

---

**STUDENT**

**JORUNN BAKKE JOHANNESSEN**

**UTDANNINGSVALG, RÅDGIVNING, FRAFALL OG**

**FEILVALG**

**MASTERAVHANDLING I PEDAGOGIKK MED VEKT PÅ**

**SPELALPEDAGOGIKK**

**NLA HØGSKOLEN BERGEN**

**HØSTEN 2011**

**VEILEDER: JORONN SÆTRE**



## FORORD.

Gjennom min praksis som yrkesfaglærer, rådgiver og kontaktlærer har jeg sett flere problemstillinger som oppstår når elever velger feil programområde eller programfag i den videregående skole. Jeg har også opplevd de forskjeller en finner hos elever, innen modenhet, trygghet, erfaring og trivsel i det arbeidet de holder på med. Jeg har sett lettelsen, fortvilelsen og frustrasjonen hos elever som skriver seg ut av skolen midt i året.

Høsten 2009 opplevde jeg at flere elever i den nye Vg1 klassen min, virket mer tilfreds, roligere og tryggere enn de andre. De presenterte seg siden som elever som hadde hatt utprøving av utdanningsprogrammet Restaurant og matfag, hos meg, da de gikk i 9.trinn på ungdomsskolen i 2007. Skolen deres hadde startet med det nyinnførte faget, "Programfag til valg", som et forsøksprosjekt i 2006, da disse elevene startet 8.trinn. I startsamtaler kom det fram at de selv opplevde seg som tryggere og sikrere på at de hadde valgt riktig Vg1 program, enn andre av sine klassekamerater. Dette førte jeg etter hvert tilbake til hvordan ungdomsskolen deres hadde organisert det nye faget på.

Skolen hadde nemlig implementert faget ved å la elevene få bruke tid på fysisk å få prøve ut programområder fra videregående skoler i forkant av valgprosessen på 10. trinn. Denne organiseringen av faget gjorde at jeg ønsket å finne ut mer om hvilken betydning dette hadde hatt for elevene, både når det gjaldt overgangen til videregående skole og prosessen med å foreta et gjennomtenkt valg av utdanningsprogram.

På denne tiden var jeg i gang med masterstudiet i pedagogikk, med vekt på spesialpedagogikk, og det ble dermed dette ønsket som dannet grunnlaget for problemstillingen som jeg ønsket å drøfte og få besvart.



<b>FORORD</b> .....	<b>3</b>
<b>KAPITTEL 1. INNLEDNING</b> .....	<b>7</b>
1.1. BAKGRUNN FOR AVHANDLINGEN .....	7
1.2 FAKTA OM FRAFALL I VIDEREGÅENDE SKOLE.....	8
1.3. PROBLEMSTILLING .....	9
1.4 METODE.....	9
1.5 KILDER.....	10
1.6 FAGET UTDANNINGSVALG .....	12
1.6.1. Opptakten til faget.....	12
1.6.2. Formålet med faget.....	13
1.6.3. Struktur og hovedområder.....	13
1.6.4 Skolens innføring av faget.....	14
1.6.5. Foreløpige utfordringer for faget.....	15
1.7 FRAFALL, FULLFØRING ELLER FEILVALG. TALLFORSTÅELSE.....	17
<b>KAPITTEL 2. FORSKNINGSMETODE</b> .....	<b>21</b>
2.1 INNLEDNING.....	21
2.2 HVA ER KVALITATIV FORSKNING .....	21
2.3 VITENSKAPSTEORETISK GRUNNLAG FOR KVALITATIV FORSKNINGSMETODE.....	22
2.4 HVORFOR JEG VALGTE KVANTITATIV SPØRREUNDERSØKELSE OG KVALITATIVE INTERVJU SOM METODE. ...	23
2.4.1 Den kvantitative spørreundersøkelsen.....	23
2.4.2 Det kvalitative intervjuet .....	24
2.5 SPØRREUNDERSØKELSE MED RESPONDENTER .....	25
2.6 INFORMASJON FRA SPØRREUNDERSØKELSEN. ....	25
2.7 UTVELGELSE AV ET REPRESENTATIVT UTVALG .....	26
2.8 INTERVJUENE .....	27
2.8.1 Innledning.....	27
2.8.2 Intervju med elevene.....	27
2.9 ANALYSE OG TRANSKRIBERING.....	29
2.10 VALIDITET, RELIABILITET OG GENERALISERING. ....	29
2.10.1 Validitet.....	29
2.10.2 Reliabilitet .....	30
2.10.3 Generalisering.....	31
2.11 ETIKK OG INTERVJUUNDERSØKELSER.....	31
<b>KAPITTEL 3. SKOLENS ORGANISERING AV FAGET UTDANNINGSVALG I LYS AV RÅDGIVNINGSTEORIER</b> .....	<b>33</b>
3.1 INNLEDNING.....	33
3.2 SKOLENS PLANLEGGING OG GJENNOMFØRING AV FAGET UTDANNINGSVALG. ....	34
3.4 KUNNSKAPSLØFTET OG RÅDGIVNING. ....	38
3.5 BEGREPET RÅDGIVNING .....	39
3.6 SKOLENS ORGANISERING AV FAGET UTDANNINGSVALG SETT I LYS AV RÅDGIVNINGSTEORIER. ....	40
3.7 STRUKTUR, ANSVAR OG KOMMUNIKASJON I RÅDGIVNING.....	43
3.8 RÅDGIVNING, MENNESKESYN OG ETIKK. ....	44
<b>KAPITTEL 4. RESULTATER OG FUNN I UNDERSØKELSENE</b> .....	<b>45</b>
4.1 INNLEDNING.....	45
4.2 SPØRREUNDERSØKELSEN MED RESPONDENTENE, ELEVENE FRA UNGDOMSSKOLEN. ....	45
4.3 FUNN FRA SPØRREUNDERSØKELSEN .....	47
4.4. INTERVJUENE OG FUNN I INTERVJUENE. ....	49
4.4.1 Kategori 1. Prøvd ut programområdet på 9.trinn, valgt dette og opplevd feilvalg. ....	50
4.4.3 Kategori 2. Prøvd ut programområdet på 9.trinn, valgt noe annet og opplevd feilvalg. ....	54
4.4.4 Kategori 2. Prøvd ut programområdet på 9.trinn, valgt noe annet og opplevde riktig valg. ....	56
4.4.5 Kategori 3. Ikke prøvd programområdet på 9.trinn, opplevde feilvalg. ....	57
<b>KAPITTEL 5. DRØFTING AV FUNN I UNDERSØKELSENE</b> .....	<b>61</b>
5.1 INNLEDNING.....	61
5.2 DRØFTING AV SPØRSMÅL REIST ETTER FUNN I UNDERSØKELSENE.....	61
5.3 DRØFTING AV INNOVASJONSARBEIDET TIL SKOLEN. ....	63

5.4 FEILVALG, Å SLUTTE ELLER Å BLI. DRØFTING AV Å TA KONSEKVENSER AV SITT VALG. ....	64
5.5 DRØFTING AV EFFEKTEN AV SKOLENS ORGANISERING AV FAGET UTDANNINGSVALG. ....	67
5.6 DRØFTING I LYS AV HUMANISMEN OG EKSISTENSIALISMEN SOM PRINSIPPER FOR RÅDGIVNING. ....	69
<b>KAPITTEL 6. VURDERING AV FUNNENE, SETT I LYS AV PROBLEMSTILLINGEN.....</b>	<b>71</b>
6.1 INNLEDNING.....	71
6.2 VURDERING AV SPØRSMÅL REIST ETTER FUNN I UNDERSØKELSENE. ....	71
6.3 VURDERING AV INNOVASJONSARBEIDET SKOLEN GJORDE.....	72
6.4 VURDERING AV ELEVENES EVNE TIL Å TA KONSEKVENSER AV SITT VALG. ....	73
6.5 VURDERING AV EFFEKTEN AV SKOLENS ORGANISERING AV FAGET UTDANNINGSVALG .....	74
6.6 VURDERING AV HVORVIDT DE HUMANISTISKE RÅDGIVNINGSTEORIER HATT NOEN BEVISST EFFEKT PÅ Å HINDRE FEILVALG OG FRAFALL .....	76
6.7 VURDERING AV HVORVIDT FORSKNINGSMETODEN VAR HENSIKTMESSIG FOR Å FINNE SVAR PÅ PROBLEMSTILLINGEN. ....	76
6.8 SVAR PÅ PROBLEMSTILLINGEN. ....	78
<b>KAPITTEL 7. LITTERATUR LISTE .....</b>	<b>81</b>
<b>KAPITTEL 8. VEDLEGG. ....</b>	<b>83</b>
SYV STYKKER VEDLEGG FØLGER. ....	83
VEDLEGG 1. SPØRSMÅL TIL SKOLENS RÅDGIVER .....	83
VEDLEGG 2. SPØRREUNDERSØKELSEN .....	84
VEDLEGG 3. SKJEMA MED RESULTATER FRA SPØRREUNDERSØKELSEN .....	85
VEDLEGG 4. FORESPØRSEL OM Å DELTA I INTERVJU .....	87
VEDLEGG 5. INTERVJUGUIDE. ....	88
VEDLEGG 6. SAMTYKKEERKLÆRING.....	90

# Kapittel 1. Innledning

## 1.1. Bakgrunn for avhandlingen

Avhandlingens tema er å belyse et tiltak som er gjort for å forhindre frafall og feilvalg i den videregående skole. Avhandlingen skal avgrenses til å beskrive hvordan en spesifikk ungdomskole i Hordaland gjennom rådgivningstjenesten organiserte faget som den gang het Programfag til valg, nå Utdanningsvalg. Faget ble gjennom Kunnskapsløftet innført i alle ungdomsskoler som et forsøk høsten 2006. Det er elevkullet som startet på den spesifikke ungdomsskolens 8.trinn denne høsten, som er informanter til avhandlingen.

Faget ble innført som et eget fag med obligatorisk timetall. Det var ingen hovedområder eller kompetansemål knyttet til faget den høsten ungdomskolen i avhandlingen implementerte faget. Derimot ble det lagt frem retningslinjer for lokal utarbeiding av læreplaner, noe som skulle gjelde i forsøksperioden for faget. Avhandlingen er en evaluering av dette prosjektet.

Skolens rådgivningstjeneste bygger organiseringen og implementeringen av det nye faget Utdanningsvalg på humanistiske prinsipper, noe som blant annet bygger på at elevene må få ta egne og bevisste valg. Skolens måte å implementere det nye faget på kan beskrives som innovativt. De søkte nye metoder og nyutviklede samarbeidsformer for å organisere faget best mulig.

I avhandlingen ønsker jeg også å fokusere på rådgiverens rolle i det å hindre feilvalg og på bruken av humanistiske rådgivningsteorier for å forebygge feilvalg blant elevene. Rådgivning som profesjon i skolen er relativt nytt, det kom først i forrige århundre. Denne profesjonen bygger på ulike prinsipper og teorier i forhold til å hjelpe mennesker med problemer. Med innføringen av Kunnskapsløftet har det blitt større fokus på rådgivers rolle i det å kunne hjelpe elever å ta rette valg. Kunnskapsløftet har styrket yrkesrettleggingen og satt større fokus på rådgivning generelt. Målet er å bevisstgjøre elevene i deres valg og å hindre frafall og

feilvalg. Frafall og feilvalg er et samfunnsmessig problem som er kostbart for den enkelte fylkeskommune, og det kan få alvorlige konsekvenser for eleven som opplever dette.

## **1.2 Fakta om frafall i videregående skole**

Satsing mot frafall i videregående skole er et stort satsingsområde nasjonalt og lokalt. Frafall kan ha store økonomiske konsekvenser for den enkelte skole, den enkelte fylkeskommune og ikke minst for eleven selv. For skolen og fylkeskommunen har det en betydning når elever slutter midt i året. Skolene har derved ikke lenger fulle klasser, og omvalg koster, elevene bruker flere år enn de tre som fylkeskommune gir dem rett til. For eleven selv får det også økonomiske konsekvenser i form av et tapt arbeidsår. De blir ferdig utdannet et år senere enn dem som avslutter utdannelsen sin på normert tid.

I følge tall fra Statistisk sentralbyrå har kostnadene for elever holdt seg relativt stabile (Fylkes- Kostra 2005). Gjennomsnittlig er de totale kostnadene for en elev i videregående opplæring i fylkeskommunal regi, nesten 106 000 kr per elev, per år. Elever i studieforbereidende programområder koster 94000kr., mens elever i yrkesfaglige programområder koster nesten 117 000 kr.

Likeens kan frafall og feilvalg ha samfunnsøkonomiske konsekvenser. Det å droppe ut av skolesystemet kan få store personlige konsekvenser for den enkelte elev. Noen, et fåtall, kommer seg ikke videre med utdanning og jobb, og de havner i lavtlønnede jobber eller i trygdesystemet i ung alder.

Det har også en meget negativ innvirkning for elever å oppleve å måtte slutte i valgt videregående programområde. Noen får en tapsopplevelse, de mister kanskje den gode kontakten med kullkamerater, andre opplever nederlaget ved at de ikke mestret valgt program. De som opplevde direkte feilvalg, av ulike grunner, blir frustrert over at virkeligheten opplevdes annerledes enn forventet.

Videre ser vi i en undersøkelse gjort av Hollås, utgitt av Statistisk sentralbyrå, at andelen elever og lærlinger som fullfører videregående opplæring har gått ned (Hollås 2006). Undersøkelsen er gjort blant elever som startet på Vg1 i 2000. Av disse er det 67 % av



elevene som fullførte utdanningen, målt fem år fra de startet. Tilsvarende tall for 1999 kullet var 70 %. De 33 % i 2000, som ikke fullførte innen fem år, fordelte seg slik: 26 % hadde avbrutt utdanning, 7 % fortsatte i noe utdanning.

Av 2000 kullet var det i gjennomsnitt 81 % av elevene med Studiespesialiserende programområde som fullførte, mens i de tilsvarende tall for yrkesfaglig programområde var det kun 53 % som fullførte. Jentene hadde større fullføringsprosent enn guttene, med 74 % kontra 62 %. Det var også flere jenter som valgte studiespesialiserende programområder, Derfor finner vi et høyere antall gutter som droppet ut av videregående opplæring (Hollås2006).

### **1.3. Problemstilling**

På bakgrunn av min begrunnelse for valg av tema har jeg formulert følgende problemstilling; **Hvilken effekt har organiseringen av faget Utdanningsvalg på ungdomstrinnet når det gjelder å minske frafall og feilvalg i videregående skole?**

Problemstillingen tar utgangspunkt i et utviklings/innovasjonsarbeid organisert av rådgivningstjenesten ved en spesifikk ungdomskole.

Skolens organisering av faget bygger på humanistiske prinsipper og teorier. Disse teoriene danner grunnlag for hvordan rådgivningstjenesten og kontaktlærerne kan legge til rette for at eleven selv skal kunne ta bevisste og selvstendige valg for videregående programområder.

Avhandlingen vil drøfte resultatet av denne tilretteleggingen, og hvorvidt det har fått konsekvenser for elevenes valg, feilvalg og eventuelle frafall.

### **1.4 Metode**

Det empiriske materialet til forskningen vil jeg skaffe til veie gjennom en kartlegging som foregår ved hjelp av spørreskjema for samtlige elever på et spesifikt årstrinn (Vedlegg 2). Deretter vil jeg intervju et utvalg av elever fra spørreundersøkelsen.

I forkant av spørreundersøkelsen skal jeg innhente opplysninger om faget og gjennomføringen av dette. Disse får jeg gjennom en samtale med skolens rådgiver som initierte prosjektet (Vedlegg 1)

## 1.5 Kilder

Relevant litteratur som har gitt meg innspill til problemstillingen, er Borgen, J. S, Løddingen, B. (2009) *Implementeringen av faget Utdanningsvalg på ungdomstrinnet. Delrapport 2 fra prosjektet Karriereveiledning i overgangen mellom ungdomskole og videregående opplæring, Evaluering av Kunnskapsløftet*. Eifred Markussen er forskningsansvarlig for rapporten.

Noe bakgrunnsmateriale har jeg hentet fra Gudmund Hernes, *Gull fra gråstein, tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring*, 2010. Faget Utdanningsvalg har jeg funnet faget beskrevet av Inga H. Andersen, Sylvi S. Hovdenak, Eva Swan, *Utdanningsvalg, - identitet og karriereveiledning* 2008. Malin Saabye utga i 2010 boken *Utdanningsvalg, en metodebok for lærere* gjennom Pedlex Norsk skoleinformasjon, denne boken har gitt meg en god oversikt over faget og dets rammebetingelser.

Johannessen, Kokkersvold og Vedeler har i sin bok *Rådgivning, tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis*, belyst emnet i hvordan en kan veilede ungdommene til å foreta riktige valg (Johannessen, Kokkersvold og Vedeler 2001). Avhandlingen vil vurdere ulike rådgivningstradisjoner som er relevante i forhold til oppgaven, og i forhold til å treffe det rette valg ved overgangen til videregående skole.

Liv Lassen vektlegger i sin bok *Rådgivning, kunsten å hjelpe*, at felles mål for profesjonelle fagfolk og rådgiveren er å fremme menneskelig utvikling og opplevelse av å lykkes. Dette inkluderer at en rådgivningskompetanse kan betraktes som et metodisk verktøy hvor en legger til rette for fruktbar, mellommenneskelig kommunikasjon (Lassen 2004).

I forarbeidet med problemstillingen har jeg lagt vekt på en rapport skrevet av Avdeling for utredning i Utdanningsforbundets sekretariat, på en bestilling fra lærere. *Frafall fra fagopplæring - slik yrkesfaglærer ser det* (Skuldberg og Sund 2009). Denne bestillingen har resultert i en rapport som har til hovedhensikt å få fram stemmen til lærere når det gjelder hva som kan gjøres for å få færre elever til å slutte i yrkesfaglige utdanningsprogram i

videregående opplæring. På spørsmål om de tre viktigste tiltakene for å redusere frafallet, prioriterer lærerne i rapporten arbeidet med å bedre overgangen mellom ungdomstrinn og videregående skole høyest, mer praksis i form av alternative eller fleksible opplæringsløp, samt tett oppfølging, er de to tiltakene som følger nærmest (Skuldberg og Sund 2009).

I samsvar med bestilling fra kontrollutvalget i Hordaland fylkeskommune, Forvaltningsrevisjonen, ble det gjennomført en forvaltningsrevisjon av frafall og bortvalg ved de videregående skolene i Hordaland. Denne rapporten kom i 2009, og ble forfattet av Deloitte AS. Den gir informasjon til oppgaven. Formålet med forvaltningsrevisjonen har vært å finne årsaker til bortvalg og frafall i videregående opplæring på skolene i dette fylket.

Kildematerialet mitt er sammensatt, og når det gjelder rapporter om fag eller utdanningsvalg, er det vesentlig politiske kilder som skal fremme en sak, som er benyttet. Dette da det er vanskelig å finne tall som beskriver akkurat det jeg ønsker, og per i dag finnes det lite litteratur om faget generelt og ingen litteratur om forskning som viser effekten av faget. Vi vet en del om bakgrunnen for innføringen av faget, og vi vet en del om målet med faget. Men det gjenstår å forske på effekten av faget.

Min forskning, som blir beskrevet her i avhandlingen, vil ha mulighet til å avdekke noe av effekten av denne spesifikke skolens måte å organisere faget på, men denne effekten kan ikke generaliseres, da det kun er *målet* for faget som er spesifisert i for eksempel Kunnskapsløftet, ikke *metoden* for å oppnå det. Denne oppgaven kan gi noen svar på elevenes opplevelse av denne skolens implementering av faget og svar på prosentandelen som sluttet etter eller innen det første året i videregående opplæring, men den kan ikke si noe om fullføringen for elevene etter tre eller fem år. Avhandlingen kan også gi noe informasjon om hvor mange av denne spesifikke skolens elever som opplevde å ha valgt feil, og hvordan de håndterte dette feilvalget. I de politiske dokumentene som er brukt, vil der finnes informasjon om hvor mange elever i dette spesifikke fylket som sluttet eller byttet Vg1program. Disse har jeg kunnet bruke som et sammenligningsgrunnlag for å se på effekten av skolens organisering av faget.

## **1.6 Faget Utdanningsvalg**

Faget Utdanningsvalg ble innført med Kunnskapsløftet. Det ble introdusert for ungdomsskolene som et utprøvningsprosjekt høsten 2006, og het da Programfag til valg. Det ble innført som et eget fag med obligatorisk timetall, og skulle skape en bedre overgang mellom ungdomstrinnet og videregående opplæring. Programfag til valg erstattet de tidligere fagene Valgfag og skolen, og Elevens valg. Det var ingen hovedområder eller kompetansemål knyttet til faget. Retningslinjer for lokal utarbeiding av læreplaner i Programfag til valg skulle gjelde i forsøksperioden. Disse ble lagt frem sammen med læreplaner for gjennomgående fag i Kunnskapsløftet (Andreassen, Hovdenak, Swahn 2008:27).

Høsten 2008 byttet faget permanent navn til Utdanningsvalg. Faget fikk en egen læreplan med seks kompetansemål som skulle nås etter endt opplæring.

### ***1.6.1. Opptakten til faget.***

Faget ble først introdusert i NOU 2003:16 *I første rekke* (Andreassen, Hovdenak, Swahn 2008:22). Det ble i dette dokumentet foreslått betydelige endringer på ungdomstrinnet. Deriblant at ungdomstrinnet skulle knyttes sterkere til videregående opplæring. Faget skulle preges av økte valgmuligheter, tilbys spesialisering og fordypning. Ungdomstrinnet skulle utvikle elevens evne til valg og bevisstgjøre dem om fremtidige utdannelses- og yrkesmuligheter. Det skulle legges til rette for nyskapende aktiviteter og stimulere elevene til læring og engasjement utenom skolen.

Ungdomstrinnet skulle ta i bruk nye opplæringsarenaer som lokalmiljø, lokale bedrifter og videregående skoler. Elevene skulle gis økt grad av innflytelse og medbestemmelse av sin egen opplærings situasjon.

I *I første rekke* (Andreassen, Hovdenak, Swahn 2003:16) kom det fram at mange elever opplevde yrkesveiledning som litt overfladisk, og ikke tilpasset eleven selv. Rådgiverne opplevde tidspress og en følelse av å ikke strekke til. Undersøkelser viste at rådgiverkompetansen var svak.

(Andreassen, Hovdenak, Swahn 2008:23)

Likeledes ble det i *I første rekke* satt et sterkt fokus på forholdet mellom ungdomstrinnet og videregående opplæring (Andreassen, Hovdenak, Swahn 2003:16), spesielt når det gjaldt læreplanens innhold, arbeidsmåte og tilgang til opplæringsarena.

Stortingsmelding nr.30 (2003-2004), *Kultur for læring*, kom i kjølvannet av kvalitetsutvalgets NOU rapport. Utdannings- og forskningsdepartementet ønsket ikke å innføre nye bestemmelser om organisering og ressursinnsats i rådgivningstjenesten, eller å stille krav til rådgivningstjenestens kompetanse. Forslaget om innføring av Programfag til valg, og mulighetene til å knytte ungdomstrinnet og videregående trinn bedre sammen, ble derimot sett på som viktig av departementet (Andreassen, Hovdenak, Swahn 2008:25).

### ***1.6.2. Formålet med faget.***

Faget Utdanningsvalg skulle bidra til å skape helhet og sammenheng i grunnopplæringen og knytte grunnskole og videregående opplæring bedre sammen (Saabye 2010:9).

Elevene skulle få prøve ut sine interesser og bli bevisst egne evner og anlegg. Slik skulle faget bidra til at flere foretok mer kunnskapsbaserte valg av utdanning og yrke. Faget skulle bidra til økt forståelse av arbeidslivets krav om kunnskap og kompetanse, og det skulle bidra til å skape grunnlag for entreprenørskap. Opplæringen skulle gi elevene erfaring med innhold, oppgaver og arbeidsmåter i ulike utdanningsprogram i videregående opplæring og aktuelle yrker. Elevene skulle gis mulighet til praktisk aktivitet og fordypning i fag. Opplæringen i faget skulle legge til rette for at den enkelte elev kunne få prøve ut og reflektere over sine valg (Utdanningsdirektoratet LK06).

Faget henvender seg til både ungdomstrinnet og videregående skole. Faget skulle bidra til både kunnskap og grunnleggende erfaring, to aspekt som er betydningsfulle i den identitetsdannende prosessen som elevene i denne aldersgruppen er i. Faget Utdanningsvalg forutsatte dialog mellom aktører på flere læringsarenaer. Prosessen kunne være krevende, da et godt resultat var avhengig av et velfungerende samarbeid mellom aktører fra ulike arenaer.

### ***1.6.3. Struktur og hovedområder***

Retningslinjer for lokal utarbeiding av læreplaner i Programfag til valg som skulle gjelde i forsøksperioden for faget, det vil si fra høsten 2006 frem til høsten 2008, ble lagt fram

sammen med læreplaner for gjennomgående fag i Kunnskapsløftet. Formålet med faget var tredelt:

- Å gi elevene muligheter for valg som skulle bidra til økt engasjement og bedre forutsetningene for senere utdanningsvalg
- Å gi eleven erfaring med innhold, oppgaver og arbeidsmåter som karakteriserer de ulike utdanningsprogrammene
- Å gi elevene bedre tilpasset opplæring og mulighet for mer praktiske aktiviteter eller fordypning (Andreassen, Hovdenak, Swahn 2008:28).

Samarbeid om læreplanarbeid, utgangspunkt for lokal læreplan, kompetansemål og vurdering i faget ble omtalt i retningslinjene. Dette var retningslinjene avhandlingens ungdomsskole fikk da de startet Programfag til valg med sitt 8.trinn høsten 2006. I slutten av juni 2008 ble faget læreplanfestsatt.

#### ***1.6.4 Skolens innføring av faget.***

Her ligger altså klare føringer for intensjonen og mulighetene i faget. Det har likevel vært opp til den enkelte ungdomsskole hvordan de har organisert og undervist i faget. Spesielt i startfasen.

Denne avhandlingen beskriver hvordan forholdene var i 2006, og bygger på de retningslinjer skolen hadde den gangen. Mye har skjedd i faget siden da, men denne avhandlingen bygger på hvordan den spesifikke ungdomsskolen klarte å organisere faget med de rammebetingelser som eksisterte da.

I samtale med skolens rådgiver i starten på avhandlingen min, fikk jeg en del informasjon om skolens organisering av faget. Intensjonen var at elevene skulle ha 113 timer a 60 minutter i løpet av 8-10 trinn, fordelt på 20 % av timene på 8.trinn, 60 % i 9.trinn og 20 % på 10.trinn.

Innholdet på 8.trinn skulle være orienterende, med vekt på oversikt over programfag i videregående skole, bevisstgjøring omkring fremtidsvalg og planlegging av utprøving av fag på 9.trinn. Allerede fra starten av søkte skolen om omdisponering av timetallet, slik at 8. trinn fikk 12,5 % av timetallet. I 9. trinn fikk elevene 75 % av faget. På 10. trinn gjensto 12.5 % av faget, disse ble undervist i høstterminen. Denne fordelingsmalen har skolen beholdt.

På 9. trinn fikk elevene velge ut inntil tre utdanningsprogram på videregående skole som de ønsket å vite mer om. Opplæring skulle i så høy grad som mulig være praktisk, og i samarbeid med videregående skole, og/eller bedrifter og institusjoner.

Elevene hadde rett til det oppgitte timetallet i løpet av 8-10 trinn, men selve undervisningsmetoden var priggitt den enkelte skoles økonomi, organisering, eksterne og interne rammer. Skolens start av Programfag til valg høsten 2006, ble av rådgiver beskrevet som litt famlende. For lærerne var organiseringsformen helt ny. Det var stort sett kontaktlærerne som hadde faget, og det ble derfor vektlagt mer generelle innføringer i yrker og videregående opplæring. De hadde ikke jobbskygging hverken det året eller året etter.

Det var den gangen lite informasjon utover selve læreplanen. De hadde heller ikke noen erfaring med strukturen på organiseringen av faget, og dette er nettopp en av grunnene til at ungdomsskolen i avhandlingen blir beskrevet som å ha igangsatt et innovativt arbeid i måten de organiserte og organiserer faget på.

I samtale med skolens rådgiver diskuterte vi rådgivningstjenestens muligheter til å bevisstgjøre elevene i deres valg, for slik å kunne bidra til mer kunnskapsbaserte valg. Rådgivers utsagn den gangen, tolket jeg dit hen at han bygget sin rådgivningsteori på et humanistisk grunnlag, om at hvert menneske kan utforme sin egen skjebne og dermed blir et produkt av sine handlinger.

#### ***1.6.5. Foreløpige utfordringer for faget***

Reform 97 hadde 6-årig skolestart som fokus, mens Kunnskapsløftet har et klart fokus på ungdomstrinnet. Faget Utdanningsvalg kan ha betydning for samfunnets utvikling generelt, da det innbefatter forholdet mellom utdanning og arbeidsliv, og individet spesielt (Andreassen, Hovdenak, Swahn 2008:34). Utdanningsvalg vil kunne fremme elevens identitetsdanning og fremtidsorientering.

Samtidig vil det være utfordringer i faget. Alt avhenger av hvordan faget blir operasjonalisert i praksis. Avhandlingens aktører startet arbeidet da faget var på forsøksstadiet. Dette krevde et godt samarbeid mellom alle aktørene i faget, både på overordnet og underordnet nivå og mellom kommune og fylkeskommune, likeså mellom de ulike skolene.

Avhandlingens tema belyser hvordan den spesifikke ungdomsskolen organiserte faget, med de forutsetninger og rammer som eksisterte da faget ble innført som et forsøk i 2006. Rådgivertjenesten ved skolen så faget som en mulighet til å bevisstgjøre elevene i å ta bevisste valg, for om mulig å forhindre feilvalg og frafall. utfordringer var at retningslinjene dette forsøksåret hadde en helt annen struktur enn læreplanen for de andre fagene i Kunnskapsløftet. Kompetansemål var ikke definert, og grunnleggende ferdigheter i faget var ikke beskrevet (Andreassen, Hovdenak, Swahn 2008:28). Retningslinjene var noe knappe, sett i forhold til læreplanen. Dette ga ungdomsskolen handlingsrom til utprøving i forsøksperioden, med den krevde mye organisering.

I faglitteraturen blir faget Utdanningsvalg beskrevet som et problemorientert fag. Forfatterne definerer problemorienterte fag som fag som innføres i skolen fordi man fra politisk hold mener at gitt problematikk ikke er tilstrekkelig dekket i andre fag (Andreassen, Hovdenak, Swahn 2008:145). utfordringer er da at lærernes kompetanse blir helt avgjørende. Det måtte på den enkelte skole, både på ungdomstrinnet og i videregående opplæring, skapes rom for utvikling av kompetanse hos den enkelte lærer som skal undervise i faget. Spesielt dette første året, da rammene var noe utydelige.

Rådgiver måtte, som alltid, ha en kompetanse ut over lærerens og fungere som en koordinator, men han måtte ikke gis ansvar for faget alene. Han var avhengig av støtte ovenifra, fra administrasjon og ledere. Rådgivertjenesten ved skolen har organisert implementeringen av faget ut fra humanistiske læringsteorier. Dette er teorier som bygger på eksistensialistisk grunnlag, et hvert menneske utformer sin egen skjebne og er et produkt av sine handlinger. Rådgiveren søkte å bevisstgjøre elevene i at de blir den de er gjennom sine valg og handlinger. Han søkte å gi elevene autentisitet, hvor deres fremtidsvalg bar preg av ekthet, pålitelighet og troverdighet. De skulle ved hjelp av programfag til valg selv velge ut programområder som de trodde de vil like. Elevene måtte selv konkludere hvorvidt dette var riktig eller feil, for den enkelte. Valgene var mange, men ved å bevisstgjøre elevene i sine valg, søkte rådgiveren å gi dem ekthet og å gjøre valgene gyldig.

Dette innebar at elevene selv hadde en jobb å gjøre. Elevens modenhet var av stor betydning og de måtte delta aktivt. Det var en stor jobb for læreren å hjelpe elever med forskjellig modningsnivå i valgprosessen, spesielt da valgene skal være gjennomtenkte og bevisste. Lærerne som var involvert i faget burde også få kompetanse i hva som påvirket valgprosessen



hos elevene. Dette var helt vesentlig for at elevene skulle kunne ta bevisste og gjennomtenkte valg. Klassens lærere måtte se hvordan andre fag kunne integreres i utdanningsvalg, og slik kunne de skape en sammenheng for elevene.

### **1.7 Frafall, fullføring eller feilvalg. Tallforståelse.**

Forvaltningsrevisjonen i Hordaland fylkeskommune bestilte i 2009, gjennom selskapet Deloitte AS, en rapport om frafall fra skolene i fylkeskommunen. Den var på bestilling fra Kontrollutvalget i fylket. I rapporten kommer det blant annet fram at flere mener at det er vanskelig for 14-15 åringer å velge utdanning og fremtidig karriere (Deloitte 2009:44).

Man bør derfor regne med at ungdom vil prøve ut ulike muligheter og retninger. Samtidig er det blitt et problem at når ungdommer slutter på skoler eller utdanningsprogram kan dette føre til en følelse av nederlag. Dette kan igjen gi en knekk for motivasjon til å fullføre utdanningen. Både ansatte i skolen og elevene selv understreker at selve opplevelsen av mestring er viktig for at eleven skal lykkes med utdanning. Flere etterlyser sterkere fokus på at eleven skal få en god mottagelse ved skolestart (Deloitte 2009:44).

Mange setter spørsmålsteget ved om det er riktig å kalle det feilvalg når elevene i liten grad har gjort et aktivt valg. Rådgivere og inspektører, rektorer og kontaktlærere opplever ofte at elevene gjør "bevisstløse" valg. De velger på bakgrunn av familie eller venner, eller etter press fra media. Bytting og utprøving av ulike programområder blir sett på som en konsekvens av at eleven ikke er bevisst sitt valg (Deloitte 2009:44).

Gudmund Hernes har definert frafall på ulike måter (Hernes 2010:10). Jeg vil trekke frem en av dem her. En måte er å definere frafall på, er når videregående opplæring ikke er fullført innen fem år. Normert tid er tre til fire år, og det inkluderer dem som trenger ekstra tid, gjør omvalg eller tar et hvileår. Hernes mener at måler man frafall etter fem år i videregående opplæring vil vi få valide tall på dem som fullfører (Hernes 2009:10).

I 2002 var det 55 % som nådde studie- eller yrkeskompetanse innen tre år, og 67 % hadde fullført innen fem år. Det vi ser at en tredjedel faller fra og fullfører ikke innen fem år (Hernes 2010:11). Denne tredjedelen baserer seg på tall fra en femårsperiode og er på landsbasis.

I følge Hernes har det ikke vært noen nedgang de siste årene (Hernes 2010). Frafall reduserer mulighetene til jobb og øker sjansen for uføretrygd og et voksenliv utenfor arbeidslivet (Hernes 2010:7). Dette igjen kan øke sjansen for dårligere levekår og helse. Der er forskjell i prosentandelen for sluttere i de forskjellige fylkene. Denne avhandlingen sammenligner ikke alle fylkene, da oppgaven er for snever til det. I Hordaland fylkeskommune viser undersøkelsen gjort for et spesifikt år at 8.6 % av elevene som kom inn i videregående opplæring skoleåret 2008/09 sluttet (Deloitte 2009:14). Dette er den totale prosentandelen. Den inneholder alle kategorier ”sluttere”, det vil si de som slutter for enten å begynne i arbeid, bytte skole eller flytte til et annet fylke.

Der er forskjell mellom utdanningsprogrammene. Yrkesfag ligger høyest i tall på sluttere i prosent, gjennomsnitt 9.9 %. Høyest prosent er det på Restaurant og matfag med 16.6 % og lavest på Elektrofag med 4.8 %. Studiespesialisering har et gjennomsnitt på 3.4 % sluttere, med høyest på musikk, dans og drama med 4.1 % (Deloitte 2009:13). Det er likevel Studiespesialiserende som har flest sluttere i antall, men dette er fordi der er mange flere elever på dette programområdet.

Forvaltningsrevisjonen mener at hovedårsaken til at elever slutter i videregående opplæring er at de bytter til annet programområde eller annen skole. De mener videre at der er flest sluttere blant gutter på yrkesfag med lavt karaktersnitt fra grunnskolen. Det gjennomsnittlige karaktersnittet for elevene som slutter er cirka halvparten av gjennomsnittet for alle elever. Lavt karaktersnitt fra ungdomsskolen fører til at mange ikke kommer inn på førstevalget sitt, og sjansen er derved større for at de slutter (Deloitte 2009:1).

De mener videre at prosenten for sluttere er svært høy på linjen for Påbygg til studiekompetanse, fordi mange av elevene som går der har dårlig grunnlag for å gjennomføre opplæringen. En del slutter for å gå ut i lære i stedet (Deloitte 2009:21).

Vi ser derved at ulike rapporter opererer med forskjellige tall og prosentener og at disse kan variere stort etter om de er målt på landsbasis eller i et enkelt fylke. Likeens brukes det forskjellige begrep, som å telle hvor mange som fullfører og hvor mange som slutter i et utdanningsprogram eller et programfag. Den ene rapporten snakker om å fullføre innen fem år. Der er det en tredjedel av påbegynt opplæring som ikke er fullført. Den andre revisjonen snakker om prosentandelen av elever som sluttet i videregående skole et spesifikt år. Disse

kan ha flyttet til et annet fylke og valgt å fortsette påbegynt program der, og de vil dermed ikke komme i statistikk over ”ikke fullførte” på landsbasis.

Sluttårsakene er mange og forskjellige, og revisjonen har konkludert med at 28.3 % av de som sluttet gikk over til annen skole. Er eleven da ”en slutter” eller en som har valgt feil? I følge intensjonen med Reform 94, og studie- eller yrkeskompetanse til alle, skulle elevene kunne fullføre skolegangen i løpet av fem år. De burde vel ikke da registreres med ”sluttårsak”, når intensjonen er at de skal fullføre i løpet av fem år?

I tillegg til disse 28,3 %, som sluttet for å gå over til annen skole, har 23 % av elevene kvittert ut med ukjent grunn, 9.4 % pga. sykdom, 9 % har begynt i arbeid og 7.9 % har diverse grunner. 6.3 % har hatt høyt fravær, 5.1 % oppgir å mangle motivasjon og 11.1 % av sluttere oppga *feilvalg* som årsak (Deloitte 2009:14). Disse tre siste er kanskje flere sider av samme sak. Høyt fravær kan ha en sammenheng med både manglende motivasjon og opplevd feilvalg. Høyt fravær kan selvsagt komme av sykdom også.

Ville dette blitt annerledes hvis de fikk prøve ut programområder på 9. trinn? Ved å legge til rette for et mer bevisst valg, ville valget muligens vært lettere og riktigere, og dette ville sannsynligvis ført til mer motiverte elever med mindre fravær. Forvaltningsrevisjonen peker på at i intervju med elevene er det mange som mener at fagvansker er en sentral årsak til frafall og feilvalg. Dette kommer ikke fram som sluttårsak i analysen over sluttårsaker (Deloitte 2009:16). I revisjonens spørreundersøkelse oppga over 80 % av elevene å være enig i at ”elever med et lavt karaktersnitt fra ungdomsskole” er en risikogruppe i forhold til frafall og feilvalg, og dette støttes av forskning (Deloitte 2009:16). Revisjonen har sammenlignet karaktersnittet til alle elever som slutter og andre elever. De som slutter har lavere gjennomsnitt en de andre.

I revisjonens undersøkelse kom det også frem at ungdommene oppgir en overrapportering på *feilvalg* som årsak. Mange bruker denne årsaken fordi det er lettere å oppgi, enn den egentlige årsaken, som rusproblem, fagvansker eller andre personlige årsaker (Deloitte 2009:15). Ut i fra dette ser jeg at ungdomsskolen i avhandlingen gjør en viktig jobb i forhold til å organisere rådgivningen sin etter humanistiske prinsipper om å ivareta det helhetlige mennesket, for derved å kunne legge til rette for valg og vekst. Det tverretatlige samarbeidet skolen har

organisert har vært viktig for elevene i forhold til å bli ivaretatt på flere nivå i livet. Dette for å skape og evner til å bli mottakelig for læring.

Kanskje burde ikke forvaltningsrevisjonen bruke begrepet ”sluttere”, når elevene har byttet til et annet programområde eller en annen skole etter ett år i videregående opplæring.

Intensjonen med videregående for alle i 94, var jo at elevene skulle ha fullført innen fem år, iberegnet feilvalg eller omvalg. I Opplæringsloven §3-1 står det at ungdom over 15 år som har fullført grunnskole, har etter søknad rett til tre års heltids videregående opplæring. Hele retten må normalt tas ut i løpet av en sammenhengende periode på fem år. Fylkeskommunen kan etter søknad gi eleven lov til å utsette eller bryte av opplæringen, uten at retten tar slutt. Retten til videregående opplæring blir etter søknad om omvalg utvidet med inntil ett opplæringsår. Også kalt fullføringsrett.

Det blir sjeldent snakket om at elevene bør ta retten ut i løpet av en femårsperiode. Ei heller at eleven bør utsette eller avbryte opplæringen, eller foreta et omvalg. Slik jeg tolker statistikk for elever som har sluttet eller avbrutt undervisningen, begynner den å telle etter et omvalg på Vg1. Hvis intensjonen etter den daværende reformen, Reform 94, var at noen elever skulle bruke fem år på å gjøre seg ferdig, blir det vel litt feil å begynne å telle allerede etter et feilvalg på vg1. Dette er slik jeg ser det et dilemma mellom et økonomisk perspektiv og et intensjonsperspektiv. Intensjonen til Reform 94 er ”noen bruker fem år og noen foretar omvalg”. Dette er dessverre ikke økonomisk for skoleeier.

Elever som gjør bevisste og riktige valg, seiler igjennom videregående opplæring på tre år. Dette koster minst for den enkelte fylkeskommune. Likevel opplever jeg ut i fra et etisk og pedagogisk perspektiv, at det er feil at fylkeskommunene ser på elever som enten slutter eller tar omvalg som en økonomisk byrde som vi må begrense. Etisk, fordi reformen, slik jeg tolker den, laget rom for omvalg og feilvalg. Pedagogisk, fordi som undersøkelsen min viser, er det store forskjeller i modenhet blant elever. Noen trenger flere modningsår for å kunne foreta endelige valg.

## **Kapittel 2. Forskningsmetode**

### **2.1 Innledning.**

For å besvare problemstillingen reist i avhandlingen har jeg valgt to måter å innhente empiri på. En spørreundersøkelse og et påfølgende intervju. Informantene til spørreundersøkelsen fikk jeg ved hjelp av en oversikt over hele elevkullet som startet på denne spesifikke ungdomskolen i 2006. De var 140 stykker. For å nå frem til et så stort antall valgte jeg et digitalt hjelpemiddel. Jeg opprettet et eget fag på Its Learning. Alle elevene som hadde startet i videregående opplæring høsten 2009 var å finne i dette systemet. Av de 140 fant jeg 118 stykker. Disse ble lagt til som elev i faget jeg opprettet. Deretter la jeg ut en spørreundersøkelse (vedlegg 2). Denne førte til 44 svar. Resultatene fra spørreundersøkelsen fordelte seg i tre kategorier (vedlegg 7). Fra disse kategoriene valgte jeg ut et formålsutvalg som best kunne intervjues for å belyse de problemstillingene jeg ønsket svar på.

### **2.2 Hva er kvalitativ forskning**

For å få svar på problemstillingen i oppgaven valgte jeg å bruke en kvalitativ forskningsmetode gjennom å intervjuer elevene. Sentrale kjennetegn ved en kvalitativ metode er at den bygger på fortolkninger, i motsetning til årsak/virkning. Problemstillingen kan endres i løpet av datainnsamlingen, og den kan gå i dybden med mange dimensjoner. Den gir en direkte kontakt med informantene og kan bestå av observasjon, tekstanalyse og intervju (Lilledahl og Hegnes 2000:3).

Kvalitativ metode kan ses i motsetning til kvantitativ. I samfunnsvitenskapen er ofte kvantitativ forskning beskrevet som de harde tall og fakta som kan generere en grafisk fremstilling, i motsetning til en kvalitativ metode som baserer seg på ord som ikke kan kvantifiseres, det vil si fremstilles i tall og grafer. Kvalitativ metode følger en annen logikk, den generaliserer ikke fra et utvalg til et univers. Kvalitativ metode skal gi en forståelse av et fenomen og eventuelt si noe om forståelsen kan brukes som forklaringsmodell på en lignende situasjon.

Noen sentrale kjennetegn ved en kvalitativ metode er at en studerer fenomener i deres naturlige setting. I denne settingen er hensikten å prøve å forstå eller tolke fenomener ut i fra den mening folk gir dem (Ryen 2002:18).

### **2.3 Vitenskapsteoretisk grunnlag for kvalitativ forskningsmetode**

Forbindelsen mellom metode og teori i kvalitativ metode bygger på en kontekstuell forståelse. Det vil si at situasjonen er kontekstavhengig, mening og forståelse oppnås kun ved å sette situasjonen inn i en omgivelse, som en helhetstenkning, eller holisme (Lilledahl og Hegnes 2000:5).

Innen de kontekstuelle forståelser kan vi finne ulike tilnærminger. Et eksempel er en interaksjonistisk tilnærming. Det vil si handling, begivenheter og personens opplevelse i deres sosiale sammenheng. Mitt spørsmål til elevene var hvorvidt deres valg av videregående programområde var influert av de andre elevenes valg? Var det viktigst å velge det programområdet de likte best, eller det hvor de traff venner de hadde fra før? Deres svar og min tolkning av disse (vedlegg 3), måtte ses i et interaksjonistisk perspektiv, de sosiale sammenhengene som gjorde at de valgte som de gjorde.

Svarene fra elevene kan også ses i lys av en etnometodologisk metode, et vitenskapsteoretisk grunnlag hvor vi forstår menneskers vurdering og handling i lys av den kulturen de er en del av. Som i dette tilfelle, hvor elevene bor i samme bydel. Denne bydelen betegnes som litt ”finere og rikere” enn majoriteten i byen. Svarene fra elevene kan derfor også ses ut fra hvilken betydning denne kulturen hadde på valget de tok.

Et annet vitenskapsteoretisk grunnlag innen de interaksjonistiske tilnærminger er et fenomenologisk perspektiv. Her vises elevenes subjektiv opplevelse av valgt situasjon. Men både det subjektive og det objektive perspektiv må tas i betraktning innen dette perspektivet (Johannessen, Kokkersvold og Vedeler 2001:48). Et eksempel er min informant nr 4, som ikke hadde prøvd ut noe programområde, men likevel opplevde å ha valgt riktig. Hennes referanserammer, hennes opplevelse og tolkning av situasjonen, var at det var viktig og riktig å velge som familien og søstrene hadde gjort (Lilledahl og Hegnes 2000:5). Dette er i tråd med Bronfenbrenners fenomenologiske perspektiv, der en er mer opptatt av aktørens opplevelse og fortolkning, enn av en objektiv beskrivelse (Johannessen, Kokkersvold og

Vedeler 2001:66). I denne elevens verden opplevde hun det som riktig å velge som familien gjorde. Det var hennes bevisste valg, og ikke noe hun bare gjorde fordi de andre hadde gjort det.

I tillegg til interaksjonistisk tilnærming til kvalitativ forskning kan vi ha en hermeneutisk tilnærming. Dette innebærer at vi ønsker å oppnå en bekreftbar og felles forståelse av meningen av en tekst. Fokus på forståelse kan bli bestemt av en tidsepoke eller en tradisjon. Det er lite av denne tilnærmingen i min interaksjon med elevene, men hvis en ser på rådgivers tolkning av selve reformdokumentet Kunnskapsløftet, kan det ses i et hermeneutisk perspektiv. Han ønsket at alle kontaktlærerne, rådgivningstjenesten og han selv skulle ha en felles forståelse av hvordan de valgte å implementere det nye faget Utdanningsvalg. Både tolkningspraksis og tolkningsteori representerer en hermeneutisk metode, også en teori om hva tekstforståelse er. Når rådgiveren her tolket retningslinjene i læreplanen for faget, ønsket han en felles forståelse av teksten, at både rådgivningstjenesten og kontaktlærerne tolket dette likt.

Rådgiveren ønsket ved denne tilnærmingen å oppnå at elevene ble tryggere og gjorde et ”riktigere” valg av programområde for videregående opplæring. Ved hjelp av denne felles forståelsen av retningslinjene for faget mente han å kunne hindre feilvalg og frafall (jfr. Kapittel 1.6.4).

## **2.4 Hvorfor jeg valgte kvantitativ spørreundersøkelse og kvalitative intervju som metode.**

### ***2.4.1 Den kvantitative spørreundersøkelsen***

Jeg hadde forhåndskunnskap om hvordan den spesifikke ungdomsskolen organiserte faget, og det jeg gjerne ville vite var hvilken effekt dette hadde på elevene (jfr. Kapittel 1.6.4). For å finne ut dette måtte enten samtlige elever spørres, eller jeg måtte foreta et utvalg. I følge Kvale og Brinkmann kan spørreundersøkelser betegnes som en metode. (Kvale og Brinkmann 2009:99). Metode betegnes her som en vitenskapelig fremgangsmåte for å undersøke validiteten av en teori eller innhenting av empirisk materiale. Det var en typisk årsak/virkningsproblemstilling som skulle besvares.

Jeg ville se virkningen av måten ungdomsskolen organiserte Utdanningsvalg på, og konsekvensene for elevene når de var kommet over i videregående opplæring. Jeg søkte gjennom spørreundersøkelsen å gå i bredde, jeg ville ha alle informantene som fantes i årskullet fra denne spesifikke skolen.

#### **2.4.2 Det kvalitative intervjuet**

Den kvalitative metoden jeg brukte var *intervju*. Jeg ville oppnå en fyldig og omfattende informasjon om informantenes erfaringer, tanker og følelser rundt organiseringen av faget, og konsekvensen av denne (Lilledahl og Hegnes 2000:9). Min metode bygget på et halvstrukturert intervju. Det vil si at jeg hadde en intervjuguide (vedlegg 5) som utgangspunkt for intervjuet, mens spørsmålene, rekkefølge og tema ble variert underveis.

Jeg valgte et kvalitativt intervju som metode, fordi jeg ønsket å tolke elevenes oppfattelse av organiseringen av faget. Jeg ville gå i dybden og få mange opplysninger og dimensjoner fra noen få informanter. Jeg ønsket direkte kontakt med informantene som ble valgt ut etter spørreundersøkelsen. Materialet jeg skulle ende opp med, skulle bære preg av subjektivitet, troverdighet og bekreftbarhet (Lilledahl og Hegnes 2000:3). Den kvalitative metoden kan brukes innen forskjellige fagfelt for å få en forståelse av et fenomen. Utvalget hvor undersøkelser blir gjort er derfor enten strategisk, typisk eller spesielt.

Jeg ønsket meg kunnskap om elevenes virkelighetsforståelse, deres tanker, erfaringer og mening. Jeg ville høre hva de selv sa, derfor valgte jeg et intervju i tillegg til å samle inn statistiske opplysninger. I følge Ryen hevder kvalitative forskere at de kan få en dypere forståelse av sosiale fenomener enn det man kan få fra kvantitative data (Ryen 2002:19).

Kvale og Brinkmann sier at hvis vi ser den kvalitative metoden som en kunnskapsproduksjon, kan vi si at intervjuet er en aktiv kunnskapsproduksjonsprosess (Kvale og Brinkmann 2009:37). Kunnskapsproduksjonen min var å finne ut om disse spesifikke elevene hadde fått noen effekt av måten faget Utdanningsvalg på ungdomstrinnet var blitt organisert og om dette muligens kunne minske frafall og feilvalg i videregående skole.



## **2.5 Spørreundersøkelse med respondenter**

I spørreundersøkelsen min ønsket jeg tilgang til hele populasjonen. Jeg brukte derfor et dataprogram, laget som undervisningsstøtte, som hjelpemiddel til å få gjennomført spørreundersøkelsen. Når dataene undersøkelsen frembrakte skulle vurderes, var det et godt hjelpemiddel. Jeg hadde seks enkle spørsmål som måtte sammenlignes. Selv om datamaskinen var til hjelp, kunne den ikke analysere data, det måtte jeg gjøre selv.(vedlegg3) (Kvale og Brinkmann 2009:206).

I følge Kvale og Brinkmann kan dataanalyse ofte foregå ved hjelp av koding eller kategorisering av intervjuuttalelsene (Kvale og Brinkmann 2009:206). Da trenger man koding og gjenhentingsprogrammer, noe jeg ikke hadde. Jeg kategoriserte etter nøkkelord og hovedspørsmål. Alle elevene måtte svare på hvilke tre programområder de prøvde i Programfag til valg på 9.trinn, og de måtte svare på hvorfor de valgte ut disse tre.(vedlegg 2)

Jeg betegner elevene som respondenter mer enn informanter, da denne klassiske spørreundersøkelsen hadde en helt fast struktur, og elevene fikk en passiv rolle (Ryen 2002:17). Deres bidrag var kun å svare på gitte spørsmål. Noen brukte relativt lang tid på å respondere, og undersøkelsen ble ferdig omtrent til skolens vårtermin 2010 var slutt.

## **2.6 Informasjon fra spørreundersøkelsen.**

Metoden som innbefattet en spørreundersøkelse var en kvantitativ metode. Jeg fulgte standardreglene og stilte spørsmålene i en bestemt rekkefølge. Dataene som ble produsert skulle kunne reproduseres nøyaktig av andre intervjuere (Kvale og Brinkman 2009:99). (vedlegg 2. spørreundersøkelsen).

Når så mange som 140 elever skulle spørres ut, var det greit at selve spørsmålsstillingen som fremkalte data ikke krevde omfattende ekspertise i spørreteknikker. Dette av to grunner, det skulle være lett for elevene å svare, og de skulle oppleve undersøkelsen som lite tidkrevende. I tillegg er jeg relativt uerfaren med forskningsmetoder, og 140 enkeltundersøkelser er et stort tall å håndtere.

Nå er tidens tendens at en velger ut en sammenfatning av kvantitative og kvalitative metoder når dette er hensiktsmessig. (Ryen 2002:19). Denne sammenfatningen var for min

undersøkelse veldig riktig. Jeg ønsket å få frem elevenes stemme, men trengte den kvantitative metoden for å få oversikt og for lettere å kunne systematisere mine funn og få et utgangspunkt for intervjuguiden.

Funnene i spørreundersøkelsen skulle føre til et intervju med et representativt utvalg. Det var hva spørreundersøkelsen viste som bestemte spørsmålene i intervjuguiden.(Ryen 2002:21). Ofte er det vanskelig å rendyrke den ene eller den andre metoden, men ved å bruke kvalitative metoder blir det ofte mulig å forstå meningen bak tallene fra kvantitativ metoder.

## **2.7 Utvelgelse av et representativt utvalg**

Det er flere forhold man må avklare når man skal trekke et utvalg i en kvalitativ studie (Ryen 2002:77) Jeg måtte velge ut miljøer der det jeg ville undersøke var mulig å finne og kunne undersøkes.

Oppgavens problemstilling tok utgangspunkt i en spesifikk skole der elevtjenesten hadde gjort noe nytt og vært nytenkende. Jeg hadde en hypotese om at disse elevene var mer motivert til å fullføre utdannelsen de hadde påbegynt, fordi de, med bakgrunn i den måten skolen hadde organisert undervisning av utdanningsvalg på, hadde gjort et riktig valg.

Populasjonen var derfor de 140 elevene ved denne skolen, som gikk i parallellklasser det året faget ble innført. Av disse hadde 118 blitt bedt om å svare og 44 svarte. Jeg hadde noen tanker om at utvalget ville bli et kvoteutvalg, det vil si alle de som svarte også mente noe om faget. Men det ble et formålsutvalg. Denne type utvalg kom frem da jeg analyserte alle svarene på spørreundersøkelsen og oppdaget hvordan svarene kunne kategoriseres (vedlegg 7).

Formålsutvalget besto derfor av de informantene som best kunne besvare problemstillingen. Hensikten med kvalitative intervju har tradisjonelt ikke vært å frembringe statistisk generaliserbar kunnskap, som i kvantitative analyser (Ryen 2002:84). Det hadde derfor egentlig ikke noe for seg å lage et sannsynlighetsutvalg, som er et komprimert utvalg av populasjonen.

Mine tre kategorier med de to undergruppene kunne egentlig ikke sies å være representative for hele populasjonen, siden jeg bare hadde 44 svar av 118 mulige. Jeg trakk ut et objekt fra

hver mulig kategori, til sammen seks intervjuobjekter. Det var flere svar av en kategori, enn av en annen.

Jeg kunne derfor ikke føre utvalget tilbake til populasjonen og si at dette var representativt. Men ved kvalitative intervju er det ikke hovedintensjonen å sammenligne enheter, men å oppnå tilgang til handlinger relevante for undersøkelsens problemstilling (Ryen 2002:85).

Spesifikt for kvalitative studier er ikke å telle hvor mange som ser ting likt og ulikt, men hvordan den enkelte respondent ser verden rundt seg (Ryen 2002:85). Nå fulgte korrespondanse med de utvalgte, og de fikk tilbud om intervju. De ble informert om min taushetsplikt, og de fikk forsikringer om at de ville bli anonymisert (vedlegg 4). Etter en skriftlig bekreftelse var vi i gang. Intervjuene tok plass på elevenes skole, med tillatelse fra elevinspektøren.

## **2.8 Intervjuene**

### ***2.8.1 Innledning***

Det kvalitative intervjuet er bare en av flere varianter av intervjuet (Ryen 2002:15). Mine intervju med elevene var et halvstrukturert intervju, jeg hadde noen faste spørsmål, men rikelig med rom for endringer og tilleggsspørsmål underveis.(jfr. vedlegg 5 intervjuguide)

### ***2.8.2 Intervju med elevene***

Strukturen i intervjuguiden min var rettet direkte mot elevene. Informantene hadde tidligere mottatt en presentasjon av meg, informasjon om forskningsprosjektet og hva jeg ønsket å stille spørsmål om (vedlegg 4) Der var det også en samtykkeerklæring som de returnerte underskrevet. De ble garantert anonymitet og retten til å bryte når som helst (vedlegg 6).

Intervjuguiden fikk de presentert da jeg traff dem (vedlegg 5). Som en innledning oppga de kjønn og alder. De fortalte hvilket programområde de gikk på og hvorvidt de var kommet inn på førstevalget sitt.

Deretter fulgte en beskrivelse av de tre kategoriene med sine to undergrupper: opplevde feilvalg og riktig valg. Informantene fikk vite hvilken kategori de var kommet i(vedlegg 7).

De fem første spørsmålene var felles for kategori 1 og 2 og bygget på hvilket programområde elevene gikk på nå, innvirkningen på valget deres, og informasjon om programområder.

Kategori 3, som mente ikke å ha prøvd ut noen programområder hadde fem egne spørsmål.

Disse omhandlet hvorfor de ikke hadde fått prøve noe program og om de trodde dette hadde hatt betydning for deres valg senere.

Deretter fikk alle tre kategorier fem spørsmål som omhandlet betydningen venner, søsken og familie hadde hatt på deres valg. Alle fikk syv spørsmål som omhandlet trivsel på skolen generelt, trivsel med programområdet spesielt, og hvorvidt de har fagvansker eller lærevansker.

Kategori 1 og 2 fikk et spørsmål om de hadde opplevd å være sikrere i sitt valg av programområde enn de i klassen som ikke hadde fått utprøving som følge av organiseringen av faget Utdanningsvalg.

Alle tre kategoriene fikk fem spørsmål om valg for neste skoleår, om hvor motiverte de er for å fullføre påbegynt programområde, om de kunne tenkt seg et annet program og hvorvidt de vurderte å slutte på skolen.

Som en avrunding på intervjuet fikk alle informantene spørsmål om hvordan de så for seg fremtiden i det valgte programområdet (vedlegg 5, intervjuguide).

I intervjuene med utvalget måtte jeg søke å få frem allerede eksisterende meninger fra elevene (Kvale og Brinkmann 2009:37). Intervjuene bar likevel preg av en lav struktur da elevene både utdypet og reflekterte underveis.

Jeg skulle bruke lydopptak, men der var så mye gjenlyd i lokalet at dette ble vanskelig. Elevene likte det heller ikke, de ville helst at jeg skulle notere det de svarte. Noen av elevene måtte få mange tilleggsspørsmål underveis. Noen spørsmål ble produsert der og da, ut i fra utsagn som kom. Andre elever var konkrete og klare i sine svar, og trengte nesten ikke hjelpespørsmål.

## **2.9 Analyse og transkribering**

For å analysere intervjuene valgte jeg meningsfortetning som metode. Det finnes flere prosedyrer for å analysere et intervju, som koding, fortetning og fortolkning av meninger (Kvale og Brinkmann 2009:188).

Jeg benyttet meningsfortetningen til de skrevne intervjuene med elevene.

Dette medførte en forkortelse av intervjupersonenes uttalelser, til kortere formuleringer, hvor meningen i det som ble sagt ble gjengitt med få ord (Kvale og Brinkmann 2009:213). Noen av elevintervjuene var relativt korte og med konkret innhold. Det var store forskjeller på elevene i modenhet og evne til å komme til poenget i det de sa. Denne fortetningen gjorde det lettere for meg å oppsummere meningsenhetene og deres hovedtema (Kvale og Brinkmann 2009:212)

## **2.10 Validitet, reliabilitet og generalisering.**

Validitet, reliabilitet og generalisering handler om kvaliteten på forskningen. Kan den generaliseres til å gjelde for alle, ikke bare det spurte utvalget? Og er den valid? Klarte undersøkelsen og intervjuene å måle det jeg ville de skulle måle? Og kan vi stole på at metoden er god nok til at den er reliabel?

### **2.10.1 Validitet**

I forskning er validitet eller gyldighet en betegnelse på hvor godt man klarer å måle det man har til hensikt å måle eller undersøke. Det er tolkningen av dataene som valideres, ikke selve måle metodene (Gripsrud 2004:72).

I forskning som benytter spørreundersøkelse og intervju som metode strekker spørsmålet om validitet seg utover tekniske eller begrepsmessige problemer (Kvale og Brinkmann 2009:246). En metode å validere studier på er å sammenligne data. Enten ved å ha en avvikende case, eller konstant sammenligne alle data innenfor samme case (Ryen 2002:192).

I min oppgave ble det siste gjort. Jeg sammenlignet først resultatene av spørreundersøkelsen. Denne gav meg elevenes kategorier. Disse kategoriene ble vurdert og deretter sammenlignet(vedlegg 7). Kategoriene gav meg mulighet til å plukke ut utvalget som skulle

intervjuer. Etterpå tolket jeg intervjuene opp mot hverandre, og vurderte svarene opp mot problemstillingen.

Jeg opplevde både spørreundersøkelsen og intervjuene som valide. Det er likevel en svakhet ved avhandlingens validitet. Der var for liten svarprosent på spørreundersøkelsen. Hvis denne hadde vært større, ville undersøkelsen vært mer valid. Jeg hadde da fått målt enda bedre det jeg ønsket. Jeg ville i utgangspunktet at alle elevene i kullet skulle svare, da ville metoden jeg hadde valgt for å finne svar vært helt korrekt. Jeg kunne kanskje nådd ut til flere elever hvis ikke det var gått såpass mange år, men jeg ser likevel ikke at jeg kunne brukt noen annen metode for å få målt effekten av skolens organisering av faget.

### ***2.10.2 Reliabilitet***

Reliabilitet er forbundet med målesikkerhet. Hvis den samme målingen gjentas mange ganger, er målet reliabelt om vi får det samme svaret hver gang, forutsatt at vi måler det samme (Gripsrud 2004:72).

Intern reliabilitet defineres som tendensen til at flere forskere identifiserer den samme konstruksjonen (Ryen 2002:179). Jeg har latt elevenes subjektive opplevelse av utplasseringen og konsekvensene av denne, komme frem. Hvis en spesifikk elev på 17 år blir spurt om det samme en gang til av en annen forsker, vil nok konklusjonen og konsekvensene bli de samme. Men spør jeg derimot en annen 17-åring de samme spørsmålene med andre rammebetingelse, i en annen bydel, vil det muligens bli andre svar. Ekstern reliabilitet refererer til reproduksjonen av forskningsresultatet i nye studier (Ryen 2002:179) Denne typen reliabilitet er krevende og spesielt vanskelig i en kvalitativ metode. Selve spørreundersøkelsen min er reliabel, da jeg har spurt alle om det samme, og det er deres mening som kommer frem. Hadde en annen student eller forsker spurt elevene om det samme ville svaret blitt likt. Denne målesikkerheten er likevel tidsavhengig. Som vi ser i undersøkelsen er det elever som ikke husker hvilket fag de hadde tre år tidligere. Hvis de samme elevene blir spurt om det samme tre år senere igjen, vil de muligens ikke huske hva de opplevde, eller huske det annerledes. Dette blir da en svakhet for reliabiliteten i undersøkelsen.

Målesikkerheten kan styrkes ved at jeg brukte et digitalt program til å utføre spørreundersøkelsen. Det er da lettere på et senere tidspunkt å kjøre undersøkelsen igjen. Man bør da ta høyde for tidsavhengigheten beskrevet i forrige avsnitt.

### **2.10.3 Generalisering**

Utvalget mitt var for lite og konteksten for snever til at jeg kunne generalisere. Metoden min innebar at jeg innhentet opplysninger, og i stedet for å undersøke flest mulige forekomster, konsentrerte jeg meg om noen få. En annen grunn for manglende generalisering var at alle i gruppen gikk på en nærscole i en såkalt privilegert bydel, hvor majoriteten av befolkningen har ordnet og god økonomi. Dette ville naturlig nok ha en innvirkning på ungdommenes forutsetninger, forventninger, muligheter og skolevalg.

Det ble dermed for lite representative ytre rammer til at jeg kunne si at opplysningene var generaliserbare (Ryen 2002:179).

### **2.11 Etikk og intervjuundersøkelser.**

Etiske dilemma som kunne oppstå da jeg valgte intervjuundersøkelser og spørreundersøkelser, var først og fremst knyttet til tillit og til relasjonen mellom meg som forsker og dem som ble forsket på (Ryen 2002:210). Vår relasjon var tett, og de var ungdommer i endring.

Ungdommer kan ta viktige beslutninger vedrørende sitt liv, de har ofte evnen og et ønske om å leve som voksne. Likevel har umodenhet en bestemt betydning i bestemte settinger. For eksempel kunne jeg risikere å sette i gang tankeprosesser i min søken etter å få svar på hvorvidt de hadde opplevd feile eller riktige valg. Da de tok valget to år tidligere, var de kanskje influert av søsken eller venner, foreldre eller rådgiver. Skulle jeg få de til å tvile?

I et av intervjuene mine opplevde jeg en gutt som endte opp så usikker etter intervjuet at jeg fant det uforsvarlig å la han gå derfra uten videre oppfølging. Denne guttens tillit til meg, og min erfaring som rådgiver, fikk plutselig fram mange følelser hos gutten. Han var en av kategoriene som hadde svart at han opplevde feilvalg. Likevel kom det fram at han ikke hadde tenkt å bytte programområde. I løpet av intervjuet kom informantens på andre tanker. Før jeg

forlot skolen hans forsikret jeg meg om at han hadde tatt kontakt med yrkesrettlederen for en videre samtale og oppfølging.

Nærhet og tillit kan skape både omsorg og distanse for den som forsker (Ryen 2002:214). Det å blande seg inn i andres liv, som voksen person, å sette i gang prosesser i ungdommer som er i endring, innebærer et ansvar. Når det gjelder å oppfylle etiske krav i studier av unge, bør forskeren være både var og observant. Dette på grunn av maktbalansen (Ryen 2002:227).

Ved å bruke en kvalitativ metode kan det være etiske dilemmaer ved selve rapportskrivningen (Ryen 2002:214) Hva kan inkluderes og hvordan bør det gjøres for å få en lojal skriftlig gjengivelse av muntlige beretninger gitt av den undersøkte (Ryen 2002:214). Jeg hadde ingen intensjon om å utlevere elevene, og jeg hadde betrygget dem full anonymitet. Likevel kan det være opplysninger som førte til at enkelt informanter kjente igjen seg selv eller andre. Disse opplysningene var gjerne relevante for oppgaven i sin helhet, og var informasjon jeg ønsket å gjengi. Det ble da en avveining og en etisk drøfting i forhold til forpliktelsen til å gjengi en korrekt forskning, eller en totalt sikret anonymitet for informanten.

Jeg fikk i forkant godkjenning fra NSD for prosjektet, og jeg bekreftet at alle data og personopplysninger ville bli slettet. I dette tilfelle var det viktig for meg å slette faget jeg hadde opprettet på Its Learning, faget hvor hele elevkullet fra denne spesifikke ungdomsskolen var lagt til som elever. Likeens satt jeg igjen med samtykkeerklæringer i forkant av intervjuer som hadde signatur. Disse er makulert.

Man sier lite om hva en har utelatt i avhandlingen, selv om det som skrives medfører riktighet. Det som utelates er kanskje irrelevant for forskeren i forhold til det en ønsker å undersøke? I min første bearbeidelse av spørreskjemaene, opplevde jeg å finne mer informasjon enn jeg hadde forventet. For det første delte de godkjente besvarelsen seg inn i kategorier. Elevene hadde alle, med unntak av fem stykker, prøvd ut fag. Alle hadde fått tilnærmet lik informasjon om prosjektet. Likevel var det noen som ikke hadde forstått hva dette innebar.

Jeg fant også at samtlige elever ønsket mer praktisk undervisning, i motsetning til teoretisk. De teorivake ønsket dette slik at de fikk jobbe med fag de mestret bedre og var flinke i. De snakket ikke direkte om selvtillit, men det lå i svarene at det var dette de ønsket å få bygget



opp. Også de teoristerke elevene som allerede på ungdomsskolen visste at de ønsket studiekompetanse senere, ønsket seg mindre teoribasert undervisning. Denne gruppen elever brukte utplasseringen til å teste ut hobbyer som var praktiske og fysiske. Flere elever ytret ønske om at jeg skulle formidle til de som ”hadde noe med det” at de måtte få flere praktiske fag i ungdomsskolen.

Nå dekket ikke min problemstilling dette, selv om det kan ses i klar sammenheng til frafall, spesielt med tanke på at rapporten fra Statistisk sentralbyrå viser at det er spesielt gutter med lav karakter fra ungdomsskolen som dropper ut av videregående (Hollås 2006) Jeg opplevde å kunne ta med fakta rundt svarene som respondentene ga, men jeg kunne ikke formidle deres ønske om å overbringe beskjed om flere praktiske fag, selv om respondentene gjerne ønsket å ha det med. Det er alltid en balanse i det å gjengi riktig, både i forhold til problemstillingen en ønsker svar på, og andre svar som dukker opp underveis.

### **Kapittel 3. Skolens organisering av faget Utdanningsvalg i lys av rådgivningsteorier.**

#### **3.1 Innledning.**

Rådgivningsarbeidet har en sentral plass i gjennomføringen av Utdanningsvalg på den spesifikke ungdomsskolen. I dette kapitlet vil jeg gå inn på begrepet rådgivning generelt og humanistisk rådgivning spesielt. Jeg opplevde nemlig at det var denne rådgivningsteorien som dannet grunnlaget for måten denne spesifikke ungdomsskolen organiserte faget Utdanningsvalg på.

Rådgivertjenesten ved skolen ønsket å bevisstgjøre elevene i valgene for fremtiden. Organiseringen av faget Utdanningsvalg ble systematisert på en slik måte at alle elevene skulle få prøve ut forskjellige programområder i forkant av sine endelige valg. Denne prosessen kan beskrives som en pedagogisk virksomhet, hvor elevene skulle bli i stand til å ta reelle valg.

Innen humanismen er det teorier om at alle mennesker har krefter og muligheter til å ta egne, selvstendige valg, såfremt deres primære behov er dekket.

Rådgivningstjenesten har med dette nye faget Utdanningsvalg fått mulighet til å bevisstgjøre elevene, til å la de bli produkt av sine handlinger og sine valg og lære dem å ta konsekvensene av disse.

I kapitlene under vil jeg komme nærmere inn på teoriene opplegget bygget på for å vise hvordan denne ungdomskolen ved å bruke humanistiske rådgivningsteorier som et metodisk verktøy i organiseringen og innføringen av faget Utdanningsvalg, søker å bidra til å minske frafall og feilvalg.

### **3.2 Skolens planlegging og gjennomføring av faget Utdanningsvalg.**

Som nevnt i kapittel 1.6 sier Kunnskapsløftet i Læreplan for Utdanningsvalg at faget skal bidra til å skape helhet og sammenheng i grunnopplæringen og knytte grunnskole og videregående opplæring bedre sammen (Utdanningsdirektoratet LK06).

Hensikten var at elevene skulle få prøve ut sine interesser og bli bevisst egne evner og anlegg. På denne måten skulle det nye faget bidra til at flere foretok mer kunnskapsbaserte valg av utdanning og yrke. Opplæringen skulle legge til rette for bruk av hensiktsmessige arbeidsformer, både i skole og arbeidsliv, og for bruk av ulike læringsarenaer som kunne gi bred faglig tilnærming gjennom kontakt og samarbeid med videregående skoler og arbeids- og næringsliv (Utdanningsdirektoratet LK06).

Ideen til skolens måte å organisere faget på, bunnet i det tverrfaglige samarbeidet som denne skolen har hatt med de ulike instanser i bydelen. Rådgivningstjenesten ved den aktuelle ungdomsskolen besto av to rådgivere og en inspektør. Disse jobbet tverrfaglig i samarbeid med et spesialteam som besto av skolens helsesøster, en familieterapeut og skolens rådgiver. De hadde ukentlig møter, og ved behov hadde de brobyggermøter med representant for pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT), barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (BUP) og barnevernet i bydelen.

I tillegg var den spesifikke ungdomsskolens rektor med i en lokal stiftelse i bydelen. Stiftelsen er en selvstendig, ideell stiftelse, politisk og religiøst uavhengig. Den ble dannet i 2004 med formål å arbeide for gode oppvekstvilkår for barn og unge i bydelen. Stiftelsen er sponset av lokale bedrifter og samarbeidspartnere. Nærpolitigruppen og det lokale idrettslaget er både i tett samarbeid med og bidrar i stiftelsen. Likeens finner en representanter fra det lokale Nav-kontoret, lokalt barnevern, PPT, barneskoler, ungdomskoler og videregående skole representert i stiftelsen. Skolens rådgivere var også med i stiftelsen.

Det var den spesifikke ungdomsskolens rektor og en sentral representant for en lokal videregående skole i bydelen, som via stiftelsen kom med ideen til samarbeidet mellom ungdomstrinn og videregående opplæring innen faget Utdanningsvalg. Det ble bestemt at dette samarbeidet skulle inntre på elevenes 9 trinn.

Ungdomsskolen hadde det året jeg var i kontakt med dem, 480 elever. Disse var rekruttert fra fire forskjellige barneskoler. I mine forhåndsundersøkelser i samtale med skolens rådgiver, kom det frem at skolen hadde spesielt fokus på at elevgruppene de hadde kunne være veldig forskjellige. Elevene hadde opplevd ulik organisering av skolehverdagen på barnetrinnet. En av barneskolene var en såkalt åpen skole, med en struktur og organisering med ulike baser i samme rom. Andre kom fra barneskoler med tradisjonell organisering. Skolen ønsket å møte eleven der han var, og ikke hvor de ønsket han skulle være, eller dit de ønsket han skulle komme. Skolen jobbet mye med å se hver enkelt elev.

Rådgivningstjenesten var opptatt av at eleven i samråd med foresatte og skole skulle kunne foreta kvalifiserte valg av videregående opplæring. Allerede fra starten av søkte skolen om omdisponering av timetallet (jfr. kapittel 1.6). På denne måten fikk elevene bevisstgjøring, refleksjon og informasjon på 8.trinn. De brukte en time av 45 minutter pr uke i vårterminen. De forsøkte å finne elevens interesse og om det var noe han var flink til. Deretter fikk elevene informasjon om Utdanningsprogram i plenum. Denne informasjonen ble gitt eleven klassevis og sammen med deres kontaktlærer. Det vil si at alle fikk den samme informasjon, den ble ikke differensiert.

Elevene skulle ha en karaktervurdering i faget. Denne avhandlingen har ikke sett på vurderingen i faget, eller kriteriene for hvordan elevene skulle vurderes. I samtalen med skolens rådgiver kom det ikke frem noen vurderingskriterier for faget. Dette ble ikke drøftet.

Jeg ser at dette kan være en svakhet i oppgaven. Jeg ville kanskje fått frem flere detaljer rundt elevenes oppfattelse og forståelse av faget hvis jeg hadde hatt et større fokus på dette i forarbeidet mitt.

På 9.trinn økte timetallet til tre timer av 45 minutter pr uke, etter at skolen omdisponert timetallet(jfr. kapittel 16.4). Slik kunne skolen sikre at alle fikk tid til utprøving. En time ble brukt til direkte informasjon om utdanningsvalg og direkte yrkesveiledning. To timer pr uke hele året ble brukt til direkte utprøving av fagområder i videregående skoler. Dette ble gjort for å bevisstgjøre elevene i hvilke valg de faktisk har. Ungdomsskolens måte å organisere faget på ble derfor å kjøpe undervisning til elevene på relevante videregående skoler.

Elevene fikk prøve ut tre utdanningsprogram i løpet av skoleåret, og satte opp tre forskjellige prioriterte ønsker. Opplegget skulle i så høy grad som mulig være praktisk, i samarbeid med videregående skoler, bedrifter og institusjoner. Noen ønsket eksempelvis plass på videregående skoler med studiespesialiserende linje. Der fikk elevene prøve ut språk, samfunnsfag og økonomi. I disse gruppene hospiterede de, det vil si at et lite antall elever fikk følge undervisning i vanlig klasse.

I praktiske fag som på Bygg og anlegg og på Idrettslinjen fikk elevene prøve ut programområde ved å hospitere. Likeens i Servise og samferdselsklasser. På Restaurant og matfag fikk de sette inn hele og egne grupper med elever. Dette gjaldt bare dette programområdet.

Som yrkesfaglærer innen Restaurant og matfag fikk jeg selv oppleve å ha disse gruppene. De fulgte en forenklet Vg1 læreplan, med noen spesifikke læreplanmål. De fikk en grunnleggende teoretisk undervisning om faget, og de fikk prøve det ut fysisk. Bestillingen var på to timer pr uke, men dette var noe kort tid, så gruppene rullerte annenhver uke, med firetimers økter i stedet. Fordelen med de egne gruppene var at elevene opplevde trygghet i å være i gruppe med elever de kjente, og alle var på samme alderstrinn. Jeg opplevde at det var en homogen gruppe å undervise. De var alle nye og ukjente, alle hadde samme alder, og alle var spesielt interesserte! Vi opplevde ofte å ha hospitanter fra andre ungdomskoler, og dette fungerte også fint, men ga ikke samme trygghet og forutsigbarhet for eleven. Der måtte den hospiterende eleven tilpasse seg de som allerede var i gruppen.

Dette er en spesiell måte å organisere faget Utdanningsvalg på. De fleste ungdomsskoler var fortsatt i startgropen i implementeringen av faget, da det fortsatt var et utprøvningsprosjekt. Mange ungdomsskoler gjennomfører faget Utdanningsvalg som ”jobbskygging” og skolebesøk i plenum

Noen skoler har hospitering for enkeltelever, men det er et fåtall. På noen ungdomsskoler har det vært en noe tilfeldig og lite systematisk hospitering. Den hospiteringen den omtalte ungdomsskolen la til rette for var gjennomtenkt, systematisk, og av stort omfang timemessig. Det er kun et fåtall som setter inn hele grupper med elever i en videregående skole, med dennes utstyr, lærer og undervisningsform. Det krever mye samarbeid, ressurser og organisering.

På 10. trinn fikk elevene en time i uken av 45 minutter i ca fem måneder. Denne perioden tok dem fram til de hadde foretatt et endelig valg for videregående skole.

### **3.3 Innovasjon i pedagogisk sammenheng.**

En av Kunnskapsløftets intensjoner er kompetanseheving. Skal en oppnå dette, kan en søke å forbedre en eksisterende praksis, samt å lære av prosessen (Skogen2004:9). Den pedagogiske hverdag har i de senere tiår vært preget av stadig nye reformer. Motstand mot endring i skoleverket har vært stor, og krav om ”ro i skolen” har kommet opp.

Dette kravet kan av og til være berettiget. Der er stadig nye krav, både til dokumentering, vurdering og nye metoder for disse. Og samtidig skal elevene undervises og forhåpentligvis lære noe. Likevel er det viktig å påpeke at kvalitet ikke er en tilstand som vi kan oppnå og dermed slå oss til ro med. For å kunne oppnå den kompetansehevingen som Kunnskapsløftet fordrer, er det viktig at alle involverte aktører, i tillegg til å fokusere på eleven som den primære bruker, også har en felles forståelse av hva intensjonen med faget Utdanningsvalg er, samt en felles forståelse av hvordan dette faget best burde implementeres. Skal systemrettede tiltak fungere etter sin hensikt i en pedagogisk sammenheng, krever det deltakelse fra alle aktører som befinner seg på arenaen (Skogen 2004:21).

Som nevnt i kapittel 3.2 bygger skolens organisering av faget på det tverrfaglige samarbeidet som denne skolen har hatt med de ulike instanser i bydelen. Skolen har derved flere aktører enn bare egne. Deltakelsen måtte koordineres med fokus på elevbehov og deres utvikling i det

å kunne bli i stand til å ta kvalifiserte og gjennomtenkte valg. Skulle dette kompliserte samspillet fungere i praksis, krevde det en ledelse med overordnet ansvar, samtidig som den enkelte aktør måtte ta sin del av det kollektive ansvaret. Utfordringene til prosjektorganiseringen har vært store.

Skolens måte å implementere det nye faget på har jeg beskrevet som innovativt. Det å søke nye metoder når en skal implementere et nytt fag bør ses på som nyskapende og nyutviklende. Skolen bruker i dette tilfelle organisasjonsformen av faget Utdanningsvalg til å lansere en ny måte å introdusere elevene for videregående opplæring.

Denne organiseringsformen har hatt som hensikt å gi elevene større bevissthet rundt valg av programområder i videregående opplæring, både ved hjelp av egne og eksterne aktører. De ulike skolene har alle bidratt til å skape verdier, med felles mål om å hindre frafall og feilvalg. I et pedagogisk innovasjonsperspektiv er hensikten å finne metoder for å bedre prosessen for valg av videregående opplæring. Sett i perspektiv av å skape økonomisk verdi, er dette hensiktsmessig da en kan hindre dyre feilvalg, og samfunnsmessig dyrt frafall. I tillegg har innovasjonen lagt til rette for at elevene vil unngå å oppleve de personlige negative konsekvensene det kan være å oppleve et feilvalg. Som opplevelse av mislykkethet, eller det å miste kontakt med gamle og nye venner midt i skoleåret ved avbrutt skolegangen.

### **3.4 Kunnskapsløftet og rådgivning.**

Med Kunnskapsløftet fikk elevene en utvidet rett til rådgivning. Rådgivningen skulle todeles. Det skulle brukes ressurs til sosialpedagogisk rådgivning som før, men det skulle være økt ressurs til yrkesrådgivning (Opplæringsloven §9.2 ).

I opplæringsloven § 22.1 beskrives elevens rett til rådgivning generelt. I § 22-3 utdypes bestemmelsene om utdannings- og yrkesrådgivning spesielt (Utdanningsdirektoratet, rundskriv Udir-2-2009). Den utdyper utdannings- og yrkesrådgivningens formål, å bevisstgjøre og støtte eleven i valg av utdanning og yrke, og å utvikle kompetansen til den enkelte elev i å planlegge utdanning i et langsiktig læringsperspektiv.

Denne bestemmelsen kan tolkes og utøves etter beste skjønn. Der er derfor store forskjeller på hvordan rådgivningstjenesten praktiseres ved de forskjellige skolene.

### **3.5 Begrepet rådgivning**

Selv om rådgivning er et gammelt fagområde, er det et relativt nytt fag (Lassen 2002:24). Først i forrige århundre ble det sett på som en profesjon i forhold til å hjelpe mennesker med å løse sine problemer. For at et yrke skal bli en profesjon, kreves det en systematisering som fører til sertifisering, lovverk og etiske grenser som setter rammer for den faglige virksomheten (Lassen 2002:25).

Avhandlingen ønsker å vise at en ny tenkning rundt rådgivningen i forhold til faget Utdanningsvalg, har gitt noen resultater. Selve rådgivningen som ble benyttet på ungdomskolen der elevene i undersøkelsen gikk, bygget på humanistiske prinsipper. Prinsippene ble brukt som et metodisk verktøy for å forberede informantene på de valgene de måtte ta i forbindelse med overgangen til videregående opplæring.

Man kan se rådgivning, konsultasjon og veiledning som pedagogisk virksomhet, der hensikten er å sette de som søker hjelp, i bedre stand til å hjelpe seg selv. I følge Johannessen, Kokkersvold og Vedeler (2001:15) er det ikke bare i den aktuelle situasjonene de står oppe i, men også andre og lignende situasjoner som eleven skal bli styrket i, til å kunne treffe bevisste valg. Sentrale humanistiske rådgivere vektlegger hvordan kommunikasjon påvirker forhold mellom rådsøker og rådgiver, inkludert selve prosessen (Lassen 2002:27).

Humanismen innehar teser om at alle mennesker har iboende krefter og muligheter til å gjøre egne valg og realisere sitt potensial når deres primære behov er dekket. Dette kan defineres som en prosess hvor mennesket lærer hvordan de kan hjelpe seg selv og i virkeligheten bli sin egen rådgiver (Lassen 2002:27).

Avhandlingen skal belyse hvordan informantenes rådgivningstjeneste, ved hjelp av organiseringen av faget Utdanningsvalg, ga elevene mulighet til å prøve ut programområder i videregående skole som de hadde en viss interesse for. Gjennom den organiseringsformen som ble valgt, søkte rådgiver å gi elevene nok informasjon/utprøving av faget til at deres valg kunne bli selvstendig og bevisst. De humanistiske rådgivningstradisjonene har som hensikt å

føre til selvhjulpenhet. Det er ikke rådgiver som skal ta valgene for elevene etter å ha funnet ut hvilken interesse de har. Det er den rådsøkende selv som velger.

I denne prosessen som skal undersøkes, har ikke elevene begynt å søke råd når prosessen starter. De fleste elever på ungdomstrinnet er vant til å bli flyttet opp, trinn for trinn. Ved å organisere Utdanningsvalg på den måten rådgivningstjenesten og skolen har gjort, har de gitt elevene mulighet til å bli kjent med programområdene i videregående opplæring, og på denne måten får de mulighet til bevisste og informerte valg.

### **3.6 Skolens organisering av faget Utdanningsvalg sett i lys av rådgivningsteorier.**

I dagens samfunn har elever fått flere valgmuligheter enn før. Johannessen, Kokkersvold, og Vedeler omtaler i sin bok *Rådgivning* (2001:13) at med flere barn i barnehage og forskole, med stadig nye skolereformer og flere valgmuligheter, utsetter vi barna for flere sosiale og pedagogiske krav. Kunnskapsløftets hensikt med faget Utdanningsvalg er at eleven skal få det nødvendige tilbud fra ungdomsskolen, slik at de skal bli best mulig i stand til å ta reelle skolevalg, valg som er bevisste og gjennomtenkte (Utdanningsdirektoratet LK06).

Ved hjelp av humanismens teser om å hjelpe seg selv, fikk elevene prøve ut fag i videregående skoler, med videregående programområder, tilpasset deres alder. Dette metodiske verktøyet skulle føre til at elevene ble bevisste på hva de ønsket, eller om mulig, hva de ikke ønsket å utdanne seg til.

Humanismen ser også på det helhetlige mønsteret i den menneskelige personlighet. Individets selvoppfatning ses i lys av figur, bakgrunn og forhold. Her og nå kan en se en helhet, men ”noe” i helheten trer sterkere frem. Denne helheten kan skifte hele livet, ting som er viktigst i dag trer gjerne i bakgrunnen senere i livet, når andre ting er i fokus. Vekst og endring er avhengig av at en takler disse endringene. (Johannessen, Kokkersvold og Vedeler 2001:41).

For eleven i den gitte ungdomsskolen ville enkelte ting tre kraftigere frem etter utprøvingen av forskjellige programfag. For eksempel ville mottakelsen på den videregående skolen der programområdet skulle utprøves, være viktig for noen av elevene. Denne mottakelsen ville igjen være avhengig av arbeidet deres egen skole hadde gjort på forhånd, og hvorvidt alle



aktørene i gruppen arbeidet mot dette felles mål, beskrevet i kapitel 3.3 som omhandlet innovasjon. For andre elever var det gjerne ikke mottakelsen på skolen som var det fremtredende, men hvilken lærer de fikk. Og om vennene deres også var i gruppen.

Disse tingene kan ha en stor betydning, men burde være underordnet når en elev skal prøve ut et utdanningsprogram med tanke på egne valgmuligheter. Betydningen ligger i elevens egen opplevelse, hans modenhet, og hvordan han tolker de nåværende opplevelsene og hvilke referanserammer han har med seg. Helhet og vekst er i fokus i humanismen, veksten er likevel avhengig av modenhet og ståsted sett fra elevens perspektiv.

Rådgivertjenesten ved skolen har nærmet seg teorier som bygger på eksistensialistisk grunnlag hvor ethvert menneske utformer sin egen skjebne, og er et produkt av sine handlinger. Rådgiveren søkte å bevisstgjøre elevene i at de blir den de er gjennom sine valg og handlinger. Han søkte å gi elevene autentisitet, hvor deres fremtidsvalg bar preg av ekthet, pålitelighet og troverdighet. De måtte selv prøve ut de programområder som de trodde de vil like, de måtte selv konkludere hvorvidt dette var riktig eller feil for dem. Hva som er riktig for kameraten er gjerne ikke riktig for en selv.

Når valget først var tatt, når en utdanning var påbegynt, da kommer nye valg. Hvis en valgte riktig, er alt vel, valgte en feil, vil det føre til nye valg. Skal eleven fortsette, finne en ny vei, eller en annen måte å komme frem til et yrke på? Eller velge på nytt, eller droppe ut? Valgene er mange, men ved å bevisstgjøre elevene rundt deres valg, søkte rådgiveren å gi de ekthet, å gjøre valgene gyldig.

Gyldigheten av deres valg blir ikke bestemt av hvor vellykket valgene er, men hvor villig de er til å ta konsekvensene av de valgene de har tatt (Johannessen, Kokkersvold og Vedeler 2001:49). Konsekvenser er grunnleggende i drøftinger rundt skolevalg og feilvalg. Er det mulig at det er for store forskjeller på elevenes modenhet og utvikling, og deres evne til å ta konsekvenser av sitt valg?

”Alle” er enig i at ungdommer er for unge når de må velge ”hva de vil bli”. Men hvilken annen løsning er det? Vi har et skolesystem med tiårig grunnskole, og deretter videregående opplæring. En eller annen gang må en bestemme seg. De fleste har funnet noen

grunnleggende interesser eller evner, det er viktig at elevene får evne til å se at noe fremtrer som viktig i dag, noe annet senere.

Rådgivere og lærere underviser og veileder gjennom prinsipper og tradisjoner som bygger på deres egen forståelse av hvordan vi kan velge. De bygger på tradisjoner og prinsipper som ble dannet for generasjoner siden. Er kanskje elvenes ståsted, deres prinsipper og tradisjoner helt annerledes? For bare et par generasjoner siden var det langt mer vanlig at barn fulgte i foreldrenes fotspor med hensyn til type arbeid. Håndverkere fikk gjerne barn som valgte samme yrke som dem selv, var foreldrene selvstendig næringsdrivende, var det nærmest en selvfølge at barna tok over familiebedriften. Barn i bedrestilte familier, enten de hadde tradisjon for en akademisk utdanning eller ei, fikk som oftest muligheten til å studere, og de gjorde gjerne dette.

I dagens samfunn er det mindre klasseskiller i form av penger og muligheter. Med Kunnskapsløftets krav om individuell tilrettelegging burde det være mulig å få velge det utdanningsprogram en selv ønsker, forutsatt at en har evner til det. Unge i dag har andre mål og en litt annen måte å se verden på. De har digitale hjelpemidler som gjør verden mindre og farten større. Deres verdier, mål og meninger blir påvirket av ikke bare vårt eget lands tradisjoner, men andre kulturer og en miks av disse. Dette bildet av elevers verden tar avhandlingen inn i eksistensialismen. Der er hovedprinsipper vekst, møte og valg (Lassen 2004:37). Ved å gi elevene informasjon, ved å la de prøve ut forskjellige fag etter evne og interesse skulle de kunne realisere seg selv og oppleve mestring. Dette skulle føre til økt kunnskap, la elevene identifisere mulige strategier og gi økt forståelse for egen livssituasjon (Lassen 2004:37).

En annen fundamental forutsetning i en eksistensiell tilnærming er at den menneskelige natur har en iboende fleksibilitet som setter mennesket i stand til å skape mening og orden til tross for at livet synes kaotisk og absurd (Johannessen, Kokkersvold og Vedeler 2001:50). Når jeg setter spørsmålsteget ved hvorvidt rådgivere og lærere har et annet ståsted enn elevene av i dag, er det nettopp slike tilnærminger som kan drøftes.

Hvis eleven har et helt annet ståsted enn rådgiver og lærere, blir forutsetningene for læring vanskeligjort. Kanskje eleven bruker sin fleksibilitet til å skape orden og mening i en kaotisk hjemmesituasjon? Kanskje har han to hjem med diverse relasjoner som opptar han mer enn

yrke og utdanningsvalg? Jeg stiller disse spørsmålene da jeg ser de er viktige i perspektivet med å forstå "hvor i livet" eleven er. Hva er det som er viktig i elevens liv, kontra hva rådgiver tror er viktig? Det er der de store forskjellene kommer inn. Noen elever har et trygt grunnlag å bygge på, andre ikke.

### **3.7 Struktur, ansvar og kommunikasjon i rådgivning.**

Uavhengig av begrepsbruk og teoretiske forankringer må en ved rådgivning forholde seg til struktur, ansvar og kommunikasjon (Johannessen, Kokkersvold og Vedeler 2001:19).

En kan stille spørsmål ved rammene rundt rådgivningen. Forholdet mellom radsøker og rådgivertjenesten er ikke preget av formelt likeverd. Det er et hierarkisk forhold hvor ansvarsforhold bør oppklares på forhånd. Rådgivertjenesten må ikke bli oppfattet som den som bestemmer og kontrollerer, samtidig som ansvaret for å drive frem rådgivningen alltid må ligge hos rådgiveren. I tilfelle med denne spesifikke ungdomsskolen er det også delt med andre instanser som kontaktlærer.

Det vil i all rådgivningsvirksomhet være spenninger mellom struktur og kommunikasjon. En kan ikke oppheve ytre strukturer som formidler makt og myndighet selv om det er en hyggelig atmosfære. Rådgivningstjenesten ved skolen vil alltid være i et overordnet forhold til elevene. Selv om valgene skal tas av eleven selv, og rådgiver bare legger til rette for at eleven skal kunne være seg bevisst hvilke valg han ønsker å ta, vil rådgivningstjenestens personale alltid være de som har myndighet til å bestemme hva som blir formiddlet.

Uansett struktur og kommunikasjon bygger alle former for rådgivning på frivillighet (Lassen 2002:32). Også at ansvaret for selve endringen ligger hos eleven. Det er rådgivers ansvar å legge til rette, lede og fullføre prosessen. Rådgiveren har også et ansvar som modell for den som søker hjelp, så i tillegg til struktur, ansvar og kommunikasjon må rådgivningen forholde seg til etiske problemstillinger. I dette tilfellet at de radsøkende elevene er unge, de er i endring, og de er opptatt av for dem helt andre viktige ting.

Elevene har faktisk fått faget Utdanningsvalg på timeplanen som et fag, implementert av reformen. De har ikke søkt om råd, de færreste har bedt om veiledning i yrkesvalg, det er noe de blir gitt, uansett ønske og preferanse. Og det vil alltid være et asymmetrisk forhold mellom

elevene og rådgivningstjenesten. Kompetansen for prosessen og valgmulighetene ligger hos rådgiver, mens valget og konsekvensene av disse ligger hos eleven selv.

### **3.8 Rådgivning, menneskesyn og etikk.**

Alle rådgivningsteorier bygger på et menneskesyn (Johannessen, Kokkersvold og Vedeler 2001:20). Dette synet preger måten rådgiver møter eleven på, hvilke spørsmål han stiller, hva slags relasjon de får, og hvordan elevens problem blir fortolket. Menneskesynet til rådgiveren kan være påvirket av moralske og religiøse verdier, egen oppdragelse og erfaringer. Likeså vil eleven være påvirket av egne erfaringer og eget livssyn. Dette livssynet og disse erfaringene bygger igjen på det livssynet og de erfaringene foreldrene eller de eleven vokste opp sammen med hadde. Disse har dannet eleven til den han er, og disse har brakt han dit han er.

Noen sentrale spørsmål kan være hvorvidt elevene er kompetente til å foreta egne valg, og i hvilken grad. Er de preget av miljø og kultur? Den aktuelle ungdomsskolen ligger i et relativt privilegert område hvor det er en viss kultur for at elever velger studiespesialiserende. Er dette et eget ønske eller foreldres ønske om videre studier for ungdommen?

De sosioøkonomiske forhold tilsier at de fleste av informantene lever under materielle forhold som gjør at de kan velge fritt. Det er ingen som er avhengig av at de tjener egne penger, eller på annen måte bidrar til familiens økonomi. Det er få religions- og trosspørsmål av betydning, det nærmeste som kom frem i intervjuet var da en muslimsk gutt ville bli kokk men ikke kunne håndtere eller smake på produkter av svin. Men dette er en sjelden problemstilling i denne bydelen.

Liv Lassen (2002:62) kategoriserer uetisk adferd. Da rådgivning handler om en kontinuerlig prosess må rådgiveren vurdere om han er den riktige profesjonelle fagpersonen for vedkommende. Rådgiver har i dette tilfelle tatt konsekvens av at han har noe teoretisk kunnskap om de ulike fagområdene elevene kan velge i videregående opplæring, men han har ikke førstehånds praksiserfaring, ikke på linje med det den en videregående skole kan gi.

Rådgiver har klart å unngå inkompetent adferd – som innebærer å påta seg arbeid man ikke er kvalifisert for (Lassen 2002:62). Det har han gjort ved å organisere faget Utdanningsvalg på en slik måte at elevene har fått førstehåndsinformasjon. Den har de fått fra de videregående

programområdene, fra skolenes rådgivere og fra lærerne som underviser der. De har fått prøve ut i praksis de videregående utdanningsprogrammene som de opplevde var mest interessante. De har på den måten eliminert en del faktorer som kunne føre til feilvalg i den videregående opplæringen.

## **Kapittel 4. Resultater og funn i undersøkelsene.**

### **4.1 Innledning**

Dette kapitlet vil beskrive resultatene av spørreundersøkelsen brukt for å få frem opplysninger fra elevkullet. Deretter vil det inneholde oppsummeringer fra intervjuene med informantene i de ulike kategoriene, og hva disse meddelte. Oppsummeringene vil naturlig føre til en del nye spørsmål som skal drøftes i de videre kapitlene.

### **4.2 Spørreundersøkelsen med respondentene, elevene fra ungdomsskolen.**

140 elever gikk i samme årskull på den spesifikke ungdomsskolen i undersøkelsen, (jfr. kapittel 2.1). Disse hadde mulighet til å søke seg inn på ca 50 fylkeskommunale og noen private videregående skoler. I tillegg kunne noen flytte til et annet fylke eller land. De kunne også bestemme seg for ikke å gå på skole dette året.

95 % av elevene i norsk ungdomskole begynner videregående skole direkte etter ungdomsskolen (jfr. kapittel 1.7). I følge disse tall burde 133 av mine 140 finnes i videregående skole.

Som lærer hadde jeg tilgang til dataprogrammet Its Learning hvor alle elever i mitt fylke var registrert som elever, og hvor de hadde tilgang. Det var derfor mest hensiktsmessig å opprette et eget fag i Its Learning, lete etter de 140 og deretter legge til de jeg fant fra den spesifikke ungdomsskolen som elever i faget. Dette ble gjort etter navneliste fra rådgiver på ungdomsskolen. Faget ville da dukke opp på deres private Its Learning side. Jeg hadde ingen mulighet til å finne de som hadde flyttet ut av fylket eller gikk på privat videregående skole.

Faget ble kalt: Vinn kinobillett, besvar 6 spørsmål. I beskrivelsen for faget etterlyste jeg det spesifikke kullet som gikk i 9. trinn i 2008 på den spesifikke skolen. Jeg informerte om undersøkelsen og begrunnet hvorfor jeg ønsket å finne det ut, og at alt ville behandles konfidensielt.

(vedlegg 2).

Av de 140 var det 118 som ble funnet i Its Learning systemet. Det betydde at 22 enten var flyttet, hadde tatt et hvileår eller gikk på privat videregående skole. Hvis Hernes' 5 % regel fortsatt gjaldt, var det ca 15 stykker som var i privat opplæring, eller var i en annen situasjon(jfr. Kapittel 1.7).

Som en kuriositet til dette oppdaget jeg at av de 22 som ikke fantes hos Its Learning var det to grupper som utmerket seg. En gruppe på fem og en på sju stk. De fem var alle gutter og bodde innenfor en veldig liten radius av hverandre. Hvis de ikke hadde flyttet i de siste månedene, var det sannsynlig at de hadde gått på samme barneskole, og at de hadde vært venner lenge. Etter adressen å dømme var dette et område med leiligheter i en "ikke privilegert" del av bydelen. Jeg skulle gjerne sett mer på hvor det ble av disse, det var usannsynlig at alle fem flyttet til en annen kant av landet eller utlandet. Var dette de som trengte et hvileår?

De andre sju grupperte seg på lignende måte. De bodde alle i de samme to gatene i en isolert og meget privilegert del av bydelen. De var av begge kjønn. Det må regnes som usannsynlig at der var mange flere barn i akkurat dette årskullet i disse to gatene, da området hadde spredt bebyggelse med store eneboliger. Er det disse som tidlig avtalte å begynne på privat videregående skole?

Hvis mine antagelser er riktig er det 10 resterende elever, som alle kan ha ulike grunner til ikke å ha startet videregående opplæring på de fylkeskommunale skolene, men som grupperingsmessig ikke skiller seg like klart ut som de to gruppene referert til ovenfor.

Disse funnene er ikke relevant for oppgaven, men når en først begynner å undersøke dukker det opp andre ting som en kanskje kunne ønske å undersøke senere. Som ansatt i fylkeskommunen vet jeg at man er opptatt av rekruttering til egne skoler, og til å finne "lekkasjene" til de private skolene.

Av de 118 som ble oppført som elever i faget var det kun 44 som svarte. Jeg hadde først gitt en frist på noen uker til å svare, men da var det bare 33 som hadde svart. Etter to purringer, og re - åpning av undersøkelsen måtte jeg legge den ned med 44 svar. Alle 118 i undersøkelsen kom opp med enten ikke fullført eller ikke vurdert. Der var noen informanter som hadde begynt å svare, men som hadde gitt seg etter ett spørsmål. Der var informanter som ga uttrykk for at de ikke husket et slikt fag, eller forsto hva jeg mente med ”programområde” og ”Programfag til valg” (Utdanningsvalg), og alle de som ikke hadde åpnet undersøkelsen. Alle disse ble registrert som ikke fullført. De ikke vurderte hadde besvart og kunne vurderes. Ikke vurdert kommentaren i programmet vurderte at jeg ikke hadde satt en karakter, fordi spørreundersøkelsen var programmert som en test. Informantene var informert at dette ikke var en prøve eller test som skulle vurderes med en karakter.

Elevene ble spurt om følgende:

Hvilke tre studieretninger prøvde du i Programfag til valg på 9.trinn?

Hvorfor valgte du ut disse tre?

Var det etter råd fra yrkesrettleder/rådgiver eller fordi vennene dine skulle, eller annet?

Hvilket studieprogram går du på nå?

Hva har du søkt til neste år?

Hvis du fikk velge om igjen, hva ville du velge?

(vedlegg 2).

.

#### **4.3 Funn fra spørreundersøkelsen.**

Da jeg hadde samlet opplysningene fra spørreundersøkelsen om organiseringen av faget Utdanningsvalg, delte svarene seg naturlig inn i tre kategorier. En gruppe var de elevene som oppga å ha prøvd ut programområder og hadde valgt disse, og dernest den gruppen som hadde valgt noe annet. En tredje gruppe oppsto, nemlig fem elever som mente at de ikke hadde hatt faget Utdanningsvalg i det hele tatt. Alle tre kategoriene fikk to underkategorier, opplevd feilvalg og opplevd riktig valg.

Kategori 1. Prøvd ut videregående programområde. Valgt dette som Vg1 program.

Underkategori 1. Opplevd riktig valg 10 elever, 22.7 %

Underkategori 2. Opplevd feilvalg, 2 elever, 4.5 %.

Kategori 2. Prøvd ut videregående programområde. Valgt et annet Vg1 program

Underkategori 1. Opplevd riktig valg 23 elever, 52.2 %.

Underkategori 2. Opplevd feilvalg 4 elever, 9 %

Kategori 3. Ikke prøvd ut videregående program.

Underkategori 1. Opplevd riktig valg 3 elever, 6.8 %

Underkategori 2. Opplevd feilvalg 2 elever, 4.5 %.

(jfr. vedlegg 7).(jfr. kapittel 2.1)

Elevene måtte i spørreundersøkelsen begrunne om det var det etter råd fra yrkesrettleider/rådgiver, eller på grunn av venners valg, eller andre grunner til at de valgte som de gjorde. De fortsatte med å svare på hvilket studieprogram de er på nå. Spørreundersøkelsen skulle også avdekke om de fortsatt var fornøyd med valget sitt og ønsket å fortsette vg2, eller om de ønsket et nytt vg1 program eller faktisk hadde vurdert å slutte.

Det var flest elever som hadde prøvd programområde Restaurant og matfag, 17 stykker.

Dernest kom idrettsfag med 12. Design og håndverk hadde hatt åtte besøkende, mens Studiespesialiserende var nede i sju utprøvnings. Helse og sosial, Bygg fag, Tekniske fag og Elektrofag varierte mellom fire og fem utprøvnings. Service og samferdsel og Naturbruk skåret lavest med én elev besøk på hver. Dette er resultatene til de 44 av 118 som svarte på undersøkelsen.

Samtidig viser undersøkelsen at av de 44 var der hele 32 som hadde valgt

Studiespesialiserende programområde på Vg1 da de foretok sitt skolevalg for videregående opplæring. Selv om bare sju stykker hadde prøvd dette programområdet som et av sine tre valg.

Seks av disse 32 elevene angret på programområde. Samtlige som angret ønsket seg noe mer praktisk. Deriblant Idrettsfag, Helse og sosialfag, og Restaurant og matfag.

Av de elevene som hadde prøvd ut et programområde på 9.trinn og valgt dette, (kategori 1) var det to elever som hadde opplevd valget som feil, og 10 elever som opplevde det som riktig. Var dette de vi kunne betegne som suksessfaktoren til skolens organisering av



Utdanningsvalg? De som prøvde program i videregående skole, for deretter å velge dette og oppleve at det er riktig?

Eller har skolens organisering av faget hatt en større betydning for den store majoritetsgruppen, kategori 2. De som prøvde ut et programfag i videregående skole, valgte noe annet, og opplevde at dette var riktig? De var hele 23 av de 44 svarene, og de som dannet størst gruppe. I samme kategori var der bare fire som hadde opplevd valget sitt som feil. Samtlige av disse fire hadde testet ut et praktisk programområde, valgte et teoretisk og angret på det.

Hva hadde skjedd med de fem elevene som havnet i en egen kategori, kategori 3, ikke prøvd programområde i det hele tatt? Her ser vi at tre av dem hadde opplevd valget sitt som riktig uansett, mens to hadde opplevd et feilvalg.

Spørreundersøkelsen, brakte meg noen svar, men også flere spørsmål. Noen av dem kunne besvares i et intervju, men ikke alle 44 elever kunne intervjues. Noen av spørsmålene var for eksempel hvorfor majoriteten av de som hadde besvart hadde prøvd ut et programområde, og valgt et annet. Var dette et resultat av måten skolen organiserte faget Utdanningsvalg på? Hadde denne spesifikke skolen klart å hjelpe elevene til å ta bevisste valg? Hadde de funnet ut at det de fikk prøve ikke var noe for dem? Og hvorfor det? Disse spørsmålene ledet til intervjuguiden min (Vedlegg 5. )

#### **4.4. Intervjuene og funn i intervjuene.**

For å kunne intervju måtte jeg ha et utvalg av elevene. Etter analyse av besvarelsene var det mest hensiktsmessig å ha et formålsutvalg. Jeg tok utgangspunkt i de tre kategoriene, med sine to svarformer fra spørreundersøkelsen. Jeg ønsket å intervju fra hver kategori og hver undergruppe for å få svar på spørsmålene mine. (jfr. kapittel 2.5.)

Formålsutvalget besto derfor av de informantene som antatt best kunne besvare intervju spørsmålene. Jeg ønsket minst en informant fra hver mulig kategori, det vil si de tre hovedkategoriene med sine med to underkategorier, til sammen minst seks intervjuobjekter (jf. Kapittel 2.7). Intensjonen min var å få tilgang til informasjon som var relevant i forhold til resultatene fra spørreundersøkelsen og problemstillingen. Som det ble fikk jeg sju

informanter. I en underkategori fikk jeg ingen informant, mens to kategorier fikk to informanter.

Med bakgrunn i resultatene av spørreundersøkelsen ønsket jeg derfor å få frem en dypere forståelse av hva disse utprøvingene hadde ført til. Dette tok jeg hensyn til i intervjuguiden min i forkant av intervjuene med utvalget. Intervjuene bar preg av en lav struktur, eller en halvstrukturert intervjumetode. Jeg hadde en intervjuguide (vedlegg 5) som utgangspunkt for intervjuet, mens spørsmålene, rekkefølge og tema ble variert, og elevene både utdypet og reflekterte underveis.

Jeg hadde i utgangspunktet ønsket meg minst seks informanter, en for hver kategori, inkludert underkategoriene. Derfor plukket jeg ut dette antall informanter, med noen i reserve, og sendte ut forespørsel om å delta i intervju(vedlegg 4). Noen svarte raskt, andre måtte pusses. I en kategori fikk jeg ingen informanter.

For å beskrive funn i intervjuene best mulig følger nå et under kapittel for hver kategori. Dette da vi kan se forskjeller i effekten av skolens organisering av faget, etter hvilken kategori elevene har blitt sortert under.

#### **4.4.1 Kategori 1. Prøvd ut programområdet på 9.trinn, valgt dette og opplevd feilvalg.**

Innen kategori 1. ”Prøvd ut programområde på 9.trinn, valgt dette og opplevd *feilvalg*” hadde jeg som tidligere nevnt bare to informanter (jfr. Kapittel 4.3). Av de to som hadde opplevd et feilvalg, selv om de hadde testet programområdet på forhånd, fikk jeg et intervju. Denne gutten, er nå kalt Informant 1. Denne informanten mente at han ikke hadde prøvd ut programområdene rent fysisk, men at han hadde hatt prosjekt om Utdanningsvalg. Disse prosjektene ble etterfulgt av skolebesøk.

Informant 1 hadde valgt prosjekt om fotograffaget, bilmekaniker og tømrerfaget. Han valgte fotograffaget fordi han var interessert i film og foto, og de to andre da han så seg selv som praktisk anlagt og likte å jobbe med hendene. Hans opplevelse av det å skulle få prøve ut noen programområder mens han hadde faget Utdanningsvalg, var at det ble litt useriøst.

Kanskje det var fordi han ikke fysisk hadde prøvd ut programfagene, at han opplevde organiseringen litt som et samfunnsfagprosjekt, noe han hadde erfaring med. Informanten opplevde at læreren i faget hadde oppført seg som om dette prosjektet kom litt overraskende. Han opplevde dermed læreren som litt uforberedt og dette gjenspeilet seg hos elevene. Det var faglærer i faget Utdanningsvalg som hadde informert klassen.

Da prosjektet var ferdig opplevde informanten at han hadde mer oversikt over forskjellige programområder i Vg1. Timene med faget på 8 og 9 trinn hadde opplevdes som "lek", mens på 10.trinn (jfr. kapittel 1.6.3) hadde det vært veldig OK.

Informant 1 satt likevel igjen med en del spørsmål. Det han nå i etterkant så at han ønsket å vite mer om, var faktiske jobbmuligheter, arbeidsområder og fremtid, ikke bare de forskjellige programområder man kunne velge på Vg1. Han hadde ikke sett sine egne valg i relasjon til samfunnets behov, i forhold til hva samfunnet trenger av arbeidskraft, eller hva de forskjellige programområdene førte til av reelt arbeid.

Informanten valgte Byggfag fordi han opplevde seg selv som praktisk anlagt, han var nysgjerrig på fotograffaget fordi han var interessert i film og foto.

Informanten så ikke at han sannsynligvis var kreativ og skapende. Det var det han lette etter i byggfag også. Nå da han hadde startet denne veien hadde han valgt å søke Byggfag på Vg2 også, selv om han opplevde faget som litt monotont og rutinepreget. Etter Vg2 har han en konkret plan om å ta påbygg til studiekompetanse, dette som sitt tredje utdanningsår, i stedet for å gå direkte ut i lære i tømmerfaget. Denne kompetansen ville gi ham generell studiekompetanse. Kompetansen kunne han bruke til å gå på høyskole, for eksempel innen media og kommunikasjon som han egentlig ønsket. Hvis han ikke kom inn på mediefag ville han fortsette med to år som tømmerlærling og deretter ta fagbrev i faget. Etter dette var det mulighet for ingeniørutdanning innen bygg og anlegg, hvis han da ikke fikk følge den kreative drømmen om å jobbe med film.

På tross av at Informant 1 sier å ha opplevd feilvalg har han aldri seriøst vurdert å slutte. Han begrunner det med at han ikke ønsker å måtte gå i klasse med de som er yngre og mer umoden. På en skala fra 1-6 ser han seg selv på et nivå 5 til å fullføre videregående skole. Det

er veien videre derfra som er usikker. Informanten trives greit på skolen, har ingen lærevansker og har mange venner på skolen.

Hvis informanten fikk startet på nytt fra 9.trinn, med den erfaringen han nå har, ville han valgt noe annet. Han ville satset på Media og kommunikasjon, og sett mer på de ulike arbeidsmuligheter dette programområdet ville gitt han. Hvis han fikk være tilbake på 9.trinn vil han bedt om og undersøkt mer om konkrete jobber, ikke bare utdanningslinjer. Hans opplevelse var å ha hatt en dårlig veileder, eller å ha fått dårlig og mangelfull informasjon. Han mener at venner og miljø ikke hadde noe med hans valg å gjøre.

Jeg tolker Informant 1. der hen, at da han var 15 år og skulle velge programområde, så han kun på skole og programområde og på hva som var gøy og interessant å jobbe med der, fordi han nå kunne velge selv, i motsetning til barne- og ungdomskolen. I løpet av dette første året på Vg1 forsto han at dette var det som skulle føre ham videre ut i arbeid og til noe som han faktisk skulle arbeide med, med de muligheter og begrensinger som hans faktiske valg hadde ført til.

Denne informanten har på tross av opplevelse av feilvalg, valgt å fullføre Vg2 i samme programområde, han tar konsekvenser av egne valg og dropper ikke ut. Likevel er han helt avhengig av å få ta påbygg til studiekompetanse for å kunne pense inn i riktig valg igjen. Der var ulike grunner til at informanten ikke startet et nytt program på tross av feilvalg, hva er det som gjør at noen dropper ut og andre ikke?

#### ***4.4.2 Kategori 1. Prøvd ut programområdet på 9.trinn, valgt dette og opplevd riktig valg***

I samme kategori, men oppgitt å ha opplevd et riktig valg, var der 10 stykker. Det er den nest største gruppen av de 44 som svarte.

Av disse 10 fikk jeg positivt svar til å intervju to stykker. De var begge gutter, samme alder, og de hadde begge bare valgt å prøve Restaurant og matfag på 9.trinn. Begge begrunnet det med at det var det de trodde de likte best.

De hadde begge kunnet velge flere programområder, men hadde fått beskjed om å velge ett og prøve det ut først, for deretter å kunne bytte område for utprøving. Det var kontaktlærer og rådgiver som informerte de og organiserte faget for dem.

Den ene gutten, Informant 2, hadde ”alltid” ønsket å bli kokk. Han så utprøvingen som en bekreftelse på hvordan han hadde trodd det ville bli å jobbe med dette faget.

Informanten var veldig glad for faget Utdanningsvalg. Han opplevdes som en stille og rolig gutt som var trygg i sitt valg, men som ga uttrykk for at det å ha prøvd programområde ga ham en trygghet på skolen og linjen han prøvde. Han fikk styrket sitt ønske om å gå der, og han søkte denne skolen som sitt førstevalg.

Han hadde søkt Vg2 kokk ved samme skole som 1. valg, deretter Matfag Vg2 som nr 2. Dvs. han prioriterte å bytte fordypning innen programområde, for å kunne gå på denne spesifikke skolen, i motsetning til å ta Vg2 kokk på en annen skole.

Elevens trygghet bunnet i at han hadde fått bekreftet sitt valg før han startet på videregående opplæring. Han hadde ønsket å velge dette programområdet ”alltid”, og han fikk i Utdanningsvalg bekreftet at det var det han ville. Likeså må han ha opplevd en spesifikk trygghet ved denne skolen. I og med at han hadde Matfag, dvs. et beslektet programområde ved samme skole som 2.valg. Heller enn å ta sitt 1.valg som var kokk/servitør på en annen skole. Trygghet i valg av program er det da skoleavhengig så vel som programavhengig?

Informant 2 opplevde det som fint at noen venner fra ungdomsskolen hadde søkt samme programområde og samme skole, men syntes ikke det hadde noen betydning. Han ville valgt det samme uansett. Han hadde ingen venner eller familie som hadde påvirket hans valg. Derimot hadde han en fetter som hadde tatt samme utdanning ved en annen skole noen år tidligere. Han opplevde at det var greit å snakke med han om veien videre og fikk noen råd og tips. Han ønsket seg læretid som kokk eller institusjonskokk i militæret, helst på militærbåt.

Informant 2 hadde ingen lærevansker, lå midt på treet i teoretiske fag og litt høyere i praktiske fag. Han opplevde at karakterene gikk opp i begge deler i andre halvdel av Vg1, etter at han hadde lært litt. Han opplevde å ha fått yrkesveiledning både på ungdomstrinnet og i Vg1. Begge ganger av kontaktlærer og rådgivere. Men han var likevel bestemt på at dette var hans drøm ”fra for lenge siden” og ikke noe ville endret hans valg. Han opplevde seg som sikrere i sitt valg enn de andre på trinnet.

Informant 3 var litt mer usikker. Han hadde også fått informasjon av lærer og rådgivertjenesten på ungdomskolen.

Informant 3 hadde også fått mulighet til å prøve ut ett fag om gangen. Han kunne deretter bytte programområde og prøve noe annet senere i terminen. I utgangspunktet tenkte han å prøve flere områder, men ble så overbevist om at restaurantfag var det rette, at han ikke ville prøve flere.

Han opplevde det som veldig positivt å få en annen type læreplan, det vil si, ikke så mange tunge teorifag. Eleven hadde ingen lærevansker og opplevde å mestre skolen godt. Han opplevde at utprøvingen forsterket hans ønske om å jobbe med denne type fag. Venner hadde ingen betydning for valget, men det var veldig kjekt at de også hadde søkt og kommet inn på dette programområdet på denne skolen.

Informant 3 har ikke hatt noen yrkesveiledning på Vg1. Han hadde hatt litt veiledning på ungdomskolen men ikke så mye. Eleven hadde også en "ikke så nær" slektning med samme utdannelsen. Denne er noen få år eldre enn han. Informanten gikk heller til slektningen for råd og veiledning. Men han var veldig glad for utprøvingen på ungdomsskolen, han fikk bekreftet interessen sin og ble trygg på at valget var riktig. Han har valgt på Vg2 kokk og ønsker læretid i militæret.

Informant 3 oppleves som det perfekte resultat av organiseringen av faget Utdanningsvalg. Er han det eller ble han litt styrt av positiviteten med et praktisk fag? Ville han bli like fornøyd med noe annet praktisk?

#### ***4.4.3 Kategori 2. Prøvd ut programområdet på 9.trinn, valgt noe annet og opplevd feilvalg.***

I kategori 2 der jeg fant de som hadde fått prøve ut et programområde som de siden valgte bort, var der mange. 27 av de 44 som svarte kom inn i denne kategorien.

Av de 27 var det bare fire stykker som hadde opplevd at det programområdet de prøvde ut var feil. Jeg klarte ikke å få noen intervju med disse, og dermed ingen direkte informanter.

Elevenes meninger beskrives fra spørreundersøkelse, og da de bare var fire stykker er det greit å ta alle i denne kategorien med. Elevene vil derfor bli omtalt videre som nr 1, 2, 3 og 4. Der var bare en av de fire som responderte på henvendelsen min, og hun hadde ikke tid. Jeg har

likevel kunnet lese en del ut av spørreundersøkelsen som de besvarte, på tross av at jeg gjerne skulle fått intervjuet dem og gått litt inn i dybden. Jeg går derfor nå direkte inn og tolker svarene fra spørreundersøkelsen. Opplysningene kan ikke gis samme verdi som informasjonen som er basert på intervjuene med respondenter.

Nr 1 prøvde ut Design og håndverk og Idrettsfag. Hun hadde valgt Studiespesialiserende på Vg1, og det samme for Vg2. Under spørsmål om hun ville byttet programområde i spørreundersøkelsen, svarer hun ja, egentlig. Hun ville gjerne gått på Idrettsfag.

Det samme med nr 2. Hun prøvde ut Idrettsfag, valgte Studiespesialiserende, men ønsket seg noe mer praktisk.

Nr. 3 havnet også på Studiespesialiserende, men hadde prøvd ut Restaurant og matfag, Helse og sosial og Naturbruk, alle veldig forskjellige programområder i forhold til hvilken fagkompetanse man kunne forvente å ende opp med. Men et fellestrekk hadde alle, nemlig å ”serve” andre, enten i form av helsestell, dyrestell eller mat til andre. Hennes anger gikk nettopp her. Eleven kommenterte på spørreskjema at hun ønsket hun hadde valgt Helse og sosial som programområdet for videregående opplæring.

Nr 4 testet ut kun praktiske fag, valgte et annet praktisk program, og opplevde dette som feil. Hun prøvde ut Restaurant og matfag, og Kunst og håndverk. Hun valgte programområde for Helse og sosialt og angret dette. Hun ville heller hatt Restaurant og matfag.

Som tidligere nevnt, fikk jeg ikke intervjuet noen av disse. Der er likevel noen fellesnevnerne. For eksempel er alle disse fire kvinner. To av de testet ut idrett, de kommer fra et geografisk område av byen som har en stor deltakelse av flinke idrettsjenter som driver mye med lagspill. De velger likevel ”det trygge” Studiespesialiserende, som majoriteten av de 44 som besvarte har gjort. Den tredje som også havnet på Studiespesialiserende ville egentlig inn i et omsorgsyрке, og hadde testet mange typiske jenteprogramområder, som alle omhandlet en form for omsorg innen noen andres primærbehov.

Den siste testet ut to praktiske programområder som begge omhandlet det å skape noe, mat eller kunst. Hun valgte helsefag som program og angret dette.

Fellesnevneren er derfor: kvinner, som er flinke i idrett, liker skapende fag, eller omsorgsfag, men likevel velger de noe trygt og muligens noe som er forventet? Burde Utdanningsvalg satse mer på denne gruppen. Dvs. ”flinke jenter” som gjør mer det de tror er forventet av dem enn det de faktisk ønsker?

#### **4.4.4 Kategori 2. Prøvd ut programområdet på 9.trinn, valgt noe annet og opplevde riktig valg.**

Av de som prøvde ut programområde, men likevel valgte noe annet og opplevde dette som riktig er det hele 23 stykker. Dette er den største gruppen av de 44 som svarte, og de er både jenter og gutter.

20 av de 23 hadde valgt Studiespesialiserende programområde på Vg1 og var fornøyd med dette, men alle 20 hadde testet ut praktiske program. Det vil si, ca halvparten hadde testet Restaurant og matfag, og den andre halvparten hadde hatt Idrettsfag. Noen av disse hadde hatt begge deler, og en del hadde hatt kunst og håndverk som sitt tredje utprøvningsprogram.

Var det virkelig så mange som trodde de ville ha noe praktisk eller idrettsbasert som programområde i Vg1, og som endret mening etter å ha prøvd det? Eller valgte de å prøve det som virket koselig? I intervjuene mine med denne gruppen var det dette som kom litt fram. Jeg fikk to intervju med denne kategorien.

Det første intervjuet var med en gutt, informant 4. Han hadde spilt mye fotball og prøvde derfor ut idrett. Han testet også ut et teknisk område. Han hadde hatt stor glede av Statoils satsing på tekniske fag, og deres support av teknisk Lego til ungdomskoleelever. Han opplevde likevel at begge disse områdene var for spesifikke, og valgte derfor Studiespesialiserende på Vg1. Informanten opplevde å ha flere muligheter da. Han var litt skolelei nå, men på en skala fra 1 til 5 var han på 5 for å fullføre opplæringen. Han gledet seg til å ha et friår med reising og mulighet til å jobbe for å legge seg opp litt kapital etter endt videregående. Etter dette ønsket han å studere.

Informanten opplevde å ha gjort riktige valg, og han var glad for utprøvingen på ungdomsskolen. Han opplevde at dette hadde gjort han sikrere på at det ble for spesifikt å følge det som tidligere hadde vært hobbyer.



Det andre intervjuet i denne kategorien var med en jente, informant 5. Hun opplevde det å få prøve ut programområder på ungdomskolen som noe positivt. Eleven valgte å prøve et programområde for Idrett og et for Kunst og håndverk. Dette fordi det var variert. Hun likte kunst og var glad i idrett, familien hadde gode tradisjoner på friluftsliv, så det var kjekt å variere skolen med noe hun mestret veldig godt. Hun syntes likevel ikke at de hadde noe å si for valget hennes da hun valgte Studiespesialiserende på Vg1. Informanten hadde aldri vurdert å slutte, men opplevde å være veldig sliten av alle realfagene.

Informant 5 hadde ingen lærevansker og klarte seg veldig bra i forhold til karakterer. Men jobbet mye for å holde seg der. Hun hadde fått en del veiledning fra rådgiver og ønsket mer fordi hun var veldig usikker på hva hun vil videre. Men hun vil helt sikkert studere. Faget Utdanningsvalg hadde gitt henne variasjon og økt mestring på ungdomskolen. Informant 5 opplevde ungdomsskolens organisering av faget som utelukkende positivt. Det hadde likevel ingen betydning for valget av Vg1 program. Det var satt på forhånd.

Denne kategorien elever, hvor majoriteten har valgt Studiespesialiserende programområde er sannsynligvis skoleflinke. Ingen oppga å ha lærevansker. De valgte likevel å prøve ut noe praktisk, alt etter interessefelt og hobbyer. Informant 5 oppga å være sliten av alle realfagene, og hun fant det befriende å få prøve ut noen programområder hvor hun var over gjennomsnittet god. Dette ga henne en opplevelse av mestring.

Noen av de spurte og informant nr 4 opplevde at det programområdet som involverte deres hobby, som idrett og tekniske fag, ble for snevert. Er det da kanskje helt greit, at organisering av faget Utdanningsvalg fører til en del ”kos og moro” heller enn reell utprøving av fag? Kanskje bidrar faget til å hjelpe de fremtidige studentene til ikke å velge snevre programområder som kun gir spesifikk kompetanse?

#### ***4.4.5 Kategori 3. Ikke prøvd programområdet på 9.trinn, opplevde feilvalg.***

Kategori 3 kom uventet på meg. I følge rådgivningstjenesten på skolen hadde samtlige elever i dette kullet fått tilbud om og hatt utplasseringer og utprøvinger av forskjellige programområder. Disse fem skulle derfor ikke eksistert.

Av de 44 som svarte på spørreundersøkelsen var der likevel fem stykker som mente de ikke hadde hatt utplassering eller utprøving. Det skal sies at også utover de 44 som regnes som "besvarte undersøkelsen", var der en del elever som ikke er medregnet som svar fordi de kun hadde besvart første spørsmål. Spørsmålet var: Hvilke tre studieretninger prøvde du i Programfag til valg på 9.trinn? Det var flere som ikke forsto hva studieretning var, selv om dette var begrepet de brukte da dette årskullet gikk ut. Det er først med innføringen av Kunnskapsløftet at terminologien skiftet til programområdet. Noen husket ikke å ha hatt et fag som het "Programfag til valg" og mente de ikke hadde hørt dette navnet før. Der er derfor en viss sjanse at disse fem som dukket opp i kategorien "ikke prøvd" programområde, faktisk ikke husker det eller har misforstått spørsmålet.

Tre av de fem opplevde likevel å ha valgt riktig Vg1 program og to av de fem opplevde å ha valgt feil. Jeg fikk intervjuet en fra hver kategori.

Den som opplevdes mest usikker, og som oppga å ha valgt feil, var en gutt, informant 6. Han mente å erindre da vi startet intervjuet, og da jeg gikk litt nærmere inn på hvorfor han ikke hadde fått prøve noen fag, at jo han nok hadde prøvd et programområde. Han hadde bare ikke forstått at det var det de gjorde. Det var noe teknisk, og det var gøy. Informanten ble litt ettertenksom og litt lei seg over at han ikke hadde greid å koble at dette kunne være lurt å jobbe med videre i livet.

Kanskje elevene burde fått en enda grundigere informasjon om faget, særlig med tanke på modenhet. Det hadde jo vært greit å gjøre noe teknisk, mente han. Han gikk nå Studiespesialiserende og hadde valgt samme program for Vg2. På spørreskjema oppga informanten over "ønsket programområde hvis bytte" at han gjerne ville bytte til Restaurant og matfag, Helse og sosial eller Idrettsfag. I løpet av intervjuet kom det frem at informant 6 ville gjøre noe skapende, noe som gjør en forskjell, noe nyttig, kanskje arkitekt eller aller helst noe innen media og kommunikasjon. Det hadde han alltid drømt om, fordi han likte tekniske ting som redigering, fiksing av filmer og den slags.

Informant 6 fremsto som veldig usikker og litt undrende til hva han kunne bruke sin kunnskap og sine eventuelle talent til. Han mente at venner hadde hatt mye å si for valget hans, mens familie og tradisjoner hadde ingen betydning. Selv om han der og da reflekterte at han hadde valgt det samme som resten av familien hadde gjort i sin tid.

En annen viktig faktor for informanten var skolevei. Han ønsket ikke å måtte reise langt til skolen. Heller ikke å gå på en skole i sentrum av byen. Dette ble for tungvindt og strevsomt, selv om han da kunne tatt Media og kommunikasjon. Han mente at den tunge og lange reiseveien ville trekke ned så mye at det var det ikke verd. Da ville han heller gå på en nærskole med venner, på et programområde han egentlig ikke likte.

Informanten hadde ingen lærevansker, og klarte seg over gjennomsnittet i alle realfag. Han hadde en hobby han brukte mye tid på i fritiden, og dette var viktig for han. Hobbyen krevde styrke og evnen til å beregne, samt erfaring. Den var også tidkrevende. Dette var begrunnelsen for ikke å kaste bort tid på reiseveg.

I løpet av intervjuet opplevde informant 6 å bli veldig tvilende i sine valg. Når alt kom på papir foran han, kunne han se at han hele tiden ønsket seg noe annet. Vi snakket en del om dette. Jeg opplevde å måtte bruke min bakgrunn som rådgivere for å hjelpe han å se de forskjellige aspektene i hva han hadde sagt og ønsket seg i løpet av prosessen. Informanten hadde tross alt gått fra og å tro at han ikke hadde prøvd noe program, til å se at det hadde han.

Noe tidligere hadde han besvart en spørreundersøkelse hvor han oppga forskjellige programområder han heller ønsket å ha tatt, og i intervjuet kom han frem til enda et nytt. Jeg fikk informanten til å reflektere over dette. Likevel var der også andre faktorer som spilte inn og var viktige. Hans ønske om kort skolevei og tid til en krevende hobby som betydde mye.

Han mente selv at han ikke hadde hatt kontakt med rådgivningstjenesten på ungdomsskolen. Heller ikke noe videre kontakt på videregående. Før jeg forlot han, tok jeg han med inn til skolens yrkesrådgiver. Jeg hjalp ham litt i gang og fikk informert henne om prosessen han nå hadde begynt på, og som muligens jeg hadde utløst ved den første spørreundersøkelsen.

Jeg opplevde det som viktig at denne unge mannen fikk kyndig rettleiding videre. En oppfølging av den prosessen jeg antagelig hadde startet. Viktig for informantens egen del, slik at han kunne bli tryggere på sine valg og ønsker. Og viktig for meg selv ut i fra et etisk prinsipp(jfr. kapittel 2.9). Det blir likevel noen haltende rådgivningsprosesser for denne informanten. Han opplevde å bli lei seg over at han ikke forsto hvilken mulighet han hadde,

spesielt med tanke på ungdomsskolens måte å organisere Utdanningsvalg. Spørsmålet blir da, har organiseringen av faget ikke klart å fange opp de umodne blant ungdomsskoleelevene?

#### ***4.4.6 Kategori 3. Ikke prøvd programområdet på 9.trinn, opplevd riktig valg***

Hun som ikke hadde prøvd programområdet, informant 7, men som likevel opplevde å ha valgt riktig, husket under intervjuet at de hadde hatt skolebesøk fra videregående skoler i kretsen.

Informanten valgte Studiespesialiserende på Vg1, mest fordi hun ikke visste hva annet hun kunne tenke seg, men også fordi hun hadde søstre som hadde gjort det samme. Informanten trivdes med valget sitt, og opplevde at hvis hun hadde prøvd ut et annet programområde, ville det ikke hatt noen betydning. Hun opplevde at alt varr Ok. Informanten mestret skolen og gledet seg til å studere samfunnsfag. Hun var faglig sterk, trivdes kjempegodt på skolen, gledet seg over kort vei til skolen og et fint klasse miljø.

Denne eleven har enten vært så bevisst i sitt valg på ungdomstrinnet at organiseringen ikke har hatt noen særlig betydning, eller så har hun vært umoden og ikke fått med seg hva som foregikk i faget på ungdomstrinnet. Er det en mulighet at for noen har familie, forventninger til valg og kulturen rundt eleven så stor betydning at organiseringen av Utdanningsvalg blir uvesentlig?

## **Kapittel 5. Drøfting av funn i undersøkelsene.**

### **5.1 Innledning**

Avhandlingen presenterte i kapittel 4 resultatene av funn gjort i undersøkelsene. Disse resultatene reiste sine egne spørsmål. Disse spørsmålene vil bli drøftet her i kapittel 5.

Noen av spørsmålene er det naturlig å drøfte i forhold til et av problemstillingens utgangspunkt, hvor organiseringen beskrives som et innovativt utviklingsarbeid. Dette bringer avhandlingen videre til drøfting av spørsmålet om effekten av skolens organisering når det gjelder å minske feilvalg.

Andre av spørsmålene som ble reist etter funn beskrevet i kapittel 4, og som skal drøftes i kapittel 5, omhandler elevenes ulike modenhet og det å ta konsekvenser av sitt valg.

Effekten av skolens organisering av faget Utdanningsvalg blir drøftet med bakgrunn i de funn som er beskrevet i kapittel 4.

Videre drøfter kapittelet hvordan ungdomsskolen har bygget sin organisering av faget Utdanningsvalg på de humanistiske rådgivningsteorier. Det er spesielt eksistensialismens teorier som danner grunnlaget for hvordan elevene ble gitt undervisningen, og derved deres mulighet for valg og vekst.

### **5.2 Drøfting av spørsmål reist etter funn i undersøkelsene.**

Var det for lite informasjon om det nye faget, og var organiseringen så effektiv at umodne elever ikke fikk den med seg? Dette spørsmålet ble naturlig å stille etter funn i kapittel 4.4.1. og 4.4.6.

Det kan virke som om organiseringen fra rådgivningstjenesten var god og grundig, de hadde tatt med inspektør, rådgivere, helsesøster og skolepsykolog i forkant av organiseringen (jfr.Kapittel 3.2). Denne gruppen samarbeidet tett med kontaktlærerne for å nå frem til

samtligje elver, likevel er det over 10 prosent av elevene som ikke fikk med seg at de hadde hatt faget. Dette kan ha flere grunner.

Noen elever vil nok vise liten interesse for faget Utdanningsvalg generelt, ungdommer på 14 år er gjerne ikke modne nok til å vise interesse for nye fag. Likevel burde en kunne forvente en viss interesse, de skulle prøve ut noe nytt, de skulle få et fag som skulle organiseres annerledes og nytenkende. Elevene skulle ut av sin ordinære skolehverdag i et godt planlagt prosjekt.

På tross av dette viser undersøkelsene at det er flere informanter som opplevde organiseringen som litt tilfeldig. En beskrev det som et samfunnsfagprosjekt. En annen mente det var gøy å høre om og prøve ut forskjellige programområder, men forsto ikke helt sammenhengen mellom programområder på videregående og det faktisk å jobbe med noe.

Elevene har hatt 8-9 år i grunnskole, hvor de automatisk gikk trinnene. Da kan det bli lett å ta alt for gitt, og det blir en stor jobb for rådgivere og kontaktlærere å ”snu” elevene, forsøke å gjøre dem bevisst på hvilke valg de har og hva slags betydning dette får for dem senere i livet. Som en informant sa, at dette skolevalget avgjorde hva han skulle jobbe med senere i livet var litt vanskelig å ta inn over seg (jfr. informant 1) Elevene hadde i 10 år driftet fra trinn til trinn automatisk, de fleste gjerne med barnehage i forkant. Man kan si de var blitt institusjonspreget, en institusjon hvor de ikke valgte noe spesielt, de ble bare automatisk flyttet videre. En informant mente at det mest spennende med overgang til videregående var at de fikk velge hvor de ville gå og med fokus på noe de selv bestemte (jfr. Informant 6).

For noen var det nok for lite informasjon om det nye faget. De forsto ikke betydningen av faget Utdanningsvalg, eller hvordan de kunne bruke skolens organisering til eget beste, til for eksempel å eliminere programområder de likevel ikke likte og til å bli mer sikker i fremtidige valg. Dette gjelder nok ikke alle, men en liten minoritet var for umodne og forsto for lite. Her burde nok innføringen av faget vært grundigere, og gjerne med forskjellige nivå med tilrettelegging for å oppnå en bedre effekt.

Et annet spørsmål som funn i et intervju reiste, var hvorvidt skolens organisering av Utdanningsvalg ikke hadde noen betydning for enkelte elever? Informant nr 7, hadde ikke opplevd å ha prøvd ut noen fag i 9. trinn. Hun husket vagt en omvisning på en videregående

skole. Likevel hadde hun opplevd å ha foretatt et helt riktig valg. Hva kommer det av at noen klarer det og andre ikke? Hvis det er helt individavhengig, spiller det gjerne ingen rolle hvordan man innfører et nytt fag?

Min påstand er at enten har informantene vært så bevisst og klar i sitt valg allerede på ungdomstrinnet, at faget Utdanningsvalg ikke har hatt noen betydning. Eller så har hun vært så umoden at hun ikke fikk med seg hva som skjedde. Jeg heller mot den første av disse to. I så fall har ikke ungdomsskolens organisering av faget hatt noen effekt på denne type elev. Eleven har visst alt fra tidlig i ungdomsskolen hvilket programområde hun ville velge. Det er kanskje grunnen til at hun ikke husket å ha hatt faget, det hadde ingen betydning, og derved ingen effekt.

Hvis det derimot var en annen årsak til at hun ikke fikk med seg hva som skjedde i dette faget, at eleven hadde en familie som forventet spesielle valg, eller en kultur som bidrar til valget da har rådgivningstjenesten andre utfordringer. Vi kan her snakke om elever som ikke opplever autentisitet, de er ikke med og former sin egen skjebne. De blir et produkt av sine handlinger, men disse handlingene kommer igjen fra andres, og ikke egne valg, og andres utforming av elevens skjebne.

### **5.3 Drøfting av innovasjonsarbeidet til skolen.**

Var skolens innovasjonsarbeid hensiktsmessig organisert i forhold til målet med innovasjonen?

Rådgivningstjenesten ved skolen hadde brukt mye tid, krefter og penger på organiseringen av det nye faget. Jeg har beskrevet skolens organisering av faget som innovativt. Innovasjon har alltid vært en sentral kilde til verdiskaping og for utvikling av velferdssamfunnet. Dersom en vil følge de skolepolitiske intensjonene, må det drives innovasjonsarbeid (Skogen 2004:48).

Der er forskjellige definisjoner på begrepet innovasjon, men alle omhandler endring i praksis og økt verdiskaping (Skogen 2004:48). Økt verdiskaping oppnås stort sett enten ved økt bruk av ressurser, eller ved å bruke ressursene på en bedre måte. Skolen i avhandlingen gjorde begge deler. Den brukte mer ressurser i form av å kjøpe tjenester hos videregående skoler. Skolen la til rette for et tettere samarbeid med skolens rådgivningstjeneste og kontaktlærerne.

Innovasjonsarbeidet som førte til organiseringsformen ga en forbedret praksis av samarbeid mellom de ulike skolene i bydelen. Disse ulike skolene bidro alle til å skape verdier med det felles mål å hindre frafall og feilvalg. Dette bidraget bekrefter at organiseringen var hensiktsmessig i forhold til å skape verdier. Avhandlingen viser også at det kan se ut til at feilvalget og frafallet er noe mindre i dette spesifikke elevkullet. Likevel bør nok organiseringen av faget Utdanningsvalg bli enda tydeligere i hva faget faktisk betyr hvis innovasjonsarbeidet skal favne det målet det var intendert til å gjøre.

#### **5.4 Feilvalg, å slutte eller å bli. Drøfting av å ta konsekvenser av sitt valg.**

Gyldigheten av deres valg bestemmes ikke av hvor vellykket valgene er, men hvor villig de er til å ta konsekvensene av de valg de har tatt. (Johannessen, Kokkersvold og Vedeler 2001:49)(jfr. 3.6) Konsekvenser og hvordan vi takler disse, er grunnleggende i drøftingen rundt feilvalg og sluttere.

Som jeg oppsummerte i kapittel 4, har jeg funn som tilsier at åtte av 44 elever opplever å ha gjort et feilvalg. Bare to valgte å bytte programområde, og det var de to av fem som mente ikke å ha hatt Utdanningsvalg eller utplasseringer. De resterende seks elevene fortsatte valgt programområde i Vg2.

Hva er det som gjør dette? Når det er åtte elever som opplever å ha valgt feil, men bare to som ønsker å bytte, hva er da forskjellen på de som blir og de som går? Hvem av dem er det egentlig som tar konsekvens av valget sitt?

En av informantene prøvde ut tre forskjellige programområder. Han valgte Byggfag. Etter å ha startet med programområdet gikk det opp for han at dette var fremtidens arbeidshverdag (jfr. 4.4.1) Det ønsket han ikke. Denne informanten valgte likevel å fullføre påbegynt programområde. Han valgte å justerte kursen etter hvert, med den hensikt å endre det opplevde feilvalget.

De to elevene som hadde beskrevet et feilvalg og som ønsket å bytte programområde, var de samme to som mente å ikke ha prøvd ut noe som helst på ungdomstrinnet. Den ene av de to ble intervjuet. Hva utgjorde denne forskjellen? Begge disse to informantene var gutter. De



kom begge fra samme ungdomsskole. De hadde, eller burde hatt samme grunnlag for å finne ut hvilket program de skulle velge. Den ene tok konsekvens av at han ikke ville begynne på nytt, og fant en annen vei. Den andre virret fortsatt rundt i slutten av Vg1 og ville begynne på nytt. Dette er et av de spørsmålene som ble reist etter resultatene i kapittel 4. Hva er det som gjør at noen dropper ut og andre ikke, noen bytter program, mens andre finner nye veier? Hadde organiseringen av faget Utdanningsvalg noen betydning for disse spørsmålene?

Rådgivningsteorien som begge disse guttene ble veiledet etter sier: Ved å hjelpe elevene å finne frem til sin bestemmelse og være tro mot seg selv kan de bygge opp til valg og forpliktelse (Johannessen, Kokkersvold og Vedeler 2001:49). Hvorfor klarte den ene det og ikke den andre?

Disse to, i hver sin kategori, fikk forskjellig effekt av intensjonen med organiseringen av faget Utdanningsvalg. Informant 1 fulgte oppskriften fra de humanistiske rådgivningsteoriene om at gyldigheten av deres valg bestemmes ikke av hvor vellykket valgene er, men hvor villig de er til å ta konsekvensene av de valg de har tatt (Johannessen, Kokkersvold og Vedeler 2001:49).

På tross av opplevd feilvalg, hadde informant 1 god effekt av skolens måte å organisere Utdanningsvalg på, rådgiver hadde lyktes i å gi denne informanten nok informasjon og utprøving av faget til at hans valg ble selvstendig og bevisst.

Informant 6 er vel nettopp eksemplet på hvor skolen ikke lyktes. Han kom i ”den uventede kategorien”, de som mente aldri å ha hørt eller sett noe til faget Utdanningsvalg. Det er vanskelig å svare på hvorfor. Felles for de elevene som kom i denne kategorien var at de virket litt umoden, litt undrende og ubevisste. De kan kanskje beskrives som å ha vært tilstede på skolen, men ikke fullt ut deltatt i læringen.

Var det da informant 6 ”sin skyld” at han ikke tok konsekvenser av sitt valg? Burde han fortsatt med programområdet som han ikke likte? I hans tilfelle også et ”Påbygg til studiekompetanse” en utvei, men han orket ikke tanken på å fortsette med dette programområdet i et år til, han så ikke poenget. Eller tok han konsekvensen? Han begynte jo på nytt programområdet da han oppdaget at han gjorde et feilvalg.

Da Hernes innførte Reform 94 definerte han feilvalg og frafall når videregående opplæring ikke er fullført innen fem år (jfr. kapittel 1.7). Hvis intensjonen med læreplanen som gjorde yrkesfagene mer teoristerke og som innførte rett til videregående opplæring, fullført innen fem år, hvorfor snakker vi da om feilvalg etter bare et år? Informanten har jo vitterlig fem år til å fullføre videregående opplæring på. I følge reform 94 var det ikke definert som frafall før etter fem år. Det var beregnet normert tid, tre til fire år, pluss et ekstra for de som valgte feil. Jeg omtaler i kapittel 1.7 at Hernes sier i sin rapport (Hernes 2009:11) at i 2002 var det 55 % som nådde studie eller yrkeskompetanse innen tre år, og 67 % hadde fullført innen fem år.

Er det da skolesystemet i den enkelte fylkeskommune som skaper elever som velger feil programområde med de konsekvenser det medfører? System som normerer videregående skolegang til tre år, med fullføringsrett til to ekstra år, dette på spesielle vilkår, mens intensjonen med læreplanen som lå til grunn forut for normeringen var at utdannelsen kunne fullføres innen fem år. I forvaltningsrevisjonen til for eksempel Hordaland fylkeskommune (Deloitte 2009:14) viser fylkeskommunen til at 8.6 % av elevene som kom inn i skoleåret 2008/09 sluttet. Forvaltningsrevisjonen mener at hovedårsaken til at elever slutter i videregående opplæring er at de bytter til et annet programområde eller en annen skole (Deloitte 2009:21) (jfr. kapittel 1.7).

Kanskje burde ikke denne forvaltningsrevisjonen snakke om sluttere, når de har byttet til et annet programområde eller en annen skole. Intensjonen med videregående for alle i 94 var jo at elevene skulle ha fullført innen fem år, iberegnet feilvalg eller omvalg.

Jeg ser at det er vanskelig å besvare dette spørsmålet. Jeg kunne trenge et eget forskningsprosjekt bare til det. Men uansett, vår informant nr 6, som ikke hadde registrert faget Utdanningsvalg og organiseringen med utprøving av programområder i videregående skole, han hadde valgt feil. Og han ville velge om igjen. Han var ikke sikker på om han virkelig ville slutte, men innrømmet å ha vært på nippet et par ganger. Jeg tror det er riktig å konkludere at han ikke hatt utbytte eller noen effekt av måten ungdomsskolen organiserte faget Utdanningsvalg på.

Hva da med de andre seks? De som også oppga å ha valgt feil, men som valgte å fullføre, uten å skifte over fra yrkesfag til Påbygg for studiekompetanse. Hva gjorde at de ”sto for sitt valg”? Var de mer bevisste, eller var de mer apatiske?

Et opplevd feilvalg var og er helt reelt for de elever som opplever det. Selv om noen elever opplever det som en lettelse å få avslutte et skolevalg de opplever som feil og eller meningsløst, bærer de fleste elever med seg en frustrasjon. De har brukt mye tid og krefter på dette året, kanskje på valget i utgangspunktet, de har kamerater de ønsket å være sammen med, og lærere som de likte. Likevel ble det feil, og kanskje strevde de med noe som de opplevde som et feilvalg.

Er elever og ungdommer generelt for dårlig til å ta konsekvenser av sine valg når de velger å ikke fullføre det påbegynte valget sitt? Noen er helt bevisste, sier at dette er feil og skriver seg ut av skolen. Andre "glir sakte vekk", de skulker, de møter ikke, bidrar ikke, og til slutt er det ikke noe poeng i å fortsette.

De som konstaterer feilvalg, og skriver seg ut, tar vel nettopp konsekvens av sitt valg i lys av humanismens rådgivningsteorier og andre. De tar bevisste valg, de søker å finne frem til sin bestemmelse og er sann mot seg selv (Johannessen, Kokkersvold og Vedeler 2001:49). Men de blir likevel registrert som en slutter. En som falt fra midt i skoleåret.

Drøftingen av denne problemstillingen peker nok på at faget Utdanningsvalg og måten det ble organisert på dessverre ikke er godt nok til å favne samtlige elever i det gitte årskullet. Noen falt utenom.

### **5.5 Drøfting av effekten av skolens organisering av faget Utdanningsvalg.**

Hensikten med skolens måte å organisere faget på, var å gjøre elevene i stand til å ta reelle valg for videregående opplæring. Valg som var tuftet på kunnskap om hvilke muligheter som kom med videregående opplæring, og hvordan de kunne benytte disse mulighetene.

Som beskrevet i forrige kapittel (jfr. Kapittel 5.4) var der av de 44 elevene som besvarte spørreundersøkelsen, hele 36 elever som hadde opplevd at de hadde valgt riktig programområdet i første år av videregående opplæring. Dette er 80 % av de elevene som besvarte spørreundersøkelsen.

20 % av de besvarte, det vil si åtte elever, oppga å ha valgt feil programområde.

Hvis 20 % har valgt feil, allerede i Vg1, er det vel en ganske stor sjanse for at en del av disse vil droppe ut av sitt valgte Vg1 program, eller velge et nytt senere. Av disse åtte elevene intervjuet jeg to. Av disse to var en helt sikker på at han ville bytte programområde til neste år, mens den andre valgte å fullføre, men ved hjelp av påbygg til studiekompetanse.

De fire elevene som alle var i kategori 2, og som oppga å ha valgt feil programområde, hadde ikke tid til å bli intervjuet. Jeg kan likevel lese av spørreundersøkelsen at de ønsket at de hadde valgt noe annet. Dette var de "flinke jentene" som jeg antok gjorde det som var forventet av dem. Hvis min antakelse er riktig, har ikke den ønskede effekten av skolens organisering av faget inntruffet. At de skulle ta gjennomtenkte valg, preget av helhet og vekst.

Likeens kan en vurdere i tilfellet med informant 3. Hvor spørsmålet etter funn ble "ville han vært like fornøyd hvis han valgte et annet praktisk fag"? Ble intensjonen med organiseringen nådd? Denne informanten hadde planlagt å prøve ut flere fag, men ble så fornøyd med den ene praktiske faget han prøvde, at han valgte dette. Han var fortsatt overbevist at dette var riktig, og at dette var veien å gå videre. Det er umulig å svare på om han ville blitt like fornøyd med et annet praktisk fag, og kanskje spørsmålet ikke burde vært reist. I så fall kan en godta at dette var en representant for elevene som hadde opplevd en god effekt av skolens organisering av faget.

Det er vanskelig å vurdere noe helt sikkert. Bare en av disse åtte elevene, det vil si ca 2.3 % av de besvarte informanter, har oppgitt at han helt sikkert vil bytte programområde. Dette kan dermed defineres som et feilvalg, med de konsekvenser at eleven tar et nytt Vg1 kurs og dermed koster sin fylkeskommune de ekstra kronene dette gjør. Fire av de åtte oppgir at de ønsker et nytt programområde, men de sier ikke at de faktisk vil velge et nytt program. En av de åtte er helt sikker på at han ikke vil velge et nytt programområde, på tross av at han har valgt feil. Oppsummert kan en si at effekten av skolens organisering av faget Utdanningsvalg ble noe variert, like variert som elevmassen på en ungdomsskole.

## **5.6 Drøfting i lys av humanismen og eksistensialismen som prinsipper for rådgivning.**

Da den spesifikke ungdomsskolen beskrevet i avhandlingen skulle innføre det nye faget Utdanningsvalg, organiserte skolen innføringen etter rådgivningsteoretiske prinsipper som bygger på humanismen. Organiseringsmåten har sannsynligvis bidratt til å dempe elevenes stress over de mange valgmulighetene i skolehverdagen. Overgangen fra ungdomstrinnet til videregående skole ble forenklet i den grad at det ga eleven en forutsigbarhet som eleven trengte for å være sikker på at det var dette valget han ville ta. Eleven opplevde valget som en meningsfylt handling.

I kapittel 3.5 beskrev jeg humanistiske rådgivningsteorier. Teorien om det helhetlige mennesket der vekst er et hovedbegrep. Når de grunnleggende behovene som å føle seg trygg, mett, varm og elsket er dekket kan eleven bygge videre på lysten og muligheten til å lære. Mange unge er usikre, kanskje spesielt ungdom i brytningsfaser. Fra å gå i en trygg og forutsigbar skolegang fra 1. til 10. trinn, ble det plutselig mange og viktige valg.

Andre elever ved ungdomsskolen var trygge nok i seg selv, men valgene var fortsatt mange og til dels stressende. For den største gruppen elever (jfr. kapittel 4.4.4), som hadde prøvd et program, valgt et annet, men likevel opplevd valget som riktig, var der også autentisitet. Ved å prøve ut sin hobby eller særinteresse som mulig programområde, men likevel konkludere at dette var feil, hadde de oppnådd en forpliktelse mot målet og tatt ansvar for resultatet.

Da spørreundersøkelsen avslørte denne store gruppen, tolket jeg det først dit hen at de bare hadde "brukt" skolens organiseringsmetode til å dyrke hobbyen sin. De fleste i denne gruppen var skoleflinke elever som hadde en hobby de var spesielt interessert i. Majoriteten hadde søkt og kommet inn på studiespesialiserende programområde. Det kom frem i intervju med informanter i denne gruppen at det var dette de alltid hadde tenkt de skulle gå. Likevel var det mange som stusset litt. De kunne utdanne seg til noe innen hobbyen sin. Da de valgte vekk dette tok de et bevisst valg i tråd med teorier om autentisitet og også i tråd med intensjonen til ungdomsskolen.

Som et ledd i å gi elevene trygghet og minske stressfaktorene i det å skulle velge videregående programområde, hadde skolen også forberedt seg på andre måter. Skolen hadde også knyttet rådgivningstjenesten sin til ulike hjelpeinstanser i bydelen. De hadde et tverrfaglig team med både helsesøster, familieterapeut og de ulike barnevern og PPT kontor.

På denne måten kunne de legge grunnlag for vekst hos elevene, da de søkte å dekke deres primærbehov for trygge oppvekstvilkår (jfr. kapittel 3.3). Måten skolen organiserte rådgivningstjenesten sin på ga de fleste elevene mulighet til og selv å ønske å vokse. Jeg sier ”de fleste” for ikke nødvendigvis alle elever er, eller var, åpne eller modne nok til denne veksten.

Innen de humanistiske prinsipper forekommer vekst når en er villig til å ta kontakt, gå inn i situasjonen og hendelsene i livet (jfr. Kapittel 3.6). Som spørreundersøkelsen og senere intervjuene avdekket, var det elever som ikke husket å ha hatt faget, (11.4 %), og noen som ikke forsto at dette faget og denne utprøvingen av programområder hadde noe med fremtidige yrker å gjøre. De fleste elevene 88.6 %, hadde prøvd ut fag. De fleste elevene hadde forstått hensikten med utprøvingen. Disse burde da, etter de humanistiske prinsipper, ha mulighet for å vokse og ta bevisste valg for fremtiden. I følge Kierkegaards tese om at hvert menneske utformer sin egen skjebne og er et produkt av sine egne handlinger, så har disse elevene faktisk tatt et bevisst valg (Johannessen, Kokkersvold og Vedeler 2001:49).

## **Kapittel 6. Vurdering av funnene, sett i lys av problemstillingen.**

### **6.1 Innledning**

Problemstillingen tok utgangspunkt i et utviklings/innovasjonsarbeid organisert av rådgivningstjenesten på en spesifikk ungdomskole. Denne innovasjonen bygger på måten skolen organiserte faget Utdanningsvalg på.

Avhandlingens tema var å belyse et tiltak gjort for å forhindre frafall og feilvalg i den videregående skole. I dette kapitlet vurder jeg hvert av enkelt av de spørsmålene som ble drøftet i kapittel 5.

Deretter vil det følge en endelig konklusjon som svar på problemstillingen stilt i kapittel 1.3. Denne konklusjonen bygger på den forskningen avhandlingen har beskrevet, og på de vurderingene som har fremkommet i første del av kapitlet.

### **6.2 Vurdering av spørsmål reist etter funn i undersøkelsene.**

I kapittel 5.2 som drøfter funn og resultater fra kapittel 4, spør jeg om det var for lite informasjon om det nye faget, og om organiseringen var effektiv nok til at lite modne elever fikk dette med seg?

Tidligere har jeg drøftet elevers modenhet og forskjellene ut i fra hvilket stadium de er i. En elev trodde de hadde hatt et samfunnsfagprosjekt. En annen syntes det var gøy å være utplassert, kjekt å få velge fag på videregående skole, men eleven forsto ikke sammenhengen mellom dette og det å utdanne seg til et yrke.

Det som er nok informasjon for erfarne voksne, er ikke nok informasjon for elever. I følge Kunnskapsløftet har alle elever rett til en differensiert opplæring. Denne differensieringen burde nok vært litt tydeligere for denne elevgruppen. De skulle få et helt nytt fag, et fag som riktignok erstattet tidligere fag som omhandlet yrkesvalg, men likevel med en ny og annerledes organiseringsform.

I tillegg til at elevene har fått for lite informasjon om faget, er det tegn som tyder på at det er for liten informasjon internt i skolen. Fem av informantene mente at de ikke hadde hatt faget i det hele tatt. En elev som visste at han hadde hatt faget, trodde som sagt at ”Programfag til valg” var et samfunnsfagsprosjekt (jfr.4.4.1.). Hvis dette gjaldt hele klassen til eleven, var det en av parallellklassene som hadde ikke hadde fått implementert faget slik intensjonen til skolen var. Jeg har ingen undersøkelse som kan bekrefte dette, kun informantens utsagn.

Hvis disse seks elevene gikk i forskjellige klasser kunne jeg vurdert om systemsvikten og informasjonsmangelen ligger i leddet mellom rådgiver/skoleledelse og lærer. Har de derimot gått i samme klasse, vil det være sannsynlig at det er informasjonen mellom lærer og elev som har sviktet.

I forhold til spørsmålet om det ble gitt for lite informasjon om faget og om organiseringen var effektiv nok, tror jeg det er riktig å vurdere, at ja, det var for lite informasjon om faget, både i forkant og underveis. Organiseringen garanterte ikke at alle elevene fikk den undervisningsmetode som var intensjonen til skolen(jfr. 4.4). Elevene ble uansett prisgitt at den enkelte kontaktlærer hadde fått nok informasjon, og om den enkelte lærer tolket denne informasjonen slik som de andre lærerne. Dette kan muligens forklares ved at det var det aller første året skolen igangsatte faget, og at der var ikke noen tidligere erfaring med faget.

### **6.3 Vurdering av innovasjonsarbeidet skolen gjorde.**

I kapittel 5.3 som drøfter innovasjonsarbeidet til skolen, ble følgende spørsmål videreført etter funn beskrevet i kapittel 4: ”Var skolens innovasjonsarbeid hensiktsmessig organisert i forhold til målet med innovasjonen?” Dette spørsmålet reises med tanke på at organiseringen er et innovasjonsprosjekt. Som tidligere nevnt omtales innovasjon gjerne som en tredelt prosess: Initieringsfasen, implementeringen og institusjonaliseringsfasen.

Initieringsfasen bør i dette tilfellet kunne beskrives som grundig og god, i forhold til planleggingen av faget. Rådgivningstjenesten ved skolen hadde allerede et godt tverrfaglig samarbeid med ulike offentlige instanser som kunne bidra til å skaffe elevene en trygg hverdag, nemlig samarbeid med barnevern, PPT og helsesøster. Skolen hadde også skaffet seg



samarbeidspartnere i videregående skoler, enten ved hjelp av utplassering, hospitering, egne klasser eller skolebesøk.

Rådgivningstjenesten hadde orientert kontaktlærerne på de ulike trinn, hva som ble forventet av de i de ulike fasene av implementeringen av faget.(jfr. kapittel 1.7). Dette skulle tilsi at alt lå til rette for innføringen av faget, men i og med at faget var helt nytt, hadde ikke rådgivningstjenesten noen mulighet til å evaluere orienteringen (jfr. kapittel 6.2)

På tross av den grundige initieringsfasen kan det se ut til å ha glippet litt i neste fase, implementeringen. Som både spørreundersøkelsen min sier, beskrevet i funn og resultater i kapittel 4, og intervjuene med elevene viser, også beskrevet i kapittel 4, har mange av elevene ikke forstått hensikten med faget. Allerede i spørreundersøkelsen var der mange av de 118, som ikke ble regnet blant de 44 som hadde besvart, som undret seg over hva dette faget var. Også noen som ikke husket å ha hatt det. Av de som husket faget, og ble intervjuet, var det flere som ikke hadde forstått betydningen av Utdanningsvalg.

Innføringen av faget burde vært enda grundigere når det gjaldt informasjon til elevene. Elevene burde blitt orientert om dette enda mer og enda tidligere. For eksempel i første termin på 8 trinn (jfr. kapittel 3.2). For at dette innovasjonsarbeidet skulle kunne være en ny verdi, ressurser brukt på en ny måte, måtte implementeringsfasen gått enda dypere. Muligens skulle man ha gitt differensiert veiledning siden det i tenårene er det store forskjeller og svingninger innen modenhet hos enkeltelevne.

Det kunne ha vært hensiktsmessig med en testmetode i forkant av implementeringen for å sikre at alle kontaktlærerne visste nok om hva de var forventet å formidle og å organisere i undervisningen av faget Utdanningsvalg.

#### **6.4 Vurdering av elevenes evne til å ta konsekvenser av sitt valg.**

I kapittel 5.4 drøftet jeg feilvalg og sluttere. Dette er en viktig problemstilling. Avhandlingen har tidlig beskrevet hvor mye ”feilvelgere og sluttere” koster den enkelte skole, fylkeskommune og samfunnet. I tillegg beskriver jeg hvordan dette har en negativ effekt på eleven selv, som opplever å mislykkes med sitt valg av programområde (jfr. kapittel 1.2 og 1.7).

Heller enn bare å se på konsekvensen av at eleven slutter eller velger feil programområde, ønsker jeg en utdyping av definisjonen ”å ta konsekvenser av sitt valg”. Avhandlingens undersøkelser viser at det ikke alltid er i samsvar med realitetene å snakke om ”sluttere”, det er ofte helt bevisste handlinger som ligger bak.

Problemstillingen her, at elevens evne til å ta konsekvenser av sitt valg, er viktig, men det er ikke en direkte del av avhandlingens problemstilling. Jeg ønsker likevel å påpeke at dagens elever, mine informanter, var villige til og har evner til å ta konsekvenser av sine valg. Det er vår oppfattelse av hva som er ”å ta konsekvenser av sitt valg” som må drøftes. Denne drøftingen bør gjerne gjøres samtidig med den enkelte skoles planlegging og organisering av det nye faget.

### **6.5 Vurdering av effekten av skolens organisering av faget Utdanningsvalg**

Effekten av faget Utdanningsvalg er noe mange har stort forhåpninger til, og mange er veldig spent på resultatene. Det er gjort lite undersøkelser rundt dette. Jeg kan derfor ikke si noe om effekten generelt, til tross for at det var det jeg ønsket svar på i problemstillingen min.

Effekten av denne spesifikke ungdomsskolens organisering av faget vet jeg derimot litt om, etter å ha gjennomført forskningen min. Jeg har dessverre et for lite utvalg til å kunne snakke om statistikk, fordi jeg fikk for få svar på spørreundersøkelsen min. Svarprosenten var på 37.2 %. Hvis jeg likevel tar utgangspunkt i de besvarelsene jeg fikk, kan jeg tolke og vurdere noe av effekten. De 44 elevene som besvarte spørreundersøkelsen er videre i kapittelet regnet som 100 %.

Effekten av skolens organisering av faget, har fordelt seg litt etter hvilken kategori elevene kom i, etter spørreundersøkelsen. Kategori 1 (vedlegg 7) som hadde prøvd ut et program og valgt dette utgjorde 27.2 %. Denne gruppen bør kunne beskrives som en suksessfaktor for skolen. De prøvde, de valgte det de hadde prøvd, og det opplevdes riktig. Elevene var sikre på valget sitt, de var trygge på skolen de skulle til, og de hadde en stor sjanse til å lykkes med utdannelsen.

Av de 4.5 % i denne gruppen som opplevde valget som feil, var det fortsatt suksess. Dette var informanten som hadde modnet og nå ville ta konsekvens av valget ved å ta påbygg til

studiekompetanse. Elevene i kategori 1 kan derfor vurderes til å ha hatt en utmerket effekt av skolens måte å organisere faget.

For kategori 2 har det også vært en god effekt. Dette var den største gruppen prosentvis, 61.4 %. Flertallet i denne gruppen (52.2 %) hadde testet ut en hobby eller interesse og opplevd at dette ble et for snevert felt å bygge en utdanning på. De fikk derved eliminert denne valgmuligheten mens de var på 9.trinn, noe som gjorde at de fleste hadde opplevd å ta et riktig valg. De fire i samme kategori som opplevde valget som feil kan jeg ikke vurdere, da de ikke lot seg intervju.

I den minste gruppen i undersøkelsen, kategori 3, fant vi 11.3 % av elevene. Her må jeg dessverre vurdere at organiseringen ikke har hatt noen effekt. Elevene husket ikke å ha hatt faget, og de visste ikke hva det innebar.

Effekten av skolens organisering er derved blitt tredelt. Likevel kan det ses i sammenheng. Hvis vi prøver å sammenligne elevkullet internt, viser det at av de som opplevde ikke å ha hatt faget (kategori 3) var det nesten like mange elever som opplevde å ha valgt feil, som antall som hadde opplevde riktig valg. De fordelte seg på en 40/60 skala.

I den gruppen som bekreftet å ha vært med i skolens organisering av faget (kategori 1 og 2), var det ca 80 % av elevene som opplevde å ha valgt riktig og i underkant av 20 % som opplevde feilvalg. Jeg vurderer ut fra dette at det har vært en synlig effekt i retning av at skolens organisering har virket etter hensikten, å få elevene til å foreta bevisste valg som kan hindre frafall og feilvalg.

Videre kan vi sammenligne eksternt i fylket. Sluttprosenten for hele fylket det året elevene gikk på Vg1 var 4 %. Av mine informanter var det kun én elev som oppga at han hadde søkt et nytt Vg1 program for neste skoleår, og den samme eleven oppga at han vurderte å slutte uten å fullføre terminen. Av de 44 som hadde besvart undersøkelsen utgjorde denne eleven 2.5 %. Dette er en lavere prosent enn det som gjelder for hele fylket dette året. Jeg våger derfor å påstå at elevene i mitt materiale ligger under fylkesgjennomsnittet.

## **6.6 Vurdering av hvorvidt de humanistiske rådgivningsteorier hatt noen bevisst effekt på å hindre feilvalg og frafall**

I kapittel 5.4. drøftet jeg hvordan ungdomsskolen hadde bygget sin organisering av faget Utdanningsvalg på humanistiske rådgivningsteorier, og da spesielt i forhold til eksistensialistisk tenkning.

Hvis vi ser det overordnede målet med faget i sammenheng med eksistensialismens hovedprinsipper: vekst, møte og valg, så ser vi at der er harmoni mellom målsetningene. Ved å gi elevene informasjon og la de prøve ut forskjellige fag etter evne og interesse, skulle de kunne realisere seg selv og oppleve mestring (Lassen 2004:37),

Kunnskapsløftets mål om at elevene skulle kunne foreta kunnskapsbaserte valg er i tråd med humanismens rådgivningsmodell. Denne har som viktig faktor å dempe, lette og fjerne livets mange stressende utfordringer. Ved å legge humanistiske rådgivningsteorier til grunn i innføringen og organiseringen av faget Utdanningsvalg, har skolen oppnådd en viss positiv effekt på det å kunne hindre elevers feilvalg, og derved frafall fra den videregående skolen. Dette tilegger jeg de undersøkte elevenes uttalelser om å oppleves seg selv som tryggere og mer tilfreds en andre elever, som ikke fikk denne organiseringen og utprøvingen i forkant av starten på videregående trinn.

Jeg vurderer derfor at det å legge humanistiske rådgivningsteorier til grunn i innføringen og organiseringen av faget Utdanningsvalg kan ha en positiv effekt på å kunne hindre feilvalg og frafall fra den videregående skolen. Skolens organisering av faget, med de humanistiske rådgivningsteorier lagt til grunn, lettet overgangen fra ungdomskole til videregående skole. Samarbeidet skolen hadde med de ulike helseinstanser, videregående skoler og stiftelsen i bydelen, la grunnlag for vekst hos elevene. Skolen lyktes med å se det helhetlige mennesket i perspektiv av humanismens teorier om vekst, møte og valg.

## **6.7 Vurdering av hvorvidt forskningsmetoden var hensiktsmessig for å finne svar på problemstillingen.**

Da jeg startet undersøkelsen regnet jeg med å nå ut til så å si samtlige elever i dette årskullet fra denne spesifikke ungdomsskolen. Jeg stolte på at når jeg laget en kvantitativ spørreundersøkelse på Its Learning, opprettet et fag og la elevene inn som klasse, ville jeg nå

ut til samtlige. Jeg regnet med at de var naturlig nysgjerrige på plutselig å ha fått et nytt fag, og at dette ville sørge for at alle logget seg på. Det gjorde de ikke.

Kanskje de ikke brukte Its Learning i det hele tatt i klassen, men dette hadde jeg ingen mulighet til å vite. Noen logget seg på, kikket og logget seg av. Kun 44 av de 118 jeg fant besvarte spørreundersøkelsen. Dette er en relativt liten svarprosent, 37.2. Jeg opplevde at denne prosentsetningen var for liten til å kunne si at svarene er representative for populasjonen. Spørreundersøkelsen var basert på frivillighet.

Alt i alt, så oppnådde jeg ikke helt det som var intensjonen min med å velge denne kvantitative metoden for å få svar på problemstillingen. Ved å bruke et dataprogram hvor informantene mine var elever, trodde jeg at jeg var sikret kontakt og en høy svarprosent. Svakheten ved å bruke et dataprogram til spørreundersøkelsen var at jeg ikke var garantert å nå ut til informantene. Jeg ser at svarprosenten min nok burde vært høyere, i forhold til validiteten i oppgaven.

Jeg fikk likevel nok svar til at jeg fikk tre kategorier elever og derved et utvalg stort nok til å intervju og få svar på effekten av skolens organisering av faget. Metoden hjalp meg å nå ut til en bred gruppe og å finne resultatene av et prosjekt de alle hadde vært en del av. Jeg opplevde at denne undersøkelsen brakte meg et skritt videre til å få svar på problemstillingen min.

Jeg opplevde at intervju som metode var en effektiv måte å få et innblikk i hvordan den enkelte informant hadde opplevd effekten av ungdomsskolens organisering av faget. Utvalget mitt var relativt lite, men med representanter for hver kategori, med unntak av én underkategori.

Som beskrevet i kapittel 2.5, i utvelgelse av et representativt utvalg, var mine informanter et formålsutvalg. Dette var mest hensiktsmessig siden utvalget nå besto av informanter som best kunne besvare intervju spørsmålene. Hensikten var ikke å frembringe statistisk generaliserbar kunnskap, eller å kunne sammenligne enhetene, derimot ønsket jeg å få tilgang til informasjon som var relevant til å få besvart problemstillingen min.

Oppsummert vil jeg si at det å bruke både en kvantitativ og en kvalitativ forskningsmetode opplevdes som en hensiktsmessig måte å få tilgang til informasjon som burde kunne gi meg svar på problemstillingen. Dette på tross av at spørreundersøkelsen ikke nådde ut til så mange elever som ønsket.

## **6.8 Svar på problemstillingen.**

Problemstilling jeg ønsket svar på er:

### **Hvilken effekt har organiseringen av faget Utdanningsvalg på ungdomstrinnet når det gjelder å minske frafall og feilvalg i videregående skole?**

Utdanningsvalg har hatt som mål å hindre frafall og feilvalg (jfr. 1.6.2). Da problemstillingen i denne avhandlingen ble reist var det ingen kompetansemål, og faget var ikke læreplanfastsatt (jfr. kapittel 1.6.3). Organiseringen av faget kunne variere mye fra skole til skole. Min hypotese var at elevene fra denne spesifikke skolen, i dette kullet, var blitt sikrere i sitt valg av utdanningsprogram på videregående skole. Dette på grunn av måten skolen hadde organisert det nye faget Utdanningsvalg.

Det er dessverre ikke mulig å si hvilken effekt faget har hatt når det gjelder å minske frafall og feilvalg i den videregående skole på et generelt nivå. Til dette er undersøkelsen min for liten og for snever. Hvis vi skulle funnet effekten av organiseringen av faget generelt for alle skoler, måtte vi ha undersøkt effekten av faget etter tre år og etter fem år. Der måtte også vært undersøkelser og sammenligninger mellom flere skoler med ulike organiseringsmetoder, noen som organiserte faget etter denne spesifikke skolens modell, og andre skoler som ikke gjorde det. Da først kunne vi se utbredelsen av tendensen, og vurdere hvorvidt denne spesifikke skolens organiseringsform hadde en effekt etter min hypotese, om at elevene var blitt sikrere og hadde opplevd færre feilvalg, og derved mindre frafall, enn elever som ikke hadde fått samme utprøving av utdanningsprogram og programfag.

Det avhandlingen kan vurdere, er effekten av denne spesifikke skolens organisering av faget i forhold til å minske frafall og feilvalg. I kapittel 6.5 har jeg vurdert at effekten ble delt, og at delingen fulgte elevenes kategorier.

Elevene i kategori 3, som ikke husket å ha hatt faget, fordelte seg på 40 % riktig, og 60 % feilvalg. I den gruppen som bekreftet å ha vært med i skolens organisering av faget var det ca 80 % av elevene som opplevde å ha valgt riktig og i underkant av 20 % som opplevde

feilvalg. Jeg vurderer ut fra denne sammenligningen at der er tendenser til at effekten av skolens organisering av faget har ført til mindre opplevde feilvalg. Hvorvidt organiseringen har ført til færre elever som slutter i videregående opplæring, er det for tidlig å si noe om. Undersøkelsen min kan ikke svare på dette spørsmålet, da undersøkelsen ble gjort etter elevenes 1.år i videregående skole. For å få svar på dette må undersøkelsen gjøres om igjen fem år etter at elevene begynte på videregående skole.

På tross av at jeg ikke kan svare på hvorvidt skolens organisering av faget har ført til færre sluttet, vil jeg likevel påpeke at sluttprosenten i det gjeldende fylket for Vg1 var på 4 %. Elevene i min undersøkelse som ønsket å slutte i Vg1 var på 2.5 %. Dette er en lavere prosent enn det som gjelder for hele fylket dette året. Jeg ser derved tendenser til at elevene i mitt materiale ligger under fylkesgjennomsnittet når det gjelder å slutte i påbegynt utdanningsprogram eller programfag. Det er likevel ikke mulig å konkludere med at det er effekten av skolens organisering som ligger til grunn for denne lave prosenten. Det er flere faktorer som spiller inn i et helt fylke, kontra et elevkull i en skole.

Svaret på problemstillingen blir:

Hvis en skole organiserer faget Utdanningsvalg på en systematisk og godt planlagt måte, kan det ses som sannsynlig at dette vil få en positiv effekt i arbeidet med å minske frafall og feilvalg i videregående skole. Avhandlingen har belyst at denne effekten vil oppnås best ved at visse forutsetninger er tilstede:

- Skolen bør ha gode samarbeidspartnere, det vil si videregående skoler i nærmiljøet og andre tverretatlige instanser.
- Faget må organiseres slik at alle involverte lærere får samme informasjon, er innforstått med skolens mål og prinsipper og formidler dette til elevene.
- Informasjonen og implementeringen av faget bør differensieres etter elevenes modenhet, ikke etter eventuelle fagvansker.
- Rådgivningstjenesten må få støtte fra skolens ledelse, og de må være flinke til å delegere siden organiseringen innebærer mye arbeid.





## Kapittel 7. Litteratur liste

- Andersen, I. H., Hovdenak, S. S., Swan, E. (2008) *Utdanningsvalg, - identitet og karriereveiledning*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.
- Borgen, J. S., Løddingen, B. (2009). Implementeringen av faget utdanningsvalg på ungdomstrinnet. I: E. Markussen *Karriereveiledning i overgangen mellom ungdomskole og videregående opplæring, Evaluering av Kunnskapsløftet*. NIFU-STEP rapport 39/2009 Delrapport 2. Oslo: Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (Nifu Step).
- Deloitte AS. (2009) *Fråfall og bortval i videregående opplæring i Hordaland Fylkeskommune*  
Bergen: Forvaltningsrevisjonen Hordaland Fylkeskommune.
- Fylkes Kostra, videregående opplæring. (2005) *Reviderte tall*. Oslo: Statistisk sentral byrå.
- Gripsrud, G., Olsson, H., Silkoset, R.(2004) *Metode og dataanalyse*. Kristiansand:  
Høyskoleforlaget
- Hernes, G. (2010). *Gull av gråstein, tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring*.  
Rapport 2010:03 Forskningsstiftelsen Fafo Oslo: Allkopi.
- Hollås, H. A. (2006). *Flere i utdanning - på alle nivå*. Oslo: Statistisk sentralbyrå.
- Johannessen, E., Kokkersvold, E., Vedeler, L. (2001) *Rådgivning, tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Kvale, S., Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lassen L. (2004). *Rådgivning, kunsten å hjelpe*, Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Lilledahl, G., Hegnes, A. W. (2000). *Kvalitativ metode*. Oslo: Universitetet i Oslo (UiO).  
Hentet 12.juli 2011 fra <http://www.giaever.com/sosiologi/KM.htm>

- NOU 2003:16 *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Oslo:  
Kunnskapsdepartementet
- Opplæringsloven. (1998) *Lov om grunnskolen og den videregående opplæring* (1998-07-17)  
Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet, fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen:  
Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.
- Saabye, M. (2010). *Utdanningsvalg. En metodebok for lærere*. Oslo: Pedlex Norsk  
Skoleinformasjon.
- Skogen, K. (2004). *Innovasjon i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Skuldberg, H., Sund, A. K. M. Rapport 1/2009. *Frafall fra fagopplæring - slik yrkesfaglærere ser det*. Utdanningsforbundets sekretariat, avdeling for utredning. Oslo:  
Utdanningsforbundet.
- Stortingsmelding nr. 30.(2003-2004). *Kultur for læring*. Oslo: Utdannings og  
forskningsdepartementet.
- Utdanningsdirektoratet, rundskriv Udir-2-2009. *Informasjon om endring i forskrift til  
opplæringsloven, kapittel 22, retten til nødvendig rådgivning*. Oslo:  
Kunnskapsdepartementet.
- Utdanningsdirektoratet, LK06. (2006). *Kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Utdanningsdirektoratet, UTV1-01 (2008). *Læreplan i utdanningsvalg*. Oslo:  
Kunnskapsdepartementet.
-

## Kapittel 8. Vedlegg.

Syv stykker vedlegg følger.

### Vedlegg 1. Spørsmål til skolens rådgiver

Rådgivers bakgrunn

- Kjønn, alder
- Utdanning/rådgivers stillingsprosent

Organiseringen av Programfag til valg, nå Utdanningsvalg.

- Opplever du organiseringen av Programfag til valg i 2008 som en bra måte å gjennomføre faget?
- Krevde det mye av skolen i form av samarbeid med videregående skoler?
- Var dette lett å få til, eller krevde det mye tid og ressurser?
- Hvem samarbeidet i prosjektet internt ved din skole, og eksternt?
- Måtte dere betale for plassene ved alle skoler eller bare noen?
- Hadde alle de utvalgte videregående skolene egne klasser for elevene deres, eller var det noen som hospiterte i eksisterende klasser?
- Var dere med på forenklingen av den eksisterende Vg1 læreplan?

Din opplevelse av metoden for organisering av Programfag til valg

- Var dette praktisk utfordrende å organisere?
- Hadde det noen økonomiske negative konsekvenser?
- Har rådgivertjenesten opplevd støtte fra skolens ledelse og lærere for prosjektet?
- Opplever du at skolens organisering av Programfag til valg har økt motivasjonen til elevene i forhold til opplevd mestring?
- Har du noen tanker rundt den varige verdien i prosjektet?
- Bygget rådgivningen på noen spesifikke teoretiske prinsipper?

Fremtidsplaner

- Er det noe du skulle ønsket hadde vært gjort annerledes?
- Er det noen spesielle utfordringer du ønsker å belyse?

## Vedlegg 2. Spørreundersøkelsen

### Vinn kinobilletter for to! Besvar et spørreskjema.

Svar ærlig på 6 spørsmål, de behandles konfidensielt og vær med i trekning av kino for to!

Opplysningene anonymiseres når oppgaven er ferdig, innen desember 2010.

Det er frivillig å delta.

Dere er de første elevene som startet med reformen Kunnskapsløftet i ungdomskolen.

I faget "Programfag til valg" fikk dere velge tre studieretninger som dere fikk prøve.

Jeg har lyst å finne ut om denne utplasseringen var til hjelp for dere når dere valgte studieretning på videregående skole. Jeg holder på med en oppgave om dette, så flott hvis dere svarer.

1. Hvilke tre studieretninger prøvde du i programfag til valg på 9.trinn?
2. Hvorfor valgte du ut disse tre?
3. Var det etter råd fra yrkesrettleder/rådgiver, fordi vennene dine skulle, eller annet?
4. Hvilket studieprogram går du på nå?
5. Hva har du søkt til neste år?
6. Hvis du fikk velge om igjen, hva ville du velge?

Vennlig hilsen Jorunn Bakke Johannessen

Tlf: 90914030 e-post: [jorjoh3@hfk.no](mailto:jorjoh3@hfk.no)

Min veileder er: Joronn Sætre TIF:90695382

Behandlingsansvarlig institusjon er Norsk Lærerkademi, Sandviken.

### Vedlegg 3. Skjema med resultater fra spørreundersøkelsen

Utprøvd fag på 9. trinn:	Valgt vg. 1 program	Samme som utprøvd?	Opplevd Feil valg?	Opplevd riktig valg?	Valgt vg 2 område (byttet program område)	Havnet i kategori: 1-riktig 1-feil 2-riktig 2-feil 3-riktig 3-feil	Kjønn
Kategori 1. 12elever							
RM/Idrett/stu.sp	Idrett	Ja	Nei	Ja	Samme	1riktig	M
RM/HS/Stu.sp	HS	Ja	Nei	Ja	Samme	1riktig	K
El/Bygg/stu.sp	Stu.sp	Ja	Nei	Ja	Samme	1riktig	M
El/Bygg/Stu.sp	Bygg	Ja	Nei	Ja	Samme	1riktig	M
RM	RM	Ja	Nei	Ja	Samme	1riktig	M
El/HS/Stu.sp	Stu.sp	Ja	Nei	Ja	Samme	1riktig	M
Idr/Bygg/Stu.ps	Stu.sp	Ja	Nei	Ja	Samme	1riktig	M
HS/RM/Stu.sp	HS	Ja	Nei	Ja	Samme	1riktig	K
RM	RM	Ja	Nei	Ja	Samme	1riktig	M
El fag	El fag	Ja	Nei	Ja	Samme	1riktig	M
Bygg/Foto/TIP	Bygg	Ja	Ja	Nei	Samme	1feil	M
SS/H/S/Stu.sp	Stu. sp	Ja	Ja	Nei	RM	1feil	M
Kategori 2. 27 elever							
RM	Stu. sp	Nei	Nei	Ja	Samme	2 riktig	K
DH,EL	Stu. sp	Nei	Nei	Ja	Samme	2 riktig	M
RM	Stu. sp	Nei	Nei	Ja	Samme	2 riktig	K
DH	Stu. sp	Nei	Nei	Ja	Samme	2 riktig	M
DH, idrett	Stu. sp	Nei	Nei	Ja	Samme	2 riktig	K
RM	Stu. sp	Nei	Nei	Ja	Samme	2 riktig	K
Idrett, MDD, DH	Stu. sp	Nei	Nei	Ja	Samme	2 riktig	K
Idrett DH	Stu. sp	Nei	Nei	Ja	Samme	2 riktig	K
Idrett DH	Stu. sp	Nei	Nei	Ja	Samme	2 riktig	K
Idrett	Stu. sp	Nei	Nei	Ja	Samme	2 riktig	K
DH, EL	Stu. sp	Nei	Nei	Ja	Samme	2 riktig	K
RM idrett	Stu. sp	Nei	Nei	Ja	Samme	2 riktig	K
RM idrett DH	Stu. sp	Nei	Nei	Ja	Samme	2 riktig	K
RM	Stu. sp	Nei	Nei	Ja	Samme	2 riktig	K
Idrett	Stu. sp	Nei	Nei	Ja	Samme	2 riktig	K
RM	HS	Nei	Nei	Ja	Samme	2 riktig	K
Idrett, EL, RM	Ele fag	Nei	Nei	Ja	Samme	2 riktig	K
DH, El, TIP	Bygg	Nei	Nei	Ja	Samme	2 riktig	M

TIP, DH, EL	Stu. sp	Nei	Nei	Ja	Samme	2 riktig	M
RM	Stu. sp	Nei	Nei	Ja	Samme	2 riktig	M
DH	Stu. sp	Nei	Nei	Ja	Samme	2 riktig	K
Idrett RM, DH	Stu. sp	Nei	Nei	Ja	Samme	2 riktig	K
RM	Stu. sp	Nei	Nei	Ja	Samme	2 riktig	K
RM, H/S NT	Stu. sp	Nei	Ja	Nei H/S	Samme	2 feil	K
DH, idrett	Stu. sp	Nei	Ja	Nei idrett	Samme	2 feil	K
Idrett	Stu. sp	Nei	Ja mer praktisk	Nei	Samme	2 feil	K
RM, DH	H/S	Nei	Ja	Nei	Samme	2 feil	K
Kategori 3 5 elever							
Ingen	Stu. sp	Nei	Nei	Ja	Samme	3 riktig	K
Ingen	Stu. sp	Nei	Nei	Ja	Samme	3 riktig	K
Ingen	Stu. sp	Nei	Nei	Ja	Samme	3 riktig	K
Ingen	Stu. sp	Nei	Ja	Nei H/S	Samme	3 feil	K
Ingen	Stu. sp	Nei	Ja	Nei RM H/S idrett	Vet ikke	3 feil	M

I videregående opplæring kan en velge følgende utdanningsprogram, som er forkortet slik:

Utdanningsprogram = Studieretning

3. Studieforbereende utdanningsprogram:

Stu.sp = Studiespesialisering

Idrett = Idrettsfag

MDD= Musikk, dans og drama

9.yrkesfaglige utdanningsprogram:

Bygg = Bygg og anleggsteknikk

DH= Design og håndverk

El = Elektrofag

H/S = Helse og sosialfag

MK = Media og kommunikasjon

NT = Naturbruk (Hest, smådyr, jordbruk, skog)

RM = Restaurant og matfag

SS = Service og samferdsel

TIP = Teknikk og industriell produksjon

## **Vedlegg 4. Forespørsel om å delta i intervju**

### Forespørsel om å delta i intervju.

Hei dere som har deltatt i spørreundersøkelsen på ItsLearning.

Jeg er en mastergradstudent i Pedagogikk, som skal skrive en mastergradsavhandling om hvordan man kan hindre frafall i videregående skole. Jeg ønsker intervju med elever fordi jeg ønsker å høre hva elever selv kan si om dette.

Når du får dette brevet har du allerede besvart fire spørsmål på Its Learning. Du har siden blitt trukket ut til å intervjues. Du ble trukket med loddtrekning. Du får de samme fire spørsmålene, men litt mer utdypende. Jeg vil bruke materialet til å gå litt dypere inn i kjernen med det jeg forsker på.

Intervjuet tas opp på bånd, opptaket vil senere bli slettet.

Det er frivillig å være med og du kan trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Hvis du trekker deg, blir alle innsamlede data slettet. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kjenne seg igjen i oppgaven når den er ferdig innen våren 2011.

Jeg legger ved en samtykkeerklæring som du kan returnere innen 23/11 2010. Frankert konvolutt legges ved.

Med vennlig hilsen Jorunn Bakke Johannessen.

Tlf.909 14 030 eller e-post: [jorjoh3@hfk.no](mailto:jorjoh3@hfk.no)

## Vedlegg 5. Intervjuguide.

Elevens bakgrunn:

- Kjønn - alder.
- Hvilket Utdanningsprogram går du på?
- Kom du inn på førstevalget ditt?

Kategori 1: Prøvd programområde på 9.trinn. Valgt dette, opplevd feilvalg/riktigvalg.

Kategori 2: Prøvd programområde på 9.trinn. Valgt annet, opplevd feilvalg/riktigvalg.

Valg av program område prøvd ut:

- Var dette et av de programområder du prøvde ut på 9.trinn?
- Hvordan opplevde du det å få prøve ut noen programområder på 9.trinn?
- Hvilken innvirkning hadde det på valget ditt?
- Hvordan plukket du ut de programområder som du prøvde ut?
- Hvem hadde du kontakt med da du skulle velge programområde? For eksempel Rådgivningstjeneste, kontaktlærer?

Kategori 3: Ikke prøvd utdanningsprogram på 9.trinn. Opplevd feil valg/riktig valg.

- Fikk ikke du tilbud om å prøve ut et eller flere programområde?
- Hvis nei, hvorfor ikke det? Hvis ja, hva skjedde, hvorfor ble det ikke gjennomført?
- Hvordan plukket du ut programområde du ville gå på i Vg1?
- Hvilken betydning tror du det ville fått hvis du hadde fått prøvd ut programområdet før du valgte?
- Er programområdet du går på et riktig valg, og hvorfor?

Alle kategorier:

- Går noen av dine gamle klassevenner på samme programområdet?
- Hva hadde vennene dine å si for valget ditt?
- Hva hadde familien, tradisjon og kultur å si for valget av programområdet?
- Har du søsken eller nære venner som har gått på dette programområdet tidligere, hvilken informasjon har du fått fra dem?
- Er det noe du ønsker annerledes?

Situasjonen nå, alle.

- Hvordan trives du på skolen?
- Trives du med vennene dine på skolen?
- Hvordan opplever du å ha valg av programområdet?
- Hvis ikke du har valgt rett, hvorfor?
- Hvordan greier du deg faglig?
- Har du noen lærevansker eller sliter du i noen fag?
- Hvor mye hjelp, i form av yrkesrettleiing, har du fått for videre valg?

Kategori 1 og 2:

- Opplever du at du er sikrere i ditt valg av programområde enn andre i klassen din som ikke fikk utplassering i faget Programfag til valg?



Fremtidsplaner, alle.

- Hvilket programområde har du valgt for til neste år?
- Hvor motivert er du for å fullføre utdannelsen din
- Kunne du tenke deg å velge et annet programområde, i tilfelle ja, hvilket og hvorfor?
- Har du lurt på/lurer du på å slutte?
- Hvis ja, hvorfor?
- Hvordan ser du for deg fremtiden i faget ditt?

## Vedlegg 6. Samtykkeerklæring.

### Samtykkeerklæring.

Jeg har mottatt informasjon om intervju, i forbindelse med mastergradsavhandlingen om å hindre frafall i skolen. Jeg er informert om at jeg senere kan trekke meg fra prosjektet uten begrunnelse.

Signatur.....

Epost:

Tlf:

## Vedlegg 7. Kategorier oppsummert

### Oppsummerte kategorier etter spørreundersøkelsen

44 fullførte svar av 118 spurte elever = 37.3 %

8 av 44 oppga å ha opplevd feilvalg = 18.18 %

1 av de åtte ønsket å bytte program = 2.27 %

#### Kategori 1:

- Prøvd programområdet på 9.trinn. Valgt dette, opplevd feilvalg = 2 elever = 4.5 %
- Prøvd programområdet på 9.trinn. Valgt dette, opplevd riktig valg = 10 elever = 22.7 %
- Til sammen kategori 1. = 27.2 %

#### Kategori 2:

- Prøvd programområdet på 9.trinn. Valgt noe annet, opplevd feilvalg = 4 elever = 9 %
- Prøvd programområdet på 9.trinn. Valgt noe annet, opplevd riktig valg = 23 elever = 52.2 %
- Til sammen kategori 2. = 61.2 %

#### Kategori 3:

- Ikke prøvd programområdet på 9.trinn. Opplevd feilvalg = 2 elever. = 4.5 %
- Ikke prøvd programområdet på 9.trinn. Opplevd riktig valg = 3 elever. = 6.8 %
- Til sammen kategori 3. = 11.36 %

