbyggselevers refleksjoner rundt valg av videregående opplæring*



Universitetet i Sørøst-Norge

Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap

Institutt for kultur, religion og samfunnsfag

Postboks 235

3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2021 Ina Kvalen Dalsheim

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

# Sammendrag

Jeg har i mitt masterarbeid gjennomført fokusgruppeintervju med elever som tar påbygg til generell studiekompetanse etter to år på yrkesfag. Problemformuleringen for masteroppgaven er

**«Hvilke råd gir påbyggselever til ungdom og veiledere for valg av videregående opplæring?»**

Metoden jeg har brukt er tematisk analyse. Det er en enkel og systematisk analyse, og bakgrunnen for at jeg har valgt denne metoden er at informasjonen skal være lett tilgjengelige og oversiktlig for leseren.

Målet mitt er at rådene informantene kommer med, kan være med å videreutvikle rådgivingsarbeidet i skolen. De erfaringene påbyggselever har, kan være med på å bidra til dette fordi de både har erfaring med å være elever i videregående skole samtidig som valget av videregående opplæring ikke ligger så langt tilbake i tid.

Mine hovedfunn er basert på uttalelsene fra informantene og deretter drøftet opp mot tidligere forskning, Krumboltz' teorier og Deweys fokus på læring. Hovedfunnene er:

- de som veileder må sørge for å ha en god relasjon til veisøkerne
- valgfokus må tones ned og man må ha mer fokus på refleksjon frem mot valgene
- man må ta seg god tid med tanke på valget, både veiledere og veisøkere
- flere bør benytte seg av kurs i utdanningsprogram, samtidig som de videregående skolene må etterstrebe å gi et mest mulig realistisk bilde av utdanningsprogrammene
- det er viktig ikke å gjøre valget for videregående skole for stort fordi det finnes flere muligheter videre

Jeg har, så godt det lar seg gjøre, skrevet i et språk som jeg håper er enkelt å forstå, samtidig har jeg hatt fokus på at det ikke skal gå på bekostning av det faglige. Dette fordi jeg håper at oppgaven skal kunne være av interesse å lese både for dem som jobber innen karriereveiledningsfeltet, men også for dem som i sin hverdag har en rolle hvor karriereveiledning er en del av oppgavene selv om de ikke vil plassere seg innen karriereveiledningsfeltet.

# Innholdsfortegnelse

## Innhold

|  |           |
|--|-----------|
| <b>1 Innledning</b> .....  | <b>6</b>  |
| 1.1 Bakgrunnen for valg av tema/problemstilling .....  | 6         |
| 1.2 Problemstilling.....   | 7         |
| 1.2.1 Forskningsspørsmål utledet fra hovedproblemstillingen .....                              | 7         |
| 1.3 Avgrensing og utdyping av aktuelle begrep i hovedproblemstilling og forskningsspørsmål ... | 7         |
| 1.3.1 Avgrensning.....   | 7         |
| 1.4 Teoriene og forskningen jeg bruker .....   | 8         |
| 1.4.1 Faget utdanningsvalg.....  | 9         |
| 1.4.2 Kurs i utdanningsprogram .....   | 10        |
| 1.5 Tidligere forskning .....  | 11        |
| 1.5.1 Haugs doktorgradsavhandling .....  | 11        |
| 1.5.2 Forskningsrapporter .....  | 11        |
| 1.5.3 Masteroppgaver .....   | 13        |
| 1.6 Krumboltz .....  | 14        |
| 1.6.1 Happenstance Learning Theory.....  | 16        |
| 1.7 Ordparet Valg og tilfeldigheter .....  | 17        |
| 1.8 John Dewey .....   | 18        |
| <b>2 Metoder</b> .....   | <b>20</b> |
| 2.1 Fokusgruppeintervju .....  | 20        |
| 2.1.1 Forskerrollen .....  | 21        |
| 2.1.2 Praktisk organisering .....  | 21        |
| 2.1.3 Informantenes deltagelse.....  | 22        |
| 2.1.4 Traktmodellen .....  | 22        |
| 2.1.5 Konstruktivistisk tradisjon .....  | 23        |
| 2.2 Tematisk analyse .....   | 23        |
| 2.2.1 Intervjuguide .....  | 24        |
| 2.3 Etske perspektiv.....  | 25        |
| 2.3.1 Lydopptak.....   | 25        |
| 2.3.2 Bevissthet på rollen som intervjuer.....   | 25        |
| 2.3.3 Anonymisering.....   | 26        |

|   |           |
|---|-----------|
| 2.3.4 Det å være i en intervjusituasjon.....  | 26        |
| <b>3 Resultater, analyse og diskusjon .....</b>   | <b>27</b> |
| 3.1 Tematisk analyse .....  | 27        |
| 3.1.1 Forberedelse .....  | 28        |
| 3.1.2 Koding.....   | 28        |
| 3.1.3 Klargjøring .....   | 28        |
| 3.1.4 Undergrupper.....   | 29        |
| 3.1.5 Et poeng av gangen .....  | 30        |
| 3.1.6 Datanær.....  | 31        |
| 3.1.7 Navngiving.....   | 31        |
| 3.1.8 Kategorisering .....  | 31        |
| 3.2 Rapportering .....  | 32        |
| 3.2.1 Erfaringer gjort i løpet av videregående opplæring .....  | 32        |
| 3.2.2 Diskusjon: Erfaringer gjort i løpet av videregående opplæring .....   | 35        |
| 3.2.3 Forberedelser til valg av videregående opplæring: organiserte aktiviteter .....                                     | 37        |
| 3.2.4 Diskusjon: Forberedelser til valg av videregående opplæring: organiserte aktiviteter .....                          | 40        |
| 3.2.5 Forberedelser til valg av videregående opplæring: veiledning og aktiviteter utenfor<br>klasserommet.....            | 43        |
| 3.2.6 Diskusjon: Forberedelser til valg av videregående opplæring: veiledning og aktiviteter<br>utenfor klasserommet..... | 44        |
| 3.2.7 Valg av skole .....   | 46        |
| 3.2.8 Diskusjon: Valg av skole .....  | 47        |
| 3.2.9 Gode råd fra påbyggselever .....  | 48        |
| 3.2.10 Diskusjon: Gode råd fra påbyggselever .....  | 52        |
| 3.3 Oppsummering.....   | 56        |
| <b>4 Konklusjon .....</b>   | <b>58</b> |
| Litteraturliste .....   | 59        |
| Vedlegg 1: Intervjuguide  |           |
| Vedlegg 2: Samtykke   |           |

## Forord

Vi er stadig flere som tar en akademisk utdanning innen karriereveiledning. I tillegg til oss er det mange som har en rolle innen karriereveiledningen. Noen i form av sitt arbeid, andre privat. Mitt ønske for denne oppgaven er at den skal være nyttig både for de som har karriereveiledning som hovedoppgave i sin arbeidshverdag og for andre som er en del av karriereveiledningsfeltet. Jeg mener at jo mer vi deler med hverandre, jo flere vil få en enklere hverdag, et enklere valg eller inspirasjon til å engasjere seg mer i et spennende fagfelt.

Det er mange jeg ønsker å takke, og aller mest er dette informantene mine og deres kontaktlærer, som både har vært behjelpelig med å skaffe informantene og omorganisere litt på timeplanen slik at dette var mulig å gjennomføre innenfor rammen av skoledagen. En stor takk til veilederne Anette Vaage Slåtto og Roger Kjærgaard og medstudentene i veiledningsgruppa, spesielt Guro og Steinar som i prosessen har kommet med konstruktive tilbakemeldinger og oppmuntringer, og Cathrine for en skikkelig språkvask. Karriereenheten i Oslo ved Børt Erik, Fredrik, Vibeke og Jon Martin som jeg har drodlet litt sammen med i et par runder skal også ha en takk. I tillegg vil jeg takke Kirsten-Marie Norendal for at hun etter eksamen på KFR30, Karriereveiledning for rådgivere i Osloskolen, oppfordret meg til å søke på masteren i karriereveiledning, og alle de andre foreleserne på master i karriereveiledning ved USN. Da jeg startet høsten 2017 var jeg emnestudent og det er jo deres innsats og tilrettelegginger som har gjort meg motivert for å fortsette og innsett at det er mulig å kombinere en master med full jobb som rådgiver i skolen.

Takk til begge mine arbeidsplasser for tilrettelegginger i denne perioden slik at jeg har kunnet delta på mastersamlinger og dermed fullføre masteren.

Og ikke minst, takk til barna mine, Jonatan og Matilde som har vært tålmodige i perioder der det har vært hektisk med studiene. Nå blir det oppussing av rom!

Oslo, 26.mai 2021

Ina Kvalen Dalsheim

# 1 Innledning

I mitt masterarbeid har jeg gjennom fokusgruppeintervju med elever som går påbygging til generell studiekompetanse satt fokus på valg av videregående utdanning. Jeg håper og tror at mine informanternes erfaringer kan bidra til å videreutvikle rådgivingstjenestene i skolen.

## 1.1 Bakgrunnen for valg av tema/problemstilling

Da jeg først valgte tema for oppgaven, ønsket jeg opprinnelig å se nærmere på Kurs i utdanningsprogram, som er hospitering for elever i ungdomsskolen på videregående skole. Bakgrunnen for dette var at rådgiverne i Osloskolen fikk tilbakemelding om at 20 % av elevene ikke møter til kurs de er påmeldt til. Dette gjorde meg nysgjerrig på hva som ligger til grunn for ungdommenes valg av videregående utdanning når mange lar være å bruke en utforskingmulighet.

Jeg valgte, som beskrevet, å gjennomføre fokusgruppeintervjuer med elever på påbygg til generell studiekompetanse i videregående skole. Grunnen til dette var at jeg ønsket at informantene både skulle ha valg av videregående skole friskt i minne, men at de i tillegg skulle ha erfaringer som elever i videregående skole, slik at de kunne vurdere sine tanker om valg opp mot erfaringer de har gjort seg. Når jeg tok dette valget var jeg klar over at deres erfaringer er noe tilbake i tid, og at det ikke er like enkelt å huske alle detaljer. Jeg valgte likevel dette fordi erfaringene de har med seg som elever i videregående skole er viktigere enn eventuelle detaljer som er glemt.

I oppstartsfasen av masteroppgaven vurderte jeg å bruke rådgivere som informanter rundt arbeidet med forberedelser av valg for videregående opplæring, og tanken var da å gjennomføre semistrukturerte intervju med rådgivere i ungdomsskolen. Jeg gjennomførte også et pilotintervju hvor jeg fikk gode innspill. Selv om dette intervjuet ikke er en del av masteroppgaven, inspirerte det meg videre i arbeidet.

I gruppeveiledning, både fra medstudenter og veiledere, fikk jeg tilbakemelding med *«hadde det ikke vært mer spennende å høre elevenes synspunkt»*. Dette vakte også en nysgjerrighet hos meg, og jeg valgte å endre informantgruppe og da også intervjumetode. Jeg tok ikke noen endelig avgjørelse på at jeg ikke ønsket å ha rådgiverperspektivet med, men jeg valgte å vente med å ta en avgjørelse med tanke på det til etter at jeg hadde gjennomført fokusgruppeintervjuene.

Fokusgruppeintervjuene ga meg svært mye nyttig informasjon, og jeg har derfor valgt kun å bruke disse som utgangspunkt for min masteroppgave.

Før jeg hadde konkludert problemstilling og type informanter var jeg i dialog med Karriereenheten i Oslo angående oppgaven min. Karriereenheten i Oslo er en del av utdanningsetaten i Oslo, og de skal styrke den enkelte skole i deres rådgivingsarbeid. Det er de som blant annet organiserer Kurs i utdanningsprogram, og det var fra dem informasjonen om at mange uteblir fra kurs kom. Det å være i dialog med dem, var interessant for meg fordi de var interessert i både det strukturelle arbeidet på skolene og elevenes opplevelser. At jeg har tatt kontakt med dem, har vært helt på eget initiativ. De har ikke gitt meg noen føringer med tanke på tema for oppgaven. Dessuten har oppgaven endret seg mye siden sist jeg var i dialog med dem. Likevel har det å være i dialog med dem gitt meg inspirasjon og motivasjon, spesielt fordi jeg opplever at det jeg undersøker kan være nyttig for andre (Fangen, 2010, s. 33).

## 1.2 Problemstilling

Gjennom denne oppgaven setter jeg fokus på påbyggselevers erfaringer med valg og de erfaringer de har gjort i løpet av videregående skole. Disse bruker jeg som utgangspunkt for å drøfte hvordan deres erfaringer kan være med å videreutvikle rådgivingstjenesten ved skolene. Min problemstilling er «Hvilke råd gir påbyggselever til ungdom og veiledere i forkant av valg av videregående opplæring?»

### 1.2.1 Forskningsspørsmål utledet fra hovedproblemstillingen

Spørsmål jeg i forkant av undersøkelsene mine stiller meg er:

- Hvilke refleksjoner har påbyggselever gjort seg rundt valg av videregående opplæring?
- På hvilken måte kan påbyggselevers erfaringer i videregående skole være nyttige å ha kunnskap om for dem som veileder ungdom som skal velge videregående opplæring?
- Hvilke råd vil påbyggselever gi til veisøkere?
- Hvilke råd vil påbyggselever gi til veiledere?

I avslutningen av fokusgruppeintervjuene fikk informantene i oppgave å komme med råd til veisøkere og veiledere. I tillegg til disse rådene kom de med råd underveis i fokusgruppeintervjuene. Rådene jeg presenterer er derfor både råd som er gitt når informantene har blitt oppfordret til å gi råd, men også råd som kommet når de har omtalt andre tema.

## 1.3 Avgrensning og utdyping av aktuelle begrep i hovedproblemstilling og forskningsspørsmål

### 1.3.1 Avgrensning

Gjennom å velge påbyggselever som mine informanter, har jeg tatt et bevisst valg om at jeg ønsker å ha informanter som har erfaring med å være elev i videregående skole. Påbyggselevene har med



seg erfaringer fra ulike typer utdanningsprogram, og de har måttet ta valg av hva de ønsket å gjøre etter å ha fullført Vg2. Det er informantenes samlede erfaringer jeg tar utgangspunkt i. Jeg har derfor ikke fokus på hvilket utdanningsprogram de har gått, men nevner det der det er vesentlig for sammenhengen i det informantene forteller.

#### *Vg3 Påbygging til generell studiekompetanse*

Alle mine informanter går påbygging til generell studiekompetanse, heretter kalt påbygg. Dette vil si at de har gått et yrkesfaglig løp, men går et ekstra år for å få en studiekompetanse. Påbygg kan gjennomføres både etter å ha fullført og bestått Vg1 og Vg2 fra et yrkesfaglig utdanningsprogram eller oppnådd yrkeskompetanse, med eller uten fag- eller svennebrev (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Alle mine informanter har fullført Vg1 og Vg2 fra et yrkesfaglig utdanningsprogram og har valgt ikke å gå ut i lære for å ta fag- eller svennebrev.

#### *Karriereveiledning i skolen*

Jeg fokuserer ikke på spesifikke roller innenfor feltet karriereveiledning i skolen. Jeg tar utgangspunkt i at rådgiving skal være et samarbeid mellom ulike personer og instanser på skolen (Opplæringslova, 1998, § 22-3). Noe av det informantene sier er likevel knyttet til rådgiver og i disse tilfellene står dette beskrevet. I analysedelen har jeg delt karriereveiledningen i to hovedområder. Den ene har jeg kalt «organiserte aktiviteter». I min oppgave vil dette hovedsakelig si faget utdanningsvalg og kurs i utdanningsprogram, som er hospitering på videregående skole. Den andre har jeg valgt å kalle «veiledning og andre aktiviteter utenfor klasserommet». Disse vil derfor bli presentert hver for seg i den tematiske analysen.

#### *Arbeidslivsfag*

Jeg går i min oppgave ikke inn på faget arbeidslivsfag. Dette er et fag som ytterligere kan bidra til større kontakt mellom skoleslagene, men det kun noen få av elevene som kan dra nytte av dette da det er et fag som velges istedenfor et annet fremmedspråk eller fordypning i norsk, engelsk eller matematikk (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 12). Det er heller ingen av mine informanter som har hatt dette faget.

#### **1.4 Teoriene og forskningen jeg bruker**

Jeg velger å knytte funnene mine opp mot ulike forskning relatert til karriereveiledning i skolen. Siden jeg har som mål at informantenes erfaringer skal være til nytte for rådgivingstjenesten på skolene, er det interessant å ha tidligere forskning på dette området som et bakteppe. Jeg har brukt Haugs doktorgradsavhandling fra 2017 og deler av rapporter skrevet av Buland med ulike

medforfattere. Jeg har ikke tatt for meg hele rapportene da disse er svært omfattende, men jeg har valgt ut temaene som er viktige med tanke på det som har kommet frem i mine fokusgruppeintervju. I tillegg presenterer jeg funn fra tre masteroppgaver som også omhandler karriereveiledning i skolen.

I min drøfting bruker jeg også Krumboltz sine teorier om overbevisninger og tilfeldigheter og Dewey sin teori om læring.

På bakgrunn av valget om Krumboltz' teorier og dataene jeg har fått gjennom fokusgruppeintervjuene, bruker jeg fra kvalitetsrammeverket ordparet «Valg og tilfeldigheter» i min drøfting. Det nasjonale kvalitetsrammeverket for karriereveiledning er ment å skulle favne hele det norske karriereveiledningsfeltet og bidra til høy kvalitet i alle sektorer (Kompetanse Norge, 2019, s. 6). Mange kjenner nå til dette rammeverket og bruker det i sin arbeidshverdag, og jeg ønsker å synliggjøre at spesielt ordparet «Valg og tilfeldigheter» kan kobles sammen med funnene i min oppgave.

#### 1.4.1 Faget utdanningsvalg

En av arenaene hvor det skjer karriereveiledning i skolen er faget utdanningsvalg. Faget ble innført som et nytt fag i 2008 etter en utprøvsperiode hvor det het programfag til valg (Borgen & Lødding, 2009, s. 3). Det å skape bedre kontakt mellom skoleslag var en av intensjonene med faget da det ble opprettet som skolefag, og dette var også presisert som et av formålene i faget i læreplanen for utdanningsvalg som var gjeldende da mine informanter gikk på ungdomsskolen (Utdanningsdirektoratet, 2015a).

##### *Utdanningsvalg som utgangspunkt for kontakt mellom skoleslagene*

En breddeundersøkelse blant rådgivere i etterkant at faget var innført i skolen viste at 62 % av rådgiverne i ungdomsskolen opplevde at faget hadde bidratt til å skape bedre kontakt mellom skoleslagene (Buland et al., 2011, s. 146-148). I læreplanen som gradvis innføres står ikke dette spesifisert på samme måte, men det er tydeligere i et av kompetansemålene til faget at varierte arbeidsmetoder skal benyttes for utforskning i faget: *elevne skal utforske utdanningsmuligheter på varierte måter, og gjøre rede for ulike utdanningsveier og hvilke yrkesområder de kan føre til* (Utdanningsdirektoratet, 2020b). For å nå dette målet, vil dette samarbeidet mellom skoleslag fortsatt være en viktig del av faget.

Med røtter langt tilbake i den pedagogiske historien problematiserer Aagre i en artikkel i boka *Utdanningsvalg – identitet og danning* at når mye av faget utdanningsvalg foregår på skolen, kan arbeidsliv og videregående opplæring forbli fremmed for elevene (Aagre, 2016, s. 88). Han trekker linjer langt tilbake i den pedagogiske historien med blant annet Helga Eng og John Dewey.

Eng var en norsk psykolog og pedagog og gjorde en banebrytende innsats i forskningen av barn og unges utvikling (Lønnå, 2009). Hun viste i sin doktorgradsavhandling allerede i 1912 at selv velfungerende ungdom manglet forståelse for en del abstrakte begrep (Eng, 1912, s. 64). Aagre viser til at mange av hennes samtidige, spesielt de velutdannede lærerinnene, brukte doktorgradsavhandlingen hennes for å understreke motstanden mot at all læring i skolen skulle være teoretisk uten at barna fikk gjøre egne erfaringer, også kalt kateterskolen (Aagre, 2016, s. 74). Aagre problematiserer at når mye av faget utdanningsvalg foregår på skolen, kan arbeidsliv og videregående opplæring forbli fjernt og fremmed for elevene (Aagre, 2016, s. 88).

Også Dewey hadde i samme periode som Eng fokus på å ta elevene ut av klasserommet og «å ta med barnet ut i det fri og organisere dets erfaring med hensyn til den verden vi lever i» (Dewey, 2000, s. 93). Han syn på læring og utvikling presenteres ytterligere i etterkant av Krumboltz' teorier.

#### 1.4.2 Kurs i utdanningsprogram

For en del elever, kan det være vanskelig å få et klart bilde av hva de ulike utdanningsprogrammene går ut på uten selv å oppleve dette. Hospitering for ungdomsskoleelever på videregående skole kan bidra til at videregående opplæring ikke oppleves like fjernt og fremmed. NOUen *Norge i omstilling – karriereveiledning for individ og samfunn* bruker OECDs definisjon av karriereveiledning, og i denne blir smakebitkurs nevnt som et eksempel på noe som kan være en del av karriereveiledningen (NOU 2016:7, s. 17, OECD, 2004, s. 10).

I Oslo kalles hospiteringen Kurs i utdanningsprogram og gjennomføres på 9.trinn og 10.trinn. Hvert av årene får elevene mulighet til å besøke et utdanningsprogram. De får innfridd et av tre prioriterte ønsker, og alle får sitt førstevalg minst ett av årene. På hospiteringa får elevene informasjon om utdanningsprogrammet og de får testet deler av det ut i praksis. Hospiteringa kan bidra til å avklare og justere forventninger. I tillegg gir mange elever uttrykk for at de gjerne hadde ønsket å utforske flere utdanningsprogram (Sandal & Smith, 2010, s. 34).

Hospitering på videregående skole skjer ikke kun i Oslo. I en rapport av Buland med flere fra 2011 beskrives det som en viktig del av faget utdanningsvalg (Buland et al., 2011, s. 146). Hospitering omtales i en rapport fra 2014 som godt forankra i skolene. Lærerne som var informanter for forskningen som omtales i denne rapporten opplevde at elever lengre tid i forvegen visste hva de ønsket å søke på videregående skole enn det de hadde erfart tidligere, og informantene trodde at hospiteringa kunne være en av årsakene til det. Den samme rapporten beskriver også at det er et dilemma for de videregående skolene som arrangerer hospiteringene, fordi det i tillegg til å skulle vise frem utdanningsprogrammet er viktig å vise skolen fra sin beste side. Hovedårsaken til det er konkurransen mellom de videregående skolene om å få flest mulig søkere til deres skole (Buland, Mathiesen & Mordal, 2014, s. 71).

## 1.5 Tidligere forskning

### 1.5.1 Haugs doktorgradsavhandling

Haug har i sin doktorgradsavhandling fokus på kvalitet i karriereveiledningen i skolen og han har informanter både fra ungdomsskole og videregående skole, både på elev-, rådgiver- og ledernivå. Han konkludere ut ifra sin studie at det er tre elementer som er mest sentrale som kjennetegn på kvalitet i skolens karriereveiledning. Disse tre er:

- hjelperens relasjonskompetanse
- fokus på det neste valget
- varierte aktører og aktiviteter

(Haug, 2017, s. 26). Forskningen ble gjennomført med fokusgruppeintervju. Alle fokusgruppene hadde relasjonskompetanse som et av temaene de var opptatt av, og spesielt fokusgruppene med elever som informanter ga tydelige tilbakemeldinger om at de ønsket varierte aktiviteter på og utenfor skolen (Haug, 2017, s. 24). Haug henviser flere steder i sin doktorgradsavhandling til forskning gjort av Buland med ulike medforskere.

### 1.5.2 Forskningsrapporter

I Buland og Mathiesens rapport fra 2008 har de laget en oversikt over tidligere forskning på temaet. De nevner flere ganger at rådgivingsfeltet er preget av at det er få av de som jobber som rådgivere i skolen som har formell utdannelse (Buland & Mathiesen, 2008, s. 7, 12 & 15). Dette er i ferd med å endres, og i en rapport fra Buland, Mordal og Mathiesen fra 2020 vises det til at et flertall av rådgiverne har en formell utdannelse innen rådgivingsfag eller karriereveiledning på minimum 30 studiepoeng (Buland, Mordal & Mathiesen, 2020, s. 52). I Oslo er det et krav om å ha 60 studiepoeng innen karriereveiledning ved nystilsettelse som rådgiver (Utdanningsetaten, 2019), og

rådgiverforum jobber for at rådgivere over hele landet får en relevant utdanning på minimum 60 studiepoeng (Rådgiverforum, 2019).

I en av rapportene er et av temaene hvordan man kan kvalitetssikre at lærerne som møter elevene i det daglige og som oftere har en nærere relasjon til elevene, kan bidra som en støtte i karriereveiledningen (Buland & Mathiesen, 2008, s. 37). Selv har jeg benyttet meg av en artikkel Buland og Mathiesen sammen med Mordal har publisert om veiledning som nettopp tar utgangspunkt i at kontaktlærer er en ubrukt ressurs i karriereveiledningen. Den fremhever at kontaktlærer ofte er en ubrukt ressurs i karriereveiledningen fordi det ofte er kontaktlærer som har den tetteste relasjonen med elevene (Buland, Mathiesen & Mordal, 2016). Ofte er det også kontaktlærer som ser eleven daglig som får spørsmål også innenfor tema som er knyttet opp mot karriereveiledning og deretter sender eleven til rådgiver eller spør rådgiver selv på vegne av eleven (Buland et al., 2014, s. 263).

Elever de har intervjuet i informasjonsinnsamlingen for rapporten nevnt over opplever at det kan være krevende at valget om videregående utdanning skal skje i løpet av noen måneder, og at det er viktig at arbeid og utdanning kommer inn som tema i faget utdanningsvalg tidlig på ungdomsskolen. Mange av elevene gir tilbakemelding om at de ønsker å utforske hverdagen i yrker eller videregående opplæring, istedenfor bare å høre om det (Buland et al., 2014, s. 266). Mange skoler har fortsatt hovedtyngden av informasjon om videregående skole på 10.trinn. I rapporten til Buland, Mathiesen og Mordal etterlyser 9.klassingene mer informasjon og mer tid til refleksjon i faget fordi de kunne tenke seg å begynne å tenke videre valg tidligere, men de opplever at de ikke har nok kunnskap til å kunne gjøre dette (Buland et al., 2014, s. 267).

En utfordring man har i faget utdanningsvalg er at det er mange som underviser i faget som ikke har undervisningskompetanse i faget. Hvordan faget er organisert varierer veldig, da det på noen skoler er rådgiver som har undervisningen i faget og at dette går av undervisningstid og ikke rådgivertid, mens det på andre skoler er lærere som ikke har fylt opp sin undervisningspost, uavhengig av interesser og kompetanse, som har undervisningen i faget. Der hvor lærere som har klassen i andre fag enn utdanningsvalg også underviser i utdanningsvalg, erfarer mange rådgivere at deler av utdanningsvalgstimer brukes til andre fag. Det varierer også om timene er timeplanfesta. Rådgiverne i utvalget til Mordal, Buland & Mathiesen mener at faget best blir ivaretatt når det er timeplanfesta. Dette begrunner de med at det da er satt av tid til faget. Flere av rådgiverne som

jobber på skoler der det ikke er timeplanfesta opplever at det blir en kamp for å få avsatt tid til faget (Mordal, Buland & Mathiesen, 2015, s. 54-55).

I forkant av den tidligere nevnte rapporten fra 2020 kartla Buland, Mordal og Mathiesen ressurser og arbeidsoppgaver til rådgiving i skolen i Norge på bakgrunn av informasjon innhentet fra rådgivere og skoleledere i spørreskjemaundersøkelser. I rapporten fra dette arbeidet beskriver de at trendene man har sett er at det er relativt få endringer med tanke på tidligere forskning, blant annet gjelder dette at mange rådgivere opplever at minimumsressursen som er avsatt til rådgiving er for liten i forhold til rådgivers arbeidsoppgaver (Buland et al., 2020, s. 9). Mange av tilbakemeldingene fra rådgiverne om at de opplever å ha for liten tidsressurs kommer frem i de åpne spørsmålene i undersøkelsen (Buland et al., 2020, s. 26). De finner også at det er mange forskjeller mellom de ulike skolene både med hensyn til tidsressurs, kompetanse og hvordan man sammen i skolene jobber med rådgiving, og de stiller spørsmål ved om elever ved alle skoler får oppfylt retten til nødvendig rådgiving på grunn av disse forskjellene (Buland et al., 2020, s. 10). 69,9 % av skolene i utvalget bruker mer tid enn minimumsressursen til rådgivingsarbeid (Buland et al., 2020, s. 69), mens andre rådgivere opplever å bli møtt med argumenter om at rådgiverressursen ikke skal økes på grunn av minimumsressursen (Buland et al., 2020, s. 37).

### 1.5.3 Masteroppgaver

Jeg har valgt å ta med elementer fra tre tidligere masteroppgaver. Valget av disse tre er med bakgrunn i at de har tre ulike perspektiv som alle kan kobles opp mot mine funn. Den første sier noe om rådgiving som hele skolens oppgave, den andre sier noe om hva som for elevene er viktig i veiledning og den tredje har elevens stemme som utgangspunkt.

*Her er det jeg som er sjefen*

Denne masteroppgaven tar for seg karriereveiledningen i ungdomsskolen. Den ser på organiseringen og ledelsen av karriereveiledningen. I den finner de at rådgivere og skoleledere er relativt enige i at elevene skal utvikle kunnskap om seg selv og hvordan de skal ta gode valg (Gule & Isachsen, 2016, s. 75). Deres utvalg er fem skoler og de har som mål å sette fokus på utvikling av kollektiv kunnskap om karriereveiledningsfeltet i skolen. På disse fem skolene finner de at selv om rådgiving er hele skolens oppgave så skjer det meste av karriereveiledningen på skolen individuelt og da hovedsakelig hos rådgiver. På fire av disse fem skolene, er det ikke noe system for opplæring for lærere i faget utdanningsvalg (Gule & Isachsen, 2016, s. 97), og en av rådgiverne som var

informanter hadde nylig bedt om å få ta over undervisningen i faget selv fordi hun mente kvaliteten var for dårlig (Gule & Isachsen, 2016, s. 85).

Oppgavens tittel, *Her er det jeg som er sjefen*, refererer til at rektorene har full tillitt til sine rådgivere og legger alt ansvar for skolens karriereveiledning over på dem. Det presiseres at det blir en personavhengig ekspertrolle (Gule & Isachsen, 2016, s. 103). Deres konklusjon er at rådgivingsarbeid som hele skolens oppgave kun delvis ivaretas, denne eksisterer mer som en spisskompetanse alle vet hvor de kan finne, istedenfor som en kollektiv kunnskap på skolene (Gule & Isachsen, 2016, s. 118).

*Hva er elevenes opplevelse av kvalitet i karriereveiledningen i videregående skole? Hva får de, og hva ønsker de mer av?*

Denne masteroppgave tar utgangspunkt i elevenes synspunkter om hva som fungerer bra i veiledning og hva de ønsker mer av. Skrattalsrud finner at det for elevene er viktig at det er god tilgjengelighet på karriereveiledning, at relasjonen mellom karriereveileder og elev er god, at de får mye og nyttig informasjon og at de ønsker å få anledning til å utprøve og erfare selv. Det fremheves at en måte å få til dette på er gjennom å ha klare mål for karriereveiledningen, en god plan for gjennomføringen og et godt innhold (Skrattalsrud, 2018, s. 63).

*Karrierelærte erfaringer fra prosessen rundt det å slutte og begynne på igjen i videregående skole*

Utgangspunktet for Kvithylls masteroppgave kan minne litt om mitt eget utgangspunkt. Han har derimot vinklet sin oppgave mot frafall, og dette er ikke en tematikk i min oppgave. Han finner at noen av hans informanter opplevde seg feilinformert av rådgiver, noen husket ikke å ha fått veiledning av sin rådgiver og noen opplevde at rådgiver kun ga kontaktinformasjon videre og viste dem hvor de skulle søke skoleplass. En elev opplevde heller ikke at hun fikk den praksisen hun kunne tenke seg og mente at informasjonen om barne- og ungdomsarbeider var misvisende, da hun ikke var orientert om at det ikke var muligheter for praksisplasser og lærlingplasser hvor man arbeidet med ungdom. Kun en av informantene hans hadde minner om faget Utdanningsvalg (Kvithyll, 2018, s. 57-65).

## 1.6 Krumboltz

Som tidligere beskrevet velger jeg å bruke Krumboltz' teorier inn i drøftingen i min oppgave. I presentasjoner av karriereveiledning finner man eksempler på at Krumboltz både blir nevnt når det konstruktivistiske paradigmet presenteres, men også innen læringsparadigmet (CMS). Dette passer

godt til mitt tema fordi mine informanter både forteller om erfaringer knyttet til faget utdanningsvalg, hospitering, praksis og refleksjoner og mangelen på refleksjoner.

Krumboltz er kjent for sine læringsteorier og da spesielt «Happenstance Theory». Likevel er denne dannet på grunnlag av hans tidligere arbeider og han mener selv at denne teorien ikke er noe nytt han skal ha æren for, men at det er en sammenfatning basert på grunnlag av det arbeidet flere ulike karriereveiledere har gjort før han. Han ønsket å sammenfatte dette arbeidet for at det skulle bli tilgjengelig for flere (Krumboltz, 2009, s. 135).

I artikkelen “*A social learning theory of career selection*” fra 1976 skrevet med Mitchell and Jones beskrives mange ulike faktorer som kan være med på å påvirke en karriere og hvilke ferdigheter man kan ha/få i det de kaller «Career decision making». Disse faktorene er basert på hvilke egenskaper man er født med, miljømessige faktorer og hendelser, tilbakemeldinger til seg selv og fra samfunnet rundt og læringserfaringer (Krumboltz, Mitchell & Jones, 1976, s. 72-73). Både de positive erfaringene man har med seg og de negative er med på å danne grunnlag for de ferdighetene man tilegner seg for å ta valg for sin egen karriere (Krumboltz et al., 1976, s. 79-80).

En senere artikkel er basert på et forskningsprosjekt hvor de hadde informanter som alle hadde en angst eller usikkerhet knyttet til det å ta karrierevalg. Disse ble delt inn i tre ulike grupper, en gruppe som hadde veiledning som var rettet mot personlige valg, en gruppe som fikk kognitiv veiledning og en kontrollgruppe. Konklusjonen i dette utvalget var at de som fikk kognitiv veiledning fikk et bedre grunnlag for å ta valg. Det ble blant annet fokusert på hva som gjorde at det var vanskelig å ta et valg, og barrierene veisøkerne opplevde ble tatt utgangspunkt i uavhengig av om dette var deres egne barrierer eller om det var barrierer de opplevde at var i samfunnet rundt dem (Mitchell & Krumboltz, 1987).

I en artikkel fra 1994 viderefører Krumboltz dette hvor han beskriver et verktøy som kan hjelpe veisøker og veileder med å få frem hvilke antagelser og overbevisninger veisøker har som kan stå i veien for det å ta valg eller videre veiledning. Han kaller dette verktøyet «*Career Beliefs Inventory*» (CBI). Han presiserer at dette er et verktøy som kan være mest nyttig i oppstarten av veiledningen for å kartlegge forutinntattheten til veisøkerne. CBI har ikke noe mål om å klare å finne frem til den beste løsningen videre for veisøkeren. Krumboltz mener at en del av disse overbevisningene blir oversett i veiledning. Krumboltz beskriver at CBI kan være en måte å implementere det kognitive inn i veiledningen (Krumboltz, 1994, s. 424). CBI brukes til å kartlegge nåværende



karrieresituasjon, hva som er viktig for at veisøker skal være lykkelig, faktorer som påvirker veisøkers beslutninger, endringer veisøker er villig til å gjøre og innstasen veisøker er villig til å legge i en endringsprosess (Krumboltz, 1994, s. 424-425). Målet med CBI er å indentifisere mentale barrierer og gå derfra til handling (Krumboltz, 1994, s. 428).

### 1.6.1 Happenstance Learning Theory

Denne teorien har hovedfokus på at det man skal bli “når man blir stor” verken trenger eller bør være planlagt lang tid i forkant. Krumboltz beskriver sin teori som et forsøk på å forklare hvorfor og hvordan et menneske følger sin egen vei gjennom livet og at det er veileders oppgave å fasilitetere dette for veisøkere (Krumboltz, 2009, s. 135).

En del av Krumboltz' arbeider før denne artikkelen tar også utgangspunkt i temaet. I artikkelen «*Planned happenstance: Constructing unexpected career opportunities*» som han har skrevet sammen med Mitchell og Levin, presiserer de at usikkerheten må være en del av veiledningen fordi samfunnet er i endring og at tilfeldigheter på en eller annen måte vil spille en rolle i alle veisøkeres liv. De ser historisk tilbake til Parson og at behovet for mange av hans veisøkere og i tiden etter var å lage en plan for sin karriere (Mitchell, Levin & Krumboltz, 1999, s. 116). Nettopp dette med å lage en plan problematiserer de videre i sin artikkel fordi de mener at en del veiledere fortsatt har dette perspektivet, og at de ikke er trent i at veisøkere står i en usikkerhet over tid og at dette gjør at veileder for tidlig i prosessen har fokus på å konkludere med at veisøker skal ta et valg. En ekstra utfordring med tanke på dette er at samfunnet ellers også har et stort fokus på det å skulle gjøre et karrierevalg (Mitchell et al., 1999, s. 117).

#### *Læringsteorien*

Krumboltz presiserer at menneskenes handlinger baserer seg på et stort antall erfaringer de har gjort seg både på bakgrunn av planlagte og uplanlagte situasjoner. Alle disse situasjonene gir læringsutbytte, dette inkluderer ferdigheter, interesser, kunnskap, tro, hva man foretrekker, hva man er følsom for, emosjoner og hvilke valg man tar i fremtiden (Krumboltz, 2009, s. 135).

Det er summen av det planlagte og det som ikke er planlagt som gir svaret på hvordan fremtiden ser ut. Dette er det Krumboltz velger å kalle “Happenstance” (Krumboltz, 2009, s. 136). For å lære noe må man ha tilgang til å lære det (Krumboltz, 2009, s. 138).

Krumboltz mener at det at skolen i noen tilfeller har blitt mer som en konkurransebasert sport noen ganger står i veien for skolens opprinnelige intensjon som institusjon hvor barn skulle lære, bli flinkere og starte en egenmotivert forkjærlighet for livslang læring (Krumboltz, 2009, s. 140).

Krumboltz trekker frem fire elementer som er med og danner grunnlag for god veiledning:

- **Målet for karriereveiledning er å hjelpe veisøker å gjøre gode handlinger for å få et godt karrieremessig og personlig liv.** Ikke bare hjelpe dem med å ta en enkelt avgjørelse om et valg (Krumboltz, 2009, s. 142). Han presiserer at veileder også må forberede veisøker på overgangene i livet, både mellom ulike skoleslag og mellom skole og arbeidsliv, men også spesielt med tanke på at de skal inn i et arbeidsliv som stadig er i endring. Han mener usikkerhet er positivt.
- **Det å vurdere om en karriere passer for seg, skal være en læringsprosess** og ikke bare et kort spørsmål “passer dette for meg?” man stiller seg selv (Krumboltz, 2009, s. 143). Å utforske dette spørsmålet kan være til hjelp for å forstå egne og andres behov og i tillegg vil interessene til de fleste endre seg i løpet av livet og da er det viktig ikke å være låst til et alternativ (Krumboltz, 2009, s. 144).
- **Veiledere må legge grunnlag for aktiviteter hvor veisøkere kan bli oppmerksomme på hvilke fordeler de kan få av uplanlagte hendelser og reflektere rundt disse.** Uplanlagte hendelser er ofte nødvendig i de aller fleste karrierer. Alt vi gjør innebærer en risiko. Veisøker må trenes opp i å vurdere om innsatsen er verdt risikoen. Feil må ses på som utgangspunkt for læring, men å ta risikoer der man på forhånd ser at noe ikke kommer til å lykkes, bør unngås (Krumboltz, 2009, s. 144).
- **Hvor vellykket veiledningen er, blir målt i veisøkers suksess i verdenen utenfor veiledningsrommet.** Den viktigste læringen for veisøker skjer i verden utenfor. Krumboltz mener at det er viktig at veisøker alltid får en oppgave å utføre før neste veiledning. Han presiserer også at dette ikke skal gis som en lekse, men det skal være noe som veisøker ønsker å gjøre for å oppnå et mer tilfredsstillende liv (Krumboltz, 2009, s. 145).

De uplanlagte hendelsene og refleksjoner rundt dette finner vi igjen i ordparet «*Valg og tilfeldigheter*» i Kvalitetsrammeverket for karriereveiledning.

### 1.7 Ordparet Valg og tilfeldigheter

Ordparene i Kvalitetsrammeverket blir beskrevet med ulike navn. Bruk av ordpar er ikke noe nytt innen karriereveiledningsfeltet (Kompetanse Norge, 2019, s. 63), og de blir ofte omtalt som

oksymoroner (Mitchell et al., 1999, s. 117). Andre begreper som brukes om ordparene fra Kvalitetsrammeverket er blant annet karriereknapper og karrieresmultringer. Jeg bruker videre i oppgaven ordpar siden det er det kvalitetsrammeverket omtaler dem med (Kompetanse Norge, 2019, s. 46).

Kvalitetsrammeverket har med flere eksempler på at refleksjoner må skje på bakgrunn av erfaringer (Kompetanse Norge, 2019, s. 48-49). I sin definisjon av strukturert karrierelæring presiseres det at denne skjer gjennom å legge til rette for læringsprosesser med karrierekompetanse som mål. Alle typer læringsaktiviteter kan benyttes. Læringen kan foregå i mange formater (Kompetanse Norge, 2019, s. 54). Buland med fleres rapport fra 2011 presiserer at «*Gode rådgivere er slike som på et tidlig tidspunkt i prosessen legger opp til refleksjon rundt valg, og ikke bare spør hva du vil bli, og så er ferdig med jobben hvis du har ett eller annet svar.*» (Buland et al., 2011, s. 224).

Kvalitetsrammeverket presiserer at tilfeldigheter både kan oppleves som «feil», men at det også kan være noe positivt og at det viktigste er å bli oppmerksom på innvirkningen de kan ha. Dette innebærer både å bli klar over hvilke tilfeldigheter som allerede har påvirket en person, men også hvordan tilfeldigheter kan komme til å påvirke i fremtiden (Kompetanse Norge, 2019, s. 68-69).

Kvalitetsrammeverket henviser i avsnittet om valg og tilfeldigheter også til Randi Boelskifte Skovhus, som i sin doktorgradsavhandling problematiserer nettopp dette med et ensidig valgfokus og ikke at det ikke fokuserer på hva man kan lære av og ta med seg videre fra en valgprosess (Skovhus, 2017, s. 263).

### 1.8 John Dewey

Dewey var en amerikansk filosof, pedagog og psykolog. Han er mest kjent for sitt uttrykk «*Learning by doing*». Han mener at det praktiske må ligge til grunnlag for det som skal læres, og at i en naturlig utvikling vil man lære ut ifra praktisk erfaring (Dewey, 1999, s. 231). Han er opptatt av mulighetene til hver og en, og han beskriver at u-en i umoden eller uutviklet kan ses på som noe positivt og at det ligger et potensiale i nettopp dette, spesielt hos barn og ungdom (Dewey, 1999, s. 79). Han presiserer at når man selv får utforske istedenfor at noen viser hvordan noe skal gjøres, vil man selv klare å tilpasse dette etter omstendighetene, og fremskritt kommer når man videreutvikler sine handlinger gjennom det man allerede kan (Dewey, 1999, s. 83). Dewey kritiserer at utvikling må skje mot et mål. Han mener at utvikling i seg selv er et mål (Dewey, 1999, s. 89).

Et annet begrep han trekker frem er fleksibilitet. Alle bør klare å revidere de målene de setter seg og målene man har bør være fleksible (Dewey, 1999, s. 145). Målene vi setter for oss selv eller andre må være dynamiske for at det skal kunne skje en utvikling (Dewey, 1999, s. 96). Dewey mener det er misforstått fra lærerens side når hen sier seg fornøyd med å ha klart å «trekke ut» et svar av eleven eller få et svar gjennom «ledende spørsmål». Dette vil ikke gi noe svar på om eleven utvikler seg på riktig måte, og eleven kan danne seg en vane hvor hen blir avhengig av andres påvirkning (Dewey, 1999, s. 96).

Selv om Dewey er pedagog, og jeg har valgt han ut med tanke på det pedagogiske prinsippene som ligger til grunn i faget utdanningsvalg, har han også uttalelser som kan knyttes til karriereveiledning. Blant annet beskriver han at grunnen til at det ble et behov for skolen, var at samfunnet ble mer komplekst og i en del yrker krevdes mer kunnskap enn det man kunne lære gjennom å bli lært opp av en mester (Dewey, 1999, s. 42). Han mener man er ansatt på riktig sted når de personlige ferdighetene utnyttes til det beste og det er minimalt med friksjon og maksimal tilfredsstillelse. Han kobler videre til samfunnet og beskriver at det samfunnsmessig også er viktig at man gjør mest mulig nytte både for sin egen og samfunnets del (Dewey, 1999, s. 361).

## 2 Metoder

Metode er avledet av det greske ordet *methodos* som betyr å følge en bestemt vei mot et mål (Befring, 2015, s. 26). Målet med forskning er at man skal reflektere over og forstå handlinger og hendelser (Postholm, 2010, s. 9), og å forske kvalitativt går ut på å forstå deltakernes perspektiv (Postholm, 2010, s. 17). I mitt forskningsprosjekt har jeg hentet inn informasjon via fokusgruppeintervju som er en av de kvalitative metodene.

### 2.1 Fokusgruppeintervju

Den kvalitative metoden jeg har brukt er fokusgruppeintervju. Som informanter har jeg valgt ungdom som både har erfaring med å skulle velge videregående utdanning i Oslo, og i tillegg har erfaringer fra å være elev i videregående skole. Jeg har ikke hatt som kriterium at informantene skulle ha deltatt på kurs i utdanningsprogram, men at de skulle ha gått på en skole hvor de hadde fått tilbud om å delta. Alle informantene i min undersøkelse har som tidligere beskrevet valgt påbygg etter to år på yrkesfag. Som informanter har de et mangfold i sin bakgrunn fra ulike typer yrkesfag og som elever ved ulike videregående skoler, samtidig som de kjenner hverandre etter å ha gått i klasse sammen et halvt år. Det at de kjenner hverandre kan ha vært med å bidra til at det i fokusgruppene var enkelt å få til en sosial utveksling (Halkier, 2010, s. 31).

Det er flere grunner til at jeg har valgt å bruke fokusgruppeintervju. Det at det er et tema jeg ønsker å ha fokus på, gjør at fokusgruppeintervju passer bra. Hadde det vært karrierefortellingen til hvert enkelt intervjuobjekt jeg ønsket å ha i fokus, hadde det vært liten tid til å få frem dette fordi det i et fokusgruppeintervju blir begrenset med taletid for hver informant (Morgan, 1997, s. 4). Dessuten er det en stund siden informantene valgte videregående skole første gang, og det kan hjelpe noen å tenke tilbake gjennom å høre andres erfaringer. I tillegg medførte det at de var flere at det kom frem tema jeg ikke hadde i min spørsmålsguide som flere engasjerte seg i. Hadde de ikke vært i en gruppe, er det ikke sikkert at temaene hadde blitt drøftet på samme måte, og det er jo det informantene var opptatt av jeg ønsket å få frem (Halkier, 2010, s. 9).

Det var viktig for meg i planleggingen å sørge for å ha tid nok til at hver deltaker fikk god taletid i gruppa. Jeg skisserte for kontaktlærerne at jeg kunne tenke meg en gruppe på seks elever, men at jeg samtidig var åpen for å ha med flere. Halkier beskriver at det i litteraturen om fokusgrupper finnes eksempler på vellykkede grupper på alt fra tre-fire deltakere til ti-tolv deltakere, men at de fleste anbefaler mellom seks og tolv (Halkier, 2010, s. 38-39). Med tanke på at fokusgruppene ble gjennomført i løpet av en skoledag, antok jeg at det var større sjanse for at de som sa de ønsket å

delta, faktisk kom til å delta, så lenge de holdt seg friske. Den ene dagen var tre av elevene syke, men da var det to av de andre som ikke tidligere hadde meldt fra at de ønsket å være med som steppet inn. Det ble derfor en gruppe med fem informanter og en gruppe med seks.

### 2.1.1 Forskerrollen

Fordi jeg tidligere har jobbet som rådgiver i ungdomsskolen, var jeg på forhånd klar over at jeg ville ha noen tanker og overbevisninger rundt de temaene som kom til å bli drøfta i fokusgruppene. Dette gjorde at det var viktig for meg å være åpen for andres tanker og meninger. Når jeg tolket resultatene, måtte jeg ha i bakhodet at mine erfaringer, opplevelser og teorier påvirker min forståelse (Postholm, 2010, s. 26-27). Jeg har i prosessen både hatt lyst til å gå i en diskusjon der jeg er uenig, men jeg har også måttet jobbe med meg selv i situasjoner der jeg har hatt lyst til å gå inn å forsterke det jeg er svært enig. Noen ganger hadde jeg lyst til å applaudere det informantene har bidratt med inn i fokusgruppeintervjuene.

### 2.1.2 Praktisk organisering

Jeg fikk låne elevene i en klassens time og i tillegg brukte vi storefri. I god tid fikk jeg reservert et stort nok rom til å gjennomføre fokusgruppa etter gjeldende smitteverntiltak. Vanligvis er det mange hensyn man bør ta til sted når man skal organisere en fokusgruppe, både med tanke på plass og om det er et sted som oppleves trygt for deltagerne og at det ikke skal oppleves institusjonelt (Halkier, 2010, s. 42-43). På grunn av koronasituasjonen hadde jeg ikke så mye valg med tanke på dette. Både kontorer og diverse møterom på skolen ble for små til at vi kunne holde to meters avstand, noe vi måtte da vi skulle være sammen i over 15 minutter (Folkehelseinstituttet, 2020). Hadde situasjonen vært en annen, ville jeg antagelig valgt at vi satt litt tettere sammen. Selv om det for informantene på dette tidspunktet hadde vært innenfor reglene selv med en meters avstand fordi de tilhører samme kohort (Utdanningsdirektoratet, 2020c), ønsket jeg ikke å påføre dem den ekstra belastningen det ville vært å bli satt i karantene hvis en av de som deltok i fokusgruppeintervjuet skulle bli syk innen 48 timer i etterkant (Folkehelseinstituttet, 2020). I klasserommene følges klassekart strengt. Dette hadde medført at kun et fåtall hadde måttet i karantene hvis en i klassen ble smitta. Det hadde ikke vært en god opplevelse hvis fokusgruppeintervjuene hadde ført til at noen måtte i karantene unødig fordi de var tettere på flere enn de som var nærkontakter i klasserommet. Jeg serverte en enkel lunsj bestilt via skolens kantine og i tillegg hadde jeg kjøpt inn Farris, smoothier, frukt, Twist og innpakkede karameller.

### 2.1.3 Informantenes deltagelse

Man kan aldri være helt trygg på at deltakerne ikke begrenser det de forteller i kvalitative undersøkelser. I en fokusgruppe kan dette forsterkes, og dette er noe vi må ta høyde for når dataene skal analyseres (Halkier, 2010, s. 14). Likevel er mitt inntrykk at informantene fortalte fritt ut ifra egne erfaringer og det virket som om temaet opplevdes ufarlig. Ingen av spørsmålene krevde at de svarte veldig personlig. Noen valgte likevel å gjøre dette. Noe av det som kan ha vært med på å ufarliggjøre situasjonen, er at informantene har gått på ulike ungdomsskoler, og det er dermed naturlig at de har ulike erfaringer. Jeg presiserte også overfor deltakerne at jeg var nysgjerrig på om deres historier ligner på hverandre eller om det er store variasjoner i deres opplevelser og at det er viktig at dette kommer frem. I tillegg presiserte jeg at det ikke finnes noen fasitsvar på noen av spørsmålene.

### 2.1.4 Traktmodellen

I fokusgruppeintervjuene har jeg brukt en traktmodell som er en kombinasjon av en åpen og en strukturert modell, hvor man starter med åpne spørsmål og avslutter mer strukturert (Halkier 2010, s. 45). Måten jeg har valgt å gjennomføre fokusgruppeintervjuene på innenfor traktmodellen, ligner på semistrukturerte intervju eller halvplanlagte, formelle intervju (Postholm, 2010, s. 72). Dette åpner opp for å stille spørsmål jeg ikke hadde planlagt på forhånd underveis i intervjuet. Jeg måtte være bevisst på ikke å farge intervjuet fordi jeg selv har erfaring med temaet. Samtidig er det også viktig å presisere at det var en fordel å ha god kjennskap til emnet når jeg valgte å gjennomføre fokusgruppene som semistrukturerte intervju. Dette gjorde at det i intervjusituasjonen var enklere å stille relevante spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 35). Samtidig merket jeg at det var en stor fordel fordi informantene hadde andre tema de var opptatt av enn de jeg på forhånd hadde planlagt, og dette kunne vært vanskeligere å håndtere hvis dette hadde vært tema jeg ikke hadde like god kjennskap til.

Jeg valgte å starte begge intervjuene på samme måte. Dette var bevisst for å se om de var opptatt av de samme emnene i begge gruppene. Dette var de, og det medførte at jeg opplevde at jeg hadde et solid grunnlag for å utføre en analyse. Det var selvfølgelig også detaljer som var ulike i de to gruppene, men det var de samme temaene som utpekte seg. Jeg velger å fremstille begge fokusgruppene som en samlet enhet. Jeg har heller ikke valgt å skille informantene fra hverandre i presentasjonen av funnene fordi det ikke er enkeltpersonens opplevelse som står i fokus, men, som tidligere beskrevet, erfaringene til gruppa som helhet. Selvfølgelig er uttalelser fra enkeltpersoner

med, men det er ikke viktig for analysen, slik jeg har gjennomført den, hvem som har kommet med de ulike uttalelsene.

### 2.1.5 Konstruktivistisk tradisjon

I denne oppgaven ønsker jeg å få fram det som er påbyggslevenens råd til ungdom og veiledere. Dataene man samler inn i en slik type undersøkelse, vil kunne variere ut fra utvalget man tar utgangspunkt i og det vil også kunne variere med tanke på når undersøkelsen er utført. Vi kan derfor plassere dette i konstruktivistisk tradisjon, og den kunnskapen som hentes inn kan ses på som en brobygger mellom menneskene og verden de lever og handler i (Postholm, 2010, s. 21-22).

Jeg ønsket å få en bedre forståelse av det ungdommer mener er grunnlaget for de valgene de har tatt og deres tanker om hva som er nyttig for andre. Selv om noen av opplysningene kan oppleves som konkrete fakta, vil det meste av informasjonen jeg henter inn måtte tolkes og jeg kan dermed plassere mitt masterprosjekt i en hermeneutisk tradisjon (Thurén, 2009, s. 104-105, Nyeng, 2012, s. 45). Hermeneutikk kommer av det greske ordet *hermeneuein* som både betyr å uttrykke, fortolke og oversette. Hermeneutikk brukes i dag på tre ulike måter, og det er den av disse som tar utgangspunkt i at hermeneutikken er en praksis som er en tolkning av blant annet språklige ytringer, jeg nyttiggjør meg av i min oppgave (Læg Reid & Skorgen, 2014, s. 9-10). Dette innebærer at jeg tolker mer enn det umiddelbart innlysende meningsinnholdet (Thagaard, 2013, s. 41), og at jeg prøver å finne en underliggende sammenheng i det informantene mine uttrykker på bakgrunn av mine egne forutsetninger og min egen forforståelse (Gilje, 2019, s. 11-12). Det at tolkningene jeg gjør tar utgangspunkt i informantenes personlige opplevelser, og at jeg prøver å tolke og forstå deres erfaringer, og at det dermed er deres historier som står i fokus, gjør at jeg kan kategorisere mitt prosjekt som fenomenologisk (Thagaard, 2013, s. 40).

### 2.2 Tematisk analyse

I analysedelen bruker jeg tematisk analyse. I den ser man på tema i datamaterialet. Tema vil her si gruppering av data med viktige likhetstrekk og temaene skal til sammen gi svaret på forskningsspørsmålet eller forskningsspørsmålene (Johannesen, Rafoss og Rasmussen, 2020, s. 279-280). Tematisk analyse kan bestå av fire steg. Disse fire er forberedelse, koding, kategorisering og rapportering. Fasene i en tematisk analyse vil gå over i hverandre og forskningsspørsmålene kan endre seg underveis i analyseprosessen (Johannesen et al., 2020, s. 282).

Så godt det lar seg gjøre, har jeg forsøkt å sette egne holdninger til side når jeg har gått grundig inn i de innsamlede dataene for å kode og sette navn på kategoriene som utpeker seg (Postholm, 2010,



s. 88). I diskusjonsdelen vil derimot mine tolkninger komme til uttrykk, både med tanke på hvilke teorier jeg har brukt og måten jeg bruker teoriene på og hvordan jeg utfører analysen.

Selv om jeg håper at den informasjonen jeg har fått gjennom mine undersøkelser kan være nyttig for andre, er det viktig å presisere at kunnskap oppnådd i en situasjon er kontekstuell, og at den ikke nødvendigvis kan overføres til en annen situasjon (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 77). Likevel mener jeg at noen av ungdommenes opplevelser og tanker kan ha overføringsverdi til andre skoler, både på ungdomsskolenivå og videregående skolenivå, og at de kan inspirere andres praksis selv om det ut ifra en kvalitativ undersøkelse ikke er mulig å generalisere. For at undersøkelsen skal ha størst mulig nytteverdi for andre, har jeg beskrevet settingen på en mest mulig nøyaktig måte slik at andre rådgivere kan se likheter med egen praksis (Postholm, 2010, s. 38). Jeg var forberedt på at jeg ville få en variasjon i datamaterialet, og dette var også noe jeg ønsket da dette har bidratt til å gjøre datamaterialet detaljrikt og nyansert og forhåpentligvis også forståelsesskapende (Nyeng, 2012, s. 73). Jeg håper det også gjør at flere finner punkter de kan kjenne seg igjen i.

### 2.2.1 Intervjuguide

I et semistrukturert intervju åpnes det for at man kan stille oppfølgingsspørsmål underveis. Det betyr at man må ha en intervjuguide hvor temaene er tydeliggjort, og man bør ha forslag til spørsmål man kan stille (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). I tillegg er det lurt å være forberedt på at flere spørsmål kan dukke opp gjennom svarene man får underveis (Postholm, 2010, s. 7). Det viktigste for meg var å få frem ungdommenes opplevelser, og jeg var åpen for at dette kunne innebære faktorer jeg ikke har tenkt på og som jeg ikke hadde med i min spørsmålsguide. Det var derfor viktig at jeg gikk inn i intervjuene med en bevisst naivitet og at jeg både var nysgjerrig på det som ble sagt og det som ikke ble sagt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 48).

Det er min erfaring spesielt som intervjuobjekt, at det er viktig å tilpasse spørsmålene underveis i intervjuet. For å få til dette på en god måte, var det viktig at jeg var en aktiv lytter under hele intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 170). Uansett hvor godt forberedt man er i forkant av et intervju, skaper det dårlig flyt hvis man stiller et spørsmål som allerede er helt eller delvis besvart. Delvis besvarte spørsmål måtte jeg omformulere. I fokusgruppeintervjuer må man i tillegg være forberedt på å referere til at noe har blitt sagt tidligere hvis man ønsker innspill fra flere av deltagerne på det samme temaet. Man må også legge til rette for at alle kommer til orde og invitere inn noen i samtalen hvis de bidrar lite, uavhengig av om dette er fordi de selv trekker seg tilbake eller om det er andre i gruppa som tar mye plass (Halkier, 2010, s. 58-59).

Jeg er klar over at intervjuguiden min består av flere spørsmål enn det som er nødvendig for en fokusgruppe og det er ikke fordi jeg ønsker at min undersøkelse skal bære preg av å være et gruppeintervju (Halkier, 2010, s. 9). Spørsmålene i intervjuguiden er korte, og de var mest en påminnelse til meg selv i tilfelle det var noen av disse deltagerne ikke kom inn på. Jeg var før intervjuene spent på hvor mange av disse spørsmålene jeg kom til å benytte meg av. Denne usikkerheten gjorde at punktet om aktiv lytting ble svært viktig i min undersøkelsesfase. Morgan beskriver at man som intervjuer for et fokusgruppeintervju kan komme i dilemmaet mellom å velge å ta kontroll over gruppa for å holde fokuset der man har sett for seg at det skal være eller la diskusjonen bære dit gruppa fører den (Morgan, 1997, s. 4). I fokusgruppeintervju vil det raskt komme frem om deltakerne er enige eller uenige om ting som omhandler tema, og som oftest vil dette komme tydeligere frem i et fokusgruppeintervju enn i individuelle intervju (Morgan, 1997, s. 4).

## 2.3 Ethiske perspektiv

### 2.3.1 Lydopptak

Jeg tok lydopptak av intervjuene mine og har transkribert begge intervjuene før analyse. Jeg sendte skissen min til NSD og fikk denne godkjent. For å ta opp intervjuene har jeg brukt appen «Diktafon» fra Universitet i Oslo for forsvarlig oppbevaring av opptakene og har opplyst informantene mine om dette. Appen kan kun ta opptak i maksimalt 45 minutter. Jeg hadde på forhånd informert mine informanter om at vi skulle ta en pause cirka halvveis nettopp på grunn av dette. Jeg forklarte også at jeg skulle forsøke å stoppe opptaket i god tid, men hvis noen var midt inne i et resonnement satt jeg klar med papir og penn og informerte om at hvis jeg plutselig begynte å skrive, så var det fordi diktafonen hadde stoppet på et upassende tidspunkt, men at jeg ikke kom til å stoppe noen som var i gang med å fortelle. Planleggingen min viste seg å treffe tidsmessig, så dette skjedde heldigvis ikke. Selv om jeg hadde planlagt godt, var det viktig for meg å informere om dette slik at hvis det skulle skje, var informantene informert slik at dette ikke ville skape utrygghet.

### 2.3.2 Bevissthet på rollen som intervjuer

Som intervjuer/moderator er jeg en del av den sosiale virkeligheten som skapes i intervjuet (Nyeng, 2012, s. 51), og som beskrevet tidligere, vil jeg alltid farge intervjuet noe selv. Det aller viktigste med tanke på at et intervju aldri kan bli helt nøytralt verdimessig, er at jeg er bevisst dette (Thurén, 2009, s. 65).

### 2.3.3 Anonymisering

Det at jeg velger ikke å ha fokus på hver enkeltes historie og at det er deres erfaringer med et fenomen som blir belyst og ikke noe som er svært personlig for deltakerne, gjør at det etiske er enklere å ivareta enn i en undersøkelse som er mer personlig. I utgangspunktet vil ikke studien ha noen negative konsekvenser for informantene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 97). Likevel er det viktig at informantene er trygge på at informasjonen de har gitt til meg blir håndtert på en tillitsfull måte og at jeg sikrer dem konfidensialitet.

### 2.3.4 Det å være i en intervjusituasjon

Selv om jeg antok at det ikke ville være store konsekvenser for informantene å delta i fokusgruppene, måtte jeg likevel ha i bakhodet at noen av dem kunne oppleve det å bli intervjuet som en stressituasjon, og det var viktig for meg å ha fokus på at de skulle ha tillit til meg og være på et sted hvor de følte seg trygge (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 97).

For meg var det viktig å skape en trygghet ved oppstart av fokusgruppeintervjuet gjennom å tydeliggjøre for informantene at de kom til å bli spurt om å uttale seg om egne meninger, noe som de mest sannsynlig mestrer. I tillegg åpnet jeg opp for at det var helt naturlig hvis det var noe de hadde glemt. Det var viktig for meg å gi så mye informasjon som mulig i det informerte samtykket (NESH, 2016, s. 14-15). Det informantene festet seg aller mest ved da de leste samtykket var omfanget ord oppgaven skulle bestå av. Da var det naturlig å forklare dem litt om prosessen rundt en masteroppgave og at man jobber med den på en annen måte enn en skoleoppgave og at det er mange flere element som skal inn i en masteroppgave. Jeg valgte å bruke tid på dette da det også kunne være med å skape en naturlig atmosfære der alle bidro til et fellesskap, også jeg.

Selv om min undersøkelse ikke er en form for aksjonsforskning, lar jeg meg inspirere av to etiske spørsmål skissert i boka *Samarbeid og konflikt*. Disse to er «*Vil jeg vel?*» og «*Gagnet det jeg gjorde?*» (Kversøy & Hartvigsen, 2018, s. 24-25). Svaret på det første, er helt klart «ja». Om arbeidet mitt gagnar, kan være vanskelig å vite sikkert om dette ikke blir undersøkt nærmere etter at arbeidet er ferdigstilt. Likevel mener jeg at det er viktig å holde fast ved denne tanken for å ha fokus på presentere arbeidet på en enkel og tydelig måte slik at det blir lett for andre å få tak i innholdet. På denne måten tenker jeg at det er størst sjanse for å motivere flest mulig til å gjøre seg nytte av rådene fra mine informanter.

## 3 Resultater, analyse og diskusjon

I min analyse har jeg brukt tematisk analyse. Jeg har valgt å koble sammen den tematiske analysen hvor resultatene kommer frem med diskusjonen, slik at hvert tema blir presentert for deretter å bli drøfta. Aller først beskriver jeg hvordan jeg har gått frem i den tematiske analysen og i beskrivelsen av den fletter jeg også inn teorien om tematisk analyse.

### 3.1 Tematisk analyse

Tematisk analyse beskrives som den mest grunnleggende analysemetoden innenfor kvalitativ forskning (Johannesen et al., 2020, s. 278) og den følger en fast oppskrift hvor temaene i datamaterialet er det som er viktig å belyse. Med tanke på at jeg i mine forskningsspørsmål har som utgangspunkt at jeg ønsker å få frem påbyggselevers erfaringer og deres råd til veisøkere og veiledere, opplever jeg at dette samsvarer godt med å bruke en slik type analyse, fordi mitt ønske er at erfaringene og rådene skal stå i fokus.

Da jeg opprinnelig skrev dette analysekapittelet brukte jeg ordet midlertidig i parentes foran forskningsspørsmål på samme måte som Johannesen, Rafoss og Rasmussen bruker det, fordi dette understreker at forskningsspørsmålet eller forskningsspørsmålene kan endre seg i løpet av analyseprosessen (Johannesen et al., 2020, s. 280). For meg har dette endret seg flere ganger. Aller først fordi jeg flere ganger har endret problemstillingen. Deretter opplevde jeg at det var vanskelig å begrense antall forskningsspørsmål. Jeg valgte å skrive diskusjonen ut ifra forskningsspørsmålene jeg aller først hadde og da opplevde jeg at en del av svarene på forskningsspørsmålene tangerte eller overlappet hverandre. Dette gjorde likevel at det etterpå var vesentlig mye enklere å redusere antall forskningsspørsmål, som nå er nede i fire. Disse fire favner om flere av de forskningsspørsmålene jeg hadde før jeg første gang skrev diskusjonsdelen. Dette igjen, medførte at jeg måtte revidere deler av oppgaven.

Noe av det som var spennende i prosessen i fokusgruppeintervjuene, var at informantene var interessert i en del andre tema enn de jeg hadde sett for meg. De var som gruppe overraskende enstemmige om en del av «mine tema» (spørsmålene jeg stilte), noe som gjorde at det ble lite diskusjon og at de raskt gikk over til å snakke om det de var mer opptatt av. Dette opplevde jeg med begge gruppene. Jeg er veldig takknemlig for at informantene har bragt tema som de er opptatt av inn i fokusgruppa. Jeg opplever at de har vært både ærlige, personlige og konkrete.

### 3.1.1 Forberedelse

I denne fasen jobber man for å innhente data og å systematisere disse. Både hvilke type data man skal bruke, mengden data man trenger for å belyse forskningsspørsmålene og hvilket utvalg, må man ta en avgjørelse på og gjøre en avgrensning med tanke på. Det er en fordel i tematisk analyse å ha dataene skriftliggjort fordi det da er enklere å skaffe seg oversikt (Johannesen et al., 2020, s. 283-284).

Jeg har gjennomført to fokusgruppeintervju med en ukes mellomrom og transkribert disse kort tid etter. Jeg prioriterte å få transkribert det første fokusgruppeintervjuet før jeg gjennomførte fokusgruppeintervju nummer to, selv om det var travelt å få til i en hektisk hverdag. I ettertid er jeg veldig glad for at jeg valgte å gjøre dette fordi jeg skrev ned refleksjoner både rett i etterkant av fokusgruppeintervjuene og etter transkripsjonene. Siden jeg hadde bare ett fokusgruppeintervju å forholde meg til av gangen, slapp jeg å bli usikker om jeg blandet sammen refleksjonene fra de to fokusgruppeintervjuene.

Som en del av forberedelsen er også å få en oversikt over datamaterialet før man starter å fokusere på detaljene. Det er likevel mulig å gjøre notater underveis og i etterkant av denne prosessen (Johannesen et al., 2020, s. 284). Som første del av kodingen har jeg sortert i det som er positivt, nøytralt og negativt. Dette ble en litt automatisk prosess fordi jeg opprinnelig var på utkikk etter det som var positivt, men jeg oppdaga ganske fort at mye var informativt, uten å bære preg av å være verdilada. I tillegg var en del av det som jeg oppfatta som sentralt negativt lada.

### 3.1.2 Koding

Koding er den delen av prosessen der man går inn i materialet og kommer frem til og fremhever de viktigste poengene i dataene man har funnet (Johannesen et al., 2020, s. 284). Man bør tenke på koding som en prosess ledet av spørsmål. På samme måte som jeg i gjennomføringen av fokusgruppeintervjuene brukte en traktmodell der spørsmålene i starten er vide for så å bli mer spesifikke, så jeg på det generelle før jeg gradvis gikk dypere ned i detaljene når jeg foretok kodingen (Johannesen et al. 2020, s. 285).

### 3.1.3 Klargjøring

Kodingen er en del av klargjøringen for kategoriseringsfasen (Johannesen et al., 2020, s. 284), og nettopp på grunn av dette er det viktig at denne er oversiktlig og systematisk og at den følger det

mønsteret man har sett for seg fordi dette forenkler den videre bruken av dataene. I prosessen bør man ha fokus på å markere viktige poeng, oppsummere underveis og notere refleksjoner som assosiasjoner, innfall og ideer. Dette kan sammenlignes med arbeidet studenter vanligvis gjør når hen leser en pensumbok (Johannesen et al., 2020, s. 285). Jeg forstår at dette arbeidet sammenlignes med studentsituasjonen fordi studenter ofte skriftliggjør denne prosessen, men dette er prosesser man kan benytte seg av i dagligdagse samtaler og som er vanlig i for eksempel veiledningssamtaler hvor man har fokus på viktige poeng, men oppsummerer for å være sikker på at man har en felles forståelse og at man som veileder har forstått veisøker. Forskjellen på dette og når man arbeider med dette i en forskningsprosess, er at i forskningsprosessen må det dokumenteres for det videre arbeidet.

### 3.1.4 Undergrupper

Jeg har forsøkt å dele datamaterialet inn i undergruppene «Det som åpenbart ikke er relevant», «Det som åpenbart er relevant» og «Det som potensielt kan være relevant». Det som åpenbart ikke er relevant trenger man ikke å kode (Johannesen et al., 2020, s. 287). Dette var det enkelt å sortere ut. Kun en gang valgte jeg å ta ut noe som jeg ved neste gjennomgang valgte å ta inn i analysen igjen.

Selv om det var enkelt å skille ut det som åpenbart ikke var relevant, opplevde jeg derimot at det var vanskeligere å skille mellom det som åpenbart er relevant og det som potensielt er relevant. Det som åpenbart er relevant, må kodes grundig. Det som potensielt er relevant bør også kodes, men hvor nøye det bør kodes, avhenger av mengden data som skal analyseres (Johannesen et al. 2020, s. 287).

Med bakgrunn i at jeg hadde et opprinnelig ønske om å få frem det positive, men så at informantene like mye hadde fokus på det som ikke hadde fungert så godt, innså jeg at det ville være å redusere deres meninger, kun å skulle ha denne vinklingen. Derfor lagde jeg meg en oversikt over det som var ensretta positivt (rosa), det som var ensretta negativt (grønn) og det som jeg opplevde var informativt uten noen sterk ladning (blå). Alt jeg der hadde markert, var også det samme som jeg valgte å ta inn som relevant ved andre gjennomlesning, men endret etter hvert kategoriene.

Arbeidet med å kategorisere gjorde jeg for hånd med markeringstusjer, penn og blyant. Siden det var 40 transkriberte sider, valgte jeg å ta vekk det som ikke var relevant for å få en enda bedre oversikt over hvor mye datamateriale jeg satt igjen med. Det viste seg at dette sidetallet kun var redusert til 33. Når jeg så over det resterende, tenkte jeg at jeg kan sammenligne datamaterialet mitt

med en twistpose. Nå skal det også legges til at jeg liker all type Twist og dette kan illustrere hvor vanskelig det er å kvitte seg med noe. Det lille jeg klarte å kategorisere bort, kan sammenlignes med sjokoladen Nøtt som jeg ikke tåler.

Det som er valgt bort er historiene hvor deltakerne i gruppa forteller hvem de er og personlige fortellinger som går ut over tematikken for oppgaven. Noen av informantene stilte også spørsmål til meg og min yrkesbakgrunn. Dette har ingen betydning for innholdet i denne oppgaven. Jeg valgte likevel å svare på disse spørsmålene for å imøtekomme det de lurte på for å opprettholde en trygghet gjennom en dialog, spesielt med tanke på at dette er ungdom og det er viktig for meg at de er komfortable. Jeg tenkte også at det at jeg delte at jeg selv har gjort noen endringer av kurs underveis i min utdanning og min yrkeskarriere, kunne medføre at de delte mer.

### 3.1.5 Et poeng av gangen

Når man markerer, er det viktig at man markerer et poeng av gangen og at disse poengene skilles fra hverandre frem til man begynner kategoriseringen. Det er viktig ikke å ta bort eller hoppe over noen av kategoriene fordi man tenker at de ikke er interessante – dette kan vise seg å være viktige poeng når man kommer grundigere inn i analysen. Dette kan man løse ved å markere tydeligst de viktigste poengene (Johannesen et al., 2020, s. 289). Man kan både velge å gjøre en stikkordsmarkering parallelt med at man markerer eller gå igjennom all data en gang til på nytt for å gjøre dette. Det kan være en fordel å knytte stikkordene til markeringer gjort i teksten (Johannesen et al., 2020, s. 289).

Jeg valgte å lage en tematisk sortering av stikkord samtidig som jeg gikk igjennom teksten for tredje gang. Det aller meste som jeg sorterte tematisk, var av det jeg hadde plukket ut som «åpenbart relevant». Jeg var redd det var informasjon jeg ville overse hvis jeg startet med å skrive stikkord allerede ved de første gjennomgangene av transkriberingen, og for å være sikker på ikke miste noe av innholdet, gikk jeg igjennom teksten i flere omganger og knyttet den til de ulike punktene (Johannesen et al., 2020, s. 292). Ved siden av at jeg markerte og lagde stikkord, brukte jeg god tid på å reflektere underveis og notere ned disse tankene (Johannesen et al., 2020, s. 291).

En utfordring i arbeidet med kategoriseringen, har vært å lage kategoriene. Da det var flere ulike tema som informantene var opptatt av og som er nyttig inn i oppgaven. Jeg har derfor måttet gå igjennom stikkordene for å samle disse for å få færre tema.

### 3.1.6 Datanær

Jeg har brukt «datanære» stikkord, både fordi dette kan føre til at man lettere legger merke til nyanser, uventede mønstre og sammenhenger og man blir mer bevisst på hvordan man navngir dataene. Dette legger et godt grunnlag for kategoriseringen (Johannesen et al., 2020, s. 290). I tillegg til dette passer dette godt til min måte å studere på da jeg liker å fordype meg i temaene jeg jobber med. Det oppleves ofte for meg som mindre interessant og litt overfladisk å skulle oppsummere på en «datafjern» måte hvor mer generelle beskrivelser brukes på datamaterialet (Johannesen et al., 2020, s. 290). Det jeg opplevde i løpet av kodingen var at det var enkelt å bruke informantenes egne ord og uttrykk når jeg skulle kode. Det at jeg på forhånd hadde sett for meg at jeg skulle bruke et datanært språk, ble derfor enkelt å gjennomføre.

### 3.1.7 Navngiving

Før man gjør en undersøkelse, vil man alltid ha en tanke om hva man kommer til å finne ut, men det er viktig at man ikke har navngitt kodene før man starter undersøkelsen (Johannesen et al., 2020, s. 291). Jeg hadde sett for meg at jeg ønsket å ha fokus på det positive og spesielt de positive tiltakene man kan gjøre. Etter å ha gjennomført fokusgruppene opplever jeg at informantenes erfaringer er mer sammensatt og dette inntrykket har blitt forsterket gjennom kodingen. Som tidligere beskrevet markerte jeg ved første gangs gjennomlesing det som utpekte seg som positivt, negativt og nøytralt. Dette ser jeg i ettertid at jeg gjorde med bakgrunn i de tankene jeg hadde i forkant. Når jeg hadde lest igjennom, opplevde jeg at denne kodingen ikke var nyttig for kategoriseringen.

### 3.1.8 Kategorisering

Det å samle i kategorier, var en mer utfordrende øvelse enn jeg hadde sett for meg. Jeg startet med de kategoriene jeg automatisk fikk i tankene da jeg gikk igjennom materialet, og endte opp med altfor mange. I en undersøkelse bør man ha tre til fem kategorier (Johannesen et al., 2020, s. 294-295). Jeg hadde etter å ha forsøkt å sette kodingen i et system uten å ha fokus på antall, endt opp med 14. Innenfor alle disse kategoriene hadde jeg punkter fra begge fokusgruppene. Ved andre gjennomgang reduserte jeg enkelt antallet til ti, som jeg ved enda en gjennomgang fikk ned til fem. Min opplevelse da var at jeg måtte slå sammen og gjøre om det jeg hadde som tema til undertema (Johannesen et al., 2020, s. 299).

Jeg var før jeg startet med kategoriseringen veldig klar over at jeg måtte gå igjennom både forskningsspørsmål og problemstilling på nytt og at dette igjen kunne føre til at jeg måtte gå



igjennom dataene på nytt (Johannesen et al., 2020, s. 295-299). Likevel valgte jeg å forsøke å gjøre en kategorisering før jeg landet forskningsspørsmålene og dermed visste jeg at jeg måtte kode materialet mitt på nytt. I rapporteringen har jeg forsøkt å finne en rekkefølge som gjør at det oppleves som naturlig for leseren. Noen ganger gir forskningsspørsmålene klare føringer for rekkefølgen av kategoriene, andre ganger må man gjøre en vurdering av hvilken rekkefølge som er det mest hensiktsmessige (Johannesen et al., 2020, s. 301-302.) For meg ble det i denne oppgaven mest naturlig å lage en endelig formulering av forskningsspørsmålene først etter kategoriseringen.

### 3.2 Rapportering

Temaene jeg gjennom analysen har kommet frem til og som jeg presenterer og drøfter i rapporteringen er:

- Erfaringer gjort i løpet av videregående opplæring
- Forberedelser til valg av videregående opplæring: organiserte aktiviteter
- Forberedelser til valg av videregående opplæring: veiledning og aktiviteter utenfor klasserommet
- Valg av skole
- Gode råd fra påbyggselever

#### 3.2.1 Erfaringer gjort i løpet av videregående opplæring

Mange av refleksjonene informantene i fokusgruppa hadde, baserte seg på erfaringer de hadde gjort seg mens de var elever i videregående skole. Derfor er det naturlig å ha dette med som et eget tema. Dette gjør i tillegg at dere som lesere får en bredere forståelse av hvilke erfaringer disse elevene gjør uttalelsene sine på bakgrunn av.

##### *Valg av påbygging til generell studiekompetanse*

Begge fokusgruppene var satt sammen av både elever som hadde sett for seg at de skulle ta påbygg etter å ha gått yrkesfag, elever som egentlig hadde hatt en plan om å fullføre et yrkesfaglig løp med et fagbrev og elever som helt fra oppstart på VG1 så på begge mulighetene som gode alternativ. Dette var tilfeldig og ikke en del av kriteriene for å velge dem som informanter.

To av informantene hadde bestemt seg for studier som krevde spesifikke fagkombinasjoner, flyver og ingeniør, og hadde valgt fag med tanke på dette da de gikk elektrofag. De beskrev valget for å gå

yrkesfag med at de hadde lyst til å gjøre noe annet enn vanlig skole og en av dem beskrev seg som skolelei.

Flere av informantene som gikk helse- og oppvekstfag hadde bestemt seg for å ta påbygg tidlig på Vg1 eller valgte det med utgangspunkt i at de opplevde at de ikke følte seg klare for arbeidslivet. En av informantene utdyper «*Og påbygg ... Jeg tror egentlig at jeg alltid har tenkt sånn at jeg skal studere, og så endte jeg på yrkesfag. Jeg vet ikke helt hvorfor. Jeg tenker det valget var mer ubevisst enn at jeg begynte på påbygg, egentlig.*» En av informantene på helse- og oppvekstfag og flere av de som hadde gått elektrofag beskrev derimot at det var dårlige opplevelser i praksis eller på skolen med faget som gjorde at de ikke ønsket å gå ut i lære. En beskriver at «*jeg mista litt interessen for det, egentlig, når jeg var på utplassering og sånn. Det synes jeg ikke var spesielt gøy, så da tenkte jeg og har lyst til å komme tilbake og studere*».

Selv om mine informanter hadde et ulikt utgangspunkt hvor noen av dem hadde planlagt å starte på påbygg før de startet på videregående skole, mens andre har tatt det valget i løpet av videregående skole, forteller alle at de er fornøyde med å være elever på påbygg. Det er kun en av informantene som sier han noen ganger også er i tvil om han har tatt riktig valg, men konkluderer stort sett med at han har det. Underveis i videregående skole, har informantene gjort flere valg som gjør at de er der de er i dag og dette valget har de gjort på grunnlag av et valg de tok allerede i ungdomsskolen, men selv om ikke det nødvendigvis var det valget de planla, er de fornøyde med å ha endt opp der de er.

#### *Negative opplevelser i praksis*

For flere av informantene var praksis en positiv opplevelse, de opplevde at veilederne hadde sympati hvis noe var vanskelig og at det var positivt at de også en gang hadde vært ute i praksis og hatt tilsvarende opplevelser, men det var også noen av informantene som beskrev at de har valgt ikke å gå ut i lære på grunn av negative opplevelser i praksis.

En av informantene som har gått helsearbeiderfag, opplevde det som om hun ble sett litt ned på fordi det var andre som var under opplæring samtidig med henne, men disse var kommet lengre i sitt utdanningsløp enn det hun var, og arbeidsplassen brukte ressursene på å følge opp studentene istedenfor henne. Hun opplevde at de ikke hadde nok tid til å følge opp henne som var praksiselev fra videregående skole. «*Og da følte jeg også at det var veldig sånn at da fikk jeg ikke den opplevelsen jeg hadde lyst til å få, da til å liksom. Kanskje jeg kunne blitt mer interessert i faget og utdannelsen, men siden det var sånn og jeg på en måte ikke ble sett, så føler jeg liksom at det ødela*

*litt for meg også og hvordan jeg kanskje kunne ha fått det hvis jeg hadde fått en bedre opplevelse og sånn». Hun snakket med læreren sin om vanskelighetene, og læreren hennes var i dialog med veileder uten at hun opplevde at det utgjorde noen forskjell.*

En av informantene som hadde gått elektrofag opplevde at veileder ble syk, og at han da ikke fikk en fast person som skulle følge han opp noe som ga han lite kontinuitet og lite spennende arbeidsoppgaver «*Jeg var først hos en elektriker den første dagen, men så ble han syk og så etter det så ble det til at jeg var med fire-fem forskjellige folk i løpet av de neste to ukene fordi de visste ikke helt hvor de skulle plassere meg, så endte jeg opp med mye sånn venting og mye arbeid som ikke var så veldig relevant for elektro».*

En av de andre informantene som også hadde gått elektrofag opplevde å få en veileder som var helt fersk i yrket og som ikke visste hva han skulle gjøre mye av tiden og de ble sittende sammen og vente på å få beskjed om hva de skulle gjøre, noe som førte til at de hadde hele dager uten arbeid. «*Jeg vil si at første gang jeg var på utplassering, så var det helt forferdelig fordi han karen jeg ble satt med han (..) var sånn ny han også. Og med en gang vi ikke hadde noe å gjøre, så satt vi bare der, og det ga jo et veldig dårlig inntrykk».*

En av informantene som har negative erfaringer med praksis, forteller at «*Jeg fikk litt sånn avsmak, man ble litt sånn kasta ut i det egentlig. Det var vanskelig. Det var noen ganger jeg ikke ville dra og tenkte «skal jeg være syk?» og det ødela på en måte litt, men jeg trivdes også.».*

På spørsmål om hvordan praksis ble snakket om i for- og etterkant på skolen, er informantenes fortellinger at det det var fokus på på skolen var at de fleste opplevde den første praksisperioden som utfordrende, og at de måtte være forberedt på at det kunne være vanskelig. En forteller også at de fikk beskjed på forhånd at de fleste som dropper ut av elektrofag, gjør det i praksis: «*Elektrolærerne sa mye om hva som kommer til å liksom komme for oss, problemer og ting og at vi må høre på elektrikerne og sånn. At det kommer til å bli veldig vanskelig de ukene som vi var utplassert, da. Og at hvis man droppet ut, så droppet man ut fordi det var mange som ville droppe ut da, fordi utplasseringen var så vanskelig».*

*Dette tar de med seg videre selv om de valgte bort yrkesfag*

En av informantene sier «*Jeg er glad for at jeg gikk noe annet enn studie»*, en annen trekker frem fordelene av å ha gått i en mindre klasse med kun 16 elever og at det på grunn av det var lettere å bli

sett i klassen. Det at det var mulig å ta en annen retning ved å ta påbygg sier en at han er veldig glad for, og at dette gjør at han ikke angreir, fordi han også har lært mye gjennom skolegang og praksis, og også fått møte mange nye mennesker. En av jentene tror også at det kan være enklere å gå ut i en jobb senere fordi man har erfaring fra å ha vært ute i praksis, og at dette kan telle positivt hos noen arbeidsgivere.

### 3.2.2 Diskusjon: Erfaringer gjort i løpet av videregående opplæring

Når informantene beskriver sine erfaringer med praksis, kan man se dette i sammenheng med det Krumboltz beskriver som summen av det planlagte og det som ikke er planlagt som gir svaret på hvordan fremtiden ser ut. Det vil for eksempel for mange være tilfeldig hvilken praksis de kommer i og hvordan opplevelsen deres der blir.

Dette kan også knyttes opp mot ordparet «valg – tilfeldigheter» i Kvalitetsrammeverket for karriereveiledning. Om det som skjer i praksis er tilfeldig eller ikke, er det vanskelig å skulle si noe om, men at det er tilfeldig at mine informanter har havnet i den situasjonen de har, er enklere å ta som utgangspunkt. For eksempel jenta som har gått helse og oppvekstfag og som opplevde at de som hadde kommet lengre i sin utdanning fikk en tettere oppfølging på sykehjemmet hun hadde praksis på. Det er vanskelig å si noe om hun hadde hatt denne opplevelsen hvis hun hadde vært der på et annet tidspunkt. Var det for eksempel tilfeldig at hun var der samtidig med noen som hadde kommet lengre i sitt utdanningsløp? Og at derfor tiden til henne ikke strakk til og at hun derfor ikke ble prioritert? Eller kan det være at det stilles større krav til veiledere for dem som for eksempel har sykepleierstudenter, og at dette medførte at min informant sammenlignet oppfølgingen hun fikk med oppfølgingen de fikk uten at det var grunn til det? Hvis det siste er tilfelle, ville dette kanskje vært annerledes hvis hun hadde vært i praksis alene. Vi kan ikke vite om hun hadde konkludert med det samme hvis situasjonen hadde vært annerledes, men denne erfaringen, trekker hun selv frem som et viktig bidrag til at hun ikke valgte å gå videre som lærling og ta fagbrev. Som beskrevet forteller hun også at hun tok opp problematikken og hadde hun opplevd at dette ble tatt på alvor, hadde hun kanskje også hatt et annet syn på sin praksis. Relasjonskompetansen som Haug konkluderer med som et av de viktigste elementene for en god veiledning i sin doktorgradsavhandling og det samme med Skrattalsrud i sin masteroppgave, blir i denne sammenhengen svært viktig. Det er tydelig at denne jenta opplevde at hennes behov ikke ble møtt, men sørger man for å ha en god dialog og en god relasjon, vil opplevelsen kunne bli bedre selv om det ikke alltid er mulig å innfri alles ønsker.

I Oslo kommune er det fokus på at man trenger flere yrkesfagutdannede (Byrådet Oslo kommune, 2016, s. 1-3), og da kan noen av svarene som disse påbyggselevene gir, bidra til økt forståelse for hvorfor noen velger bort yrkesfaget de opprinnelig hadde valgt.

Det er kun en av informantene som direkte sier at hun opplevde at hun ble kasta ut i arbeidsoppgavene og at hun opplevde at hun ikke var klar for dette. Hvis man ser det opp imot Krumboltz teori, vil jo likevel dette være noe hun tar med seg videre og om hun etter hvert konkluderer med at hun ikke ønsker et yrke innen helsefag eller at hun senere vil oppleve at hun er mer klar for dette, noe hun per nå ikke vet, og heller ikke noe det er et behov for at hun skal vite. På samme måte er det flere av informantene som trekker frem at erfaringene de har med seg fra yrkesfag er positive å ha med seg inn i yrkeslivet og i senere valg av yrke og utdanning. Knyttet opp mot Krumboltz teori som sier at man verken må eller bør ha planene klare lang tid i forvegen, passer dette fint for de fleste av mine informanter

#### *For og etterarbeid til praksis*

Hovedmålet til skolen er som Dewey beskriver det å få elevene klare for det samfunnet de skal ut i etter skolen. Det at mine informanter opplevde at en del av forberedelsen til praksis var å informere dem om at det er en fare for å droppe ut i første praksis, opplever jeg at står i sterk kontrast til dette. Når jeg har lett i teorien og rapporter for å finne noe som bekrefter eller avkrefter at flere dropper ut i første praksisperiode, klarer jeg ikke å finne noe om dette. Oversikten over kritiske overgangsfaser i NOUen fra 2016 (NOU 2016: 7, s. 134) har heller ikke dette med som en av sine kritiske faser. Dette rammeverket for videregående opplæring har blitt endret siden det ble gjengitt der, men praksisperiodene er heller ikke nevnt i den nåværende versjonen (Regjeringen, 2018) og heller ikke i rapporten *Frafall i videregående* trekkes dette frem som en av faktorene som bidrar til frafall (Lillejord et al., 2015, s. 11-12).

Om det er tilfelle at mange dropper ut av videregående skole i første praksisperiode eller allerede da tar en avgjørelse på at de ikke ønsker å gå ut i lære, er et område av fagfeltet jeg tenker at det hadde vært spennende om noen forsket mer i.

Det er mange måter å kunne forberede elevene på praksis uten å skremme dem. En elev som ikke mestrer oppgavene hen blir satt til i praksis eller ikke har glede av, vil kunne kjenne på det uavhengig av å oppleve den første praksisperioden som krevende. Hvis man skal se det ut ifra Deweys perspektiv, er det viktigere å kunne lære av sine erfaringer gjennom å drøfte disse.

Opplevelsene kan også bli til hindringer slik Krumboltz beskriver som barrierer. Får man tak i disse i en veiledningssituasjon, kan det være man får avklart om dette er noe reelt som står i veien for at det kan være vanskelig å fortsette med den utdanningen eller om dette er barriere skapt av eleven selv eller dem rundt han i praksis.

Krumboltz beskriver også at erfaringene man gjør seg skal være en læringsprosess og ikke bare at man skal vurdere om det er noe man passer til. Det kan hende at dette har vært deler av arbeidet rundt praksis også, men det er ikke en del av fortellingen til mine informanter og da har ikke dette fokuset vært noe de har med seg videre.

*Mine funn: Erfaringer gjort på videregående skole*

Selv om informantene er usikre på om de ville valgt å gå den samme retningen om igjen etter å ha gjort seg erfaringer med videregående skole, er de likevel fornøyde med å være der hvor de er i dag i sitt utdanningsløp. Dette viser at de kan være fornøyde fordi de har kommet til et sted i sin utdanningsplan som de ønsker å være, men at de tenker at det kunne vært en annen vei som de ville valgt istedenfor hvis de hadde tatt valget på nytt.

Ut ifra innhentet informasjon kan det likevel tyde på at en del av informantene ikke har fått like god oppfølging i praksis som de skulle ønske og at det har vært liten systematikk i arbeidet med praksis i skolen.

### 3.2.3 Forberedelser til valg av videregående opplæring: organiserte aktiviteter

*Faget utdanningsvalg*

Informantene forteller om svært ulike erfaringer med faget utdanningsvalg, både med tanke på gjennomføring av faget og innhold i faget. En av informantene sier at «*vi hadde det ca. hver tredje uke*», en annen forteller at læreren var mye sykemeldt og at det var sjelden de hadde en vikar som hadde kunnskap som kunne hjelpe dem i faget. Andre beskriver at de gjorde oppgaver og tok noen tester.

Felles for flere av informantene var at de hadde opplevd at det var mest informasjon og lite samtale i klassen, en forteller at det «*var ikke noe veiledning i de timene*». En av informantene forteller at hun fikk god oversikt over de videregående skolene og spesielt hvilket karaktersnitt man trengte for å komme inn på de ulike skolene, og en annen at faget hjalp til med å gi en oversikt over de videregående skolene. En tredje mener at han ikke kunne bruke det de hadde gjort i utdanningsvalg

som grunnlag for å velge videregående utdanning. Flere av informantene opplevde at de brukte mye tid på internett og til å søke på egenhånd. *«Eller vi hadde det sånn en gang i uka, kanskje, men det var veldig sånn at som alle andre har sagt, at man skulle liksom søke selv og på en måte finne ut av de nettsidene: Vilbli og Utdanning.no og sånn. Så, ja, vi fikk ikke så mye veiledning innenfor akkurat det faget, men det var liksom mer sånn finne ut selv og snakke hvis man lurte på noe.»*

En av informantene beskriver at faget var på timeplanen, men opplevde at det ikke var så viktig uten at det var så lett å sette ord på hva som var årsaken til det. En annen forteller at timene i faget noen ganger ble brukt til andre ting, *«Jeg husker det ble brukt til mye annet. At det var sånn at hvis vi lå bak i et eller annet fag, så kunne lærer'n bare ta litt klassens time».*

Noen av informantene forteller at utdanningsvalg kun var noe de hadde innimellom og en av informantene kan ikke huske å ha hatt faget før på 10.trinn. En annen av informantene forteller at de hadde mulighet til å sette av tid til utdanningsvalg og låne dette av andre fag selv om de ikke hadde faget på timeplanen, men at det ble gjort i liten grad og det var opp til lærerne om dette var en mulighet.

#### *Kurs i utdanningsprogram*

Fra Kurs i utdanningsprogram hadde informantene veldig ulike opplevelser. Noen opplevde at det ga et veldig reelt innblikk i hva som kom til å møte dem på videregående skole, mens andre opplevde at det var kun fokus på noen av fagene på VG1. Andre igjen opplevde at skolen forsøkte å gi et best mulig inntrykk, noe de antok var for å få flere søkere.

Alle informantene opplevde at dagene de var på kurs i utdanningsprogram var positive, og de hadde gode opplevelser med seg tilbake til skolen. En beskrev at de gjorde forsøk og at det var gøy, en annen at de fikk et godt inntrykk av fagene.

Noen av informantene opplevde at de var på utdanningsprogram de likevel ikke ønsket seg til. En av jentene utelukket to utdanningsprogram på den måten *«Ja, jeg var også på sånn åpen dag. To ganger, men jeg var ikke på helse og oppvekst, men jeg fant egentlig ut av hva jeg ikke ville gjøre. Så da tenkte jeg kanskje helse og oppvekst passer for meg»*, mens en av guttene opplevde at studiespesialisering var helt greit, men at det var helt likt vanlig skole, og at han derfor valgte det bort.

En av de andre guttene opplevde at han synes det var for mye aktivitet på idrettsfag og selv om han likte det, ga det ikke et fullstendig bilde av det å gå på idrettsfag. «*Andre gangen så var jeg på idrett. Og egentlig det eneste vi gjorde var å trene hele dagen, vi drev med spinning og styrke og sånn. Og det var egentlig det eneste vi gjorde. Og da synes jeg det var litt kjedelig på skolen og da kan man trene utenom skole, og da tenkte jeg at «Nei, det er ikke noe for meg», men hvis jeg tenker meg om så kunne jeg faktisk tatt det.»* For hans del medførte dette at han ikke vurderte idrettsfag, men i ettertid vet han at det ikke er like mye aktivitet som det han opplevde på kurs i utdanningsprogram, og han kunne derfor ha valgt det likevel.

En av informantene opplevde at lærerne han møtte ga et veldig godt inntrykk, mens en annen mente at den videregående skolen burde ha vurdert nøyere hvem som skulle ha kursene fordi de var mest med en lærer som viste svært lite engasjement.

For alle informantene som hadde hatt etterarbeid etter kurs i utdanningsprogram på sin skole, var det kun en som hadde hatt en diskusjon om dette i klassen, alle de andre hadde jobbet med det individuelt og noen hadde skrevet logg i etterkant for egen bruk. Flere fortalte om at de enten hadde jobbet med eller fått presentert utdanningsprogrammene i klassen i forkant av at de skulle velge kurs i utdanningsprogram. En hadde verken hatt for- eller etterarbeid.

Flere av informantene trekker frem observasjoner av elevmiljøet som en negativ opplevelse fra hospitering. Dette er et av temaene som overlapper noe. Jeg har valgt å sortere det inn under temaet «valg av videregående skole».

Det at noen velger ikke å møte opp på kurs i utdanningsprogram, tror flere av informantene kommer av at dette for noen kan være en enkel måte å få fri på. Det at de ikke har med seg lærere de kjenner den dagen, tror de kan gjøre at noen ikke opplever den samme forpliktelsen til å møte opp. Eller som en av informantene sier «*En del dumme folk kan ta sjansen på å få fri*» og en annen følger opp med «*Og tar sjansen på at ingen finner ut av det*». Likevel er de usikre på om det hadde hjulpet flere å ta et valg som var mer riktig for dem ved å delta på kurs i utdanningsprogram fordi noen av skolene prøver så hardt på at det skal være en bra dag at det kan gi et falskt bilde av hva programområdet virkelig er.



### 3.2.4 Diskusjon: Forberedelser til valg av videregående opplæring: organiserte aktiviteter

#### *Faget utdanningsvalg*

Angående faget utdanningsvalg, er tilbakemeldingen fra flere at de har fått en del informasjon i faget, men at det har vært brukt lite til refleksjon. Flere av informantene nevner nettsidene Vilbli.no og Utdanning.no, og de forteller at de har brukt disse nettsidene i forkant av valget av videregående opplæring, men at disse har vært brukt på egenhånd i timene i faget utdanningsvalg eller utenom skoletid. Som tidligere forskning har vist (Buland et al., 2011, s. 149), varierer det veldig fra skole til skole hvordan faget både er organisert og hvem som har ansvar for dette faget. Det at noen av informantene opplever at timene satt av til utdanningsvalg brukes til andre fag finner vi også igjen i forskningen til Mordal, Buland og Mathiesen som tidligere nevnt. Det som i tillegg er et lite tankekors, er at de i sin rapport skriver at «*Ved de skolene hvor faglærere underviser i utdanningsvalg opplever flere rådgivere at faget heller blir brukt til de respektive fagene heller enn utdanningsvalg*» (Mordal et al., 2015, s. 54). Jeg opplever at måten ordet *faglærer* er brukt på i dette sitatet er problematisk. Slik jeg forstår sitatet, vil faglærer her si en lærer som underviser klassen i flere fag enn utdanningsvalg. En lærer i utdanningsvalg er også en faglærer og bør ikke omtales på noen annen måte enn andre lærere i klassen.

Det har vært et økende fokus på faget utdanningsvalg, blant annet at utdanningsvalg har blitt et mulig emne å ta som en del av en master i karriereveiledning og at det ved USN også er et valgfritt emne på lærerutdanningen. I Oslo har utdanningsetaten hatt kursrekker for skoler som ønsker å gjøre et grundigere og mer systematisk arbeid med faget. Likevel vil det være avhengig av at lærerne i faget følger opp faget. Det er også viktig at faget blir prioritert på ledernivå for å få dette til (Buland et al., 2011, s. 131-132). Som beskrevet tidligere, er det ikke lenge siden jeg selv jobbet i ungdomsskolen og da var jeg faggruppelider i bydelen for faget utdanningsvalg. Det var samling i faggrupper flere ganger i løpet av 2019 og alle de ansatte på skolene som deltok (i alt seks skoler), var med i en faggruppe. Gruppen i utdanningsvalg deltok hver gang og det gikk på rundgang hvilken skole som arrangerte treffene. Da vi kom til den ene skolen som ikke hadde deltakere i vår gruppe, noe vi hadde etterspurt, og gruppene blir ropt opp og plassert, sier rektor ved denne skolen «*Ja, så står det utdanningsvalg til slutt, men det er vel ingen fra det faget her?*».

Ut ifra det jeg har funnet ut gjennom min informasjonsinnhenting er at utdanningsvalg er et fag som stadig blir høyere prioritert. Dette har jeg selv også erfart igjennom praksis blant annet fra arbeid med faggruppa nevnt over. Informasjonen fra informantene mine og forskningen jeg viser til, viser

at prioriteringen av faget fortsatt varierer. Dette er synd, for det er elevene det går ut over når de ikke får den undervisningen de har krav på.

Selv om flere av informantene forteller om at faget utdanningsvalg har vært brukt til faget, kan det virke som om ikke hele formålet med faget er dekket. Her er første avsnitt av formålet med faget:

*Faget utdanningsvalg skal bidra til at elevene oppnår kompetanse i å treffe karrierevalg som er basert på elevenes ønsker og forutsetninger. Faget skal bidra til å gi elevene en forståelse for betydningen av utdanning, arbeidsdeltakelse og livslang læring. Faget skal gi kunnskaper om hva forskjellige utdanningsveier kan føre fram til, og gi innsikt i et arbeidsmarked i endring (Utdanningsdirektoratet, 2015a).*

For meg fremstår det som det har vært gjort noen utvalg i faget som ikke nødvendigvis er forankret verken i formålet med faget eller kompetansemålene. Røise kommenterer blant annet «livslang læring» i sitt kapittel i boka *Career and Career Guidance in the Nordic Countries*, og hun problematiserer at det i læreplanen ikke er noen forslag til hvordan livslang læring kan arbeides med (Røise, 2020, s. 275). Dette blir ekstra sårbart når flere som underviser i faget ikke har kompetanse i faget.

*Kurs i utdanningsprogram.*

Informantene har ulike erfaringer med kurs i utdanningsprogram. Alle er likevel samstemte om at dette er en mulighet alle på 9. og 10. trinn bør benytte seg av. Samtidig mener de at noen av de videregående skolene kan etterstrebe å gi et mer realistisk bilde av utdanningsprogrammene. Noen av informantene valgte et utdanningsprogram på grunnlag av et bilde som ikke viste hele helheten, mens andre valgte utdanningsprogram bort selv om utdanningsprogrammet kanskje hadde passet godt for dem. Hvis vi knytter det opp mot Krumboltz teori som understreker at alle våre erfaringer ligger til grunn for de valgene vi tar, vil jo hvordan man blir møtt på en slik dag være en del av totalbildet. En annen ting som kan være med på å spille en rolle med tanke på det, er hvordan man blir møtt. En av informantene opplevde lærerne som svært imøtekommende og flinke, mens en annen tenkte at de heller kunne ha valgt ut noen som var litt mer engasjert. Alle slike detaljer virker inn på totalbildet.

I den tidligere nevnte rapporten til Markussen med flere, er også smakebiter av utdanningsprogram noe som er nevnt som en mulighet for å gi et mer realistisk bilde av hvordan de ulike utdanningsprogrammene er (Markussen, Lødding, Sandberg & Vibe, 2006, s. 27). Og her er det

nettopp det perspektivet med selv å erfare som trekkes frem på samme måte som vi finner det hos Dewey og Eng. Dette blir også trukket frem i et av kapitlene i «De frafalne». Der beskriver en av de fremhevede elevuttalelsene at rådgivere i ungdomsskolen kun gir informasjon og ikke forteller hvordan det er å være elev på utdanningsprogrammene (Thrana, 2016, s. 97).

Angående kurs i utdanningsprogram, forteller alle bortsett fra en av informantene at det ble satt av tid i klassene i etterkant av dette for at de skulle jobbe med det. At dette antallet er såpass høyt, tenker jeg er positivt. Dette handler om det Dewey beskriver med å organisere barnets erfaringer til vår verden. Likevel overrasker det meg at det er kun en av dem som har drøftet dette med medelever. Det at man er flere elever samlet og har mulighet til å samarbeide om dette uavhengig av om man har vært på det samme utdanningsprogrammet eller ikke, kan både føre til mer refleksjon rundt det man har opplevd og at flere lærer noe av egne og andres erfaringer (Thomsen, Skovhus & Buhl, 2014, s. 14-16).

Min opprinnelige tanke for denne masteroppgaven var «Hvordan øke deltagelsen på kurs i utdanningsprogram?» Dette temaet fenget ikke mine informanter i samme grad som det fenget meg. Det var ingen av informantene som hadde valgt bort kurs i utdanningsprogram. En av informantene hadde blitt syk og derfor ikke deltatt. Når de skulle komme med årsaksforklaringer på hvorfor flere ikke møtte på kurs i utdanningsprogram, var det kun to forslag til dette, det ene var at noen så på det som en mulighet for å skulke og at de tok en sjanse på at ingen kom til å oppdage at de ikke møtte, en annen var at siden elevene kun får ønske seg utdanningsprogram og ikke har mulighet til å velge skole, at noen lar være å dra fordi de får plass på en skole de ikke ønsker.

*Mine funn: Forberedelse til valg av videregående: organiserte aktiviteter*

Mine informanter beskriver aktiviteter gjort i faget utdanningsvalg, men det virker som det er lagt mindre til rette for refleksjon og deres tilbakemeldinger er at faget består mest av å få informasjon og det å gjøre informasjonsinnhenting på egenhånd. Med tanke på prioriteringen av faget samsvarer mine funn godt med det som tidligere forskning viser, at dette varierer mellom de ulike skolene.

Mine funn med tanke på kurs i utdanningsprogram er at informantene mener at dette er noe alle elevene bør benytte seg av for å få et inntrykk av hvordan utdanningsprogrammene er, samtidig som de mener at de videregående skolene bør etterstrebe å gi et mest mulig realistisk bilde av utdanningsprogrammene.

### 3.2.5 Forberedelser til valg av videregående opplæring: veiledning og aktiviteter utenfor klasserommet

#### *Veiledning med rådgiver*

En av informantene som har gått elektrofag, sier han valgte det «fordi rådgiver anbefalte meg det». Dette var en elev som på grunn av sosiale utforinger på ungdomsskolen hadde vært mye sammen med sin rådgiver og opplevde at hun kjente han godt. Derfor tenkte han at hun måtte ha et godt grunnlag for å anbefale han det fremfor noe annet. Hun sa også til han at hun mente at han ikke hadde mulighet til å klare et studiespesialiserende løp, noe han mener at han gjennom å ha gjennomført to år på elektrofag og et halvt år på påbygg er i ferd med å motbevise «Jeg snakka mye med rådgiveren. Og så var det sånn at hun sa jo på en måte at jeg ikke skulle klare meg i studiespes, da. Jeg hadde egentlig ingen andre valg når hun sa det. Og så fikk jo ikke hun rett likevel, synes jeg iallfall».

Det er veldig varierende hvor mye veiledning informantene forteller at de har fått, noen sier de har fått god veiledning, andre av informantene opplever at de ikke har fått noen ting. En mener at de på hans skole fikk mye mindre enn andre han kjenner fra andre skoler. En forteller at han opplevde at skolen forsøkte å veilede, men at de ikke helt fikk det til. En annen forteller at hun opplevde at rådgiver ga opplysninger som ikke stemte og at hun derfor ikke hadde tillitt til henne «hun var veldig dårlig, da, så hun sa ting som ikke stemte. Det var litt vanskelig å tro på henne, så jeg snakka egentlig bare med de hjemme og andre rundt meg, egentlig.» En forteller at han på skolen ble lokket med at det var lett å få seg jobb etter endt utdanning. En av informantene forteller at han husker at det kom noen fra etaten og fortalte om de ulike mulighetene som fantes i videregående skole.

En av informantene forteller at han selv hadde søkt seg frem til informasjon om at han kunne bli oppfinner ved å gå elektro. Dette hadde han ikke hatt noen dialog med skolen om. Informasjonen om dette hadde han funnet på et forum på internett, «Jeg visste ikke jeg skulle drive med lysbrytere og stikkontakter og sånn», forteller han.

#### *Valgfokus*

To av informantene, opplevde at det var det å ta et valg som ble det viktigste for rådgiveren, ikke hva de skulle velge, «Det eneste rådgiveren gjorde var å presse oss med frister. Ikke å hjelpe oss. Det var jo sånn et valg vi skal ta. Kan prøve å hjelpe deg, men det er ikke noe vi er så opptatt av, Bare det at du skal velge.» Den ene opplevde at rådgiveren konkluderte altfor raskt for på hva som

passa for de forskjellige elevene ut ifra hvilke interesser de hadde eller bilder de plukket ut i oppgaver «*Vi tok mye interestetester og sånn, men jeg følte at det var litt sånn at hadde man valgt et tre så var det slik at det ble at «Du skal gå Natur»».*

*Andre aktiviteter som har bidratt til valg av videregående utdanning*

Stefaren til en av informantene jobber som elektriker og han hadde flere ganger vært med stefaren sin på jobb og ønsket derfor å lære seg mer innen elektrofag.

Flere av informantene opplyser om at yrkesfag var noe de hadde lyst til å prøve og derfor valgte det siden de hadde muligheten til å ta påbygg senere. En av disse understreker at han «*kunne ta den utdanningen jeg ville uansett*». En informant forteller at ønsket om å slippe fremmedspråk, var viktig for å velge å ta yrkesfag. En av informantene forteller at hun var veldig usikker rett før hun skulle ta valget for videregående skole og bestemte seg for valg av videregående skole to dager før fristen gikk ut.

Selv om flere av informantene opplever at veiledningen de har fått, kunne vært bedre, er det tydelig at de på ulike måter har skaffet seg informasjonen de trengte for å ta et valg, for noen var dette fra familie og for noen fra venner. Noen har også brukt skoletid på å finne informasjon, selv om de ikke nødvendigvis opplever at de har fått veiledning. Informantene viser også at de har kunnskap om alternativene sine, som muligheten for å gjøre omvalg, muligheten for å velge å gå ut i læra og valget om å ta påbygg for å kunne ta en høyere utdanning. Alle informantene oppgir at de nå har høyere utdanning som mål.

### 3.2.6 Diskusjon: Forberedelser til valg av videregående opplæring: veiledning og aktiviteter utenfor klasserommet

*Veiledning med rådgiver*

Alle informantene var klar over at påbygg var en mulighet som med få unntak kunne gi dem de samme mulighetene som ved å gå studiespesialisering. Noen av elevene har også tatt bevisste valg for hvilke fag de vil kunne trenge hvis de ønsket seg til et spesifikt studium. Dette viser at de har hatt tilgang på informasjon for å kunne ta de valgene de har gjort. Eleven med oppfinnerønsket burde ha vært fanget opp. Et tiltak for å hindre feilvalg kan være enkel og grunnleggende informasjon med en enkel beskrivelse av positive og negative sider ved yrket (Markussen et al., 2006, s. 27). Om dette hadde vært nok for denne informanten er usikkert i og med at han hadde fått sin informasjon et annet sted fra. Samme rapport foreslår også individuelle samtaler som mulighet

for å avverge feilvalg (Markussen et al., 2006, s. 30). Denne elevens erfaring understreker at dette ikke kun må gjelde de elevene som ikke har bestemt seg for utdanning. Hadde han blitt utfordret på valget, kan det være at det hadde blitt avdekket før han valgte videregående opplæring hva han trodde elektrofag var.

En av informantene opplever at han gjennom å ta påbygg har bevist at han klarer å fullføre et studiespesialiserende løp til tross for at rådgiveren på ungdomsskolen mente at dette ikke ville være mulig for han. Jeg opplever at det er trist at karriereveiledere i skolene uttrykker ovenfor sine veisøkere at de ikke kommer til å mestre noe. Lovén har noen gode eksempler om dette da han referer til en karriereveileder som ikke anbefalte Alan Shearer å satse på fotball eller Mark Knopfler å satse på musikk. Shearer er en tidligere kjent, britisk fotballspiller og Knopfler er en verdenskjent gitarist, vokalist og låtskriver (Lovén, 2016, s. 81). Det med at min informant opplever at han ble anbefalt å ta elektrofag og at studiespesialisering ikke var en mulighet, viser jo både at han opplevde ikke å ha den valgfriheten han har rett på, men også at den anbefalingen han fikk ikke var den beste for han.

#### *Valgfokus*

En av informantene opplevde at valget var viktigere enn veiledning frem mot å ta et valg og en annen at det ble konkludert for raskt på hvilket valg som var det beste. Dette står i skarp kontrast til det Krumboltz beskriver med at veiledning skal være en læringsprosess. Haug fant i sitt doktorgradsarbeid at det å ha fokus på det neste valget var en av kriteriene for suksess i veiledning, men ikke det alene. Skovhus konkluderte i sitt doktorgradsarbeid at for ensidig valgfokus kan begrense hvilke temaer som tas inn i veiledningen. Buland med flere presiserer at gode rådgivere legger opp til refleksjoner rundt valgene man skal ta tidlig i prosessen. Det er viktig her å huske på at dette er informantens opplevelse og selv om denne også er gjenkjennbar fra andre undersøkelser, sier den ingenting om hva årsaken til dette er. For eksempel er det flere studier som beskriver at når veiledere er under tidspress, kan det føre til en reduksjon i kvaliteten på veiledningen (Buland et al., 2011, s. 235, Buland et al., 2020, s. 26).

#### *Mine funn: Forberedelser til valg av videregående: veiledning og aktiviteter utenfor klasserommet*

Mine funn med tanke på den veiledningen som foregår på skolen, men utenfor klasserommet, er at flere av informantene opplever at det er et for stort valgfokus og at det mange ganger blir for raskt konkludert uten at man åpner for nok tid til refleksjon.

### 3.2.7 Valg av skole

Valg av skole var et tema som jeg ikke hadde sett for meg at informantene skulle være så opptatt av som de var. Første gang skolevalg ble omtalt var det fordi miljø av noen nevnt som noe negativt etter å ha vært på kurs i utdanningsprogram. En av informantene forteller at «*Det første jeg ser er en slåsskamp.*». Dette gjorde at det ikke var aktuelt for denne informanten å søke seg til denne skolen.

Dette er jo en konkret hendelse, men for de fleste av informantene, var det flere ulike ting som virket inn på deres valg av skole.

Det som nevnes av informantene som faktorer er:

- Karaktersnitt
- Rykter
- Miljøet på skolen

#### *Karaktersnitt*

Noen av informantene forteller at de har valgt skoler ut ifra at de har ønsket å komme inn på skolen med høyest snitt fordi de tenker at det er den beste skolen. Flere av informantene hadde i søknaden til videregående skole rangert skolene innenfor ønsket utdanningsprogram etter karaktersnitt. En av informantene opplevde å komme inn på en skole han ikke hadde ønsket seg til, men hadde likevel en god opplevelse med å gå på denne skolen. En annen av informantene forteller at han startet på skolen med høyest snitt fordi han kom inn der selv om han hadde hørt at det var mer praktisk arbeid på en annen skole, som han mener at antagelig hadde passet han bedre.

#### *Rykter*

Informantene forteller at rykter de hører fra andre har mye å si, og at dette ikke nødvendigvis avgjør hvilken skole man velger å søke på, men at det heller er med på å utelukke noen av skolene. En av jentene utdyper dette «*Valg av skole tok jeg veldig basert på egentlig sånn rykte, sånn man hører fra venner og miljø og sånn. Jeg så mer på sånne ting sånn som det sosiale, så det var litt sånn at det styrte hvor jeg endte opp med å gå. Det var mer sånn at det var skoler jeg utelukka.*».

Likevel sier informantene at programområde er det aller viktigste, og det er kun en som forteller at hun kunne vurdert å droppe å velge et programområde hvis det hadde vært på den ene skolen hun hadde vært på kurs i utdanningsprogram.

### *Miljøet på skolen*

Informantene trekker frem at det er viktig å ha et godt skolemiljø for å være motivert for å gå på skolen og at dette kan være det som gjør at de ønsker å komme en dag de ikke er motivert. Dette baserer seg mye på hvilken oppfatning venner har, og hvilke rykter de har hørt om skolene. En presiserer «*Ja, altså, det er ikke min type folk overalt. Jeg kan vel si det. Det er, hvordan skal jeg si det, det er på en måte at jeg tror det er best når folk har felles interesser og sånn, og det er ikke det er kanskje ikke for meg på [sentrumsskole med høyt snitt] eller [østkantskole med lavt snitt]. Så skolevalg har mye å si iallfall for meg. Og det tror jeg ganske mange tenker*».

### 3.2.8 Diskusjon: Valg av skole

Valg av skole var noe jeg ikke hadde sett for meg at jeg skulle ha som en del av min analyse og jeg hadde ingen spørsmål om dette i min intervjuguide. Likevel var dette noe begge gruppene var opptatte av og dette temaet ble nevnt flere ganger og i flere sammenhenger.

Det fremstår for meg som ganske forståelig at hvis det første du opplever når du besøker en skole er at noen slåss, så vil dette gjøre at du velger deg til noe annet når du har et annet alternativ.

Mange av informantene er opptatt av karaktersnitt og en av dem sier han har valgt en skole med høyere snitt til tross for at han tror at det er en av de andre skolene som kunne passet han bedre. Ingen av informantene sier at det ligger noe prestisje i å komme inn på den ene eller den andre skolen, men de nevner at man kan se for seg at skolene med høyest karaktersnitt er bedre enn en annen skole. Utad opplyser ikke skolene at det er ulikheter med hvordan undervisningen på de ulike skolene er. Jeg tenker at dette med inntrykket informantene får på grunnlag av dialogen de har seg imellom, er noe man kan løfte enda tydeligere frem.

Inntaksutvalget som i forkant av å skulle komme med ulike forslag til inntakssystemer i den videregående skolen i Oslo fikk gjennomført en undersøkelse blant 10.klassinger i byen, og der svarte 17,4 % av informantene at «dårlig rykte» var en grunn til ikke å velge en skole, kun slått av alternativet «Skolen er uinteressant» (Inntaksutvalget, 2020, s. 102). Det at noen utelukker skoler på grunn av rykter, opplever jeg at er et minifelt å bevege seg inn i. Det er viktig at det kommer frem hva som er grunnlaget for valget eleven tar. Samtidig er det skummelt å skulle dra en slik diskusjon inn i et klasserom med tanke på at dette kan være med å danne stereotyper som man som ungdomsskole ikke ønsker å være med å underbygge. Mange av disse ryktene oppfattes for noen av elevene i ungdomsskolen som sannheter. Utfordringer er også at man som lærer eller rådgiver ikke



kjenner til alle ryktene. Likevel er det viktig at man ikke later som om dette ikke finnes. Så lenge disse ryktene er der, vil de påvirke, og for å kunne jobbe med dem på en god måte, må man kunne avdekke dem.

Likevel er det tydelig at informantene mener at valget av utdanningsprogram er det aller viktigste. Ingen utdanningsprogram har blitt utelukket av mine informanter på bakgrunn av dette fordi de har hatt flere ulike skoler å velge mellom, men en sier at hun ville gjort dette om de kun hadde ønsket utdanningsprogram på en av skolene hun ikke kunne tenke seg å gå på. Dette tenker jeg det kunne vært interessant om noen fant ut mer om fordi det å velge bort et utdanningsprogram fordi man utelukker noen skoler, kan få konsekvenser for elever dersom de havner på utdanningsprogram de egentlig ikke ønsker seg.

Informantene trekker frem miljø og «sin type folk» som et kriterium for å velge skole. Jeg tror jeg forstår hva informantene mener og eksempelet der en informant velger ut to ulike skoler som ikke kunne passe for han, verken en sentrumsskole med et høyt snitt eller en østkantskole med et lavt snitt, plukker han ut to ytterpunkter som han ikke identifiserer seg med og dermed ikke ønsker seg til. Siden jeg jobber i Osloskolen, har jeg hørt tilsvarende uttalelser tidligere, men jeg mener likevel at dette også er noe det burde ha vært arbeidet imot og jeg tenker at dette ikke er noe lærere og rådgivere kan jobbe med alene. Det er varslet at det skal skje forandringer i inntakssystemet i Oslo (Inntaksutvalget, 2020, s. 9). Hvordan det vil bli, vet vi foreløpig ikke og inntil det er en polarisering av den videregående skolen i Oslo en realitet. Også med tanke på dette, tenker jeg at det er utfordringer knyttet til å ta opp dette som tema, men det er likevel ikke noe vi kan velge bort som tema så lenge dette eksisterer som tema blant ungdommene.

#### *Mine funn: Valg av skole*

Mine funn er at det er flere faktorer som har vært med på å danne grunnlaget for informantenes valg av skole. Disse faktorene har ikke vært et tema i veiledningen i forkant av valg av videregående skole. Faktorene de primært trekker frem er karaktersnitt, rykter og miljøet på skolen.

### 3.2.9 Gode råd fra påbyggselever

I en liten pause som sammenfalt med at jeg måtte starte opp igjen diktafonappen, ba jeg informantene tenke på råd de vil gi til ungdom som skal ta valg, og jeg ga dem ark som de kunne notere på, samtalen etter at vi hadde gått igjennom det de hadde notert som valg for ungdom, gikk

naturlig over til råd for dem som skal veilede. Noen av rådene omhandler tema de allerede har snakket om i erfaringene sine, jeg velger likevel å presentere rådene samlet i dette kapittelet.

#### *Velg selv*

Flere av informantene trekker frem som viktig at man må stole på seg selv og ikke la andre bestemme valget man skal ta, selv om det også er en som råder ungdom som skal ta valg til å snakke med venner og familie fordi de kan ha hatt tidligere erfaringer som kan være til nytte for dem. Noen anbefaler å se for seg sin egen fremtid og å tenke nøye igjennom alle mulighetene som finnes. En sier at det er viktig å følge magefølelsen.

Informantene trekker også frem at man må finne ut av hvilket programområde man ønsker å gå på først, for deretter å komme frem til skole. Det er ifølge informantene viktig ikke å følge det venner gjør uten å velge selv

#### *Innhent informasjon*

En presiserer at det er viktig at man finner mye informasjon om utdanningsprogrammene man kan velge mellom. En annen påpeker at det er viktig å se for seg fordeler og ulemper ved de valgene man vurderer. En legger til at det er viktig å ha fokus på hvor du vil trives.

En av informantene anbefaler at man spør noen som kan hjelpe hvis de er i tvil «*Jeg har også skrevet bare spørre noen som kan hjelpe. Så en rådgiver, lærer, foreldre, så tenker jeg man bruker litt sånn sunn fornuft. Og prøver å forstå: Hvem er det jeg kan høre på her? Kanskje spørre de der igjen om hva jeg bør gjøre, da. Så man får litt nettverk for hva du bør gjøre, liksom.*» En annen nevner også foreldre og mener at de kan være til hjelp, men sier samtidig at man ikke kan ha for store forventninger til at foreldre har nok kunnskap.

Et annet forslag som trekkes frem er å snakke med noen som jobber med det du kunne se for deg slik at du kan få informasjon fra en som jobber med nettopp dette. En av informantene trekker også frem at det kan være lurt å snakke med noen som har slutta i yrket og finne ut hva grunnen til dette var «*Jeg har iallfall skrevet finne ut av fordeler og ulemper. Snakke med noen som jobber med akkurat dette og snakke med noen som har sluttet og hva var grunnen til at de slutta, for eksempel. Kanskje grunnen til at de slutta er akkurat det du liker. Da kan det hende at fordi om noen andre har slutta, betyr ikke det at du kommer til å slutte.*»

Flere trekker frem at det er viktig å prøve ut selv når man har mulighet til å dra på kurs i utdanningsprogram, «*Prøv ut selv - dra på hospitering. Det er en viktig ting å gjøre iallfall.*»

En av informantene sier «*Om du skal velge elektro, så vær klar over at det er en pølsefest*». Det kommer da en rask kommentar fra en av de andre som har gått elektro «*du sa ikke det??!*» Jeg ber om en utdyping av hva han mener med dette, og det viser seg at uttrykket er kjent blant elevene på elektro fordi det er så stort flertall av gutter på dette utdanningsprogrammet. Dette blir ikke trukket frem verken som noe positivt eller noe negativt, men de mener at dette er noe ungdommene som velger bør være klar over.

*Ikke gjør valget «for stort»*

Informantene trekker også frem at det er viktig at man ikke skal tenke at det valget man skal ta for videregående, er ditt siste valg, og at man i løpet av videregående kan endre retning eller ombestemme seg. Etter å ha gått to og et halvt år på videregående hvor de først har gått yrkesfag og så valgt påbygg, er flere av dem opptatt av at påbygg og omvalg ikke må ses på som siste utvei.

En sier «*Ta studiespes hvis ingen av linjene ser interessante ut*». Dette møter motstand hos noen av de andre i gruppa som ikke sier noe, men som viser at de ikke nødvendigvis er enige. Jeg ber han om å utdype og når han skal forklare dette, konkluderer han selv med at det ikke nødvendigvis er så lurt fordi det kan være teoritungt for en som ikke er så glad i mye teori. Nettopp dette at det kan være lurt å velge noe annet enn studiespesialisering hvis man ikke er så glad i å sitte å lese er det en av de andre informantene som har som et av sine råd til ungdommer som skal velge videregående skole.

En nevner at det er viktig å ha fokus også på plan B fordi det er greit å vite hvilke muligheter man har hvis man ikke får til eller ønsker å fortsette på det man har starta på. Informantene påpeker dessuten at det er viktig at foreldre ikke påvirker barna til å velge en utdanning som de ikke ønsker å ta. En av guttene presiserer «*For eksempel hvis noen blir lege fordi foreldrene vil det, og de hakke et eget valg. De må liksom få bestemme mer selv, da*».

*Tid og relasjon*

Det å vise at man er engasjert i ungdommenes valg, er noe som informantene trekker frem som viktig. I tillegg sier en at man som veileder «*ikke være nedlatende og si at noen ikke passer til noe*», og utdyper dette med at man kan anbefale, men det er viktig at man ikke er kategorisk.

En av informantene sier «*Bli kjent med veisøkerne. Jeg opplevde det som rart å skulle snakke med en rådgiver jeg ikke kjente. Jeg kunne like gjerne ha snakket med en fremmed på gata*». En av de andre har en motsatt opplevelse, men opplevde likevel at det ikke fungerte så godt «*Jeg kjente rådgiveren min godt, men det hjalp ganske lite*». En annen mener det hadde vært bedre å ha en samtale med læreren sin om utdanningsvalg «*Læreren min kjente meg bedre enn det rådgiver gjorde. Læreren kan få en oversikt og kan deretter kommunisere videre med rådgiver*» er hennes forslag.

To av informantene tar frem tidsaspektet i sine råd hvor den ene sier «*Ta valget tidlig*», mens en annen sier «*Ikke vent med å ta valget til du er skolelei, det er mørkt ute og du er litt vinterdeprimert – mange blir det i løpet av 10.trinn*».

Informantene presiserer også at for dem som skal veilede er det viktig å starte tidlig. Når informantene blir bedt om å utdype dette sier en «*før prøver og tentamener rundt juletider*», mens en annen sier «*Planlegg tidlig så du rekke å snakke med alle*» og en tredje foreslår starten av 10.trinn som et fornuftig tidspunkt å starte veiledningen på.

Det fremheves også at det er viktig å ta seg god tid i selve veiledningen også fordi ungdom stresser i utgangspunktet og trenger en motvekt. Det er et stort valg for mange og da trenger de noen som har tid til dem.

*Det som sies i veiledning, må stemme*

Flere av informantene er opptatt av at der må gis et mer realistisk inntrykk av hvordan utdanningsprogrammet virkelig er. De presiserer at veilederen må kunne det de veileder i. Mange av kommentarene knyttet til dette er fra elektrofag. Et eksempel på dette er når en av informantene sier «*ikke si at teorien på elektrofag er enkel. Den er ikke det i det hele tatt*».

En forteller at han opplevde at elektro ikke er så spennende som det høres ut som og de har en opplevelse av at mange på elektro ikke hadde gjort en god nok research før de valgte det. Blant annet trekker de frem at teorien på elektrofag er ganske vanskelig, og en ting er at de ikke var klar over dette selv, men en mener også at dette var kunnskap heller ikke de som veiledet hadde, «*Lærerne trodde teorien var ganske enkel og den er egentlig ikke det i det hele tatt*».

Ett oppfølgingsspørsmål jeg hadde til slutt var om det var noe de skulle ønske de hadde visst før de tok valget av videregående opplæring som de ikke var klar over før de tok valget. Igjen er det elektrofag som blir trukket frem. En forteller «*Jeg skulle ønske noen fortalte meg at elektro kan være ganske vanskelig og ikke så lett, moro og praktisk som det kan virke*». En annen forteller at han skulle ønske at han visste at det var mindre praktisk på elektrofag sammenlignet med flere andre yrkesfag og en tredje kunne tenkt seg å være klar over at det er ulik fordeling på teori og praktisk arbeid innenfor et og samme programområde avhengig av hvilken skole man går på.

### 3.2.10 Diskusjon: Gode råd fra påbyggselever

Rådene informantene kommer med til de som skal velge og de som skal veilede dem, er verken nytt eller revolusjonerende sammenlignet med tidligere forskning, men jeg opplever at det gir en ekstra stemme inn når dette kommer fra ungdommer som nylig har tatt valg for videregående opplæring og i tillegg har fått med seg en del erfaring fra 2,5 år på videregående skole.

Jeg er ikke så naiv at jeg tror at elever på ungdomsskolen kommer til å lese denne oppgaven, men som beskrevet håper jeg at denne oppgaven kan bidra til en videreutvikling av rådgivingstjenesten i skolen, og jeg håper da at det finnes noen rådgivere eller lærere i faget utdanningsvalg som kan gjøre nytte av disse rådene i sin praksis. Jeg opplevde ungdommene i begge fokusgruppeintervjuene som svært reflekterte, noen av rådene kan være vanskelig for en voksen fagperson å si på samme måte. Det da å kunne henvise til at dette er noe en ungdom har sagt, kan være en styrke i dette arbeidet. Et eksempel på dette er når en av informantene sier «*Ikke vent med å ta valget til du er skolelei, det er mørkt ute og du er litt vinterdeprimert – mange blir det i løpet av 10.trinn*».

#### *Velg selv*

Informantene trekker frem at det er viktig at foresatte ikke velger på vegne av sine barn. Det er ingen av informantene som har vært i en slik situasjon og de har derimot satt pris på de rådene de har fått hjemmefra. Likevel er de klar over at det er ungdommer som ikke har det på samme måte som dem. Bakke har i en av artiklene knyttet til sin doktorgradsavhandling intervjuet tiendeklassinger i ulike deler av landet der byungdommene forteller om et høyere press enn bygdeungdommene og at dette presset går på å velge bort yrkesfagene (Bakke, 2021, s. 9). Mordal, Buland og Mathiesen finner i sin rapport fra 2015 at foresatte ofte anbefaler studiespesialiserende programområder fordi de ikke har nok kunnskap om videregående skole (Mordal et al., 2015, s. 48). Selv om mine informanter ikke har opplevd dette, er rådet deres helt relevant når vi ser på

forskningen gjort på dette området. Uansett hva årsaken til at foresatte ønsker å påvirke ungdommenes valg, er deres tydelige råd at man må velge det man selv ønsker.

#### *Innhent informasjon*

Rådene informantene kommer med på dette punktet, er rettet mot ungdommer som skal ta valg. Likevel er dette et viktig punkt også for dem som skal veilede dem fordi de kan være med å tilrettelegge for dette. Informantene har som forslag å snakke med noen som er i et yrke, men det er ikke sikkert at alle har noen de kan spørre i yrkene de har sett for seg. Da kan det legges til rette for dette på skolen eller i veiledning. Samme rapport som vist til forrige avsnitt understreker også dette: «*Fra arbeidslivet kan skolene hente inn gode informanter med oppdatert kunnskap om arbeidsliv og yrker, man kan skaffe gode rollemodeller, og man kan gi elever mulighet for besøk og hospiteringer.*» (Mordal et al., 2015, s. 79).

Det å få flere av elevene til å delta på kurs i utdanningsprogram kan også være en hjelp i dette arbeidet. Det å jobbe med dette slik at elevene ser at dette kan ha en nytteverdi for dem når de skal ta et valg, er viktig.

#### *Ikke gjøre valget «for stort»*

Informantene er svært tydelige på, og som det er viktig å fremheve for ungdom som skal velge videregående opplæring, er at alle mener at man ikke må tenke at valget av videregående er så stort. De opplevde at valget da de skulle velge videregående opplæring opplevdes som mye større enn det de i ettertid opplever at det var. De ser at de har mange muligheter til å gjøre omvalg eller for eksempel å ta påbygg som er det de har gjort. Et av deres aller tydeligste råd er nettopp dette, at man når man skal velge videregående opplæring, så skal man ikke tenke at dette er et endelig valg, men det er et første valg i en rekke av mange andre valg. Nettopp fordi det kan være vanskelig å ta valg av utdanning allerede når man er 15 år (Thrana, 2016, s. 97), er dette noe som kan være nyttig å trekke frem for veisøkerne.

Mange tror fortsatt på myten at yrkesfag stenger mange dører, mens studiespesialisering er for deg som ønsker å ha alle muligheter åpne (Buland et al., 2014, s. 242-243). En av informantene sa jo nettopp at det er lurt å velge studiespesialisering hvis man er usikker, men etter at de andre reagerte på dette utsagnet og han selv tenkte seg litt om, gikk han tilbake på det. Og det er viktig at både ungdom, foreldre og alle som jobber i skolen, vet at dette ikke stemmer for de aller fleste studiene.

En av informantene trekker frem at det er viktig at man snakker med veisøkerne om en plan B. Det er ikke alltid vi ender opp med det valget vi opprinnelig ønsket å ta. Noen ganger er dette fordi vi ikke klarer å oppnå det vi ønsket oss, andre ganger kan dette være fordi vi ombestemmer oss underveis. Krumboltz er i sin forskning opptatt av tilfeldigheter og mener at det må legges til rette for at veisøkere reflekterer rundt både de valgene som tas og tilfeldighetene som skjer, og at veisøker skal være godt rustet til å håndtere tilfeldigheter når de dukker opp. Både Krumboltz og Dewey er opptatt av at man ikke skal ha for rigide mål, og at når man lager seg mål skal disse være fleksible. Dette blir i grunnen to måter å møte den samme utfordringen på. Krumboltz beskrev med sitt CBI-verktøy som brukes for å kartlegge nåværende karrieresituasjon, hva som er viktig for at veisøker skal være lykkelig, faktorer som påvirker veisøkers beslutninger, endringer veisøker er villig til å gjøre og innstasen veisøker er villig til å legge i en endringsprosess. Dette kan brukes som et utgangspunkt for utforsking av valg og muligheter.

#### *Tid og relasjon*

Rådet om at det er viktig å være engasjert i ungdommenes ønske og som en også beskriver, at man ikke skal være nedlatende, er viktig å ta med seg for de som skal veilede. Det aller enkleste for å oppfylle dette rådet, er å sørge for å ha en god relasjon til dem man veileder.

Det at ungdom trenger en motvekt i en stressende situasjon, uttrykkes tydelig av mine informanter. To av rådene de kommer med er både at man må begynne tidlig med veiledning frem mot valg av videregående opplæring og at man må ta seg god tid. De foreslår tidlig på 10.trinn som oppstart for veiledning for valg av videregående opplæring, og som jeg har referert til tidligere viser rapporten til Buland, Mathiesen og Mordal fra 2014 ønsker ungdommer på 9.trinn å starte refleksjonene rundt videre valg.

Ansvar for å ha god nok tid til veiledning ligger ikke bare på rådgivernivå, men det ligger også på skoleledernivå og departementsnivå, for her handler det både om rådgivers prioritering av sin tid, men hvis denne tidsressursen er for knapp, hjelper det ikke uansett hvor dyktig en rådgiver er til å planlegge, da vil dette også bli et spørsmål om hvordan ressursene på skolen skal benyttes (Buland et al., 2011, s. 16). Rådgivernormen som angir antall elever per årsverk har ikke vært justert siden 1973 (Buland et al., 2011, s. 91). Det vil si at den ikke har blitt endret i takt med den kompleksiteten som nå er med tanke på yrke og utdanning i samfunnet og ikke minst det økte behovet for sosialpedagogisk veiledning (Buland et al., 2011, s. 33). Som tidligere presentert opplever rådgiverne i rapporten fra 2020 at tidsressursen ikke strekker til. Noen skoler velger å bruke mer tid

til rådgiving enn minimumsnormen, mens andre ikke gjør dette. En av måtene å kunne styrke rådgivingen i skolen innenfor den ressursen man har, er å systematisere arbeidet på skolenivå og sørge for at alle bidrar til rådgiving som hele skolens oppgave.

En av informantene sier hun gjerne skulle hatt mulighet til å snakke med sin kontaktlærer om valg av videregående opplæring fremfor en rådgiver som hun ikke kjente og at kontaktlærer kunne få hjelp av rådgiver til spørsmål hen ikke kunne svare på. Informanten beskriver at hun like gjerne kunne ha snakket med en fremmed på gata. For meg illustrerer dette viktigheten av relasjon, og at det ikke hjelper samme hvor faglig dyktig vi som rådgivere er, hvis vi ikke klarer å skape en relasjon med dem vi veileder. Dette er også det Haug finner i sin forskning. Det som denne jenta beskriver med at det er viktig med et samarbeid mellom kontaktlærer og rådgiver, er også viktig å huske på uansett, for selv om det på de fleste skoler er en rådgiver som har veiledningssamtaler med elevene, bør det også være en dialog mellom lærere og rådgiver. Nettopp fordi rådgiveren ikke kjenner elevene på samme måte som lærerne som ser elevene hver uke. Dette understrekes i artikkelen «*Kontaktlæreren en ubrukt ressurs*» som nettopp har fokus på at det er kontaktlæreren som oftest har den nærmeste relasjonen til eleven.

*Det som sies i veiledning, må stemme*

Informantene er tydelige på at det man forteller i veiledning må stemme, og for en av informantene førte det at rådgiver ga feil opplysninger til at hun ikke hadde tillitt til henne og derfor ikke ønsket å rådføre seg med henne,

Elektrofag trekkes stadig frem som et eksempel hvor flere før de startet på videregående skole, hadde fått råd om at elektrofag var et mindre teoretisk programområde enn det det i realiteten er fordi det er et yrkesfag. Det er også det eneste som blir trukket frem som det informantene selv ikke visste, men som de ønsket at de hadde visst før de skulle ta valgt for videregående opplæring. I rapporten *På vei mot framtida – men i ulik fart?* fra 2011, er en av tilbakemeldingene fra informantene at rådgiver på ungdomsskolen vet for lite om yrkesfagene og at dette er noe de spesielt har sett i ettertid etter selv å ha vært elever i videregående skole (Buland et al., 2011, s. 221), og i *Forskjell på folk – hva gjør skolen?* fra 2006 som ser på bortvalg i videregående skole konkluderer at en av årsakene til bortvalget er at ungdommene ikke har fått nok informasjon om yrkesfaget de har valgt i forkant av valget. Der beskrives det at en mer profesjonalisert rådgivingstjeneste kan være med på å forhindre dette (Markussen et al., 2006, s. 27-28). Selv om denne rapporten er fra 15 år tilbake og det har vært gjort tiltak for å øke kompetansen blant



rådgivere, viser mine funn at det fortsatt er ungdom som opplever at de ikke har fått god nok informasjon om dette.

*Mine funn: Gode råd fra påbyggselever*

Funnene i mine råd kan oppsummeres med at det er viktig:

- at ungdommene tar et selvstendig valg
- å ta seg god tid med valget både for veiledere og veisøkere
- ikke å gjøre valget for videregående skole for stort fordi det finnes flere muligheter videre
- at rådgiver sørger for å ha en relasjon til veisøkerne
- at det det informeres om i rådgiving må være riktig

### 3.3 Oppsummering

Jeg velger å oppsummere mine funn med utgangspunkt i de fire punktene fra Krumboltz' teori presentert innledningsvis.

**Målet for karriereveiledning er å hjelpe veisøker å gjøre gode handlinger for å få et godt karrieremessig og personlig liv.**

Informantene i min undersøkelse opplever at de er på et bra sted og de angret ikke på de valgene de har gjort. På den måten er hovedessensen i dette målet oppnådd, men samtidig sier flere av dem at de ikke hadde valgt å gjøre det samme en gang til. Det er vanskelig å vite om de hadde tatt et annet valg om de hadde hatt en annen veiledning eller et annet forarbeid før valg av videregående opplæring, men spesielt informantene fra elektrofag opplevde at informasjonen de hadde fått i forkant ikke var god nok. Ingen av informantene forteller om at de har blitt forberedt på overganger ut over at noen av dem har blitt forberedt på at overgangen fra skole til første praksisperiode kan være vanskelig.

Noen av informantene har opplevd at valgfokuset har vært for stort og at veiledere har sagt seg fornøyd så fort de får en opplevelse av at veisøker har konkludert.

**Det å vurdere om en karriere passer for seg, skal være en læringsprosess**

For at vi skal være trygge på at de vi veileder er i en læringsprosess, må det legges til rette for refleksjon rundt nettopp dette. Mine informanter erfarer at de har gjort noen aktiviteter, men at det har vært lite rom for refleksjon gjennom dialog. De har for eksempel gjort seg erfaringer etter kurs i

utdanningsprogram. Disse erfaringene har for noen medført at de har tatt et valg som har passet dem, for andre kunne en dialog rundt egne tanker ha medført at de hadde fått avklart misoppfatninger.

Som informantene sier er det viktig å tilegne seg informasjon og også det å ha fokus på det de kaller plan B som er alternativer hvis ikke man får til det man ønsker seg aller mest. De nevner ikke at interessene endrer seg, men det er tydelig at de har i tankene at det kan hende at de gjør endringer i sine karrierer underveis og dette er noe de også er opptatt av å formidle til de som skal ta valg.

### **Veiledere må legge grunnlag for aktiviteter hvor veisøkere kan bli oppmerksomme på hvilke fordeler de kan få av uplanlagte hendelser og reflektere rundt disse.**

Informantene mine forteller ikke noe om at de har blitt veiledet på de uplanlagte hendelsene, men de viser at de har hatt god informasjon om hvilke muligheter de har og har på denne måten klart å finne alternativer når det uplanlagte skjer. Informantene tenker også at de kan ta med seg erfaringer videre i yrkeslivet. Gjennom å ha gått et yrkesfag og å ha vært i praksis, har de kunnskaper og ferdigheter de senere kan dra nytte av når de skal ut i jobb.

Selv om påbyggselevene beskriver en del tilfeldigheter, bruker de ikke selv uttrykket. Likevel har det vært forholdsvis enkelt å knytte deres forklaringer opp mot det Krumboltz beskriver i sin artikkel og det som nettopp går på navnet til teorien som han har fått æren for nemlig «Planned Happenstance». Det er også sammenfattet i dette punktet, nemlig at det er viktig å lære seg hvordan man kan bruke det som ikke er planlagt til sin fordel.

### **Hvor vellykket veiledningen er, blir målt i veisøkers suksess i verdenen utenfor veiledningsrommet.**

Selv om flere av mine informanter beskriver den veiledningen de har fått som mangelfull, virker det som de har lært mye av de erfaringene de har gjort seg. Kanskje dette kommer av at de ha vært nødt for dette å oppnå et tilfredsstillende liv? Informantene er fornøyde med å være der de er nå, men flere forteller også at de ikke hadde valgt den samme retningen en gang til. Deres totale erfaringer på grunnlag av deres handlinger både basert på bevisste valg og tilfeldigheter har gjort at de foreløpig er på et sted i livet som de er fornøyde med. Selv om man på grunnlag at dette kunne konkludert med at veiledningen hadde fungert bra, siden informantene er fornøyde med der de er nå, har de gjennom sin deling av erfaringer og råd poengtert at det er elementer i den veiledningen de har fått som de skulle ønske var annerledes.

## 4 Konklusjon

For meg fremstår det som det fortsatt er stor variasjon i hvordan karriereveiledning gjennomføres på ulike skoler. Tidligere forskning har vist dette gjentatte ganger, og likevel finnes det fortsatt store forskjeller. Noen av rådene mine informanter kommer med, sammenfaller med det som er gjort av tidligere forskning. Det oppleves ikke som så veldig overraskende. Likevel er det viktig å få frem deres stemme, både fordi de har erfaring med å være elever i videregående skole, samtidig som det ikke er så lenge siden de valgte videregående skole selv. Det at noen av deres erfaringer sammenfaller med tidligere forskning, understreker kun viktigheten av dette.

På bakgrunn av min tolkning av fokusgruppeintervjuene er disse rådene de aller mest sentrale:

- de som veileder må sørge for å ha en god relasjon til veisøkerne
- valgfokus må tones ned og man må ha mer fokus på refleksjon frem mot valgene
- man må ta seg god tid med tanke på valget, både veiledere og veisøkere
- flere bør benytte seg av kurs i utdanningsprogram, samtidig som de videregående skolene må etterstrebe å gi et mest mulig realistisk bilde av utdanningsprogrammene
- det er viktig ikke å gjøre valget for videregående skole for stort fordi det finnes flere muligheter videre

Det vil ikke være noe fasitsvar på hvordan man skal følge hvert av disse rådene, men jeg håper og tror at disse rådene og refleksjonene rundt dem i denne oppgaven kan gi tips og inspirasjon til veiledere og på den måten være med på å bidra til å videreutvikle elevtjenestene i skolene. Vi vil jo ikke at våre veisøkere etter veiledning skal kunne si: *«Jeg kunne like gjerne ha snakket med en fremmed på gata»*.

## Litteraturliste

- Bakke, I. B. (2021). Career and cultural context: collective individualism, egalitarianism and work-centrality in the career thinking of Norwegian teenagers. *British Journal of Guidance & Counselling*. Hentet fra <https://doi.org/10.1080/03069885.2021.1872767>
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm.
- Borgen, J. S. & Lødding, B. (2009). *Implementering av faget utdanningsvalg på ungdomstrinnet - Delrapport II fra prosjektet Karriereveiledning i overgangen mellom ungdomsskole og videregående opplæring*. (NIFU Rapport 39/2009). Hentet fra <https://evalueringsportalen.no/evaluering/implementering-av-faget-utdanningsvalg-paa-ungdomstrinnet-delrapport-ii-fra-prosjektet-karriereveiledning-i-overgangen-mellom-ungdomsskole-og-videregaaende-opplaering-evaluering-av-kunnskapsloftet/Utdanningsvalg.pdf/@@inline>
- Buland, T. H. & Mathiesen, I. H. (2008). *Gode råd? En kunnskapsoversikt over feltet yrkes- og utdanningsrådgivning, sosialpedagogisk rådgivning og oppfølgingstjeneste i norsk skole (SINTEF rapport A 8018)*. Hentet fra [https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2008/5/sluttrapport\\_radgivning.pdf](https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2008/5/sluttrapport_radgivning.pdf)
- Buland, T. H., Mathiesen, I. H., Aaslid, B. E., Haugsbakken, H., Bungum, B. & Mordal, S. (2011). *På vei mot framtida - men i ulik fart? Sluttrapport fra evaluering av skolens rådgiving* (SINTEF Rapport A 18112). Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/2500427>
- Buland, T. H., Mathiesen, I. H. & Mordal, S. (2014). “Æ skjønne itj, æ våkne opp kvar dag å vil bli nå nytt æ” – Skolens rådgiving i Møre og Romsdal, Sør-Trøndelag og Nord-Trøndelag. Hentet fra: <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2429527/skolens%2br%25C3%25A5dgivning%2bi%2bST%2bNT%2bog%2bMR82557.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Buland, T. H., Mathiesen, I.H. & Mordal, S. (2016). *Kontaktlæreren - en ubrukt ressurs i karriereveiledningen?* Hentet fra: <https://veilederforum.no/artikler/praksis/kontaktlaereren-en-ubrukt-ressurs-i-karriereveiledningen>
- Buland, T., Mordal, S. & Mathiesen, I. H. (2020). *Utdannings- og yrkesrådgiving og sosialpedagogisk rådgiving i norsk skole anno 2020*. Hentet fra: [https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/eksterne-rapporter/radgivning-i-norsk-skole-anno-2020\\_sintef\\_norce.pdf](https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/eksterne-rapporter/radgivning-i-norsk-skole-anno-2020_sintef_norce.pdf)

- Byrådet Oslo kommune. (2016). *Yrkesveien – byrådets strategi for fag- og yrkesopplæringen i Oslo* (Byrådssak 239/16). Hentet fra <https://www.oslo.kommune.no/dok/Byr/2016/BR1/2016044054-1625699.pdf>
- Dewey, J. (1999). *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Daidalos.
- Dewey, J. (2000). Demokrati i utdanning. I S. Vaage (Red.), *Barnet og demokrati: Barnet, skolen og den nye pedagogikken - John Dewey i Utvalg* (s. 85-95). Oslo: Abstrakt forlag.
- Eng, H. (1912). *Abstrakte begreper i barnets tanke og tale: Psykologiske undersøkelser paa grundlag av iakttagelse og eksperimenter med skolebarn* (Doktoravhandling). Kristiania: H. Aschehoug & co.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Folkehelseinstituttet. (2020). *Definisjoner av tilfelle og nærkontakt*. Hentet 9.1.21 fra <https://www.fhi.no/nettpub/coronavirus/testing-og-oppfolging-av-smittede/definisjoner-av-mistenkte-og-bekreftede-tilfeller-med-koronavirus-coronavir/>
- Gilje, N. (2019). *Hermeneutikk som metode: Ein historisk introduksjon*. Oslo: Samlaget.
- Gule, R. & Isachsen, K. (2016). *Her er det jeg som er sjefen: En studie av utdannings- og yrkesrådgivningen på ungdomstrinnet, sett i lys av perspektiver innen kunnskapsledelse* (Masteroppgave). Handelshøyskolen i København (CBS), København. Hentet fra <https://nordopen.nord.no/nord-xmlui/bitstream/handle/11250/2419534/Ranveig%20Gule%2c%20Kjersti%20Isachsen.v2.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Haug, E. H. (2017). *Det er fint å være hos rådgiver, hun skjønner oss skjønner du*. Hentet fra <https://doi.org/10.15845/ntvp.v2i1.1161>
- Inntaksutvalget. (2020). *Rapport om alternative modeller for inntak til videregående skole i Oslo*. Hentet fra [https://www.oslo.kommune.no/getfile.php/13362993-1583313062/Tjenester%20og%20tilbud/Politikk%20og%20administrasjon/Politikk/Byr%C3%A5det/For%20pressen/Pressemeldinger/Inntaksutvalget\\_Rapport%20om%20alternative%20modeller%20for%20inntak%20til%20videreg%C3%A5ende%20skole%20i%20Oslo.pdf](https://www.oslo.kommune.no/getfile.php/13362993-1583313062/Tjenester%20og%20tilbud/Politikk%20og%20administrasjon/Politikk/Byr%C3%A5det/For%20pressen/Pressemeldinger/Inntaksutvalget_Rapport%20om%20alternative%20modeller%20for%20inntak%20til%20videreg%C3%A5ende%20skole%20i%20Oslo.pdf)
- Johannesen, L. E. F, Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2020). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kompetanse Norge. (2019). *Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning*. Hentet fra <https://www.kompetansenorge.no/globalassets/karriere/rapport-nasjonalt-kvalitetsrammeverk-for-karriereveiledning.pdf>

- Krumboltz, J.D., Mitchell, A. M. & Jones, G. B. (1976). A Social Learning Theory of Career Selection. *The Counselling Psychologist*, 6(1), s. 71-81.
- Krumboltz, J. D. (1994). The Career Beliefs Inventory. *Journal of Counselling and Development*, 72(4), 424-428.
- Krumboltz, J. D. (2009). The Happenstance Learning Theory. *Journal of Career Assessment*, 17(2), 135-154.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal.
- Kversøy, K. S. & Hartvigsen, M. (2018). *Samarbeid og konflikt – to sider av samme sak* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvithyll, J. (2018). *Karrierelærte erfaringer fra prosessen rundt det å slutte og begynne på igjen i videregående skole* (Masteroppgave). Høgskolen i Innlandet, Lillehammer. Hentet fra: <http://hdl.handle.net/11250/2567653>
- Lillejord, S., Halvorsrud, K., Ruud, E., Morgan, K., Freyr, T., Fischer-Griffiths, P.,...Sandsør, A. M. J. (2015). Frafall i videregående opplæring: en systematisk kunnskapsoversikt. (Kunnskapssenter for utdanning 1/2015). Hentet fra [https://www.regjeringen.no/contentassets/1e632f4a6e434af2b67950dc45aa2ffe/frafall\\_rapp\\_ort\\_ksu\\_e.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/1e632f4a6e434af2b67950dc45aa2ffe/frafall_rapp_ort_ksu_e.pdf)
- Lovén, A. (2016). Teorier inom vägledningsfältet. I A. Lovén (Red.), *Karriärvägledning – En forskningsöversikt* (s.63-99). Lund: Studentlitteratur.
- Lægreid, S. & Skorgen, T. (2014). Kampen om forståelse: et essay om hermeneutikkens brennende spørsmål og anti-hermeneutikkens problem. I S. Lægreid & T. Skorgen (Red.), *Hermeneutikk: en innføring*. Oslo: Scandinavian Academic Press.
- Lønnå, E. (2009, 13.februar). Helga Eng. I *Norsk biografisk leksikon*. Hentet 13. mai 2021 fra [https://nbl.snl.no/Helga\\_Eng](https://nbl.snl.no/Helga_Eng)
- Markussen, E., Lødding, B., Sandberg, N. & Vibe, N. (2006). *Forskjell på folk – hva gjør skolen?* (NIFU STEP rapport 2006 – 3). Hentet fra: <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/handle/11250/275569>
- Mitchell, K. E., Levin, S. & Krumboltz, J. D. (1999). Planned Happenstance: Constructing Unexpected Career Opportunities. *Journal of Counselling and Development*, 77(2), 115-124.
- Mitchell, L. K. & Krumboltz, J. D. (1987). The Effects of Cognitive Restructuring and Decision-Making Training on Career Indecision. *Journal of Counselling and Development*, 66(4), 171-174.

- Mordal, S., Buland, T. & Mathiesen, I. H. (2015). *Rådgiverrollen – mellom tidstyp og grunnleggende ferdighet*. (SINTEF rapport A 26556). Hentet fra [https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/eksterne-rapporter/radgiverrollen\\_sintef\\_mfl\\_januar-2015.pdf](https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/eksterne-rapporter/radgiverrollen_sintef_mfl_januar-2015.pdf)
- Morgan, D. L. (1997). *Focus groups as qualitative research* (2.utg.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications Inc. Hentet fra: <https://dx.doi.org/10.4135/9781412984287>
- NESH - Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (4. utg.). Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteene.
- NOU 2016: 7. (2016). *Norge i omstilling – karriereveiledning for individ og samfunn*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2016-7/id2485246/>
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkeltbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Bergen: Fagbokforlaget.
- OECD. (2004). *Career Guidance - A Handbook for Policy Makers*. Hentet fra <https://doi.org/10.1787/9789264015210-en>
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra [https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL\\_26#KAPITTEL\\_26](https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_26#KAPITTEL_26)
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Regjeringen. (2018). *Rammeverk for bedre gjennomføring i vidaregåande opplæring*. Hentet 24. mai 2021 fra <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/rammeverk.pdf>
- Røise, P. (2020). If career education is the solution, what is the implied problem? - A Critical Analysis of the Timetabled Subject of Educational Choice in Norwegian Schools (s. 265-280). I E. H. Haug, T. Hooley, J. Kettunen & R. Thomsen *Career and Career Guidance in the Nordic Countries*. Hentet fra <https://brill.com/view/title/57290>
- Rådgiverforum. (2019). *Handlingsplan for Rådgiverforum – Norge (Rf-N) 2019 – 2021*. Hentet 28.03.2021 fra <https://www.rf-n.no/index.php?pageID=119>
- Sandal, A. K. & Smith, K. (2010). Frå ungdomsskule til vidaregåande skule – elevane si stemme. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 4 (2), 25–42. Hentet fra <http://hdl.handle.net/1956/9095>
- Skovhus, R. B. (2017). *Vejledning - valg og læring: Unges deltagelse i vejledning* (Doktorgradsavhandling). Aarhus universitet, Aarhus. Hentet fra: [https://www.ucviden.dk/ws/portalfiles/portal/107142479/Skovhus\\_Randi\\_2018\\_Vejledning\\_valg\\_og\\_l\\_ring.pdf](https://www.ucviden.dk/ws/portalfiles/portal/107142479/Skovhus_Randi_2018_Vejledning_valg_og_l_ring.pdf)

- Skrattalsrud, N. B. (2018). Hva er elevenes opplevelse av kvalitet i karriereveiledningen i videregående skole?: – hva får de, og hva ønsker de mer av? (Masteroppgave). Høgskolen i Innlandet, Lillehammer. Hentet fra <https://docplayer.me/105280920-Nina-bartnes-skrattalsrud.html>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse – En innføring i kvalitative metoder* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget
- Thomsen, R., Skovhus, R. B. & Bhul, R. (2014). *At vejlede i fællesskaber og grupper*. Valby: Schultz.
- Thrana, H. M. (2016). Ungdommenes forklaringer på hvorfor de ikke fullfører videregående opplæring. I K. Reegård & J. Rogstad (Red.), *De frafalne – Om frafall i videregående opplæring* (s. 89-111). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Thurén, T. (2009). *Vitenskapsteori for nybegynnere* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2015a). *Læreplan for utdanningsvalg på ungdomstrinnet* (UTV1-02). Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/UTV1-02>
- Utdanningsdirektoratet. (2015b). *Påbygging til studiekompetanse*. Hentet 13.05.2021 fra <https://www.udir.no/utdanningslopet/videregaende-opplaring/andre-varianter/pabygging-til-studiekompetanse/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Fag- og timefordeling og tilbudsstruktur for Kunnskapsløftet*. (Rundskriv Udir-1/2020). Hentet fra: <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-oppleringen/udir-1-2020/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Læreplan for utdanningsvalg på ungdomstrinnet* (UTV01-03). Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/utv01-03>
- Utdanningsdirektoratet. (2020c). *Veileder om smittevern for ungdomsskole og videregående skole under covid-19 utbruddet*. Hentet 9.1.21 fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/sikkerhet-og-beredskap/informasjon-om-koronaviruset/smittevernveileder/ungdomsskole-vgo/smitteforebyggende-tiltak/#rodt-niva-vgo%202020>
- Utdanningsetaten. (2019). *Kompetansekrav ved nyttilsetting av rådgivere* (saksnummer: 19/35543 – 3). Oslo: Utdanningsetaten.
- Aagre, W. (2016). Står ungdomskulturen i veien for arbeidslivskunnskapen? Et «reformpedagogisk» vridt blikk på faget utdanningsvalg som erfaring. I L. G. Lingås & U. Høisøien (Red.), *Utdanningsvalg – identitet og danning* (s. 73-89). Oslo: Gyldendal.



# Vedlegg:

## Vedlegg 1: Intervjuguide

(Fortell om deres valg av videregående utdanning)

1. Hva gjorde at du starta på påbygg?

### Påvirkning

(Hva eller hvem (om noen) var med på å påvirke deres valg av videregående opplæring?)

2. Er det noe dere husker at dere gjorde før du skulle ta et valg av videregående opplæring? (alene eller sammen med andre)

### Faget utdanningsvalg

3. Fortell litt om deres erfaring med faget utdanningsvalg (tankekart - rubrikker)

### Kurs i utdanningsprogram

4. Da dere gikk i 9. og 10.trinn skulle alle elever på Kurs i utdanningsprogram – hvordan opplevde dere dette?
5. Hva gjorde dere som forberedelser til kurs i utdanningsprogram
6. Hva gjorde dere av etterarbeid til kurs i utdanningsprogram
7. Hvem på skolen snakket med dere om kurs i utdanningsprogram?
8. Hva likte dere selv best ved kurs i utdanningsprogram?
9. Var det noe du ikke var fornøyd med på kurs i utdanningsprogram?
10. Hadde din deltagelse på kurs i utdanningsprogram noen innvirkning for ditt valg av videregående opplæring?
11. Skulle dere ønske at dere hadde gjort noe annerledes da dere skulle velge kurs?
12. Skulle dere ønske at dere hadde gjort noe annerledes da dere var på kurs?
13. Hvordan snakket elevene sammen om det de hadde opplevd på Kurs i utdanningsprogram?
14. Er det noe noen andre har fortalt som dere synes hørtes spennende ut?
15. Hvilken funksjon opplever dere at Kurs i utdanningsprogram har?
16. Er det noe dere savner eller tenker kunne vært annerledes enten, før, underveis eller etter kurs?
17. Hva tenker du i etterkant at du kunne trengt før valget av videregående skole?
  
18. Har dere noen råd til elever som skal velge kurs i utdanningsprogram?

## Vil du delta i forskningsprosjektet

” Hva skaper høy deltagelse på kurs i utdanningsprogram??”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å sette fokus på hva som kan bidra til økt deltagelse i kurs i utdanningsprogram. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### Formål

Formålet med masteroppgaven er å sette fokus på tiltak som kan føre til en høyere deltagelse blant elevene på Kurs i utdanningsprogram. Jeg skal intervju fire rådgivere, to som jobber på skoler som skiller seg positivt ut sammenlignet med nærskolene og to som jobber på skoler som har hatt en positiv økning i prosentvis deltagelse på kursene.

Jeg kommer til å ha fokus på selve organiseringen av påmeldingen til kursene og hvordan det arbeides med kursene på skolen i for og etterkant av kursene og om dette er knyttet opp mot faget utdanningsvalg og skolens helhetlige plan for karriereveiledning.

Dette er en masteroppgave med et omfang på 24000 ord.

### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Masteroppgaven er en del av masterstudiet i Karriereveiledning på Universitetet i Sørøst-Norge.

### Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Som beskrevet over, er du blitt spurt om å delta fordi du jobber på en skole som skiller seg positivt ut med tanke på Kurs i utdanningsprogram. Dette er fordi det er positive tiltak jeg i hovedsak tenker at det er viktig å belyse, selv om det selvfølgelig også er mulig å komme med endringsforslag eller tilbakemeldinger man ikke er fornøyd med.

Informasjonen om prosentvis deltagelse på skolenivå har jeg fått fra Karriereenhet i Oslo som jeg er i dialog med om mitt masterprosjekt, men jeg står fritt til å ha den vinklingen jeg selv ønsker og de er ingen oppdragsgiver.

### Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det et semistrukturert intervju hvor jeg har planlagt flere spørsmål i en spørsmålsguide, men hvor det aller viktigste for meg er å få frem din historie, så du kan gjerne fortelle fritt om dine erfaringer fra Kurs i utdanningsprogram. Jeg vil gjøre opptak av intervjuet. Dette opptaket vil tas opp i Appen Diktafon som er en sikker og passordbelagt App utviklet av Universitetet i Oslo som gjør at det kun er jeg som har tilgang til opptakene.

### **Det er frivillig å delta**

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

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

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

- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Det vil ikke opplyses om ditt navn eller skolens navn i oppgaven.

På denne måten vil verken du eller skolen bli gjenkjent i oppgaven. Det kommer kun til å beskrives måten skolen er valgt ut på.

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

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er juni 2021. Opptak vil da slettes og alle personopplysninger anonymiseres.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,

- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

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

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

- Universitetet i Sørøst-Norge ved Roger Kjærgård ([roger.kjargard@usn.no](mailto:roger.kjargard@usn.no)).

### **Vårt personvernombud: Paal Are Solberg ([Paal.A.Solberg@usn.no](mailto:Paal.A.Solberg@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](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Ina Kvalen Dalsheim

Masterstudent i karriereveiledning

-----  
-

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [sett inn tittel], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

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

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

