

Bård Stølan Ness

Utdanningsvalg i ungdomsskolen – muligheter og utfordringer

En kvalitativ studie om læreres opplevelse av
faget utdanningsvalg.

Masteroppgave i rådgivningsvitenskap

Veileder: Ingunn Skjesol

Juni 2022

Bård Stølan Ness

Utdanningsvalg i ungdomsskolen – muligheter og utfordringer

En kvalitativ studie om læreres opplevelse av faget
utdanningsvalg.

Masteroppgave i rådgivningsvitenskap
Veileder: Ingunn Skjesol
Juni 2022

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk og livslang læring



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Denne undersøkelsen tar for seg læreres opplevelse av faget utdanningsvalg på ungdomsskolen. Hensikten er å undersøke hvordan man kan skape et godt utdanningsvalgfag for alle elever i hele landet. Både informanter, men også tidligere forskning sier at det ligger mye potensiale i faget. Utfordringen ligger i å realisere dette potensialet. I en ny læreplan med fokus på livsmestring og folkehelse, samtidig som samfunnet nettopp har vært gjennom en lengre periode preget av pandemi, kan faget utdanningsvalg være med på å bidra til å gjøre disse utfordringene mer håndterbare. Dette gjennom fagets kjerneelement karrierekompetanse, som gir verktøy elever kan bruke for å både få en bedre livsmestring og å gjøre en mer normalisert hverdag i etterkant av pandemien mer håndterbar. Et godt utdanningsvalgfag vil dermed være viktig i dagens samfunn.

Utgangspunktet for undersøkelsen er at det kreves løsninger både på samfunnsnivå, skolenivå og klasseromsnivå for sikre et godt utdanningsvalgfag. Funnene viser at løsningene er komplekse, og at det blant annet krever at faget i større grad blir prioritert i skolen og blant skoleledelsen. Samtidig krever det at skoler og lærere i større grad samarbeider om faget. Et kompetanseløft hos lærere er også viktig, og vil føre til at elevene opplever mer læring i faget. For å starte en prosess mot å skape et godt utdanningsvalgfag i skolen er karakterer i faget foreslått som et virkemiddel. En eventuell innføring av karakterer i faget må være gjennomtenkt, siden det kan være sensitive ting elevene vurderes på.

Undersøkelsen er kvalitativ, og empirien er hentet fra tre informanter fra tre ulike skoler. To av informantene har videreutdanning i faget. Det som kjennetegner alle tre informantene er at de har et stort engasjement for faget, og at de har mye erfaring med faget. Deres innsikt i faget er stor, og deres stemme i debatten om utdanningsvalg viktig og fortjener å bli hørt.

Abstract

This study is about the teachers experiences of the subject educational choice in Norwegian middle schools. The purpose is to examine how to create a good educational choice for all pupils in the entire country of Norway. Both informants and earlier research shows that there is a lot of potential in the subject. The challenges are to make the subject boom, and fulfil its potential. In a modern world with a new curriculum which focuses on health and life skills, at the same time as the society have finished two years of pandemic, the subject educational choices could play a major part of making these challenges more manageable for the pupils. This could be done through the subjects main components, which is career management skills (CMS). CMS gives tools to the pupils to manage both health and life skills, and give skills which makes the day in a post-pandemic world more manageable. An educational choice subject that are prioritized and succeeds in giving the pupils CMS, would be important for the modern world.

This study is based on the fact that it demands good solutions on both a society level, a school level and in the classroom to secure a useful educational choice subject for all pupils. The findings suggests that the solutions will be complex, and mainly is about that the subject needs to be more prioritized among the schools and the leadership of each school. Also, it shows the demands for better cooperation and collaboration both in between teachers and schools. To increase the knowledge and the competence about the subject for the teachers will also be important, and will make the pupils learning better. To start such a process of making the subject better, giving grades in the subject is a proposed instrument of change. Although, it is important that the process of making the criteria for grading is done thoughtful. This is because the goals of learning in the subject could be sensitive, and being assessed on such sensitive topics could be a delicate matter.

The study is quantitative, and the empirical data consists of three informants from three different schools. Two of the informants has education in the subject. What characterizes all three of the informants is that they got a passion for the subject, and got a lot of experience with the subject. Their insights about the subjects are great, and their voice in the debate considering educational choices in the Norwegian school system deserves to be heard.

Forord

Gjennom en lang periode som student har mitt inntrykk av forord vært at de stort sett er kleine og unødvendige. Hyklersk som jeg er ble det forord også på meg til slutt, etter å ha lest andre masteroppgaver gjennom vinteren og både oppdaget og erfart den arbeidsmengden som skal til for å produsere en noenlunde grei masteroppgave. Det er tross alt ikke hver dag man leverer en oppgave av det kalibret.

Seks års studietid er snart over. Det føles uvirkelig og godt, men samtidig litt skummelt. Yrkeslivet venter på heltid, og selv om jeg i løpet av disse årene ofte har uttrykt frustrasjon over både studier og studentlivet, kommer jeg til å savne være student og den friheten som kommer med det.

Takk til veileder for gode innspill underveis. Takk til familie, og takk til både gamle venner og nye møtt underveis for motivasjon og støtte. Retter også en stor takk til klassen jeg har delt de to siste årene med. Et bedre og mer inkluderende klassemiljø skal man lete lenge etter. Diskusjonene vi har hatt i forelesning, i pauser, på idrettsbygget, eller i sosiale lag har gitt meg mye motivasjon, glede, underholdning og læring. Dere har vært en fryd å bli kjent med. En ekstra takk rettes også til Jørgen, Sigurd og Sofia som på kort varsel stilte opp og hjalp til med korrekturlesing.

Bård Stølan Ness, juni 2022.

Innholdsfortegnelse

1.	Innledning.....	1
1.1.	Valg av tema	2
1.2.	Viktigheten av tema	2
1.3.	Fagets historie	3
1.4.	Problemstilling og forskerspørsmål.....	4
2.	Teori.....	5
2.1.	Karrierekompetanse og karrierelæring.....	5
2.1.1.	Karrierekompetanse.....	5
2.1.2.	Definisjoner av karrierekompetanse.....	5
2.1.3.	Oppsummering av karrierekompetanse.....	6
2.1.4.	Karrierelæring.....	6
2.2.	Kvalitet i skolen	7
2.2.1.	Felles løsninger i skolen.....	7
2.2.2.	Skoleledelse.....	8
2.2.3.	Implementeringsteori.....	9
2.2.4.	Oppsummering av kvalitet i skolen	10
2.3.	Tidligere forskning.....	11
2.3.1.	Lærerperspektivet	11
2.3.2.	Elevperspektivet	11
2.3.3.	Karakterer i utdanningsvalg.....	12
2.3.4.	Oppsummering.....	13
3.	Metode	14
3.1.	Valg av metode og undersøkelsesdesign	14
3.2.	Det kvalitative intervjuet.....	14
3.3.	Informantene.....	15
3.4.	Intervjuguide	16
3.5.	Gjennomføring av intervju	18
3.6.	Transkribering.....	18
3.7.	Analyse	19
3.8.	Koder og kategorisering	19
3.9.	Kvalitet i forskningen.....	20
3.10.	Etikk	21
4.	Presentasjon av funn.....	23
4.1.	Viktigheten av fokus på utdanningsvalg.....	23
4.2.	Utdanningsvalg på samfunnsnivå.....	25

4.2.1.	Kollektive løsninger	25
4.2.2.	Karakterer i faget.....	26
4.2.3.	Politiske påvirkninger	27
4.2.4.	Videreutdanning i faget.....	28
4.2.5.	Forankring i ledelse	29
4.3.	Utdanningsvalg på skolenivå	30
4.3.1.	Statusheving	30
4.3.2.	Fagseksjon og fagnettverk.....	31
4.3.3.	Skoleledelse og prioriteringer	31
4.4.	Utdanningsvalg på klasseromsnivå	32
4.4.1.	Tverrfaglighet og lange linjer.....	32
4.4.2.	Karrierelæring og karrierekompetanse	33
4.4.3.	Undervisningsverktøy i faget.....	34
5.	Diskusjon	36
5.1.	Kollektive løsninger forankret i ledelse	36
5.2.	Statusheving	38
5.2.1.	Karakterer.....	39
5.2.2.	Prioriteringer fra skoleledelse	39
5.2.3.	Implementering	40
5.2.4.	Kompetanseøkning hos lærere	41
5.3.	Karrierelæring og karrierekompetanse i klasserommet	42
5.3.1.	I klasserommet	42
5.4.	Oppsummering.....	44
6.	Avslutning.....	45
6.1.	Styrker og svakheter ved undersøkelsen	45
6.2.	Veien videre.....	46
7.	Referanser	48
8.	Vedlegg	51
8.1.	Vedlegg 1 Intervjuguide	51
8.2.	Vedlegg 2 Samtykkeerklæring og infoskriv	52
8.3.	Vedlegg 3 Vurdering fra NSD	54

1. Innledning

Når jeg selv tenker tilbake på min egen oppvekst, hadde jeg ikke den minste anelse om hva jeg bli når jeg ble stor. Ikke det at jeg hadde det dårlig på noen som helst måte, det var heller en slags ubevissthet og en tanke om at alt ordnet seg til sist som gjorde at jeg ikke orket å tenke så mye på min egen fremtid. Nå fikk jeg rett, alt ordnet seg til sist, men likevel hadde det vært greit fra min egen side med litt flere tanker vedrørende min egen karriere. Ikke det at jeg er alene om å ha hatt det slik, og det er nok mange som har hatt det verre på akkurat det området enn meg selv. Valget man tar når man går ut av ungdomsskolen og skal velge studieprogram på videregående er et eksempel på en situasjon hvor en ungdom må velge, og tenke på egen fremtid. Dette er et valg som gjøres ut fra sin kjennskap til seg selv og sine omgivelser, hvor det alltid vil være en viss uvisshet om hva som venter i fremtiden (Paulsen & Haug, 2020, s. 44). Samtidig er det en overveldende mengde valgmuligheter over utdanningsprogram og mulige karriereveier. Det å navigere i dette landskapet er ikke lett, spesielt ikke for 16-åringer som nettopp er ferdige med grunnskolen. Samtidig er det en forventning om at valget skal være bevisst og velinformert, på en måte som gjør dette til det beste for den enkelte og samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 16). I den forbindelsen eksisterer faget utdanningsvalg i ungdomsskolen. Målet med faget er å bygge elevers karrierekompetanse, ikke nødvendigvis det å konkret ta et valg på slutten av ungdomsskolen om hvilket studieprogram du skal begynne på neste år (Andreassen, 2020, s. 20). Likevel, hvis gjort riktig, vil det å bygge elevers karrierekompetanse gjøre de tryggere på hvilket valg de skal gjøre til videregående. Utdanningsvalg blir dermed et unikt fag i skolesammenheng, hvor de konkrete læringsmålene i faget hovedsakelig dreier seg om å lære om seg selv, ikke om å lære algebra eller diktanalyse.

Faget utdanningsvalg er temaet for denne masteroppgaven. Gjennom undersøkelsen har jeg valgt å ha et positivt bilde på faget. Dette fordi hensikten med undersøkelsen er et blikk på hvordan man skal kunne skape et godt utdanningsvalg for alle elever i grunnskolen. Likevel viser det seg at det er noen utfordringer knyttet til faget, og disse er vanskelige å komme utenom selv med et positivt blikk på situasjonen til faget. Det viser seg også at mange av utfordringene er komplekse. Løsningene for å få realisert potensialet til faget ligger i å løse de utfordringene som finnes i det. Dermed vil denne undersøkelsen øke kunnskapen om hvordan man kan løse utdanningsvalg som fag i ungdomsskolen. Undersøkelsen er kvalitativ og benytter seg av dybdeintervjuer med tre informanter som hadde forskjellige bakgrunner, men som likevel hadde til felles at de hadde et brennende engasjement for faget. Funnene i undersøkelsen støtter opp mot tidligere rapporter om hvordan tilstanden er i faget, og setter samtidig lys på noen alternativer på hvordan man kan bedre tilstanden. Jeg vil i innledningen av undersøkelsen gå gjennom generelt om temaet. Dette innebærer hvorfor jeg har valgt temaet, viktigheten av temaet og utdanningsvalgfagets historie. Dette bunnar til slutt i en problemstilling.

1.1. Valg av tema

Selv er jeg utdannet lærer, og denne undersøkelsen er avslutningen på en toårig master i rådgivningsvitenskap. Hele tiden gjennom denne masteren har mitt fokus vært på skole, som er et tema som jeg som lærer brenner for. Gjennom mine erfaringer fra skolesystemet har jeg selv kjent på en usikkerhet i forhold til faget utdanningsvalg. Hva skal man egentlig med det faget? Mitt inntrykk er at denne usikkerheten til faget er det mange lærere som deler, også lærere som faktisk underviser i faget. Utdanningsvalg er nemlig i en spesiell situasjon når det kommer til lærernes kompetanse i faget. De aller fleste fag i ungdomsskolen krever 60 eller 30 studiepoeng for at en lærer skal undervise i faget, mens utdanningsvalg er et av ytterst få fag i ungdomsskolen som ikke krever noen formell kompetanse hos lærer (Meld. St. 21 (2016-2017), s. 76). Dette kan være med på å forklare usikkerheten til noen lærere som underviser i faget. Likevel, gjennom et emne i karriereveiledning gikk det opp et lys for meg, og jeg så plutselig et enormt potensiale i faget, og så hvorfor faget var blitt innført og hva som var poenget med det. Det er derfor dette er mitt valgte tema for en masteroppgave.

1.2. Viktigheten av tema

Problematikken angående hvorvidt lærere ser nytteverdien i faget utdanningsvalg er ikke noe jeg er alene om. Litteraturen problematiserer også dette, hvor det settes et fokus på at lærere ikke realiserer potensialet i faget men heller nedprioriterer faget til fordel for andre fag, blant annet på grunn av manglende kompetanse til å kunne lage helhetlige undervisningsverktøy (Høsøien, 2016, s. 236). Dermed har det for meg vært viktig å rette et søkelys mot dette temaet. At et fag med så mye potensialet og morsom læring ikke blir prioritert i skolen, er noe jeg synes det er viktig at bringes opp. Kanskje spesielt i en skole med en ny læreplan som setter opp folkehelse og livsmestring som et tverrfaglig tema, som skal være gjennomgående for alle fag (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 12). Med et slikt nytt tverrfaglig tema tror jeg utdanningsvalg kan spille en stor rolle, spesielt når faget legger opp til at elevene skal få en større kjennskap til seg selv og sine styrker gjennom å utvikle en selvinnsett. Informantene var også med på å understreke viktigheten av temaet, og utalte:

Så faget utdanningsvalg. Jeg blir veldig skuffet hvis det blir lagt ned som fag i ungdomsskolen, fordi at det er et fag som absolutt har sin plass. Jeg at føler utdanningsvalgfaget har en misjon i å prøve å motivere, å bygge opp mestring, selvbilde, og å få troen på seg selv og lyst på livet.

Viktigheten av faget er det vanskelig å komme unna. Det å utvikle en god karrierekompetanse hos elever gjennom utdanningsvalg, vil være positivt for både elevene selv og samfunnet på ulike måter. Røise (2020) legger vekt på hvordan en økt karrierekompetanse hos elevene gjør at de gjør mer reflekterte karrierevalg, og dermed unngår feilvalg som både kan koste samfunnet økonomisk men også koste elevene tid (Røise, 2020, s.275).

1.3. Fagets historie

Rådgivning og fokus på elevenes fremtidsplaner har det vært lenge i den norske skole. Allerede tidlig i moderne norsk skolehistorie på 60-tallet, ble det lagt til rette for omfattende rådgivning knyttet til linjevalg og kursplanvalg (Andreassen, et al. 2008, s. 17). I 2003 kom de første tegnene til at et eget fag med nettopp dette som innhold var på vei. Dette året kom NOU 2003:16: I første rekke. I denne NOU-en introduseres det et nytt fag med navn programfag til valg (Andreassen et al. 2008, s. 22). Om formålet med dette faget skrives det:

- Ungdomstrinnet skal innholdsmessig og organisatorisk knyttes sterkere til videregående opplæring.
- Ungdomstrinnet skal preges av økte valgmuligheter og tilby begynnende spesialisering og fordypning.
- Ungdomstrinnet skal utvikle elevenes evne til sortering og valg og bevisstgjøre dem om fremtidige utdannelses- og yrkesmuligheter (NOU 2003:16, s. 145).

NOU-en rettet altså fokus mot at forholdet mellom ungdomstrinnet og videregående skole bør bli bedre. NOU-en pekte også på at mange elever opplevde utdannings- og yrkesveiledningen som overfladisk og lite tilpasset den enkelte, og programfag til valg ble introdusert som et svar på dette.

Innføringen av det nye faget skulle skje fra høsten 2006 som en del av kunnskapsløftet, men innføringen av faget ble utsatt av departementet til 2008 (Andreassen et al. 2008, s. 27). Da faget ble innført var også formålet med faget oppdatert og videreutviklet fra NOU 2003: 16. De nye formålene var mer konkret og rettet opp mot karrierekompetanse, og lød som følger:

- Å gi elevene muligheter for valg, som skal kunne bidra til økt engasjement og bedre forutsetninger for senere utdanningsvalg
- Å gi elevene erfaring med innhold, oppgaver og arbeidsmåter som karakteriserer de like utdanningsprogrammene
- Å gi elevene bedre tilpasset opplæring og mulighet for mer praktisk aktivitet eller fordypning (Andreassen et al. 2008, s. 27).

Dermed var et nytt fag innført i grunnskolen, et fag som skulle sikre karrierelæring og karrierekompetanse hos sine elever. Hvordan dette faget har gått kommer jeg tilbake til i delkapitlet med tidligere forskning. I det delkapitlet settes det fokus på rapporter som har kommet i etterkant om hvordan faget fungerer.

1.4. Problemstilling og forskerspørsmål

Mitt engasjement for faget, et fag jeg opplever at har et uvurderlig potensial, er altså det som har ledet meg til denne undersøkelsen. Hensikten med undersøkelsen har fra start av vært et positivt blick på utdanningsvalg, og hvordan utdanningsvalg kan bli best mulig i ungdomsskolen. Dette har ført til at jeg har latt informantene i undersøkelsen selv definere hva de mener skal til for at utdanningsvalg skal bli best mulig, og de fikk snakke relativt fritt rundt dette i intervjuene. Jeg er nysgjerrig på lærere i utdanningsvalg sitt perspektiv på dette. Dette har ledet meg til problemstillingen:

Hva opplever lærere i utdanningsvalg er sentralt for å skape et godt utdanningsvalgfag for alle elever?

Et godt utdanningsvalgfag vil i denne sammenhengen være et fag som oppfyller de kompetansemål som er satt i faget. I utdanningsvalg så er dette at elevene opplever karrierelæring, og at deres karrierekompetanse blir utviklet. Lærernes perspektiv er som sagt tillagt stor vekt, og med deres kompetanse og engasjement for faget ser jeg på deres bidrag som viktig og verdifullt til diskusjonen om hvordan utdanningsvalg i skolen bør og kan løses.

Hva som menes med «sentralt» i denne sammenhengen er kompleksiteten i faget. Kompleksiteten kommer av at det er et intrikat nettverk av faktorer som spiller inn på hvordan utdanningsvalg utøves i klasserommet. Dermed dreier problemstillingen seg om både hva som foregår i klasserommet med den enkelte lærer, men også hva som foregår på andre arenaer som vil kunne påvirke hvordan faget blir utøvd. Kompleksiteten i utdanningsvalg er noe som har fascinert meg fra starten av prosjektet. Dermed er det også viktig for meg å ha en problemstilling som gir rom for å undersøke nettopp kompleksiteten i utfordringene og løsningene for faget. For å forenkle, konkretisere og for å gjøre disse utfordringene mer oversiktlig har jeg valgt å dele kompleksiteten i utfordringene opp i tre; makronivå, mesonivå og mikronivå. Makronivået vil være utdanningsvalg på samfunnsnivå, mesonivået utdanningsvalg på skolenivå, mens mikronivået tar for seg utdanningsvalg på klasseromsnivå. Denne nivåinndelingen er noe som vil prege min undersøkelse, og denne kommer jeg tilbake til.

Problemstillingen tar også for seg alle elever. Dette vil si at informantene vil måtte ta stilling til andre elever enn sine egne, og reflektere over hvilke faktorer som skal til for at også andre elever opplever karrierelæring i utdanningsvalg. En slik tilnærming gir et bredere perspektiv på temaet.

For å gi et svar på problemstillingen i undersøkelsen vil jeg først danne et teoretisk bakteppe for utdanningsvalg, karrierekompetanse og karrierelæring, og hva som på generelt grunnlag skal til for å skape kvalitet i skolen i et teorikapittel. Jeg vil også se på tidligere rapporter om utdanningsvalg i det kapittelet. Deretter vil jeg gå gjennom den metodiske prosessen som er brukt til å svare på problemstillingen i et metodekapittel, før jeg presenterer de viktigste funnene fra intervjuene jeg har gjort. Etter dette vil disse funnene diskuteres opp mot det teorien og problemstillingen.

2. Teori

Denne undersøkelsen dreier seg altså om utdanningsvalg, og hvordan man kan skape et utdanningsvalg som er nyttig og godt for alle elever. For å besvare dette er det viktig å først se på fagets ene kjerneelement; karrierekompetanse. Karrierekompetanse er tett knyttet til karrierelæring, og jeg vil dermed også se på karrierelæring. Videre vil teori knyttet til kvalitet i skolen være viktig. Jeg har her valgt temaene skoleledelse, hvilken effekt kollektive løsninger har i skolen og implementeringsteori. Jeg vil til slutt i dette kapitlet se på tidligere forskning på utdanningsvalg gjennom rapporter som er utarbeidet om faget tidligere.

2.1. Karrierekompetanse og karrierelæring

2.1.1. Karrierekompetanse

Karrierekompetanse er et begrep nevnt innledningsvis, som ikke bare er viktig for faget utdanningsvalg og lærere i dette, men også generelt for karriererådgivere. Noe flere lærere i utdanningsvalg også jobber som. Som begrep har det stadig blitt viktigere i Norge og resten av verden de siste årene, som blant annet forskriften *Norge i omstilling – karriereveiledning for individ og samfunn* (NOU 2016:7) viser. Denne forskriften anbefalte at karrierekompetanse burde bli en del av et rammeverk for karriereveiledning, noe som resulterte i at kunnskapsdepartementet ga oppdrag til Kompetanse Norge i å utarbeide et slikt rammeverk (Kompetanse Norge, 2019, s. 5). Dermed satte Kompetanse Norge i gang med å utvikle et slikt rammeverk, og i 2020 kom det nasjonale kvalitetsrammeverket for karriereveiledning.

2.1.2. Definisjoner av karrierekompetanse

Karrierekompetanse er definert av mange ulike aktører. Blant annet av det nasjonale kvalitetsrammeverket for karriereveiledning, og også gjennom de nye kjerneelementene i læreplanen i utdanningsvalg som kom i 2020. Læreplanen sier følgende om karrierekompetanse:

«Å utvikle karrierekompetanse handler om å forstå og utvikle seg selv og egen læring, og å utvikle en trygg identitet. [...] Ferdigheter i å håndtere overgangsfaser i livet og ferdigheter i å ta valg og forstå konsekvenser av valg, skal også være en del av faget. Elevene må oppleve karrierelæringen som helhetlig og relevant.» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2).

Jeg vil påpeke viktigheten av karrierekompetanse som begrep i utdanningsvalg og ungdomsskolen når det defineres som et kjerneelement i selve faget. Derfor velger jeg å også ta med definisjonen som Kompetanse Norge (2019) gir gjennom sitt kvalitetsrammeverk. Kompetanse Norges definisjon lyder som følger:

«Karrierekompetanse er kompetanse som setter mennesker i stand til å håndtere liv, læring og arbeid i forandringer og overganger. Det er kompetanse til å kjenne og forstå seg selv og sin kontekst, til å handle og ta valg, og til å håndtere dilemmaer og spenninger knyttet til liv, læring og arbeid. Det er en oppmerksomhet på at den enkelte formes av sine livsvilkår og sine handlinger, men også samtidig kan påvirke og forme sin egen og fellesskapets framtid» (Kompetanse Norge, 2019, s. 42).

Definisjonene ligner på hverandre, men Kompetanse Norge sin definisjon er mer tydelig, konkret, håndfast og klar enn den som kommer frem i læreplanen i utdanningsvalg. Til grunn for definisjonen til Kompetanse Norge ligger det også en bred forståelse av karriere, som vil si at karriere og karrierekompetanse dreier seg om noe mer enn bare en persons yrke, men også andre roller og livssekvenser mennesker inngår i, som eksempelvis det private og personlige livet til en person (Kompetanse Norge, 2019, s. 45).

2.1.3. Oppsummering av karrierekompetanse

Sultana (2013) sier at karrierekompetanse er de kompetansene som gir strukturerte måter for individer og grupper å samle, analysere og organisere informasjon om en selv, samt de ferdigheter som trengs for å gjøre og å implementere avgjørelser og overganger (Sultana, 2013, s. 82). Basert på de tidligere nevnte definisjonene på karrierekompetanse, samt egen forståelse av begrepet, har jeg valgt å dele begrepet inn i fire kompetanser, som jeg mener er med på å sikre en enklere, men samtidig bedre forståelse av begrepet. Disse kompetansene er:

- Kompetanse som bidrar til å øke selvinnsikten i egne ferdigheter og verdier
- Kompetanse i det å ta valg knyttet til egen karriere
- Kompetanse i hvordan man håndterer overganger
- Kompetanse i hvordan man kan se muligheter i sin karriere

Disse fire kompetansene er inspirert av DOTS-modellen (Law & Watts, 1977, s. 1.). Punktene oppsummerer det viktigste ved karrierekompetanse, og fremhever de ferdighetene en person med en god karrierekompetanse vil ha.

2.1.4. Karrierelæring

Karrierelæring vil være den læringen som skal til for å tilegne seg nettopp de ferdighetene karrierekompetanse innebærer (Røise, 2020, s. 266). Karrierelæring handler om nettopp det å lære og å legge til rette for at eksempelvis elever i faget utdanningsvalg, eller klienter hos en karriereveileder tilegner seg karrierekompetanse (Kompetanse Norge, 2019, s. 34). Karrierelæringen kan både være strukturert og ustrukturert, hvor den strukturerte læringen vil foregå i et organisert opplegg i eksempelvis utdanningsvalg, mens den ustrukturerte læringen kan foregå gjennom innflytelse av venner og familie, eller andre viktige personer i livet. Den strukturerte delen av karrierelæring, som skal foregå i utdanningsvalg, krever at læreren har god kunnskap om karrierelæring. På denne måten vil en som forsøker å utvikle karrierekompetanse hos andre personer legge til rette for læringsprosesser og aktiviteter slik at læringsutbyttet blir økt og man utvikler de ferdighetene som ligger i det å ha en

god karrierekompetanse (Kompetanse Norge, 2019, s. 38). Det er også få begrensninger på hvilke karrierelaterte utfordringer som kan læres (Haug, 2018, s. 28). Dermed vil en god kunnskap og kjennskap til karrierekompetanse hos en lærer i utdanningsvalg være med på å øke elevenes utbytte av faget. Målet med utdanningsvalg er elevenes læring og karrierelæring, ikke konkret hvilke valg de skal ta videre, som eksempelvis hvilken linje de skal velge på videregående (Andreassen, 2016, s. 20).

2.2. Kvalitet i skolen

I denne delen av teorikapitlet vil fokuset være på kvalitet i skolen. I forbindelse med kvalitet i skolen benytter Mordal (2014, s. 31) en tredeling av kvalitetsbegrepet i skolesektoren. Disse tre er strukturkvalitet, prosesskvalitet og resultatkvalitet. I denne sammenhengen dreier det seg om hva som skal til for å skape kvalitet i skolen, og hva som kreves for å implementere nye elementer i skolen på en god måte og gjennomført måte (Morrison, 1998, s. 73). Altså er hovedvekten lagt på prosesskvaliteten, selv om de to andre faktorene også vil spille en rolle. Jeg vil sikte meg inn mot hva som er relevant for min undersøkelse. Siden faget utdanningsvalg er et relativt nytt fag, vil implementeringsteori også være relevant. Det kommer også frem gjennom mine informanter at to veldig viktige ting som er viktige for at utdanningsvalg skal lykkes i skolen, er forankring i ledelse og kollektive løsninger i skolen. Disse tre faktorene vil være viktige i min undersøkelse. Videre vil jeg gjøre rede for disse tre, før jeg til slutt oppsummerer og drar noen lengre linjer.

2.2.1. Felles løsninger i skolen

Å skape kollektive løsninger i skolen, hvor alle drar i samme retning er viktig. I skolesystemer hvor alle involverte parter innretter strategier for og har et målrettet fokus på effektiv undervisningspraksis, blir alle lærere kollektivt men også individuelt bedre i det de gjør mens de fortsetter å etterstrebe enda bedre metoder (Fullan, 2014, s. 31). For å kunne skape disse gode fellesløsningene er det flere viktige elementer. Noen av disse er kunnskaper, ferdigheter og handleplaner, samt at det må være en felles tro på prosjektet. I tillegg er bred kapasitetsbygging viktig. Dette innebærer at skolene lærer av hverandre, både naboskolen og andre skoler i kommunene, på en kontinuerlig og hensiktsmessig måte. Gjennom å samarbeide på skolenivå vil skolene fastsette hva som virker og hva som ikke virker (Fullan, 2014, s. 37). Videre vil et slikt partnerskap sørge for fremdrift og fremskritt. På denne måten gjør hver enkelt skole fellesskapet sterkere, og skaper løsninger som gjelder mer eller mindre universelt for alle elever ved skolene. Man er altså med å sikre at alle elever får det samme grunnlaget og den samme kompetansen uavhengig av hvilken skole de går på. I tillegg gjør også kollektive løsninger og bred kapasitetsbygging kompetansen til den enkelte lærer, og sikrer dermed en kompetansehevning som både skole, lærer og elev har til gode av. Samtidig er det viktig å ha fokus på de nevnte forutsetningene for at dette skal kunne lykkes. Man må klare å skape engasjement i lærerkollegiet i samspill med ledelse for å ha forutsetningene som skal til for å lykkes med de kollektive løsningene.

I forrige avsnitt var jeg så vidt inne på lærerengasjement. Denne faktoren finner vi igjen hos Bjørnsurd (2009, s. 50), som blant annet gir denne faktoren som kriterium for å skape en målrettet og god kollektiv skolekultur. Hvis det er et samarbeid mellom lærerne om arbeidsoppgavene, vil et høyt engasjement føre til målrettet arbeid og få konflikter. Dette er overførbart til samarbeidet mellom blant annet samfunn og skole. Samfunnet innfører noe nytt som skal praktiseres i skolen, og dermed vil dette samarbeidet være avgjørende for hvordan det nye som innføres blir tatt imot og implementert i det daglige arbeidet for en lærer.

En viktig forutsetning for at systemet skal bevege seg fremover og skape kollektive løsninger, er en sterk ledelse på toppen. En ledelse som fokuserer på de rette tingene og først og fremst fremmer kollektiv kapasitet og eierskap (Fullan, 2014, s. 39). Lederkoalisjonen på toppen kan bidra til å øke både den kollektive kapasiteten i skolen, men også den individuelle kapasiteten hos lærere (Fullan, 2014, s. 39). Her er kan det være snakk om både lederkoalisjonen på samfunnsnivå (kommunalt nivå eller høyere) eller lederkoalisjonen på den enkelte skole. Skoleledelse vil dermed være avgjørende for å skape kvalitet i skolen. Skoleledelse kommer jeg tilbake til i neste delkapittel.

2.2.2. Skoleledelse

Skoleledelse vil altså, som vist i forrige delkapittel, være en viktig del for å sørge for kvalitet i skolen. Både gjennom å sørge for kollektive løsninger, men også på andre måter. Hva som er god ledelse er nødvendigvis ikke et spørsmål som har et klart og enstydig svar eller en fasit, det avhenger derimot i stor grad av subjektivitet og kontekst (Mordal, 2014, s. 15). Noen trekk vil likevel dominere hva som ses på som god ledelse.

Mordal (2014) gir fire former for ledelse. Disse fire er distribuert, transformativ, pedagogisk og kollektiv ledelse. Distribuert ledelse handler om samhandling og prosessen mellom ledere og medarbeidere. En slik type ledelse kan være positivt for elvenes resultater i skolen gjennom økt fokus på organisasjonsutvikling og endring i skolen, mer autonome lærere, og at det bidrar til sterkere fokus på faglighet (Mordal, 2014, s. 16). Pedagogisk ledelse dreier seg om ledelsen er kunnskapsbasert og at den faglige kompetansen er svært viktig for å kunne sette seg inn i og forstå de utfordringer og situasjoner som medarbeidere møter i sitt arbeid.

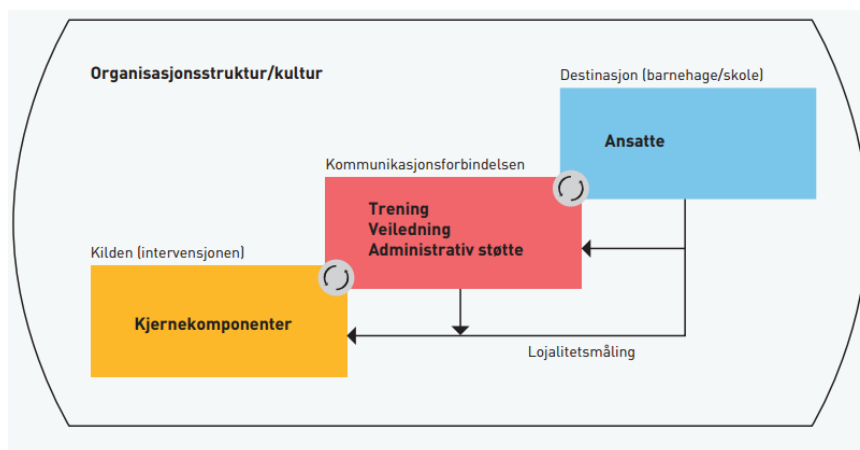
Kollektiv ledelse ligner på den distribuerte ledelsen, siden begge ser mulighetene og betydelsen av å gi medarbeidere både ansvar, påvirkningskraft og autonomi. Kollektiv ledelse gir likevel større ansvar til medarbeiderens kompetanse og betydning, i både bestemmelsesprosesser men også utviklingsprosesser (Mordal, 2014, s. 18). I diskusjonsdelen av undersøkelsen vil dra frem kollektiv ledelse som noe som fungerer godt opp mot utdanningsvalg.

For å avrunde delen om skoleledelse kan vi si at godt lederskap i skoler dreier seg generelt om å i høy grad sette klare mål og forventinger, det å utvikle en kultur for læring på arbeidsplassen samtidig som man har gode administrative rutiner (Halvorsen et al., 2016, s. 185). Måten å måle ledelse på i skolen er også viktig. Her er det vanlig å bruke elevresultater, da disse sier noe om hvordan ledelsen i skolen presterer (Mordal, 2014, s. 34). Det er også slik at skoleledelsen ser på det å samarbeide med kollegaer, dra inn den erfaringen kollegiale har, samt å jobbe tett opp mot forskning og studier som viktige elementer i det å lede en skole på en god måte (Halvorsen et al., 2016, s. 197).

2.2.3. Implementeringsteori

Implementering handler om å skape endringsprosesser (Roland, 2013, s. 143). Å omsette nye ideer, program og strukturer inn i et praksisfelt er det som kjennetegner disse endringsprosessene. Det å skape endring og å implementere nye ting kan være en krevende prosess, og krever mye av både den implementerende part og også den parten som det nye blir implementert på. Eksempelvis så kreves det mye av utdanningsdirektoratet for å utvikle en ny læreplan for så å implementere den i skolen, og det krever også mye av skolen både som organisasjon, men også helt ned til hver enkelt lærer for å få den nye læreplanen implementert. Forpliktelse er viktig i implementering, og det er en sterk forbindelse mellom implementeringen og den forpliktelsen deltakerne har og utvikler underveis i et implementeringsprosjekt. Sprik i denne forpliktelsen på hvilket som helst nivå, samfunn, team eller personalnivå, kan påvirke implementeringsprosessen negativt (Roland, 2013, s. 143).

Implementeringskvalitet er et viktig begrep i forbindelse med implementeringsteori. Dette dreier seg om forholdet mellom det som er planlagt av endringer og det som faktisk blir gjennomført (Roland, 2013, s. 145). Det vil alltid være et avvik mellom det som er planlagt og det som blir gjennomført, og størrelsen på avviket er avgjørende for hvor god implanteringen har vært. Ved god implanteringen er avviket lite, mens ved dårlig implementering er avviket stort.



Figur 1 Rammeverk for implementering (Fixen m.fl. (2005) i Øvregård, 2016)

Figur 1 illustrer hva som skjer i selve implementeringsprosessen. Kilden er de som vil gjennomføre en endring, hvor kjernekomponentene er hovedinnholdet til endringen. Kjernekomponentene kan være laget på forhånd, men de kan også bli til underveis. Videre er destinasjonen et uttrykk for hvor endringen skal gjennomføres. Her er det de ansatte som skal innføre kjernekomponentene. Mellom disse to er kommunikasjonsforbindelsen, som er implementeringsdrivere. Implementeringsdrivere beskriver ulike prosesser som er nødvendig for å kunne implementere endringer i en organisasjon, og er avgjørende for å oppnå endring og bidra til at endringer har effekt (Øvregård, 2016). Disse implementeringsdrivere kan deles opp i tre; Kompetanse, ledelse og organisasjon. Kompetansedriverne er det personalet som håndfast gjør endringer, ledelsesdriverne består av ledestrategier som gir grunnlag for å gjøre gode beslutninger (eksempelvis skoleledelsen) og organisasjonsdriverne er hvordan gode strukturer som skaper forutsetninger for endring i hele organisasjonen (eksempelvis utdanningsdirektoratet). Disse implementeringsdriverne er viktige elementer når det

kommer til å omsette kjerneelementene inn der det skal implementeres noe nytt (eksempelvis et nytt fag i skolen). Dermed handler kommunikasjonsforbindelsen om hvordan du skal gjennomføre implementeringen. Det vil være avgjørende at det er godt samsvar og samarbeid mellom de to nederste trinnene i modellen for å kunne få det opp til de ansatte i det øverste trinnet. Det går også en strek fra de ansatte, som og ned til de andre stegene. Dette betyr at det avhenger av at det er god lojalitet fra de ansatte til de som skal gjennomføre implementeringen.

Det er også verdt å merke seg at det er forsket på om implementeringsprosesser tar for lite hensyn til den enkelte lærer. Innføringen av nye ting i skolen tar tid. Gloppen (2009) legger vekt på at det er først etter at noe nytt i skolen har kommet under huden på deltakerne at man ser om det nye fører til god implementering i skolekulturen. Samtidig opplever lærere at reformer eller lignende ovenfra det som et inngrep i deres hverdag og en nedvurdering av deres kompetanse (Gloppen, 2009, s. 353). Dette viser hvor viktig implementeringsdriverne vil være under implementering av noe nytt i skolen ovenfra. Hvis alle disse spiller på lag og får sikret en god kommunikasjonsforbindelse mellom de ansatte og kilden som implementerer noe nytt, er det større sannsynlighet for at implementeringen blir god.

2.2.4. Oppsummering av kvalitet i skolen

Til sist i delen om kvalitet i skolen så vil jeg ta med et eksempel på hvordan det kan gå galt ved implementering av nye ting i skolen. Et eksempel på hvor galt det kan gå og hvorfor det er viktig med alle de tre nevnte faktorene jeg har valgt ut i forbindelse med kvalitet i skolen, finner vi i Andreassen, et al. (2008, s. 146). I England i 2001 ble det innført et nytt, obligatorisk fag i skolen som dreide seg om medborgerskap. Et lite antall skoler arbeidet aktivt med faget og inkluderte det som en del av skolens profil. På de fleste skolene ble undervisningen i faget tatt som en del av andre fag, uten lærere med tilstrekkelige kunnskaper i faget og ofte som et innslag i løpet av året. På noen skoler ble faget direkte motarbeidet av lærerne med et håp om at det snart skulle forsvinne igjen. Dette ble forklart i etterkant med at det var uenigheter om hva faget innebar, og at lærernes manglende kompetanse påvirker deres forståelse av det. En slik situasjon kunne kanskje vært unngått med en bedre implementering av faget, som inkluderte et samarbeid mellom den implementerende part og skolen slik at man kunne økt kompetansen hos lærerne i faget og samtidig fått kollektive løsninger. Dette hadde også krevd en god kollektiv skoleledelse.

2.3. Tidligere forskning

Faget utdanningsvalg er som nevnt et relativt ungt fag, da det ble innført i 2008 (Andreassen et al., 2008, s.). I etterkant av innføringen av noe så stort som et helt nytt fag i grunnopplæringen i Norge, har det også kommet rapporter som sier noe om hvordan implementeringen har gått, og hvordan tilstanden i faget er. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i noen av disse. Disse er Borgen & Lødding (2009), Buland et al. (2015) og Lødding & Holen (2012). Borgen & Lødding (2009) og Lødding & Holen (2012) sine er en del av det samme prosjektet, som omhandler karriereveiledning i overgangen mellom ungdomsskole og videregående opplæring, og er en evaluering av kunnskapsløftet. Buland et al. (2015) omhandler mer rådgiverrollen i grunnskolen, men siden mange rådgivere underviser i utdanningsvalg snakker den også om deres opplevelse av faget. Rapportene i sin helhet er linket til i referanselisten. Jeg vil i dette delkapittelet gjøre rede for noen av de viktigste funnene som er relevante for min undersøkelse.

2.3.1. Lærerperspektivet

Lødding & Holen (2012) viser til at blant lærerne i utdanningsvalg, så var det et fåtall som hadde positive erfaringer med faget. Lærerne var usikre på nytteverdien av faget, og var også klare på at de savnet et tilbud om heving av egen kompetanse for å kunne undervise i faget (Lødding & Holen, 2012, s. 86). Likevel gir rapporten til Buland et al. (2015) andre perspektiver. Her pekes det på at rådgivere på skoler opplever utdanningsvalg som positivt som fag, og et godt redskap i sammenheng med karriererådgivningen i grunnskolen (Buland et al. 2015, s. 42). Selv om rådgiverne ved skolene ser på faget som positivt, opplever ikke alle at faget blir tatt på alvor ved sine skoler. Dette handler videre om lærernes kompetanse, at skolen ikke blir målt på faget som den blir i andre fag, og at lærerne som underviser i faget fokuserer på egne fag i stedet for utdanningsvalg, også i timene hvor de skal ha utdanningsvalg (Buland et al. 2015, s. 54). At lærere har liten kompetanse i faget fører til feilinformasjon i faget, samt lite engasjement og motivasjon for faget både fra elevene og lærernes side (Buland et al. 2015, s. 55).

Det er også interessant at skoleeiere i meget varierende grad var involvert i det lokale arbeidet med læreplanene i faget etter det ble innført (Borgen & Lødding, 2009, s. 47) Dette er nødvendigvis ikke entydig negativt for faget siden det kan bli arbeidet kollektivt med det på andre måter enn sammen med skoleeier, som eksempelvis i fagnettverk. Likevel er det verdt å merke seg, med tanke på hvor viktige skoleeiere og ledere kan være i arbeidet med å engasjere lærere for kollektive løsninger, som igjen bidrar til en økt kvalitet i sluttresultatet.

2.3.2. Elevperspektivet

Lærernes generell oppfatning av faget var altså ikke særlig positiv. Likevel er lærernes side av saken bare halve historien, og når faget evalueres er det også viktig å ta med elevenes perspektiver og opplevelser av faget. Her kom det frem at faget generelt ble opplevd som unyttig og lite lærerikt blant elevene (Lødding & Holen, 2012, s. 77). Selv

om dette var den generelle opplevelsen, var det tendenser i at enkelte elevgrupper hadde bedre utnytte av det. Elevene med svakere karakterer opplevde faget som mer nyttig enn elever med bedre karakterer. Forklaringer på dette kan være at faget tilfører andre ting enn eksempelvis norsk eller matematikk. I utdanningsvalg vil det være mer fokus på praktisk øving enn i disse fagene, noe som kan komme elever med svakere karakterer til gode (Lødding & Holen, 2012, s. 77).

Samtidig hadde elevene også et uklart bilde av hvordan faget er satt sammen, og hvilken del av faget de forskjellige aktivitetene inngår i (Borgen & Lødding, 2009, s. 73). I den forbindelse var det også uklart om faget var til hjelp for valgene elevene skal gjøre på 10. trinn, og hos elevene på 9. trinn var det variabelt hvorvidt faget hadde hjulpet de med å bli mer sikre på hvilket utdanningsvalg de skulle ta. Noen hadde blitt mer sikre, mens andre fortsatt var usikre og noen hadde blitt mer usikre. Det fremgår altså av Lødding & Holen (2012) at også elever ikke hadde et særlig positivt blikk på faget utdanningsvalg. Hvis man ser på dette i lys av lærerperspektivet fremstår det heller ikke som veldig merkelig. Når lærerne ikke er særlig motiverte for å ha faget, samtidig som lærerne mangler kompetanse, er det ikke veldig overraskende at elevene føler de får mye utbytte av faget.

2.3.3. Karakterer i utdanningsvalg

Karakterer i faget er et tema som er diskutert mye, helt siden før det ble innført. Standpunktet som ble tatt i 2008 var at det ikke skulle være karakterer i faget, men heller en standpunktvurdering uten tallkarakterer, altså deltatt/ikke deltatt (Andreassen et al. 2008, s. 32). På begge sider i diskusjonen er det ulike argumenter for hvorfor det bør være eller ikke bør være karakterer i faget. Disse poengene er interessante også i 2022, og mange av hovedpoengene fra diskusjonen fra faget ble innført er også svært relevante, noe jeg kommer tilbake til senere. Den gang var argumentene for at det ikke skulle være tallkarakterer at fagets innhold og formål gjør det vanskelig å vurdere elevens læringsresultat, og at det er vanskelig å angi hvilke vurderingskriterier som skal brukes (Andreassen et al. 2008, s. 32). Hvordan skulle lærere vurdere elevenes læring når læringen foregikk på andre arenaer enn i skolen? Dermed var flere som jobbet tett på elevene negative til tallkarakter i faget i departementshøringene. Motparten, altså de som var for tallvurdering i faget, hadde andre argumenter. Disse gikk på at en vurdering uten tallkarakterer ville svekke fagets status, både blant elever og ansatte i skolen. Denne parten stilte spørsmål ved om elever, men også lærere, ville se verdien i å jobbe med faget når det ikke ville være en del av et karaktersnitt som teller til inntaket på videregående skole (Andreassen et al. 2008, s. 32).

Problematikken vedrørende karakterer i faget kommer også igjen i rapportene. De samme argumentene er på plass, dog er problematikken om det burde vært karakterer i faget for å heve dets legitimitet, samtidig som det ville ført til at skoleeier tok faget mer på alvor (Buland et al. 2015, s. 56). Ved å ha karakterer i faget vil lærerne få et vurderingsansvar ovenfor sine elever, og må skaffe seg et vurderingsgrunnlag. Dette kan være med på å øke fagets status. Likevel viser Buland et al. (2015) sin rapport at rådgivere som underviser i faget og ser hvor viktig faget kan være, ikke er så positive til karakterer i faget (Buland et al., 2015, s. 56). Faget er et utviklings og-modningsfag for elevene, og denne gruppen er redde for at karakterer i faget vil gjøre at fokuset på læringsutbyttet i faget vil falle bort og alt fokuset vil heller være på karakteren i faget.

Det er altså de samme diskusjonene i nyere tid som det var før faget ble innført, om det er en god ide med karakterer i faget eller ikke.

2.3.4. Oppsummering

Gjennom rapportene referert til tidligere er det tydelig at det varierer hvordan faget blir prioritert på den enkelte skole. Noen skoler og rådgivere som underviser i faget prioriterer faget, mens andre lærere mangler kompetanse og elevene opplever ikke utbytte i faget. Elevenes utbytte er også variabelt. Til tross for dette finnes det altså rådgivere som ser potensial i faget og vil prioritere det. Det er altså et stort spekter og veldig variabelt hvordan utdanningsvalg blir løst på ulike skoler. Likevel modnes skolesystemet raskt, og mye kan ha skjedd i skolen og i utdanningsvalg siden 2009 og 2012 når evalueringen av kunnskapsløftet foregikk. Rapporten som har mest positivt å si om hvordan faget blir praktisert, Buland et al. (2015) er også den nyeste. Kanskje er dette en videre trend, at faget blir mer prioritert nå som det ikke er så nytt og ferskt lengre, og kanskje det er en tendens mot at faget har fått bedre feste i skolesystemet og at faget blir i større grad prioritert enn før. Dette vet vi ikke. Dermed blir også min forskning viktig. Hvordan er disse tilstandene i dag, er utdanningsvalg et mer vellykket fag nå i 2022? Med gjennomgangen av de tidligere rapportene som innebærer utdanningsvalg, vil jeg videre i undersøkelsen rette fokus på den vitenskapelige metoden jeg har brukt i denne undersøkelsen.

3. Metode

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for og argumentere for metoden brukt for å gjennomføre denne undersøkelsen, men også de prosessene, tankene og valgene som har vært relevante og til tider utfordrende gjennom hele denne prosessen. Ved å argumentere for ulike valg som er tatt og hvordan prosessen er gjort, vil resultatene fra undersøkelsen være mer transparent og dermed vil kvaliteten på forskningen øke.

3.1. Valg av metode og undersøkelsesdesign

Hensikten med denne undersøkelsen er et dybdykk i læreres opplevelse av hva som skal til for å gjøre utdanningsvalg til et godt fag. Mitt valg av metode for å undersøke dette, ble til slutt å gjennomføre kvalitative intervju. Dette fordi intervjuer ville gi tilgang til dybde data om informanter som har engasjement for utdanningsvalg, og som dermed er ute etter å skape et så godt fag som mulig. I dybdeintervjuer får man frem meninger, holdninger og erfaringer. På denne måten vil man kunne få frem verden sett fra informantens ståsted. I slike intervjuer kan vi utelukkende fokusere på forhold som er knyttet til informantens subjektivitet (Tjora, 2010, s. 91). På denne måten ville jeg få tilgang til informantenes, altså lærere og rådgivere i skolen, sine subjektive oppfatninger og erfaringer om utdanningsvalg på ungdomsskolen. Mitt mål med undersøkelsen er å få frem læreres tanker vedrørende utdanningsvalg. Hva er lærerne i fagets opplevelse av hva som fungerer, hva må til for at det skal funke, og hvordan kan det funke enda bedre? Slike spørsmål er det jeg har villet besvare med denne undersøkelsen.

Videre i delen om metode vil jeg gjøre rede for de metodiske valgene som er tatt i undersøkelsen. Jeg vil først kort si litt om det kvalitative intervjuet, før jeg utbroderer hvordan mitt utvalg er satt sammen, og ulike utfordringer knyttet til det. Videre vil jeg gjengi hvordan intervjuguiden ble utformet, og hvordan intervjuene ble gjennomført. Deretter vil jeg si hvordan det genererte datamaterialet har blitt behandlet, gjennom en analyse og koding og kategorisering. Til sist i denne delen vil jeg si litt om hvordan jeg har sikret kvalitet og etikk i min forskning.

3.2. Det kvalitative intervjuet

I dybdeintervjuer vil målet i all hovedsak være å skape en situasjon for en relativt fri samtale som kretser rundt noen spesifikke spørsmål som forskeren har bestemt på forhånd (Tjora, 2010, s. 90). På denne måten vil man kunne skape en avslappet stemning i en romslig tidsramme, vil man kunne få informanten til å reflektere over egne erfaringer og meninger knyttet til temaet for forskningen. Det vil bli benyttet åpne spørsmål, som gir informanten muligheten til å gå i dybden på temaer hvor de har mye å fortelle. I intervjuet tillates det digresjoner fra informantens side, og dermed kan man komme inn på temaer som intervjueren ikke nødvendigvis hadde tenkt ut på forhånd men som likevel er viktig for informanten og kan vise seg viktig for forskningen. Dermed kan man belyse temaer i dybden, hvor det er informantens personlige

erfaringer innen gitte temaer som gir forskeren data. Derfor ble et kvalitativt intervju min valgte metode for denne undersøkelsen.

3.3. Informantene

For min del var utvalget jeg var på utkikk etter i utgangspunktet gitt gjennom min innfallsvinkel til undersøkelsen. I utgangspunktet ville jeg at mine informanter skulle ha en kvalitetssikring i utdanningsvalg. Denne kvalitetssikringen var det at de hadde gått en videreutdanning i faget på NTNU. På denne måten hadde disse lærerne gjennom sin videreutdanning skaffet seg en kompetanse i å undervise i utdanningsvalg. Dette blir et strategisk utvalg. Dette strategiske utvalget endret seg underveis i prosessen fra å være lærere med videreutdanning i faget, til å lærere med et engasjement for faget. Hvorfor og hvordan dette strategiske utvalget er bevart, kommer jeg tilbake til. Et slikt strategisk utvalg som jeg ønsket å bruke er ikke basert på et sannsynlighetsutvalg som bygger på tilfeldighetsprinsippet som eksempelvis et representativt utvalg er, men bygger derimot på systematiske vurderinger av hvilke enheter som fra teoretiske og analytiske formål er mest relevante og mest interessante (Grønmo, 2004, s. 88). Det er viktig for meg å bruke en del av dette kapitlet på nettopp prosessen med å finne informanter, siden dette har vært flaskehalsen i min studie, og siden hvilke informanter jeg fant ville ha mye å si for resultatene jeg ville få. Det hadde eksempelvis gitt store variasjoner i resultatene om jeg intervjuet en lærer med lav motivasjon for faget, eller om jeg intervjuet noen som har et engasjement for faget.

Med min starttilnærming viste det seg å være vanskelig å få tak i mange nok informanter med en videreutdanning. Min antakelse før undersøkelsen startet var at slike videreutdanninger er noe som tikker og går hvert år, og at det ville være mange lærere i byen som hadde denne utdanningen. Dette viste seg etter det første intervjuet jeg gjennomførte at var feil. Informanten fortalte om at videreutdanningen vedkommende var involvert i hadde blitt gjennomført kun et år, hvor det var 12-15 studenter som gjennomførte den. Videre fortalte den neste informanten i sitt intervju at av disse som gjennomførte den samme utdanningen, var 3-4 stykker av disse igjen pensjonister i dag. Altså var det kun 8-11 potensielle kandidater til det som i utgangspunktet var mitt strategiske utvalg.

I starten ble utvalget foretatt ved at instituttet hadde informasjon om hvem som hadde gjennomført denne videreutdanningen i utdanningsvalg, siden det er det samme instituttet jeg tilhører som er ansvarlige for videreutdanningen det er snakk om. Informasjonen og listen med navn ble videreformidlet til meg, hvor jeg brukte internett for å finne kontaktinfo på de aktuelle informantene. De fleste informantene var offentlig ansatte, og dermed var det lett å finne deres kontaktinformasjon. I andre tilfeller var det ikke så enkelt, og noen av navnene jeg fikk tilsendt av instituttet kontaktet jeg aldri på grunn av vanskeligheter med å finne deres kontaktinformasjon. Mail ble sendt ut til de potensielle informantene, og gradvis svarte noen få.

Siden få personer svarte på mail, og resten av de potensielle informantene var vanskelig å få tak i, ble det tidlig en bekymring at jeg ikke skulle få nok informanter. Av erfaring er det ikke alltid slik at alle er like flinke til å sjekke mailen sin, så det var ikke gitt at jeg ville få en tilstrekkelig mengde svar og informanter. Det var heller ikke sikkert at alle som ble kontaktet hadde lyst til å bidra til prosjektet, noe som selvfølgelig er helt greit.

Som en løsning på dette tenkte jeg på snøballmetoden som en potensiell løsning. Denne metoden går ut på at den eller de første aktørene som velges ut bes om å foreslå andre aktører som passer til studien (Grønmo, 2004, s. 100).

I intervjuene med de fra videreutdanningen ble intervjuet avsluttet med en samtale om nettopp dette, hvor jeg ba de foreslå andre personer de trodde kunne ha noe å si om temaet. Jeg presiserte at det ikke var et krav at de personene de kunne foreslå hadde videreutdanningen. Dette fordi det fint kan være andre lærere i faget som er engasjerte i det, samtidig som at det løsnet opp for flere mulige kandidater. Likevel foreslo de to første informantene å ta kontakt med den samme skolen og de samme enkeltpersonene. På skolen de foreslo hadde tre av de som gjennomførte videreutdanningen endt opp med å jobbe. Informantene mine visst hvordan utdanningsvalg var lagt opp på den skolen, og var sikre på at her ble det gjort mye bra arbeid med faget. Dermed var det i min største interesse å få kontakt med den skolen, noe som viste seg vanskelig. I en lengre periode prøvde jeg å få kontakt med både skolen og enkeltpersonene som ble foreslått på mail og telefon. Dette lyktes jeg ikke med, og dermed måtte jeg se etter andre muligheter for å skaffe informanter.

Jeg fortsatte med å ville ha informanter som underviste i utdanningsvalg og som hadde et visst engasjement for det. Jeg droppet kravet om videreutdanning, men så heller på det som et ønske. Det nye kravet var at lærerne hadde et engasjement for faget. Dette kulminerte ned til en post i en landsomfattende Facebook-gruppe for lærere med sirka 73 000 medlemmer som jeg er med i. Posten jeg la ut fikk ett svar fra en lærer uten videreutdanning i faget, og et intervju ble avtalt relativt raskt. Det at informanten, en tilfeldig person på en landsomfattende Facebook-gruppe for lærere, svarer på en slik post viser at personen har engasjement for faget og dermed at det strategiske utvalget dermed er ivaretatt. Jeg prøvde også snøballmetoden på denne informanten, og spurte om informanten visste om noen som kunne ha noe å si om dette temaet. Jeg ble henvist videre til en kollega og fikk dennes mailadresse, men den potensielle informanten svarte ikke.

Dermed endte jeg til slutt med tre informanter, noe som er færre enn det jeg ønsket fra starten av. Disse tre informantene hadde vidt forskjellig bakgrunn, og ga på den måten forskjellige innfallsvinkler på hvordan man forholder seg til faget i deres ulike roller. Deres innfallsvinkler var på ulike nivåer, altså på samfunnsnivå, skolenivå og klasseromsnivå. Den ene hadde gjennom en lang periode vært rådgiver ved samme skole, og hadde hatt ulike verv på fylkesnivå som ga meg innsikt i hvordan faget jobbes med på makronivå, altså samfunnsnivå. Den andre informanten hadde videreutdanning i faget, et bredt engasjement for det og ytret et klart syn på at faget ikke ble prioritert nok, verken på informantens skole eller andre skoler i området (med enkelte unntak). Den siste informanten hadde begrenset erfaring med faget, men likevel et engasjement for det og for å ta videreutdanning innen faget siden informanten så et voldsomt potensial i faget. Dermed hadde informantene til felles var at de hadde et engasjement for faget. Til sammen gir disse tre informantene bred dekning av faget i skolen.

3.4. Intervjuguide

I forberedelsene til intervjuene ble det utformet en intervjuguide. Dette er en viktig del av forberedelsene til datainnsamlingen, og en slik intervjuguide beskriver i grove trekk

hvordan intervjuet skal gjennomføres, med hovedvekt på hvilke temaer som skal tas opp med informantene (Grønmo, 2004, s. 161). En slik intervjuguide vil være med på å strukturere intervjuet. Man kan velge å strukturere spørsmålene ordrett, men for å opprettholde en fri og god samtale som flyter godt, kan det være hensiktsmessig å utforme spørsmål i stikkordsform (Tjora, 2010, s. 113). I dybdeintervju, som jeg skulle gjøre er det som nevnt den frie, uformelle samtalen som er et ideal. Denne kan forstyrres av en strikt intervjuede, og dermed er det hensiktsmessig å bruke intervjuguiden forsiktig. Likevel må man huske på at de informantene som stiller opp til dybdeintervju kan ha en forventning om å svare på konkrete spørsmål, og ikke å snakke om løst og fast i en times tid (Tjora, 2010, s. 119). Intervjuguiden beskriver altså i grove trekk hvordan intervjuet skal gjennomføres, og er mest en rettesnor forskeren kan holde seg etter (Grønmo, 2004, s. 161).

Tjora (2010, s. 96) gir tre faser for et intervju. Den første er oppvarmingsspørsmål, som enkle, konkrete spørsmål om eksempelvis alder, dagligliv, arbeidsoppgaver og ansvar. Ved bruk av disse sørger man både for å bli bedre kjent med informantene, og lager på denne måten en trygg ramme for intervjuet samtidig som slike spørsmål også kan være med å gi en kontekst for intervjuet og gir bakgrunnsinformasjon som kan vise seg å være viktig for temaet for forskningen. Refleksjonsspørsmål er den andre fasen i intervjuet, og danner kjernen i intervjuet. Her inviteres informanten til å gå i dybden og ta oss med på ulike fortellinger. Slike spørsmål starter gjerne med «Kan du beskrive» eller lignende, og i et times intervju vil det være rom for cirka 3-6 slike, med potensielle oppfølgingsspørsmål om det er behov for det. Avrundingsspørsmål er den siste fasen, og er med på å normalisere situasjonen mellom intervjuer og intervjuobjekt. Temaer å ta opp i denne fasen er gjerne om informanter har noe annet den vil si, hvordan prosjektet går videre, hva som vil skje videre med dataene, og at informanten takkes for innsatsen.

Dette var mitt utgangspunkt for å utforme min intervjuguide, og for meg en veldig naturlig måte å gjøre et slikt intervju på. Dermed ble intervjuguiden utformet med disse tre fasene i bakhodet. Innledningen var tiltenkt å mest være en oppvarming hvor informanten fritt kunne fortelle det han/hun selv anså som relevant om egen bakgrunn. På den måten ville jeg skape en komfortabel intervjukontekst. Det var ingen faste bakgrunnsvariabler jeg var ute etter siden det i forkant av intervjuene var avklart hvorvidt informanten en videreutdanning i faget eller ikke. Videre avgrenset jeg hoveddelen i intervjuet til de ulike temaene jeg så for meg ville være relevante, basert på teori og tidligere rapporter. Dette endte opp med å bli tre temaer, og er de samme temaene som ligger til grunn for problemstillingen. Disse er hvordan faget blir løst på samfunnsnivå, på skolenivå og klasseromsnivå. Disse temaene kommer igjen i kategoriseringen av mine funn. Avslutningsdelen av intervjuguiden la vekt på at informanten skulle få fortelle selv om det var noe ekstra som vi ikke hadde snakket om og jeg ikke hadde spurt om som han/hun gjerne ville få sagt. Intervjuguiden kan ses i sin helhet som vedlegg 1.

Siden jeg hadde kontakt med informantene mine i forkant av intervjuene, og dermed fikk litt info om hver og en av dem, gjorde jeg visse tilpasninger på intervjuguiden ut fra hvem det var jeg skulle intervjuer. Det ville eksempelvis være forskjell noen forskjeller på det jeg spurte de som hadde videreutdanning i faget kontra de som ikke hadde det. Det ville også være andre perspektiver å hente fra en rådgiver som hadde jobbet med dette området i 20 år enn lærere som bare så vidt hadde undervist i faget. Kort sagt varierte informantene enormt, både som personer men også hvilket forhold de hadde til faget og

deres yrkesvirksomhet rundt det. Dermed ble det noe variasjon i hvordan intervjuguidene til de ulike intervjuene så ut.

3.5. Gjennomføring av intervju

For å legge til rette for en avslappet stemning er det viktig å gjennomføre slike intervjuer på steder hvor informanten kan føle seg trygg (Tjora, 2010, s. 104). Dermed ble intervjuene avtalt hver for seg, og på tidspunkt og sted som egnet seg for informantene. I forkant av intervjuene hadde informantene tilsendt informasjonsskrivet og samtykkeskjemaet til undersøkelsen (Vedlegg 2) på mail, hvor all vesentlig og relevant informasjon for informantene stod. Det skal nevnes at informasjonen på informasjonsskrivet var annerledes fra hvordan prosjektet endte opp med å se ut til slutt. Likevel er temaet det samme, og informantene er ikke ført bak lyset selv om informasjonsskrivet burde blitt oppdatert. De fikk heller muntlig beskjed ved intervjuene om hva som var forskjellig. Intervjuene med de to som hadde gjennomført videreutdanningen var fysisk siden den geografiske avstanden var veldig liten. Det siste intervjuet ble gjennomført digitalt av praktiske årsaker, siden informanten bodde i en annen del av landet. Intervjuene ble gjennomført i perioden fra mars til mai.

Tidligere har jeg nevnt at det ble gjort tilpasninger i intervjuguiden tilpasset de ulike informantene. Dette førte til at intervjuene også varierte i lengde, hvor det lengste varte i to timer til det korteste som varte i sirka 40 minutter. Jeg merket også en stor forskjell i hvor talevillige både jeg og informantene var basert på om intervjuet var fysisk eller digitalt. For meg var det lettere å gå i dybden når intervjuet var fysisk, siden jeg følte på en helt annen tilstedeværelse i de intervjuene kontra de digitale. Dette betyr ikke at kvaliteten på de digitale intervjuene nødvendigvis sank, men likevel hadde det vært en fordel å gjennomføre de fysisk og få den tilstedeværelsen som jeg følte manglet i de digitale.

Alle intervjuene ble tatt opp på bånd ved bruk av diktafon, som instituttet låner ut til studenter ved behov. De digitale intervjuene ble løst ved at diktafonen lå ved siden av datamaskinen og tok opp lyden fra Zoom. Etter intervjuene var gjennomført ble de relativt raskt transkribert, før de ble etter hvert analysert.

3.6. Transkribering

Under transkriberingen anbefales det etter dybdeintervjuer å fullstendig transkribere materialet i etterkant, siden det kan være vanskelig å vite hvilke deler av materialet som vil være relevante for problemstillingen før man har oversikt over materialet og før materialet er transkribert (Tjora, 2010, s. 126). Dermed transkriberte jeg opptakene fra intervjuene fullstendig og manuelt i analyseprogrammet NVIVO, som vi har tilgang til gjennom NTNU. Det å transkribere presist og å nøyaktig gjengi en muntlig situasjon skriftlig vil være vanskelig, Et poeng vil være at i Norge så er det mange dialekter å forholde seg til, noe som også gjaldt mine informanter. Et annet poeng er at muntlig språk ikke er det samme som skriftlig språk, og vi snakker ikke i avsnitt og vi signaliserer heller ikke tegnsetning mens vi snakker (Tjora, 2010, s. 127). Dermed vil man i en transkripsjon miste noen elementer fra den gitte situasjonen man transkriberer.

Eksempelvis vil man miste visuelle ledetråder og informasjon om stemningen i løpet av intervjuet (Tjora, 2010, s. 127). Likevel vil være enkelt for forskeren, når det er mindre prosjekter som denne masteroppgaven tross alt er, å leve seg tilbake i situasjonen og se for seg kroppsspråk og uttrykk som var tilstede. Når jeg gjennomførte tre intervjuer var det ganske greit for meg å se tilbake på materialet og huske de visuelle ledetrådene og hvordan stemningen var underveis i intervjuet. Dermed er materialet forsøkt å bli tatt vare på på en så god og objektiv måte som mulig.

3.7. Analyse

Hensikten med det å analysere kvalitative data er generelt sett å komme frem til helhetlige forståelser av spesifikke forhold eller å utvikle teorier og hypoteser om bestemte samfunnsmessige sammenhenger (Grønmo, 2004, s. 245). En kvalitativ analyse vil dermed ha som mål å gjøre det mulig for en leser av forskningen å få økt kunnskap om saksområdet det forskes på (Tjora, 2010, s. 155).

Det finnes mange måter å analysere kvalitative data. Jeg valgte en tilpasset variant av Stegvis Induktiv-Deduktiv metode (SDI) for å analysere mine data. Dette fordi det var det som føltes mest relevant, riktig og naturlig. Innen SDI arbeider man i etapper fra rådata til konsepter eller teorier. Denne metoden er både induktiv og deduktiv, i den måte at man har en «oppadgående» prosess som er induktiv og jobber fra data mot teori, samtidig som man har deduktive tilbakekoblinger hvor man sjekker fra det mer teoretiske til det mer empiriske (Tjora, 2010, s. 155). I SDI er målet å til slutt ende opp med en teori. I mitt tilfelle vil jeg ikke nødvendigvis være på utkikk etter en ny teori, men heller belyse hvordan man kan skape et godt utdanningsvalgfag for alle elever, gjennom de erfaringene mine kompetente informanter hadde gjort seg. Jeg hadde som sagt sett for meg teori jeg anså å være relevant for undersøkelsen før den i det hele tatt var startet. Denne teorien brukte jeg som utgangspunkt for å sette rammene for hele prosjektet. I min analyse startet jeg med teori jeg anså som å være relevant for problemstillingen, og som jeg antok at ville være relevant for hva informantene snakket om. Mye av den teorien jeg hadde hentet inn på forhånd passet godt til det informantene snakket om, men ikke alt, så den teorien som ikke passet inn ble fjernet. Samtidig som mye av teorien passet, så jeg også behovet for å hente inn også annen teori som passet til hva informantene hadde sagt og lagt vekt på. Dermed hentet jeg også inn ny teori, eksempelvis implementeringsteori, som passet til de funnene informantene mine ga meg. Denne prosessen foregikk etappevis, i tråd med SDI. Jeg fant teori, gjorde intervju, koblet empirien til teorien jeg hadde sett meg ut på forhånd, fant koder og kategorier i materialet, så behovet for mer teori, og koblet den nye teorien til den eksisterende empirien. På denne måten jobbet jeg meg systematisk mot et svar på problemstillingen.

3.8. Koder og kategorisering

Det første steget etter datainnsamlingen er ferdig vil være å få oversikt over materialet. Dette kan gjøres ved å sortere datamaterialet i form av koder og kategorier. Tjora (2010, s. 156) legger opp til i sin SDI at materialet skal kodes på en måte slik at kodene sier nøyaktig og direkte hva som sies. Jeg valgte å gjøre min koding litt annerledes.

Datamaterialet ble kodet ut fra de ulike overordnede temaene informantene snakket om. Eksempelvis var to koder som gikk igjen *kollektive løsninger* og *forankring i ledelse*. Man kan diskutere at mine koder mer lignet på kategorier. Likevel følte jeg dette var en naturlig måte å gjøre ting på for meg i min undersøkelse, siden måten jeg kodet materialet på ga mening koblet opp mot de tre kategoriene jeg hadde laget på forhånd i intervjuguiden.

Nesten alt datamaterialet ble kodet, med unntak av det materialet som uformell prat om andre ting enn temaet for intervjuet. Dette førte til litt i overkant av 40 når materialet var ferdig kodet. Videre ble de kodene sortert etter hvorvidt de var viktige for min problemstilling eller ikke. De tre kategoriene samfunnsnivå, skolenivå og klasseromsnivå som er utgangspunktet for min problemstilling passet også inn som naturlige kategorier å plassere de ulike kodene inn i. I tillegg ble det også utformet noen ekstra kategorier, for de andre kodene som ikke passet inn under de tre hovedkategoriene. Noen utdrag fra de kodene som ikke er med i hovedkategoriene er også med i analysen og diskusjonen.

Når kategoriene og kodene skulle tolkes så jeg dog behovet for å gjøre dette på tvers av kategoriene, siden mange av disse overlappet hverandre og gikk inn i hverandre. Dermed er mine tolkninger og min analyse av materialet organisert på en litt annerledes måte enn de originale kategoriene. Dette er gjort for å gjøre min analyse av undersøkelsen mer oversiktlig.

3.9. Kvalitet i forskningen

Tjora (2010, s.175) operer med tre hovedbegreper og to tilleggskriterier som indikator på kvalitet i forskningen. Hovedbegrepene er pålitelighet, gyldighet og generalisering. De to tilleggskriteriene er transparens og refleksivitet. Transparens i en undersøkelse kommer gjerne i form av et metodekapittel, hvor det eksempelvis begrunnes hvordan en undersøkelse er gjort, hvilke valg som er tatt på hvilke tidspunkter, hvilke problemer som har oppstått, (Tjora, 2010, s. 188). Også hvilke teorier som er benyttet og hvordan disse har virket er viktig. Målet med transparens er at leseren skal få et så godt innblikk i forskningen at de kan ta stilling til forskerens troverdighet. Videre vil refleksivitet handle om forskerens egen tolkning av egen tolkning (Tjora, 2010, s. 189). Altså bør forskeren selv gjøre en refleksjon over hvordan dens egen posisjon og forforståelser vil påvirke forskningen.

3.9.1. Pålitelighet

Pålitelighet dreier seg om forskerens eget engasjement til egen forskning. Dette bunner ut i et spørsmål om nøytralitet og objektivitet. I den positivistiske forskningstradisjonen er det diskutert hvorvidt det gitte engasjementet er å betrakte som støy siden det kan påvirke resultatene, mens det i den fortolkende forskningstradisjonen er tvil om fullstendig nøytralitet og objektivitet i det hele tatt eksisterer (Tjora, 2010, s. 176). I den fortolkende forskningstradisjonen kan forskerens eget engasjement ses på som både støy, men også som en ressurs så lenge en gjør rede for hvordan ens egen posisjon kan komme til å prege forskningsarbeidet.

Det var en slik innfallsvinkel jeg gikk for, hvor jeg betraktet mitt engasjement for temaet som en ressurs. Mitt engasjement til eget forskningsprosjekt er beskrevet innledningsvis, hvor jeg forteller om mine erfaringer knyttet til utdanningsvalg i skolen. Det er vanskelig å komme unna at jeg har hatt en forforståelse av tematikken undersøkelsen her dreier seg om. Jeg har likevel prøvd å begrense min forforståelse slik at mitt syn på temaet som forsker er forutinntatt, gjennom en positiv vinkling på temaet samtidig som jeg har sett etter muligheter heller enn begrensninger. På denne måten vil ikke min forforståelse påvirke forskningsresultatene, men heller bygge opp et øye for muligheter.

3.9.2. Gyldighet

Gyldighet dreier seg om at hvorvidt de svarene vi finner i forskningen faktisk er svar på de spørsmål vi forsøker å stille gjennom problemstillingen. Gyldigheten i en undersøkelse styrkes ved å være åpne på hvordan man praktiserer forskningen og ved å redegjøre for de valg vi tar og ved å være sensitive for faktorer som er vesentlige innenfor tematikken vår, og om dette endrer seg (Tjora, 2010, s. 179). Ifølge Grønmo (2004, s. 237) er det i praksis nesten umulig å oppnå perfekt gyldighet i samfunnsvitenskapelige studier, og det finnes ingen enkle kriterier for hva som kan betraktes som tilfredsstillende gyldighet. Ved å være åpen om hvordan forskningen praktiseres, vil gyldigheten i undersøkelsen styrkes (Tjora, 2010, s. 179). Gyldigheten i min undersøkelse vil komme frem gjennom diskusjonskapitelet, hvor det vil bli gitt et helhetlig bilde på hvordan min undersøkelse gir et svar på hvordan utdanningsvalg kan være et godt og nyttig fag for alle elever.

3.9.3. Generalisering

Generalisering er et eksplisitt eller implisitt mål innenfor det meste av samfunnsforskningen, selv om det har blitt diskutert om i hvilken grad generalisering er nødvendig i kvalitativ forskning (Tjora, 2010, s. 180). Generalisering dreier seg om resultatene i en undersøkelse vil være gyldige også for andre i samme situasjon. I min undersøkelse er ikke generalisering et mål i seg selv, selv om mange av mine funn og tankene til mine informanter mest sannsynlig vil være gjeldende på andre skoler hos andre lærere i utdanningsvalg enn hvor de selv jobbet. Deres subjektive tanker og erfaringer vedrørende faget er hvor fokuset i denne undersøkelsen er, samtidig som målet vi være å undersøke hvordan utdanningsvalg kan være et godt fag for alle elever. Som sagt vil den kompetansen mine informanter sitter inne med, være en god pekepinn på hvor skoen trykker i faget.

3.10. Etikk

Å utføre etisk god forskning har for meg siden prosessen startet vært et mål. Generelt sett i kvalitativ forskning vil aspekter som tillit, konfidensialitet, respekt og gjensidighet prege kontakten vi har med våre informanter og være viktig for å opptre på en gode forskningsetisk måte (Tjora, 2010, s 31). I forbindelse med det å drive etisk god forskning ble det tidlig i prosessen sendt inn en søknad til Norsk senter for forskningsdata (NSD). Godkjenningen fra NSD er lagt med som vedlegg 3. Videre vil normal høflighet og vanlig folkeskikk være et godt utgangspunkt. Relasjonen forsker-informant er ikke symmetrisk, og det vil være viktig for forskeren å ha dette i bakhodet

når forskeren har kontakt med sine informanter (Tjora, 2010, s. 33). I intervjuer, som har vært min metode, vil det klassiske etiske hensynet være anonymisering av informanten, mens i gjennomføringen av intervjuet vil være det være viktig å ivareta informanten på en måte slik at informanten ikke tar skade (Tjora, 2010, s. 141).

De nevnte aspektene nevnt ovenfor prøvde jeg i min prosess å opptre i henhold til på en så god måte som jeg kunne, samtidig som det var viktig at kravet om anonymisering ville være utrolig viktig i min undersøkelse. Enkelte av informantene var ikke særlig fornøyde med egen arbeidsplass og hvordan utdanningsvalg ble løst hos de, og hvis de ikke hadde vært anonymisert kunne informantene havnet i en vanskelig, sårbar og særdeles ugunstig situasjon med egen arbeidsgiver. Dermed har det vært spesielt viktig for meg å anonymisere informantene på en slik måte at verken de eller deres arbeidsplass er gjenkjennbar. Dette er gjort gjennom å verken nevne noen navn de sa, eller å nevne verken de skolene de var ansatte ved eller de skolene de snakket om.

Underveis i intervjuene opplevde jeg også en etisk utfordring knyttet til å ta vare på informanten på en slik måte at verken den eller forholdet mellom forsker og informant tar skade. I intervjuet med læreren som ikke hadde utdanningsvalg kjente jeg på at det kunne være litt utfordrende å ikke skade informanten på den måten at jeg merket at det var fryktelig lett å stille informanten til veggs på visse fagbegrep og måter i gjøre ting i klasserommet. Dette fordi informanten ikke hadde en formell utdanning i faget, og dermed ikke nødvendigvis hadde de forutsetningene som krevdes for å kunne svare på noen av spørsmålene jeg stilte. Eksempelvis fryktet jeg at spesifikke spørsmål om karrierekompetanser og karrierelæring og hvordan informanten eksplisitt opplevde sine elevers utvikling innen dette kunne bli en slags ovenfra og ned-holdning, og dermed skade både tilliten, respekten og gjensidigheten oss imellom. Noe som hadde ført til dårligere forskningsresultater hvis informanten bevisst eller ubevisst ikke hadde turt å si sin ærlige mening på spørsmål, i frykt for å bli stilt til veggs. Denne problematikken var jeg klar over på forhånd, og intervjuguiden ble tilpasset nettopp dette, hvor fokuset mer var på hvordan informanten forholdt seg til kompetansemålet i faget (som er karrierekompetanse), om hva informanten eventuelt ville lære om nettopp dette i en videreutdanning. Jeg opplevde at dette var en fin måte å gjøre det på, og at vårt forhold ble ivaretatt på en god måte.

For å ivareta informantene og gi de oversikt over deres rettigheter som informant ble et samtykkeskjema (Vedlegg 2) utformet og utdelt til de før jeg intervjuet de. Dette signerte informantene, en av de signerte det fysisk mens de to andre gjorde det over nettskjema. Nettskjema er en tjeneste utviklet av universitet i Oslo, og omtaler seg selv som Norges sikreste og mest brukte løsning for datainnsamling til forskning. Via nettskjema fikk de to informantene tilsendt en lenke med samtykkeskjemaet og hvor de leste gjennom og krysset av for at de samtykket og hadde lest skjemaet.

4. Presentasjon av funn

I denne delen av undersøkelsen vil jeg presentere mine funn knyttet til problemstillingen. For å gjøre de mer oversiktlig, har jeg som nevnt tidligere valgt å dele disse funnene inn i ulike kategorier og hovedsakelig i form av de tre nivåene makro, meso og mikro. I henhold til Aanensens (2021) definisjoner, dreier makronivå seg om makt i samfunnet, meso om makt i organisasjoner, mens mikro dreier seg om i sosiale relasjoner. Videre i undersøkelsen vil makronivået sikte på hvordan utdanningsvalg blir håndtert på et samfunnsnivå, gjennom både kommunale og nasjonale vedtak og retningslinjer. Mesonivået vil dreie seg om utdanningsvalg på de ulike individuelle skolene, eksempelvis hvordan en skole samarbeider for å løse faget utdanningsvalg og å sikre at elevene når de kompetansemålene som er gitt. Til sist vil mikronivået i denne sammenhengen dreie seg om hvordan hver enkelt lærer utfører sin undervisning i klasserommet med sine elever. Jeg vil også først fokusere litt på hva informantene sa om viktigheten av fokus på utdanningsvalg, siden dette er med på å understreke hvorfor denne undersøkelsen er viktig og dermed rammer inn undersøkelsen på en fin måte.

Jeg starter med å gå gjennom de ulike kategoriene. Det vil bli gjengitt sitater i kursiv, slik at det vil være enklere å se sammenhengen mellom funn og tolkningen av disse. På enkelte av kategoriene har jeg også valgt å dele inn i underkategorier, som har gjort funnene mer oversiktlig og enklere å jobbe med. Samtidig er det også verdt å merke seg at noen av funnene passer inn i mer enn en kategori. Som nevnt er dette et komplekst tema, hvor alle ting henger sammen med hverandre.

4.1. Viktigheten av fokus på utdanningsvalg

Jeg vil starte min presentasjon av funn ved å gi et kort overblikk over informantenes syn på faget, samt deres syn på hvordan man kan gjøre utdanningsvalg til et suksessfullt fag i skolen, noe som var et spørsmål i min intervjuguide og et spørsmål jeg spurte informantene direkte om. Først vil jeg trekke frem hva en informant sier om fagets status:

For elevene er det ikke vurdering i faget. Så mange av de bare driter litt i det. Og da føler jeg at faget får litt sånn lav status og blir veldig lite prioritert. Og det er lett for lærere å gjøre noe annet i utdanningsvalgstimene.

Alle informantene var enige om at faget har lav status, også blant skoleledelsene. At faget har en lav status hindrer likevel ikke informantene å se viktigheten og potensialet i faget:

Man har blitt eksponert for noe i skolen som man ikke greier å håndtere. Faglig og sosialt. Også er ungdomsskolen en brytningstid, pubertet og mye drit og lort. Noen lukter på voksenlivet litt tidligere enn de burde gjort, og kommer borti andre miljø. I det perspektivet så tror jeg at utdanningsvalg er et viktig fag, et kanonfag.

Konsekvensene av et dårlig utdanningsvalgfag i skolen kan også ha store konsekvenser for samfunnet:

Fordi at politisk, så er det veldig stor fokus på gjennomføring for å komme seg ut i jobb. Det tristeste vi gjør som system, det er å skape NAV-ere. 18 åringer som ikke klarer å komme seg gjennom, de klarer ikke å gjennomføre noen ting. Også i den sammenhengen tror jeg utdanningsvalg har noe å bidra med.

Angående hvordan man kunne gjøre faget suksessfullt dro alle informantene frem mye av det samme. Det aller viktigste for informantene var at lærere fikk eierskap til faget gjennom en økt kompetanse i det, og et ønske om å faktisk ha faget. En informant forteller om utfordringene knyttet til dette:

Også er det en annen ting med faget, at de som underviser i faget, må ønske å få faget. Det har vi snakket mye om med rektorene i kommunen. Nå har det vært sånn at utdanningsvalg kan bli plassert på en lærer bare for å få stillingen til å gå opp.

En annen informant forteller om hva som kan skje med faget hvis det ikke gis til lærere som er kjent med det:

Det at faget bare skal gis til tilfeldige bare for å fylle opp timeplanen, som ikke har noe peiling på hva det her innebærer, som bare gjør ting for å aktivisere elevene en time, det liker jeg ikke. For det hadde blitt godtatt i noe annet fag. Det er et fag det her og. Jeg føler at det har ikke noe status i det heletatt, det her. Ingenting.

Ønske om å ha faget er bra, men en informant peker også på kompetanseøkning hos lærerne som en mulig løsning:

Jeg tror at lærere med kompetanse er på en måte nøkkelen til å gjøre faget til et bra fag. Så jeg tenker det trengs å heve statusen til faget gjennom å tilby lærere etterutdanning i faget.

Dette er bare overflaten av hva informantene hadde på hjertet for å skape et godt utdanningsvalgfag, men likevel det jeg vil dra frem som det viktigste. Videre i kapittelet vil jeg gå nøyere gjennom hva som faktisk kreves, og det viser seg at det er mye som skal til.

4.2. Utdanningsvalg på samfunnsnivå

Denne kategorien beskriver hva informantene ser på som viktige elementer for å kunne gjøre utdanningsvalg til et vellykket og suksessfullt fag på samfunnsnivå. Altså hvilke politiske vedtak og endringer som bør gjøres for å kunne gjøre faget bra i skolen. Av den informasjonen og opplevelsene informantene delte, er dette delt opp i underkategoriene kollektive løsninger, politiske vedtak og påvirkninger, videreutdanning, karakterer i faget og forankring i ledelse.

4.2.1. Kollektive løsninger

Kollektive løsninger var noe alle informantene var opptatt av, og er beskrevet i teorikapitlet. Dette var et tema jeg aldri spurte direkte om, men temaet kom heller på banen gjennom spørsmål om informantenes opplevelse av hva som gjorde at faget fungerte, og hvordan man kunne gjøre utdanningsvalg bedre. Det å skape kollektive løsninger var også et spesielt viktig tema for den ene informanten, som utalte:

Men de kollektive løsningene, at det er et minimum, som alle sammen får tilbud om, det har jeg hatt kjempesansen for, alltid. At ikke jeg skal finne opp kruttet selv.

Dette var gjeldende ikke bare generelt, men også for hvordan utdanningsvalg legges opp i ungdomsskolen, og hvordan man samarbeider på tvers av skoler. Å få til slike løsninger var noe den ene informanten hadde mange erfaringer med, og informanten reflekterte over hvor mye det hadde å si å ha støtte fra ledelsen:

Og jeg har jo opplevd at den kommunale ledelsen ikke har vært opptatt av karriereveiledning og utdanningsvalg. Men vår nye kommunaldirektør er det og vi har hatt mange flere samtaler enn jeg hadde med de to tidligere. De delegerte bare.

Vi kan ikke pålegge noen, men vi kan anbefale, og når anbefalingen kommer ovenfra, fra rektor, rådgiver, så fikk vi egentlig ganske bra gjennomslag for de kollektive tankene.

Noen av de kollektive løsningene det var snakk om var det å skaffe et likt utgangspunkt ved overgangen til videregående skole for alle elever i kommunen.

Alle elevene skal eksponeres for samtlige femten utdanningsprogram. Informasjonen skal være lik sånn at alle sammen har samme gode kvalitet på informasjonen, at det ikke blir overlatt til en utdanningsvalglærer eller rådgiver på ungdomsskolen, eller en kontaktlærer, slik at det er noe substans i et faglig løft slik at alle elevene får det. ALLE får alt.

En annen informant utalte seg også om viktigheten av å gi alle elever et likt utgangspunkt på videregående skole. Informanten sa:

Det følte liksom viktig at når elevene kommer herfra og møtes på videregående så skal de ha en viss lik bagasje og informasjon om hva videregående skole er.

Informantene var altså opptatte av å skape kollektive løsninger på et kommunalt nivå, ikke bare innad på sine egne skoler. De følte på ansvaret de kollektivt hadde som kommune om at elevene skal få lik informasjon og et likt grunnlag for å kunne gjøre valget om videregående skole. For å sikre dette er det å snakke sammen, og å finne kollektive løsninger utvilsomt veldig viktig.

4.2.2. Karakterer i faget

Karakterer i faget har vært en diskusjon siden faget ble innført, som nevnt i teorikapitlet. Dermed ble dette også et interessant tema å ta opp i intervjuene. Flere informanter tok opp temaet uten at jeg spurte om det, men temaet var likevel i min intervjuguide og noe som var planlagt å snakke om fra min side. Den ene informanten fortalte uoppfordret om sitt syn vedrørende karakterer i faget:

Det var jo en sånn avstemning her, for og imot karakterer i utdanningsvalg. For oss så stemte rådgiveren, og selv om både hun og jeg er sterkt imot egentlig, så stemte vi for. Bare fordi at da må faget bli viktig. Da må det settes inn gode engasjerte lærer i det faget på samme måte som om det var norsk, engelsk eller matte. Så derfor stemte vi for, ikke fordi vi egentlig mener det.

At de bruker sine stemmer for noe de egentlig er mot, kun som et virkemiddel for å få gjøre faget viktig, sier mye om situasjonen i faget. Videre sier utdyper informanten om hvorfor de egentlig ikke mener det:

Det ble bestemt at det var fint om det var noe fag som det ikke var karakterer i, og at det vil være vanskelig å vurdere idet faget her. Å tyne inn enda en karakter til på elevene er ikke noe vi gjør med lett hjerte. Men fordi, hvis det er eneste mulighet for å få det prioritert, er det verdt det.

En annen informant gir sine perspektiver på hvordan karakterer i faget påvirker elevene, både positivt og negativt:

I tillegg er det et sånt deltatt ikke deltatt fag, og da betyr det veldig mye for veldig mange at det ikke trengs å gjøres noen ting. Bare jeg er i timen og kludrer litt nedi boka så får jeg bestått liksom. Det er jo trettenåringer hvor mange av de er litt skoleleie eller ser ikke helt poenget eller gidder ikke. Og når det da i tillegg ikke er karakter så er det litt sånn hvorfor skal jeg gidde. Men for noen så er det på en måte endelig et fag der de bare kan gjøre sitt beste også er det ingen som vurderer meg.

Denne informanten reflekterte om hvordan det ville være for lærere å sette karakterer i faget:

Hva skal vi vurdere de på hvis de skal lære seg selv å kjenne? Hvordan skal du sette karakter på mine interesser? Det kan bli utfordrende å gjøre det på en sånn måte at elevene ikke føler de må si at de er interessant i noe for at det skal høres mer bra ut enn det de egentlig er interessert i. Og da blir det jo hvordan skal vi fått det til?

At debatten om karakterer i faget er vanskelig, er det liten tvil om ut fra hva

informantene sier om sine oppfatninger om temaet. I en ideell verden er det liten tvil om at karakterer i faget er unødvendig, men verden er ikke alltid ideell og det å ikke ha karakterer i faget fører med seg utfordringer både for elever og hvor prioritert faget er i skolen.

4.2.3. Politiske påvirkninger

Skolepolitikk er en viktig del av skolen, hvor hele utdanningsløpet kan påvirkes og bestemmes hvordan ting skal gjøres. Både eksemplet fra kollektive løsninger om at alle elever skal ha likt utgangspunkt, samt debatten om karakterer i faget er eksempler på slike politiske påvirkninger. I kommunen to av informantene jobbet for, hadde de flere eksempler på politiske vedtak vedrørende utdanningsvalg:

Men for å si noe om utdanningsvalg i det politiske vedtaket, så var det jo det her med å heve kvaliteten på faget utdanningsvalg i kommunen. Det er en ganske rå bestilling sant. Også var det også et punkt i den politiske saken at vi skulle øke kompetansen for lærere som underviser i utdanningsvalg.

Men en av de politiske sakene, det var det her med kompetanseheving av lærere som jobber med utdanningsvalg. Da er det sånn at fylkeskommunen med en representant og jeg som kommune, vi laget et heldagskurs, en heldag, på en videregående skole hvert år. I fire år gjorde vi det. Der vi hadde lærere i utdanningsvalgs invitert, og rådgivere selvfølgelig, for det er mange rådgivere som underviser i utdanningsvalg, særlig i 10. Også hadde vi ulike tema fra år til år.

Andre informanter snakker også om det samme vedtaket:

Det var jo kommunens bestilling til universitet, at vi skulle lage en læreplan. Og derfor ble det satt på kommunens prioriteringsliste, at de ville ha studenter til det faget.

Kompetanseheving hos lærere har altså i kommunen til to av informantene vært et viktig poeng for å styrke utdanningsvalg. Hvordan kompetansehevingen funket kommer jeg tilbake til. Den siste informanten som jobber i en annen kommune, hadde også erfaringer med hvordan utdanningsvalg ble prioritert fra sin kommune, i den forbindelse med tilbudet om videreutdanning:

Hadde videreutdanningen vært en del av den kompetansehevingspakken, der du kunne få utdanning gjennom jobben din. Altså, jeg tok den ordningen når jeg tok utdanningen i norsk, for jeg synes det er en fantastisk ordning, jeg skulle ønske utdanningsvalg var en del av det og ble sett på som et viktig fag.

Informanten snakket om at et videreutdanningstilbud innen utdanningsvalg som hadde vært der før, men ikke lengre eksisterte. Informanten savnet dette tilbudet, og hadde et sterkt ønske om å gå den videreutdanningen kommunen tilbød før. Alle informantene snakket altså om hvordan politiske vedtak påvirket faget utdanningsvalg i skolen, hvor de hadde opplevd at det tidligere var en satsning på dette området som kanskje hadde dødd litt ut.

4.2.4. Videreutdanning i faget

Informantene snakket alle om at kompetanse hos lærere er en viktig faktor for å skape et godt utdanningsvalgfag i skolen. Informantene snakket både om hvordan videreutdanningen enkelte av de hadde gjennomført ble gjennomført, hva de hadde lært, og for informanten som ikke hadde videreutdanning så fortalte den om hva den ønsket å lære på en videreutdanning. Videreutdanning i faget og kompetanseløft hos lærere var et tema i min intervjuguide, og noe jeg spurte direkte om. Den ene informanten som var med på å organisere videreutdanningen i sin kommune fortalte om hva innholdet hadde vært:

De laget jo blant annet en fagplan for sin skole i utdanningsvalg. Også hadde vi en edel tanke om at det skulle slås sammen, altså en rammeplan for hele kommunen, men den falt litt sammen.

Informanten som hadde gjennomført denne videreutdanningen fortalte om hvordan det å gjennomføre videreutdanningen og ta med seg rammeplanen tilbake til sin skole hadde opplevdes:

Så vi hadde en veldig tett samarbeid med kommunen, men når det kommer ut i skolen igjen, så er det ikke like lett da. Avslutningen for oss var at vi skulle prøve å implementere læreplanen på våre skoler. Vi fikk det ikke til. Vi har logg på hvor mange ganger vi spurt ledelsen her om vi kunne få et møte med de for å gjøre det her, men vi fikk det ikke til.

Selv om samarbeidet med kommunen og kommunens tanke var god, var det altså ikke like lett å få det ned til skolene. Likevel hadde informanten mye å fortelle om hva nyttig informantene lærte på videreutdanningen:

Vi kom opp med ideer, diskuterte løsninger, det var egentlig det beste vi fikk ut av videreutdanningen. Men det var egentlig det å kunne bruke hverandre til å liksom, ja, bestemme litt hva faget skulle være. Og være enige om det. At 15 skoler var enige om at sånn her bør faget være.

Informanten uten videreutdanning hadde også noen ønsker om hva den ville lære på en videreutdanning:

Hvordan jeg kan veilede elevene til å mer ta et riktig valg seinere i livet, og kunne på en måte lære de om seg selv. Jeg ser jo det da, de legger opp til at vi skal reflektere over egne egenskaper, hva er de god på, hvilke interesser har de, men jeg føler de snakker veldig generelt om det. Så kanskje utnyttet potensialet faget egentlig kunne hatt da. Med å lære de til at interessene dine, kunnskapene dine, er en styrke uansett hva de er.

Det informantene beskriver her hvordan den kan bedrive karrierelæring i klasserommet, noe som ville gått inn under en videreutdanning. Å få en videreutdanning i faget i kommunen til de to andre informantene viste det seg at også var vanskelig. Den ene informantene forteller om prioriteringene til kommuneledelsen, og hvordan statusen til videreutdanningen er:

Også fikk jeg sånn ganske klar beskjed om at utdanningsvalg ikke ville bli prioritert

videre. Så det ligger faktisk på is det utdanningstilbudet vi laget i utdanningsvalg. Det har ikke vært kjørt mer enn en gang.

Dette viser at historien om videreutdanning i utdanningsvalg er en berg og dalbane. Fra å bli prioritert og å ha et sterkt fokus til at hele prosjektet blir lagt på is. Viktige elementer likevel i en videreutdanning vil være hvordan man bedriver karrierelæring, men også det å lage planer og å bestemme hvordan faget skal være.

4.2.5. Forankring i ledelse

Tidligere har jeg blant annet vært innom hvordan informantene har sansen for kollektive løsninger, og hvor viktig det er å forankre dette i ledelse. Det har også vist seg at det er vanskelig å gjennomføre noen ting i det hele tatt uten støtte fra ledelsen. Spesielt den ene informanten la vekt på hvor viktig det var å ha med ledelsen på samme lag:

Vi må jobbe med det samme på skolenivå. Og da tenker jeg at lederforankring, det er viktig. Og det er noe jeg da kan du si, i kraft av den koordinatorjobben, har prøvd å jobbet med gjennom kommunaldirektører, rektorer og ned på rådgiverne som er kompetanseperson på hver skole. Få det ut til utdanningsvalglærerne. Hvis du får til en sånn type tenking, så får faget etterhvert mer status.

Videre utdypet også informanten hvordan kollektive løsninger forankret i ledelse foregikk gjennom et felles kommunalt prosjekt:

Alle rektorene i kommunen hadde egne rektormøter. Det var faste rektormøter, og for å få dette til å funke fort, de tiltakene som da de politiske føringene som lå i det som jeg fikk i fanget da, særlig med karrieredager, samarbeid med fylket, og alt det der med å få til gode løsninger kollektivt, det fikk vi til ganske fint. Og rektorene var med på det. Men så skjer jo det at prosjektet avsluttes, og den rektorgruppen har ikke regelmessige møter lengre.

Samme trenden er her som med videreutdanningen, og henger mest sannsynlig sammen. Det er fokus på det en periode, også opphører den perioden og da virker det som det blir mindre samarbeid, også mellom ledelsen.

4.3. Utdanningsvalg på skolenivå

Utdanningsvalg på skolenivå dreier seg om mesonivået, beskrevet innledningsvis i kapitlet. Denne kategorien beskriver hvilke løsninger som må til på hver enkelt skole, og hvordan skolen kan samarbeide for å oppnå de målene som kommer frem av læreplanen i faget. Informantene oppga at viktige elementer her ville være å heve statusen til faget, fagseksjon og fagnettverk samtidig som prioriteringer fra skoleledelse også ville være avgjørende her.

4.3.1. Statusheving

Statusen til faget utdanningsvalg var alle informantene veldig opptatte av. Som gitt tidligere i deres generelle oppfatninger om faget, var deres opplevelse at faget har blitt underprioritert i skolen, og at det ikke har den statusen det fortjener. Et viktig element for å kunne gjøre utdanningsvalg til et godt og nyttig fag for alle elever vil dermed være å heve dets status. Dette var heller ikke nødvendigvis et tema jeg spurte direkte om igjennom min intervjuguide, det var heller slik at informantene selv kom inn på temaet. Den ene informanten var særlig opptatt av kompetanseheving hos lærere for å øke statusen på faget:

Men man må begynne med oss lærere da. Og da må jo vi eie det faget. Og da tenker jeg at vi må ha utdanning i det, vi må ha kompetanse, vi må vite hva vi holder på med.

Jeg tror at lærere med kompetanse er på en måte nøkkelen til å gjøre faget til et bra fag. Så jeg tenker det trengs å heve statusen til faget gjennom å tilby lærere videreutdanning i faget. Jeg tror det kan være en løsning for å skape et mer meningsfullt fag.

Informanten utdypet også på hvilken måte det var vanskelig å forholde seg til faget uten en formell kompetanse i det:

Jeg tenker jo at lærere med utdanning i faget, at det er et krav om utdanning for å ha dette faget, det vil heve statusen. Da vil lærerne få et eierskap til det. Også sånn som jeg føler null eierskap til faget fordi jeg har aldri hatt faget selv, jeg vet ikke helt hva det går i.

Informantens eksempel kan være gjeldende for flere lærere i faget uten kompetanse i det, og dermed være en del av hvorfor statusheving av faget hadde vært en måte å gjort det til et meningsfullt fag på. En måte å heve statusen til faget på snakker en annen informant om. Informanten hadde arrangert ulike arrangementer for skoleledelsen i kommunen. Her hadde informanten dratt inn en fagperson fra universitet for å snakke om utdanningsvalg, og hadde positive erfaringer å dele vedrørende noe slikt:

Det å ha med en sånn fagperson som han inn i skolenettverket og snakke om utdanningsvalg, det er også en sånn, for å få forankret faget og viktiggjort det.

Fagpersonen var ikke i tvil om at rådgivning, faget utdanningsvalg sin rolle i grunnskoletiden er veldig viktig. Og sånne som han hører folk på. Han kan jo banke den ene rapporten etter den andre i bordet sant. Du kan si at det argumenteres på en veldig klok måte.

Statusheving har jeg også vært inne på tidligere i kapittelet, i andre deler enn denne. Andre eksempler på statusheving i faget har vært informanten som stemte for karakterer i faget selv om den egentlig var imot, og informanten som prøvde å sørge for en mer kollektiv tankegang i kommuneledelsen slik at faget gradvis får mer status.

4.3.2. Fagseksjon og fagnettverk

Fagseksjoner og fagnettverk er to vanlige måter å jobbe på i den norske skolen. Fagseksjon er samarbeidet mellom ulike lærere i samme fag innad på skoler, mens fagnettverk er samarbeidet mellom ulike lærere i samme fag på tvers av ulike skoler (Ballangrud, 2022, s. 22). Av erfaring er det gjerne satt av noen timer i uken til samarbeid mellom lærere, hvor man diskuterer og planlegger undervisningen fremover, samtidig som man driver pedagogisk utviklingsarbeid. Fagseksjon og fagnettverk er derimot ikke veldig utbredt når det kommer til faget utdanningsvalg:

Det er ikke fagseksjon i det faget her. Vi lærerne som har det faget snakker aldri sammen. Alle andre fag har fagseksjon, også for eksempel mat og helse, kunst og håndverk og musikk.

En annen informant sammenlignet også hvordan lærerne på skolen jobbet med utdanningsvalg sammenlignet med andre fag:

Der har vi et mye tettere fagsamarbeid. For meg med fagene mine så er det hun ene som også har norsk og KRLE i en parallellklasse, vi jobber veldig tett sammen og vi snakker sammen to-tre ganger i uken om hva vi gjør i norsk og KRLE. Men i utdanningsvalg så holder vi på med det på ulike tidspunkt og da blir det litt til at vi styrer på alene.

Det er altså ikke uvanlig planleggingen av faget er preget av lite samarbeid mellom lærerne.

4.3.3. Skoleledelse og prioriteringer

Tidligere er det gjort rede for at informantene mente at det å skape kollektive løsninger gjennom forankring i ledelse var viktig. På skolenivå er dette også viktig, og på skoler er det rektor som sitter med ansvaret og fordeler hvem som skal ha hvilke fag. Slike prioriteringer internt på skoler vil være viktig for hvordan utdanningsvalg blir gjennomført som fag. Dette var ikke noe jeg spurte direkte om, likevel omhandlet mange svar jeg fikk sirka det samme. Ut fra hva informantene hadde å si er det tydelig at det er stor variasjon i hvem som underviser i utdanningsvalg, og at det slett ikke er gitt om den som underviser i faget faktisk har lyst til det eller har kompetanse til det. Om hvordan informantene som ikke har videreutdanning i faget fikk faget, forteller informantene:

Det ble jeg bare plassert i. Når jeg fikk timeplanen min så sto det at jeg skulle ha utdanningsvalg. Det er noe rektor bare har plassert meg i.

Det er rektor som bestemmer som hvem som skal ha utdanningsvalg og jeg tror de aller

fleste av oss har ingen utdanning i det. Jeg tror det er to lærere på skolen hos oss som har en utdanning i det, og hun ene jobber som rådgiver.

En annen informant som har videreutdanning i faget forteller også om opplevelser hvor utdanningsvalg ikke blir prioritert av skoleledelsen, og at de ikke tar hensyn til hvem som underviser i det:

Vi gikk et helt år uten å ha utdanningsvalg vi. For det passet ikke inn i timeplanen. Så ble det ikke prioritert. Det var rart.

Selv om dette er urovekkende i forhold til hvor lite prioritert utdanningsvalg tilsynelatende er i skoleledelser, finnes det eksempler på hvor det er prioritert også. Den ene informanten forteller om noen andre som tok videreutdanningen:

Tre av de som var i den klassen, begynte jo på samme skole alle tre, så de har bygget opp hele det systemet fra grunnen og fått lov til å gjøre det også. Så jeg skulle ønske at vi hadde samme mulighet. For det står ikke på initiativ fra oss, men jeg skulle ønske at vi fikk det samme rommet til å bygge det opp, på alle skoler, som de fikk der.

Disse eksemplene forteller hvor mye skoleledelse har å si for at utdanningsvalg skal bli et viktig og prioritert fag i skolen.

4.4. Utdanningsvalg på klasseromsnivå

Klasseromsnivået er mikronivået, hvordan læreren gjennomfører undervisningen og hvilke konkrete grep som trengs i klasserommet for å gjøre utdanningsvalg til et lærerrikt fag for elevene. Dette var et tema intervjuguiden min nøye tok for seg, og mange spørsmål tok utgangspunkt i hva lærerne gjorde som de selv opplevde at fungerte. Informantene fikk også spørsmål om hvordan de bedrev karrierlæring, og hvordan de utviklet elevenes karrierekompetanse.

4.4.1. Tverrfaglighet og lange linjer

Det å dra de lange linjene var noe spesielt en informant var særlig opptatt av, og opplevde at hadde en god effekt på elevene. Dette kunne blant annet gjøres gjennom å gjennomføre faget utdanningsvalg i kombinasjon med andre fag, altså å sørge for en tverrfaglig tilnærming til utdanningsvalg. Tverrfaglighet dreier seg om at elever jobber med temaer som krever kunnskap og ferdigheter for flere fag, og målet er en større dybdeforståelse av temaet (Meld. St. 28 (2015-16), s. 7). Dermed kan tverrfaglighet være et nøkkelpunkt for å drive med dybdelæring og passer utmerket til karrierelæring. Den ene informanten dro dette frem som et virkemiddel for å oppnå læring hos elevene. Informanten forteller om hvordan den selv har drevet med tverrfaglighet mellom utdanningsvalg og egne fag:

Så er jeg jo så heldig at jeg har samfunnsfag også. Og da er det jo et tema i samfunnsfag som har noen kompetansemål hvor vi skal snakke om hvilken betydning arbeidslivet har for samfunnet vårt. Og samme med i norsk så har vi hatt det med å skrive cv og å søknad, det er litt tverrfaglighet.

Informanten forteller også om betydningen om kollektive løsninger også på dette området, og hvordan den har forsøkt å samarbeide med andre lærere om tverrfaglige temaer i utdanningsvalg:

Det dukker opp sånne sånn som jeg som av og til hinner om til de andre lærerne, at nå så har vi snakket om det her, og det passer jo litt med det temaet du driver med for å bare trekke trådene. Dette her kan du se på i forhold til statistikken som dere har hatt om i matematikken, og det kan dere bruke der. Og trekke tråder, og få de til å se sammenhengen mellom ting.

Informanten synes det er vanskelig å få med andre lærere på det, og ønsker seg tidligere nevnt fagseksjon nettopp for å løse slike utfordringer:

Men jeg føler at jeg. At jeg klarer å gjøre det. Jeg får liksom ikke dratt med hele skolen på det. Men jeg håper jo at andre tenker likt, men jeg har ikke noe kontroll på det siden vi har ikke noen fagseksjon. Hadde vi hatt det, det her hadde vært ting vi pratet om sant.

En annen informant var usikker på om den drev med tverrfaglighet i utdanningsvalg, og var klar på at den ikke drev med dette bevisst. Likevel kjente informanten igjen temaer de holdt på med informantens andre fag som også passet inn i utdanningsvalg:

Men vi snakker jo masse om det å ta valg i både samfunnsfag og KRLE, men det blir på en måte mer sånn, tenk det scenarioet, hvordan vurderer man de valgene man tar.

Tverrfaglighet og å dra de lange linjene kan utvilsomt være et viktig redskap for å drive med karrierelæring i utdanningsvalg. Likevel vises det at det er mangel på å få hele skolen med på dette, og å få til de kollektive løsningene og det fagsamarbeidet som trengs for å få til tverrfaglighet.

4.4.2. Karrierelæring og karrierekompetanse

Karrierekompetanse og karrierelæring er viktig i utdanningsvalg. Tidligere er læreplanen i faget beskrevet, hvor karrierekompetanse er det eneste kompetansemålet. Dermed var karrierekompetanse et viktig tema for meg å spørre informantene mine om. En informant dro også frem begrepet karrierelæring uten at jeg hadde spurt om verken det eller karrierekompetanse:

Det handler jo litt om å lære ungene å gjøre gode valg, ikke bare på jobb og yrke, det er mange valg man gjør. Vi alle mennesker gjør jo gode og dårlige valg.

Den delen av karrierekompetanse som går på å utvikle en valgkompetanse var alle informantene opptatt av. Informanten utdypet om valgkompetanse i forhold til valget av videregående skole:

Det har jo stått på en del informasjon, at du skal gjøre det viktigste valget i livet ditt. Det bruker jeg aldri. Det er et valg du skal gjøre, du vet hva du skal gjøre neste år, utover det kan du gjøre mange rare endringer. Du søker på noe nå hvor du ikke aner hva du går

til. Hvis du vil gjøre et omvalg, så er det fullt mulig.

Informanten var altså opptatt av å ufarliggjøre det å ta velge feil til videregående, og på den måten trygge elevene på at det vil gå bra til sist uansett. En annen informant uttaler mye av det samme om det å gjøre et valg til videregående skole:

Så det skal jo liksom inngås så mye i det her, selv om det først og fremst er å hjelpe de å gjøre et godt valg for de neste 3 årene i livet deres. Og det er også noe vi har pest litt på de, at det er de neste tre årene de skal gjøre et valg for, ikke resten av livet.

Den ene informanten om hvordan karrierekompetanse hadde blitt forsøkt innført som begrep i skolen gjennom videreutdanningen i utdanningsvalg:

Begrepet karrierekompetanse og å innføre det i utdanningsvalgfaget i kommunen, og det har også vært et tema på den videreutdanningsprosjektet vi hadde som er litt dødt nå. Og det med karrierelæring er å gjøre gode valg, sånn generelt sett. Det er viktig å være bevisst på de valgene man gjør, også er det sånn at vi gjør jo gode og dårlige valg gjennom et langt liv alle sammen. Men det å gjøre at det blir flest gode valg da.

Den ene informanten jobbet også med at elevene skulle planlegge sin egen yrkeskarriere:

Noen av de er opptatt av hvor du kan gjøre minst mulig for mest mulig penger. Mens andre går etter interesse og hva de tenker at det her kan de våkne opp til med hver eneste dag i 60 år og tenke at det er gøy. Også er det noen som er hva trenger Norge? Nå hører jeg at de kommer til å mangle 50000 av det her om kort tid. Da får jeg sikret jobb, når jeg er ferdig med utdanningen.

En annen informant var også opptatt av at elevene skulle tenke over hvordan deres karriere skal se ut:

Vi prøver jo å bruke en del tid på vilbli.no og utdanning.no for å se på hvilke muligheter det finnes i arbeidsmarkedet. Noen av de er jo veldig fast bestemt på hva de skal bli når jeg snakker med de. Andre aner ikke.

Informantene jobbet altså mest med valgkompetanse og det finne ut av hvilke yrkesveier som er mulig og hva man selv vil, og de hadde gode opplevelser med å gjøre dette.

4.4.3. Undervisningsverktøy i faget

Hvilke konkrete undervisningsverktøy og opplegg som funker var kanskje det mest diskuterte temaet under intervjuene, og noe av det jeg var mest opptatt av når intervjuguiden ble utformet. Dermed ble også dette spurt direkte om i intervjuene. To informanter forteller om hvordan faget organiseres på 8. trinn:

På 8. der de skal finne seg selv. Vi snakker litt om hvem ønsker du å være, hvem ønsker du at andre skal se første gangen du møter noen nye mennesker. Hva som er gode egenskaper og hva som ikke er det.

En informant dro også frem hvordan faget er organisert helhetlig over hele ungdomsskoleløpet:

Planen var at 8. klasse da er det bli kjent med seg selv, hvem er jeg ikke sant. 9. klasse, litt sånn utprøving av ulike fagområder. Også på 10. så har det vært fokus på kunnskap om muligheter videre.

Denne måten å organisere og legge opp utdanningsvalg på var også grunntanken i 2008, når faget ble introdusert (Andreassen et al., 2008, s. 40). Videre drar den ene informanten frem konkrete ting den har gjort med sine elever i sine timer:

Vi har jobbet litt med en cv siden 8. klasse, med tanke på at det kanskje er aktuelt å søke på en sommerjobb før eller siden. Vi har også latet som om vi har hatt ute en jobbsøknad, en jobbannonse som de har søkt på også har jeg vært arbeidsgiver og hatt de inn på intervju.

Vi bruker gjerne vilbli.no for å gå gjennom studieretningene du har mulighet til på videregående. Men vi tar det litt videre, går på utdanning.no også ser vi, hva hvis de har lyst til å bli veterinær, for hva er det du egentlig bør velge da på videregående.

På spørsmål om hvilke timer den ene informanten er mest fornøyd med og opplever best karrierlæring hos sine elever svarer informanten:

Timene der jeg lar de får lov til å spørre og spørre. For de har et utømmelig behov for å få lov til å spørre. Det kanskje er de timene de får mest igjen for. Da få svar på ting de sitter og lurere på. Det er kanskje det som jeg ser er mest virkningsfullt.

De liker veldig godt det, å se de store sammenhengene. Eller når vi snakker om, hva nå da, hvis vi ikke nå kan leve på olja mer, skal vi tilbake til tre, fisk og jordbruk. Leve som vi levde i gamle dager, er det dit vi skal, eller må vi gjøre noe nytt. Da er de på.

Det større bildet er noe flere informanter var opptatt av. Den ene informanten fortalte om de spørsmålene den opplevde hadde best virkning på elevene:

Jeg syns jo fortsatt at det er stas å snakke med ungdommer om livet, ikke tre år på ungdomsskolen, men heller sette det i perspektiv. Hva du skal drive med når du er ferdig med ungdomsskolen? Hva er det artigste du gjør en dag, hva driver du med? Hva er det som generer trivsel hos deg? Når du virkelig skal kose deg, hva gjør du da? Altså ikke snakke noe om det som er heslig på ungdomsskolen.

Det er altså mange måter å skape karrierlæring på i klasserommet.

5. Diskusjon

Så langt i undersøkelsen har jeg gått gjennom relevant teori, jeg har gjort rede for metodiske valg og jeg har gått gjennom det viktigste informantene har hatt sagt, knyttet til min problemstilling. I denne delen av undersøkelsen vil jeg hente inn det informantene har sagt og diskutere det opp mot teori og problemstilling.

Hvordan man kan gjøre utdanningsvalg til et godt fag for alle elever er ikke et enkelt ja/nei-spørsmål. Erfaringene jeg har gjort meg mens jeg har jobbet med undersøkelsen viser at det å realisere potensialet i faget utdanningsvalg er en kompleks prosess, fordi det ligger komplekse utfordringer til grunn. Samtidig er det også et skrikende behov for et godt utdanningsvalgfag i ungdomsskolen, som kan gjøre mye for tilstanden hos de kommende generasjonene. Samtidig kan det også samfunnet for penger i den form av å få flere ut i jobb raskere, og å redusere feilvalg og å skape færre som havner på NAV. Jeg har tidligere tematisert løsningene og hva som skal til de tre nevnte nivåene makro, meso og mikro-nivå. Kompleksiteten kommer i den form av at mange elementer på disse tre nivåene er avhengige av hverandre, og flyter inn i hverandre. Eksempelvis vil en økt kompetanse hos lærere påvirke utdanningsvalg på klasseromsnivå, men krever vedtak på både samfunnsnivå og skolenivå for å bli satt ut i praksis. Dermed vil jeg i diskusjonen ikke gå gjennom kategoriene systematisk, men heller sortere etter hvordan de ulike temaene henger sammen med hverandre. Dette vil være en mer ryddig diskusjon som er mer oversiktlig. De tre temaene jeg vil ta for meg er kollektive løsninger forankret i ledelse, statusheving og karrierekompetanse i klasserommet.

5.1. Kollektive løsninger forankret i ledelse

Informantene var opptatt av å skape kollektive løsninger, løsninger for alle lærere i faget gjeldende på alle skoler, slik at elevene får samme utgangspunkt og den samme kompetansen. Som den ene informanten sa, så vil den enkelte lærer slippe å finne opp kruttet selv og flere hoder tenker bedre enn et. Dette er i tråd med det Fullan (2014) kaller bred kapasitetsbygging (Fullan, 2014, s. 37). Skolene skal lære av hverandre på en kontinuerlig og hensiktsmessig måte. For å få til disse kollektive løsningene er det en forutsetning at skolene snakker sammen med hverandre og diskuterer løsninger og hvordan ting skal gjøres. Gjennom å gjøre dette, ved å involvere alle parter og å innrette strategier for å ha et målrettet fokus på effektiv undervisningspraksis vil alle lærere bli både kollektivt og individuelt bedre (Fullan, 2014, s. 31). Dermed vil fokuset på å skape felles løsninger være en enormt viktig for utdanningsvalg, kanskje spesielt siden det er et nytt fag og siden mange opplever at faget blir nedprioritert. Dette gjelder heller ikke bare mellom de ulike skolene, det gjelder også innad på skolene. Fagseksjon er et nyttig verktøy for å skape kollektive løsninger innad på en skole, og fagnettverk er nyttig for å skape de samme løsningene på ulike skoler. Informantene var veldig positive til fagseksjoner, og stilte seg undrende til det ikke er fagseksjon i utdanningsvalg på mange skoler. Slike fagseksjoner og fagnettverk vil være en del av en kollektiv kapasitetsbygging som ikke bare styrker hele lærerkollegiale, men også hver enkelt lærer gjennom det å samarbeide. Et slikt enkelt grep vil også øke lærerengasjementet i faget, som igjen vil være med på å skape en god og kollektiv skolekultur på temaet (Bjørnerud, 2009, s. 50). Nettopp lærerengasjementet i faget har også vært et problem, hvor lærere

ikke ser poenget med faget og heller vil bruke timene på de fagene de har kompetanse i (Buland et al., 2015, s. 54). Når det ikke settes av felles tid hvor lærerne i faget kan snakke om hvordan de skal undervise i det og hvordan de skal gjennomføre kompetansemålene i faget, blir det opp til hver enkelt lærer å sørge for at elevene kommer seg gjennom faget. Altså vil lærerengasjementet være lavt. Når det i tillegg ikke er annen vurdering enn deltatt/ikke deltatt i faget, er det klart at det kan bli en enkel løsning for lærere som ikke er sikre på hva faget inneholder å gjøre noe annet. Eksempelvis å fylle faget med de andre fagene man kanskje er mer opptatt av, eller å leke stolleken bare for å aktivisere elevene, som den ene informanten sa. Dermed vil fagseksjon og fagnettverk være ekstremt viktig for å kunne skape kollektive løsninger i faget.

Fagnettverk og fagseksjon er eksempler på det Fullan (2014) kaller bred kapasitetsbygging, hvor lærere og skoler lærer av hverandre kontinuerlig (Fullan, 2014, s. 37). Videre ga den ene informanten mange eksempler på hvordan en slik god, bred kapasitetsbygging kunne gjennomføres, og hvordan den hadde blitt gjennomført tidligere i kommunen informanten jobbet i. Det hadde vært faste rektormøter hvor alle rektorene i skolen hadde satt samlet seg og diskutert karriereveiledning i ungdomsskolen, som utdanningsvalg er en stor del av. Denne formen for bred kapasitetsbygging hadde dog dødd ut, etter hvert som ulike prosjekter tok slutt. Informanten trodde også at koronapandemien hadde bidratt til mindre av denne typen aktivitet, siden det gjorde det vanskeligere å møtes, og siden det plutselig ble helt andre utfordringer i skolesystemet som tok av rektorenes tid. Det er synd at disse faste møtene døde ut, siden informanten meddelte at dette hadde vært kommunens gullalder når det kom til karriereveiledning og utdanningsvalg, og informanten hadde på det tidspunktet en sterk tro på at nå var dette løst for alltid, siden rektormøtene resulterte i samarbeid mellom skoler og bedre løsninger på skolene i kommunen, samt en økt bevisstgjøring på hvilken posisjon utdanningsvalg bør ha i skolesystemet. Dette er også et eksempel på hvordan bred kapasitetsbygging er viktig for å skape gode kollektive løsninger. I eksempelet som flere informanter bringer på banen, så hadde kommunen og de som gjennomførte videreutdanning i utdanningsvalg et mål om å gi alle elevene sine det samme utgangspunktet før valget av videregående skole. Det å nå et slikt mål hadde heller ikke vært mulig uten bred kapasitetsbygging som igjen skaper kollektive løsninger. Dermed vil slike løsninger være nyttige for å kunne gjøre utdanningsvalg til et godt fag for alle elever.

De kollektive løsningene i skolen henger tett sammen med en sterk og samlet ledelse (Fullan, 2014, s. 39). Coburn (2005) omtaler også hvordan skoleledelsen påvirker hvordan resten av skolen jobber, hvor det anbefales at skoleledelsen legger opp til at kollegiale jobber kollektivt med løsninger i skolen (Coburn, 2005, s. 479). På en slik måte sørger man for at alle drar i samme retning. Viktigheten av ledelse var også et tema informantene hadde stor interesse og engasjement for, og det er klart for meg at dette er et meget viktig element for å skape et godt utdanningsvalgfag for ungdomsskolen. Den ene informanten hadde personlige erfaringer med hvilke forskjeller det var hvem som var oppvekstdirektør i kommunen, og hvilket fokus denne direktøren hadde. Noen hadde fokuset på karriereveiledning og utdanningsvalg, mens andre ikke hadde det. Når det hadde vært en oppvekstdirektør med fokus på karriereveiledning og utdanningsvalg hadde det kommet gode løsninger og et økt fokus på området. På samme måte er eksemplet fra den ene informanten om en skole hvor tre lærere med videreutdanning fått lov til å bygge opp et utdanningsvalgfag fra bunnen av med ledelsens velsignelse et eksempel på hvor viktig det er å ha en ledelse som spiller på lag med sine ansatte.

Spesielt med tanke på at informanten ikke opplevde det samme på egen skole, og ikke var spesielt fornøyd med det. Ledelsen på skolen til de tre med videreutdanning som fikk frihet til å skape sitt eget fag, kan sies å være en kollektiv ledelse hvor medarbeiderne har stort ansvar, påvirkningskraft og autonomi, samtidig som denne formen for ledelse gir stort ansvar til medarbeidernes kompetanse og betydning i utviklingsprosesser (Mordal, 2014, s. 18). En slik ledelse vil være en styrke på skoler når alle fag skal utvikles, også utdanningsvalg, siden det gir stor frihet til de med kompetanse til å drive med utviklingsarbeid.

Dette bringer det videre til hvordan man måler ledelse i skolen, hvor den vanlige metoden er å bruke elevresultater (Mordal, 2014, s. 34). Jeg vil diskutere karakterer i faget i neste delkapittel, men det er klart at å måle ledelse ut fra karakterer i utdanningsvalg er umulig siden det ikke er karakterer i faget. Derfor er det kanskje heller ikke så rart at fokuset på utdanningsvalg ikke er der det bør være. Når det ikke er mulig å måle verken faget eller ledelsen i faget på den tradisjonelle metoden så kan det være vanskelig for både kommunal ledelse og skoleledelse å ha fokus på det. Det vil altså være en rask løsning for skoleledelse å ikke prioritere utdanningsvalg, siden verken elever eller ledelsen på skolen blir målt på faget.

5.2. Statusheving

Noe det er vanskelig å komme utenom hvis man skal klare å gjøre utdanningsvalg til et godt og nyttig fag i skolen, er fagets status. Det kommer frem i rapporter at lærere i faget ikke føler seg trygge i det, samt at rådgivere som underviser i faget ikke nødvendigvis opplever at faget blir tatt på alvor ved sine skoler (Buland et al., 2015, s. 42). De samme opplevelsene satt mine informanter med, og de opplevde at faget ble nedprioritert. Dette både fra skoleledelsen som ikke nødvendigvis brydde seg om hvem som underviser i faget og hvor det var vanskelig å en lokal læreplan i faget, men også fra kommunalt hold siden videreutdanningen har blitt tatt av prioriteringslisten. Det er heller ikke slik at faget blir tatt seriøst på linje med de tradisjonelle skolefagene som norsk eller matte, i den forstand at det er lite kommunikasjon og organisering rundt hvordan en skole som helhet skal løse faget, til tross for at hele skolen eier faget og er ansvarlig for elevenes karrierelæring (Andreassen et al., 2008, s. 43). Dermed er det vanskelig å komme unna spørsmålet om utdanningsvalgfagets status. Det store spørsmålet blir dermed hvordan skal man øke statusen til faget. Dette er heller ikke et simpelt ja/nei-spørsmål, det er mange faktorer som her spiller inn. Vi finner igjen problematikken med å innføre nye fag i andre land. I teorikapitlet nevnte jeg et eksempel fra England hvor det ble innført et nytt fag i skolen, hvor det endte med at lærerne motarbeidet det nye faget. Det har ikke gått like ille med utdanningsvalg i Norge, men likevel er det verdt å merke seg at innføringen av nye fag i skolen ikke alltid har gått smertefritt. Videre i delkapitlet vil jeg ta for meg noen elementer som kan bidra til å øke statusen til utdanningsvalg. Disse er karakterer i faget, prioriteringer fra skoleledelse, implementeringen av faget og kompetanseøkning hos lærere.

5.2.1. Karakterer

Et middel diskutert blant flere informanter var hvorvidt karakterer var den riktige veien å gå for å heve statusen til faget. Den ene informanten gikk så langt som å gå mot dens egne verdier og meninger ved å stemme for at faget skulle få karakterer, siden en innføring av karakterer i faget kunne ført til at faget ble prioritert. Andre informanter sa også det samme, at hvis man hadde innført karakterer i det måtte skoleledelsen forholdt seg annerledes til faget. Dette er i tråd med de gamle debattene fra når faget ble innført om hvilken betydning karakterer i faget har å si. Allerede i 2008 var det et tema at faget ville lide av en svekket status uten karakterer, både hos skoleledere, elever og lærere (Andreassen et al., 2008, s. 32). Disse bekymringene var det hold i, og karakterer i faget kunne hjulpet skoleeier med å ta faget mer på alvor og gitt lærere et ansvar for å få vurderingsgrunnlag på sine elever (Buland et al., 2015, s. 56). Selv om et kortsiktig perspektiv på å innføre karakterer i utdanningsvalg kanskje er at faget hadde blitt prioritert i større grad enn det der er i dag, er det likevel vanskelig å si om karakterer i faget er til elevenes beste. Mange er skeptiske til karakterer i faget, da det er mest et utvikling og modnings-fag for elevene (Buland et al., 2015, s. 56). Dette drar også informantene opp. At det kan være vanskelig å vurdere i faget utdanningsvalg, siden det elevene i så fall blir vurdert på kan være veldig personlige ting, som kjennskap til seg selv og interesser. En slik vurderingspraksis i utdanningsvalg kan lede til at elever eksempelvis gir interesser som egentlig ikke opptar dem, og dermed er noe av poenget med faget borte. Det er likevel ikke gitt at en slik vurderingskultur hadde oppstått, siden det ville vært utrolig viktig at man i et tilfelle med karakterer i faget hadde sørget for gjennomarbeidede vurderingskriterier. Det er altså ikke umulig å utarbeide andre vurderingskriterier i faget enn disse som eventuelt kunne blitt problematiske, og hvis karakterer i faget hadde blir innført bør det være vurderingskriterier som ikke går på elevens utvikling og modning. Det å bli vurdert på noe sånt er ikke i elevenes beste interesse, og det kan bli en veldig ubehagelig prosess for.

5.2.2. Prioriteringer fra skoleledelse

Hvordan skoleledelsen prioriterte utdanningsvalg var et viktig tema for mine informanter, og hvis statusen til faget skal økes er det uten tvil enormt viktig å ha med skoleledelsen på laget slik at alle drar i samme retning. Prioriteringer fra skoleledelsen henger tett sammen med mye av kollektive løsninger forankrete i ledelse, som diskutert i forrige delkapittel, hvor vi så et eksempel på at en kollektiv ledelse på skoler hadde gitt gode arbeidsforhold for lærere i utdanningsvalg. Prioriteringer fra skoleledelsen gjelder på alt fra hvem som skal undervise i faget til hvordan faget er organisert med tanke på fagseksjon og eller fagnettverk. Et eksempel på hvordan dette kan bli bra er fra den ene informanten som fortalte om de tre medstudentene i videreutdanningen som fikk jobb på samme skole og sammen fikk tillitten fra ledelsen til å bygge opp faget på en måte de tre lærerne så som hensiktsmessig. Den samme tilliten og ansvaret hadde ikke min informant fått på sin skole, hvor informanten til og med ikke underviste i faget over en lengre periode fordi rektor ikke prioriterte å få det til å passe inn i timeplanen til informanten. Dette viser hvor stor påvirkningskraft skoleledelsen har på hvordan utdanningsvalg blir prioritert i skolen.

5.2.3. Implementering

Vi kan si at utdanningsvalg har blitt et offer for det Roland (2013) kaller dårlig implementeringskvalitet (Roland, 2013, s. 145). Selv om fokuset fra samfunnsnivå til tider har vært der i utdanningsvalg, er det et avvik mellom det som er planlagt og det som blir gjennomført. Altså har det vært et avvik mellom hva som var tanken bak faget når det ble innført, og hvordan faget har blitt praktisert. Dette kommer til syne gjennom både rapportene henvist til i teorikapittelet, men også hva informantene mine har fortalt om. Eksempelvis har den ene informanten forklart nøye om hvilke tanker som var grunnlaget for å etablere en videreutdanning i utdanningsvalg i kommunen, mens en annen informant fortalte om problemer med å gjennomføre det informanten hadde lært på videreutdanningen på sin egen arbeidsplass. Dette avviket vil altså være relevant både i forbindelse med innføringen av faget i 2008, og også når man prøver å løfte faget gjennom vedtak, noe innføringen av videreutdanningen er et eksempel på.

Det er interessant å se innføringen av utdanningsvalg og hvordan faget er for øyeblikket i lys av rammeverket for implementering, siden denne kan gi forslag til hvordan faget kan bli gjort bedre (se kapittel 2.2.3. for rammeverket). Når utdanningsvalg ble innført, vil de som vil gjennomføre en endring være staten, noe som er det som omtales som kilden i rammeverket for implementering. Kilden hadde i dette tilfellet bestemt at faget utdanningsvalg skal innføres, og faget utdanningsvalg blir dermed kjernekomponenten i rammeverket. Destinasjonen er hvor endringen skal utføres, og i dette tilfellet blir det skolen hvor de ansatte skal innføre kjernekomponentene. Implementeringsdriverne er viktige i denne sammenhengen, og består personell med kompetanse, og ledelsen i både skole og på høyere nivå som for eksempel kommunen eller utdanningsdirektoratet (Øvregård, 2016). For at kjernekomponentene skal bli implementert på en ordentlig måte er det avgjørende at det er godt samarbeid og samsvar mellom både kilden, implementeringsdriverne og de ansatte. Uten dette er det vanskelig å få implementert noe på en god måte. I denne prosessen i utdanningsvalg er det tegn til at denne prosessen ikke har gått helt perfekt. Selv om kilden har hatt gode intensjoner med sine kjernekomponenter, virker det ikke som om at verken kilden eller implementeringsdriverne har gjort en god nok jobb med å gjøre de ansatte klar over hva dette nye faget skal være, og hvilket potensiale som ligger i det. Det har altså ikke vært godt nok samarbeid og samsvar mellom kilden og implementeringsdriverne og de ansatte. Dette er det ikke for sent å gjøre noe med, og bedre samarbeid og mer opplysning og kompetanse til de ansatte kan være med på å bedre hvordan implementeringen av faget er. En del av ansvaret kan også legges på de ansatte, altså lærerne. Dette fordi lærere i har en tendens til å forstå nye ideer og nye ting som kommer inn gjennom deres allerede eksisterende forkunnskaper og rutiner (Coburn, 2005, s. 477). Altså kan lærere ha en tendens til å være fordomsfulle mot nye ting som kommer inn i skolen, og utdanningsvalg er ikke et unntak i denne sammenhengen. Likevel viser rammeverket for implementering hva som skal til for at faget blir prioritert og satset på. Det vil altså i fremtiden være viktig å sørge for godt samarbeid og god kommunikasjon mellom de som innfører forslag til forbedringer i utdanningsvalg og de som er ansvarlige for gjennomføre endringene i klasserommet.

5.2.4. Kompetanseøkning hos lærere

Videreutdanning henger tett sammen med en kompetanseøkning hos lærere, og kan være med på å øke fagets status. Ved å få lærere med kompetanse i faget vil dette også øke deres engasjement for det. Det fremgår både fra informantene at dette er et ønske hos de som underviser i faget, samt rapporter som sier at lærere savner et tilbud for å heve egen kompetanse i utdanningsvalg (Lødding & Holen, 2012, s. 86). Både for å få en større forståelse for hva faget er, men også for å kunne gi elevene den karrierelæringen de skal få i faget. Det var tydelig for meg at informanten med videreutdanning i faget naturlig nok var mer selvsikker på hvordan det burde gjennomføres og hva som skulle gjøres med faget både i timene, men også på skolenivå. Derfor blir videreutdanning av lærere et viktig punkt for hvordan man kan løse de utfordringene utdanningsvalg for øyeblikket har. Nå er det likevel sånn at videreutdanning i faget ikke bare er opp til de lærerne som vil ha det. Tilbudet må eksistere, noe som er variabelt hvorvidt det gjør. Og for at tilbudet skal eksistere så må det være fokus på det i kommunene, og fokuset må skiftes til at faget skal være prioritert på lik linje som andre fag. Dette er også et fokusområde i utredningen Norge i omstilling, og denne fastslår at det må satses spesielt på videreutdanning for lærere som skal undervise i faget utdanningsvalg og at det bør innføres kompetansekrav for å undervise i dette faget, på linje med andre fag (NOU 2016: 7, s. 11).

Et alternativ er dog å få det inn i lærerutdanningen. Utdanningsvalg er i en særegen stilling, da det er det eneste faget som ikke er valgfag som det ikke trengs noen formell kompetanse i for å undervise i. Å få det inn på lærerutdanningen ville sørget for at flere fikk kompetanse i det. Dette kan også ses i sammenheng med karakterer i faget. Hadde det vært karakterer i faget ville det nok blitt stilt krav til kompetansen hos de som underviser i det, og trolig ville det også dermed kommet inn på lærerutdanningen. En annen faktor er at faget er ungt, og de aller fleste lærere har ikke hatt faget selv. Dermed er det ikke umulig å tenke seg til at faget etter hvert kommer inn på lærerutdanningen, som et valgfag man kan ta på lik linje som kroppsøving eller KRLE.

5.3. Karrierelæring og karrierekompetanse i klasserommet

Karrierelæring og karrierekompetanse er som tidligere nevnt det viktigste i utdanningsvalg, hvor karrierekompetanse er fagets eneste kompetansemål. Når informantene ble spurt direkte om karrierekompetanse, var det valgkompetanse alle var opptatte av. Enkelte av de tre andre komponentene i karrierekompetanse, kompetanse i å øke selvinnsikt, kompetanse i å håndtere overganger og kompetanse til å se muligheter i sin egen karriere kom informantene indirekte inn på når andre spørsmål ble stilt (Sultana, 2013, s. 82). Dette gjennom at informantene opptatt av at elevene skulle lære seg selv å kjenne, og at de dro dette frem som det viktigste i utdanningsvalg. Dette er likevel interessant, at det første informantene tenker på når de hører ordet karrierekompetanse er å sikre gode valg for fremtiden selv om karrierekompetanse handler om mye mer. Kanskje kommer dette av at hele ungdomsskolen bygger opp mot valget elevene skal gjøre i 10. klasse om hvilken studieretning de skal ta videre, og at det dermed blir naturlig og nærliggende for lærere å jobbe tett opp mot dette. Likevel sier læreplanen for utdanningsvalg på ungdomstrinnet viser at faget skal handle om mer enn å velge utdanningsprogram på videregående skole. Det skal bygge opp elevenes karrierekompetanse slik at de kan utnytte sitt læringspotensial og realisere sine ønsker om fremtiden (NOU 2016:7, s. 51). Derfor er det også viktig å ha fokus på alt hva karrierekompetanse innebærer, og ikke bare valgkompetanse. Som nevnt er dog flere av informantene inne på andre aspekter ved karrierekompetanse som de jobber mot, uten å nevne selve ordet karrierekompetanse. Det nevnte eksemplet med å utvikle selvinnsikt i den form av å bli bedre kjent med seg selv er et eksempel, men også det å utvikle en kompetanse i hvordan man kan se muligheter i sin karriere er informantene innom. Her trekker de frem utdanning.no og vilbli.no som gode kilder til å utvikle en slik kompetanse. Dette viser at karrierekompetanse som begrep enda ikke har slått rot i skolen, og at fokuset i størst grad er på det nærliggende valget som skal skje i 10. klasse. Dermed vil en økt kompetanse hos lærere og en større bevissthet rundt begreper karrierekompetanse som tross alt er fagets eneste kjerneelement, være viktig for å kunne sikre et bedre utdanningsvalg for den norske eleven. For å gi en bedre forståelse av begrepet i skolen, kan videreutdanning av lærere være en løsning.

5.3.1. I klasserommet

Selv om det er mange faktorer ved utdanningsvalg på både skolenivå og samfunnsnivå som det er viktig å diskutere, vil det likevel være enormt viktig hva den enkelte lærer legger opp til at skal skje i klasserommet. Det er mange valgmuligheter når man skal legge opp undervisningen i utdanningsvalg, men den ene informanten fant det å la elevene stille så mange spørsmål de bare ville, om alt hva voksenlivet hadde å by på som det mest nyttige. Dette er en form for utvikling av karrierekompetanse, hvor elevene vil lære om hvilke muligheter de har og om hvordan ting fungerer i voksenlivet. Samtidig rettet også den informanten fokus på det å kunne klare å dra lange linjer i faget. Ved å gjøre dette så ser elever nytteverdien i det de lærer om, og dermed vil læringsutbyttet bli bedre.

En vanlig måte å organisere faget på er at i 8. klasse skal elevene bli kjent med seg selv. Videre skal elevene i 9. utforske ulike fagområder, før det i 10. klasse er fokus på kunnskap og mulighetene videre. Denne måten å organisere faget på finner vi igjen både i hva informantene sa, og også i de originale planene for faget (Andreassen et al., 2008,

s. 40). Samtidig legger dette også opp en tydelig plan for hvordan elevene skal tilegne seg de ulike karrierekompetansene. 8. klasse handler mest om selvinnsikt, 9. klasse om det å se muligheter i sin karriere mens 10. klasse går mest på ulike valg i eget liv, altså valgkompetanse. Av elementene i karrierekompetanse er det bare det å tilegne seg kompetanse i hvordan man håndterer overganger som ikke er spesifikt rettet fokus mot i en slik plan. Likevel er det fullt mulig å implementere det i det 10. klasse handler om, altså om hvor fokuset er på kunnskap og mulighetene videre. Det å ha en tydelig plan for hvordan faget er lagt opp vil være hensiktsmessig, siden mange elever har et uklart bilde på hvordan faget er satt sammen og i hvilke deler av faget de forskjellige aktivitetene går inn i (Borgen & Lødding, 2009, s. 73). Ved å ha en klar og tydelig organisering av faget vil det være enklere for elever å se hvordan faget er lagt opp, og gir de tydeligere rammer for karrierelæring.

Verktøy den ene informanten fant nyttig var nyttig var tverrfaglighet i utdanningsvalg. Dette finner vi også igjen i den nye læreplanen, hvor tverrfaglighet er tillagt et økt fokus enn det tidligere har vært. Dette knyttet både til de nye tverrfaglige emnene i lærerplanen, men også tverrfaglige temaer mellom fag (Kunnskapsdepartementet, 2019b, s. 12) Ved å gjøre faget tverrfaglig kan karrierelæringen bli enda bedre, samtidig som man er med på å synliggjøre nytteverdien med faget på den måten at man klarer å knytte det man lærer til andre fag. Blant elever har også faget blitt opplevd som unyttig og lite lærerikt (Lødding & Holen, 2012, s. 77). En måte å gjøre faget nyttig og mer lærerikt er nettopp det å ha tverrfaglige emner i faget, som igjen kan være med på å tegne de lengre linjene, som den ene informanten var opptatt av. Hvis man klarer å gjøre det på en fornuftig måte, vil elevenes nytteverdi og blick på faget også øke. Å lære om seg selv og sine fremtidige muligheter vil alltid være relevant, og det er mye som skal til for å se på det som unyttig. Selv om en elev har skissert hele sin fremtid, vil det alltid være mer man kan lære og se på. Eksempelvis snakket en informant om en elev som hadde planlagt å bli veterinær. For å planlegge dette enda bedre brukte eleven timene i utdanningsvalg til å undersøke nøyaktig hvordan man kunne bli veterinær. Hvilket studieløp var best egnet på videregående, hvor gode karakterer måtte man ha, hvilke egenskaper bør man ha som veterinær, hvilke mulige studiesteder eksisterer for å kunne bli veterinær. Slike spørsmål kunne eleven utforske. Ikke bare knyttet til yrkeskarriere kan utdanningsvalg brukes til å dra lange linjer, men også knyttet til karriere i et bredt perspektiv. Eksemplet fra tidligere hvor informanten lot elevene spørre om hva de ville er et eksempel på hvordan man kan jobbe med dette i utdanningsvalg. Også at de jobbet mye med lovverk og konsekvenser av ulike valg de kunne ta er eksempler på dette. Dette er fine måter å jobbe med karrierekompetanse på i klasserommet, og bidrar til å øke elevens utbytte av faget og deres karrierelæring.

5.4. Oppsummering

At det å skape et godt utdanningsvalgfag for alle elever er komplekst og er avhengig av flere komponenter og variabler er for meg helt tydelig. At veldig mye er avhengig av kollektive løsninger forankret i ledelse er også tydelig, siden dette vil gjøre det mye enklere for alle skoler å dra i samme retning. For at dette skal være effektivt er igjen en statusheving i faget nødvendig, hvor faget skal bli prioritert på lik linje som andre skolefag, samtidig som at det er nødvendig for at implementeringen av faget skal være god. Hvis dette kommer på plass, vil det bli rom og kompetanse i hvert enkelt klasserom med gode, engasjerte og motiverte lærere i utdanningsvalg som sørger for en god karrierelæring hos sine elever.

For å nettopp skape et slikt utdanningsvalgfag jeg er ute etter, så er det nødvendig å starte en plass. Et eksempel på hvor man kan starte er å innføre karakterer i faget. Som diskutert tidligere er det viktig at dette blir gjort med omhu, og at det blir utarbeidet gode vurderingskriterier som ikke går ut over elevens modning og læring om seg selv i faget. Hvis dette blir gjort på en god måte, er sannsynligheten høy for at det kan lede til en kjedereaksjon. Med karakterer i faget vil det være behov for kompetanse hos lærere i faget, som igjen leder til at staten og kommunene er nødt til å prioritere å skaffe kompetanse til lærerne i faget i form av enten videreutdanning i faget eller innføring av faget som et mulig valgfag på lærerutdanningen. Dette vil føre til kollektive løsninger i faget. Dermed vil videreutdanning i faget bli prioritert, og tilbudet om videreutdanning vil bli langt høyere enn det er i dag. Kanskje blir det også børstet støv av de gamle tilbudene som per dags dato ifølge den ene informanten er lagt på is. Når det er en videreutdanning på plass i faget og mange flere lærere får kompetanse i faget vil det også være vanskeligere for skoleledelsen på de ulike skolene å prioritere faget bort. Både fordi det nå vil være et krav til kompetanse i faget, men også fordi flere lærere vil ha undervisningskompetanse i det og at det dermed vil bli enklere å få timeplanene til å gå opp, og man unngår de situasjonene hvor lærere med kompetanse i faget ikke får undervise i det fordi det ikke passer inn i timeplanen deres. På en slik måte vil man lykkes i å drive enda bedre karrierelæring i klasserommene, og elevene vil øke sin karrierekompetanse gjennom tverrfaglighet og det å se lengre linjer i sitt eget liv

Det å innføre karakterer i faget er et eksempel på hvor man kan starte, og kanskje det mest konkrete forslaget det er mulig å gi for å utdanningsvalg et løft. Det kan også være andre måter og andre fokuser som kan være med på å starte et løft av utdanningsvalgfaget, men ingen andre som tvinger samfunnet til å ta grep om faget uten å få en større kollektiv genuin interesse av faget. Karakterer i faget er heller ikke en ideell løsning siden det er vanskelig å vite hva man skal vurdere i faget, og at kanskje elevene har godt av å ha et fag som er uten vurdering. Dermed kommer jeg med en oppfordring til alle som jobber med faget i skolen, og alle som jobber med skole og eller faget på et høyere nivå om å gi utdanningsvalgfaget oppmerksomhet, om å diskutere det med kollegaer og andre som jobber i skolesystemet. Det å skape en større bevissthet rundt hva faget er og skal være, og å skape en holdning om at faget er viktig, og kan være med på gi faget et løft og å realisere dets potensiale for alle elever i hele landet.

6. Avslutning

I denne undersøkelsen har jeg undersøkt hva lærere opplever at er sentralt for å skape et godt utdanningsvalgfag for alle elever. Selv om det er deres opplevelser jeg har tatt utgangspunkt i, opplever jeg at disse opplevelsene og meningene stemmer godt med teori og tidligere rapporter om faget. Dermed stiller jeg meg bak deres meninger om hvordan man skaper et godt utdanningsvalgfag. Undersøkelsen har jeg gjort gjennom å gjennomføre dybdeintervju med personer i skolesystemet som har et engasjement for faget, og som har erfaringer med det. Videre har jeg knyttet det de har sagt opp mot teori og problemstilling, og dermed endt opp med de hovedtemaene jeg opplever er nøkkelen for å svare på problemstillingen.

Til tider har mitt prosjekt vært frustrerende og utfordrende, men samtidig givende. Frustrerende og utfordrende var det mest mens min søken etter flere informanter pågikk, mens det har vært mest givende når alle trådene begynner å falle på plass, og undersøkelsen begynner å gi mening. Jeg er heller ikke i tvil om at undersøkelsen er viktig, i den grad at den kan sette litt mer fokus på et område i norsk skole jeg mener bør prioriteres mer. Det er tydelig at fagets potensiale er der. Alt legger til rette for å kunne gi den norske ungdommen en god karrierekompetanse gjennom ungdomsskolen. Informantene fortalte om ulike perioder hvor det hadde vært et spesielt fokus på utdanningsvalg, og de virkelig hadde fått til å samarbeide om utdanningsvalg på et større plan enn kun i sitt eget klasserom. Disse periodene viser at det er en høy sannsynlighet for at det vil bli mer fokus på faget i fremtiden, og at det vil bli større fokus på prioritering av faget. Som nevnt er har det altså vært perioder de siste årene hvor det har vært et større fokus på utdanningsvalg og karriererådgiving, hvor blant annet kvalitetsrammeverket for karriererådgiving har kommet. I tillegg er ikke generasjonen som har vokst opp med utdanningsvalg enda ferdig etablert på arbeidsmarkedet, og dermed er det grunn til å tro at denne generasjonen vil prioritere faget høyere, siden de har større kjennskap til det selv gjennom å ha hatt det på ungdomsskolen. Likevel er det lite som har skjedd, akkurat i de siste årene. Dette kan ha mange forklaringer. Blant annet er vi nettopp ute av en pandemi som har gjort noe med hvor fokuset i skolen har vært. Det å holde smittetallene nede samtidig som man fordrer til et godt og inkluderende skolemiljø har vært utfordrende. Som den ene informant sa så vil det være veldig viktig å være oppmerksom på etterdønningene av pandemien. I to år så har skoleelever blitt bedt om å holde seg hjemme med de minste tegn på sykdom, samtidig som man ser en trend med oppadgående skolevegring hos dagens ungdom. Jeg velger å støtte informant, og sier meg enig i at disse to elementene har en sammenheng. Også i denne sammenhengen kan utdanningsvalg være et fag som kan bidra. Det å se skape mening i skolehverdagen gjennom å tilegne seg karrierekompetanser i utdanningsvalg kan absolutt være med å forhindre skolevegring.

6.1. Styrker og svakheter ved undersøkelsen

Jeg vil også avslutningsvis peke til noen potensielle svakheter og styrker ved mitt eget prosjekt. I metodekapitlet var jeg inne på at rekrutteringsprosessen av informanter var utfordrende, og at jeg endte med tre stykker. Dette er få informanter. Likevel var intervjuene med de lange, og hver og enkelt av de hadde enorme mengder informasjon, inntrykk og erfaringer i faget. Deres bakgrunn, yrke og rolle var også forskjellig. Så forskjellige at de aller fleste av lærere i utdanningsvalg er representert. Den ene hadde i

en årrekke jobbet som rådgiver ved en ungdomsskole i 50% stilling, hvor de resterende 50% av informantens arbeidstid gikk til en koordinatorrolle for overgangen mellom ungdomsskole og videregående skole i kommunen. Dette betyr at informanten hadde erfaringer og visste mye om de prosessene som forgikk vedrørende utdanningsvalg i kommunen. Altså kunne informanten gi innsikt både på et kommunalt nivå og et skolenivå men også klasseromsnivå siden informanten underviste i det. En annen informant hadde videreutdanning i faget, og et brennende engasjement for å få det til bedre for alle elever, ikke bare sine egne. Den siste informanten hadde ikke videreutdanning i faget, og var fortvilt over dette siden informanten så et voldsomt potensial i faget, og hadde et brennende ønske om å lære mer om hvordan man kunne bedrive god undervisning i faget. Disse tre informantene kan sies å representere hvert sitt nivå. Det er mulig å si at rådgiveren i 50% stilling var mest engasjert i utdanningsvalg på samfunnsnivå, og ga mest innsikt i dette. Informanten med videreutdanning var veldig opptatt av hvordan man kunne samarbeide på skolenivå for å få til et godt utdanningsvalg, mens informanten uten videreutdanning var mest engasjert i hvordan informanten selv kunne skape gode utdanningsvalgstimer, altså utdanningsvalg på klasseromsnivå. Til sammen gir disse tre informantene en bred dekning av de ulike lærerne som har utdanningsvalg, noe som er en styrke for undersøkelsen selv om informantene ikke er så mange.

En annen styrke ved undersøkelsen er at de resultatene som kommer ut av den, samsvarer med tidligere rapporter. Funnene og løsningene er mange av de samme, noe som er positivt både for gyldigheten og validiteten til undersøkelsen. Samtidig er dette trist for temaet, siden det viser at det ikke har skjedd så mye på utdanningsvalgfronten i de siste årene.

Til sist vil det både være en styrke og en svakhet at undersøkelsen dekker over hele området utdanningsvalg. Det kan diskuteres om det hadde vært bedre å fokusere kun på et nivå, eksempelvis klasseromsnivå, slik at undersøkelsen kunne gått enda mer i dybden på akkurat dette og vært litt smalere. Likevel syns jeg det er noe fint i å dekke bredt også. En slik bredt fokus fra undersøkelsen sin side gir en god oversikt over faget og dets posisjon og status i skolen, samtidig som undersøkelsen også dukker under overflaten. Samtidig er utdanningsvalg i ungdomsskolen, som nevnt mange ganger, et såpass komplisert at det vil være vanskelig å dekke det ene uten å dekke det andre.

6.2. Veien videre

Som jeg har vært innom flere ganger, så er det et voldsomt potensiale i utdanningsvalg som kan i ytterste konsekvens bedre samfunnet. Både med tanke på psykisk helse hos unge og å spare staten for penger. Det å realisere potensialet i faget er dog en annen sak, og som vist mange ganger er det visse utfordringer ved dette. Dette viser at det fortsatt trengs et økt fokus på utdanningsvalg i ungdomsskolen. Veien videre vil være å fortsette å rette fokus på utdanningsvalg. Gjerne et positivt fokus, hvor potensiale i faget fremheves.

Denne undersøkelsen tar i hovedsak for seg lærerperspektivet. Det kunne vært interessant i fremtidige undersøkelser å ta for seg elevperspektivet. Deres utbytte av faget er interessant, og deres utbytte er nødvendigvis ikke det samme som hva lærerne føler deres utbytte er. Eller så er det slik at det også kan være interessant å i fremtiden se hvordan implementeringen av kvalitetsrammeverket for karriereveiledning har påvirket utdanningsvalg. Dette er ganske ferskt, og årene etter det har kommet har vært

preget av pandemi, hvor fokuset på karriereveiledning kanskje har måttet vike for fokus på å stoppe smittespredning. Dette er noe mine informanter hadde en mistanke om. Dermed er det grunn for å være optimistisk for fremtiden. I en normalisert hverdag er det kanskje mer tid for karriereveiledning i skolen enn det har vært i de siste årene.

For å gå full sirkel vil jeg avslutte der jeg startet innledningsvis. Jeg selv som elev og ung voksen hadde lite peiling på hvor jeg ville ende opp til sist. Likevel bekymret jeg meg ikke. Selv om jeg ikke visste hva det skulle bli av meg, og kanskje ofret det en tanke mindre enn det jeg burde, hadde jeg det likevel bra og var sikker på at ting kom til å ordne seg i fremtiden. Det ville bli folk av meg også, til slutt. Dette kan ses på å være en form for positiv usikkerhet (Gelatt, 1989, s. 252). Jeg vil ikke påstå at jeg på noen som helst måte var et skoleeksempel på hvordan man bør forholde seg til fremtiden, siden det er skremmende å tenke tilbake på hvor lite energi jeg brukte på dette da. Likevel tror jeg den positive usikkerheten jeg hadde var ekstremt viktig, og en slik positiv usikkerhet er noe jeg ønsker at flere på ungdomsskolen skal kunne ha. For å oppnå en slik positiv usikkerhet tror jeg utdanningsvalg er et viktig fag. Et fokus på at man er god nok, og at samme hva man tror så har man styrker. I det store og det hele er det heller ikke så mye som man tror som skal til for å få en karriere man kan trives med heller. For å si det som den ene informanten så kommer man et godt stykke her i livet bare ved å stå opp om morgenen og å være ålreite mot de personene man møter.

7. Referanser

- Aanensen, K. H. (2021, 24. januar). Former for makt. I *Nasjonal digital læringsarena*.
<https://ndla.no/nb/subject:1:fb6ad516-0108-4059-acc3-3c5f13f49368/topic:1:f77c8919-a904-41b3-88a4-34281c13627c/topic:1:7c9d84be-98d0-45cb-8b9d-29d371d2235a/resource:2ecee27b-ee26-42dd-aab2-532bc6b04ddd>
- Andreassen, I. H., Swahn, E., & Hovdenak, S. S., (2008). *Utdanningsvalg: identitet og karriereveiledning*. Fagbokforlaget.
- Andreassen, I. H. (2020). Å utfordre elevene gjennom læring i utdanningsvalg. I U. Høsøien (Red.), *Utdanningsvalg - identitet og danning* (s. 19-35.) Gyldendal akademisk.
- Ballangrud, B., O., B. (2022) Lokalt læreplanarbeid i LK20 sett i lys av læreplanarbeidet i LK06. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 106(1), 15-29.
<https://doi.org/10.18261/npt.106.1.3>
- Bjørnsrud, H. (2009). *Skoleutvikling: tre reformer for en lærende skole*. Gyldendal akademisk.
- 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) Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning
<http://hdl.handle.net/11250/279941>
- Buland, T., Mathiesen, I. H. & Mordal, S. (2014). «Æ skjønne itj, æ vakne opp kvar dag å vil bli nå nytt æ» - *Skolens rådgivning i Møre og Romsdal, Sør-Trøndelag og Nord-Trøndelag*. Trondheim: NTNU. <http://hdl.handle.net/11250/2429527>
- Buland, T., Mathiesen, I.-H. & Mordal S. (2015). *Rådgiverrollen, mellom tidstyv og grunnleggende ferdighet*. SINTEF, NTNU, IRIS.
<http://hdl.handle.net/11250/2432675>
- Coburn, C. E. (2005). Shaping Teacher Sensemaking: School Leaders and the Enactment of Reading Policy. *Educational Policy*, 19(3), 476–509.
<https://doi.org/10.1177/0895904805276143>
- Fullan, M. (2014). *Å dra i samme retning: et skolesystem som virker*. Kommuneforlaget.
- Gelatt, H. B. (1989). Positive Uncertainty: A New Decision-Making Framework for Counseling. *Journal of counseling psychology*, 36(2), 252-256.
<https://psycnet.apa.org/fulltext/1989-27162-001.html>
- Gloppen, B. H. (2009). Kollektiv implementering av en arbeidsmodell i skolen - Kan praksis endres uten å gå veien om den enkelte lærer? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 93(5), 341–355. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2009-05-04>
- Grønmo, A. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Fagbokforlaget.
- Halvorsen, K. A., Skrøvset, S. & Irgens, E. J. (2016) Learning for Leadership. *Acta Didactica Norge*, 10(4), 183-200. <http://hdl.handle.net/11250/2432615>
- Haug, E.H. (2018). *Karrierekompetanser, karrierelæring og karriereundervisning*: Fagbokforlaget.

- Høsøien, U. (Red.) (2016). *Utdanningsvalg: identitet og danning*. Gyldendal akademisk.
- Kompetanse Norge. (2019). *Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning*. Oslo. <https://www.kompetansenorge.no/globalassets/karriere/rapport-nasjonalt-kvalitetsrammeverk-for-karriereveiledning.pdf>
- Kunnskapsdepartementet (2019). *Læreplan for utdanningsvalg på ungdomstrinnet (UTV1-02)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. https://www.udir.no/kl06/UTV1-02/Hele/Komplett_visning
- Kunnskapsdepartementet (2017a). *Nasjonal kompetansepolitisk strategi 2017-2021*. Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nkps/id2527271/>
- Kunnskapsdepartementet (2017b). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>
- Law, B., & Watts, A. G. (1977). *The Dots Analysis*. <http://hihohiho.com/memory/cafdots.pdf>
- Lødding, B. & S. Holen (2012). *Utdanningsvalg som fag og utfordring på ungdomstrinnet sluttrapport fra prosjektet Karriereveiledning i overgangen mellom ungdomsskole og videregående opplæring. Evaluering av Kunnskapsløftet* (NIFU Rapport 28/2012). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. <http://hdl.handle.net/11250/280901>
- Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag – Fordypning – forståelse – en fornyelse av kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Meld. St. 21 (2016-2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>
- Mordal, S. (2014). *Ledelse i barnehage og skole. En kunnskapsoversikt* (SINTEF A26525). SINTEF Teknologi og samfunn. <http://hdl.handle.net/11250/2499893>
- Morrison, K. (1998). *Management theories for educational change*. Paul Chapman Publishing Ltd.
- NOU 2003: 16 (2003). *I første rekke - Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2003-16/id147077/>
- NOU 2016: 7 (2016). *Norge i omstilling – karriereveiledning for individ og samfunn*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou2016-7/id2485246/>
- Paulsen, M., K. & Haug, E., H. (2020). Variasjoner i elevers subjektive erfaring av å ta utdannings- og yrkesvalg i 10. klasse i ungdomsskolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 104(1), 43-58. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2020-01-05>
- Roland, P. (2013). Implementering og organisasjonslæring. I O.-L. Fuglestad (Red.), *Barn i utfordringer: systemtenkning og tidlig innsats i pedagogisk arbeid* (s. 141–150). Fagbokforlaget.

- 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. I R. Thomsen (Red), *Career and Career Guidance in the Nordic Countries* (s. 265-280). Career Development Series.
<https://doi.org/10.1163/9789004428096>
- Sultana, R. G. (2013). Career management skills: assessing for learning. *Australian Journal of Career Development*, 22(2), 82–90.
<https://doi.org/10.1177/1038416213496759>
- Tjora, A. (2010). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Gyldendal norsk forlag.
- Øvregård, M. O. (2016, 1. november). Hva er implementering?
Utdanningsforskning.
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2016/hva-er-implementering/>

8. Vedlegg

8.1. Vedlegg 1 Intervjuguide

Intervjuguide

Forord

- Noe du lurer på vedrørende prosjektet?
- Samtykkeerklæring

Del 1, oppvarming

1. Fortell litt om deg selv.
- Utdanning og yrkeskarriere
 - Hvordan ser en vanlig arbeidsdag ut for deg?
 - Hvordan trives du med det du holder på med?
 - Fagkombinasjon, etc.
 - Hva var det som gjorde at du fikk et engasjement for utdanningsvalg?

Del 2, refleksjonsspørsmål

Skolenivå, meso

1. Hva er det viktigste med å være lærer i utdanningsvalg?
2. Er utdanningsvalg et viktig fag i skolen? Hvorfor/hvorfor ikke?
3. Hva synes du er det mest sentrale i utdanningsvalg?
 - Hva legger du vekt på og hva gjør du da?
4. Henger utdanningsvalg sammen med andre ting i skolen?
 - På hvilken måte?

Ditt forhold til faget, mikro

1. Karrierekompetanse, ditt syn?
2. Når føler du du lykkes i å utvikle karrierekompetanse hos dine elever?
 - Hvordan og hvorfor skjer dette?
3. Er et noe du lærte i videreutdanningen som er spesielt viktig?

Øverste nivå, makro

1. Hvordan opplever du faget sammenlignet med andre fag?
 - Statusen til faget
2. Hva tror du er veien for å sikre et godt og nyttig utdanningsvalgfag for alle elever?
3. Hva tenker du om vurderingspraksisen i faget?

Del 3 – avslutning

1. Noe du vil legge til? Noe vi ikke har snakket om som vi burde snakke om?
2. Har du noen tips til fremtidige lærere i utdanningsvalg?
3. Snøballmetoden.

Vil du delta i forskningsprosjektet «Etterutdanning i utdanningsvalg»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjektet «Etterutdanning i utdanningsvalg». I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med dette mastergrads-prosjektet er å undersøke hvordan lærere med etterutdanning i utdanningsvalg arbeider for å øke sine elevers karrierekompetanse, både gjennom faget i seg selv men også generelt.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NTNU er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du er en lærer som har gjennomført videreutdanningen, og derfor er relevant for mitt prosjekt. Det vil være flere med samme bakgrunn som får spørsmål om å delta. Jeg kontakter deg fordi mitt institutt har kjennskap til videreutdanningen og hvem som har gått den.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du samtykker til å delta vil jeg gjerne gjennomføre et intervju på 1-2 timer, og hente inn opplysninger rundt dine tanker om karrierekompetanse og hvordan du løser dette i praksis som lærer. Det vil bli tatt lydopptak av intervjuene, som senere transkriberes og analyseres. Alle opplysninger vil bli slettet når prosjektet er ferdig.

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. Det vil kun være meg selv og

veileder som har tilgang til opplysningene. Du vil anonymiseres og ingen uvedkommende vil få tilgang til dine personopplysninger, som vil lagres på en egen navneliste adskilt fra øvrige data. Opplysningene vil også bli lagret kryptert. Du vil ikke være gjenkjennbar i publikasjon.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er august 2022. Som nevnt vil alle opplysninger og opptak slettes ved prosjektslutt.

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 NTNU har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, kan du ta kontakt med Bård Stølan Ness på 90051978 eller baardne@stud.ntnu.no. Du kan også kontakte veileder for oppgaven Ingunn Skjesol på ingunn.skjesol@nord.no eller personvernombudet på NTNU Rune Dahl på rune.dahl@ntnu.no.

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

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

Med vennlig hilsen

Bård Stølan Ness

(Student)

Ingunn Skjesol

(veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Hvordan øker lærere med etterutdanning i utdanningsvalg sine elevers karrierekompetanse*» 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)

8.3. Vedlegg 3 Vurdering fra NSD

Vurdering

22.02.2022

Skriv ut

Dato

22.02.2022

Type

Standard

Referansenummer

908393

Prosjekttittel

Masteroppgave i rådgivningsvitenskap

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for pedagogikk og livslang læring

Prosjektansvarlig

Ingunn Skjesol

Student

Bård Stølan Ness

Prosjektperiode

01.01.2022 - 12.08.2022

[Meldeskjema](#)

Kommentar

Personverntjenester har vurdert endringen registrert i meldeskjemaet 18.02.2022.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg. Behandlingen kan fortsette.

Det er endret prosjektansvarlig for prosjektet.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson: Sturla Herfindal

Lykke til videre med prosjektet!

