

Abstract

This Master's thesis is concerned with educational cooperation between the school and the homes (school-home) with regards to the school subject 'utdanningsval'. It focuses on reflections and experiences regarding secondary school pupils' processes of choosing future studies and careers by key actors in and outside of the school, here represented by study supervisors, teachers and parents from the school's parental group (FAU). I have chosen a qualitative design for the thesis, based on interviews with fourteen informants from three secondary schools in Møre og Romsdal.

There exists a substantial amount of previous research that emphasises school-home cooperation and the school subject 'utdanningsval', separately, but there is currently not much research focusing on the two in combination. This makes the foundation for this project and the thesis the following: *Which perspective do parents and key actors within the school have regarding school-home cooperation about secondary school pupils' processes of choosing future studies and careers and the school subject utdanningsval?*

The results from the project finds that the school subject can represent a form of change that is reflected in the school's focus on the school-home relations. This can be narrowed down to two perspectives: "the resource perspective", where the school subject is seen as a useful tool and a possibility to contribute to support the pupils in their process through cooperation with the parents, and "the challenge perspective", where the school subject is seen as a source of disturbance that becomes more difficult in cooperation with the parents. The schools that show a more positive attitude towards this change finds the school subject and cooperation with the parents more useful than the schools that are less eager to involve the parents in the school subject. The school subject also shows a potential new arena for cooperation with the parents, although it simultaneously seems to disturb some of the already existing values and opinions about what kind of responsibility the school and the parents should have with regards to the pupil's processes of choosing future studies.

The findings in this study can contribute to draw more attention to the resource perspective towards parents and their supporting role and challenges during the process where students have to choose future studies and careers. This is also a supplement to the debate about preventing drop-outs by emphasising the importance of school-home cooperation and the responsibility the schools have to create the foundation for a productive school-home relationship.

Forord

Denne masteroppgåva har som målsettinga å gje auka innsikt i korleis aktørane skule og heim ser på samarbeid dei imellom, i samanheng med faget utdanningsval og studievalsprosessen til elevar i ungdomsskulen. Masteroppgåva er dermed meint som eit bidrag til å synleggjere utdanningsbrotproblematikken gjennom eleven sin studievalsprosess òg eit bidrag til å belyse potensiale for å leggje til rette for å støtte eleven til å ta val som er mest adekvat for vedkommande i samarbeid med dei føresette.

Masteroppgåva vert gjennomført ved NTNU som ein del av mi lektorutdanning i samfunnsfag. Inspirasjonen til oppgåva kom gjennom diskusjon med ein rådgjevar under bachelorarbeidet mitt i 2015. Temaet då var «fråfall frå yrkesfag». Det vekte mi interesse for å sjå nærare på skule-heim samarbeidet i samband med studievalsprosessen til elevane.

Arbeidet har vore meir spennande enn eg såg føre meg, sjølv kor utfordrande det har vore. Til tross for at ikkje heller eg kunne redde verda gjennom min master, føler eg at dette har gitt meg innsikt eg kan dra nytte av som framtidig lektor i skulen.

Eg vil takke skulane og informantane som stilte seg disponible i ein hektisk kvardag. Deira innsikt i tematikken har ikkje berre gjort oppgåva mogleg, men òg gitt meg fleire interessefelt innanfor skulen sine mange utfordringsområde.

Til min rettleiar Brita Bungum: takk for konstruktive og oppmuntrande tilbakemeldingar, til tross for stadige spørsmål av varierende kvalitet. Ei stor takk må og rettast til mi kjære mor, og mine kjære søstre som har bidrege med oppløftande samtalar undervegs i prosessen.

Trondheim, juni 2017

Ole Kristian Myren

Innhald

1.0 INNLEIING	1
1.1 Problemstilling og forskingsspørsmål	2
1.2 Avgrensingar, avklaringar og omgrep	4
1.3 Oppbygging av masteroppgåva	6
2.0 TEORETISKE PERSPEKTIV PÅ SAMARBEID	7
2.1 Skule-heim samarbeid – ulike forståingar	7
2.2 Identitetsutvikling	9
2.3 Makt i samarbeidet mellom skule og heim	9
2.4 Bernsteins kodeteori	10
2.5 Endringsbarrierar	12
3.0 TIDLEGARE FORSKING OM STUDIEVAL OG SKULE-HEIM SAMARBEID	15
3.1 Utdanningsbrot – Kvifor sjå mot føresette og grunnskulen?	15
3.2 Utdanningsval – grunngeving, målsetting og tidlegare forsking	16
3.3 Føresette si betydning for elevane sin skulegang	18
4.0 METODE	21
4.1 Datagrunnlag	21
4.2 Presentasjon av utvalet	21
4.3 Datainnsamling og bebreiding av materialet	24
4.4 Datamaterialet sin kvalitet	25
5.0 RESULTAT OG ANALYSE AV INTERVJU	27
5.1 Studievalsprosessen og utdanningsbrot	27
5.1.1 «Overveldande valmoglegheiter og feil «modus»»	27
5.1.2. «Manglande erfaringsgrunnlag og «teorihelvete»»	29
5.1.3 «Ressursvake heimar og manglande tilretteleggingsmoglegheiter»	30
5.2 Syn på fag, ulike roller og samarbeidet dei imellom	33
5.2.1 Aasen ungdomsskule - «Føresette som ein føresetnad for å lukkast»	33
5.2.2 Garborg ungdomsskule – «Føresette som uromoment»	38
5.2.3 Undset ungdomsskule – «Føresette som potensiell ressursar, men berre etter behov»	41
5.3 Syn på sentrale faktorar for å styrke samarbeidet	45
5.3.1 «Openheit og kontinuerlig kommunikasjon»	45
5.3.2 «Skulen som profesjonell aktør og initiativtakar»	46
5.3.3 «Fokus på føresette sin støttande funksjon og foreldreinvolvering»	48
6.0 DRØFTING AV HOVUDFUNN	51
6.1 «Moglegheit og verktøy eller påtvinga uromoment»	51
6.2 «Foreldre som ressurs og utfordring»	53
7.0 AVSLUTTING	57
8.0 LITTERATURLISTE	61
9.0 VEDLEGG	67

1.0 INNLEIING

Utdanningsbrot omfattar ein tredjedel av kvart elevkull, og reduserer moglegheitene til arbeid, samstundes som det aukar sjansen for nedsette levekår og helse gjennom livet (Falch m.fl, 2009). Utdanningsbrot er ikkje eit nytt problem, men ein fryktar at konsekvensane truleg har vorte meir alvorlege i samanheng med auka krav til utdanning for å kome inn på arbeidsmarknaden (Hernes, 2010:9). Faget utdanningsval, tidlegare «programfag til val», vert obligatorisk frå hausten 2008 med den sentrale målsettinga om å redusere feilval og fråfall i den vidaregåande skulen (Lødding & Holen, 2012). Etter snart 10 år har fleire utfordringar med faget vorte påvist, mellom anna i form av: ulik implementering, uklare retningslinjer og ansvarsområde for involverte aktørar og blanda erfaringar hos både lærarar og elevar si side. Faget viser derimot positive tilbakemeldingar for elevar med eit lågt karaktersnitt og låg trivsel i skulen (Andreassen, 2016; Buland m.fl, 2014;Lødding & Holen, 2012). Dette er ei av dei reelle målgruppene til faget, altså dei som er i faresona for utdanningsbrot. Samstundes kjem det fram at elevar frå heimar utan mykje formell utdanning, eller med eit utfordrande utgangspunkt i møte med utdanningsinstitusjonen, opplever yrkes- og studierettleiing som verdifullt (Lødding & Holen 2012:10). Mange meiner difor at faget med sitt fokus spesielt på praktisk retta opplevingar, har klart å tilføre noko anna enn meir teoritunge fag, særleg for dei som kan bli sett på som ei utsett gruppe (Ibid).

For å kunne oppfylle intensjonane med faget er samarbeid med eksterne aktørar sentralt. Ifølgje utdanningsdirektoratet (2015) vert vidaregåande opplæring og lokalt næringsliv sett på som dei mest aktuelle samarbeidspartnarane. Storleiken på skulen og lokale forhold kan derimot avgjere kven som er dei mest naturlege aktørane å samarbeide med (Ibid). Alle kommunar har til dømes ikkje same tilgangen på lokale næringslivsressursar, som igjen kan gje eit svært ulikt fagmessig tilbod på ulike skular i landet. Ein samarbeidspartnar som alltid skal vere til stades er dei føresette, som spelar ei viktig rolle i førebygging mot utdanningsbrot (Brenna, 2016:137). Føresette har sjølvsagt varierende føresetnadar i høve til å bidra, men har eit ansvar for å medverke til ein god studievalsprosess. Eg vil derfor sette fokus på skule-heim samarbeid som eit viktig element for å oppfylle intensjonane med faget. Denne masteroppgåva har derfor som målsettinga å gje auka innsikt i korleis aktørane skule og heim ser på samarbeid dei imellom, i samanheng med faget utdanningsval og studievalsprosessen til elevar i ungdomsskulen.

Elevane vel ikkje i eit vakuum, og dei føresette er dei som har mest å seie for eleven sitt utdanningsval (Buland & Havn, 2003; Heggen og Øia 2005; gjengitt i Buland m.fl 2011:166). Føresette si støtte og dialog i samspel med eleven er ein viktig inspirasjon og kan bidra til andre former for refleksjon enn den elevane får gjennom skulearbeidet, som kan gjere føresette til ein ressurs for faget (Utdanningsdirektoratet, 2015). Forsking viser òg at eit godt samarbeid mellom skule og heim, der foreldra har ei aktiv rolle, har positiv effekt for barn og unge på ei rekke område¹ relatert til skulen og som ein kan sjå i samanheng med årsaker til utdanningsbrot (Epstein m.fl., 2002; Epstein, 2005; Fan & Chen, 2001; Semke & Sheridan, 2010; gjengitt i Drugli & Nordahl, 2016). Det er derimot ikkje berre elevane, men og foreldra som finn studievalsprosessen utfordrande og som derfor kan dra nytte av eit godt skule-heim samarbeid. Foreldra ønsker å bidra til gode val, men har ofte ulike føresetnadar for dette (Buland m.fl, 2014:262). Eit godt skule-heim samarbeid kan gi foreldra meir informasjon om undervisinga og andre forhold knytt til ungdommen si læring, samstundes som dei blir meir kjend med både skule og lærar. Ein anna fordel ved auka samarbeid er at foreldra blir meir positive til skule og utdanning (LaRouque, Kleiman & Darling, 2011). Det som kan vere utfordrande er at foreldregruppa er like differensiert som elevgruppa, og foreldra krev derfor ulike tilnærmingar og former for kontakt frå skulen si side for at dei skal kunne betre sine føresetnadar for å bidra til studievalsprosessen. Elevane står i ein kompleks valprosess der viktige val skal takast, og frå sentralt hald blir det fokusert mykje på korleis ein kan heve krava for elevane sin sjølvrefleksjon (Lødding & Holen, 2012). I denne oppgåva vil eg difor prioritere å dreie fokus over på foreldra og deira støttefunksjon.

1.1 Problemstilling og forskingsspørsmål

Det eksisterer ei mengde forskning² på utdanningsbrot og skule-heim samarbeid, samt utgreiingar av faget utdanningsval, men mindre på eventuelle synergieffektar ved å vektleggje satsing på gjennomføring av faget i auka samhandling med dei føresette. Dette kan igjen sjåast som eit lite paradoks då forskning viser at eit styrka skule-heim samarbeid er positivt for både haldningane aktørane imellom og læringsmiljøet, samstundes som faget ser ut til å vere positivt for den potensielle målgruppa som kan vere i risikosona for utdanningsbrot. Eit nærare innblikk i samhandlinga mellom aktørane i studievalsprosessen trur eg kan bidra til å skildre ei potensiell «gråsone» for samarbeid og eit potensial for å styrke både fag og dialog mellom partane. Eg vil

¹ Mellom anna: betre læringsutbytte, betre sjølvregulering, betre trivsel, færre atferdsproblem, mindre fråvær, gode relasjonar til medelevar og lærarar, betre arbeidsvanar, ei meir positiv haldning til skulen, betre leksevanar og arbeidsinnsats og høgare ambisjonar med omsyn til utdanning.

² Sjå mellom anna: Borgen & Lødding, 2009; Birkemo, 2007; Buland & Mathiesen, 2008; Buland m.fl, 2011; Buland m.fl, 2014; Druglie & Nordahl, 2016; Holen, 2014; Lødding & Holen, 2012; Nordahl, 2007.

difor argumentere for at dette kan gje ungdommar eit betre grunnlag for å oppleve ein god studievalsprosess, og på sikt motverke utdanningsbrot. Denne masteroppgåva har derfor som mål å få auka innsikt i korleis aktørane skule og heim ser på samarbeid dei imellom, i samanheng med faget utdanningsval og studievalsprosessen til elevar i ungdomsskulen. Dermed vert målsettinga å skildre samarbeidet mellom partane, der aktørane sine roller blir knytt til studievalsprosessen med utdanningsval som bakteppe. Dette inkluderer altså to hovudområder: skule-heim samarbeid og faget utdanningsval, der mitt hovudfokus vil ligge på samarbeidet mellom skule og heim. Hovudproblemstillinga er derfor: *kva perspektiv har føresette og sentrale aktørar i skulen til samarbeid om ungdomsskuleelevar sin studievalsprosess og faget utdanningsval?* For å belyse ulike perspektiv knytt til hovudproblemstillinga er det formulert tre forskingsspørsmål.

- *Korleis ser aktørane på studievalsprosessen til elevane?*

Det har vore stor endringar i skulen med omsyn til utdanningsløp, læreplanverk, skulereformar og arbeidsmarknad sidan dei fleste informantane sjølv gjekk der (Hernes, 2010; St.meld.nr. 44, 2008-2009). Aktørane sine perspektiv på dagens skule og elevane sine studievalsmoglegheiter blir difor interessante med tanke på korleis dei oppfattar prosessen og kva dei legg vekt på i samanheng med utdanningsbrot. Eit innblikk i korleis aktørane ser på studievalsprosessen til elevane kan slik bidra til å forstå årsaksgrunnlaget for kva partane ser på som utfordrande i prosessen.

- *Kva meiner aktørane om samarbeidet dei imellom i samanheng med studievalsprosessen og korleis kjem det til syne via gjennomføringa av utdanningsval*

Skule-heim samarbeid skildrar ei gjensidigheit i relasjonen mellom partane, som omfattar å løyse ulike oppgåver på basis av ulike føresetnadar (Druglie & Nordahl, 2016). Eg vil derfor undersøke aktørane sine perspektiv på eigne roller, og deira føresetnadar for å bidra til ein god studievalsprosess for elevane. Dette er eit sentralt element i ein skule der elevane tilbringer meir tid, og foreldresamarbeid blir sett på som stadig vert viktigare (Hernes, 2010). Auka innsikt i det generelle grunnlaget for samhandling mellom partane kan slik bidra til å teikne eit felles utfordringsbilete, som igjen kan tenkjast å ha nytteverdi for auka forståing av problematikken.

- *Kva trekker partane fram som sentralt i samarbeidet for å kunne bidra til ein betre studievalsprosess for elevane?*

Eit vellukka skule-heim samarbeid oppstår ikkje av seg sjølv, men vil vere eit resultat av ei rekkje positive element partane imellom (Druglie & Nordahl, 2016). Det vil vere mange ulike innfallsvinklar til dette samarbeidet og korleis det eventuelt kan bidra til å leggje til rette for ein god studievalsprosess. Kva aktørane ser på som sentralt for å lukkast i denne prosessen kan vere med å syne ulike fokusområder som igjen kan danne grunnlag for å drøfte både fag og samarbeid.

1.2 Avgrensingar, avklaringar og omgrep

Fokusområde

Utdanningsbrot er eit komplekst tema og det er gjort fleire grep for møte problematikken. Kva som fungerer best er det derimot stor usemje om. I SINTEF rapporten *Intet menneske er en øy* frå 2007, blir det presentert fleire grep som viser til positive resultat (Buland m.fl, 2007). Fire av desse var: styrka yrkes- og utdanningsrettleiing for elevar, auka involvering av foreldre, kompetanseutvikling for mellom anna rådgjevarar, kontaktlærarar og alternative opplærings - arenaer for elevar som ikkje finn seg godt til rette i den vanlege undervisinga. Sagt med andre ord vil eit fokus på eit styrka støttenettverk med målsetting om kompetanseutvikling for skule og elev, samt auka inkludering av dei føresette vere viktig for å møte denne utfordringa. I denne oppgåva vil difor fokuset ligge på faktorar ein kan sette i kontekst til støttenetteverket; rådgjevar, lærar, føresette, og eleven sin valkompetanse, då med eit særleg fokus på ungdomskulen og tiltak iverksett for å gjere eleven mest skikka for eit kompetent val.

Målet for skule-heim samarbeid er å fremme elevane si læring og utvikling. Her meint som å utvikle eleven sin valkompetanse gjennom faget utdanningsval. Når samarbeidet går utover desse rammene, til dømes gjennom for mykje merksemd knytt til foreldra sin situasjon, elevane sin omsorgssituasjon eller psykisk helse, må andre instansar som barnevern, skulehelseteneste og PPT trekkast inn. Dette kan gjelde til dømes ungdommar med låge karakterar eller låg motivasjon, eller generelt ressursvake familiar. Samarbeid med andre instansar er på dette området svært viktig, men vil ikkje bli trekt inn i særleg grad då hovudfokus vil ligge på aktørar ein kan knytte meir konkret til eleven sin studievalsprosess gjennom utdanningsval.

Oppgåva er eit studie av samhandlinga mellom skule og heim knytt til faget og eleven sin studievalsprosess. Dette vert gjort for å undersøke om det er potensial for å styrke samarbeidet på området, og eventuelt korleis, for på sikt å kunne førebygge og motverke utdanningsbrot gjennom eit betre grunnlag for ein god studievalsprosess. Eit kritisk blick på implementering av faget, vil likevel liggje til grunn. Oppgåva vil derfor vere eit studium av skule-heim

samarbeidet, konkret knytt til utdanningsval som eit av fleire verktøy for å styrke samhandlinga mellom partane og leggje grunnlaget for ein god studievalsprosess.

Utdanningsbrot

I denne oppgåva vil termen «utdanningsbrot» verte nytta i samanheng med fråfallsproblematikken. Dette kjem av ulik bruk av definisjonar som gir ulikt årsaks- og forklaringsgrunnlag for utdanningsbrot. Dei tradisjonelle omgrepa «fråfall», «bortval» og «feilval» er til dømes omdiskuterte. Fråfall kan signalisere at å slutte skulen er noko som skjer ufrivillig, der eleven ikkje har kontroll og kjem i ei offerrolle. I motsetnad til dette kan bortval dreie fokus i større grad over på individuelle faktorar hos den einskilde elev som årsak til skuleslutt (Eriksen 2011:9-11). Begge omgrepa famnar i liten grad kompleksiteten i samspelet av faktorar både på individ- og systemnivå. I samanheng med studievalsprosessen vert termen «feilval» ofte brukt i samanheng med fråfall. «Feilval» kan forståast som elevar som nyttar lengre enn normert tid på utdanninga. Feilval kan slik bli sett på som ei endring av eit studieløp, og fører ikkje nødvendigvis med seg eit brot i sjølve utdanningsprosessen. Derimot kan det medføre eit brot i eit utdanningsløp, og dermed ein potensiell individuell og samfunnsøkonomisk kostnad (Falch m.fl, 2009; Holljen m.fl, 2013). Med tanke på at dei som skiftar utdanningsprogram fullfører i mindre grad, kan derfor feilval også tolkast som ei form for utdanningsbrot (Hernes, 2010). Sjølv om fråfall, feilval og bortval kan knytast til ulikt årsaksgrunnlag, har dei til felles at dei representerer alle eit brot med normert løp. Utdanningsbrot blir altså sett i kontekst med ein av dei mest nytta definisjonane: eit «avvik frå normert studieprogresjon» (Utdanningsdirektoratet,2010). Denne oppgåva vil derfor ta utgangspunkt i omgrepet «utdanningsbrot», som fangar opp fleire sentrale aspekt ved utfordringa enn det fråfall, bortval og feilval gjer (Eriksen 2012:9-11).

Studievalsprosess

Faget utdanningsval skal inkludere ein progresjonsplan for alle trinna i ungdomsskulen, då val er ein prosess som tek tid (Utdanningsdirektoratet, 2015). Utdanningsbrot er også eit resultat av ein prosess over tid. Kompetansemåla i samanheng med faget er ofte satt opp som progresjonsmål fordelt over 8., 9. og 10. klasse (Ibid). I oppgåva vil difor studievalsprosessen omhandle alle åra i ungdomsskulen. Dette blir gjort for å setje meir fokus på ungdomsskulen som ein treårig studie- og yrkesvalsprosess, framfor å berre sjå på det som eit nytt ledd i grunnskuleutdanninga. Ungdomsskuleåra handlar om meir enn å få karakterane til å velje det ein vil. Det handlar om å få erfaringar og opplevingar for å verte medviten om kva ein ønsker å gjere etter utdanninga.

Valkompetanse

Det er vanskeleg å måle valkompetanse heilt konkret. Dersom ein tek utgangspunkt i valkompetanse som auka oversikt, innsikt i eigen studiesituasjon i lys av eigne evner og aktuelle tilbod, så kan ein lese dette ut av tidlegare forskning på elevar sin respons på faget jf. Lødding & Holen (2012). Hovudpoenget er retta mot refleksjonane dei aktuelle aktørane i og utanfor skulen gjer seg rundt eleven sin valprosess i samanheng med faget, og forventingar til kvarandre sine roller knytt til eleven sitt val.

1.3 Oppbygging av masteroppgåva

I kapittel tre vil det bli presentert tidlegare forskning knytt til dei to fokusområda til oppgåva: utdanningsval og skule-heim samarbeid. Desse områda gir saman eit aktualiserande grunnlag for problemstillinga, samt eit samanfatta grunnlag for å sjå tiltaket utdanningsval i samanheng med skule-heim samarbeid og utdanningsbrot. Dette vil inkludere generelle utviklingstrekk i skulen si rådgjevingsteneste med utdanningsval som eit tiltak, og tidlegare forskning knytt til skule og heim som ulike aktørar i eleven sin studievalsprosess.

Teorikapittelet vil fokusere på teoriar knytt til samarbeidet mellom skulen som institusjon og heimen sine føresetnadar i samanheng med studievalsprosessen. Desse vil verte nytta til å drøfte årsaksgrunnlaget til både oppfatningane og erfaringane informantane hadde i forhold til samarbeidet dei imellom og utdanningsval. Desse vil seinare verte drøfta i lys av grunnlaget for samarbeid mellom partane og informantane sine perspektiv på relasjonen dei imellom. Metodekapittelet vil greie ut om prosessen knytt til datainnsamlinga og der vil det bli gjort greie for dei vala eg har teke med omsyn til mitt metodiske design.

Resultat og analyse vil presentere funna frå undersøkinga, med fokus på haldningane knytt til fag og samarbeidet mellom partane, samt skilnadane som blei funne mellom dei ulike skulane. Dette vil deretter danne grunnlaget for drøftinga i samanheng med tidlegare forskning og teori, som vil ta for seg nærare dei ulike perspektiva knytt til samarbeid og faget utdanningsval. Dette vil avslutningsvis bli summert i kapittel sju.

2.0 TEORETISKE PERSPEKTIV PÅ SAMARBEID

I dette kapitlet vil det verte skildra teoriar som skal nyttast som verktøy til drøfting av analysematerialaet. Det teoretiske grunnlaget er utvalt med hensikt å drøfte dei ulike synspunkta til informantane retta mot samarbeidet mellom partane, samt deira forståing av studievalsprosessen og målsettinga med faget utdanningsval. Eit sentralt moment vil vere korleis faget i seg sjølv kan skildre ulike forståingar av skule-heim samarbeid. Informantane sine ulike perspektiv vil verte drøfta i lys av deira oppfatta, og faktiske rolle i samanheng med eleven sin studievalsprosess.

2.1 Skule-heim samarbeid – ulike forståingar

Samarbeid handlar om å arbeide saman for å løyse ei konkret oppgåve. Dette omfattar at arbeidsoppgåver vert fordelte mellom aktørane, og der kvar aktør vert forplikta og ansvarleg for sin del av oppgåva for å nå eit felles mål (Roschelle & Teasley, 1995; gjengitt i Ness, 2016). Samarbeid vil verte forstått i samanhengar som føreset ei forståing og avklaring av ulike roller gjennom konkrete former for arbeid mellom skule og heim. *Samhandling* er eit meir opent omgrep, som ifølgje Ness omhandlar den gjensidige relasjonelle deltakinga og engasjementet i ein kontinuerlig dialog mellom aktørane som arbeider saman mot eit felles mål (Ibid). Samhandling vil verte forstått i samanhengar som understrekar eit gjensidig relasjonelt aspekt iform av kontakt mellom partane. Begge omgrepa vil verte nytta i oppgåva, men i ulike kontekstar for å understreke at relasjonen mellom skule og heim kan tolkast forskjellig utifrå kva forståing ein har av forholdet mellom partane og eventuelle forpliktingar det kan føre med seg.

Skule-heim samarbeid er eit overordna omgrep for relasjonen mellom skule og heim, og skildrar ei gjensidigheit i relasjonen mellom partane. Eit av problema med tematikken er at det ikkje er ein tydeleg definisjon av kva som blir lagt i omgrepet. I forskingslitteraturen skil ein i hovudsak mellom to omgrep: *foreldreinvolvering* og *foreldresamarbeid*, der sistnemnte vil vere meir gjeldande for oppgåva då det i større grad viser til større likeverd og gjensidigheit mellom partane, samt meir fokus på både *proaktiv* og *reaktiv*³ kontakt (Druglie & Nordahl, 2016).

Foreldreinvolvering viser til foreldra sin aktivitet og deira engasjement både i skulen og i heimen, samt deira kommunikasjon med skulen, for å støtte ungdommen i sin læringsprosess og faglege utvikling. Under foreldreinvolvering vert også foreldra si haldning til skulen og deira tankar om ungdommen si utdanning gjeldande (Catsambis, 2001). I tillegg vert sosial bakgrunn

³ Ein skill ofte mellom *proaktiv* (foreldre som tek initiativ til kontakt) eller *reaktiv* (foreldrene responderer på skulen sitt kontaktinitiativ) (Fantzso, Tighe & Childs, 2000; gjengitt i Druglie & Nordahl, 2016).

eit viktig moment her då deira haldningar eller verdiar kan verke fremmande eller hemmande i samanheng med det motivasjonelle grunnlaget til eleven. Bakken viser blant anna til ein svak tendens som tilseier at heimebakgrunn har større betydning i dag, enn for 10 til 15 år sidan (Bakken, 2012). Tiltak med målsetting om å framme involvering av foreldre, vil ofte auke dei føresette sin aktivitet, då ein tek utgangspunkt i deira særeigne rolle for å kunne påverke ungdommane sin utdanningsprosess (Druglie & Nordahl, 2016). Utdanningsval som fag vert slik eit tiltak som etterspør foreldre som ressursar til faget, samstundes som dei vektlegg deira oppfølgingsrolle i studievalsprosessen. Då vert det viktig å understreke at sjølv om skulen kan støtte opp under foreldreinvolvering, må den utøvast av foreldra. Omgrepet vert slik ofte knytt til ei meir «tradisjonell» forståing av rollene til skulen og foreldra, der ein ser på heim og skule som separate arenaer (Druglie & Nordahl, 2016). Forsking på skule-heim relasjonen har i dei seinare åra lagt meir vekt på det gjensidige aspektet i samarbeidsforholdet, og ein opplever derfor at omgrepet blir for snevert (Price-Mithell, 2009; gjengitt i Druglie & Nordahl, 2016). Foreldreinvolvering vil i hovudsak bli nytta med tanke på foreldra sin aktivitet, men omgrepet er likevel aktuelt for å kunne drøfte ulike forståingar for samarbeidet mellom partane.

Foreldresamarbeid er eit vidare omgrep enn foreldreinvolvering omfattar rollene dei imellom og det delte ansvaret mellom heimen og skulen (Semke & Sheridan, 2010; sitert i Druglie & Nordahl, 2016). Når samarbeidet fungerer optimalt, blir dei føresette sett på som ein engasjert og gjensidig partner (Price-Mitchell, 2009; gjengitt i Druglie & Nordahl, 2016). Omgrepet retter fokus på korleis ein kan få etablert eit konstruktivt og gjensidig samarbeidsforhold mellom partane (Ibid). Skulen som den profesjonelle aktøren blir her sentral som tilretteleggjar for denne samhandlinga då det er dei som skal avklare kva dette skal handle om og kva det skal innebere. Maktposisjonar mellom partane blir også illustrert då det er skulen som skal sørge for at dei føresette får delta i relevante avgjersler, sjølv om dei ikkje nødvendigvis har føresetnadar for å gjere dette. Med redusert evne til medverknad grunna mangelfull tilrettelegging frå skulen si side, kan foreldra bli tvunge inn i ei konfronterande rolle, der dei har lett for å bli oppfatta som negative, passive eller lite involverte (Lawson, 2003; Nordahl, 2007). Skuleleiinga og lærar sitt ansvar blir derfor særleg viktig, med eit klart lovpålagt ansvar for å sørge for at alle aktørar i skulen gjer sitt for å fremme eit godt samarbeid. Foreldresamarbeid skal og må vere ein integrert del av skulen sin aktivitet, og alle tilsette må derfor ha eit bevisst forhold til kva skule-heim samarbeid betyr for den einskilde. Norske barn har ikkje skuleplikt, men foreldra har derimot opplæringsplikt, der skulen skal fungere som støtte.

Foreldra sitt oppfostringsansvar blir likevel gjeldande, og det blir derfor understreka i Kunnskapsløftet at dei bør samarbeide med skulen: *Foreldre har primæransvaret for oppsedinga av sine barn. Det kan ikkje overlatast til skulen, men bør utøvast i samarbeid mellom skule og heim* (God Skole, 2017; Utdanningsdirektoratet, 2006). Desse ulike forståingane av samarbeid vil vere viktige for å kunne analysere grunnlaget for haldningane aktørane har til sine egne og kvarandre sine roller i samanheng med studievalsprosessen og utdanningsval.

2.2 Identitetsutvikling

Karriererettleiing har fått ei stadig aukande betyding, særleg for å bidra til eit betre valgrunnlag og slik førebygge utdanningsbrot. Dei tradisjonelle mønstra der yrker nærmast gjekk i arv, er omtrent vekke, og store omveltingar i næringsstruktur og auka krav til kompetanse til all arbeidskraft har gitt oss ein arbeidsmarknad med fokus på risiko og moglegheiter (Lingås & Høvsøien, 2016). Studievalsprosessen har slik blitt meir kompleks, og derfor har utdannings- og yrkesval ein sentral plass i utdanningsløpet alle skuleungdommar har rett på. Eit auka fokus på å ei styrka karriererettleiing kan dermed verte forstått i samanheng med at vi lev i eit tid med større krav til individ sine refleksive og avgjersleorienterte evner. Anthony Giddens meiner at det seinmoderne samfunn er prega av refleksivitet og individualisering. Det å velje yrke vil derfor i mindre grad vere basert på omsyn til familietradisjonar og sikkert arbeid, men om å skape sin eigen identitet og ønsket om sjølvrealisering (Giddens, 1990). På same måte meiner derfor Ulrich Beck at eit studie- og yrkesval blir gjort med ein større grad av fridom, men og samstundes ein auka risiko for å velje feil (Beck, 1992). Val av utdanning blir slik eit val av kven ein vil vere, og i mindre grad sett i samanheng med tradisjonelle aspekt ved sosial bakgrunn. Utfordringa i den samanheng blir dermed retta mot å tileigne seg nok kunnskap og innsikt i studiemoglegheitene for å kunne ta eit godt studieval. Perspektiva kan nyttast for å argumentere for at studievalsprosessen har blitt meir kompleks og stiller høgare krav til kunnskap og sjølvrefleksjon for å ta eit studie- og yrkesval. Aktivering og bevisstgjerung av støttespelarane til elevane, skule og heim, kan dermed sjåast å vere naudsynt då elevane kan ha ulike føresetnadar for å ta eit sjølvstendig val.

2.3 Makt i samarbeidet mellom skule og heim

Maktproblematikk dannar ofte grunnlaget for utfordringar i skule-heim samarbeidet. I tråd med Engelstad (1999) vil makt i denne samanheng bli oppfatta som evna til å framme sitt syn og sin vilje i skulen. Engelstad trekk fram to punkt som vil sjåast i samanheng med samarbeidet mellom skule og heim:

Kommunikativ makt omfattar at makt oppstår eller kjem til uttrykk gjennom kommunikasjonen mellom to aktørar – her skule og heim. Realisering av kommunikativ makt avhenger av ei gjensidig forståing av ein situasjon mellom skule og heim. Dette impliserer at for å skape ein vidare dialog, må dei ha grunnlag for å forstå kvarandre sine eventuelt motstridande synspunkt. I tillegg krev dette einighet. Om det ikkje eksisterer verken einigheit eller forståing, vil begge partane kunne handle strategisk for å kunne prøve å kontrollere motparten (Engelstad 1999; Nordahl, 2007). Med utgangspunkt i skule-heim samarbeid stiller kommunikativ makt spørsmål til korleis ein forstår den andre parten sine synspunkt og korleis partane opplev dialogen dei imellom.

Institusjonell makt omhandlar forholdet mellom individ og institusjon og tilsvarer den makta skulen forvaltar eller er gitt til skulen som ein sosial institusjon i samfunnet. Dette impliserer ei vurdering av kva som fører til at skulen som institusjon har makt, og korleis dei i skulen får denne makta (Engelstad, 1999; Nordahl, 2007). Institusjonell makt blir vedlikehalde av bevisste og ofte repeterte handlingar av aktørar i institusjonen. Dette vil seie at desse aktørane igjen må bidra aktiv for at skulen skal behalde sin posisjon. For å gjere dette må dei operere innanfor verdiar og normer, som vil vere basert på bestemte roller, oppgåver, antakingar og tradisjonar som dei tilsette forholder seg til (Ibid). Overdriven og stratetisk bruk av institusjonell makt kan føre til at dei føresette føler avmakt. Dette kjem ofte til syne i situasjonar der skulen fremmar sin posisjon og sin kompetanse gjennom kontroll av dialogen mellom skule og heim. Det underliggande spørsmålet i denne samanhengen blir derfor kven definerer rollene og kva har det å seie for samarbeidet med dei føresette? Desse formene for makt vil bli nytta til å skildre og analysere haldningane informantane har til kvarandre sine roller og sitt ansvar i lys av studievalsprosessen og samarbeidet dei imellom.

2.4 Bernsteins kodeteori

Hovudtema for sosiologien til Basil Bernstein er samfunnsendingar og utdanningssystem, der han ser på utdanningssystemet som samfunnets reproduksjonsarena. Her vil aktørane kjempe om innhaldet i skulen, og måten dette innhaldet blir kommunisert for å oppretthalde eller etablere nye maktstrukturar. Bernstein skil mellom to kategoriar av pedagogiske kodar; *kolleksjonskoden* og *integrasjonskoden*, som igjen representerer ulike utdanningsideologiar. Sterkt knytt til desse kodane er omgrepa *klassifisering* og *innramming*, som verker førande på definisjonane av kodane (Hovdenak, 2011).

Klassifisering handlar om relasjonar mellom kategoriar, her relasjonar mellom aktørane rådgjevar, lærarar og FAU, eller mellom arenaer som skule og heim. Ulike kategoriar i skulen

kan til dømes vere faget utdanningsval, eller lærarar. Klassifiseringa varierer i styrke på ein skala frå sterk til svak og omhandlar kommunikatív makt. Ein kan òg skilje mellom intern og ekstern klassifisering, avhengig av utgangspunktet for analysen. Hovdenak skildrar at i skulen kan ein snakke om intern klassifisering mellom fag (Hovdenak, 2011:38). Når faga er isolert frå kvarandre med sterke grenser, snakkar vi om *sterk klassifisering*. Der faglege grenser blir brote ned og faga blir integrerte, får ein *svak klassifisering*. Med skulen som utgangspunkt kan vi snakke om ekstern klassifisering, til dømes relasjonen mellom skule og heim. Samarbeidet mellom partane kan skildrast og analyserast som sterk eller svak avhengig av relasjonen og interaksjonen mellom dei ulike arenaene og deira aktørar. Bernstein knytt makt til klassifisering og makt kan påverke forholdet mellom kategoriar – her utdanningsval praksis og bruk av eksterne ressursar som dei føresette. For å oppretthalde skiljet mellom utdanningsval og andre fag, må nokon ha makt til å vedlikehalde eit bestemt innhald og ein etablert status for faget (Ibid). På same måte som ein vil oppretthalde skiljet mellom skule og heim med tanke på ansvar i studievalsprosessen. Det vil seie at nokon stemmer vil vere meir dominante enn andre i visse posisjonar, til dømes læraren i møte med foreldra.

Innramming omhandlar kontroll over kommunikasjon i interaktive pedagogiske prosessar, til dømes mellom skule og heim. Sterk innramming kan slik bli sett på som ein lærar som har kontroll over kontakta mellom partane gjennom forutsigbar kommunikasjon. Der foreldra i større grad er med å påverke denne kontakta, kan ein snakke om svakare innramming. Klassifisering og innramming kan varierer uavhengig av kvarandre. Bernstein hevder at det er i innramminga at endringspotensialet ligg. I denne samanhengen vil det då tilseie at det er der skule og heim har moglegheit til å kommunisere med kvarandre, og moglegheitene for endring er større der enn i dei situasjonane der kommunikasjon og kontroll er avgrensa til ein aktør (Hovdenak, 2011).

Kolleksjonskoden omfattar sterk klassifisering og innramming, altså at til dømes retningslinjer for samarbeid med føresette vil bli haldt ved like og lærar vil kontrollere kommunikasjon.. Forenkla vil kolleksjonskoden representere ei tradisjonell undervising , og ein synleg pedagogikk. Dette blir kjenneteikna av sterk faginndeling og sterk kommunikasjonskontroll, der lærar styrer samarbeidet mellom partane i eit forutsigbart og kontrollerbart miljø. Ein strategiplan for skule-heim samarbeid, eller ein læreplan for utdanningsval basert på kolleksjonskoden, gir makt med omsyn til å definere skulen sitt innhald og bidreg til kontroll når det gjeld skulen sine kommunikasjonsformer.

Integrasjonskoden vil derimot innebære svak klassifisering og svak innramming, og blir kjenneteikna av større grad av openheit mellom ulike fag, der faggrensar vert oppheva eller er meir flytande. Innramminga er svakare, og foreldra fordrast til aktiv deltaking. Kommunikasjonen vert mindre føreseieleg. Med innspel frå fleire aktørar, vil kommunikasjonen derfor også vere mindre kontrollerbar. Prosjektarbeid i skulen kan slik vere eit eksempel på svak klassifisering og svak innramming. Dersom det blir lagt opp til godt samarbeid og kommunikasjon mellom aktørane, som i faget utdanningsval, vil ein legge til grunn for svak klassifisering og svak innramming mellom dei to arenaene skule og heim. Ein relasjon som kan indikerer ein integrasjonsorientert pedagogisk kode (Hovdenak, 2011:40). Omgrepa er nyttige verktøy når ein skal analysere relasjonar i og mellom ulike nivå og kategoriar – her relasjonen mellom skule og heim i samanheng med faget utdanningsval.

2.5 Endringsbarrierar

Hall, Wallace og Dosset (1973) utarbeida ein teori kalla «the Concerns-Based Adoption Model» (CBAM), som fokuserte på lærar-innovasjon i relasjon til skuleutvikling. Dalin (1995) vidareutvikla denne teorien og skapte ein modell for å kartleggje barrierar i samanheng med utvikling og implementering i organisasjonssamanheng. Desse barrierane opplev individ, grupper eller organisasjonar i forhold til endringar ein ønsker å implementere, eller gjennom implementeringsprosessen i seg sjølv. Modellen tek utgangspunkt i fire ulike kategoriar av barrierar; verdi-barrierar, makt-barrierar, praktiske-barrierar og psykologiske barrierar (Skogen, 2004).

Verdi-barrierar er eit uttrykk for at individ eller grupper innanfor ein endringsprosess har andre verdiar og oppfatningar av den ønska forandringa enn dei som introduserer den. Om rådgjevar, lærarar eller FAU ikkje opplev noko «krise», her representert som til dømes eit manglande samarbeid eller auka arbeid med utdanningsval - er det heller ikkje nødvendigvis slik at dei er motivert for, eller ser meininga med innsats. Det er ingen automatikk i at eit prosjekt, som til dømes utdanningsval, vil gje positivt utslag. Prosjekt må derfor grunnfestast i kollegiet, der «bottom-up» prosessen må vere reell, meiner Bjørnsrud og Nilsen (2008). «Heile personalet må involverast og ansvarleggjerast i eit langsiktig utviklingsarbeid (Bjørnsrud & Nilsen, 2008:139). Ein kan ikkje snakke om noko utelukkande negativt, då barrierane er positive og negative utifrå kva verdiforankring ein har (Skogen, 2004).

Makt-barrierar omhandlar at endringsprosessar kan medføre endring av maktstrukturane. Ei intern og ekstern endring av arbeids- og ansvarsfordeling, kan ein til dømes sjå på som eit

resultat av faget utdanningsval. Auka inkludering av foreldre gjennom utdanningsval, kan slik sjåast på som ei maktoverføring, der skulen kan frykte for si «institusjonelle makt» og sitt behov for autonomi kan skape maktbarrierar mot denne utviklinga (Dalin, 1995;Skogen, 2004).

Praktiske barrierar er ei samlenemning for dei praktiske utfordringane som endringane medfører. Endringane må verke moglege å gjennomføre for at aktørane skal vere positive til endringsprosessen. Kva ser aktørane som verdifullt i den samanheng? Er det eit gap mellom «det ideelle og det reelle»? Nokre gonger kan dette vere reelt, andre gongar ei oppleving av tradisjon. Om rådgjevar og lærar ønsker seg meir formell kompetanse for å drive utdanningsvalfaget, så kan det vere eit ideal som møter praktiske barrierar i form av til dømes ein manglande tidsressurs.

Psykologiske barrierar eller «kvardagsbevisstheits-barrierar», gir utslag i at nokon motset seg endringar utan at det finst eit motstridande verdigrunnlag, ei eventuell refordeling av makt eller særlege praktiske vanskar. Dette kan skape motstandsfaktorar i form av «endringstrøttleik» der faget utdanningsval kan føre med seg anten reelle, eller potensielle endringar, som igjen påverkar viljen til omstilling. Dette kan vere med å forklare individ eller grupper sin motivasjon for å bidra til å implementere, eller å vere ein del av utdanningsval og skule-heim samarbeidet. Særleg om ein har hatt dårlege erfaringar med til kontakt mellom skule og heim tidlegare.

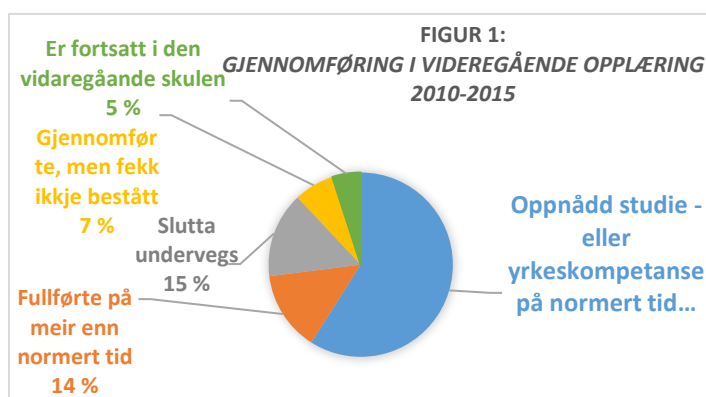
Desse kategoriane kan vere med på å seie noko om kva som ligg til grunn for haldningar til potensiell endring (her representert av faget utdanningsval) og kan slik vere med å illustrere utfordringsbiletet informantane skildrar i samanheng med skule-heim samarbeidet.

3.0 TIDLEGARE FORSKING OM STUDIEVAL OG SKULE-HEIM SAMARBEID

I dette avsnittet blir det teikna eit bilete av bakteppet for mitt fokus på eleven sin studievalsprosess gjennom utdanningsval og samhandlinga mellom skule og heim. Grunnlaget blir basert på utdrag av tidlegare forskning på tre hovudområder: utdanningsbrot, skule-heim samarbeid og utdanningsval. Utdraga vil vere kortfatta, men er viktig for å vise at prosjektet famnar eit komplekst tema, der ein ikkje kan utelate verken eller for å kunne seie noko om kvar einskild del.

3.1 Utdanningsbrot – Kvifor sjå mot føresette og grunnskulen?

Ungdom som fell ut av utdanningsløpet omfattar ein tredjedel av kvart elevkull. Utdanningsbrot reduserer moglegheitene til arbeid, aukar sjansen for uføretrygd og sjansen for dårlegare levekår og helse gjennom heile livet (Falch m.fl, 2009). Det er blant anna ein påfallande stor del av arbeidssøkarar, uføretrygda og stønadmottakarar som ikkje har fullført vidaregåande opplæring (Ibid).⁴ Det er ikkje eit nytt problem, men det har derimot blitt meir synleg etter at alle fekk rett til vidaregåande opplæring gjennom Reform 94 (Utdanning, 2016). Gjennomføringsgraden har sidan vore på eit stabilt nivå på rundt 70 prosent (SSB, 2016).⁵ Gudmund Hernes påpeikar at hovudproblemet ikkje nødvendigvis er at talet på utdanningsbrot har auka, men at det er for stort, samstundes som at konsekvensane truleg har vorte meir alvorlege (Hernes, 2010:9). Det er derimot viktig å differensiere mellom dei ulike gradane av gjennomføring i den vidaregåande skulen. Andelen elevar og lærlingar som oppnår studie- eller yrkeskompetanse i løpet av fem år ligg stabilt på rundt 70 prosent. 59 prosent av elevane som byrja på grunnkurs i vidaregåande opplæring i 2010, nådde studie- eller



⁴ Forskjellar i gjennomsnittsutfall kan ikkje utan vidare tolkast som konsekvensar av utdanningsbrot. Det kan til dømes vere andre forhold som både gir fråfall og svak arbeidsmarknadstilknytning. Desse samanhengande gir derimot ein sterk indikasjon på at høgt fråfall isolert sett har negative konsekvensar, og slik representerer potensielt omfattande samfunnsøkonomiske kostnader (Falch, 2009:8).

⁵ Figur 1 syner data frå Statistisk sentralbyrå (2016). *Gjennomføring i vidaregåande opplæring, 2010-2015*. Henta 21.02.17 frå: <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/vgogjen/aar/2016-06-02>

yrkeskompetanse på normert tid, målt i 2015.⁶ Dette viser ein positiv prosentvis auke på rundt 2,6 prosentpoeng frå 2014, men er tilnærma lik resultata frå tidlegare elevkull. 14 prosent fullførte på meir enn normert tid, mens 15 prosent slutta undervegs. 7 prosent gjennomførte, men fekk ikkje bestått og dei resterande 5 prosent av elevane var framleis i den vidaregåande skulen per 1.juni 2016. Ein kan altså sjå at ein må differensiere mellom ulike former for utdanningsbrot, sjølv om fellesnemnaren er basert på i kva grad ein fullfører på normert tid.

Samstundes kan ein sjå at grunnskulepoeng⁷ og sosial bakgrunn knytt til foreldra si utdanning har stor betydning for elevane sin gjennomføringsgrad. Dess lågare utdanningsnivå foreldra har, dess større sjanse for utdanningsbrot (Hernes, 2010; Støren, 2000). Foreldra har med andre ord ei svært sentral rolle i unge sin studievalsprosess. Elevar med mindre enn 25 grunnskulepoeng har i følge SSB (2016) ein gjennomføringsgrad på 12 prosent. Den same andelen er derimot nær 100 prosent for elevar med 55 poeng eller meir. Grunnskulepoeng ser også ut til å ha stor betydning for kva type utdanningsprogram ein veljar. Under 1 prosent av elevane med 55 grunnskulepoeng eller meir, byrja på yrkesfaglege utdanningsprogram. Studieforbereidande utdanningsprogram har høgare gjennomføringsgrad enn yrkesfaglege program. Erfaringar og vaner ein har med seg frå grunnskulen gir i tillegg sterke føringar for om elevar fortsetter i vidaregåande opplæring, i kva grad dei fullfører og kva resultat dei oppnår. Hernes meiner derfor at arbeidet med å motverke utdanningsbrot startar i grunnskulen og gjennom tett samhandling med dei føresette (Hernes, 2010:14; Utdanningsdirektoratet, 2016).

3.2 Utdanningsval – grunngjeving, målsetting og tidlegare forskning

Faget utdanningsval (UV) blei gjort obligatorisk i 2008, med den sentrale målsettinga om å redusere feilval og fråfall i den vidaregåande opplæringa (Lødding & Holen, 2012) Utdanningsval er eit obligatorisk fag som skal gje elevane kompetanse i å handtere ulike forhold i samanheng med val av yrkesretning. I ungdomsskulen har innføringa av faget vore den kanskje største systemmessige endringa i skulen sitt rådgjevingsarbeid (Buland m.fl, 2014). Faget inkluderer ei innføring av ein treårig, timefesta fagplan, der myndigheitene ønska å forankre karriererettleiinga meir i skulen sin kvardag for å skape kontinuitet i arbeidet. Gjennom å dra fleire lærarar inn i gjennomføringa og undervising, ønska ein også å bidra til at rådgjevinga i større grad blei *heile skulen* sitt ansvar som nedfelt i opplæringslova paragraf 9-2 (Lovdata, 2017). For å oppfylle intensjonane med faget er samarbeid med eksterne aktørar sentralt, særleg

⁶ Statistisk sentralbyrå (2016). *Gjennomføring i vidaregåande opplæring, 2010-2015*. Henta 21.02.17 frå: <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/vgogjen/aar/2016-06-02>

⁷ Grunnskulepoeng tilsvarar kvar talarakter (standpunkt eller eksamenskarakter) frå grunnskulen som får tilsvarande poengverdi som karakteren (SSB, 2016).

i den grad det tilbyr eit alternativ til klasserommet i form av å gi elevane praktiske aktivitetar og erfaringar. Slik kan ein få eit betre refleksjonsgrunnlag der elevane blir utfordra i sine kunnskapar, haldningar og ferdigheiter med omsyn til framtidige karriereval (Utdanningsdirektoratet, 2015). Undervisinga i faget har ein klar samanheng med rådgjevinga i skulen, der fagkompetansen klart skal kunne setjast i kontekst til det resterande rådgjevingsarbeidet.

Formålet med faget handlar ikkje berre spesifikt om sjølve valet av vidaregåande opplæring, men inneber eit livslangt perspektiv på yrkeskarriere og oppbygging av ein kompetanse som elevane skal kunne dra nytte av seinare i livet (Utdanningsdirektoratet, 2015). Det er i tråd med EU og OECD si internasjonale satsing på yrkes- og utdanningsrettlegg i 2000 for auka fokus på myndiggjering av eleven og den einskilde sin valprosess (Buland m.fl, 2014:27, Borgen & Lødding, 2009:14, OECD 2002). Det sentrale er eleven si utvikling og utvikling av kompetansen til å gjere val, då omtalt som *valkompetansen* til eleven (Lødding & Holen, 2012). I denne kompetansen ligg det at eleven skal kunne utforske utdannings- og yrkesmoglegheiter. Dei skal lære å innhente, vurdere og anvende informasjon om utdanning og arbeid, lære seg sjølv å kjenne, samt utvikle ferdigheiter i å ta avgjersler (Utdanningsdirektoratet, 2015:4). Dette er kompetanse som skal danne eit viktig grunnlag for innsikt og ferdigheiter som igjen skal kunne vidareutviklast gjennom deltaking i utdanning og arbeidsliv.

Som sagt innleiingsvis er faget sidestilt med andre fag i skulen, men behovet for samarbeidspartnarar utanfor skulen er noko av det som skil utdanningsval frå dei andre obligatoriske faga på ungdomstrinnet. Dei mest vanlege samarbeidspartnarane er den vidaregåande skulen, som er eit naturleg neste steg, samt det næringslivet som er tilgjengeleg. Det er derimot stor skilnad på kva eksterne ressursar skulane har tilgang til (Borgen & Lødding, 2009: Lødding & Holen, 2012). Ei etablering av eit slikt samarbeid er ressurskrevjande, og det er viktig at alle aktørane i skulen legg rette til for eit slikt samarbeid. Det er derfor sentralt å påpeike at rådgjeving, og dermed utdanningsval, difor er *heile skulen_sitt* ansvar (leiing, rådgjevar, koordinator, lærar) (Utdanningsdirektoratet 2015). Mange involverte aktørar stiller høge krav til samarbeid og koordinering for å kunne lukkast med å utvikle eit heilskapleg utdanningsvalfag som treff heile elevmassen i tråd med tilpassa opplæring. Teoretisk legg faget til rette for eit samarbeid med dei føresette, om det blir gjort i praksis er eit anna spørsmål. Med tanke på faget si rolle for å utvikle eleven sin valkompetanse, blir aktørane sine perspektiv på faget og praksisen til det sentralt for å drøfte eit samarbeidsgrunnlag.

Tidlegare evalueringar av faget

Faget utdanningsval er på mange måtar framleis i støypeforma, men ein har funne fleire resultat i samanheng med i form av evalueringar. Surveyar indikerer at verken lærarar eller elevar er fornøgde med faget. Dette meiner mange kan sjåast i lys av faget sin eigenart, då det ikkje har karakterar eller eksamen og kan opplevast diffust og uklart. Ei felles forståing for faget sin eigenart, samt ei klargjering av forholdet mellom faget sin instrumentelle og identitetsdannande funksjon blir slik avgjerande (Andreassen m.fl, 2008). Faget bygg på prinsippet om utvikling av valmodning i form av valkompetanse, men det kan diskuteras i kva grad ei slik individuell modning er mogleg å oppnå innanfor faget sine rammer (Lødding & Holen, 2013). Det synast og paradoksalt at diskusjonen om korleis ein skal skilje den sosialpedagogiske og yrkes- og utdanningsmessige funksjonen av rådgjevinga for auka profesjonalisering har vore aktuell over fleire år, samstundes som faget gir dei i oppgåve å rettleie elevar i deira utdanningsval, utan at lærarane sjølv meiner dei er kompetente til dette (Lødding & Holen, 2012). Lærar sin kompetanse, og fokus på at utdanningsval er eit eige skulefag vert trekt fram som sentralt (Andreassen m.fl, 2008). Unge blir tvinga til å ta yrkesrelaterte val på ulike trinn i studievalsprosessen basert på utdanningssystemet sin struktur. Ikkje alle er klar for dette, meiner Birkemo (2007). Dette kan skape eit mistilhøve mellom modning og krav, og utdanningsval kan slik bli eit resultat av tilfeldigheter. Ein kan derfor argumentere for at tidleg fokus på bevisstheit kring studie- og yrkesval bør vere vektlagt i større grad (Ibid). Differensieringsutfordringa er også sentral i faget med omsyn til tilpassa opplæring og i kva grad faget påverkar elevane si valmodning og valkompetanse utifrå heimane sine ulike føresetnadar (Borgen & Lødding, 2009). Evalueringar av samarbeid med føresette om utdanningsval er det derimot mindre av, som gjer det til ei «gråsone» eg meiner representerer eit potensial for vidare forskning.

3.3 Føresette si betydning for elevane sin skulegang

Det er gjort omfattande forskning på skule-heim samarbeid og foreldra si rolle for ungdommane sin skulegong. Foreldre-utvalet for grunnopplæringa (FUG), har samanfatta fleire relevante forskingsbidrag på området, og summert hovudresultata i seks punkt (FUG, 2011):

- Elevar som har føresette som støtter dei, trivast betre og får betre læringsresultat
- Skulen må ha ei likeverdig inkludering av foreldre som partnerar
- Det bør settast i gong tiltak for å støtte alle foreldre
- Foreldra må bevisstgjerast på kor viktige dei er for sine barn sin skulegong
- Klasseforeldremiljøet har betydning for elevane sitt læringsmiljø
- Heime miljøet og foreldra sitt utdanningsnivå har betydning for barna sine resultat

Stortingsmelding 11 (2008-2009) og 16 (2006-2007) om tidleg innsats for livslang læring og lærarutdanninga understreker dette, og seier at dei føresette er sentrale støttespelarar for elevane si læring og motivasjon, samt at samarbeidet mellom partane er eit gjensidig ansvar. Dette er nedfelt i både opplæringslova § 1 under «Formålet med opplæringa», (Lovdata, 2017), samt eit i Læringsplakaten, som fastsett skulen sitt ansvar for «å tilretteleggje og sikre samarbeid og foreldra si medverkingsevne i skulen» (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Når ein i tillegg veit at foreldra er dei som har mest å seie for elevane sine studieval, vert dei som samarbeidspartnarar derfor sentrale for at elevane skal oppleve ein god studievalsprosess (Buland & Havn, 2003; Heggen og Øia 2005; gjengitt i Buland m.fl 2011:166). Samarbeidet gjer seg derimot ikkje sjølv, og ein må vere bevisst på fleire utfordringar på området. Det er fleire faktorar som kan hemme føresette si evne til å delta i samarbeidet som til dømes: tid til disposisjon, språklege vanskar, dårleg økonomi, psykiske vanskar, emosjonelle barrierar i form av dårlege erfaringar med skulen sjølv, manglande samarbeidskompetanse, eller at foreldra ikkje opplever å verte verdsett eller inkludert i ein samarbeidsrelasjon (Druglie & Nordahl, 2016). Skulen på si side kan finne utfordringar i tid, økonomiske ressursar, men og i form av manglande retningslinjer og vilje for å strekke seg mot foreldra. Det er i den samanheng skulen, som er den profesjonelle parten i samarbeidet, som må ta ansvar for å avklare kva eit eventuelt samarbeid skal innebere, samstundes som dei skal etablere og vedlikehalde kontakta med dei føresette og finne fram til strategiar som er tilpassa kvar einskild familie. Målet med samarbeidet er at begge partar støtter ungdommane slik at dei får eit best mogleg læringsutbytte og opplever ein god studievalsprosess.

Ulike nivå og former for samarbeid

Foreldre er ein samarbeidspartnar som ikkje er nemnt eksplisitt i læreplanar for fag, men er med i læreplanen sin generelle del og i læringsplakaten. Gjennom studievalsprosessen og utdanningsval kan samarbeidet skje på fleire måtar og på ulike nivå. Det lågaste nivået av samarbeid er når skulen gir foreldra informasjon. Det neste nivået er dialog og diskusjon, der det sentrale er at det eksisterer ein reell kommunikasjon mellom partane. Det tredje nivået er medverknad og innflytelse, og representerer den sterkaste forma for samhandling. Dette inneber reell medverknad, som krev eit felles mål og felles avgjersler, der partane gir avkall på autonomi, samt at det eksisterer ein høg grad av forplikting både blant skulen sine aktørar og dei føresette (Nordahl, 2007:29-33). Samarbeidet kan skje gjennom *representativt samarbeid*, der føresette blir valt ut som representantar for andre foreldre, til dømes FAU, som også skal sikre samarbeidet med kontaktlærar. *Direkte samarbeid* skjer innanfor formaliserte rammer, og

skjer typisk gjennom foreldremøter i plenum eller individuelt, som gjelder alle foreldre i skulen. Dette er essensielt for å få til tilpassa opplæring, som kan sjåast som særleg viktig for elevar i risikosona for utdanningsbrot. *Det kontaktlause samarbeidet* er derimot eit samarbeid som handlar om å hjelpe og leggje til rette for kvarandre. Heimen kan til dømes vise aktiv interesse i skulen sitt arbeid, og vise ei positiv haldning til skulen i påsyn av ungdommen. Skulen kan på si side føre ein open og tydeleg dialog samt vise ei positiv innstilling til foreldregruppa (Nordahl, 2007:33-37). Dei ulike nivåa og formene for samarbeid viser at det er fleire område for samarbeid, og er nyttig for å kunne skildre og drøfte grunnlaget for samarbeidet mellom aktørane.

Korleis fremme godt foreldresamarbeid?

Desforges og Abouchaar (2003) beskriver fire faktorar som kan vere med å fremme god praksis for samarbeid med dei føresette: Samarbeidet bør vere proaktivt framfor reaktivt og ein bør ha klare strategiar for å imøtekome og engasjere heile foreldregruppa. Foreldregruppa er like differensiert som elevgruppa, og må derfor tilnærmast på ulike måtar då nokon kan ha større behov for eit samarbeid enn andre. Ein må fange opp og verdsete foreldra sine bidrag. Og samarbeidet bør fremme myndiggjering eller empowerment, som vil tilseie at foreldra blir høyrd og sett på som likeverdige aktørar. I tillegg er avklaring av forventingar, eit likeverdsperspektiv på foreldregruppa og innsikt i kva som kan hindre foreldra frå å delta sentralt (Druglie & Nordahl, 2016; Nordahl, 2007). Desse momenta vil verte nytta i analysen for å drøfte grunnlaget for samarbeid hos dei ulike skulane.

4.0 METODE

4.1 Datagrunnlag

Datagrunnlaget er basert på eit ønske om å få auka innsikt i korleis aktørane: skule og heim, ser på samhandlinga dei imellom, i samheng med utdanningsval og studievalsprosessen til elevar i ungdomsskulen. Målsetjinga er å skildre samarbeidet mellom partane, med aktørane sine roller knytt til studievalsprosessen og utdanningsval som bakteppe. Det er altså meiningar, haldningar og erfaringane til intervjuobjekta som er sentrale, og eit kvalitativt design for å generere data vert derfor preferert (Tjora 2012:105).

Skulen som aktør, blir presentert gjennom intervju av rådgjevarar og lærarar. Rådgjevar kan gje eit godt innblikk i kva elevar som risikerer utdanningsbrot, valkompetansen til elevane, informasjon om støttenettverk og næringsliv, innfallsvinklar knytt til eventuelle problem eller løysingar. I tillegg kan rådgjevar bidra til eit overordna perspektiv på utdanningsval som fag, og som eit konkret tiltak for å motverke utdanningsbrot. Lærar på si side kan derimot gi eit meir relasjonelt perspektiv retta mot elevane, då dei har mykje meir individuell kontakt med elevane enn rådgjevar. Samstundes står lærarane likevel ansvarleg for å drifte utdanningsval og kan slik gje informasjon om korleis dei opplever både faget og samarbeidet med dei føresette. FAU (foreldrerådets arbeidsutval) representerer dei føresette som aktør. FAU er valt ut av Foreldrerådet og skal representere alle foreldre ved skulen og bidra til at samarbeidet mellom heim og skule er godt (FUG, 2017). Det er klart at representantane frå FAU ikkje nødvendigvis representerer den reelle målgruppa med omsyn til potensielle utdanningsbrot; meir ressursvake foreldre med barn som har store utfordringar i skulen, men dei skal likevel snakke for alle foreldregruppene. Varierende utfordringar til ei differensiert foreldregruppe, blir derfor ståande som uløyst problematikk i denne samheng. Deira innsikt som mellomledd mellom skule og foreldra kan også verke som ein god indikator for korleis samarbeidet mellom heim og skule opplevast meir heilskapleg. Samla kan aktørane bidra til å kartleggje eit utfordringsbilette, samstundes som dei kan kome med løysingsorienterte refleksjonar til korleis samhandling mellom partane kan motverke utdanningsbrot.

4.2 Presentasjon av utvalet

Hovudregelen for utval i kvalitative studiar er at ein vel informantar som kan utale seg på ein reflektert måte om det aktuelle temaet, ofte omtalt som strategisk utval (Tjora, 2012:145). Datainnsamlinga har slik vore ein hybrid mellom strategisk utval og *snøballmetoden* der det har vorte søkt etter informantar i relevante kanalar, for deretter å ha blitt anbefalt informantar frå andre (Tjora, 2012:151). Rektor på utvalde skular vart først kontakta for å klargjere

forskningsprosjektet ovanfor skulen. Deretter vart rådgjevarar, lærarar, og FAU kontakta utifrå stilling og rolle i forhold til skule-heim samarbeid. Anbefalingar frå mellom anna rektor og rådgjevarar har slik bidrege til eit mangfaldig utval, med fleire relevante perspektiv knytt til samhandlinga mellom aktørane. Det må likevel nemnast at til tross for at dette er ein metode som kan gje eit godt datagrunnlag, er det alltid ei fare for at potensielt favoriserte kandidatar kan gjere at ein ikkje fangar opp dei mest kritiske stemmene.

Funna er basert på intervju frå 14 informantar frå tre ungdomskular i Møre og Romsdal, skuleåret 2016. Tre rådgjevarar, fem lærarar og seks FAU representantar, i tillegg til samtalar med ansvarleg for OT (omsorgstenesta) og PPT. Informantane hadde variert utdannings- og arbeidsbakgrunn og hadde alle erfaringar med skule-heim samarbeid. FAU-representantane hadde derimot ulike erfaringar med UV, då skulane hadde ulike implementeringsmodellar for faget i skulen. Det er ikkje unaturleg med omsyn til svært stor grad av fridom knytt til korleis skulane kan drifte faget (Buland m.fl, 2014; Lødding & Holen, 2012)

Informantoversikt		
<i>Aasen skule</i>	<i>Garborg skule</i>	<i>Undset skule</i>
1 Rådgjevar	1 Rådgjevar	1 Rådgjevar
2 Lærarar	2 Lærarar	1 Lærar
2 FAU	3 FAU	1 FAU

Til tross for svært like fysiske føresetnader, viste det seg undervegs i datainnsamlinga at det var store skilnader mellom skulane med tanke på haldning til både fag og skule-heim samarbeid. Eg fann det derfor hensiktsmessig å illustrere forskjellane mellom skulane, gjennom bruk av fiktive namn. «Garborg» og «Undset» er relativt like skular med tanke på storleik, men er større enn «Aasen» med i underkant av 100 elevar. «Aasen» skule har i geografiske termar mykje av dei same føresetnadane som dei to andre, blant anna i form av nærleik til lokalsamfunn og næringsliv, men jobbar derimot tett med barneskulen som er lokalisert like ved. Utifrå dette kan ein tenke seg at skulen har ei anna oversikt over elevane, samt ein potensielt tettare dialog med dei tilsette der. Ein må ha med dette som ein faktor med omsyn til samarbeid med dei føresette, og kjennskap til elevgruppene i analysen. Skulane sitt tette forhold til det lokale næringslivet må og nemnast, då det viste seg at om lag alle informantane tok opp yrkesfaglege linjer og manglande praktisk erfaring som hovudproblem til utdanningsbrot. Deira fokus på teoretisk mot praktisk kunnskap og diskusjonen mellom studiespesialiserande og yrkesfag i studievalsprosessen, må slik sjåast i lys av tett tilknytning til det lokale næringslivet.

Informantane tilknytt ungdomsskulen vart utvalde av fleire årsaker, men særleg på grunnlag av tidlegare forskning som poengterer at arbeid i overgangsfasen mellom ungdomsskulen og den vidaregåande skulen er sentralt for å motverke utdanningsbrot fordi risikoen er størst i denne perioden (Buland m.fl., 2014; Buland m.fl, 2015; Hernes, 2010; Markussen & Seland, 2012). Det vart stilt ulike krav til informantane, men fellestrekket var at dei alle skulle ha erfaringar med skule-heim samarbeid frå ungdomsskulen, samt eit refleksjons- og erfaringsgrunnlag knytt til utdanningsval og studievalsprosessen til elevane, anten direkte gjennom deira stilling i skulen, eller som forelder og medlem i FAU.

Hovudkravet for rådgjevarane var at dei skulle ha stilling som yrkes- og karriererådgjevar i ungdomsskulen, då sosialpedagogiske rådgjevarar i større grad har kompetanse retta mot det psykososiale området, enn kompetanse retta mot yrkesretteiing og ulike studieretningar. Det skal òg nemnast at rådgjevarane som vart intervjuja hadde eller hadde hatt ei stilling som både rådgjevar og lærar. Rådgjevarane hadde derfor god kjennskap til utfordringar lærarane kunne møte både i forhold til tiltak som UV, og i samanheng med samarbeid med heimen. Av fleire årsaker skal derimot rådgjevarane ha meir innsikt i utdanningsbrotproblematikk og samarbeid med eksterne aktørar i samanheng med elevane sin studievalsprosess enn lærarane. For det første omhandlar rådgjevarrolla retteiing og kjennskap til konkret informasjon knytt til ulike studieveggar. Dei skal med andre ord ha oversikt over dei ulike studieløpa, og har ansvar for å retteie både føresette og elevar, og får slik innblikk i kva faktorar som er vesentlege for elevar sine studieval og eit eventuelt grunnlag for eit potensielt utdanningsbrot. For det andre har rådgjevarane ansvar for å følgje opp at lærarane utfyller si rolle knytt til å drifte utdanningsval som fag i skulen (Utdanningsdirektoratet, 2017b). For det tredje er eller har rådgjevarane ofte vore lærarar sjølv (Buland m.fl, 2014:13) og kan derfor gje eit meir nyansert perspektiv enn berre lærarane, eller leiinga. Rådgjevarane si stilling gjer dei derfor i stor grad aktuelle som informantar då dei kan bidra på fleire frontar, der lærarar, leiing eller FAU i større grad må spekulere. Hovudkravet til lærarane, var at dei hadde arbeid som kontaktlærarar og slik hadde erfaringar med samhandling med heimen med elevar som var i studievalsprosessen, samt erfaringar med å drifte utdanningsval som fag. Det vart ikkje stilt særskilde krav til FAU som informantar, anna enn at dei sa seg villig til å delta. Deira rolle som foreldrerepresentant og forelder gir dei grunnlag for å representere foreldra som gruppe, samt deira rolle som forelder sjølv gir dei grunnlag for å drøfte samhandlinga mellom heimen og skulen, samt egne erfaringar med utdanningsval.

4.3 Datainnsamling og bebreiding av materialet

Forskingsspørsmåla tek utgangspunkt i aktørane sine erfaringar og refleksjonar knytt til sine roller i samanheng med samarbeidet dei imellom, og utdanningsval som fag. Det underliggande elementet er då å gjere greie for korleis skule og heim meiner ein kan styrke samarbeidet om eleven sin studievalsprosess for å motverke potensielle utdanningsbrot. Den kvalitative tilnærminga, som i større grad gir innsikt og forståing enn den kvantitative, vert derfor preferert (Tjora, 2012:22). Meir konkret vart det nytta semistrukturerte intervju (tilsvarande dybdeintervju) i eit fenomenologisk perspektiv med høvesvis opne spørsmål, der både intervjuar og intervjuobjektet kunne justere relativt fritt kor djupt ein vil gå (Tjora, 2012:104-105). Oppgåva bygg på subjektive haldningar, erfaringar og tankar. Slik datainnsamling krev tid, men djupneintervju passa betre enn fokuserte intervju, då ein nettopp kan ta seg betre tid og slik gjere intervjuet til ein meir open samtale. Ein emnebasert struktur var likevel underliggande for å lettare kunne samanlikne funna.

Intervjuguidane vert basert på problemstillingane og tidlegare forskingsresultat knytt til aktørane sine opplevingar av både skule, rådgjevingsteneste og utdanningsval (Buland m.fl., 2014; Buland m.fl, 2015; Christensen, 2009; Hernes, 2010; Markussen & Seland, 2012). Sjølve strukturen i intervjuguiden er basert på Aksel Tjoras modell i boka *Kvalitative forskingsmetodar i praksis* der ein starter med oppvarmingsspørsmål, for deretter å gå over på refleksjons- og avsluttande spørsmål (2012:114). Etter ønske om å bruke datamaterialet som utgangspunkt, vart teoriar og omgrep valt som analyseapparat først etter innsamlinga av data. Intervjuguiden vert derfor utforma relativt open med fokusområde som kunne vere med å illustrere eit heilskapleg utfordringsbilete for samhandling mellom aktørane. Dette vert gjort med omsyn til ei induktiv tilnærming og ei eventuelt vid problemstilling avhengig av datamaterialet. Eit konkret prøveintervju vart ikkje gjennomført, men nokre mindre justeringar vart gjort på basis av dei to første intervju.

Kvaliteten til djupneintervju er avhengig av tillit mellom forskar og informant, for å skape tillit vart premissa for intervju fastsett av informantane. Informantane valde mellom anna tidspunkt og lokalitet i tråd med tiltak for å skape ei avslappa atmosfære slik at intervjuet likna meir på ein vanleg samtale (Tjora 2012:110-113). Intervju vart derfor gjennomført på arbeidsplassen, eller heime hos intervjuobjekta med unntak av to av informantane frå FAU som av praktiske årsaker vart gjort via telefon. Telefonintervju kan gjere at ein går glipp av samtaleaspektet gjennom kroppsspråk. Denne intervjuforma kan derimot skape ei større kjensle av anonymitet, og ha ei avslappande effekt på intervjuobjekta (Tjora, 2012:140). Oppfølgingsspørsmål og

gjentaking av spørsmål blei derfor viktig for å forsikre meg om at eg hadde forstått informantane rett. Intervjuobjekta var allereie informert om grunnlaget for oppgåva og korleis intervjuet ville gå føre seg med omsyn til opptak og anonymitet, men dette vart likevel repetert før intervju. Datamaterialet vart behandla gjennom fullstendig transkripsjon (Tjora 2012:143) og omsett til nynorsk for å normalisere materialet. For sjølve analysen, vart temabasert koding nytta (Tjora 2012:179).

4.4 Datamaterialet sin kvalitet

Har eg klart å distansere meg frå min eigen posisjon som lektor og tidlegare elev med egne erfaringar med grunnskulen? Dersom ikkje, kor mykje vil dette ha påverka mi dømmekraft og mi framstilling? Ein forskar kan aldri vere fullstendig nøytral og forskaren sin posisjon i forhold til tematikken må takast omsyn til når ein skal reflektere rundt kor påliteleg forskingsresultata er (Tjora 2012:203-205). Pålitelegheit, eller reliabilitet er basert på om vi oppfattar klare samanhengar mellom empiri, analyse og resultat, og at dei ikkje er forma av faktorar som ikkje er gjort greie for (Ibid). I denne samanhengen kan mi eiga rolle som framtidig lektor trekkast inn. Eg har eiga interesse av utdanningsbrotsproblematikk då det er ei aktuell problemstilling ein må ta stilling til i læreryrket. Slik har eg det felles med aktørane i skulen at det er ei sak som omfattar begge partar på sikt. Gjennom lektorutdanninga har eg fått kjennskap til fleire vinklingar til tematikken som og er bakgrunn for ønsket om å forske på området. Mykje kunnskap om temaet kan vere ein fordel for å stille presise spørsmål, men kan også vere ei ulempe då ein har med seg førehandsbaserte haldningar som kan prege refleksjonsfokuset. Mitt felles engasjement for temaet med informantane og oppgåvefokuset blei derfor tatt omsyn til under arbeidet av intervjuguiden der opne spørsmål vart gjeldande for å ikkje leie informantane inn i for prefererte spor tilpassa mine synspunkt. Informantane sine haldningar til tematikken er knytt til den rolla og det ansvaret dei har for å rettleie og støtte elevane i studieevalprosessen. Temaet er derfor nærliggjande og ein må ta omsyn til forskareffekten som handlar om at informantane kan bli påverka av intervjusettinga og dermed gje meir sosialt fortrinnsretta svar (Tjora 2012:86).

Med omsyn til validitet, må ein stille spørsmål til i kva grad ein klarer å svare på dei spørsmåla ein stiller og som resultatata reflekterer den røyndommen som ein har studert (Tjora 2012:106-107). Innanfor samfunnsvitskapen er vert det lagt vekt på kommunikativ gyldigheit basert på dialog med kvalifiserte som kan evaluere materialet. Ei oppgåve på denne skalaen kjem innfor denne forma for gyldigheit. Validiteten blir avgjort basert på samanlikning av funn med anna

relatert forskning og vert slik eit grunnlag for vitenskapleg kunnskap. Validiteten til oppgåva vert her eit spørsmål om resultatane basert på dialog med rettleiar, relatert forskning og teori.

Tjora (2012:208) påpeikar at ein i somme prosjekt ser vekk frå generalisering og i større grad er oppteken av å belyse eit konkret område. Generalisering er derfor ikkje ein faktor i denne samanheng, då intervjuar er subjektive forståingar kring temaet, der mine egne tolkingar deretter ligg til grunn for analyse. Eventuelle funn kan bidra til forståing for kva aktørane ser som utfordrande, og slik bidra til å svare på korleis skule-heim samarbeid i samanheng med utdanningsval kan vere med å førebygge utdanningsbrot.

5.0 RESULTAT OG ANALYSE AV INTERVJU

I dette avsnittet vil funn i tråd med dei tre forskingsspørsmåla bli teke for seg. Summen av desse vil utgjere drøftingsgrunnlaget for hovudproblemstillinga, som vil bli gjennomgått i avsluttande kapittel for å syne kva forståing skule og heim har på samhandlinga dei imellom, med omsyn til ungdomsskuleelevar sin studievalsprosess og faget utdanningsval. Ein fann fleire fellesnemningar mellom skulane, men óg mange motsetnader. Funna er derfor framstilt utifrå dei ulike aktørane og dei ulike skulane. Særleg variasjonen mellom dei ulike skulane i form av ulik implementering av utdanningsval og tolking av nytteverdien til eit styrka samarbeid med dei føresette var framtrudande, og gjer at ein kan stille spørsmålsteikn til kravet om likt opplæringstilbod ved ulike skular. Informantane sine haldningar må i tillegg sjåast i lys av kvarandre sine roller i samanheng med både fag og studievalsprosess. Basert på intervju har resultatata blitt delt inn i tre hovudområder.

5.1 Studievalsprosessen og utdanningsbrot

Forskingsspørsmål nr.1: *Korleis ser informantane på studievalsprosessen til elevane?*

Ikkje overraskande var det rådgjevarane og lærarane som hadde mest kunnskap og mest heilskaplege refleksjonar knytt til studievalsprosessen og årsaksgrunnlaget for utdanningsbrot. FAU sine tankar samsvarte likevel i stor grad på spørsmål kring studievalsprosessen. På spørsmål om kva dei oppfatta som hovudutfordringar med tanke på utdanningsbrot og studievalsprosessen var det tre ting som skilde seg ut: elevane sine føresetnader til å faktisk ta eit utdanningsval, manglande praktisk erfaring i skulen og ressursvake foreldre.

5.1.1 «Overveldande valmoglegheiter og feil «modus»»

Med omsyn til sjølvstudievalsprosessen vart dei mange valmoglegheitene trekt fram som hovudproblem. Dette var særleg eit problem i samanheng med elevar som ikkje var i riktig «modus». Desse klarte ikkje å ta innover seg informasjonen som vert gjeve og blei omtalt å bli «forvirra på eit høgare nivå», ifølge rådgjevar. Denne forvirringa gjaldt derimot ikkje berre elevane:

Rådgjevar Aasen skule: For eleven handlar dette særleg om modning og kva modus dei er i. Dei har ofte berre eit perspektiv som ikkje strekk seg lengre enn til ungdomsskulen og er derfor ikkje i modus til å ta innover seg denne informasjonen. Nokon reflektere derimot mykje og er klar for VGS, men så er det dei som må snakke med mamma først. Men det er ikkje lett for foreldra heller! Det skal mykje til for meg som rådgjevar å sette meg inn i eit system som stadig er i utvikling, så eg kan tenke meg at det derfor er særleg mykje å sette seg inn i for både elev og heim i tillegg.

Dette kan tolkast som at det ikkje nødvendigvis er informasjonen som blir gitt, men mengda av informasjon saman med utvida valmoglegheiter som er problematisk. Dette i tillegg til at elevane ikkje er modne nok eller i riktig «modus», særleg i den grad «dei ikkje hadde evne til å sjå lenger fram enn ungdomsskulen», som ein av rådgjevarane påpeikte. Lærarane fokuserte i større grad på det dei omtalte som «orienteringsprosessen». Der la vekt på å gje elevane nok opplevingar og gjerne «erfaringar dei fekk kjenne på kroppen», som dei kunne ta med seg vidare for å kunne reflektere betre over sine eigne sterke og svake sider. Orienteringsprosessen kan slik tolkast å vere eit viktig ledd i å skape tidleg bevisstheit kring studieival, som eit ledd i modningsprosessen som mellom anna Birkemo argumenterer for (Birkemo, 2007). Lærarane syntest å ha eit større fokus elevane sitt behov for å prestere på alle frontar, og at studievala deira derfor kunne vere prega av ønsket om å finne eit «fasitsvar», som dei var vant med frå andre fag. Problemet var heller at dette ikkje eksisterte, meinte læraren, og var derfor svaret på at mange til dømes valte studiespesialisering, «nesten berre for å utsette valet sitt».

Rådgjevarane og lærarane poengterte og at det ikkje gjorde det betre at endringane i skulen ofte var så store, at foreldra ofte hadde svært lite samanlikningsgrunnlag frå då dei sjølv gjekk på skulen. Det var delte ytringar angående foreldra sitt engasjement i den samanheng, men det kom likevel fram at manglande innsikt i utdanningsmoglegheiter kunne gjere foreldra motlause og mindre motiverte for å engasjere seg i prosessen. FAU stadfesta dette og meinte at dei fann studievalsprosessen i si heilheit svært utfordrande. Dei etterspurte såleis meir informasjon om korleis dei kunne hjelpe ungdommane sine då dei hadde vanskar med å kunne relatere til situasjonen. På spørsmål om kva dei såg som mest sentralt for at eleven skal oppleve og ha eit godt grunnlag for ein god studievalsprosess, var det derimot ulike vektleggingar. Der skulen mellom anna trekte fram at det var faktorar innanfor heimen, som god nok oppbacking, engasjement og støtte som var essensielt, trekte FAU fram rolla og relasjonen til kontaktlæraren som mest sentral. Kontaktlærer vert slik ståande som nøkkelperson og mellomledd mellom skule og heim framfor rådgjevar, då mange frå FAU meinte at det kunne vere ein høg terskel for å søke kontakt med rådgjevingstenesta.

FAU Garborg skule: Eg trur at det at det å nytte seg av rådgjevingstenesta kanskje er ein terskel for ungdom. Kvifor meiner du det? Vel, det er stor forskjell i nysgjerrigheit på ungane. For å nytte seg av rådgjevinga må ein nok vere litt nysgjerrig, samstundes som ein må ha litt sjølvtrillit for å tørre å spørje. Fordi dei kanskje ikkje veit kva det er heller. Og ein rådgjevar set jo gjerne på kontoret sitt som gjer at den sosiale biten, eller linken, ikkje nødvendigvis er der. Eg hugsar jo sjølv at når eg gjekk på skulen så

skulle ein jo banke på med ærbødigheit hos rådgjevar, så det er kanskje ein liten feil der. Men det har nok óg ein del å seie kva ein får ut av eigne foreldre òg.

Tilgjengelegheita og sosial - relasjonell kompetanse hos rådgjevar blei slik moment FAU etterspurte som grunnlag for ein god studievalsprosess. Ein må likevel tolke deira haldning til skulen i eit meir tradisjonelt syn, då det var tydeleg at førestillingane til FAU ofte var farga av eigne opplevingar frå eiga studietid.

5.1.2. «Manglande erfaringsgrunnlag og «teorihelvete»»

Rådgjevarane og lærarane trekte fram mangelfull valkompetanse som problematisk, særleg knytt til manglande yrkesfagleg praksis og statusen til yrkesretta studium. Det praktiske og teoretiske aspektet knytt til årsak som utdanningsbrot vert fleire gongar trekt fram som avgjerande for at elevane ikkje hadde nok grunnlag til å ta kompetente val.

Lærer Undset skule: Vel, teorisvake elevar er nok ein tydeleg faktor. For mange er det eit ork å kome seg gjennom teorien på UGS og eg trur at for mange vil det vere eit tøft møte med teorien på VGS. Ein del elevar skulle nesten berre hatt praktisk opplæring spør du meg. Ungdomsskulen blir rett å slett oppbevaring der teorihelvetet blir ei tvangstrøye for dei, så det er ikkje bra det vi gjer mot desse...

Skulane hadde ulike vinklingar, men saman med FAU, såg dei hovudsakleg utdanningsbrot som eit systematisk problem, basert på at mellom anna kjennskapen til yrkesfaglege retningar var så låg frå ungdomsskulen at «dei vel i blinde» når dei kjem til vidaregåande studium.. Dette hevda dei i stor grad kom av manglande moglegheiter til praktiske fag som var yrkesretta. Dette kan sjåast i samanheng med elevane sitt behov for kunnskap om arbeidslivet, sjølvrefleksjon og det Parsons kalla «sann resonnering» (Parsons, 1909; gjengitt i Hovdenak & Swan, 2008). Tilstrekkeleg innsikt i eigne ferdigheiter og preferansar, samt kjennskap til studieløp som tek ein til ønska endestasjon kan slik tolkast som naudsynt for ein tilstrekkeleg valkompetanse for informantane. Manglande praktisk erfaringsgrunnlag frå ungdomsskulen, kombinert med ofte urealistiske forventningar til kva studia faktisk inkluderte, vert i den samanheng sett på som avgjerande for motivasjon til å fortsette studieløpet.

På den eine sida var FAU opptatt av at skulen skulle bidra til ferdigheiter og opplevingar som skulle bidra til sjølvstendig tenking, der elevane skulle lære seg å sette eigne mål å arbeide mot. På den andre sida skulle skulen i tillegg bidra med «riktig og realistisk informasjon om elevane sine framtidsutsikter». Skulen vert slik sett på som ein tilretteleggar og fasilitator for ungane sin studievalsprosess. Spørsmålet vert då korleis skulen på systemnivå kan leggje til rette for å forbetre dette, når både heim og skule påpeikar det same.

Svar frå skulen viser at heimen si rolle i liten grad vert trekt fram før ein får spørsmål om ansvarsfordeling med omsyn til skule-heim samarbeidet. Det kan tolkast som at føresette si rolle i studievevlsprosessen får mindre fokus hos rådgjevarar og lærarar, samanlikna med det faglege aspektet til mellom anna utdanningsval og skulen si rolle som hovudfaktor for å auke valkompetansen. FAU sine forventingar til rollefordeling mellom heim og skule kjem fram seinare i analysen.

Informantane frå skulen hadde eit tydeleg fokus på å framsnakke yrkesfagleg studium, medan FAU sette fokus på «teoriveldet». Skulane ligg i område med sterk tilknytning til aktivt lokalt næringsliv, der mange av foreldra har sitt arbeid som kan sjå avstanden mellom den praktiske erfaringa oppveksande generasjon vil trenge og teoretiske fag som blir formidla i skulen til svekka valkompetanse og utdanningsbrot. Med andre ord kan det derfor sjåast på som ein svært naturleg tendens å påpeike manglande praktisk erfaring og «skulske» fag som årsaksgrunnlag for svekka valkompetanse og utdanningsbrot.

5.1.3 «Ressursvake heimar og manglande tilretteleggingsmoglegheiter»

Rådgjevarar og lærarar gav uttrykk for at det var viktig at elevane fekk erfare og fysisk prøve ut fleire alternative aktivitetar for å slik kunne verte betre skikka til å ta eit studieval. Fleire antyda at utdanningsbrot kom som ein konsekvens av det som blei omtalt som eit «forstokka og tungrodd system» som ikkje la til rette for alternative løp for dei som var skuleleie og ikkje passa inn i A4-systemet.

Lærer Aasen skule: Eg meiner at det burde vere råd å gå rett frå ungdomsskulen og ut i arbeid. Å prøve noko eit år. Det går an, men det er ein slik omstendelig prosess med masse søknadar for å få det til og foreldra er redd for at det skal stoppe moglegheitene til ungdommen til å få studiekompetanse. Det er eit veldig tungrodd system for folk som er veldig skulelei, og men har ei interesse, og ikkje er så uheldig at dei har falt heilt av lasset.. Det burde vore mykje enklare for dei som er skulelei. For mange veljer vel berre fordi foreldre presser dei, eller kompisen gjer det eller... ja dei veit ikkje.

Med omsyn til heim og studievevlsprosessen var det svært ulike syn på foreldregruppa. På ei side såg dei utfordringane foreldra hadde i form av mykje å sette seg inn i, men på den andre sida sakna dei engasjement. Det dei derimot var samde om var at det var mykje meir utfordrande for foreldra å bidra i elevane sin studievevlsprosess no, enn det var tidlegare.

Lærer Aasen skule: Foreldra og alle trur dei veit noko om skulen. Men om det er 20 år sidan dei gjekk på skulen, kva veit dei då? Null og niks. Det har skjedd mykje på den tida. Så når vi prøver å forklare foreldra kva som skjer, så prøver dei å knyte det opp til det dei kjenner til igjen. Dette er ei generell utfordring i utdanningsløpet. At det er to forskjellige verder. Og foreldra er... meir gift med arbeidet

sitt no enn dei var før. Mykje overtid, ofte vidareutdanning, og ein jobb som sluker dei. Dei fleste har arbeid som krev mykje. Og då skulle ha hovud til å fylle det med kva ungene driv med, og ha tid til å sette seg inni det, det krev veldig mykje! Sjølv for oss som er innfor systemet! Så eg er litt forsiktig med å kritisere foreldre som ikkje veit så mykje om dette, og det er slett ikkje enkelt.

Rådgjevar og lærar peikte særleg på ei endring i både foreldra og elevane sine føresetnadar for å kunne ta eit val og å sette seg inn i valprosessen som problematisk. Dette blei oppfatta som ein generell tendens, knytt til samfunns- og arbeidslivsmessige endringar, som dermed stilte større krav til ferdigheiter for å «manøvrere» seg fram mellom dei mange moglegheitene. Desse kjenneteikna samsvarer med det Anthony Giddens seier om det seinmoderne samfunn som er prega av refleksivet og individualisering. Det å velje yrke vil derfor i mindre grad omhandle omsyn til familietradisjonar og sikkert arbeid, men om å skape sin eigen identitet og ønsket om sjølvrealisering (Giddens, 1990). I det synet blir vi prega i mindre grad av våre aner, men meir av våre moglegheiter i samfunnet. På same måte meiner derfor Beck at eit studie- og yrkesval blir gjort med ein større grad av fridom, men og samstundes ein auka risiko for å velje feil (Beck, 1992). Det er noko ein kan kjenne igjen i skildringane til både skule og heim, med tanke på «den overveldande mengda valalternativ» og utfordringa med å sette seg inn i det «nye systemet». Buland (m.fl, 2011:249) viser mellom anna til at elevar opplever at studievealet blir teke på svakt grunnlag i studievealsprosessen. I dette perspektivet kan det å skulle ta eit studieveal verke som ein einsam prosess, der behovet for aktive støttespelarar kan tenkast å vere større. Spørsmålet blir då korleis skulen kan leggje til rette for at ungdommane får støtte i denne prosessen – dersom behovet ikkje blir møtt gjennom fag og rådgjevingstenesta? Faget utdanningsval kan i den samanheng sjåast på som eit fag for det seinmoderne samfunnet der elevane får støtte til ei positiv identitetsutforming i tillegg til teoretisk og praktisk kunnskap som kan gjere dei i stand til å ta eit bevisst utdannings- og yrkesval (Andreassen m.fl, 2008). Mangel på arenaer der ungdommen kunne få erfaringar vart trekt fram som ei kjelde til umotiverte elevar med feil forventingar til fag, og slik ei kjelde til utdanningsbrot.

FAU Garborg skule: Alle desse arenaene der ungene kunne få litt erfaring har forsvunne sånn litt etter litt, både i skulen og næringslivet. Alt slikt må vere organisert no om ein skal på besøk på ei bedrift.

Fleire av informantane, både frå skule og heim, meinte mellom anna at utdanningsval var eit godt tilskot, då fleire endringar i skulesystemet som til dømes omreguleringar av valfagsordningane – sist i 2012, hadde medført færre tilbod for elevane og dermed mindre alternative erfaringsgrunnlag (Utdanningsdirektoratet, 2012). Det å skulle gjennomføre utdanningsval som eit tiltak som gir elevane nødvendig og heterogen valkompetanse,

samstundes som ein skal forholde seg til andre grupper sine ønsker og behov, synest derfor å vere ei omfattande oppgåve (Buland, m.fl 2011).

Overveldande moglegheiter og behov for bevisstgjerings

Skule og heim ser på studievalsprosessen som utfordrande, særleg med tanke på å skulle støtte ungdommane i vala sine. Rådgjeverane opplever få ressursar til individuell oppfølging av elevane. **Lærarane opplever at dei har mangelfull kjennskap knytt til studieløp og moglegheiter, og FAU meiner at det er utfordrande for foreldregruppa å skulle sette seg inn i systemet.** Informantane meiner at føresetnadane til heimen i form av ulike evner til å sette seg inn i eit større spekter av utdanningsmoglegheiter og ungdommane sin valprosess ser ut til å vere hovudutfordringa.

Sjølv om partane hadde tilsynelatande ulikt syn på kvarandre sine roller, var det behov for betre tilrettelegging for å bevisstgjere elevane og dei føresette om kva studievalsprosessen omhandla, som var gjennomgåande i svara frå både skule og heim. Studievalsprosessen vert slik ein slags «bevisstgjeringsprosess», og blir ståande som eit nøkkelmoment i tråd med faget sitt formål om auka valkompetanse. Det var ulike syn på om det var mengda informasjon, riktig informasjon, meir praktisk erfaring, eller tilrettelegging av kontakt med rådgjevingstenesta som er mest avgjerande. Det var uansett tydeleg at det å skulle ta eit yrkes- og studieval, vert sett på som **svært** omfattande, og at det derfor er sentralt at både skule og heim er medvitne om dette. **Eit spørsmål ein likevel må stille seg er i kva grad skulen er ansvarleg for å skulle «kompensere» for heimen sine manglande føresetnadar for å bidra, og i tilfelle kvar går grensa for å blande seg inn i heimen si rolle?**

5.2 Syn på fag, ulike roller og samarbeidet dei imellom

Forskingsspørsmål nr. 2: *Kva meiner aktørane om samarbeidet dei imellom i samanheng med studievalsprosessen og korleis kjem det til syne via gjennomføringa av utdanningsval?*

I dette avsnittet vert informantane sine ulike perspektiv på skule-heim samarbeidet knytt til arbeidet med utdanningsval på skulane. Utdanningsval er eit fag som krev samarbeid med eksterne aktørar, og det kan vere avgjerande korleis ein vel å forhalde seg til aktørar utanfor for å lukkast med målsetjinga med faget som er å auke valkompetansen til eleven og slik bidra til å motverke utdanningsbrot. Grunna store skilnadar mellom skulane med omsyn til syn på fag og samarbeidet dei imellom, vert dette avsnittet presentert gjennom perspektiva til kvar einskild skule. Namna på skulane er fiktive og er berre meint for å skape betre oversikt. Skulen vil verte representert gjennom rådgjevar og lærar, og FAU vil representere heimen. Funna viser at faget utdanningsval og samarbeidet mellom skule og heim kan sjåast i eit ressurs- og utfordringsperspektiv, basert på om ein ser faget som eit verktøy og ei moglegheit, eller i større grad eit uromoment som blir forsterka gjennom samarbeid med dei føresette.

5.2.1 Aasen ungdomsskule - «Føresette som ein føresetnad for å lukkast»

«UV som eit verktøy for både elev og føresette»

Aasen ungdomsskule nytta ein prosjektbasert modell av faget. Dette betyr i praksis at faget ikkje har faste timar per veke, men blir lagt opp som fleire prosjekt gjennom kvart enkelt trinn. Dette blei gjort her for å gradvis auke fokuset mot eit studie- og yrkesval, gjennom alle åra i ungdomsskulen. Skulen, med rådgjevar i spissen, la fram at dei såg utdanningsval som ei god moglegheit til å nettopp inkludere føresette i studievalsprosessen, samstundes som faget la til rette for at elevane fekk opplevingar og kjennskap knytt til det lokale næringslivet. Utdanningsval som fag vert sett på som eit positivt innspel i fagplanen, og et nyttig verktøy for både rådgjevar og lærar til å opprette og «skape grunnlag for kontakt med foreldra». På eit generelt plan blir faget hovudsakleg sett på som ei moglegheit til å nytte føresette som ressursar i form av til dømes rollemodellar der dei kan kome å fortelje om eigne yrker (Utdanningsdirektoratet, 2015). Det er derfor interessant at skulen ikkje berre nyttar seg av dei som ressursar, men meiner at faget bidreg til ein ekstra arena for samhandling med dei føresette. Skulen uttrykte ein forskjell mellom termene samarbeid og samhandling som tilsa at faget først og fremst bidrog til ein samhandlingsarena, der ein kunne få innsikt i innhaldet til faget for deretter å utvikle eit godt samarbeid gjennom auka dialog.

Faget vert nytta til å understreke fleire kompetansemål i dei andre fagplanane. Skulen fokuserte på å flette utdanningsval inn i andre fag, framfor å dra inn andre fag i tida til utdanningsval. Det

er ofte synonymt med skular som opplever faget som «ein tidstjuv» eller eit uromoment som tek tid og fokus frå andre fag (Mordal m.fl, 2015). Skulen såg utdanningsval som eit verktøy og ei moglegheit i skulesamanheng, særskild i samanheng med dei som er usikre og meir ressursvake.

Lærer: Eg trur faget er viktig med tanke studievalsprosessen. At dei sjølv reflekterer over kva dei vei vil. At dei får hjelp til å bygge eit stilas til å sjå framtida. Nokon hadde nok klart dette sjølv, som dei som har ressurssterke familiar og er jo betre stilt.. Andre er heilt avhengig av hjelp, og med å ha faget i skulen så får ein vertfall same moglegheiter og same basis i løpet av dei tre åra her. Kva får deg til å tru dette? Tja, om faget hadde gått vekk, så trur eg at det hadde gått hardast ut over dei som ikkje har like gode ressursar og ein familie rundt seg. Ikkje fordi dei ikkje vil, (refererer til foreldra) men fordi dei rett å slett ikkje veit korleis dei skal gjer det. Mens andre som kanskje har kontaktar og nettverk, der er det lettare igjen. Så om faget hadde forsvunne, så hadde vi nok sett enda meir forskjell. Potensielt utdanningsbrot..

Skulen meinte skulesystemet i større grad enn individuelle årsaker i heimane var hovudårsak til utfordringar i studievalsprosessen. Foreldra var «fanga av den gamle tanken og fanga i sitt system», sa ein av lærarane. Skulen la til at det kunne vere utfordrande å bli samde med foreldra om det var ulike perspektiv på elevane sine føresetnadar for val. Konformitet i samanheng med dialogen og rettleiinga av foreldre vert og trekt inn. Rådgjevar og lærar meinte at det ikkje nødvendigvis berre var utfordrande å leggje til rette for alternative studieløp for elevar som har eit behov, men at det også låg ei stor utfordring i å få foreldra til å forstå at nettopp alternative løp kan vere til det beste utifrå føresetnadane til elevane. Foreldra var, etter læraren sitt syn, meir engsteleg for at eleven skulle skilje seg ut, og fokuserte mindre på eit eventuelt utdanningsbrot. Prosjekt der elevane fekk vise andre ferdigheiter eller innsikt eit yrkesområde i samanheng med utdanningsval, vert her trekt fram som positivt for å vise foreldra dette og kan slik sjåast å skape eit grunnlag for samhandling med dei føresette.

«Tilretteleggjande og støttande ansvar»

Skule og heim meinte at det var kontaktlæraren som spelte den mest sentrale rolla i samanheng med studievalsprosessen. Det med tanke på å oppretthalde og vedlikehalde kontakta med dei føresette, men òg med tanke på å drifte og leggje til rette for utdanningsval som fag. Saman meinte partane at dei skulle vere med å «bevisstgjere» eleven, både på sine sterke og svake sider, men og kring dei mange valalternativa. Skulen skulle då sitje på «kunnskaps- og ferdigheits-» kompetanse, der dei føresette måtte bidra med positive haldningar retta mot både utdanning og skulen. Dette blir omtalt som *det kontaktlause samarbeidet* av Nordahl (2007),

der heimen viser aktiv interesse for skulen sitt arbeid, og ei positiv haldning til skulen som ungdommen ser. Skulen på si side kan då bidra med ein open og tydeleg dialog, samt å vise positive haldningar retta mot foreldra – noko som blei understreka frå skulen si side som like viktig: «Men vi må òg bidra med positive haldningar mot dei, ikkje berre som foreldra som gruppe, men òg på individnivå». Tilpassa opplæring vert nemnt ofte i samanheng med faget og skulen verka å vere bevisst den såkalla «differensieringsproblematikken», altså å skulle leggje til rette og møte kvar einskild elev og heim, gjennom ein kontinuerlig dialog.

«Fleire fordelar av samarbeid med dei føresette enn ulemper»

Skule-heim samarbeid, saman med utdanningsval, stod høgt på *Aasen* ungdomsskule. Dette hadde dei stadfesta i ein felles strategiplan, etter ei intern evaluering av kontakta med dei føresette og rådgjevinga på skulen. I lys av Bernsteins kolleksjonskode, kan ein slik strategiplan gje meir makt til skulen med omsyn til å definere skulen sitt innhald og sine kommunikasjonsformer (Hovdenak, 2011). Planen verka å i større grad bevisstgjere dei tilsette om deira profesjonelle ansvar for å strekke seg mot dei føresette. Dette er i tråd med det Bjørnsrud og Nilsen omtalar som ei reell forankring i kollegiet der heile personalet vert involvert og ansvarleggjort i eit langsiktig utviklingsarbeid (Bjørnsrud & Nilsen, 2008:139). Skulen ber derfor større preg av å ha ein utdanningsideologi basert på integrasjonskoden, med svakare klassifisering og innramming, der dei føresette fordrast til aktiv deltaking, og skulen legg til rette for ei lausare kommunikasjonsform der dei «gir» frå seg autonomi for å gjere seg til ein meir likeverdig part.

Endring, her i form av utdanningsval som eit fag, er ikkje nødvendigvis synonymt med noko positivt då det kan endre eksisterande maktstrukturar (Skogen, 2004). Skulen omtalte aldri faget og føresette i negativ forstand. Dei var heller meir kritiske til rammevilkåra for erfaringsgrunnlaget til elevane gjennom vanlege fag, samt foreldra sine manglande føresetnader for å kunne støtte elevane i prosessen. Problemet var i altså i større grad at foreldra ikkje visste så mykje om til dømes studieløp og hadde vanskar med å setje seg inn i «systemet». Utfordringa slik skulen såg det, handla derfor ikkje om viljen til foreldra til å bidra i studievalsprosessen, men føresetnadane for det. For å bøte på dette meinte både skule og heim, at dei ulike prosjekta i utdanningsval gjorde det lettare for foreldra å sjå kva studievalsprosessen omfatta, samstundes som det gjorde at dei fekk eit større innblikk i ungdommen sin eigen progresjon i prosessen. Foreldra blei likevel trekt fram ressurspersonar som var positive og som «bidreg når dei kan».

Rådgjevar: *Vi har det langt framme i panna at vi skal bruke foreldra og det vi har rundt oss her på skulen. Det meiner vi at vi er flinke på. Slik at både foreldra får vite kva som skjer her, og til dømes på*

(nemner tiltak dei har laga) og slik at vi som lærarar og ungane veit kva som skjer rundt oss. Og då blir samarbeidet betre. Då blir tiltaka i strategiplanen vår iverksett på ein god måte. I kva grad opplev du engasjement frå foreldra si side? Foreldregruppa er sjølvsagt svært variert, og driv med mykje ulikt, men dei vil gjerne kome til skulen, og blir kjempeglad når dei blir invitert. Og dei har mykje å bidra med, for moglegheitene er jo enorme då dei representerer så mange ulike yrkesgrupper.. Så det er opp til oss å vere flink på å bruke dei.

Foreldra utgjorde mellom anna ei ressursgruppe i form av at dei representerte fleire yrkesgrupper, og derfor kunne nyttast i ulike undervisningssituasjonar. Det vert i den samanheng understreka at det var skulen som måtte vere flinke å nytte seg av dei.

Det var og utfordringar knytt til samhandling med foreldra, men skulen meinte at moglegheitene var større enn ulempene. Ansvar for rådgjevar har i den samanheng er å ha overordna ansvar for alt som har med sjølve faget og studieløp, men det er kontaktlærarane som skal drifte det. Kontaktlærarane opplevde elles eit veldig godt samarbeid på fleire nivå, der «lågterskeltilbod» som Facebook og meldingar på telefon, senka terskelen for kontakt og dialog. Lærarane presiserte at det uansett var «utviklingsvilje og positiv haldning til å nytte nærområde og heimen» som la grunnlaget for deira tilsynelatande, godt fungerande samarbeid: «Det er berre fantasien og «litt» ressursar som setter grenser». Lærarane skildra det Rosenholtz ser på som samarbeidsbasert skulekultur i rørsle (Rosenholtz, 1991; gjengitt i Hearnshaw & Fullan, 2014). Skulen meinte at arbeidet deira var svært krevjande, men at kollegiet bidrog til motivasjon og tillit til å fortsetje arbeidet, og at det vidare skapte grunnlaget for den gode relasjonen til foreldra.

Foreldrerepresentantane i FAU kjende ikkje til utdanningsval som fag, men som ein av lærarane påpeikte, kjente dei igjen dei fleste prosjekta og aktivitetane som var tilknytt faget: «Spør du dei om UV, så veit ikkje dei kva det er. Dei har aldri hatt noko liknande, men spør du om til dømes jobbskygging, så skjønar dei teikninga». FAU såg det heller ikkje som eit stort problem at dei ikkje heilt visste kva utdanningsval omhandla, då dei tilsynelatande viste full tillit til skulen og dei tilsette: «Dette har ikkje vi sjanse til å sette oss inn i på lik linje som skulen, men eg er overbevist om at dette har rådgjevar og kontaktlærarane god kontroll på».

Informasjonsmengda blei sett på som massiv, men det var betre med for mykje enn for lite. Openheit mellom partane var slik eit sentralt moment for FAU, men dei la til at dei ikkje trong få informasjon om alt som skjedde på skulen heller. FAU sa at dei sjølv ville, og hadde inntrykk av at foreldregruppa også ville vere positiv til å kunne bidra meir til faget, men dei poengterte òg at dette måtte vere behovsstyrt frå skulen si side. Dei stilte seg tilgjengeleg om det var noko

dei kunne bidra med «men dei (skulen) må få drive fag òg». Vidare kan dette tolkast som at FAU hadde stor tillit til arbeidet skulen gjorde. Mange foreldre uttrykkjer denne «skulen veit best-haldninga», som medfører at skulen får makt av foreldra (Nordahl, 2007). Foreldra underkjenner slik sin eigen kunnskap og sine egne moglegheiter, og tillegg samstundes skulen ein kompetanse og ei rolle som ikkje dannar eit hensiktsmessig grunnlag for samarbeid (Nordahl, 2007:89). Skulen kan igjen oppfatte desse haldningane som ei stadfesting på at det nettopp er dei som bør bestemme. Dei føresette kan slik sjåast å legitimere avgjerslene og maktbruken til skulen (Ibid).

Samarbeidet mellom skule og heim i samanheng med studievalsprosessen synte spor av samarbeid på fleire nivå, prega av medverknad og innflytelse, som representerer den sterkaste forma for samhandling. Dette inneber reell medverknad, som krev eit felles mål og felles avgjersler, der partane gir avkall på autonomi, samt at det eksisterer ein høg grad av forplikting både blant skulen sine aktørar og dei føresette (Nordahl, 2007:29-33). Det som er interessant i denne samanhengen er korleis dette syner ei hårfin grense mellom potensielle utviklingsscenario. Når skulen tilsynelatande gjer ein så god jobb at FAU har full tillit, kan det føre til såkalla «outsourcing av barndommen». Det vil seie at skulen tenderer til å ta over foreldra sitt ansvar for oppsedinga. Dette ser ikkje ut til å vere relevant for Aasen skule, då denne tilliten i større grad ser ut til å ha skapt eit fellesansvar og nærare samarbeid mellom partane, der dei klare forventingane og rolleavklaringane har gjort at FAU uttrykker at «skulen får gjere sitt, så bidreg vi når dei treng det». Maktforholdet mellom partane ser ut til å vere mindre vesentleg, då ein har klarheit i at arbeidet er for eleven, og ikkje for partane. Skulen fremmer empowerment eller myndiggjering, der foreldra skal verte høyrde, samstundes som ein aktivt fangar opp og verdsett dei føresette sine bidrag til eleven i valprosessen. Dette igjen syner eit proaktivt og reaktivt samarbeid for å engasjere dei føresette, og samsvarar med elementa Desforges og Abouchaar (2003) legg fram som god praksis i samarbeidet mellom skule og heim.

Skulen skilte mellom å snakke om foreldreinvolvering og samhandling med dei føresette, og praktiserte tilsynelatande eit likeverdige foreldresamarbeid, der skulen og foreldra sine ulike roller var avklart. Dette ser ein igjen av det gjensidige engasjementet og det delte ansvaret som hadde vorte gjort greie for mellom heimen og skulen. Dette er det som i følgje Semke og Sheridan blir synonymt med foreldresamarbeid og som kjem til syne gjennom skulen sitt tilsynelatande bevisste forhold til kva faget kan nyttast til og kva skule-heim samarbeid betyr for den einskilde (Semke & Sheridan, 2010; gjengitt i Druglie & Nordahl, 2016). Skulen legg slik vekt på si rolle som tilretteleggjar og «hjelpar» for å kompensere for heimen sine eventuelt

manglande føresetnadar, sjølv om dei føresette sitt oppfostringsansvar og støttefunksjon vert gjeldande. Skule-heim samarbeidet i samanheng med utdanningsval og studievalsprosessen illustrerer tilsynelatande at skulen som profesjonell aktør, har klart å skape ei positiv haldning mellom partane der tillit, forventingar og krav stemmer overeins med kvarandre sine synspunkt. Det er derfor tydeleg at skulen sitt fokus på samhandlinga, spesielt med tanke på studievalsprosessen og utdanningsval, kan sjåast å vere nært opp mot intensjonen med både fag og samhandling på eit generelt grunnlag.

5.2.2 Garborg ungdomsskule – «Føresette som uromoment»

«Utdanningsval som positivt, men ressurs- og tidkrevjande»

Skulen sin modell var basert på periodeundervising av utdanningsval, der ein hadde faste timar kvar veke via til faget, men med innspel av mindre prosjekt. Rådgjevar påpeikte derimot at *«Det står i timeplanen, men dei kan bruke timane til det dei ønsker. Når prosjekta kjem, så tek vi frå norsk og matte og liknande»*. Faget bar preg av å vere fleksibelt lagt opp, med mykje autonomi for lærarane. Det vert lagt fram at faget hadde låg prioritet, noko lærarane særleg uttrykte då dei visste lite om faget generelt, samstundes som dei skildra ei *«heller lite innovativ og kreativ rådgjevingsteneste»* då dei meinte faget ikkje hadde påverka den allereie eksisterande praksisen i tilknytning til med studievalsprosessen til elevane.

Lærar: innhaldet er nok mykje det same som før UV kom. Jobbskygging har ein jo hatt i alle år her, og UV timane blir brukt til mykje rart, så det fungerer nok ikkje heilt etter intensjonen.

Haldningane til faget var slik omdiskuterte og spesielt lærarane meinte at dei opplevde at faget ikkje fungerte i høve til intensjonen. Dei påpeikte at *«det var avgrensa kva ein klarte å oppnå gjennom faget, sjølv om det bidrog til ei viss merksemd retta mot studievalsprosessen»*. Implementeringa av faget kan slik tolkast å vere prega av sterk klassifisering og innramming, og kan derfor representere det Bernstein ser på som meir tradisjonell undervising og syn på fag (Hovdenak, 2011). Rådgjevar la òg til at for at faget skulle fungere meir i tråd med intensjonen, burde det verte *meir* formalisert for å få høgare status i skulen, til dømes gjennom bruk av karakterar. Dette er interessant då auka formalisering av faget vert omtalt som ei bekymring fordi det kan synast å bli enda eit ordinært skulefag med krav som liknar dei andre og ikkje lenger tilbyr ein arena der kanskje dei mest ressursvake kan få erfaringar og opplevingar utanfor *«vanlege fag»*. Dette vert også omtalt som differensieringsutfordringa (Borgen & Lødding, 2009). Eller som ein av lærarane uttrykte det: *«det er jo ikkje karakter i faget, så heilt likestilt er det nok ikkje. Men det er jo likestilt på den måten at det er noko vi skal gjennom, og noko vi*

skal gjere». Rådgjevar såg slik ei sterk klassifisering jf. Bernstein, av faget utdanningsval som ei ulempe for faget og kunne tenke seg ein anna etablert status.

Unge vert tvinga til å ta yrkesrelaterte val på ulike trinn i studievalsprosessen basert på utdanningssystemet sin struktur. Ikkje alle er klar for dette, meiner Birkemo (2007). Dette kan skape eit misforhold mellom modning og krav, og utdanningsval kan slik bli eit resultat av tilfeldigheter. Ein kan derfor argumentere for at tidleg fokus på bevisstheit kring studie- og yrkesval bør vere vektlagt i auka grad (Ibid). Skulen understreka at faget var viktig for at elevane skulle bli meir medvitne om at dei måtte ta eit val etterkvart. Skulen var derimot meir skeptisk til effekten av ein meir kontinuerlig praksis av faget frå 8-10 klasse, då det i deira syn først og fremst handla om at elevane ikkje hadde nok langtidsperspektiv til å arbeide med dette før 10. klasse. Dette kan indikere førehandsinntatt haldning retta mot elevane og deira føresetnadar for studieval. Skulen ønska elles moglegheit til meir hospitering og meir yrkesretta fag i skulen som moglege grep for at faget skulle ha større nytteverdi, då dei meinte at det kunne bidra til auka motivasjon for å arbeide med andre fag.

«Vi» og «Dei»

Skule og heim verka å vere opptatt av klare ansvarsområde, der skulen skulle styre forholdet mellom partane, som igjen kan tolkast som ei sterk grad av innramming jf. Bernstein. Dette vert ofte sett på som ei meir tradisjonell forståing av rollene til skulen og foreldra, der ein ser på heim og skule som separate arenaer (LaRouque, Kleiman & Darling, 2011) Skulen sitt ansvar blei tolka som å skulle gje elevane mest mogleg realistiske og helst faglege tilbakemeldingar.

Lærar: Vi skal ikkje skyte ned draumane deira, men dei må likevel få vite det om dei siktar for høgt. Er du dritlei her, så byrjar du ikkje på tre nye år på VGS ikkje sant. Det er vi som skal gje dei kompetansen til å gjere eit godt val. Det er det som er vår oppgåve, å realitetsorientere elevane.

Om foreldra si støttande rolle meinte FAU at dei ikkje verken følte seg kompetente til å gje råd i prosessen, eller vert ansett som kompetente nok av skulen. Skulen understreka at dei føresette måtte involvere seg. Dei viste ei viss grad av forståing av kvarandre sine roller, men synte tilsynelatande lite innsikt i utfordringane dei imellom, noko som kan tolkast som liten grad av samhandling og samarbeid dei imellom. Eit anna interessant moment her var at rådgjevar peikte på kontaktlæraren som mest sentral i studievalsprosessen med tanke på til dømes drift av fag og kontakt, medan lærarane peika mot rådgjevar og ansvaret for korrekt informasjon som viktigare. Ein kunne slik skimte ei leiingsutfordring knytt til intern ansvars- og rolleavklaring og intern kommunikasjon. Rådgjevarane og lærarane var derimot samla i tanken om at det var

oppfølgingsansvaret til dei føresette som var det mest essensielle for ein god studievalsprosess. FAU på si side, vedgjekk dette ansvaret, men poengterte likevel at det var skulen som måtte vere den kompetente aktøren i dette, då dei ikkje hadde høve til å setje seg inn i «systemet» som det ofte blei omtalt som. Informantane frå skulen gav slik uttrykk for «snevre» ansvarsoller med mindre tverrfaglege perspektiv. Dette ser ein òg igjen i at skulen problematiserte overgangen til den vidaregåande skulen, men reflekterte i mindre grad om årsaker til utdanningsbrot knytt til ungdomsskulen. Problem i studievalsprosessen blir i større grad sett i samanheng med faktorar utanfor skulen. Skulen uttrykte til stadigheit at dei måtte «rette opp feil gjort i heimen». Individuelle årsaker knytt til heimen vert slik lagt fram som problematisk både med tanke på samarbeid og i samanheng med utdanningsbrot.

«Føresette som utfordring

Skulen såg på foreldra som ein potensiell ressurs, men meinte dei ikkje viste nok engasjement, og at skulen derfor ikkje hadde ressursane til å inkludere dei. Perspektivet på relasjonen mellom dei kan slik tolkast i lys av «foreldreinvolvering» der foreldra sitt engasjement, blir sett på som premiss for eit eventuelt samarbeid. På spørsmål om kvifor, var svaret at «dette var noko som ikkje kom opp i diskusjon», og «som uansett ikkje let seg gjere i praksis grunna tidsklemma». Bruk av foreldre som potensielle rollemodellar vert likevel nemnd, sjølv om dei hadde meir trua på yngre rollemodellar frå den vidaregåandeskulen, som dei kunne relatere meir til. På spørsmål om korleis skulen eventuelt kunne leggje til rette for dette, vert det poengtert at «det er sikkert måtar ein kan gjere det på, men ein kan ikkje presse fram engasjement», og at «dei er viktige, men det er vi som skal drive fag». Dei føresette får slik ei viktig uttalt rolle, men ikkje nødvendigvis i praksis med omsyn til eit samarbeid. Det vart lagt vekt på at det eksisterte «meir enn nok samarbeid som det var», og at om det var noko dei lurte på så veit dei når dei kan ta kontakt og korleis». Skulen viste slik eit manglande ønske om samarbeid, og la stor vekt på at dei hadde meir enn nok med å berre drive *dei andre* faga. Initiativet vert slik lagt til foreldra, som dei sakna engasjement ifrå. Dette kan tolkast som førehandsbaserte haldningar til foreldregruppa, samt eit tradisjonelt syn på fag generelt og eit syn på faget utdanningsval som eit uromoment.

FAU på si side ønskte å verte meir inkluder, særleg etter å ha høyrte om utdanningsval gjennom intervjuet. FAU sa seg til dømes villig til å bidra til faget gjennom å lage ein «ressursbank» av yrka til dei føresette, slik at skulen kunne ta kontakt ved behov slik som mellom anna faget oppmuntrar til (Utdanningsdirektoratet, 2015). Kontakten mellom skule og heim var elles vanskeleg å tolke. Skulen fokuserte på si faglege rolle, og at kontakt med foreldra i hovudsak

var av prega av miljømessig karakter, der foreldra berre vart innkalla til «dugnad og kakebaking». Skule og heim meinte at auka samarbeid, kunne bidra til å fange opp og støtte dei som «vingla» og potensielt hadde større utfordringar. Det å inkludere foreldra i det faglege, vert sett på som ei stor utfordring. Med omsyn til fokus på individuelle forskjellar var det dermed interessant at lærarane påpeikte at det var lettare å samhandle med foreldre som hadde hatt ungar ved skulen tidlegare, «då dei hadde vore gjennom systemet før».

5.2.3 Undset ungdomsskule – «Føresette som potensiell ressursar, men berre etter behov» **«Utdanningsval som eit viktig tilskot for nye erfaringar og ein alternativ læringsarena for dei skuleleie»**

Undset skule har i likskap med Aasen skule, ein prosjektbasert UV modell, der faget vert undervist i bolkevise periodar. Både rådgjevar og lærar meinte faget var godt implementert i skulen og hadde ei tydeleg rolle i skulearbeidet. Utdanningsval vert oppfatta som eit godt tiltak for å gje elevane innsikt i studie- og arbeidslivet, og det vart lagt vekt på at dette var sentralt i forhold til det lokale næringslivet. Rådgjevar påpeikte at ei oppbackande leiing samt si rolle som «gnagsår» var sentral for at faget skulle fungere godt, då lærarane ofte var opptatt med «karakterfaga». «Tradisjonelt har det vore slik at «okei, dette er det rådgjevar som tek seg av. Det er ei kulturendring som må til, og den skjer over tid. Her har det til dømes vore essensielt at leiinga har vore engasjert og gitt signal om at «slik skal det vere!»»

Rådgjevar supplerte med at det ikkje nødvendigvis sto på viljen til lærarane å bidra til faget, men i større grad omhandla tilgjengelig tid og kompetansen til lærarane ettersom det var omfattande å setje seg inn i alle endringane i mellom anna studieval. Faget vert i den forstand oppfatta som positivt, då det tilførte noko ekstra for å «vekkje» elevane, meinte skulen. I tillegg kunne det og bevisstgjere foreldra og engasjere dei til å sette seg inn i prosessen i større grad, påpeikte rådgjevar. «Det er ofte fleire foreldre enn elevar som kjem til meg med spørsmål». Som hos dei andre skulane, visste FAU lite om kva utdanningsval var, men gjenkjente og stilte seg positiv til fleire av prosjekta som vart utført i regi av faget. Etter intervjuet ønskte FAU meir informasjon om korleis faget vart lagt opp.

«Eit potensial for involvering, men ikkje eit behov»

Skulen, med rådgjevar i spissen, såg foreldra som potensielle ressursar, men meinte at dei løyste oppgåva med utdanningsval godt, utan auka involvering av dei føresette: «Meir samarbeid er ikkje noko eg saknar for å seie det slik, verken i utdanningsval eller på eit generelt plan. Det er jo vi som må drive skule!». Synet på skulen og faget si rolle, blei i likskap med Garborg skule

sett på i eit tradisjonelt perspektiv der ei eventuelt styrka samhandling vert basert på foreldreinvolvering (Druglie & Nordahl, 2016; Hovdenak, 2011). God informasjonsflyt såg derfor skulen på som den beste, og mest hensiktsmessige løysinga for samarbeid, jf. det lågaste nivået av samarbeid (Nordahl, 2007).

Foreldra vart slik sett på som viktige støttespelarar, og moglege ressursar i faget, men «kun etter behov». Det vart særleg understreka at skulen meinte at det var «meir enn nok samarbeid frå før» og at eit samarbeid derfor måtte vere «naturleg». «Vi må ikkje samarbeide berre for å samarbeide», påpeikte rådgjevar. Bernstein vektlegg at det er i innramminga endringspotensialet ligg. Med omsyn til kommunikasjon vil dette tilseie at moglegheitene for endring er større i situasjonar der skule og heim kan ha dialog, enn i dei situasjonane der kommunikasjon og kontroll er avgrensa til ein aktør (Hovdenak, 2011). I perspektivet på skulen som den kompetente aktøren, kan ein tolke det som at skulen ønsker kontroll over relasjonen med heimen gjennom sterk innramming, altså gjennom å styre informasjonsflyten i samanheng med faget. Ein kan dermed tolke at utdanningsval som fag representerer ei potensiell maktbarriere i form av endring som kan påverke skulen sin autonomi gjennom eit eventuelt auka samarbeid med dei føresette. På same måte som Garborg skule ønska å endre statusen til faget gjennom formalisering, kan ein tenke seg at Undset skule ønsker å oppretthalde skiljet mellom heim og skule, for å ivareta denne autonomien.

På spørsmål om praktiske årsaker til eit eventuelt samarbeid, vart tidsklemme, organiseringsressursar og foreldre sitt engasjement trekt fram som barrierar. Skogen meiner at denne typen barrierar i mindre grad er forbunde med skam, skyld og eit behov for hemmelighald (Skogen, 2004:77). Dette var eit funn som vart trekt fram frå alle skulane, men det var Undset som understreka i størst grad at eit samarbeid ikkje var naudsynt på dette området. Sjølv om endring i form av faget utdanningsval kan sjåast å påverke forholdet mellom partane i positiv forstand, er ikkje det dermed sagt at partane ser endringa på same måte. Ein kan ikkje snakke om noko utelukkande negativt, då barrierane er positive og negative utifrå kva verdiforankring ein har (Skogen, 2004). Dersom rådgjevar og skule ikkje opplever drifta av faget eller samarbeidet med skulen som problematisk, så er det heller ikkje utenkeleg at dei ikkje ser formålet med å arbeide for å endre dette. Det er heller ingen automatikk i at eit eventuelt auka samarbeid med dei føresette vil gje positivt utslag, sjølv om FAU ytra at dei kunne tenke seg ein tettare dialog.

«Kontroll og krav»

Skule og heim uttrykte begge eit stort ansvar for eleven i studievalsprosessen. Skulen var opptatt av sitt faglege ansvar og sin kompetanse i prosessen. Det var dei som skulle drive skule, ettersom det var dei som hadde føresetnadane for det. Dei synte og eit langsiktig perspektiv på si rolle då dei skulle utvikle «gangs menneske», men meinte at det i stor grad var den vidaregåande skulen som måtte ta ansvaret for å leggje til rette for studievalsprosessen til elevane. På same måte peika dei på at det var foreldra som «måtte gje ungane eit spark bak». I samband med dette, kan ein trekkje fram at på Garborg skule var det eit fokus på individuelle faktorar som avgjerande for ein vellukka studievalsprosess. Dersom noko gjekk gale, kunne ein skulde på seg sjølv. «Dei er vant med at det alltid går eit nytt tog, ungdommen i dag. Det gjer det derimot ikkje alltid». Foreldra si rolle kunne stort sett forståast som å skulle følgje opp det skulen sa då «dei visste best», ifølgje lærar.

Når samarbeidet fungerer optimalt, vert dei føresette sett på som ein engasjert og gjensidig partnar (Price-Mitchell, 2009; gjengitt i Druglie & Nordahl, 2016). Maktposisjonane mellom partane vert illustrert då det er skulen som profesjonell aktør som skal leggje til rette for samarbeidet. Med ei redusert evne til medverknad grunna mangelfull tilrettelegging frå skulen si side, kan foreldra verte tvinge inn i ei konfronterande rolle, der dei har lett for å verte oppfatta som negative, passive eller lite involverte (Lawson, 2003; Nordahl, 2007). På spørsmål om samarbeid særleg med ressurssterke heimar meinte skulen at dei gjorde det dei kunne for å informere og bidra til at alle var oppdaterte og bevisste kva faget og studievalsprosessen skulle omhandle. Det vert derimot gjort eit poeng av at dei forventa at dei føresette engasjerte seg; «Ein kan ikkje tvinge dei som ikkje vil. Engasjementet til foreldra er ikkje råd for oss i skulen å styre. Vi kan jo ikkje slå dei i haudet med ei spade heller». Skulen la òg fram det Nordahl (2007) ser på som sosiale konstruksjonar av foreldra gjennom kategorisering av føresette som «sløve» og «håplause». Når skulen har slike negative oppfatningar av føresette, kan det bety at dei kategoriserer ut ifrå ein avgrensa tilgang på informasjon. Denne informasjonen er ofte basert på korte møter, fortolkingar basert på elevane eller også oppfatningar av korleis skulen trur tilhøva er i heimen (Nordahl, 2007:76). Sjølv om dette ikkje var inntrykket eg sat att med etter intervju av FAU, kan det vere at skulen har hatt erfaringar som har bidrege til desse representasjonane. Det kan også vere ei forklaring på at skulen heller ikkje var så interessert i å fremme samarbeid med dei føresette. Ein kunne slik skimte eit manglande «ressursperspektiv» i høve somme foreldregrupper (Nordahl, 2007:84).

FAU meinte at skulen bidrog med jamn informasjon, men ytra at dei kunne tenke seg ein tettare dialog. FAU trekte sjølv fram at sjølv om skulen var god til å informere om opplegg blant anna rundt utdanningsval, så sakna dei likevel ein høgare grad av openheit om kva prosjekta tilknytt faget omhandla. Dei meinte at dei måtte stille krav til skulen, «for å passe på at dei gjorde jobben sin». Der skulen såg si rolle som å skulle «oppsede» foreldra, såg FAU foreldra si rolle som å skulle vere «gnagsår». Ein kan slik tolke dette som at samhandlinga i stor grad vert baserast på å skulle «kontrollere» kvarandre.

Ulike perspektiv og ulik praksis i skulane

Analysen syner at det er ulike syn på utdanningsval faget og samarbeid, både mellom skulane og mellom skule og heim. Det er likevel den store skilnaden mellom skulane sitt syn på samarbeid om faget som vert mest interessant. Faget blir sett på både som ei stor moglegheit, samstundes som det blir sett på som eit stort uromoment ved sidan av den originale undervisinga. Det kan tolkast som at faget råkar ved forståinga skulane har til fag og kva som er skulen sitt ansvar med tanke på studievalsprosessen til elevane. Faget kan representere ei endring som skulane tolkar ulikt, og derfor reagerer ulikt til, illustrert gjennom deira fokus på ulike barrierar dei finn utfordrande.

Samarbeidet mellom partane vert sett på i eit ressursperspektiv og eit utfordringsperspektiv. I ressursperspektivet vert dei føresette ein føresetnad for å lukkast med både godt samarbeid og med å leggje til rette for ein god studievalsprosess for eleven. Dette perspektivet rettar fokuset mot skulen sine haldningar til dei føresette som likeverdige partar og det profesjonelle ansvaret skulen har for å skape og vedlikehalde dette samarbeidet. I eit utfordringsperspektiv blir det lagt vekt på uromomentet dei føresette representerer, og dei manglande føresetnadane dei har for å bidra til studievalsprosessen i samarbeid med skulen. I dette perspektivet blir det praktisert eit mykje tydlegare skilje mellom skule og heim, der kvar arena har ulike ansvarsområde. Desse kan verte fastsett av skulen sitt syn på dei føresette som mindre aktuelle samarbeidspartnarar. Dette illustrerer makta i samarbeidet mellom partane, der synet på både fag og samarbeid viser ulike former for maktutøving basert på den oppfatta nytteverdien til både fag og dei føresette.

Med omsyn til tenkte årsaker til utdanningsbrot ser aktørane i skulen ut til å sjå utfordringar i skulen i lys av fokus på individ og system. Skulen som var mest positiv til eit samarbeid med dei føresette, meinte at det var årsaker i skulesystemet som skapte utfordringar for både skule og heim. Dei såg det derfor som si rolle å skulle kompensere for dette. Dei skulane som verka mest kritiske til eit samarbeid, peika meir på individuelle trekk ved elev- og foreldregrupper som årsakar til utfordringane heimen, og særleg skulen hadde. Dei såg si rolle som å i større grad skulle vere å rydde opp etter heimane. Utfordringsbarrierane til skulane må derfor sjåast i lys av deira oppfatta syn på utdanningsbrotproblematikken og deira haldning til elevane og dei føresette.

5.3 Syn på sentrale faktorar for å styrke samarbeidet

Forskingsspørsmål nr. 3: *Kva trekker partane fram som sentralt i samarbeidet for å kunne bidra til ein betre studievalsprosess for elevane?*

Det er særleg tre område som er viktige i samarbeidet mellom skule og heim i utdanningsval: informasjon mellom partane, ressurskartlegging av foreldregrappa og understreking av at skule og heim skal støtte eleven i valprosessen (Andreassen, 2011:37). Foreldra kan utgjere ein «læringsarena» for elevane i faget, og gjennom informasjonshenting og utveksling kan kvaliteten på denne læringsarenaen auke (Ibid). Skulane hadde svært ulike måtar å implementere faget utdanningsval, som ein igjen såg att på samarbeidet mellom partane. Dette gjorde at informantane trekte fram ulike faktorar for å kunne bidra til eit styrka samarbeid og ein betre studievalsprosess, som her blir samanfatta i tre moment: openheit og kommunikasjon, initiativ frå skulen si side og bevisstgjerjing av foreldra sin støttefunksjon

5.3.1 «Openheit og kontinuerlig kommunikasjon»

Gjennom intervjuet finn ein at skulane meinte at dei i stor grad gav god informasjon, men at dei òg kunne verte betre på kommunikasjon og openheit. Det gjaldt spesielt i samanheng med utdanningsval, noko som blei etterspurt av FAU. Dei meinte at «det var betre med for mykje, enn for lite informasjon», og poengterte at det var meir føremålstenleg å eventuelt kunne sortere ut informasjon, enn å måtte etterlyse det. «Dei burde jo vere interessert i å få ut informasjonen dei set på og få oss foreldra med på laget her». Mange føresette kunne vegre seg for å ta kontakt som kan understreka behovet for potensielt tilpassa informasjon der skulen snakka «foreldra sitt språk» og «ikkje skøyt over hovuda på dei». Skulen vert derfor oppfordra til å drive tilpassa opplæring også mot foreldregrappa, gjennom ein kontinuerlig dialog, for å mellom anna bidra til å betre fange opp meir ressursvake heimar. Dette vert ein viktig del av det proaktive og reaktive samarbeidet som ein strategi for å engasjere heile foreldregrappa, jfr (Desforges & Abouchaar, 2003). Det vert her sentralt at skulen klarer å fange opp og verdsette dei føresette sine bidrag i valprosessen, og nytte dei som potensielle ressursar, altså å basere seg på ein større grad av samarbeid gjennom medverknad og innflytelse (dialog), framfor rein informasjon (monolog). Dette føreset eit avkall på autonomi, samt eit innsyn som fører til ein høg grad av forplikting mellom partane (Nordahl, 2007:29-33). Det er då samarbeidet kan gå frå det representative og direkte, til det kontaktlause samarbeidet, der begge aktørar skaper betre arbeidsføresetnadar for kvarandre (Nordahl, 2007;33-37).

Foreldra er ungdommane sine viktigaste støttespelarar, og elevane sine val vert i stor grad påverka av deira oppfatningar og meiningar. Buhl (2008) meiner at å inkludere dei føresette i

orientering og rettleiing om utdanning og yrker handlar i den samanheng om å sikre at foreldra har nødvendig informasjon om utdanningsvegar for at dei skal kunne vere ein støttespelar (Buhl, 2008; gjengitt i Andreassen, 2011). Ei hovudutfordring som dermed kjem til syne er at foreldra ikkje har så god innsikt i utdanningssystemet og dei unge sine valmoglegheiter, til tross for at «informasjonen som blir gitt er hundre gongar betre enn for 30 år sidan», ifølge eit medlem i FAU. Denne informasjonen ser derimot ut til å verte formidla i svært ulike grad og med ulike gjennomføringsmiddel. Dei færraste i FAU visste til dømes at faget utdanningsval eksisterte, sjølv om dei til ein viss grad kjente igjen tiltak i regi av faget som jobbskygging og hospitering. Nokon i FAU meiner det har blitt nemnt på eit felles foreldremøte, andre meiner å ha sett namnet på ei skuleside og nokon meiner dei aldri har høyrte om det. FAU uttrykte meir eller mindre samstemt at dei hadde fått ei «overveldande mengde informasjon om studiemoglegheiter» som dei fann det utfordrande å sette seg inn i. Ein må kunne stille spørsmålsteikn til om det er nettopp ei tolking av perspektivet til Buhl - at føresetnadane for at foreldra vert gode støttespelarar kjem gjennom informasjon om utdanningsvegar, dominerer i samanheng med forståinga av faget. Dersom skulen meiner at berre informasjon om studieløp er tilstrekkeleg, kan det forklare at foreldra uttrykker denne kjensla av å verte overvelda av informasjon. Eit anna interessant moment er at FAU meinte at dei var svært bevisst at valet var noko elevane sjølv måtte ta, og foreldra si rolle i dette var å støtte opp under desse vala og eventuelt drøfte dei med ungdommane, men ikkje nødvendigvis å lære ungdommane å manøvrere seg gjennom utdanningssystemet sine søknadsprosessar.

5.3.2 «Skulen som profesjonell aktør og initiativtakar»

Det kom tydeleg fram frå FAU si side at dei såg sine eigne avgrensingar med omsyn til utdanningsval og studievalsprosessen. Dei såg til dømes ikkje for seg ei rolle der dei skulle vere med å diktere faget på noko vis, men dei var bevisste på å vere ein ressurs i den grad dei kunne bidra, dersom skulen skulle ha eit behov for det. Dette blei òg støtta av rådgjevarane og lærarane:

Rådgjevar Undsets skule: Altså, foreldra kan påverke innhaldet, ikkje i faget anna enn å kanskje kome å fortelje om sitt yrke eller noko, men gjennom bidrag til for eksempel læringsmiljøet gjennom positiva haldningar til skule og utdanning.

Dette blir også understreka av Brenna som viser til at det er ikkje nødvendigvis foreldra sitt utdanningsnivå som påverkar elevane sitt læringsutbytte, men i større grad haldninga til skulen og utdanning (Brenna, 2016). Det var skulen som den profesjonelle aktør som måtte tilretteleggje for dette og vere initiativtakar på vegne av dei føresette. Ein av lærarane frå

«Aasen skule» uttrykte: «Det er mykje foreldra kan bidra med, men det er opp til oss å nytte oss av dei!». FAU ved Garborg skule meinte mellom anna at dei kunne vere med å opprette ein ressursbank tilknytt dei ulike yrka foreldra representerte, for slik å kunne stille seg til disposisjon ved behov. Dette er det derimot skulen som må ta tilretteleggingsansvaret for, på same måte som det er skulen som må gje dei føresette innsikt i kva faget omhandlar og korleis det kan bidra til ein god studievalsprosess for elevane. Dette inneber at skulen bør søke etter ressursar hos foreldra og vere mindre oppteken av sine egne tidlegare erfaringar (Nordahl, 2007). Skulen møter eit breitt spekter av foreldregrupper, og nettopp denne variasjonen gjer det sentralt å sjå kva ressursar forskjellige foreldre er for sine ungdommar. Nordahl (2007) framheld dette som viktig då det ser ut til at fleire aktørar innanfor skulen har førehandsbestemte og negative haldningar til einskilte grupper av føresette.

Punktvisе faktorar av konkrete tiltak

Skulane hadde ulik praksis knytt til utdanningsval som fag og ulike tilnærmingar til dei føresette. Dette resulterte i varierte former for prosjekt og tiltak dei hadde gjennomført, både i samanheng med samarbeid med dei føresette om utdanningsval og med tanke på samarbeid på eit generelt grunnlag:

- Arbeidslivskunnskapsveke – ei heil veke dedikert til å sette seg inn i ulike studie og ulike yrkesretningar som deretter elevane presenterer til medelevar og føresette på dag, eller kveldstid.
- Innovasjonscamp (tidlegare Gründercamp) – næringsliv kjem inn og gjev oppdrag til elevane som dei skal arbeide med, der beste løysing blir premiert.
- PRYO-veke – praktisk yrkesorientering relatert til det lokale næringslivet for å minske kontakta til bedrifter og for auka innsikt i arbeidskvardagen i yrker.
- Ressursbank - oversikt av foreldra sine yrker og kven som kan tenke seg å tilby seg å kome å fortelje om sitt arbeid som eventuelle «rollemodellar». Dette er gjort i regi av skulen, men det kan og nemnast at FAU tilbydde seg å vere ansvarleg for å lage denne oversikta.
- Elevstyrte foreldremøter i etterkant av ein bevisstgjerrande samtale i haustsemesteret 10. klasse om studie- og yrkesval, der elevane skal styre møta og fortelje om sin ståstad utifrå fokuspunkt lærar har førebudd elevane på.
- Elev-foreldrekveldar med presentasjon av prosjekt om studiar og yrker, samt presentasjonar av yrker og studieretningar av elevar i VGS, gjerne tidlegare elvar frå skulen som foreldra kan dra kjensel på og snakke med.
- Tydeleg strategi- og handlingsplan retta mot både fag og samarbeidet med foreldra. Ein av skulane hadde evaluert ulike utviklingsområder på skulen som førte til at dei endra «skule-heim samarbeid» til eit nytt område kalla «skule og samfunn». Dette gjorde dei for å skape ein tydeleg profil knytt til skulen og for å stadfeste at skulen skulle ha eit godt samarbeid med lokalsamfunnet som omfatta både det lokale næringslivet og heimen.

5.3.3 «Fokus på føresette sin støttande funksjon og foreldreinvolvering»

Til tross for at skulane meinte at dei formidla kor viktige foreldra var i denne prosessen, opplevde ikkje FAU at dette hadde blitt nemnt i nokon særleg grad. FAU etterlyste derfor meir informasjon om korleis dei kunne verte betre støttespelarar og eventuelt korleis dei kunne bidra etter behov. FAU uttrykte ei meir positiv innstilling til eit samarbeid om faget utdanningsval, enn aktørane i skulen og meinte at det kunne bidra til auka innsikt i korleis skulen arbeidde med elevane i studievalsprosessen.

FAU Garborg skule: *Eit tettare samarbeid kunne vore fint for å vere med å hjelpe elevane til å bli tryggare i vala sine. Om vi kjenner til måten skulane gjer dette på, så kan vi byggje vidare på dette i større grad i heimen. Eg er såpass heldig at eg får ein del informasjon ifrå mine ungar, men eg kan tenke meg at dette kan vere ei stor utfordring for mange.*

Informantane skil mellom foreldreinvolvering og foreldresamarbeid når dei talar om relasjonen og samhandlinga dei imellom. Det er særleg «Aasen» skule som nyttar mykje foreldresamarbeid i si forståing av relasjonen mellom partane. Det er derimot eit stort fokus på «å skulle involvere» og å «bli inkludert» frå dei andre skulane og FAU i si heilheit. Det kan ein tolke som ei underliggende tradisjonell oppfatning av fag og ansvaret som ligg til grunn for haldningane mellom partane. Dette blir òg interessant med tanke på at FAU etterspurte meir reell påverknadskraft og medverknad med tanke på samarbeidet dei imellom, samstundes som dei tilsynelatande ikkje ser på seg sjølv som likeverdig part med tanke på innpass i skulen sitt virke og eigne føresetnadar i form av til dømes kunnskap om utdanningsmoglegheiter.

Skulen sitt profesjonelle involverings ansvar og ulike partar med felles målsetting

Partane trekkjer inn openheit og kommunikasjon, læraren som profesjonell aktør og initiativtakar og fokus på dei føresette sin støttande funksjon samt foreldreinvolvering, som sentrale moment for å saman skulle skape ein betre studievalsprosess. Desse momenta blir viktige for å understreke behovet for fokus på differensieringsproblematikken i skulen, og at tilpassa kontakt også bør rettast mot dei føresette for å skape god dialog og arenaer for samarbeid. Det er her skulen si rolle som profesjonell aktør blir gjeldande for å leggje til rette for dette og for å involvere og bevisstgjere dei føresette kring si rolle for ungdommane i studievalsprosessen.

Tabell 1. Punktvis analytisk oversikt over dei tre skulane

Skule	«Aasen Skule»	«Garborg Skule»	«Undset Skule»
Rådgjevar og lærar sitt syn på fag	Moglegheit og verktøy som skaper ein ekstra samhandlingsarena som igjen kan bidra til auka dialog og samarbeid	Fungerer ikkje i forhold til intensjonen og skaper ekstra arbeidsoppgåver, særleg i samheng med dei føresette	Skulen einer det fungerer tilstrekkeleg ser ikkje behov for samarbeid
Føresette (FAU) sitt syn på faget Utdanningsval	FAU har ikkje kjennskap til faget utdanningsval, men kjenner til nokon av dei mest vanlege prosjekta i regi av faget som: jobbskygging og hospitering i vidaregåande skule og bedrifter. Dei fleste etterspurte derimot meir informasjon etter intervju, og ønska å verte inkludert og bidrege om skulane trengte det.		
Rådgjevar og lærar sitt syn på samarbeid med dei føresette om utdanningsval	Føresette som ressursar og føresetnad for å lukkast med å skape ein god studievalsprosess	Føresette som viktige, men ei utfordring og eit uromoment som skaper meir arbeid	Føresette som sentrale og potensielle ressursar, men kun etter behov.
Føresette (FAU) sitt syn på skulen	FAU har full tillit til skulen sitt arbeid og stiller seg disponible om det skulle vere eit behov	FAU er kritisk til deler av skulen sitt arbeid og føler seg lite inkludert.	FAU har tillit, men føler at dei må stille krav og vere «på vakt» for å kontrollere at skulen gjer det dei skal
Ulike former og nivå av samarbeid (jf. Nordahl Kap.2)	<i>Kontaktlaust</i> samarbeid gjennom medverknad og innflytelse, (nivå 1-3) som var basert på kontinuerlig dialog.	<i>Representativt og direkte</i> samarbeid basert på informasjon frå skulen si side med rom for diskusjon (nivå1-2).	<i>Representativt og direkte</i> samarbeid basert på informasjon og diskusjon (nivå1-2)
Bernsteins utdannings-ideologi (jf. Kap.2)	Integrasjonskode basert på svak klassifisering og innramming av fag og kommunikasjon med dei føresette som fordrar dialog basert på ein strategiplan for foreldre samarbeid. «Skulen veit best, men vi bidreg om dei treng oss».	Kolleksjonskode basert på sterk grad av klassifisering og innramming der kommunikasjonen formidlar ei tydeleg tradisjonell haldning basert på «ekspert makt» som seier at «Vi veit best».	Kolleksjonskode basert på sterk grad av klassifisering men svakare grad av innramming då kommunikasjonen var i større grad basert på direkte kontakt med ønske om å kontrollere kvarandre. Tydelig strategiplan for faget, men ikkje for samarbeid. «Vi må drive fag»

Kvifor er det så store skilnadar mellom skulane?

Analysearbeidet synte store skilnadar mellom skulane til tross for like føresetnadar knytt til mellom anna geografi, storleik på skule og lokalt næringsliv. Eit spørsmål som blir ståande usvara er «kvifor er det så store forskjellar mellom skulane?» Dette kan kome av fleire årsaker. Utdanningsval er mellom anna obligatorisk i skulen, men det er stor lokal fridom knytt til korleis ein skal implementere faget av omsyn til lokale ressursar (Utdanningsdirektoratet, 2015). Med omsyn til samarbeid med dei føresette, blir dei nemnt som ressurs til faget, men det vert verken understreka eit krav om å informere om faget eller å inkludere dei i det. Konsekvensen av dette kan vere at ungdommane får eit svært ulikt fagtilbod, der føresette står som unytta ressursar.

Det kan og vere eit spørsmål om leiinga i skulen og i kva grad dei ser nytteverdien av fag og understreker behovet for eit skule-heim samarbeid. Rådgjevarane påpeika mellom anna at det var viktig at leiinga gav dei «oppbacking» for å kunne ha nok myndigheit til å stille lærarane til ansvar. Ei støttande leiing blir og trekt fram som sentralt i rådgjevingsarbeidet i rapporten *Æ skjønne itj, æ vakne opp kvar dag å vil bli nå nytt æ* (Buland m.fl, 2014). Haldningane til ei uengasjert leiing, kan tenkast å forplante seg ned i systemet og skape ein motkultur for både fag og samarbeid. For å kunne utvikle faget og gjere rådgeving til heile skulen si oppgåve, er det ein føresetnad at skulen si leiing er aktive pådrivarar i utviklinga av faget (Ibid). For at faget og eit samarbeid med dei føresette skal lukkast må det liggje til grunn ein grundig, og heilskapleg plan for at faget skal fungere etter intensjonen. Det var tydeleg at mellom anna skulen som hadde den mest heilskapelege strategiplanen, prioriterte både fag og samarbeid med dei føresette. Det kan vere ei medverkande forklaring til at skulen såg ut til å vere nærast å oppfylle intensjonen med faget.

Utdanningsval stiller og høge krav til kompetanse til å skulle administrere og drifte faget. Faget krev mellom anna samarbeid med fleire aktørar og dette føresett kompetanse i planlegging, koordinering og gjennomføring av faget. Rådgjevar har ansvar for å leggje til rette for denne organiseringa og krev derfor ein variert samhandlingskompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2015). Dersom faget ikkje blir organisert på ein god måte, kan det ha mindre å seie kor mykje leiinga understreker at det er sentralt. Læraren spelar ei nøkkelrolle for samarbeid med dei føresette og hovudansvar for å drifte faget etter retningslinjer frå rådgjevar som har hovudansvar for sjå til at dette blir følgt opp. Lærarane uttrykte derimot manglande kompetanse til å undervise faget i form av utfordringar med å sette seg inn i studiemoglegheiter og diffuse læreplanmål, som mellom anna Buland (m.fl, 2014) uttrykte som utfordrande. Om dei som har hovudansvaret for å sette faget ut i praksis ikkje har kompetansen eller føler at dei ikkje har tilstrekkeleg kompetanse for å drifte faget, kan det dermed vere naturleg å ikkje ønske å utvide arbeidsoppgåvene gjennom eit samarbeid med dei føresette. Mangelen på kompetanse kan slik sjåast å leggje ein dempar på engasjementet for faget.

6.0 DRØFTING AV HOVUDFUNN

Kva perspektiv har føresette og sentrale aktørar i skulen til samarbeid om ungdomsskuleelevar sin studievalsprosess og faget utdanningsval?

Analysen gav fleire syn på både fag og samarbeid i samanheng med dei føresette. Ein kan likevel skildre to hovudperspektiv: syn på føresette som ressurs eller utfordring i samarbeidet om elevane sin studievalsprosess og syn på utdanningsval som moglegheit eller «påtvinga» uromoment.

6.1 «Moglegheit og verktøy eller påtvinga uromoment»

Utdanningsval blei obligatorisk i 2008, og er derfor eit relativt ungt fag som ein kan sjå i samanheng med innovasjonsarbeid knytt til rådgjevingstenesta. Faget utdanningsval kan sjåast å representere ei endring for informantane i skulen, som avhengig av syn på eiga og kvarandre sine roller, skaper ei positiv og negativ haldning til både fag og relasjonen mellom partane. I praktisk forstand representerer utdanningsvals faget endringar av organisasjonsstrukturen, i form av endringar av ansvar og rollefordeling mellom dei interne aktørane i skulen. Skulen gir uttrykk for det Skogen omtalar som tids- og systembarrierar i samanheng med faget, kombinert med ei manglande eller diffus felles forståing av kva målet til faget er (Skogen, 2004:75-80). Dette er omtalt som dei mest vanlege og konkrete barrierane, men kjem mest til uttrykk frå skulane som ser ut til å ha eit meir kritisk syn på faget og samarbeidet med dei føresette. Skogen (2004:77) meiner at denne typen barrierar er mindre påhefta med skuld, skam og behov for hemmelegald. Det kan derfor forklare at dei meir kritiske skulane vektlegg praktiske og meir konkrete ressursmessige motstandsårsaker til at eit samarbeid kan gjennomførast, framfor å skildre meir konkret motstand for å samarbeide med dei føresette. Det er likevel dei meir abstrakte barrierane som er mest interessante då skulane tilsynelatande viser ulik grad av vilje og motivasjon for både å implementere faget, men òg til å nytte det aktivt i samanheng med dei føresette.

Dei meir kritiske informantane i skulen uttrykkjer ein «endringstrøttleik», basert på tidlegare dårlege erfaringar med føresette som gruppe. Dette kan sjølvstøtt vere reelle problem på desse skulane, men det kan òg vere basert på ei førehandsbestemt haldning til dei føresette som gruppe. For skulen kan det vere enklast å observere den ytre røyndommen av heimen (Nordahl, 2007). Dette gir i tilfelle utslag i psykologiske barrierar, der aktørar i skulen kan motsette seg både fag og eit samarbeid med dei føresette utan at det finst eit motstridande verdigrunnlag, særlege praktiske vanskar eller ei eventuell refordeling av makt (Skogen, 2004). Dette kjem til

syne ved at skulane som stilte seg meir positive til både fag og samarbeid også påpeika ulemper, men såg i større grad moglegheiter gjennom dette arbeidet. Det blir derfor eit spørsmål om kva verdi aktørane tillegg samarbeid gjennom utdanningsval. Verdibarrierar handlar kort om ei samling av verdier, normer og tradisjonar, som ein til dømes kan finne igjen i ein skulekultur. Dersom innovasjon eller endring, her i form av utdanningsval, kjem på tvers av verdiforankringa til aktørane, vil ein få ein verdikollisjon og dermed ei verdikonflikt (Skogen, 2004). Om verken rådgjevarar, lærarar eller FAU ikkje ser nokon verdi i faget eller eit samarbeid i samanheng med studievalsprosessen, så er det naturleg at dei fokuserer på utfordringar framfor moglegheiter, noko som kan forklare manglande motivasjon for å iverksetje arbeidet med å leggje til rette for ein slik samarbeidsrelasjon. Informantane frå FAU syner derimot meir positive haldningar til eit auka samarbeid med skulane gjennom faget, enn dei meir kritiske aktørane i skulane. Samstundes har skulane som er meir positivt retta mot faget også gjennomført fleire tiltak i regi av faget, enn dei meir kritiske til tross for tilsynelatande like ressursmessige føresetnadar. Dette kan ein tolke som at det er verdibarrierar i større grad enn reint praktiske barrierar som er utfordringa med å implementere ein god samarbeidsrelasjon i samanheng med faget. Dersom det i røynda er meir verdimessegebarrierar framfor konkrete praktiske barrierar som skapar manglande føresetnadar for samarbeid og samhandling, kan dette gje implikasjonar for eit haldningsmessig grunnlag ein kan sette i samanheng med skulen si leiing. «Heile personalet må involverast og ansvarleggjerast i eit langsiktig utviklingsarbeid, der prosessen er reell og grunnfesta i kollegiatet» (Bjørnsrud & Nilsen, 2008:139). Aasen skule såg mellom anna ut til å ha lukkast med dette. Sjølv om ein ikkje kan snakke om noko utelukkande negativt, då barrierane er positive og negative utifrå kva verdiforankring ein har, dannar derimot potensielle årsaker til desse verdiane eit drøftingsgrunnlag (Skogen, 2004). Ein av desse årsakene kan vere meir eller mindre bevisste maktstrategiar.

Skulane hadde som tidlegare nemnd ulike haldningar til fag og samarbeid. Dette kunne ein sjå igjen av implementeringa av utdanningsval i skulen og korleis dei praktiserte faget i samanheng med dei føresette. Verdiforankringa kan skape ei negativ eller positiv haldning til praksisen. Utdanningsval og involvering av føresette kan føre til ei endring i form av intern og ekstern arbeids- og ansvarsfordeling mellom anna i form av auka myndiggjering, eller empowerment av dei føresette (Desforages & Abouchaar, 2003). Endringa kan slik vere ei direkte og indirekte årsak til at rådgjevarar og lærarar mistar delar av sin relative autonomi eller får eit auka ansvar for å tilretteleggje for innsyn i skulen og sin eigen praksis. Eit samarbeid med ein ekstern part, kan slik sjåast som ei maktoverføring der skulen sitt behov for autonomi (og institusjonelle

makt) kan skape maktbarrierar mot denne utviklinga (Dalin, 1995; Skogen, 2004). Ein kan derimot stille spørsmål ved kor reell denne potensielle medverknads makta til dei føresette er. Sjølv om FAU uttrykte ønske om auka innsikt og meir reell medverknad, poengterte dei også at skulen måtte få drive skule og at deira rolle i stor grad var å støtte skulen i sitt arbeid. Analysearbeidet synte mellom anna at «Aasen» skule hadde eit skule-heim samarbeid som var nært opp til intensjonen med både fag og samhandling på eit generelt grunnlag, *utan* at den auka samhandlinga med foreldra hadde ført til eit ønske frå dei føresette si side om å medverke meir i skulekvardagen. Dei meir kritiske informantane i skulen si understreking av eige faglege ansvar kan òg sjåast i samheng med manglande ønske om eit samarbeid. I dette synet vert den faglege opplæringa knytt til utdanningsval skulen sitt ansvar, og medverknad frå dei føresette si side eit uromoment. Manglande samarbeid karakterisert i grad av dialog og diskusjon, vert dermed ikkje så unaturleg dersom ein ser det som tilstrekkeleg å berre informere om det faglege.

Faget kan slik karakteriserast som både eit moglegheitskapande fag som ein ekstra kontaktarena og ressursbase, men òg eit uromoment ved sidan av rådgjevar og lærar sine ordinære arbeidsoppgåver der verdien av eit utvida samarbeid med dei føresette kan vere låg. Skulen sitt mål og oppgåver har endra seg drastisk dei siste tiåra, som igjen betyr at skulen i dag har eit anna innhald i dag enn når foreldre gjekk der. Målsetjingane i skulen kan delast i to hovudoppgåver: bidra til elevane si sosiale og personlege utvikling og bidra til elevane si fagmessige læring (Nordahl, 2007:19). Skulen står altså ikkje åleine om ansvaret for målsetjinga om å auke eleven sin valkompetanse. Dei ulike forståingane kan derfor tolkast som at faget råkar ved forståingane skulane har av fag og kva som er både skulen og dei føresette sitt ansvar med tanke på studievalsprosessen til elevane. Faget kan representere ei endring som skulane tolkar ulikt, og derfor reagerer ulikt til, illustrert gjennom deira fokus på ulike barrierar dei finn utfordrande. Dette stiller spørsmål til om grunnlaget for den frie implementeringa av faget bør omstrukturast for å få ei meir solid forankring i skule og læreplan, og for å sikre eit meir likeverdig tilbod for elevane, og i tillegg sikre eit auka fokus på dei føresette som ein bidragsytarar og ressurs både til faget og studievalsprosessen.

6.2 «Foreldre som ressurs og utfordring»

Sentrale spørsmål i skule-heim samarbeidet vil vere korleis alle føresette er ein ressurs for ungdommane si oppseding læring, og korleis denne ressursen kan nyttast både med tanke på dei unge si læring og i høve til samarbeidet i skulen (Nordahl, 2007). I ressursperspektivet vert det retta fokus på korleis alle foreldre kan vere ein ressurs for dei unge si utvikling og

samstundes korleis dei føresette kan bidra med støtte. Det er dei føresette sine moglegheiter og potensial som skal nyttast og utviklast (Ibid). I lys av dette perspektivet blir dei føresette ein føresetnad for å lukkast med både godt samarbeid og med å leggje til rette for ein god studievalsprosess for elevane. Til dømes kan føresette vere ein ressurs i form av rollemodellar i fag, dei kan bidra med informasjon om eleven sitt heimeliv samt vere med å gje eit meir variert tilbod til jobbskygging. Føresette kan også vere ein positiv haldningsskapande aktør retta mot utdanning og skule, og ein støttespelar som gjennom samarbeid og samhandling med skulen kan bidra til at elevane får adekvat rettleiing i studievalsprosessen. Dette perspektivet føreset derimot at skulen forstår sitt profesjonelle ansvar for å skape og vedlikehalde dette samarbeidet.

Ulike foreldre krev ulike tilnærmingar, og nokre er meir sentralt å få innleia eit samarbeid med enn andre (LaRoucq & Kleiman, 2011). Dette inneber at skulen bør vere mindre oppteken av sine egne opplevingar av utfordringar med føresette, for å betre kunne agere som profesjonell part og fokusere på kva ressursar som ligg i dei ulike heimane. Dette er viktig då det ser ut til at mange sentrale aktørar i skulen har førehandsbaserte og negative haldningar til enkelte grupper av føresette (Nordahl, 2007). For å få etablert eit samarbeid med foreldre som kan krevje meir tilpassa tilnærming, er det såleis skulen si rolle å yte innsats for å bryte ned motstandsbarrierar som kan hindre eit slikt samarbeid. To av dei motstandsbarrierane som var mest tydelege i dette prosjektet omhandla som nemnt tidlegare barrierar i form av verdiforankra haldningar til skule og dei føresette, samt makt i form av eit ønske om kontroll og medverknad til faget. Rådgevar og lærar si haldning til dei føresette vil òg påverke foreldresamarbeidet. Dei aktørane i skulen som meiner at dei føresette er ein ressurs, vil arbeide meir systematisk med skule-heim samarbeidet (Ibid). Desse vil støtte foreldreinvolvering og vektlegge samhandling mellom partane der engasjementet og interessene til dei føresette kjem fram og vert verdsett. I dette perspektivet kan samarbeidet om utdanningsval skape ein ekstra samhandlingsarena der kontakten mellom skule og heim kan bidra til eit styrka samarbeid.

Sentrale aktørar i skulen som tek omsyn til både egne barrierar, og kva som kan vere barrierar for dei føresette, vil ha eit mykje betre utgangspunkt for å lukkast i denne samanhengen (Druglie & Nordahl, 2016). I eit ressursperspektiv vil skulen leggje til rette for dette gjennom ein open og kontinuerleg dialog der dei føresette vert fordra til aktiv deltaking via foreldreinvolvering. Dette kan på sikt kan føre til eit fokus på tydelegare ansvarsfordeling og eit foreldresamarbeid. Eller i lys av Bernstein; svak, ekstern klassifisering gjennom utdanningsval som ein ressursbasert samhandlingsarena, og svak innramming i form av open og forutsigbar kommunikasjon, vil derfor føre til utdanningsmessig ideologi tufta på integrasjonskoden

(Hovdenak, 2011). Dette er avhengig av medverknad, som igjen er avhengig av at den kommunikative makta i samarbeidet ikkje er for prega av skulen sitt ønske om å forsterke si institusjonelle makt.

I eit utfordringsperspektiv blir det lagt vekt på uromomentet dei føresette representerte, og dei manglande føresetnadane dei har for å bidra til studievalsprosessen i samarbeid med skulen. Her vert det praktisert eit mykje tydelegare skilje mellom skule og heim, der kvar arena har ulike ansvarsområde. Dette illustrerer makta i samarbeidet mellom partane, der synet på både fag og samarbeid syner ulike former for maktutøving. For at dei føresette skal oppleve å verte verdsett, krev det at det må vere ein reell maktbalanse mellom partane der dei føresette blir gitt moglegheit til å medverke i viktige prosessar og avgjersler i skulen (Nordahl, 2007). Utfordringsperspektivet syner at partane ikkje vert oppfatta som likeverdige, og at ei potensielt auka involvering av føresette derfor blir oppfatta som mindre ønskeleg. Dette kan ein mellom anna sjå ut av individfokuset til informantane på skulane som var mest kritisk til eit samarbeid.

Ein viktig faktor for myndiggjering er ei grunnleggande tru på individet sitt potensial for vekst og utvikling (Nordahl, 2007:88). Dei mest kritiske informantane i skulane meinte at det i større grad var individuelle årsaker til utdanningsbrot og utfordrande samarbeid, der individuell latskap eller uengasjerte heimar var problemet. I tillegg meinte dei at dei ikkje hadde tilstrekkeleg med profesjonell kompetanse, som dei såg størst nytteverdi av i eit slikt samarbeid. Dei skulane som såg på utdanningssystematiske utfordringar som mest problematisk, verka i større grad som dei såg potensiale i både dei føresette og elevane. I utfordringsperspektivet kan ein derfor sjå at nytteverdien til føresette vert oppfatta som låg basert på både tru på evne til å bidra, samt ei overtyding om at skulen med sin profesjonelle kompetanse ikkje har behov for «ukompetente» aktørar. Foreldreinvolvering på eit lågt nivå kan derfor sjåast å bli prioritert framfor eit foreldresamarbeid, då skulen vektlegg si «ekspertmakt» i form av skulen som institusjon. Faren er då at denne makta blir legitimert frå dei føresette si side, då haldninga om at «dei veit best» vert gjeldande – og det er sjeldan nokon gir frå seg makt og posisjonar utan at det er fordelaktig. Eit auka samarbeid treng nødvendigvis ikkje medføre ei endring av maktbalanse. «Aasen» skule snakka til dømes meir om roller og avklaring av ansvar, enn om makt i samanheng med relasjonen mellom skulen og dei føresette. Tankegangen til skulen var basert på at «dess meir foreldra får innsikt i, dess betre» og basert på intervju med FAU såg det ut til at autonomien dei tilsynelatande gav frå seg gjennom auka innsyn i fag, vert gitt tilbake gjennom full tillit til arbeidet skulen gjorde. Dette kunne ført til det Nordahl (2007:23) omtalar som «outsourcing av barndommen», der skulen vert sitjande med det totale ansvaret for

ungdommane. Derimot såg involveringa til å gjere at dei føresette blei meir bevisst si støttande rolle, og sitt ansvar for å engasjere seg og stille seg disponibel. Rådgjevarar og lærarar er ansvarleg for å drifte utdanningsval. Problemet oppstår når dei tolkar dette som at dei skal ta alle avgjersler på det dei oppfattar som dei faglege områda i skulen.

Makta aukar når den vert delt fordi makt oppstår når menneske handlar saman, meiner Habermas (1991). Lovverk og læreplanar stadfestar at dei føresette skal verte gitt moglegheit til å medverke på dei faglege områda (Lovdata, 2017; Utdanningsdirektoratet, 2017). Dette betyr ikkje at føresette treng å direkte påverke utdanningsvalfaget i samarbeidet. Verken skule eller heim la ned eit stort ønske om at dei føresette skulle få dette. Foreldre kan òg oppleve reell medverknad i skulen gjennom at dei vert høyrde og tekne omsyn til (Druglie & Nordahl, 2016). Samarbeid mellom skule og heim kan derfor ha ein verdi i seg sjølv, mellom anna gjenno auka innsyn i skulen sin praksis. Kommunikativ makt skaper slik eit sterkt argument for foreldremedverknad i skulen. Dette handlar ikkje berre om retten dei føresette har til å medverke. Skulen sine moglegheiter til å nå sine mål vil auke ved å fokusere på å skape semje og slik realisere kommunikativ makt. Samarbeidet må då vere basert på viljen til forståing og dialog snarare enn å tvinge den andre til einigheit. Det må vere basert på frivillig deltaking og tillit. Einsidig informasjon frå skulen si side, vil slik ikkje skape grunnlag for kommunikativ handling som er avhengig av dialog og reell medverknad (Nordahl, 2007:97). Ein må likevel kunne stille spørsmål ved om haldninga til dei mest kritiske rådgjevarane og lærarane, i større grad må vere forankra i skulane sine tradisjonar framfor eventuelle nasjonale læreplanverk. Skulen si makt er derimot ikkje avhengig av at føresette deltek aktivt i samarbeidet med skulen.

Den institusjonelle makta kan kanskje vere sterkare når foreldra ikkje deltek fordi dei då må basere seg på gjetting og usikkerheit, meiner (Nordahl, 2007:92). Skulen kan slik sjåast å verne sin eigen posisjon gjennom å skape avstand mellom skule og heim gjennom bruk av sterk klassifisering av ikkje berre statusen til faget, men og sterk innramming i form av kontroll over kommunikasjon mellom partane. Eit utfordringsperspektiv på eit samarbeid med dei føresette kan slik tolkast å vere prega av ein kolleksjonskode, der skulen nyttar si institusjonelle og kommunikative makt til å definere og kontrollere begge partane sine roller.

7.0 AVSLUTTING

Oppsummering

Faget utdanningsval har fått varierende resultat i evalueringar, men funn viser til at faget kan bidra positivt for ressursvake elevar, som kan utgjere ei risikogruppe knytt til utdanningsbrot. Samstundes veit ein at eit godt skule-heim samarbeid bidreg positivt på område sett i samanheng med utdanningsbrot. Det er derimot lite forskning på faget utdanningsval i kombinasjon med skule-heim samarbeid. Dette danna grunnlaget for at eg ønska å sjå nærare på korleis føresette og sentrale aktørar i skulen såg på faget og relasjonen dei imellom. Denne oppgåva har teke føre seg studievalsprosessen til elevar i ungdomskulen, i lys av samarbeid mellom skule og heim og faget utdanningsval. Eg har nytta ei kvalitativ tilnærming for å studere følgande problemstilling: *kva perspektiv har føresette og sentrale aktørar i skulen til samarbeid om ungdomsskuleelevar sin studievalsprosess og faget utdanningsval?*

Tre forskingsspørsmål vart formulert for å belyse denne problemstillinga:

Korleis ser aktørane på studievalsprosessen til elevane?

Aktørane såg på studievalsprosessen som utfordrande. Rådgjeverane opplevde få ressursar til individuell oppfølging, lærarane syntest dei hadde mangelfull kompetanse knytt til studieløp og yrkesmoglegheiter, og dei føresette fann det utfordrande å sette seg inn i sjølve studievalsprosessen og systemet. Føresetnadane til heimen i form av evne og vilje til å sette seg inn i eit større spekter av utdanningsmoglegheiter samt ungdommane sin valprosess vert trekt fram som hovudutfordring for skulen. Ein kompleks studievalsprosess, både for skule og heim, kan slik sjåast å auke krava for elevane sin valkompetanse. Dette stiller høgare krav for eit skule-heim samarbeid for å kunne leggje til rette for å støtte elevane i sin studievalsprosess.

Kva meiner aktørane om samarbeidet dei imellom i samanheng med studievalsprosessen og korleis kjem det til syne via gjennomføringa av utdanningsval?

Aktørane hadde ulike perspektiv på både samarbeid og fag, som ein kunne sjå igjen av både ulike former for samarbeid og implementering av fag i skulane. Medan enkelte i skulen ser på faget som ei stor moglegheit og eit verktøy i studievalsprosessen, gir andre i skulen uttrykk for det som eit uromoment ved sida av den ordinære undervisinga. Det kan sjå ut som at skulane har ulik forståing av faget, og at dei ser ulikt på kva som er skulen sitt ansvar i høve studievalsituasjonen til elevane. Utdanningsval ser ut til å representere ei endring som skulane tolkar og forhold seg ulikt til, og dette kjem til uttrykk gjennom ulike syn på ulike barrierar dei

finn utfordrande. Gjennom studiet har ein sett tydeleg at utdanningsvalfaget med sitt fokus på både fagleg og sosial utvikling, krev eit samarbeid der ansvar og roller mellom skule og heim er tydeleg definert, og der samarbeidet er lagt til rette slik at skule og heim arbeidar saman mot felles målsetjing: å skape ein god studievalsprosess for elevane.

I lys av refleksjonar kring utdanningsbrot, såg skulane utfordringar i skulen i lys av eit individ- og system perspektiv. Skulen som var mest positiv til eit samarbeid med dei føresette, meinte at det var årsaker i skulesystemet som skapte utfordringar for både skule og heim. Dei såg det derfor som si rolle å skulle kompensere for dette. Dei skulane som verka noko kritiske til eit samarbeid, peika meir på individuelle trekk ved elev- og foreldregrupper som årsakar til utfordringane heimen, og særleg skulen hadde. Dei såg si rolle som å skulle «rydde opp» etter heimane. Skulane sitt syn på utfordringane knytt til utdanningsbrotproblematikken ser ut til å henge saman med deira haldning til elevar og føresette, samt skulen si oppfatning av faget sin verdi, og korleis det skal gjennomførast.

Kva trekker partane fram som sentralt i samarbeidet for å kunne bidra til ein betre studievalsprosess for elevane?

Partane trakk inn openheit og kommunikasjon, læraren som profesjonell aktør og initiativtakar og fokus på dei føresette sin støttande funksjon samt foreldreinvolvering, som sentrale moment for å skape ein betre studievalsprosess. Konsekvensen av dette vert behovet for eit foreldresamarbeid som møter alle elevar og foreldre på ein god måte, eit system som tek høgde for differensialiseringsproblematikken og legg til rette for tilpassa kontakt med føresette for å skape best mogleg dialog og hensiktsmessige arenaer for samarbeid. Det er her skulen si rolle som profesjonell aktør vert gjeldande for å leggje til rette for dette og for å involvere og slik bevisstgjere dei føresette om sin støttefunksjon for ungdommane i studievalsprosessen.

Konklusjon

Kva perspektiv har føresette og sentrale aktørar i skulen til samarbeid om ungdomsskuleelevar sin studievalsprosess og faget utdanningsval?

Samarbeidet mellom partane vert sett på i eit ressursperspektiv og eit utfordringsperspektiv. Skulane viser ulike syn på foreldre som ressurs, og ser ulikt på kva utfordring dei representerer. FAU, som representerer dei føresette, signaliserer eit ønske om å bidra meir inn mot studievalsprosessen både for å kunne vere ein ressurs, men òg for å få auka innsikt i studievalsprosessen. Medan ein skule er klar på at foreldra representerer ein ressurs som er viktig for å lukkast med målsetjinga for utdanningsvalfaget; eit samarbeid som skal legge til

rette for ein god studievalsprosess for eleven, gjev dei andre skulane i større grad uttrykk for at eit samarbeid med dei føresette representerer ei utfordring i form av ulike barrierar.

I ressursperspektivet vert dei føresette ein føresetnad for å lukkast med både godt samarbeid og med å leggje til rette for ein god studievalsprosess for eleven. Samarbeid mellom skule og heim om utdanningsvalfaget ser ut til å kunne vere ein viktig samhandlingsarena som bidreg til dialog, medverknad og synergieffektar. Dei føresette opplevde at det var varierende kor mykje dei vart verdsett som ressursar i samanheng med utdanningsval og studievalsprosessen og fleire følte derfor ei kjensle av avmakt og svekka engasjement i møte med skulen. Denne haldninga kan indikere at dei føresette er ei ressursgruppe som ønsker å verte inkludert, men som verken vert identifisert eller nytta. Dette perspektivet rettar derfor eit stort fokus mot skulen og det ansvaret den som ein profesjonell institusjon har for å skape og vedlikehalde dette samarbeidet.

I eit utfordringsperspektiv blir det lagt vekt på uromomentet dei føresette representerer, og dei varierende føresetnadane dei har for å bidra til studievalsprosessen i samarbeid med skulen. Her vert det praktisert eit mykje tydelegare skilje mellom skule og heim, der kvar arena har ulike ansvarsområde, men som dei ikkje nødvendigvis samhandlar om. Dette illustrerer den institusjonelle og kommunikative makta i samarbeidet mellom partane, der synet på både fag og samarbeid syner ulike former for maktutøving basert på om ein ser ein nytteverdi av eit samarbeid om utdanningsval.

Faget kan karakteriserast som både eit moglegheitskapande fag i form av ein ekstra kontaktarena og ressursbase, men òg eit uromoment ved sidan av rådgjevar og lærar sine ordinære arbeidsoppgåver. Faget sin natur med omsyn til å utvikle valkompetanse kan sjåast å balansere mellom krav til både sosial og fagleg utvikling. Dette ser ut å skape eit skjeringspunkt mellom det faglege og sosiale ansvaret til skule og heim, som dannar ei «gråsone» for samarbeid. Dei ulike forståingane kan derfor tolkast som at faget råkar ved forståinga skulane har av fag og kva som er både skulen og dei føresette sitt ansvar med tanke på studievalsprosessen til elevane. Ulike tolkingar av denne endringa skaper ulike reaksjonar, som blir illustrert gjennom ulik implementering og aktørane sitt fokus på ulike barrierar som kan gjere eit samarbeid vanskeleg. Dette aktualiserer spørsmålet om grunnlaget for den frie implementeringa av faget bør omstrukturast for å få ei meir solid forankring i skule og læreplan, for å sikre eit meir likeverdig tilbod for elevane, og i tillegg sikre eit auka fokus på dei føresette som ein bidragsytar og ressurs både til faget og studievalsprosess.

Resultata har utløyst mange spørsmål som kan danne grunnlag for vidare forskning. Funna kan mellom anna verte nytta til å stille spørsmål til implementering av faget og faget sin natur. Utdanningsval er relativt «ungt» då det først blei obligatorisk i 2008, men stiller ikkje krav til konkrete former for implementering. Ei oversikt over ulike implementeringsmodellar og ulike måtar skulane har løyst dette på kunne ha vore eit bidrag for å skape ei meir innovativ rådgjevingsteneste og eit meir likeverdig fagmessig tilbod. Funna viser at både skule og heim har varierende haldningar til kor stort eit potensielt behov, eller eit ønske for samarbeid er. Ei kvantitativ analyse basert på surveyar av særleg føresette sitt perspektiv på eit slikt samarbeid hadde vore interessant med omsyn til eventuell generalisering av funna. Resultat kunne nyttast til å kartleggje og konstruere eventuelle rammer for eit slikt samarbeid, eventuelt til å drøfte årsakene for at eit auka samarbeid ikkje ville vere ønskeleg. Det kunne òg vore interessant å sett nærare på om nettverksleing i samanheng med samhandlingsutfordringar kunne hatt overføringsverdi til skule-heim samarbeidet.

Målet med dette studiet har vore å sette utdanningsbrotspromblematikken i samanheng med eleven sin studievalsprosess, for å synleggjere skule-heim samarbeidet om faget utdanningsval. Faget har høge ambisjonar med omsyn til fagleg og sosial utvikling, som stiller høge krav til både skule og heim for å kunne løyse utfordringa med å gi elevane ein tilstrekkeleg valkompetanse. Med bakgrunn i denne studien kan ein rette fokus mot at faget kan medverke til å skape ein samhandlingsarena som kan danne grunnlaget for eit styrka samarbeid gjennom dialog og auka innsyn i elevane sin studievalsprosess. Samstundes retter analyse av funna fokus mot skule og heim sitt syn på kvarandre. Haldningane skulane har til dei føresette blir her avgjerande for i kva grad skulen ser dei som ressursar i eit samarbeid. Her må skulen vere bevisst sin maktposisjon og si rolle som profesjonell aktør for å tilretteleggje for dette samarbeidet utan å umyndiggjere dei føresette basert på førehandsbaserte haldningar. Studiet vert såleis eit bidrag til utdanningsbrot-debatten gjennom bevisstgjerjing av dei føresette sin støttefunksjon og som ressurs i studievalsprosessen, og skulen sitt ansvar for å skape eit foreldresamarbeid som kan bidra til å styrke elevane sin valkompetanse.

8.0 LITTERATURLISTE

- Andreassen, I. H., Hovdenak, S. & Swahn, E. (2008) *Utdanningsvalg – identitet og karriereveiledning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Andreassen, I.H. (2011) “Her må vi holde fokus og holde trykk”. Rektor- og rådgiverperspektiv på utdanningsvalg. I Hovdenak, S.S., B.U. Wilhelmsen (red.), *Utdanningsvalg som skoleutvikling*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Andreassen, I. H. (2016). Å utfordre elevene gjennom læring i utdanningsvalg. I L. G. Lingås, og U. Høsøien (red.), *Utdanningsvalg – identitet og danning*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Bakken, A. (2012). *Framgangsrrike skoler under Kunnskapsløftet*. NOVA-rapport 10/212. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring
- Beck, U. (1992) *Risk Society: Towards a new modernity*. London: Sage Publications
- Birkemo, A. (2007). Utdannings- og yrkesvalg i ungdomsalderen. *Norsk pedagogisk tidsskrift nr. 3*
- Bjørnsrud, H., & Nilsen, S. (2008). *Tilpasset opplæring: intensjoner og skoleutvikling*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Borgen, J & Lødding, B. (2009). *Implementering av faget utdanningsvalg på ungdomstrinnet*. Delrapport II fra prosjektet Karriereveiledning i overgangen mellom ungdomsskole og videregående opplæring. Evaluering av Kunnskapsløftet. Rapport 39/2009. NIFUSTEP.
- Brenna, L.,R (2016). Mangfold – en ressurs. I L. G. Lingås, og U. Høsøien (red.), *Utdanningsvalg – identitet og danning*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Buhl, R. (2008). Forældresamarbejde i vejledningen – balladen om forældreinddragelse. Masteroppgave. Århus: Danmarks pædagogiske universitetsskole.
- Buland, T. & Havn, V. (2003). *De første skritt er tatt; Veien videre venter?* Sluttrapport fra evalueringen av prosjektet ”Delt rådgivningstjeneste”. Trondheim: SINTEF.
- Buland, T.Havn, V., Finbak, L., og Dahl, T. (2007). *Intet menneske er en øy*. Rapport fra evalueringen av tiltak i Satsing mot frafall. Trondheim: SINTEF.
- Buland, T., Mathiesen, I., Aaslid, B., Haugsbakken, H., Bungum, B og Mordal, S. (2011) *På vei mot framtida, men i ulik fart?* Sluttrapport fra evaluering av skolens rådgivning. Trondheim: SINTEF
- Buland, T., Mathiesen Holth, I., Mordal, S., Tønseth, C., Austnes-Underhaug, R og Skoland, K (2014). *«Æ skjønne itj, æ vakne opp kvar dag å vil bli nå nytt æ»*. Rapport frå evaluering av skolens rådgiving i Møre og Romsdal, Sør-Trøndelag og Nord-Trøndelag 2014. Trondheim: SINTEF

- Buland, T., Bungum, B. og Dahl, T. (2015). *Omvalg – løsnings eller symptom?* Rapport fra studie av omvalg i videregående skole i Sør-Trøndelag fylkeskommune. NTNU Program for lærerutdanning – Skoleutvikling og utdanningsledelse. Trondheim.
- Catsambis, S (2001). Expanding knowledge of parental involvement in childrens secondary education: Connections with high school seniors academic success. *Social Psychology and Education* 5, 149-177
- Christensen, R. (2009). *Hvorfor slutter elever i videregående skole? Frafallselevers egne forklaringer.* Master i helsefremmende arbeid. Høgskolen i vestfold.
- Dalin, P. (1995) *Skoleutvikling. Strategier og praksis.* Oslo: Universitetsforlaget
- Desforges, C. & Abouchar, A. (2003). The development of parental involvement, parental support and family education on pupil achievements and adjustment: A Literature Review. Nottingham: DFES Publications, RR433.
- Drugli, M.B. & Nordahl, T. (2016). *Samarbeidet mellom hjem og skole.* En oppsummering av aktuell kunnskap om hva som skaper et godt samarbeid mellom hjem og skole. Henta 12.01.17 frå <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/hjem-skole-samarbeid/samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/?depth=0&print=1>
- Engelstad, F (1999). Maktbegrepet etter Max Weber. I F. Engelstad (red.), *Om makt. Teori og kritikk.* Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Eriksen, O (2009). *Utdanningsvalg i Østfold.* Rapport 2009:5. Halden: Høgskolens Rapport- og Arbeidsrapportserier
- Falch, T., Borge Johannesen, A., Strøm, B (2009). *Kostnader av frafall i videregående opplæring.* Senter for økonomisk forskning AS. Henta 11.02.17 frå: <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/frafall/kostnader-av-frafall.pdf>
- Foreldreutvalget for grunnopplæringen (FUG) (2011). Forsking om foreldrenes betydning for elevenes skolegang og resultater. Henta 18.02.17 frå: <https://fug.custompublish.com/getfile.php/1778724.1542.xqrubtwuw/forskning+om+foreldrenes+betydning.pdf>
- Foreldreutvalget for grunnopplæringen (FUG). (2017). *Foreldre og skolen.* Henta 18.02.17 frå: <http://www.fug.no/foreldreradets-arbeidsutvalg-fau.4639106-144621.html>
- Giddens, A. (1990) *The consequences of modernity,* Cambridge: Cambridge University Press
- God Skole (2017). *Samarbeid skole-hjem.* Henta 19.02.17 frå: <http://www.godskole.no/samarbeid-skole-hjem>

- Habermas, J. (1991). *Communication and the evolution of society*. Cambridge: Polity Press
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2014). *Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler. Hva er nødvendig lærerkapital?* Oslo: Kommuneforlaget AS
- Holljen, E., Dehlin, F., Vesterås, U.M. (2013). *Samfunnsøkonomisk analyse av karriereveiledning på nett*. Senter for IKT utdanningen.
- Hernes, G. (2010). *Gull av gråstein*. Tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring. Fafo-rapport 2010:03.
- LaRouque, M., Kleiman, II & Darling, S. (2011). "Parental involvement: The missing link in School Achievement". *Preventing School Failure*, 55, 115-122.
- Lawson, M. (2003). "School-family relations in context: Parent and teacher perceptions of parent Involvement" *Urban Education*, 38, 77–133.
- Lingås, L.G & Høsøien, U (2016). *Utdanningsvalg – identitet og danning*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Lovdata (2017). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova) Henta 18.02.17 frå: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#§1-1
- Lødding, B & Holen, S. (2012). *Utdanningsvalg som fag og utfordring på ungdomstrinnet*. Sluttrapport frå prosjektet Karriereveiledning i overgangen mellom ungdomsskole og videregående opplæring. Evaluering av kunnskapsløftet. Rapport 28/2012. Oslo: NIFUSTEP.
- Lødding, B & Holen, S (2013). Faget utdanningsvalg på ungdomstrinnet: Når valgmodenhet skal læres. I *Reformtakter. Om fornyelse og stabilitet i grunnopplæringen*, Karseth, B; Møller, J; Aasen, Petter (red.) Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Mathisen, K.M. (2011). «Frafall eller bortvalg?» Nyere begrepsendringer av frafallsproblematikken i videregående opplæring. Oslo: Høyskolen i Oslo.
- Markussen, E. og Seland, I. (2012). *Å redusere bortvalg – bare skolens ansvar?* En undersøkelse av bortvalg ved de videregående skolene i Akershus fylkeskommune skoleåret 2010-2011. NIFU Rapport 6/2012.
- Mordal, S., Buland, T., Mathiesen, I.,H. (2015). *Rådgiverrollen – mellom tidstyv og grunnleggende ferdighet*. SINTEF Rapport
- Ness, O. (2016). *Samarbeid eller samhandling – Er det noen forskjell?* Henta 20.04.17 frå: <https://www.napha.no/content/14929/Samarbeid-eller-samhandling-Er-det-noen-forskjell>
- Nordahl, T. (2007): *Hjem og skole – hvordan skape et bedre samarbeid?* Oslo: Universitetsforlaget
- OECD (2002). *Review of Career Guidance Policies – Norway – Country Note*. Paris: OECD.

Parson, F. (1909) *Choosing of vocation*, Boston & New York sitert etter Andreassen, I., S.S. Hovednak og E. Swahn (2008): *Utdanningsvalg – identitet og karriereveiledning*, Oslo: Fagbokforlaget

Price-Mitchell, M. (2009). "Boundary dynamics: Implications for building parent-school partnerships". *The School Community Journal*, 19, 9–26.

Semke, C.A. & Sheridan, S.M. (2011). *Family-school connections in rural educational settings: A systemic review of the empirical literature*. Lincoln: National Center for Research on Education

Skogen, K. (2004). *Innovasjon i skolen: kvalitetsutvikling og kompetanseheving*. Oslo: Universitetsforlaget.

St.melding. Nr. 16 (2006-2007). *Tidlig innsats for livslang læring*. Kunnskapsdepartementet.

St.melding. nr. 11 (2008-2009). *Læreren, rollen og utdanningen*. Kunnskapsdepartementet.

St.melding. nr. 44 (2008-2009). *Utdanningslinja*, Kunnskapsdepartementet.

Statistisk sentralbyrå (2017) *Gjennomføring i videregående opplæring 2010-2015*. Henta 18.01.17 frå: <https://www.ssb.no/vgogjen>

Støren, L (2000). *Yrkesfag eller allmennfag? Om stabilitet og endring i de unges valg, og bakgrunnen for utdanningsvalg*. Rapport NIFU

Utdanning.no (2016). *Norges utdanningssystem – før og nå*. Henta 21.02.17 frå: https://utdanning.no/tema/foreldre/norges_ utdanningssystem - og_ na

Utdanningsdirektoratet (2006). *Læreplanverket for kunnskapsløftet*. Henta 21.02.17 frå: https://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloftet/Kunnskapsloftet_m idlertidig_ utgave_2006_ tekstdel.pdf

Utdanningsdirektoratet. 2010. *Utdanningsspeilet 2009. Tall og analyse av grunnsopplæringen i Norge*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Henta 20.04.17 frå: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/Utdanningsspeilet-2009---analyse-av-grunnsopplaringen-2010/>

Utdanningsdirektoratet (2012). *Valgfag på ungdomstrinnet*. Henta 20.04.17 frå: <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/finn-regelverk/etter-tema/Innhold-i-opplaringen/Udir-7-2012/?depth=0&print=1#1-Innledning>

Utdanningsdirektoratet. (2015). *Veiledning i utdanningsvalg*. Henta 21.02.17 frå: https://www.udir.no/globalassets/filer/lareplan/veiledninger/utdanningsvalg/udir_veileder_ utdannings_valg.pdf

Utdanningsdirektoratet (2016). *Gjennomførings barometeret 2016. Nøkkeltall fra gjennomføringsindikatorene*. Henta 21.02.17 frå: <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/statistikk/gjennomforing/gjennomforingsbarometeret-2016.pdf>

Utdanningsdirektoratet (2017a). *Prinsipper for opplæringen*. Læringsplakaten. Henta 18.02.17 frå: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/laringsplakaten/>

Utdanningsdirektoratet (2017b). *Veiledning i utdanningsvalg*. Henta 19.01.17 frå: https://www.udir.no/globalassets/filer/lareplan/veiledninger/utdanningsvalg/udir_veileder_utdanningsvalg.pdf

9.0 VEDLEGG

Intervjuguide - Rådgjevarar i ungdomsskulen

Generell del:

1. Kva er di stilling?
2. Kva utdanning har du?
3. Kor lenge har du hatt denne stillinga?
4. Kva er dine arbeidsoppgåver og ansvarsområder?

Arbeidskvardag

5. Beskriv dei mest sentrale delane ved rådgjevingsarbeidet på skulen
6. Korleis får elevane tilgang på rådgjeving?
7. Kva vil du trekke fram som rådgjevar sitt viktigaste bidrag til unge sine utdanningsval for å motverke utdanningsbrot?

Eleven sin studievalsprosess

8. Kven er elevane som kjem på rådgjeving?
9. Kva vil du trekke fram som hovudårsakar til utdanningsbrot?
10. Kva tenker du om heimen og eleven sin studievalsprosess?
11. Kva tenker du om ungdoms føresetnadar for å gjere eit yrkes- og utdanningsval?
12. Kva skal til for at eleven har best mogleg grunnlag for å oppleve ein god val prosess og ta eit kompetent studieval?

Utdanningsval

13. Kva tenker du om faget utdanningsval?
14. Korleis blir det praktisert på skulen dykkar?
15. Kva er ditt ansvar i samanheng med faget?
16. Korleis meiner du at faget kan påverke unge sin valkompetanse?
17. I kva grad trur du at faget kan bidra til å førebygge mot utdanningsbrot?
18. I kva grad meiner du at faget er sidestilt med dei andre i skulen?
19. Kva må til for at det skal fungere i tråd med intensjonen?
20. Kan samarbeid med føresette bidra til dette? I tilfelle på kva måte?
21. I kva grad opplev du utfordringar i samanheng med føresette og UV faget?

Skule-heim samarbeid

22. Kva tenker du om skule-heim samarbeid?
23. Kva moglegeheiter og utfordringar ser du med skule-heim samarbeid?
24. I kva grad kan du tenke deg meir eller mindre av dette, og i tilfelle kvifor?
25. Korleis kan skulen leggje til rette for eit styrka samarbeid med dei føresette?
26. Korleis kan du som rådgjevar leggje til rette for eit styrka samarbeid med dei føresette?
27. Korleis meiner du at foreldre kan leggje til rette for eit styrka samarbeid med skule?

Samarbeid med omsyn til UV

28. Samarbeider dykk med eksterne aktørar? I tilfelle kven?
29. Korleis vil du beskrive samarbeidet med foreldre i samheng med faget?
30. Er det aktørar du kunne tenkt deg meir samarbeid med? I tilfelle kvifor?
31. I kva grad ser du på føresette som ein bidragsytar til faget?
32. Kunne du tenkt deg å auke samarbeidet med dei føresette, i tilfelle kvifor/kvifor ikkje?
33. Er det måtar ein kunne forbetra faget gjennom auka samarbeid med dei føresette?

Forventningar til andre aktørar med omsyn til studievalsprosessen

34. Kva forventningar har du til:
 - Skuleleiinga
 - Lærarane
 - Føresette
 - Elevane
 - Andre

Ansvar, rolleforståing og kompetanse

35. Kva ser du på som ditt og skulen sitt ansvar med tanke på eleven sin studievalsprosess? Kva meiner du er deira rolle?
36. Kva ser du på som foreldra sitt ansvar med tanke på eleven sin studievalsprosess? Kva meiner du er deira rolle?
37. Kven eller kva trur du har mest å seie, eller er mest avgjerande for eleven sin studievalsprosess?
38. I kva grad meiner du at skulen fokusera på foreldra sin støttande funksjon med tanke på elevane sin valprosess?

Avsluttande merkingar

39. Er det noko skulen, eller du som lærar kan gjere for å leggje til rette for at foreldre blir meir medvitne si støttande rolle for sine barn i studievalsprosessen?
40. Kva ser du på som sentralt for å motverke utdanningsbrot?
41. Korleis kan skulen styrke og målrette samhandling med foreldre om studievalsprosessen og UV for å førebygge mot utdanningsbrot?
42. Korleis opplevde du intervjuet? Har du spørsmål eller er det noko du kunne tenke deg å tilføre?

Intervjuguide - Lærarar i ungdomsskulen

Generell del:

1. Kva er di stilling?
2. Kva utdanning har du?
3. Kor lenge har du hatt denne stillinga?
4. Kva er dine arbeidsoppgåver og ansvarsområder?

Eleven sin studievalsprosess

5. Kva tenker du om heimen og eleven sin studievalsprosess?
6. Kva tenker du om ungdoms føresetnadar for å gjere yrkes- og utdanningsval?
7. Kva vil du trekke fram som hovudårsakar til utdanningsbrot?
8. Kva tenker du er mest sentralt for at eleven skal oppleve ein god studievalsprosess?
9. Kva skal til for at eleven har best mogleg grunnlag for å oppleve ein god val prosess og ta eit kompetent studieval?

Utdanningsval

10. Kva tenker du om faget utdanningsval?
11. Kva er di rolle med omsyn til faget?
12. I kva grad føler du at faget er sidestilt med dei andre i skulen?
13. I kva grad meiner du at faget påverkar unge sin valkompetanse?
14. I kva grad føler du at faget bidreg til å motverke utdanningsbrot?
15. Kva må til for at det skal fungere i tråd med intensjonen?
16. Kan involvering av føresette bidra til dette? I tilfelle på kva måte?

Skule-heim samarbeid

17. Kva tenker du om skule-heim samarbeid?
18. Kva moglegheitser og utfordringar ser du med skule-heim samarbeid?
19. I kva grad kan du tenke deg meir eller mindre av dette, og i tilfelle kvifor?
20. Korleis kan du som lærar leggje til rette for eit styrka samarbeid med dei føresette?
21. Korleis kan skulen leggje til rette for eit styrka samarbeid med dei føresette?
22. Korleis meiner du at foreldre kan leggje til rette for eit styrka samarbeid med skule?

Samarbeid med omsyn til UV

23. Korleis vil du beskrive samarbeidet med foreldra på skulen med omsyn til studievalsprosessen?
24. Kan du beskrive samarbeidet med foreldre i samanheng med faget?
25. I kva grad ser du på føresette som ein bidragsytar til faget?
26. Kunne du tenkt deg å auke samarbeidet med dei føresette, i tilfelle kvifor/kvifor ikkje?
27. Er det måtar ein kunne forbetra faget gjennom styrka samarbeid med dei føresette?

Forventningar til andre aktørar med omsyn til studievalsprosessen

28. Kva forventningar har du til:
 - Skuleleiinga
 - Lærarane
 - Føresette
 - Elevane
 - Andre

Ansvar, rolleforståing og kompetanse

29. Kva ser du på som ditt og skulen sitt ansvar med tanke på eleven sin studievalsprosess? Kva meiner du er dykkar rolle?
30. Kva ser du på som foreldra sitt ansvar med tanke på eleven sin studievalsprosess? Kva meiner du er deira rolle?
31. Kven eller kva trur du har mest å seie, eller er mest avgjerande for eleven sin studievalsprosess?
32. I kva grad meiner du at skulen fokusera på foreldra sin støttande funksjon med tanke på elevane sin valprosess?

Avsluttande merkingar

33. Er det noko skulen, eller du som lærar kan gjere for å leggje til rette for at foreldre blir meir medvitne si støttande rolle for sine barn i studievalsprosessen?
34. Korleis kan du som lærar leggje til rette for eit styrka samarbeid med dei føresette om UV og studievalsprosessen?
35. Kva ser du på som sentralt for å motverke utdanningsbrot?
36. Korleis kan skulen styrke og målrette samhandling med foreldre om studievalsprosessen og UV for å førebygge mot utdanningsbrot?
37. Korleis opplevde du intervjuet? Har du spørsmål eller er det noko du kunne tenke deg å tilføre?

Intervjuguide –FAU i ungdomsskulen

Generell del

1. Kva er di rolle i FAU?
2. Kvifor vart du ein del av FAU?

Eleven sin studievalsprosess

3. Kva meiner du om eleven sine føresetnadar for å gjere yrkes- og utdanningsval?
4. Kvifor trur du nokon elevar nyttar seg av rådgjeving i større grad enn andre?
5. Kva tenker du om informasjonen til dei ulike studieretningane?
6. Kva tenker du er mest sentralt for at eleven skal oppleve ein god valprosess?
7. Kva skal til for at eleven har best mogleg grunnlag for å ta eit kompetent studieval?
8. Kva trur du er hovudårsakane til utdanningsbrot?

Skule-Heim samarbeid

9. Kva tenker du om skule-heim samarbeid og FAU?
10. Korleis opplev du dette samarbeidet ved din skule?
11. Er det nokon utfordringar du vil trekke fram?
12. Er det nokon moglegheiter du vil trekke fram?
13. Er det noko du meiner burde vore annleis med tanke på skule-heim samarbeidet ved din skule? I tilfelle kva?

Utdanningsvalfaget

14. I kva grad har du kjennskap til faget utdanningsval?
15. Har det blitt informert om faget i skulen eller via FAU møter?
16. Har det blitt fokusert på føresette sin støttande funksjon for eleven i sin valprosess gjennom FAU eller i andre samanhengar?
17. I kva grad trur du at andre føresette kunne vere interesserte, eller ikkje interessert i informasjon om faget?
18. Kunne dykk tenke dykk å evaluere, eventuelt medverke i faget?

Syn på føresette som ressursar og samarbeidsmoglegheiter i UV faget

19. I kva grad ser du på føresette som ein ressurs til faget?
20. I kva grad kunne du tenkt deg å bidra til UV?
21. Trur du andre føresette kunne tenke seg å bidra? I tilfelle korleis?
22. Kva meiner du om graden av samarbeid knytt til UV?
23. I kva grad ønsker du meir eller mindre samarbeid med skulen i samanheng med UV?
24. Trur du at eit auka samarbeid med skulen om UV faget kunne ha bidrege til å auke valkompetansen til elevane? I tilfelle korleis?

Ansvar og rolleforståing kring studievalsprosessen

25. Kva ser du på som skulen sitt ansvar med tanke på eleven sin studievalsprosess? Kva meiner du er deira rolle?
26. Kva ser du på som foreldra sitt ansvar med tanke på eleven sin studievalsprosess? Kva meiner du er dykkar rolle?
27. Kven eller kva trur du har mest å seie, eller er mest avgjerande for eleven sin studievalsprosess?
28. I kva grad meiner du at skulen fokuserer på foreldra sin støttande funksjon med tanke på elevane sin valprosess?

Avsluttande merkingar

29. Kva ser du på som sentralt for å motverke utdanningsbrot?
30. Er det noko du meiner skulen kan gjere for å leggje til rette for at foreldre blir meir medvitne si støttande rolle for sine barn i studievalsprosessen?
31. Korleis kan du som forelder leggje til rette for eit styrka samarbeid med dei føresette om UV og studievalsprosessen?
32. Korleis kan skulen styrke og målrette samhandling med foreldre om studievalsprosessen og UV for å førebygge mot utdanningsbrot?
33. Korleis opplevde du intervjuet? Har du spørsmål eller er det noko du kunne tenke deg å tilføre?

Førespurnad om deltaking i forskingsprosjektet i forbindelse med masteroppgåve i sosiologi

”Skule-heim samarbeid og utdanningsval”

Mitt namn er Ole Kristian Myren. Eg er ein lektorstudent i sosiologi og statsvitskap ved NTNU Trondheim, som skal ferdigstille mitt masterprosjekt til sumaren. Masteroppgåva vil omhandle skule-heim samarbeid i samanheng elevane sin studievalsprosess og faget utdanningsval, som blei gjort obligatorisk i 2008. Studien vil fokusere på samarbeidet mellom skule og heim, å korleis ein kan bidra til at elevane får betre føresetnadar for å oppleve ein god studievalsprosess. Eg er derfor avhengig av informantar med tilknytning til skulen, som kan bidra med refleksjonar rundt yrkes- og studieval, eleven sin studievalsprosess, samt tankar om praksisen rundt faget med omsyn til skule-heim samarbeid.

Faget utdanningsval er avhengig av samarbeid med ulike eksterne aktørar, for at det skal oppnå intensjonen om å kunne gjere elevane meir skikka til å gjere eit yrkes- og utdanningsval, og slik forhindre utdanningsbrot. I den samanheng vil eg derfor intervjuje både interne og eksterne aktørar med tilknytning til skulen. Eg vil intervjuje rådgjevarar og lærarar, då det er dei som har hovudansvaret for praksisen rundt faget, samstundes som dei har mykje kontakt med dei føresette. Eg vil i tillegg intervjuje medlem av FAU, for å få eit foreldreperspektiv på skule-heim samarbeidet og korleis dei oppfattar si eiga og skulen si rolle i samanheng med eleven sin valprosess. Spørsmåla vil omhandle blant anna: informanten si eiga rolle i skulen, implementering av utdanningsval i skulekvardagen, eleven sin valkompetanse, skule-heim samarbeidet og aktørar utanfor skulen som ressursar i rådgjevingsarbeidet.

Sjølve intervjuet vil vare omtrent i ein time, og ein vil verte fullstending anonymisert. Det vil verte nytta lydopptakar til intervjuet, men opptaket vert sletta like etter endt transkripsjon. Alle personopplysingar vil bli behandla konfidensielt, og data vil elles kun vere tilgjengeleg for meg og rettleiar. Deltakarane vil ikkje kunne gjenkjennast gjennom publikasjon. Prosjektet skal etter planen avsluttast juni 2017, der all data som har deretter vorte innsamla vil verte sletta. Informantar som ønsker det, kan få ein kopi av oppgåva etter at den er evaluert.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskingsdata AS, som eit studentprosjekt som skal gjennomførast som ei masteroppgåve skuleåret 2017/2018. Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst velje å trekke ditt samtykke utan å oppgi nokon grunn. Dersom du trekk det, vil alle opplysningar om deg bli sletta. Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål knytt til studien, ta kontakt med Ole Kristian Myren på telefon: 915 37 450, eller via mail ok_myren@hotmail.com, evt. rettleiar Brita Bungum på telefon: 73590440 eller mail: brita.bungum@ntnu.no.

Eg har motteke informasjon om studien, og samtykker til å delta i intervju:

(Signatur prosjektdeltakar, dato)

Med vennlig helsing

Ole Kristian Myren



Brita Bungum
Institutt for sosiologi og statsvitenskap NTNU
Dragvoll
7491 TRONDHEIM

Vår dato: 09.03.2017

Vår ref: 52540 / 3 / AMS

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 26.01.2017. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>52540</i>	<i>Skule-heim samarbeid og Utdanningsvalfaget</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Brita Bungum</i>
<i>Student</i>	<i>Ole Kristian Myren</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 07.06.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Anne-Mette Somby

Kontaktperson: Anne-Mette Somby tlf: 55 58 24 10

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.