

**Høgskolen
i Innlandet**

Masteroppgave i karriereveiledning

Av Berit Skaanes

«Arbeidslivsfag, et verktøy i
livsmestring og karriereveiledning?»

Fakultet for helse og sosialvitenskap

45 studiepoeng

Mai 2022

**Antall ord inkludert forside, forord, sammendrag innholdsfortegnelse, referanseliste og vedlegg:
26097.**

Antall sider:93

**Antall ord ekskludert forside, forord, sammendrag, innholdsfortegnelse, referanselista og vedlegg:
20566.**

Antall sider: 66

FORORD

Denne masteroppgaven i karriereveiledning markerer avslutningen på et fire år langt deltidsstudie ved Høgskolen Innlandet. Det har vært en arbeidskrevende og lærerik prosess som kan sammenlignes med å kjøre «berg og dalbane». Engasjementet for tema «arbeidslivsfag og livsmestring» har vært til stede hele veien, men å kombinere studier med 100% jobb og familie har til tider vært krevende. Til tross for dette gir jeg meg selv en «klapp på skuldra» for å ha stått i prosessen hele veien inn mot mål.

Jeg vil rette en stor takk til Høgskolen i Innlandet for inspirerende år som deltidsstudent. Veileder og motivator Ingrid Bårdsdatter Bakke fortjener en ekstra stor takk for inspirasjon og konstruktive tilbakemeldinger.

Videre ønsker jeg å takke døtrene mine Mia og Tuva for at de ofte drar meg ut av «masterbobla». Hunden min Leo fortjener en klapp fordi han gir meg mange nødvendige lufteturer og avbrekk. Venninnegjengen som alltid er der, lytter og inspirerer fortjener ros. Hadde det ikke vært for dere og heiaropene på sidelinja hadde jeg aldri kommet i mål.

Sist, men ikke minst ønsker jeg å takke min kjære pappa som står støtt og alltid bidrar med sine kloke ord.

Fredrikstad, 14.mai 2022

Berit Skaanes

Sammendrag

Skolefagene i grunnskolen er lagt opp slik at de skal dekke størst mulig bredde i kompetansen elevene tar med seg videre. For mange er denne bredden perfekt, men for en stor gruppe elever blir det for mye teori (Hamnøy, 2017). Arbeidslivsfag kom inn som et tilbud til de elevene som ikke ønsker andre fremmedspråk. Faget har som mål å ruste elevene i teknikker og praktiske arbeidsmetoder de kan møte på yrkesfag (Hamnøy, 2017). Faget praktiseres ulikt i ungdomsskolen, og noen skoler tilbyr ikke faget i det hele tatt.

I denne masteroppgaven har jeg tatt utgangspunkt i følgende problemstilling: «**Hvordan bidrar arbeidslivsfag til motivasjon og livsmestring, og hvordan påvirker dette karriereveiledningen?**» Med denne problemstillingen har jeg gjennom kvalitativ forskning gjennomført åtte semistrukturerte intervjuer fordelt på tre elever, tre lærere i faget og to skoleledere.

Funnene som blir gjort har jeg presentert gjennom informantenes fortellinger før jeg avslutningsvis drøfter og reflekterer. Jeg har brukt Eirik Irgens systemteori med det «to øyde blikk», teori om motivasjon og mestring av Bandura, Deci og Law og Watts karriereteori presentert gjennom «DOTS-modellen». Hovedfunnene er: **1) Arbeidslivsfag skaper motivasjon og livsmestring 2) Arbeidslivsfag organiseres ulikt 3) Anerkjennelse kan hindre feilvalg.** Videre blir kompetente lærere med praktisk bakgrunn trukket fram som en viktig suksessfaktor i min empiri.

Karriereveiledningen i grunnskolen av elever som ønsker å velge et yrkesfag kan være utfordrende viser deler av min forskning. De fleste karriereveiledere har en akademisk bakgrunn og kjenner lite til yrkesfagernes oppbygning og struktur. Dette fordrer derfor et økt samarbeid på tvers av ungdomstrinn og videregående og det å se paralleller mellom fagene arbeidslivsfag og utdanningsvalg. Å samarbeide med næringslivet har også klare fordeler.

Summary

The school subjects in primary school are designed so that they cover the greatest possible breadth in the competence the pupils take with them further. For many, this breadth is perfect, but for a large group of students it becomes too much theory (Hamnøy, 2017). Working life subjects came in as an offer to those students who do not want other foreign languages.

The subjects aims to equip students in techniques and practical working methods they can encounter in vocational subjects (Hamnøy, 2017). The subjects is practiced differently in upper secondary school, and some schools do not offer the subject at all.

In this master`s thesis, I have taken as my starting point the following problem: “How do working life subjects contribute to motivation and life mastery, and how does this affect career guidance?” With this problem, I have through qualitative research conducted eight semi-structured interviews divided into three students, three teachers in the subject and two school leaders. The findings that are made I have presented through the informants` stories before I finally discuss and reflect. I have used Eirik Irgens`s system theory with the “two-eyed gaze”, theory of motivation and mastery of Bandura, Deci and Ryan in this thesis and Law and Watt`s career theory presented through the “DOTS model”. The main findings in my research are: 1) Working life subjects create motivation and life mastery. 2) Working life subjects are organized differently. 3) Recognition can prevent wrong choices. Furthermore, competent teachers with a practical background are highlighted as an important success factor in my research. The career guidance in primary school of students who want to choose a vocational subject can be challenging, shows part of my research. Most career counselors have an academic background and know little about the structure and structure of vocational subjects. This therefore requires increased collaboration across lower secondary and upper secondary levels and seeing parallels between the subjects working life subjects and educational choices. Collaborating with business community also have clear benefits.

Innhold

Figur/bildeliste	7
1.0 INNLEDNING	1
1.1 Oppgavens tema og intensjon.....	1
1.1.1 Rådgiverperspektivet	1
1.1.2 Min bakgrunn og erfaring.....	1
1.2 Presentasjon av problemstilling	3
1.2.1 Avgrensing av problemstilling	4
1.2.2 Forskningsspørsmål	4
1.3 Definisjoner og begrepsavklaringer	5
1.4 Introduksjon til de kommende kapitlene	7
2.0 KUNNSKAPSGRUNNLAG	9
2.1 Arbeidslivsfag	9
2.1.1 Fagets struktur	9
2.1.2 Arbeidslivsfag og organisering	9
2.1.3 Praktisk kunnskap.....	10
2.2 Å kombinere utdanningsvalg og arbeidslivsfag.....	12
2.3 Livsmestring.....	13
2.4 Utdanningsvalg-karrierelæring og livsmestring	13
2.5 Videreutdanning i praktisk estetiske fag kan øke selvfølelsen	14
2.6 Inkluderende skole	15
2.7 Status i andre land.....	16
2.8 Tidligere forskning på arbeidslivsfag og livsmestring.....	17
2.9 Oppsummering av kunnskapsgrunnlag	18
3.0 TEORI	19
3.1 Motivasjon.....	Feil! Bokmerke er ikke definert.
3.1.1 Forventninger om mestring.....	20
3.1.2 Indre motivasjon	21
3.2 Karrierelæring.....	22
3.2.1 CMS.....	22
3.2.2 Bill Laws karrierelæringsteori	23
3.2.3 «DOTS rammeverket»	23
3.2.4 Livsmestring, arbeidslivsfag og DOTS	24

3.3	Karriereveiledning, i skjæringspunktet mellom individ og samfunn.....	25
3.3.1	Mennesket som mål eller middel?	26
3.4	Skoleutvikling - et «dobbelblikk»	27
3.4.1	Kompleksiteten i skolen	29
3.5	Organisasjonskultur.....	30
3.5.1	Lærende organisasjon	31
3.6	Skoleledelse.....	32
3.7	Oppsummering.....	33
4.0	METODE OG ANALYSE	35
4.1	Problemstilling knyttet opp mot metode.....	35
4.2	Valg av undersøkelsesdesign.....	36
4.3	Vitenskapsteoretiske betraktninger	37
4.3.1	Det fortolkende paradigmet.....	37
4.3.2	Hermeneutikk.....	37
4.3.3	Sosialkonstruktivisme.....	38
4.3.4	Det kvalitative undersøkelsesdesignet.....	38
	Oppsummering av det kvalitative undersøkelsesdesignet	39
4.4	Utvalg av informanter	40
4.5	Forskningsetikk og datainnsamling	41
4.5.1	Utforming av intervjuguide	42
4.5.2	Gjennomføring av intervjuene	43
4.6	Validitet, reliabilitet og generalisering	43
4.7	Metodekritikk	44
4.8	Analyse	45
4.8.1	Valg av analysemetode.....	45
4.8.2	Beskrivelse av fasene.....	46
4.8.3	Analysemetoden.....	47
4.8.4	Analyseprosessen	47
4.8.5	Tabell over temaer	48
4.8.6	Tankekart over temaer	49
4.8.7	Temaer opp mot forskerspørsmål.....	50
5.0	FUNN	51
5.1	Arbeidslivsfag, mestring og motivasjon	52
5.2	Arbeidslivsfag og organisering	52
5.3	Arbeidslivsfag og livsmestring	54
5.4	Arbeidslivsfag og anerkjennelse.....	54

6.0 DRØFTING.....	56
6.1 Arbeidslivsfag skaper livsmestring og motivasjon.....	56
6.2 Arbeidslivsfag organiseres ulikt.....	57
6.3 Anerkjennelse kan hindre feilvalg	61
7.0 KONKLUSJON OG VEIEN VIDERE.....	63
8.0 AVSLUTNING OG REFLEKSJON.....	66
REFERANSER.....	67
VEDLEGG.....	73
Vedlegg 1.....	73
Skriv til elevene	73
Vedlegg 2.....	77
Skriv til lærerne	77
Vedlegg 3.....	80
Skriv til skolelederne	80
Vedlegg 4.....	83
Godkjennelse fra NSD.....	83

Figur/bildeliste

<i>Figur 1. DOTS-modellen av Law og Watt`s.....</i>	24
<i>Figur 2. To blikk-to prspektiver (Irgens, 2016, s.16).</i>	29
<i>Figur 3. Rasjonell modell (Hatch, 2001, s.131).....</i>	30
<i>Figur 4. Refleksiv tematisk analyse</i>	45
<i>Figur 5. Tabell over temaer</i>	48
<i>Figur 6. Tankekart over temaer.....</i>	49
<i>Figur 7. Temaer opp mot forskningsspørsmål.....</i>	50
<i>Figur 8. Ordsky over Uttalelser fra informantene</i>	51
<i>Figur 9. Moderne sløydsal ved Granvin skole.....</i>	58
<i>Figur 10. Verksted ved Granvin skole</i>	59
<i>Figur 11. Gammel sløydsal ved Øye skole</i>	60

1.0 INNLEDNING

1.1 Oppgavens tema og intensjon

Jeg ønsker i denne oppgaven å sette søkelys på arbeidslivsfag i ungdomsskolen for å se om det finnes sammenhenger mellom faget og det tverrfaglige temaet livsmestring. Dette anser jeg som viktig fordi vi lever i et samfunn hvor teoretiske fag synes å ha størst fokus. Samtidig gir dette noen utfordringer i karriereveiledningen på ungdomsskolen. Min oppgave som rådgiver er å veilede og hjelpe elevene slik at de kan utvikle karrierekompetanser de står trygt i. Erfaringer jeg har gjort meg er at elever som ønsker å velge et yrkesfag på videregående er mer usikre enn de som for eksempel velger en studiespesialiserende linje. De er usikre fordi de har lite praktisk erfaring. Jeg opplever ofte at de kan være mer opptatt av hva venner, familie og samfunnet rundt tenker om valget deres. Flere sier at de ønsker en mer praktisk hverdag, men får høre at de bør velge en teoretisk linje for det er her mulighetene ligger.

1.1.1 Rådgiverperspektivet

Min oppfatning som rådgiver er at grunnskolen i dag ikke tar nok hensyn til variasjon i undervisningsmetoder. Timeantallet i teoretiske fag øker, mens timeantallet i de praktiske fagene minker. Dette på tross av at Norge om 20-30 år vil mangle fagarbeidere på flere felt (Hillestad, 2018). I takt med at høgskoler og universiteter de siste tiårene har fått økt antall søkere, har yrkesfagene fått ufortjent lav status (Sandvik, 2021). Dersom skolen innfører et økt fokus på praktiske fag, vil en positiv konsekvens slik jeg ser det være at flere elever vil trives bedre og få mer utbytte av skolegangen. For mange elever i grunnskolen vil de praktiske fagene dessuten være en god arena for mestringsopplevelser og sosial læring (Orm & Hansen, 2019). Dette vil igjen være faktorer vi kan dra nytte av i karriereveiledningen. Å veilede elever til yrkesfag som har erfaring med praktiske fag er lettere enn å veilede de som er usikker og ikke kjenner til de ulike metodene.

I denne masteroppgaven har jeg intervjuet tre elever som har hatt arbeidslivsfag i tre år, tre lærere som har undervist i faget og to skoleledere som tilbyr faget ved sin skole for å få en forståelse for hva som gir motivasjon i faget, hvordan organisering påvirker opplevelsen og sammenhengen mellom faget, livsmestringsbegrepet og karriereveiledningen.

1.1.2 Min bakgrunn og erfaring

Jeg jobber som lærer og karriereveileder ved en 1-10 skole på Østlandet. Fagene jeg underviser i er norsk, spansk og utdanningsvalg. Rådgiverfunksjonen har jeg hatt siden høsten

2017. Elever i norsk skole har rett til nødvendig rådgiving. Retten til nødvendig rådgivning er hjemlet i opplæringsloven (Opplæringsloven, 2006, §9-2). Gjennom sosial-pedagogisk rådgiving og utdannings- og yrkesrådgiving skal eleven få hjelp til å finne seg til rette på skolen samt til å ta beslutninger knyttet til framtidige yrkes- og utdanningsvalg (Utdanningsdirektoratet, 2021). Ved min skole er utdanningsrådgiver og sosial-pedagogisk rådgiver to separate funksjoner. Jeg innehar kun førstnevnte.

Faget arbeidslivsfag har jeg undervist i to år. Erfaringene jeg har gjort meg disse årene er at jeg har savnet et nettverk innad i kommunen hvor man kan drive med erfaringsutveksling. Å være lærer i et fag som ledelsen ved skolen ikke har et forhold til er utfordrende. Det er utfordrende fordi man ikke har noen å rådføre seg med. Jeg har også erfart at flere har misforstått fagets intensjon og formål. De har en oppfattelse av at faget kun dreier seg om å få elever ut i arbeidspraksis.

En parallell til dette kan jeg dra til faget utdanningsvalg. For noen år siden opprettet vi et nettverk i egen kommune og nabokommunen. I nettverket inngår alle ungdomsskolene og de videregående skolene. Vi jobber sammen og utveksler erfaringer og arbeidsmetoder. Dette har etter min oppfatning styrket faget utdanningsvalg og kunne slik jeg ser det styrket arbeidslivsfag også. Etter at det ble opprettet et nettverk i faget utdanningsvalg er ikke faget i like stor grad en «saneringspost» hos ledelsen, der de plasserer tilfeldige lærere hvert år. Gode, praktiske opplegg blir delt på tvers av skoler og vi har i tillegg til vanlig UDV-undervisning to faste utdanningsvalg-dager i året. Min oppfatning er at måten den enkelte skole organiserer og satser på arbeidslivsfag varierer veldig. Det har fått meg til å undre meg over hvorvidt faget lykkes i forhold til intensjonene.

For å lykkes med arbeidslivsfag er vi etter min oppfatning prisgitt at vi har en skoleledelse som er villig til å legge til rette for faget og som ser hvilken verdi som ligger i praktisk kunnskap. Det finnes per nå ikke et videreutdanningstilbud for lærere som underviser i arbeidslivsfag, noe som igjen kan påvirke engasjementet og holdningene til de som blir satt til å undervise i det. Engasjerte og kvalifiserte lærere er viktig. Enkelte skoler har god erfaring med å hente inn kompetanse fra elever og yrkesfaglærere på videregående skole. På denne måten får elevene et klarere innblikk i hva som venter dem på ulike yrkesfaglige linjer, samtidig som de får nødvendig veiledning og «oppbacking» av fagfolk med erfaring og nødvendig kompetanse.

Som rådgiver opplever jeg det også som utfordrende å veilede elever uten noe praktisk erfaring inn på yrkesfag. En av utfordringene jeg ofte støter på er elever som ikke vet hva de vil. Det er utfordrende å veilede elever som ikke har interesser, motivasjon og ønsker i forhold til veien videre. De svarer «jeg vet ikke» på det du spør om, og i mange sammenhenger oppleves det som om de skulle ønske at de var et annet sted enn på kontoret ditt.

Elever som ikke velger et 2.fremmedspråk på ungdomsskolen, må få tilbud om arbeidslivsfag og ikke språklig fordypning slik jeg ser det. Å tvinge mer språk på elever som kanskje ikke er motivert for det, finner jeg lite hensiktsmessig. For mange ulike tilbud gjør at arbeidslivsfag ikke får det fokuset det fortjener. Sistnevnte styres av elevantall og forskrift til opplæringsloven § 1-8 første ledd. Denne loven viser til fremmedspråk, fordypning og arbeidslivsfag (Forskrift til opplæringsloven, 2006, § 1-8). Tall viser at over 20.000 elever får opplæring i faget i dag, men etterspørsel etter praktisk kunnskap viser at flere må få tilbudet (Utdanningsforbundet, 2020). Min intensjon med denne masteroppgaven er derfor å avdekke om, og i så fall hvordan mine antakelser, oppdagelser og forståelser samsvarer eller avviker med informantenes virkelighetsoppfatninger av arbeidslivsfag og livsmestring i ungdomsskolen.

1.2 Presentasjon av problemstilling

Å finne riktig problemstilling til en masteroppgave er en vanskelig og tidkrevende prosess. Det skjer endringer underveis og problemstillingen er aldri fastlåst fra start. Det kan være at man avgrenser konteksten og trekker inn nye variabler ettersom ny kunnskap kommer til. Alle problemstillinger må utformes slik at de senere kan konkretiseres. Utgangspunktet for en empirisk undersøkelse er en iboende nysgjerrighet for et tema. Når problemstillingen er landet foretas det et viktig valg. Vi avgrenser det vi ønsker å fokusere på (Jacobsen, 2015, s. 75).

I lys av tema **arbeidslivsfag og livsmestring** har jeg kommet fram til følgende problemstilling for dette masterprosjektet:

«Hvordan bidrar arbeidslivsfag til motivasjon og livsmestring, og på hvilke måter påvirker dette karriereveiledningen?»

De sentrale komponentene i en problemstilling kan brytes ned i fire elementer. 1) *Hva er vi interessert i?* Variabler (arbeidslivsfag og livsmestring) 2) *Hvem er vi interessert i?* Dette dreier seg om enhetene vi ønsker å undersøke (Elever, lærere og skoleledere) 3) *Hvor skal*

undersøkelsen finne sted? (Teams, på grunn av pågående pandemi) 4) *Når skal undersøkelsen finne sted?* (Siste året).

En problemstilling har enten en beskrivende eller en forklarende karakter. Min problemstilling faller inn under en beskrivende problemstilling. I forklarende problemstillinger er man mer opptatt av hva som er årsakene til at noe skjer samt et ønske om å forklare hvorfor det er likheter og forskjeller, i tillegg til å avdekke sammenhenger mellom fenomener med tanke på årsak og virkning. Forklarende problemstillinger starter ofte med «hvorfor». En beskrivende problemstilling er i motsetning ofte avgrenset i tid og beskriver likheter og forskjeller på et gitt tidspunkt. I slike problemstillinger er fokuset på å beskrive det fenomenet man undersøker, man ser på hvor vanlig eller uvanlig fenomenet er samt hvilke fenomensvariasjoner som fremkommer (Jacobsen, 2015). Dette stemmer derfor bedre overens med min problemstilling.

1.2.1 Avgrensing av problemstilling

For å avgrense problemstillingen har jeg satt noen kriterier. Problemstillingen skal ta for seg faget på ungdomstrinnet og se det i sammenheng med motivasjon og livsmestringsbegrepet i den overordnede delen av læreplanen. I tillegg til dette ønsker jeg å se nærmere på hva dette gjør med karriereveiledningen på ungdomstrinnet. Jeg har en opplevelse av at flere elever ikke tør å velge et yrkesfag fordi de ikke har erfaring med praktisk kunnskap og fordi de har en oppfattelse av at yrkesfag ikke innfrir samfunnets forventninger. Uttalelser som:

«Elektro er interessant, men pappa sier at jeg må velge studiespesialiserende dersom jeg skal lykkes», har jeg selv hørt i min rolle som karriereveileder.

1.2.2 Forskningsspørsmål

De tre forskningsspørsmålene som er sentrale i min masteroppgave er: **«1: På hvilke måter skaper arbeidslivsfag motivasjon og livsmestring?»**, **«2: Hvordan organiseres arbeidslivsfag og på hvilke måter påvirker dette anerkjennelsen av faget?»** og **«3: Hvilke utfordringer møter karriereveiledere på i overgangen mellom ungdomsskolen og et yrkesfaglig utdanningsprogram?»**

1.3 Definisjoner og begrepsavklaringer

Jeg vil i denne delen ta for meg de definisjonene som vil være relevant for oppgaven. Sentrale begreper vil være karriereveiledning, karrierelæring, yrkesfag, livsmestring, arbeidslivsfag, karriere og identitet.

Karriereveiledning: I denne masteroppgaven velger jeg å bruke European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN) sin definisjon på karriereveiledning. ELGPN definerer livslang karriereveiledning slik:

Livslang karriereveiledning omfatter en rekke aktiviteter som setter mennesker i alle aldre og stadier i stand til å bli kjent med sine styrker, kompetanser og interesser, gjøre meningsfulle valg knyttet til utdanning, opplæring og arbeid, og gjennom hele livsløpet håndtere læring, arbeid og andre situasjoner der styrker og kompetanser utvikles og brukes. (NOU 2016:7, s.26).

Utvalget bak NOU 2016:7 utvidet dette siste begrepet noe og deres definisjon er som følger:

Med livslang karriereveiledning forstår utvalget i denne utredningen en rekke aktiviteter som støtter hele befolkningen gjennom hele livet i å identifisere sine kapasiteter, kompetanser og interesser relatert til utdanning og arbeid. Det vil si at karriereveiledningen gjelder fra ungdomsalder til pensjonist. (NOU 2016: 7, s.18).

Den moderne karriereveiledningen hadde sitt utbrudd på 1900-tallet. Frank Parson er grunnleggeren av den moderne karriereveiledningen. Han var opptatt av hvor viktig det var med individuell karriereveiledning for samfunnets utvikling (NOU 2016:7, s.21). I 1909 publiserte Parson boka «Choosing a Vocation», og dette regnes som starten på fagfeltet karriereveiledning (Svendsrud, Veilederforum, 2014).

Hovedmålet til karriereveiledning var å plassere individer i samfunnet, noe som var viktig for samfunnsutviklingen. Etter hvert ble karriereveiledning en del av skolen. Ettersom nye læreplaner ble innført har karriereveiledning blitt endret i takt med utgivelsene i form av ny organisering (Birkemo, 1997). Faget Utdanningsvalg kom inn i skolen med K-06, og var et klart steg på hvordan myndighetene ville organisere karriereveiledningen ytterligere på grunnskolen. I 2008 vedtok EU å bedre livslang karriereveiledning og i 2016 kom den norske regjeringen med rapporten Norge i Omstilling – karriereveiledning for individ og samfunn. Nå skal karriereveiledning utvikle karrierekompetanse hos elevene for å kunne ta karrierevalg. Elevene skal klare å håndtere utfordringene i karrierevalg og bli «eksperter» i å

ta egne selvbestemte beslutninger (NOU 2016:7, s.139). I NOU 2016:7 Norge i omstilling – karriereveiledning for individ og samfunn kommer det frem en anbefaling om å utvikle et nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledningen (Kompetanse Norge, 2019).

Kompetanse Norge fikk i oppdrag av Kunnskapsdepartementet å utvikle dette kvalitetsrammeverket. Rapporten fra Kompetanse Norge (2019) viser til at karriereveiledning handler om å hjelpe mennesker til å ta valg når det kommer til utdanning, opplæring og arbeid, og hvordan mennesker skal klare å håndtere egen karriere.

Karrierelæring: «Karrierelæring er den læringen som knytter seg til utvikling av karrierekompetanse, altså selve læringsprosessen» (NOU 2016:7). Karrierelæring kan foregå både som en del av et organisert opplegg, slik som i faget utdanningsvalg, men også som noe uformelt i påvirkning av familie, venner og andre viktige personer rundt en (Lingås & Hosøien, 2016).

Yrkesfag: Yrkesfaglig utdanningsprogram fører fram til et yrke og gir yrkeskompetanse. Det finnes forskjellige yrkeskompetanser. Hvis man tar utdanning i ett av de tradisjonelle håndverksfagene, får du som regel svennebrev eller fagbrev. På videregående skole finnes det ti ulike yrkesfag å velge mellom (Utdanning, 2022).

Livsmestring: Omstridt begrep, da noen mener at livet skal leves, ikke mestres (Drugli & Lekhal, 2018, s. 29). Vifladt og Hopen sier følgende:

«Mestring dreier seg i stor grad om å ha krefter til å møte utfordringer og følelse av å ha kontroll over eget liv» (Vifladt & Hopen, 2004, s. 61).

Livsmestring handler om å utvikle ferdigheter og kunnskap den enkelte trenger for å håndtere medgang, motgang og endringer som kommer i livet (Røyset & Kleppstø, 2017).

Arbeidslivsfag: Fag til valg på 8.trinn. Velges istedenfor 2.fremmedspråk eller språklig fordypning. Faget velges for tre år og avsluttes når man går ut av ungdomsskolen.

Karriere: Begrepet karriere blir definert på ulike måter. Noen ser det kun i sammenheng med arbeid, mens andre definerer karriere som noe som involverer alle deler av livet. Karriere omfatter da en livslang prosess der det å styre livet gjennom læring, endringer, fritid og arbeid står i fokus. Begrepet kan også defineres som en livsvei (Kjærgård & Plant, 2018).

Identitet: Identitet kan ses på som individets oppfatning av seg selv. Identifisering er prosessen for å bygge en identitet (Eriksson-Zetterquist, 2014, s. 214). Videre blir identitet sett på som byggesteiner med følgende tredeling:

- Identitet: Slik vi oppfatter oss selv
- Image: Slik vi tror andre oppfatter oss
- Omdømme: Slik andre oppfatter oss (Riise, 2004).

1.4 Introduksjon til de kommende kapitlene

I dette kapittelet har jeg presentert oppgavens tema og intensjon, problemstilling og forskerspørsmål. Jeg har samtidig presentert mitt eget utgangspunkt som lærer og karriereveileder i grunnskolen. I avslutningen av kapittelet har jeg presentert noen av de begrepene som vil være gjennomgående i oppgaven. Videre vil jeg i kapittel 2.0 presentere kunnskapsgrunnlaget som empirien min bygger på, samt tidligere forskning på temaene arbeidslivsfag og livsmestring. Jeg vil også se på status i andre land. I kapittel 3.0 presenterer jeg relevant teori som kan bruke til å analysere min empiri.

«*Hvordan bidrar arbeidslivsfag til motivasjon og livsmestring?*» er første del av problemstillingen min. Forskningsspørsmålet som bygger på dette er «*På hvilke måter skaper arbeidslivsfag motivasjon og livsmestring?*» Teorien jeg velger å bruke for å belyse dette er teori om motivasjon og mestring av Bandura og Deci & Ryan.

Forskningsspørsmål to er: «*Hvordan organiseres arbeidslivsfag og på hvilke måter påvirker dette anerkjennelsen av faget?*» Her har jeg valgt å bruke systemteori av Irgens for å forklare kompleksiteten i skolen ved å introdusere «det doble» blick på ledelse. Skolen som en «lærende organisasjon» har også fått en plass i min studie, da jeg ønsker å belyse hvorfor endringsarbeid i en liten organisasjon kan være enklere å få til i motsetning til en større organisasjon.

Del to av problemstillingen tar for seg karriereveiledningen i grunnskolen: «*På hvilken måte påvirker dette karriereveiledningen?*» Forskningsspørsmålet som tar for seg dette er «*Hvilke utfordringer møter karriereveiledere på i overgangen mellom ungdomsskolen og et yrkesfaglig utdanningsprogram?*» Teorien jeg har valgt her er DOTS-rammeverket til Law og Watts, da jeg finner sammenhenger her mellom arbeidslivsfag, livsmestring og karrierelæring.

Karriereveiledning i skjæringspunktet mellom individ og samfunn tar jeg med for å få fram utfordringene med instrumentalisme.

I kapittel 4.0 presenterer jeg kvalitativ forskningsmetode og avslutningsvis en gjennomgående beskrivelse av refleksiv tematisk analyse. I kapittel 5.0 redegjør jeg for funn gjennom sitater fra informantene. Funnene i kapittel 5.0 drøfter jeg opp mot teori i kapittel 6.0. I det siste kapitlet, kapittel 7.0 kommer jeg med en konklusjon basert på empirien. I det kommende kapitlet presenteres først kunnskapsgrunlaget.

2.0 KUNNSKAPSGRUNNLAG

2.1 Arbeidslivsfag

Arbeidslivsfag er et relativt nytt fag i norsk skole. Faget kom inn som et tilbud i 2015. I forkant av dette har faget blitt pilotert ved en rekke skoler. Piloteringsprosjektet tok for seg elever og lærere på 8.trinns erfaringer med arbeidslivsfag. Bakken (2012) fant at elever som velger arbeidslivsfag har i gjennomsnitt dårligere skolekarakterer enn de som velger fremmedspråk eller språklig fordypning. To av tre som velger faget er gutter (Bakken, Dæhlen, & Haakenstad, 2011/2013). Under piloteringen ble det undersøkt om elevene som valgte dette faget økte skolemotivasjonen sin i øvrige fag og om de ble bedre i å utøve de fire grunnleggende ferdighetene: lesing, skriving regning og bruk av datamaskin. Det som kom fram var at elevene karaktermessig ikke gjorde det noe bedre i de øvrige fagene. De fleste elevene opplevde likevel å få en god karakter i arbeidslivsfag samtidig som de ble motivert for å jobbe praktisk. Ifølge stortingsmelding 44 er formålet med faget å styrke elevens faglige motivasjon, samtidig som det ivaretar utvikling av grunnleggende ferdigheter på en god måte (St.Meld 44, s.26). På denne måten kan feilvalg og frafall i videregående skole forhindres.

2.1.1 Fagets struktur

Arbeidslivsfag er ikke et obligatorisk fag i ungdomsskolen, men et tilbud til de elevene som ikke ønsker et andre fremmedspråk eller en språklig fordypning. Det skal gis karakter i faget etter hver termin og elevene kan komme opp i muntlig eksamen på 10.trinn (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Faget praktiseres ulikt i ungdomsskolen, og noen skoler tilbyr ikke faget i det hele tatt.

Sistnevnte styres som nevnt av elevantall og forskrift til opplæringsloven § 1-8 første ledd.

Denne loven sier noe om opplæring i fremmedspråk, språklig fordypning eller arbeidslivsfag (Forskrift til opplæringsloven, 2006, § 1-8).

2.1.2 Arbeidslivsfag og organisering

Handlingsrommet i lærerplanen til arbeidslivsfag gir lærerne og elevene anledning til å velge innhold, og organiseringen av opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2020). I denne sammenhengen er det interessant å se på skolekulturen, da et av mine forskerspørsmål går på dette med organisering. Organisasjonsteoretiker Hatch sier at de ansatte i skolen er de som

påvirker kulturen aller mest (Hatch, 2001, s. 225). Dersom det skal befestes en god kultur for praktiske fag i skolen må noen gå foran og vise vei.

I rapporten *Valgmuligheter i ungdomsskolen* (Bakken & Dæhlen, 2011) har forskerne funnet frem til tre ulike organiseringsmodeller basert på data hentet fra de ulike skoler som deltok i piloteringen av faget. Jeg velger i denne oppgaven å bruke følgende opplæringsmodeller i arbeidslivsfag for å belyse forskjellene i organisering. Modellene er knyttet til opplæring i arbeidslivsfag og kan brukes hver for seg eller sammen.

Aktivitetsmodellen: Aktivitetsmodellen går ut på at alle elevene jobber med samme arbeidsoppgave på samme tidspunkt. Som forskerne beskriver er denne modellen lite basert på hvilke interesser elevene har, med unntak av praktiske prosesser. Dersom læreren i faget har begrensa kompetanse innenfor praktiske ferdighetsområdet, påvirkes naturlig nok undervisningen av dette. Denne modellen har som mål å ta for seg bredden mange fag og yrkesområder har.

Rulleringsmodellen: Rulleringsmodellen går ut på, som navnet tilsier, en rullering mellom ulike arbeidsoppgaver fra ulike utvalgte programområder fra yrkesfaglige programområder i videregående skole. Valget av områder man kan fordype seg i er i likhet med aktiviseringsmodellen stor grad basert på lærernes praktiske kompetanse. Utfordringen med denne modellen er at elever som har et genuint interesseområde kun får jobbe med sitt interesseområde i en begrenset periode.

Spesialiseringsmodellen: Spesialiseringsmodellen tar utgangspunkt i hver enkelt elevs interesser, men ble lite brukt i forskningen til Bakken, til tross for at det sannsynligvis er denne modellen som skaper mest motivasjon hos hver enkelt elev.

2.1.3 Praktisk kunnskap

Mange av fagene i ungdomsskolen gir ikke et godt nok grunnlag for interesseutvikling for yrkesfag da de er for teoretiske (Sandal og Smith i Stretlien & Akre, 2019). Dette finner vi igjen i artikkelen «*Variasjoner av elevers subjektive erfaring av og ta utdanning*»

Det særegne ved 10-klassingens valg er overgangen fra et skoleslag til et annet hvor de velger mellom yrkesfaglige og studiespesialiserende linjer. De gjør valget ut fra sin kjennskap til seg selv og sine omgivelser-en kjennskap som er preget av uvisse informasjon om hva framtida vil bringe. Samtidig forventes det at valget, ifølge nasjonal kompetanse-politisk strategi, bør være bevisst og velinformert til det beste for den enkelte og samfunnet (Paulsen & Haug, 2020).

For mange elever er arbeidslivsfag en «gavepakke» i en ellers så teoritung skolehverdag. Elever som ønsker et avbrekk fra norsk, matematikk, engelsk og naturfag får et mer praktisk tilbud gjennom arbeidslivsfag. Om lag halvparten av elevene i norsk skole søker seg til yrkesfag. For å dekke elevenes ønsker og samfunnets kompetansebehov må det være viktig at skolene legger til rette for å dekke behovet med tilstrekkelige studieplasser og kompetente lærere. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 49).

Det opplever jeg ikke er tilfellet i dag. Ungdomstrinnet har lenge blitt kritisert for å være teoretisk og ha lite fokus på praktiske fag og aktiviteter (Røyland, 2012).

Om fagets relevans og sentrale verdier står følgende:

Arbeidslivsfag er et sentralt fag for å bidra til at elevene får praktisk erfaring med å løse arbeidsoppdrag i et arbeidsfelleskap. Faget skal bidra til at elevene deltar i verdiskaping gjennom å levere tjenester og produkter både internt på skolen og for eksterne oppdragsgivere. Faget skal gi elevene mulighet til å glede seg over å kunne skape noe. Arbeidslivsfag legger til rette for entreprenørskap i skolen og samarbeid med lokale bedrifter (Utdanningsdirektoratet, 2020).

For de fleste ungdommer er valg av videregående opplæring det første store individuelle valget som skal tas. Å bevege seg fra ungdomsskolen til videregående opplæring handler om å krysse grenser mellom læringsarenaer og læringskulturer (Stretlien & Aakre, 2019, s. 130). Videre sier Sandal og Smith i Stretlien og Aakre (2019) at for å skape mestringstro i valgprosesser til videregående opplæring, vil autentiske opplevelser, utfordringer og arbeidsoppgaver være viktige påvirkningsfaktorer med tanke på utdannings og yrkesvalg. Mange av fagene i ungdomsskolen gir ikke et godt nok grunnlag for interesseutvikling for yrkesfag, da de er for teoretiske. Dette kan skyldes at yrkesfag har flere programfag enn fellesfag. Yrkesfaglig opplæring er mer mangfoldig enn elevene er vant til fra ungdomsskolen, både når det gjelder innhold og arbeidsmetoder (Stretlien & Aakre, 2019, s. 135). Studiespesialisering fortøner seg mer likt det elevene kjenner fra før.

2.2 Å kombinere utdanningsvalg og arbeidslivsfag

Utdanningsvalg er et obligatorisk skolefag på ungdomstrinnet i Norge. Faget kom inn i skolen med Kunnskapsløftet 2006 og har per i dag et omfang på 110 timer. Den første fagplanen i faget kom i 2008. Planen ble senere revidert i 2015 og nå med Fagfornyelsen. Det er opp til hver enkelt skole hvordan faget skal organiseres med utgangspunkt i timefordelingen. Faget baserer seg på deltagelse og gir ikke karakter. Faget innebærer blant annet et samarbeid mellom grunnskoler og videregående skoler, både på studieforbereidende – og yrkesfaglige utdanningsprogram. Ifølge NOU 2016:7 «*Norge i omstilling-karriereveiledning for individ og samfunn*» er ikke potensialet i dette faget utnyttet fullt ut. Elever som velger arbeidslivsfag på ungdomstrinnet har noen fortrinn når det gjelder utdanningsvalg slik jeg ser det. Elevene blir kjent med yrkesfagene både gjennom arbeidslivsfag og utdanningsvalg. Andre likheter er at fagene er praktiske og de er begge med på å redusere det meningsløse. En tredel av alle som starter i videregående opplæring i Norge, fullfører ikke på den måten de i utgangspunktet hadde ønsket (NOU 2016:7, 2016). Årsakene til dette er sammensatte, men utdanningsvalg som en del av karriereveiledningsaktiviteten kan være et viktig bidrag for å forhindre dette. Å gjøre elever i stand til å ta riktige valg er viktig for å skape mestring og trivsel (Røyland, 2012). I forskrift til opplæringsloven står det følgende om rådgivning i utdannings og yrkesvalg:

Utdannings og yrkesrådgivning har som formål å bevisstgjøre og støtte eleven i valg av utdanning og yrke og utvikle kompetansen til den enkelte til å planlegge utdanning og yrke i et langsiktig læringsperspektiv og senere bli bevisst på egne interesser, ferdigheter og verdier (Forskrift til opplæringsloven, 2006 § 22).

Elever som ikke motiveres av teoretiske fag kan utvikle denne kompetansen gjennom praktiske fag.

Å kombinere arbeidslivsfag og utdanningsvalg ytterligere gjennom for eksempel entreprenørskap finner jeg også hensiktsmessig. Entreprenørskap i utdanning øver egenskaper som initiativ, samarbeid, kreativitet og problemløsning (Ungt Entreprenørskap, 2021). Dette er egenskaper som skoler skal fokusere mer på fremover gjennom Fagfornyelsen.

Fagfornyelsen legger føringer på at elevene skal få utfordre skaperglede, engasjement og utforskertrang, de skal få erfaringer med å se muligheter og gjøre idéer til handling. Faget utdanningsvalg skal bidra til at alle elever i ungdomsskolen skal kunne ta gode utdannings- og yrkesvalg.

2.3 Livsmestring

I det følgende vil jeg kommentere det tverrfaglige temaet «Folkehelse og livsmestring» som har fått plass i den overordnede delen av Utdanningsdirektoratet sin læreplan.

Folkehelse og livsmestring er ikke et fag på lik linje med norsk og matematikk. Det er ett av tre tverrfaglige tema som skal inn i undervisningen i grunnskole og videregående skole.

Livsmestring handler om å utvikle et sett med ferdigheter og kunnskap som kan hjelpe hver enkelt med å håndtere medgang, motgang, utfordringer og konflikter på en god måte. Ifølge Jåstad og Kleppestø handler det om å ha troen på egne evner til mestring (Røyset & Kleppestø, 2017).

Livsmestring er et fokusområde i skolen i forbindelse med Fagfornyelsen (Utdanningsdirektoratet, 2016). Livsmestring handler i stor grad om selvstendighet, ta selvstendige valg og være en del av samfunnet (Utdanningsdirektoratet, 2016). At livsmestring har fått denne sentrale plassen i skolen kan kanskje gjøre at unge blir mer motstandsdyktige og får mindre psykiske plager. De siste fem årene viser en negativ trend når det gjelder ungdom og psykisk helse. Rapporter viser til mer emosjonelle plager og til økt bruk av antidepressiva. Flere sier at de føler på ensomhet, færre trives på skolen og motivasjonen reduseres betraktelig mellom barneskolen og ungdomsskolen. Årsakene til dette er sammensatte, men stress blir ofte oppgitt som en negativ faktor. Mer enn 20% gruer seg til å gå på skolen på grunn av stress. Stressrelaterte plager påvirker ungdommens læringsutbytte. I det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring må elevene lære hvordan de kan håndtere motgang og medgang, personlige og praktiske utfordringer (FHI, 2018).

2.4 Utdanningsvalg-karrierelæring og livsmestring

Karrierelæring innebærer å tilegne seg en rekke ferdigheter som må være utviklet før man tar valg som påvirker sin egen karrierevei. For å få til dette må man arbeide med viktige områder som selvfølelse, mestringsforventning, selvsnakk, optimisme, kroppsbilde og resiliens.

Resiliens er prosesser som gjør at utviklingen når et tilfredsstillende resultat, til tross for at barn har hatt erfaringer med situasjoner som innebærer en relativt stor risiko for å utvikle problemer og avvik (Borge, 2010, s.14).

I utdanningsvalg plasserer vi selvledelse i midten av utdanningsvalghjulet, da alt starter her (Røyset & Kleppestø, 2017, s. 29).

En rapport fra Ungdata undersøkelsen mellom 2014-2016 viser at ungdom fra ungdomsskolen og videregående opplæring opplever en tettere relasjon til foreldrene sine. Foreldrene er mer til stede i ungdommens hverdag. De kjenner i større grad til barnas hverdag og venner enn tidligere (Bakken, 2016, s.2). Ungdata er en stor nasjonal undersøkelse som siden 2010 har undersøkt unges tanker om blant annet utdanning, familie og venner.

Videre sier undersøkelsen fra 2016 at ungdommen ser lyst på fremtiden og at de har troen på det gode liv. Psykolog Seligman som har forsket på det gode liv sier at det som i størst grad skiller de som er lykkelig og tilfreds fra de som ikke er det, er at de er sosiale. Det er i samspill med andre vi blir trygge og sterke (Røyset & Kleppestø, 2017, s. 34). Seligman har delt det «lykkelige liv» inn i tre hovedkategorier han mener er avgjørende både når det gjelder arbeid og fritid: *Det behagelige livet, det gode livet og det meningsfulle livet*. I det behagelige livet har man ferdighetene til å forsterke de positive emosjonene. Bakdelen med dette er at det i mange tilfeller er arvelig, og at det ikke er konstant. I det gode liv er man opptatt av styrkene sine og det å bygge opp livet sitt rundt disse. I det meningsfulle livet bruker man styrkene sine til å tjene et formål som er større enn seg selv (Røyset & Kleppestø, 2017, s. 35).

Martin Seligman utviklet senere en modell som heter PERMA. Denne modellen skal hjelpe mennesker å leve et godt liv med mer positivitet og mestring. Selvfølelse er på mange måter bærebjelken i utdanningsvalg. Selvfølelse handler om forståelse og verdsetting av den du er. (Røyset & Kleppestø, 2017). Min oppfatning er at å bygge opp selvfølelsen til hver enkelt elev er det viktigste vi gjør, før vi i det hele tatt kan starte på karrierelæringen. Selvfølelsen må ligge i bunnen.

2.5 Videreutdanning i praktisk estetiske fag kan øke selvfølelsen

For å øke interessen for yrkesfag og gjøre skolen mer praktisk, foreslår regjeringen at flere lærere skal kunne ta videreutdanning i praktiske og estetiske fag innenfor rammen på 1,7 milliarder kroner som er satt av til videreutdanning.

Dersom flere av våre elever skal både trives og lære mer i skolen, må vi gjøre den mer praktisk og variert. Regjeringen ønsker derfor å styrke plassen til de praktiske og estetiske fagene i skolen. Vi starter med å omprioritere midler satt av til videreutdanning, slik at lærerkompetansen i disse fagene blir høyere, sier Brenna (Kunnskapsdepartementet, 2021).

Videre er det min oppfatning er at med mer kompetanse til lærerne i praktiske og estetiske fag, vil kvaliteten på opplæringen bli bedre og selvfølelsen til flere elever vil øke. Det vil også bli lettere å arbeide aktivt med grunnleggende ferdigheter også i de praktiske estetiske fagene.

2.6 Inkluderende skole

I overordnet del av lærerplanen står det at skolen skal utvikle et inkluderende felleskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle. Et raust og støttende læringsmiljø er grunnlaget for en positiv kultur der elevene oppmuntres og stimuleres til faglig og sosial utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2020). I den pedagogiske praksisen oppstår det likevel situasjoner hvor det stilles spørsmål om hvorvidt skolen er inkluderende for alle.

Det læringsmiljøet viser dersom vi analyserer de politiske signalene om skoleutvikling finner vi i St.meld.nr 30. Denne stortingsmeldingen ga en relativt vid definisjon av det om ble omtalt som «basiskompetanse».

Følgende punkter er inkludert:

- Ferdigheter i redskapsfag (lesning, skriving, matematikk)
- Engelsk
- Digital kompetanse
- **Læringsstrategier**
- **Motivasjon**
- **Sosial kompetanse**

Det interessante i denne sammenhengen er at de de tre siste punktene over hører til de punktene som en prestasjonsorientert målstruktur ikke vil fremme. En prestasjonsorientert skole går ut på at skolen legger størst vekt på resultatene og at disse resultatene sammenliknes med hverandre innad på skolen og på tvers av skolene (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 170). Forskning viser videre sammenhenger mellom skolens målstruktur og elevenes forventning om mestring (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Motsetningen til en prestasjonsorientert målstruktur er den læringsorienterte målstrukturen. Her legges det vekt på innsats, kunnskap og forståelse og at individet skal forbedre seg. Dersom alle elever skal kunne ha forventning om mestring må man ifølge Skaalvik & Skaalvik (2005) jobbe for individuelle mål, ikke felles nasjonale (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 216). I dagens skole tillegges de teoretiske fagene størst betydning. Det er disse fagene vi måles i. For elever som lykkes i praktiske fag kan det

at vi verdsetter teoretiske fag så høyt påvirke elevens selvverd. Ved å sette fokus på de praktiske fagene i skolen kan flere elever øke sin selvverd. Forskning viser at prestasjoner får en annen betydning når de verdsettes høyt enn når de verdsettes lavt i miljøet. Miljøet inkluderer foreldre, venner, skolen og øvrige vurderinger fra samfunnet (Skaalvik og Skaalvik, 2005, s.113). Kontekstuelle forhold blir derfor svært viktige fordi de påvirker hva som er psykologisk sentralt.

2.7 Status i andre land

Finland har lenge satset på praktisk estetiske fag, og ser på det som et viktig ledd for å bekjempe sosiale forskjeller (Ruud, 2020). Et bredt kunnskapssyn har medført at Finland har lite frafall i videregående skole. Til forskjell fra Norge har Finland ikke innført standardiserte nasjonale prøver. Elevene har prøver i fag, men møter ingen eksamen før de avslutter videregående. Den anerkjente finske forskeren Pasi Sahlberg oppsummerer det slik:

Mens andre land har vært opptatt av standardisering, grunnleggende ferdigheter og ansvarliggjøring, har Finland vært opptatt av fleksibilitet og variasjon, et bredt kunnskapssyn og tillit gjennom profesjonalitet. (Ruud, 2020)

Finland har ligget på topp fem i samtlige PISA-vurderinger siden undersøkelsene startet, uten at finnene selv har vært opptatt av å tilpasse seg testingen. Grunntanken bak den finske utdanningsmodellen har ligget fast siden 70-tallet. Det handler om å utdanne hele mennesker. «Skolen er lik for alle» – dette gjennomsyrrer alt i det finske utdanningssystemet.

Grunnfilosofien er tillit, respekt, likestilling og høy grad av lærerautonomi (Bjerke, 2019).

I den britiske ungdomsskolen har utplassering i arbeidslivet blitt brukt som prøvetiltak for å bidra til å øke motivasjon, mestring, forståelse og kvalifikasjoner. Denne utplasseringen kan sammenlignes med arbeidslivsfag, men er mer omfattende. Elevene er utplassert flere dager i uken (Hegna, Dæhlen, Smette, & Wollscheid, 2012). Dette er en del av prosjektet som «The Nuffield Foundation» står bak. «The Nuffield Foundation» finansierte et seks års utdanningsprosjekt fra 2003-2009. Ett av prosjektene har vært å gjøre det mulig for 14-åringer å gjøre overganger i ung alder for å forhindre frafall. Den britiske yrkesfagopplæringen ble karakterisert som et «low skills» system med sine lave krav til allmenne fag, i tillegg til lite utnyttelse av utplassering og tilegnelse av fagkunnskap. Reformen på 2000-tallet har iverksatt

flere endringer i forhold til dette. «Diplomas» ble innført i 2010 og kan sammenlignes med det norske systemet for yrkesfagopplæringen. Tendensen kan imidlertid minne om den man ser i Norge (se også kapittel 2.1.) Elevene som går for «Diplomas» er stort sett gutter og de presterer gjennomsnittlig dårligere enn de øvrige elevene.

Resultatet blir at to ulike målsettinger havner i konflikt med hverandre. I dette tilfellet kvalifisering og inkludering (Hegna et.al, 2012).

2.8 Tidligere forskning på arbeidslivsfag og livsmestring

Arbeidslivsfag og livsmestring har ikke blitt forsket på i samme oppgave ut fra søk jeg har foretatt på Oria og andre søkemotorer.

I andre sammenhenger har det blitt skrevet masteroppgaver om temaene. I 2016 skrev Marie Syverstad Meland «*Organisering av Arbeidslivsfag på ungdomstrinnet-et yrkesfaglig perspektiv*». Empirien til Meland viser at faget organiseres ulikt både når det gjelder timefordeling, tilgang på rom, verktøy og materialer og knyttet til lærer i arbeidslivsfag sin kompetanse. Elevene oppnår ulik kompetanse knyttet til de yrkesfaglige utdanningsprogrammene (Meland, 2016). Forsknings spørsmål to i eget masterprosjekt *Hvordan organiseres arbeidslivsfag og på hvilke måter påvirker dette anerkjennelsen av faget?* viser mye av det samme som Melands empiri. I 2018 skrev Marthe Hallgren Altnes oppgaven «*Det handler om å ta det rette valget*». Dette er en kvalitativ studie av elevers erfaringer med arbeidslivsfag og deres tanker rundt valg av videre utdanning. Resultater fra Altnes sin empiri viser at faget bidrar til verdifull kunnskap om ulike utdanningsveier og yrker. Det fortelles også om bedret selvtillit, økt selvsikkerhet og følelse av mestring (Altnes, 2018). Første forsknings spørsmål i egen studie: *Hvordan bidrar arbeidslivsfag til motivasjon og livsmestring?* gir mange av de samme indikasjonene.

Linda Tobiassen skrev våren 2021 masteroppgaven «*Fire ungdommers erfaringer fra arbeidslivsfag-ett år etterpå*» (Tobiassen, 2021; Egeland, 2018). I hennes undersøkelse er hun opptatt av sammenhengen mellom arbeidslivsfag og det karrierevalget ungdommene tar. Videre drøfter hun hvorvidt ungdommene opparbeider seg karrierekompetanse ved å delta i faget. Dette er interessant å se i sammenheng med mitt tredje forsknings spørsmål: «*Hvilke utfordringer møter karriereveiledere på i overgangen mellom ungdomsskolen og et yrkesfaglig utdanningsprogram?*»

Når det gjelder livsmestringsperspektivet så skrev Else Marie Brandlistuen ved Høgskolen Innlandet en masteroppgave om livsmestring i skolen i 2019. *Oppgaven het «Livsmestring i skolen/life skills in school»*. Funnene fra Brandlistuens datamateriale, viser at informantene ser på relasjoner, anerkjennelse, mestring, trygghet og selvfølelse som viktig i arbeidet med å fremme elevenes livsmestring. Dette er faktorer som informantene mener alle barn og unge bør oppleve og erfare (Brandlistuen, 2021). Arta Mullaliu skrev i 2020 oppgaven *«Livsmestring og folkehelse i opplæringen. En undersøkelse av læreres forståelse, fortolkning og implementering av livsmestring og folkehelse i skolen»* (Mullaliu, 2020). Masteroppgaven undersøker lærernes forståelse, fortolkning og implementering av det tverrfaglige emnet livsmestring og folkehelse i undervisning. Lærerperspektivet i lys av fagfornyelsen er det sentrale i Mullalius oppgave. Birgitte Reinertsen Skonnord skrev i 2018 en masteroppgave om karriereveiledning og livsmestring. Oppgaven het *«Livsmestring i et karriereveiledningsperspektiv- en diskurs»* (Skonnord, 2018). Bakgrunnen for Skonnords interesse for livsmestring skyldes at livsmestring er ett av de tre tverrfaglige temaene i overordnet del av lærerplanen. Funn fra Skonnords empiri viser at karriereveiledning kan bli viktig når livsmestring, individualisering og ansvar fremmes (Skonnord, 2018). I 2019 skrev Marianne Stordalen en masteroppgave om karriereveiledning og livsmestring. Oppgaven het *«Karriereveiledning og livsmestring om danning og verdibasert erkjennelse»* (Stordalen, 2019). Oppgaven tar utgangspunkt i at samfunnet er uforutsigbart med kontinuerlige endringer. Stordalen gjennomførte en karrierelæringsaktivitet som fordrer en bred forståelse av karrierekompetansebegrepet (Stordalen, 2019). Aktiviteten ble gjennomført i en andre klasse som ved studieforberedende utdanningsprogram hvor elevene forteller hverandre historier om gyldne øyeblikk i livene sine. Målet med studiet var at elevene skulle få en opplevelse av verdibasert erkjennelse. I elevenes tilbakemeldte opplevelser kommer det til syne at eksperimentet har bidratt til økt samhørighet og vært positivt for klassemiljøet (Stordalen, 2019).

2.9 Oppsummering av kunnskapsgrunnlag

I dette kapittelet har jeg beskrevet arbeidslivsfag og livsmestring og tidligere forskning på temaene. Jeg har sett på ulike organiseringsvarianter av arbeidslivsfag og hva som kan påvirke dette. Det finnes sammenhenger mellom arbeidslivsfag og utdanningsvalg og livsmestring og karrierelæring. I tillegg hva som ligger i begrepene inkluderende og

prestasjonsorientert skole og hva som skjer dersom man jobber for felles mål istedenfor individuelle. Dagens skole har et stort fokus på teoretiske fag. Dette kan påvirke elever som ikke mestrer eller har interesse for teori. Arbeidslivsfag og livsmestring har ikke blitt forsket på sammen tidligere, men hver for seg og i andre sammenhenger har det blitt studier. I Finland har de siden 1970 tallet satset på videreutdanning i de praktisk estetiske fagene for å øke kvaliteten. Den nye regjeringen i Norge ønsker på sikt å bevilge mer penger til praktiske fag.

I det neste kapitlet vil jeg presentere oppgavens teoretiske bakteppe. Jeg har valgt å bruke teori om motivasjon av Bandura, Deci og Ryan. Den systemteoretiske forankringen bygger på Irgens «doble blikk». Karriereveiledningsteorien presenteres gjennom DOTS-modellen.

3.0 TEORI

3.1 Motivasjon

Første del av problemstillingen i denne masteroppgaven omhandler mestring og motivasjon og på hvilke måter dette skjer. «*Hvordan bidrar arbeidslivsfag til motivasjon og livsmestring?*» Min empiri viser at den indre motivasjonen er sentral og at motivasjonen påvirkes av ulike ting.

Det finnes ulike teorier om motivasjon. Flere teorier er motstridende, mens andre overlapper hverandre. Motivasjon har en kvalitativ og kvantitativ dimensjon (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s.132). Den kvantitative dimensjonen betrakter motivasjon som noe man har mye eller lite av. Den kvalitative dimensjonen er opptatt av hva som gjør mennesker motivert (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Jeg ønsker å benytte meg av den kvalitative dimensjonen i min oppgave, da den sier noe om at vi mennesker er forskjellige og motiveres av ulike ting. Noen motiveres av teoretiske oppgaver, andre er mer praktiske. Dette skaper utfordringer i skolen som i stor grad er teoretisk.

Motivasjonsteoretikere i dag ser motivasjon som en situasjonsbestemt tilstand som påvirkes av verdier, erfaringer, selvvurdering og forventninger. Elevenes miljø og tilrettelegging har betydning for elevenes motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s.133). I min oppgave er det indre motivasjon som står sentralt i henhold til problemstillingens første del «*Hvordan bidrar arbeidslivsfag til motivasjon og livsmestring?*».

3.1.1 Forventninger om mestring

Ifølge Bandura har forventninger om mestring betydning for valg av aktiviteter, innsats og utholdenhet (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Her tar jeg utgangspunkt i Banduras teori om «self-efficacy» hvor Skaalvik og Skaalvik (2005) har brukt begrepet mestringstro. Mestringstro ligger i sentrum av Albert Banduras sosial-kognitive teori. Banduras teori understreker og fremhever rollen av observasjonslæring, sosial erfaring og gjensidig bestemmelse i utviklingen av personlighet. Bandura omfatter en persons holdninger, evner og kognitive ferdigheter det som blir kalt «the self-system». Dette systemet spiller en stor rolle for hvordan

vi tolker og oppfatter situasjoner og hvordan vi opptrer i disse situasjonene. Bandura definerer «self-efficacy» slik:

Perceived self-efficacy is defined as people's judgments of their capabilities to organize and execute courses of action required to attain designated types of performance. It is concerned not with the skills one has but judgments of what one can do with whatever skills one possesses (Bandura, 1997).

Mestringstro er altså en persons tro på egne evner for å lykkes i en bestemt situasjon og defineres som troen på evnen til å organisere og utføre den handlingen som kreves for å nå ønsket mål. Bandura hevder at mestringstro står sterkest blant de kognitive prosessene som styrer eget initiativ til å handle, altså troen på egen evne til å mestre. Veksten av mestringstroen stopper ikke i barndommen, men fortsetter å utvikle seg gjennom livet da mennesker tilegner seg nye evner, erfaringer og kunnskap (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Bandura regner med fire hovedkilder til forventning om mestring:

- 1) mestringserfaringer (indre kilde)
- 2) andres eksempler (ytre kilde)
- 3) verbal overtagelse (ytre kilde)
- 4) fysiologiske og emosjonelle reaksjoner (indre kilde)

Erfaringer med å mislykkes er uheldig i starten av en læringsprosess, og vil svekke vår forventning om at vi vil greie tilsvarende oppgaver (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Forventninger om mestring er avgjørende for innsats og utholdenhet.

3.1.2 Indre motivasjon

Deci og Ryans teori om selvbestemmelse føyer seg inn i teoriene om indre motivasjon. Indre motivasjon kan defineres som det som er interessant og lystbetont for et menneske. Indre motivasjon fører ikke til ytre belønning. Deci og Ryan plukker ut tre sentrale behov som grunn for indre motivasjon. Dette er behovet for kompetanse, selvbestemmelse og tilhørighet. Av disse legger de størst vekt på selvbestemmelse. Selvbestemte aktiviteter styres av indre kontroll. Elever som opplever at de besitter en kompetanse er mer tilfredse enn de som må delta i aktiviteter de ikke behersker (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Teorien til Deci og Ryan tyder på at elever i skolen må gis en viss grad av selvbestemmelse i undervisningen og ikke minst i hvilke undervisningsmetoder som skal benyttes. Den indre motivasjonen oppstår når en handling er fri for press, er autonom og kompetansegivende. Eleven er interessert i det de

holder på med og aktiviteten i seg selv er tilfredsstillende. Indre motivasjon styres ikke av belønning eller andres oppfatning av din innsats.

Utsagn som:

«Kan vi ikke få holde på litt til?» eller «Er timen over alt?»

kan være tegn på indre motivasjon (Deci og Ryan, 1985). Ifølge Deci og Ryan er det tre faktorer som er viktig for å kunne oppleve indre motivasjon og regulere ytre motivasjon. Disse behovene er medfødte. Behovet for selvbestemmelse/autonomi, behovet for kompetanse og behovet for tilhørighet (Deci og Ryan, 1985). Vi trigges med andre ord av forskjellige ting. Noen har behov for stimuli i form av premier og belønning. For andre er aktiviteten og kunnskapen man sitter igjen med belønning nok.

3.2 Karrierelæring

Andre del av problemstilling til dette studiet gjør at karrierelæring som et ledd i karriereveiledningen får en sentral plass. *«Hvordan påvirkes karriereveiledningen i ungdomsskolen til praktiske fag?»* I det følgende presenteres CMS-begrepet, Bill Laws teori om karrierelæring og en gjennomgang av rammeverket DOTS, sett i sammenheng med livsmestringsperspektivet og arbeidslivsfag.

3.2.1 CMS

Career Managment Skills (CMS) er det mest omtalte begrepet for å definere karrierekompetanser. Definisjonen er av Nasjonal enhet for karriereveiledning oversatt til følgende på norsk:

CMS referer til en rekke kompetanser som setter mennesker i stand til å kunne planlegge, utvikle og styre sin egen karriere på en strukturert måte. Dette inkluderer ferdigheter i å kunne samle, analysere og anvende informasjon både om utdanning, arbeid og seg selv, ferdigheter i å håndtere overgangsfaser i livet og ferdigheter i å ta valg (Sultana i Hagaseth Haug, 2018, s.40).

Videre blir det understreket at det er relativt stor forskjell i de ulike europeiske landene knyttet til hva disse ferdighetene innebærer. I min oppgave er det som nevnt rammeverket DOTS som vil være gjeldende. Dette på tross av at rammeverket er over førti år gammelt.

Modellen har vært sentral i arbeidet med å utvikle karrierekompetanser i europeisk fagpolitikk de siste årene og er etter min oppfatning fortsatt gjeldende.

3.2.2 Bill Laws karrierelæringsteori

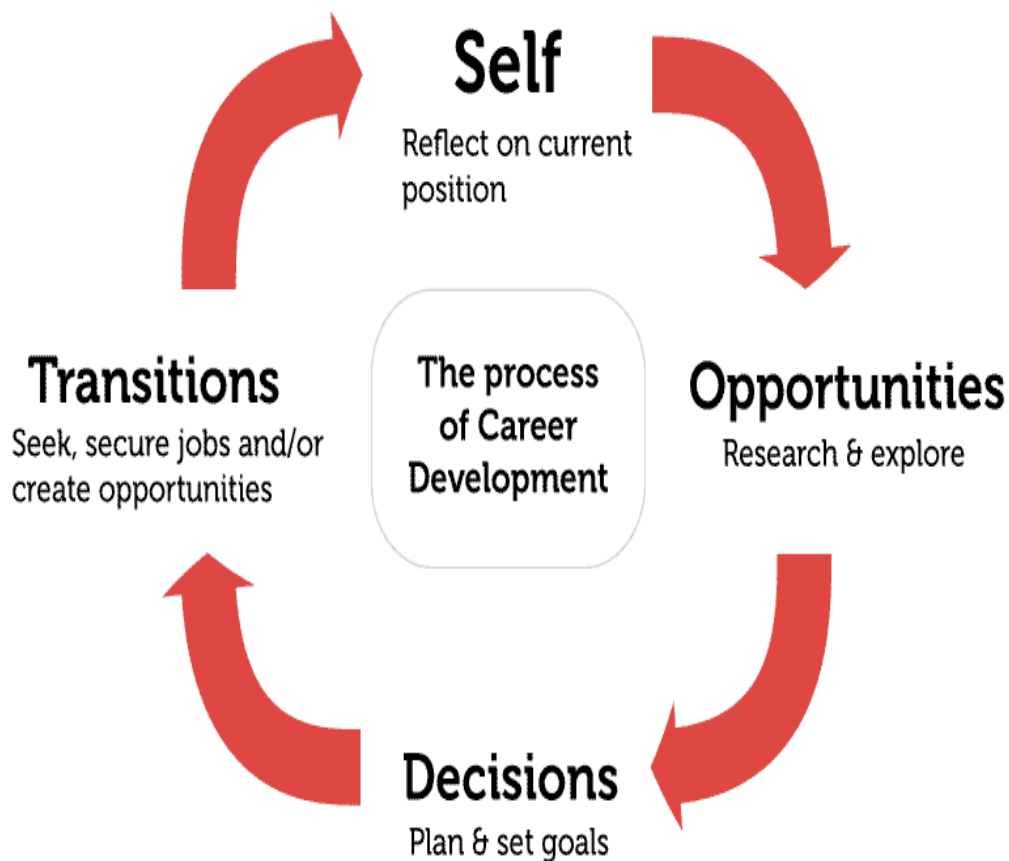
Jeg har valgt å vektlegge denne teorien om karrierelæring, fordi den er etter min oppfatning sentral i elevers opplevelse av å utvikle karrierekompetanse. Det henvises ofte til Bill Law og Tony Watts sin teori om DOTS når man skriver om karrierelæring, da mye av tenkningen rundt begrepet om karrierekompetanse kommer til syne her. I det nye kvalitetsrammeverket for karriereveiledning som nå er publisert i Norge, har Bill Laws teori om karrierelæring vært en viktig inspirasjon for utviklingen av karrierelæring. Law er særlig opptatt av at karriereutvikling i all hovedsak handler om læring, og mener at det å ta valg er å anse som en grunnleggende ferdighet på linje med å lese, skrive og regne.

3.2.3 «DOTS rammeverket»

«DOTS rammeverket» fra 1977 bygger på en konstruktivistisk tankegang og veisøkers selvtenkning står sentralt.

DOTS- modellen er hierarkisk oppbygd rundt fire nivåer der det legges til grunn at læring skjer gjennom en progresjon fra første til fjerde nivå.

- 1) Valgkompetanse (**Decision Learning**). I denne fasen handler det om å ha kompetanse til å gjøre valg samt forstå at det er ulike måter å gjøre valg på.
- 2) Mulighetsoppmerksomhet (**Opportunity awarness**). Denne fasen handler om å bli bevisst på alle muligheter og begrensninger. Dette skal man igjen vurdere opp mot det som kreves innenfor ulike utdannings og yrkesveier og ses i sammenheng med ulike livsroller.
- 3) Selvbevissthet (**Self-awarness**). Karrierevalg handler om å kjenne seg selv. Dette er forankret i Parsons klassiske forståelse av karrierevalg (Hagaseth Haug, 2018, s. 49). Dette innbefatter at man kjenner sine styrker og begrensinger.
- 4) Kompetanser i å takle overganger i karrieren (**Transition learning**). Her belyses det viktigste punktet i all karrierelæring. Karriereutvikling er et livslangt prosjekt med mange overgangsfaser som må håndteres. Det fjerde punktet er forankringspunktet mellom mulighetsoppmerksomhet og selvbevissthet (Hagaseth Haug, 2018).



Figur 1. (1977) DOTS-modellen av Law & Watt's

<http://www.samyoung.co.nz/2019/01/law-watts-dots-model.html>

3.2.4 Livsmestring, arbeidslivsfag og DOTS

Livsmestring blir ofte sett i sammenheng med psykisk helse. Verdens helseorganisasjon definerer psykisk helse på følgende måte: «.....en tilstand av velvære der individet kan realisere sine muligheter, kan håndtere normale stress-situasjoner i livet, kan arbeide på en fruktbar og produktiv måte og er i stand til å bidra overfor andre og i samfunnet» (Folkehelseinstituttet, 2016). I Stortingsmelding nr. 28 kommer det fram i kapittel 4.3.4 at temaet om livsmestring ikke bare har et individuelt perspektiv, men også et samfunnsmessig og sosialt perspektiv. Å kunne bidra i et sosialt felleskap for eksempel i arbeidslivet reduserer risikoen for å falle utenfor (St. Meld.28, 2015-2016, s. 39). Dersom man deltar i et sosialt

felleskap skaper dette tilhørighet. Med dette grunnlaget står man stødigere i å møte på livets utfordringer. God psykisk helse er helt sentralt for læring, utvikling og livsutfoldelse. Skolen som arena møter på elever i alle faser i livet og står i særposisjon til å kunne hjelpe (Bru, Cosmovisi Idsøe, & Øverland, 2016, s. 13). Som veileder har jeg en viktig oppgave i å veilede alle typer elever over i videregående skole. I min rolle møter jeg hele spekteret av elever, fra de teoristerke til de som er mer praktisk anlagt. Det å styrke elevers selvfølelse og samtidig gi de evnen til å se på seg selv som en ressurs som kan bidra til felleskapet er viktig. Ved å delta i arbeidslivsfag oppnår man samtlige av de fire DOTS-kompetansene. Elevene lærer mer om å ta gode valg, hva de ulike valgene innebærer og hvilke muligheter som finnes. Sistnevnte styrkes ved at elevene blir kjent med de yrkesfaglige utdanningsprogrammene og får en større oversikt over egne styrker og svakheter. Min oppfatning ut i fra dette er at det er en sammenheng mellom livsmestring, DOTS rammeverket og arbeidslivsfag. De ulike stadiene i rammeverket kan hjelpe elevene med å finne ut hva den enkelte mestrer og utvikle selvbevisstheten. Karrierelæring og livsmestring har mye til felles. Karrierelæring innebærer også mestring. Mestring dreier seg om å ha kontroll over eget liv (Vifladt og Hopen, 2004, s.61). I utdanningsvalg står det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring sentralt og handler om at elevene lærer å håndtere medgang, motgang, utfordringer og overganger på en best mulig måte. Gjennom læring og samhandling i faget skal elevene få innsikt i faktorer som kan ha betydning for livsmestring og karrierevalg, bli forberedt på livslang læring, og få mulighet til å utvikle et positivt selvbylde og en trygg identitet (Utdanningsdirektoratet, 2020).

3.3 Karriereveiledning, i skjæringspunktet mellom individ og samfunn

Del to av problemstillingen min omhandler karriereveiledningen i grunnskolen og hvilke utfordringer som ligger i det å veilede elever fra grunnskolen til et yrkesfag. Funn fra min empiri viser at fordelene med å kombinere fagene utdanningsvalg og arbeidslivsfag ikke blir godt nok utnyttet slik intensjonen var. Videre viser empirien min at de fleste rådgivere i grunnskolen besitter en akademisk utdanning, noe som kan påvirke veiledningen til yrkesfag.

Tilfredshet i arbeid og i livet er avhengig av hvorvidt et individ finner adekvate utløp for sine evner, interesser, personlighetstrekk, og verdier, det avhenger av om han etablerer seg i en type arbeid, en arbeidssituasjon og en måte å leve på der han kan fylle en rolle som han ut fra sin modning og erfaring vurderer som ønskelig og passende (Haug, 2018, s. 190).

Dette synet på karriereveiledning kan sies å være noe utdatert. Samfunnet er stadig i forandring, livet er mer komplekst og de trygge strukturene i arbeidslivet er ikke lengre til stede. Behovet for motivasjon, kompetanse, kreativitet og fleksibiliteter er viktige egenskaper for framtiden. CMS, karrierekompetanse setter mennesket i stand til å kunne planlegge, utvikle og styre sin egen karriere (Bakke, 2018, s. 95). Karriere er for mange et fremmedord og flere tror karriere handler om å komme seg opp og fram. Det handler ikke nødvendigvis om å prestere best, men å prestere sitt beste. En norsk karriereferdighet dreier seg med andre ord om hva som er «godt nok».

Dette finner vi igjen hos karriere teoretiker Linda Gottfredson. For Gottfredson er «godt nok» et kompromiss mellom individ og kontekst (Bakke, 2018, s. 105). Det bør tillegges at Gottfredson snakker om karriereferdigheter ut fra en tradisjonell forståelse. I norsk kontekst handler «godt nok» om å se seg selv som en av dusinet, noe som igjen innebærer at man nødvendigvis ikke må gjøre progresjon. Det handler rett og slett om å være til.

Hvorfor havner karriereveiledning noen ganger i skjæringspunktet mellom individ og samfunn? Den samfunnsmessige utviklingen medfører en diskursiv forskyvning som påvirker karriereveiledningspraksiser (Kjærgård, 2018, s. 33). Vi har beveget oss fra industrisamfunnet til kunnskaps og konkurransesamfunnet. Mennesket har gått fra det harmoniske og tilpassede til det autonome og meningssøkende, aktive og nyttige subjektet. Karriereveiledning blir også presentert som viktig i forhold til arbeidsmarkedet og sosial rekruttering, samtidig som det er noen utfordringer her knyttet til det autonome mennesket. På den ene siden har samfunnet behov innenfor ulike sektorer og på den andre siden har mennesket behov på det individuelle plan. Det er ikke alltid disse behovene samsvarer. Karriereveiledning i spenningsfeltet mellom samfunnsmessige og individuelle behov er et etisk dilemma karriereveiledere møter på. Skal veisøker være et mål i seg selv eller et middel for andre mål?

3.3.1 Mennesket som mål eller middel?

Mennesket skal utvikle en karriere, ikke matche en jobb. Dette påvirker menneskets yrkesutvikling i en retning som innebærer mange valg (Kjærgård, 2018, s. 23). Nyttige egenskaper i denne sammenhengen vil være fleksibilitet og omstillingsevne. Veilederrollen blir i denne sammenhengen mer «terapeutisk». Individet skal utvikle sitt potensiale i yrkeslivet. Dette synet er ikke enerådende i dagens samfunn. Vi finner fremdeles trekk fra ulike «matchingteorier». John Hollands RIASEC-metode er et eksempel på dette (Kjærgård,

2018, s. 24). Karriereveiledning i spenningsfeltet mellom individ og samfunn er komplekst og vil kreve mye av de som skal jobbe innenfor fagfeltet. Det advares mot at faget blir et ukritisk anvendt redskap for rådende politikk. Den framtidige fagutviklingen må romme et dannelsesperspektiv som gjør veisøker til et subjekt og ikke et objekt, og til et mål i seg selv (Lingås, 2018, s. 53).

«Handle slik at du alltid bruker menneskeheten både i egen og i enhver annen person samtidig som et formål og aldri bare som et middel» (Lingås, 2018, s. 55).

Sistnevnte kan brukes som et etisk varsel. Å gjøre mennesket til midler for andre formål er det vi definerer som instrumentalisme (Lingås, 2018). Å møte karriereveiledning på en instrumentalistisk måte er problematisk. Instrumentalisme går ut på å redusere mennesket til et middel for andre formål som er utenfor mennesket selv (Lingås, 2018). Veisøker må være et mål i seg selv, ikke et objekt. Det er slik jeg ser det menneskets ønske og drivkraft som må være gjeldende, ikke samfunnets behov eller foreldrene. Som karriereveileder har jeg som nevnt innledningsvis erfart at flere elever ser på praktiske fag som mindre verdt enn teoretiske. De baserer dette på uttalelser fra andre medelever eller foresatte. For å få bukt med denne feiloppfatningen, må det herske en etisk bevissthet blant utøverne samtidig som det ses bort fra politiske mål. De må være fokus på menneskets autonomi og selvbestemmelse.

3.4 Skoleutvikling - et «dobbelblikk»

Forsknings spørsmål to i min studie er *Hvordan organiseres arbeidslivsfag og på hvilke måter påvirker dette anerkjennelsen av faget?*» Funn i min empiri viser at ledelsesperspektivet i denne sammenhengen er sentralt. Det er ledelsen som har ansvaret for organiseringen på skolen og som bevilger midler. Videre er det også en ledelsesoppgave å ansette kvalifiserte lærere til de ulike fagene. Perspektivet en leder velger å fokusere på vil jeg i det følgende kommentere.

Det finnes ulike perspektiver på ledelse i skolen og det er viktig at de som jobber i alle ledd i organisasjonen har forståelse for konteksten de arbeider innenfor. Nøkkelen til denne kunnskapen er i fagområdet organisasjon og ledelse.

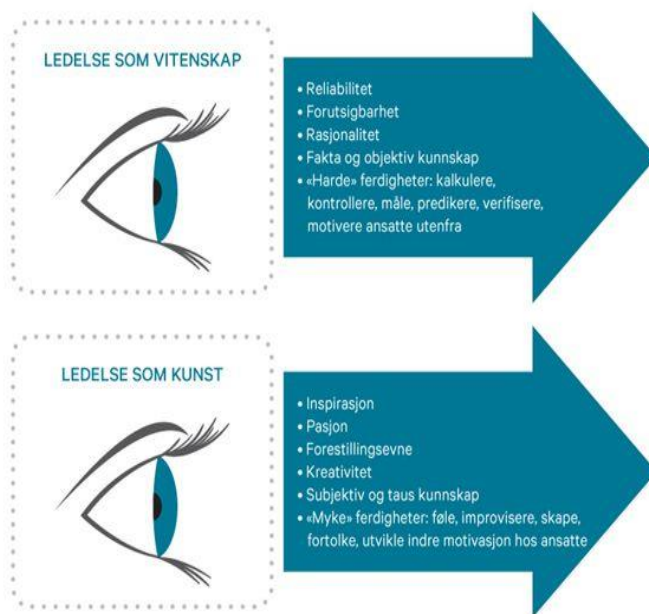
Grunnlaget for at ledelsesperspektivet er relevant i min oppgave er at skoleleders vektlegginger på hva som er viktig er avgjørende når skolen skal føres i en retning. Dette støttes av Irgens (Irgens, 2016, s. 20). To konkurrerende syn på organisasjon og ledelse tegner

opp to ulike innganger med opphav i naturvitenskap og humaniora. Dette er to grunnleggende forskjellige forståelsesformer og må anses for å være motpoler.

Den instrumentelle tilnærmingen er preget struktur, det som kan måles, tallfesting og standardisering. Organisasjonen forstås som konkret, entydig og objektiv. Ledelsesmandatet handler om å lage sentralisert målstyring med kvantifiserbare indikatorer, rutiner, kontroll og rapportering. Fokus på resultat er viktig for kvalitetsutvikling. Den fortolkende tilnærmingen kan beskrives slik. Humaniora som forståelsesform trekkes mer mot følelser, verdier og et konstruktivistisk perspektiv. Innenfor en fortolkende tilnærming forstås organisasjoner som uklare, mangfoldige og som sosialt konstruerte. Her vil ledelse i stor grad ha fokus på meningsskaping, verdier og felles misjon hvor man spør hva organisasjonen skal være og hvorfor den eksisterer. Mål vil være retningsgivende heller enn styrende, og prosessen blir viktig som en vei fram til målet. Ledelse blir sett på som et relasjonelt og distribuert fenomen, ikke bare begrenset til den formelle lederen, men at ledelse kan og bør utøves av alle organisasjonens medlemmer (Irgens, 2016). Kvalitetsutvikling innen dette perspektivet vil ha fokus på prosess, og endringer i organisasjoner vil ha fokus på menneske og samspill. Læring i organisasjoner i dette perspektivet vil handle om prosesser for samhandling og samkonstruksjon, og en endring av atferd eller forståelse av verden. Irgens ser instrumentell og fortolkende tilnærming som ovenfra- og nedenfra-perspektiv på skoleutvikling, der ovenfra-perspektivet kjennetegnes med styring og strømlinjeforming, og dette bidrar til å realisere nasjonale mål for virksomheten. I en slik forståelse blir skolens ansatte representanter for myndighetene, og skal følge opp styringssignaler ovenfra. Dersom styringssignalene ovenfra har lite fokus på praktiske fag, får det konsekvenser på elevnivå. Nedenfra-perspektivet kan kjennetegnes ved forsvar for læreres autonomi, individuell frihet og et profesjonelt skjønn (Irgens, 2016, s. 20). Her kan skolen selv etter min oppfatning se behovet til elevene. Dersom flere elever opplever lite mestring i de teoretiske fagene bør skolen tenke alternativt og praktisk. Videre er jeg av den oppfatning at dette initiativet bør ligge hos skoleleder og at det er leders ansvar å sørge for god organisering rundt faget.

Irgens anbefaler et «dobbelblikk» på skoleutvikling, der man klarer å ta det beste ut fra begge perspektiver og bevege seg fram og tilbake mellom perspektivene. Uten det vitenskapelige øye vil samfunnet vårt bryte sammen, og uten det instrumentelle perspektivet i organisasjon og ledelse vil arbeidslivet lide under dårlig systematikk, lite forutsigbarhet og uklart fokus for bare å nevne noen få eksempler. Men dersom det industrielle perspektivet får dominere og i tillegg anvendes ukritisk, oppstår det en «enøydhet» som skaper dårlig praksis

(Irgens, 2016, s. 296). En gjensidig balanse mellom de to perspektivene blir viktig. Noe av grunnlaget for denne kompleksiteten vil jeg kommentere i neste delkapittel.



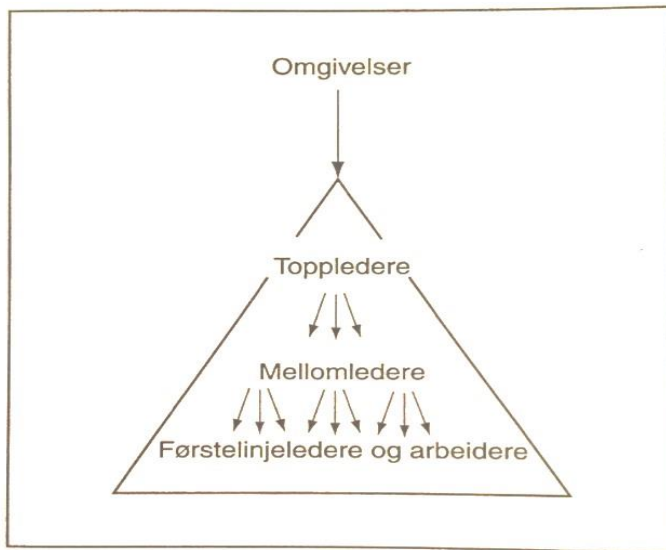
Figur 6.7 To øyne, to perspektiver, ulike ferdigheter

Figur 2 To blikk-to prspektiver (Irgens, 2016, s.19).

3.4.1 Kompleksiteten i skolen

Noe av årsakene til at det er store variasjoner i de enkelte skolenes satsningsområder kan skyldes avstanden mellom leddene. Avstanden mellom det utførende ledd, skolene og de øverste styringsnivå, fylkes og departementsnivå oppfattes til å øke i takt med den stadig voksende sentralisering innen de fleste offentlige og statlige funksjonsområder her i landet. (Irgens, 2016) peker på at kravene til skole har økt de siste årene, i takt med at utdanningsinstitusjonene har blitt større. Dette har ført til at kompleksiteten i antall personer, relasjoner og logistikk har økt. I en slik hverdag blir kvaliteten på skolen som organisasjon av stor betydning for kvaliteten på arbeidet som utføres, og for elevenes læringsutbytte (Irgens, 2016, ss. 16-17). Utvikling av skolen som organisasjon dreier seg ikke lengre om samarbeid

mellom lærerne og kompetansen de besitter. Det dreier seg i større grad om samarbeid mellom lærere, skoleledere og øverste styringsnivå for å finne en felles kollektiv praksis. Hatch introduserte i 2001 «Den rasjonelle modellen». Modellen bygger på en lineær prosess der strømmen av ideer entydig går fra toppen ned til bunnen av organisasjonen» (Hatch, 2001, s. 132). Det at denne prosessen er enveis kan medføre til utfordringer i alle ledd. Mål og strategi blir utformet av regjering og departement og senere implementert i skolen av ledelsen og lærerne. I mange tilfeller er hele implementeringsarbeidet læreren sitt ansvar.



Figur 3 Rasjonell modell (Hatch, 2001, s.131)

3.5 Organisasjonskultur

Nasjonal kultur sier noe om kjennetegn ved en hel nasjon, organisasjonskultur noe om hva som kjennetegner en organisasjon (Irgens, 2016, s. 153). Organisasjonskultur får en plass i mitt teorikapittel fordi empirien min viser at små skoler med færre ledd i større grad synes og lykkes med å implementere en god kultur for praktisk kunnskap. Dette er sammen med delkapittel 3.4 med på å besvare forskningsspørsmålet *Hvordan organiseres arbeidslivsfag og på hvilke måter påvirker dette anerkjennelsen av faget?*»

«Organisasjonskultur er et mønster av grunnleggende antagelser -skapt, oppdaget eller utviklet av en gitt gruppe» (Schein i Irgens, 2016, s.153).

Den amerikanske forskeren Schein forteller oss at organisasjonskultur har flere nivåer. Det kan sammenlignes med et isfjell. Det meste kan ligge under isfjellet overflate. Det som ligger lengst ned er grunnleggende antagelser. Det er det vi ikke tenker så mye på og tar for gitt. Det

som ligger over vannoverflaten er lettere å oppdage. Det er denne kulturen nyansatte ved en skole blir presentert for. I Scheins perspektiv er ikke organisasjonskultur noe som bestemmes, men det læres, utvikles og bestemmes over tid. Ut fra dette kan man tenke at dersom arbeidslivsfag skal få en større plass i skolen, slik at flere elever opplever mestring, så må det implementeres og befestes en kultur for dette over tid. Joanne Martin (2003) mener at organisasjonskulturen skal utformes av ledelsen slik at organisasjonen blir et slags produksjonsapparat sett i et mekanisk og industrielt perspektiv (Irgens, 2016, s. 155). En parallell motsetning til dette er at de ansattes holdning må endres før praksis kan endres når man skal arbeide med å utvikle en læringskultur (Irgens, 2016, s. 155) .

3.5.1 Lærende organisasjon

En lærende skole har endringskapasitet og vilje til kontinuerlig utvikling, og at den overlater ikke til den enkelte lærer å ta ansvar for nye satsingsområder. Når samfunnet endrer seg, kan det påvirke både faglig og politisk styring av skolen. For å øke anerkjennelsen til de praktiske fagene i skolen er det viktig å se på samfunnets behov. Kompetansebarometeret til NHO fra 2019 viser at 6/10 bedrifter etterspør yrkesfaglig utdanning (NIFU, 2019). Da er det en fordel ikke å være fastlåst i en bestemt tenkning om hva som er god opplæring, hvordan lærernes arbeid skal organiseres og hva elevrollen innebærer. For at en lærer skal kunne undervise med høy motivasjon og god kvalitet, er det vesentlig å legge til rette for et system som fremmer kontinuerlig kompetanseutvikling, som er robust og endringsvillig og i tråd med det samfunnet trenger. Ansvar for dette ligger hos skoleledelsen, men er avhengig av samarbeid (St.meld. 22, 2010- 2011).

I en lærende organisasjon er det konteksten som får betydning for hvor læring skjer. Organisatorisk læring dreier seg om noe mer en enkeltpersoners læring. Det dreier seg kollektiv læring og hele organisasjonen. I skolen gjelder det derfor ikke bare lederen, men også lærere, elever og assistenter. Ut fra dette prinsippet vil jeg hevde at dersom praktisk kunnskap skal få en større plass i grunnskolen, må minst en «ildsjel» ved skolen ha interesse for fagfeltet. Det vil også være av stor verdi og kunne se paralleller mellom flere fag. For eksempel arbeidslivsfag, utdanningsvalg og det tverrfaglige temaet livsmestring.

Videre vil det være en fordel om dette implementeres fra ledernivå og blir en del av hele skolens fokusområde. Ved å utvikle felles forståelsesformer og handlingsmønstre innad i en

organisasjon står man bedre rustet til å møte utfordringer (Irgens, 2016). Hvordan denne læringsprosess foregår finnes det ulike teorier om. De vil jeg nå presentere kort.

3.6 Skoleledelse

Ledelsesperspektivet er sentralt i min oppgave. Forskningsspørsmål to omhandler organisering og anerkjennelse av arbeidslivsfag. Empirien viser at læreren er en viktig nøkkelfaktor. En leder må være lyttende og åpne opp for gode innspill fra sine medarbeidere. Dersom dette angår ønske/behov om økt satsing på praktiske fag, ja da må det vies all den respekt som dette krever. (Irgens, 2016) Videre er det slik at dersom det skal ses paralleller mellom arbeidslivsfag og karriereveiledningen så må ledelsen være involvert. Analyser gjort i rapporten «Kvalitet i karriereveiledningen i skolen» (Mordal, Holm-Nordhagen, Mathiesen, Buland, & Thomsen, 2022) viser at ledelsen er involvert i å skape rammer for rådgivningstjenesten, men at de i stor grad overlater det til rådgiverne å definere og utføre. De lener seg på rådgiverens kompetanse når det kommer til karriereveiledning i skolen. Dette kan gi store variasjoner i karriereveiledningen og medføre at rådgiverrollen for enkelte blir veldig ensom. Det blir liggende et relativt stort ansvar hos en fagperson å organisere en tjeneste som angår hele skolen. En viktig lederoppgave blir derfor å klargjøre hva som er skolens målsetting for karriereveiledning. Kompetanseheving for rådgivere, på lik linje med kompetanse i matematikk, engelsk og norsk blir anbefalt (Mordal et.al, 2022).

(Irgens, 2016) hevder også at vi i forskning kan finne indikasjoner på ledelse som virker: 1) Ledere som lykkes, kommer ut og tar del i samtalene mellom ansatte. De har skjønnet at de viktigste beslutningene ikke er de som blir tatt på kontoret eller i ledergruppens møter, men de beslutningene ansatte tar når de bestemmer hvordan de skal forholde seg til beslutningene ledelsen har tatt. 2) Ledere som lykkes, forstår at utvikling av felles satsningsområde er viktigere enn plandokumenter. I arbeidsmiljøer der ansatte oppfatter å dra lasset i samme retning, trenger nødvendigvis ikke de ansatte å kjenne til mål og delmål i virksomhetsplanen, men de har en omforent oppfatning av hva avdelingen skal utvikles til. 3) Ledere som lykkes, forstår at en virkelig god skole verken skapes gjennom omstillingstiltak, endringsprogrammer, kriser, intensivprogrammer, resultatbar lønn, frykt, innføring av ny teknologi eller sammenslåing med andre virksomheter. De vet det skjer gjennom langsiktig, tålmodig, jordnære og pragmatiske prosesser, der ledelse og ansatte føler forpliktelse til et ideologisk «rammeverk» og har en høy bevissthet om hvilken misjon og hvilke kjerneverdier som skal kjennetegne virksomheten. 4) Ledere som lykkes skjønner at man utvikler skolen gjennom å

lede ansatte slik at de utvikler indre motivasjon. 5) Ledere som lykkes, sørger for at ansatte har tilstrekkelig grad av selvstendighet. 6) Ledere som lykkes, vet at skolens mål nås gjennom lærernes innsats, og at dette krever større fokus på læringsorienterte enn på målorienterte målstrukturer. De vet at det er viktigere at lærerne har fokus på kunnskap, forståelse, forbedring og innsats enn på resultater, sammenligning og belønning av prestasjoner, samt at de som skoleledere sender signaler om dette til sine ansatte (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Å lede en skole byr på store utfordringer, det kreves en leder som har klare mål for skolens arbeid, som er i stand til å ha oversikt over de administrative (økonomi, personal) og pedagogiske oppgavene, som klarer å skille mellom utviklingsaker og forvaltningssaker (Ekholm, 2010). Utviklingsspørsmål krever arbeidsprosesser som er mer tidkrevende og komplekse enn praktiske forvaltningsspørsmål som for eksempel plasseringen av aktivitetsdager, tentamen, 17-mai rom, klasser osv. Dette krever at lærerne har fått forståelse for at slike spørsmål avgjøres av ledelsen uten at det skal være diskusjoner i kollegiet om dette. Dette kan ta veldig mye av den fellestiden en har i kollegiet og som igjen kan føre til at en tar fokuset bort fra utviklingsarbeid som kunne vært rettet mot for eksempel organisering og tilrettelegging av arbeidslivsfag (Ekholm, 2010).

3.7 Oppsummering

Indre motivasjon er en viktig drivkraft for at elever skal oppleve livsmestring. Denne oppfatningen begrunner jeg i at elever som får holde på med noe de liker, lettere takler motgang og utfordringer. Jeg ser klare sammenhenger mellom rammeverket DOTS, arbeidslivsfag og livsmestring, da elever gjennom å bli kjent med de ulike yrkesfaglige linjene får en større selvbevissthet på egne styrker og svakheter.

I delkapittelet «Karriereveiledning, i skjæringspunktet mellom individ og samfunn» ser jeg på utfordringer med instrumentalisme der det dreier seg om å bruke individet som et middel for andre mål (Lingås, 2018). Et konkret eksempel på dette er at vi i Norge har behov for flere med fagbrev i årene som kommer. Likevel kan ikke jeg som karriereveileder styre alle elever i denne retningen. Menneskets autonomi er også viktig.

Ledelsesperspektivet er viktig i min oppgave fordi dette er selve «bærebjelken» i skolen. Jeg bruker systemteori av Irgens for å vise noe av kompleksiteten som rår (Irgens, 2016). Den innbefatter mange ledd, fra utførende ledd og helt opp på styringsnivå. Det «doble blikk» på ledelsesstruktur dreier seg om å kombinere både det instrumentelle og det fortolkede

perspektivet på ledelse. Dersom vi kun fokuserer på tall, rutiner og kontroll og glemmer de faktorene som fokuserer på lærernes profesjonalitet og autonomi, kan vi oppnå «enøydhet» i organisasjonen (Irgens, 2016) Slik jeg tolker dette er det den enkelte skole som må se behovet for å styrke de praktiske fagene dersom etterspørselen blant elevene er der. Dette må skje parallelt med at man følger det som kommer fra øverste styringsnivå. Videre er det slik at utviklingsarbeid innad i en organisasjon er en tidkrevende prosess som krever at alle i organisasjonen er involvert for å få et best mulig resultat.

4.0 METODE OG ANALYSE

4.1 Problemstilling knyttet opp mot metode

Hensikten med forskning er å finne riktig strategi for å kunne besvare problemstillingen. Metode handler om hvilken tilnærming man forsøker å avdekke virkeligheten med (Jacobsen, 2015). Forskerens oppfatninger vil ha en betydning her. Oppfatning av virkeligheten bestemmer formulering av forskningsspørsmål som igjen bestemmer valg av metode. I dette kapitlet vil jeg gå inn på valg av undersøkelsesdesign, utvalg av informanter til semistrukturerte personlige intervjuer, intervjuguide, selve intervjuet, analysen, samt etiske refleksjoner og feilkilder. Videre har jeg valgt å behandle tre forskningsspørsmål i analysedelen. Forskningsspørsmålene er valgt ut med utgangspunkt i motivasjon, organisering, livsmestring og karriereveiledning. I overordnet del i Utdanningsdirektoratet sin læreplan finner dette utdraget om livsmestring:

Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg. I barne- og ungdomsårene er utvikling av et positivt selvbilde og en trygg identitet særlig avgjørende. Et samfunn som legger til rette for gode helsevalg hos den enkelte, har stor betydning for folkehelsen. Livsmestring dreier seg om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv. Temaet skal bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte (Utdanningsdirektoratet, 2017).

For elever som går på 10.trinn handler livsmestring blant annet om å ta ansvarlige livsvalg og bli bevisst på egne kvaliteter. Dette ser jeg i sammenheng med karriereveiledningen på ungdomsskolen. Elevene skal i løpet av ungdomsskolen settes i stand til å ta et karrierevalg som føles trygt for den enkelte.

Problemstillingen er som nevnt i tidligere kapittel som følger:

«Hvordan bidrar arbeidslivsfag til motivasjon og livsmestring, og på hvilken måte påvirker dette karriereveiledningen?»

De tre forskningsspørsmålene jeg ønsker å ta for meg i analysen er:

«1: På hvilke måter skaper arbeidslivsfag motivasjon?»,

«2: Hvordan organiseres arbeidslivsfag og på hvilke måter påvirker dette anerkjennelsen av faget?»

«3: «Hvilke utfordringer møter karriereveiledere på i overgangen mellom ungdomsskolen og et yrkesfaglig utdanningsprogram?»

4.2 Valg av undersøkelsesdesign

Hensikten med denne studien er å undersøke et relativt nytt fenomen i skolen. Systemteori og karriereveiledningsteori vil være sentrale i min oppgave. Grunnlaget for at jeg bruker systemteori er fordi den er sentral for å forstå og utvikle lærende organisasjoner slik som for eksempel skolen. I et systemisk perspektiv påvirker alle deltagerne hverandre gjensidig (Bateson, 1973).

Undersøkelsesdesignet ga seg litt selv. Den subjektive oppfatningen til elevene, lærerne og skoleleder er viktig. Videre er det problemstillingen som er styrende for metoden vi velger i et undersøkelsesopplegg. Da det er elevene denne saken angår, vil jeg gjennom et intervju kunne gå mer i dybden av elevenes, lærernes og skoleleders opplevelse av organiseringen i arbeidslivsfag sett i forhold til tverrfaglige satsningsområdet livsmestring. Mitt forskningsarbeid er basert på en kvalitativ forskningsmetode som i utgangspunktet har en mer deduktiv tilnærming som medfører at forskningen går fra teori til empiri. Det vil si at søken etter empiri skal være styrt av teoretiske antakelser noe som krever at forskeren har en klar teori før datainnsamlingen starter (Jacobsen, 2015).

4.3 Vitenskapsteoretiske betraktninger

Ulike vitenskapsteoretiske tradisjoner har forskjellige teorier om hvordan verden er og hvordan vi kan erverve kunnskap om denne. Disse vitenskapsteoretiske perspektivene får også følger for valg av metodisk tilnærming i et prosjekt. Når man skal gjennomføre et forskningsprosjekt er det viktig å tenke over og synliggjøre vitenskapsteoretiske betraktninger.

4.3.1 Det fortolkende paradigmet

De individuelle semistrukturerte intervjuene baserer seg på det fortolkende paradigmet. Her legges det vekt på språklig sosial interaksjon med nærhet til informantene. All kunnskap oppstår i en intersubjektiv kontekst. Virkelighetsforståelsen dannes i denne konstruksjonen (Thomassen, 2018). Lev S. Vygotsky og Peter Luckmann er teoretikere som på hver sin måte har påvirket dette tankesettet. Når vi ønsker å få svar på spørsmål om menneskelige egenskaper som for eksempel erfaringer, opplevelser, tanker eller holdninger hvor målet er forståelse framfor forklaring, operer vi innenfor det fortolkende paradigmet (Malterud, 2017). For å få til dette er forskerne avhengig av fleksibilitet. I denne typen undersøkelse er det like viktig å finne nye teorier som å besvare de som allerede eksisterer. Eksempler på retninger innenfor det fortolkende paradigmet er sosialkonstruktivisme og hermeneutikk. Språket som redskap står sentralt i det fortolkende paradigmet. Den språklige aktiviteten er redskapet som fremmer læring. Kort oppsummert kan vi si følgende om sosialkonstruktivismen. Den er fortolkningsbasert, dynamisk og menneskeskapt. Epistemologi eller «læren om kunnskap» innenfor det fortolkende paradigmet har fokus på det unike, særegne og lokale. Videre er den ontologiske oppfattelsen at virkeligheten er menneskeskapt og ikke stabil. Metodene som blir benyttet er holistiske og induktive. Induktiv betyr at man prøver å forstå det dynamiske og unike (Jacobsen, 2015).

4.3.2 Hermeneutikk

Min ambisjon med denne oppgaven er ikke å finne en objektiv sannhet, men å forsøke å få innsikt og forståelse for om faget arbeidslivsfag bidrar til motivasjon og livsmestring, og hvorvidt det påvirker karriereveiledningen. Hermeneutikken vektlegger en fortolkende tilnærming til mennesker og samfunn. En hermeneutisk tilnærming bygger på at det ikke

finnes egentlige sannheter, og at fenomenene dermed kan tolkes på ulike nivåer. Prinsippet med teorien er at en mening kun forstås gjennom den sammenhengen vi studerer og er en del av (Thagaard, 2018, s.37). Utgangspunktet er behovet for å finne fram til metoderegler for hvordan man skal fortolke et tekstmateriale (Kleven & Hjardermaal, 2018). En tekstfortolkning dreier seg om en vekselvirkning mellom del og helhet der vi forstår de ulike delene basert på helheten. Dette referer vi gjerne til det vi definerer som den hermeneutiske sirkel. Religionsfilosofen Friedrich Schleiermacher står bak denne formen for hermeneutikk som vi definerer som klassisk (Kleven & Hjardermaal, 2018). Hans-Georg Gadamer på sin side står bak det vi definerer som nyhermeneutikk. Denne varianten skiller seg ut fordi man har en annen oppfatning av forforståelsen. Gadamer var opptatt av at man skulle gjøre en mest mulig uavhengig fortolkning av det objektet man står ovenfor. En betingelse for erkjennelse av sannhet på slike områder er en forutgående forståelse av overleveringen eller tradisjonen.

4.3.3 Sosialkonstruktivisme

Hermeneutikken som jeg nå har trukket fram har noen sentrale sider og likheter fra det vi definerer som sosial-konstruksjonisme. Denne retningen vokste fram på 1990 tallet og har blitt dominerende i enkelte fagmiljøer. Språket som redskap står sentralt og måten vi kommuniserer med hverandre på er av grunnleggende betydning for hvordan vi konstruerer virkeligheten. Undersøkelsen i denne masteren bygger også på et sosialkonstruktivistisk syn. Sosialkonstruktivismen tar utgangspunkt i at menneskers virkelighetsoppfatning kontinuerlig formes av opplevelser og situasjoner de blir utsatt for (Alvesson & Skøldberg, 2007). Et konstruktivistisk syn på kvalitativ metode viser til at forskningsresultatene er en følge av relasjonen som oppstår mellom forsker og informant. Det er forsker og informant som i felleskap utformer kunnskapen. Et sosialkonstruktivistisk perspektiv på forskningen har betydning for hvordan jeg som forsker kan forstå det innsamlede datamaterialet (Thagaard, 2018). Med et konstruktivistisk ståsted for studie vil det være sentralt at det rettes oppmerksomhet mot språket, som sees på som et viktig element ved produksjon av kunnskap og mening. Språket vårt er en form for sosial handling, og det er nettopp gjennom språket at vi mennesker konstruerer verden. I min oppgave har sitatene til de åtte informantene fått stort fokus (Burr, 1995).

4.3.4 Det kvalitative undersøkelsesdesignet

Som nevnt fokuserer problemstillingen på om arbeidslivsfag har status i ungdomsskolen og hvordan dette påvirker karriereveiledningen. En slik problemstilling kan beskrives gjennom ulike typer intervjuer med informanter fra enten skoleledelsen, lærerne eller elever. Min

oppfatning er at intervjuer som tillater en utdyping av synspunktene til disse vil være mest verdifulle sett opp mot problemstillingen. Nysgjerrigheten hviler på informantenes opplevelse av anerkjennelsen til faget arbeidslivsfag og hvordan vi kan se det i sammenheng med karriereveiledning og livsmestringsbegrepet. Senere vil jeg vise til fordeler og ulemper ved dette. Kvalitativ forskning krever at forskeren går systematisk til verks. Grunnlag for valg av åpne individuelle intervjuer i den kvalitative delen er at de egner seg godt til å få fram enkeltindividers fortolkning av et eller annet fenomen. I det semistrukturerte intervjuet avklarer vi den enkeltes forståelse og hva som legges i ulike forhold (Jacobsen, 2015).

Personlige intervjuer kan foregå ansikt til ansikt. På denne måten får intervjueren informasjon ikke bare gjennom det som blir sagt, men også gjennom kroppsspråket til intervjuobjektet.

Alternativet til dette er fokusgruppeintervjuet, der intervjuobjektene påvirkes av hverandre og du får fram meningen til gruppen som helhet. Fokusgrupper på sin side er velegnet til å finne forbedringsområder ut fra hva brukerne eller andre opplever eller savner, samt gi ideer og påvirke et fenomen. I forhold til egen problemstilling er jeg ute etter å få gode og utdypende opplevelser av et forholdsvis nytt fenomen. Jeg kan lettere bevege meg inn på sensitive spørsmål som omhandler for eksempel sosial bakgrunn med et individuelt åpent intervju.

Dette er spørsmål som man kanskje ikke vil snakke åpent om med andre til stede.

Struktureringen av intervjuene ble gjennomført etter en middels strukturingsgrad. Dette for å unngå at dataene blir så komplekse at de blir for ressurskrevende å analysere.

Struktureringen bør ses på som en «glidende overgang» fra det ene ytterpunktet med faste strukturerte spørsmål til det andre ytterpunktet, der samtalen ikke har noen spesiell plan eller rekkefølge (Jacobsen, 2015).

Oppsummering av det kvalitative undersøkelsesdesignet

- Glidende overganger mellom trinnene i forskningsopplegget.
- Problemstillingen blir ofte endret og presisert underveis.
- Analysen og tolkningen foregår gjennom hele forskningsprosessen.
- Forskeren bruker ofte materiale fra mange kilder i samme undersøkelse.
- Analysen består i å tolke meningen som ligger bak ordene og handlingene til informantene.
- Dybdeperspektiv – mye informasjon om få personer.
- Få informanter og mange spørsmål (variabler).

- Vanlige metoder for produksjon av data: observasjon, intervju og kvalitative analyser av tekster.
- Forskeren må begrunne valg av informanter, sted og tid.
- Forskeren har ofte direkte kontakt med informantene (Andersen, 2019).

4.4 Utvalg av informanter

Informanter er personer med direkte kjennskap til et fenomen. I dette tilfellet er det elever, lærere og skoleledere som har deltatt i faget arbeidslivsfag gjennom tre år eller har god kjennskap til det. For å gjennomføre denne formen for intervju må jeg ha godkjennelse fra NSD, samt samtykke fra foresatte, da elever i grunnskolen er mindreårige. Det skal være frivillig deltagelse og de som undersøkes skal vite hva deltakelsen kan medføre. Det bør settes strenge krav til at resultatene fra undersøkelsen må være nyttig for de som blir undersøkt, og at det ikke er noen fare for negative konsekvenser. Dersom man kan kompromittere de som undersøkes bør man revurdere om den skal gjennomføres. Videre har informantene krav på fullstendig gjengivelse av det som blir publisert. I den grad det er mulig skal resultater gjengis i sin helhet og i riktig sammenheng (Jacobsen, 2015).

Spørsmålet om hvem som best kunne gi informasjon om min problemstilling var en diskusjon jeg hadde med veileder og veiledningsgruppe, før jeg til slutt landet på at de saken gjelder trolig blir de beste informantene. Jeg har foretatt et utvalg basert på elever som har hatt arbeidslivsfag sammenhengende i tre år og lærere som har undervist i faget over flere år. Skoleledelsen som deltar i to av intervjuene skaper et supplement og sammenligningsgrunnlag til de to foregående gruppene. Skolelederne ble intervjuet til slutt og det var de andre intervjuene som gjorde at jeg ble nysgjerrig på ledelsesperspektivet i denne sammenheng.

Det er en sterk sammenheng mellom hva vi ønsker å undersøke-problemstillingen- og hvordan vi definerer populasjonen (Jacobsen, 2015). Å transkribere meningsbærende tekst er en tidkrevende prosess. Det er derfor viktig at man ikke velger ut for mange informanter. Jeg har av den grunn satt en øvrig ramme på åtte informanter til dette prosjektet. Utvalgsprosessen ble gjort på følgende måte. På bakgrunn av problemstillingen måtte jeg finne en hensiktsmessig måte å avgrense i tid og sted. Videre er det formålet med undersøkelsen som bestemmer hvem vi bør intervjuer. Utvalg i kvalitative studier trekkes ikke ut tilfeldig for å kunne representere den generelle befolkningen, men bevisst for å kunne reflektere over et spesifikt fenomen. Jeg kjenner i liten grad de elevene og lærerne som var aktuelle for forskningen, men jeg benyttet meg av en inspirasjonsside for faget på Facebook for å plukke

ut gode lærer-kandidater til intervjuene. Tre lærere fra tre ungdomsskoler i ulike deler av landet meldte sin interesse. Både bygd og by ble tilfeldig representert her. To av disse tre lærerne var tilfeldigvis også rådgivere og hadde brent for fagfeltet lenge. Videre ba jeg disse tre lærerne om å rekruttere hver sin elev etter at de hadde fått klarsignal fra sin skoleledelse. To av lærerne og to av elevene representerer samme skole og kommune. Den siste læreren og eleven, samt skolelederne gjør ikke det. Til sammen består derfor prosjektet mitt av tre lærere, to skoleledere og tre elever. Seks forskjellige kommuner er representert.

Kjønnsfordelingen er to gutter og en jente blant elevene. De har fått de fiktive navnene Erik, Einar og Erle. Blant lærerne er det tre kvinner som har fått navnene Liv, Lise og Lill. Skolelederne besto av en mann og en kvinne. De har fått navnene Tom og Tora. Kommunene som blir representert har fått de fiktive navnene: Eik, Osp, Bjørk, Ask, Lønn og Barlind. To av disse kommunene er by-kommuner. De andre representerer bygda. En diktafon ble benyttet for å dokumentere intervjuet. På den måten sikrer vi at alt informanten sier blir ordrett.

4.5 Forskningsetikk og datainnsamling

Kvalitativ forskning og etiske prinsipper går hånd i hånd. Kvalitativ forskning kjennetegnes ved at forsker og forskningsdeltagere er nært knyttet. Dette prosjektet er formelt godkjent av Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste (vedlegg 4). Dette innebærer retningslinjer om anonymitet, informasjon og samtykke. Samtykke fra tredjeperson var ikke nødvendig for mitt forskningsprosjekt. Likevel måtte jeg nøye presisere i forkant av hvert intervju at de ikke måtte komme med tredjepersonsopplysninger i løpet av samtalen.

Tre av informantene mine er barn, noe som krevde at jeg måtte få godkjent samtykke fra foresatte (vedlegg 1).

Jeg valgte som nevnt å anonymisere og gi informantene mine fiktive navn. Jeg oppgir heller ikke hvilke skoler og kommuner de tilhører. Ingen enkeltpersoner skal kunne gjenkjennes i datamaterialet.

Det ble også sendt ut skriftlig informasjon om studien. Her fikk informantene informasjon om studien, hensikten med den, hvordan den skulle gjennomføres og hvordan data skulle oppbevares. Informantene ble gjort oppmerksomme på at de når som helst kunne trekke seg dersom de ønsket det. Intervjuspørsmålene berørte i svært liten grad private og sensitive

forhold, men informantenes holdninger kunne komme til uttrykk. Det er først og fremst når utenforstående kan identifisere enkeltpersoner i datamaterialet at det oppstår brudd på personvern (Jacobsen, 2015, s. 49). Videre sier Jacobsen at det er tre grunnleggende krav som danner utgangspunkt for forskningsetikken i Norge. Det er informert samtykke, krav på privatliv og krav på å bli korrekt gjengitt (Jacobsen 2015, s.47). Dette har jeg tatt hensyn til i min forskning og i mine vurderinger knyttet til anonymitet.

Som et viktig ledd i datainnsamlingen, ble det gjennomført intervjuer. Et slikt intervju søker å forstå verden fra intervjupersonenes perspektiv og målet er å lete etter betydningen av folks erfaringer og avdekke deres opplevelse av verden. På denne måten kan man lære noe om hvordan de beskriver sine opplevelser og handlingsvalg (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). Mitt mål med intervjuene har, som sagt, vært å bruke elevenes, skoleledernes og lærernes opplevelser av faget arbeidslivsfag i ungdomsskolen og hvordan det påvirker karriereveiledningen. Intervjuene var semistrukturerte, de støttet seg på en intervjuguide med bestemte tema og forslag til spørsmål. Slik var samtalene verken helt åpne eller helt bundet til ferdigformulerte spørsmål (Jacobsen, 2015).

4.5.1 Utforming av intervjuguide

En intervjuguide er hensiktsmessig for å gi intervjuet en viss struktur. Denne kan utformes på ulike måter avhengig av hva slags intervjuer man skal gjøre, alt fra korte strukturerte intervju til lengre dybdeintervju. Intervjuguiden kan for eksempel bestå av noen få tema satt opp som en liste, eller inkludere mer konkrete spørsmål, enten ferdigformulerte eller i stikkordsform. Jeg valgte å lage en relativt åpen intervjuguide med 8-10 spørsmål/temaer. Dette fordi jeg aldri har gjennomført kvalitative intervjuer før, og derfor var det en trygghet å ha en god plan for intervjuene dersom samtalene stoppet opp. Intervjuguide ble sendt inn sammen med søknaden til NSD, og godkjent før jeg startet datainnsamlingen (se vedlegg 4). Jeg laget tre ulike intervjuguider. En som var forbeholdt elev-informantene (se vedlegg 1) og en som var forbeholdt lærer (se vedlegg 2) og skoleleder-informantene (se vedlegg 3). Intervjuguiden til elevene var mer detaljert og inneholdt flere spørsmål. Jeg var forberedt på å måtte «styre samtalen» i større grad under intervjuene med elevene. I tillegg til dette måtte noen begrepsavklaringer til underveis.

Elevene jeg intervjuet var mellom 15 og 16 år og per definisjon barn. Når barn intervjues, kan det være en fordel om samtalene foregår i barnas naturlige omgivelser (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 175). Her er det snakk om ungdommer som ikke trenger å trygges i like stor grad som mindre barn, men jeg så det fortsatt som en fordel å gjennomføre intervjuene på deres

“hjemmebane” slik at de skulle føle seg komfortable. Planen var å reise rundt til noen av de aktuelle skolene, men Covid-19 satte en stopper for dette. Intervjuene ble gjennomført på Teams på grunn av avstand og korona-situasjonen. Til elev-informantene brukte jeg gjentakelser, åpne setninger og spørsmål. Jeg unngikk krevende og testende spørsmål. Direkte spørsmål kan være krevende å svare på. Ved noen anledninger opplevde jeg at elev-informantene ikke hadde begrepene for å svare på spørsmålene, men de prøvde likevel etter beste evne å besvare mine spørsmål. Åpne spørsmål og oppfordringer som «fortell» eller «det vil jeg gjerne høre mer om» fungerte bra.

4.5.2 Gjennomføring av intervjuene

De åtte intervjuene ble gjennomført på til sammen fem dager. Intervjuene ble tatt opp på lydbånd og strakk seg fra 45 minutter på det lengste til 17 minutter på det korteste. Det var stor variasjon i hvor snakkesalige og reflekterte elevene var og dette gjenspeiler seg i lengden på intervjuene. Jeg måtte stille flere oppfølgingsspørsmål til elevene i motsetning til lærerne og skolelederne. Å snakke med ungdom kontra voksne byr på noen sentrale forskjeller. Alder, utvikling og et skjevt maktforhold er eksempler på slike forskjeller (Backe-Hansen & Frønes, 2012). For å få til gode samtaler brukte jeg god tid på å etablere en form for relasjon før selve intervjuet. Hovedutfordringen var at dette måtte etableres på Teams og ikke «face to face». Jeg satt av fem minutter i forkant av hvert intervju med elevene til å løse opp stemningen og opprette en kontaktetablering. Flere av elevene var tydelig nervøse og sjenerte, men dette gikk seg til underveis i intervjuprosessen. Det var stor variasjon i hvordan elevinformantene uttrykte seg. Noen hadde behov for mer «drahjelp» enn andre. Ved noen få anledninger måtte jeg stille ledende spørsmål istedenfor åpne. Jeg opplevde likevel stemningen som god under alle intervjuene. Felles for samtlige informanter var at de var entusiastiske og delte villig av sine erfaringer. Det var et tydelig engasjement rundt temaet.

4.6 Validitet, reliabilitet og generalisering

I enhver forskning må forskeren vurdere studiens kvalitet ved å se på forskningens reliabilitet og validitet. Reliabilitet og validitet sier noe om pålitelighet og gyldighet. Intern gyldighet handler om hvorvidt resultatene oppfattes som riktige (Jacobsen, 2015, s.228).

Jeg har intervjuet lærere, elever og skoleledere som har erfaring med arbeidslivsfag, noe som gjør at informantene har både kunnskap og nærhet til det som undersøkes. Informasjonens pålitelighet økes i slike tilfeller ifølge Jacobsen (Jacobsen, 2015, s.232). Som forsker er det

viktig å gjøre en kritisk vurdering om kildene som benyttes har motiver for å holde tilbake informasjon eller gi et skjevt bilde av virkeligheten. Dette kan forekomme i temaer av tabubelagte temaer, temaer som grenser mot lovbrudd eller fenomener som ikke er legitime og sensitive. Mange informanter ønsker å fremstå på en sosialt riktig måte, også ovenfor en ukjent forsker (Jacobsen, 2015, s.231). Dette har jeg tatt hensyn til når jeg har jobbet med og analysert datamaterialet mitt. Ekstern gyldighet dreier seg om hvorvidt funn fra en undersøkelse kan generaliseres til å gjelde andre enn de man har undersøkt (Jacobsen, 2015, s 237).

Generalisering, slik vi kjenner begrepet handler om at menneskelig atferd gjøres universelle. I min undersøkelse er det for få enheter til å kunne generalisere. Enhetene er valgt på bakgrunn av oppgavens problemstilling og kan derfor ikke sies å være representativ for en større populasjon. Det jeg likevel håper på, er at funnene fra min undersøkelse kan ha en viss overføringsverdi til de som jobber med å videreutvikle arbeidslivsfag.

4.7 Metodekritikk

Metodekunnskap dreier seg om å kunne drøfte hvorvidt resultatet av en undersøkelse skyldes metoden og om bilde gjenspeiler virkeligheten (Jacobsen, 2015, s. 15). I min studie har det sentrale vært informantenes opplevelser rundt arbeidslivsfag og livsmestring. Jeg har sett på fagets anerkjennelse og hvordan dette påvirker karriereveiledningen. De har beskrevet erfaringer, opplevelser, styrker og svakheter ved et relativt nytt fenomen i norsk skole. Metodevalget jeg har benyttet har noen svakheter. Jeg kan ikke med sikkerhet si at riktig organisering av arbeidslivsfag fremmer livsmestring hos eleven, selv om mye kan tyde på at det har en positiv innvirkning på motivasjon og verdien av praktisk kunnskap. En annen mulig svakhet kan være forskerens tilstedeværelse og engasjement i forskningen. Dette kan bidra til å forvrengte funnene, noe som igjen kan påvirke hvorvidt funnene er generaliserbare (Carr, 1994, s. 718). Jeg har reflektert over hvordan mine egne verdier og holdninger har påvirket interaksjonen med informantene, da fagfeltet er noe jeg brenner for.

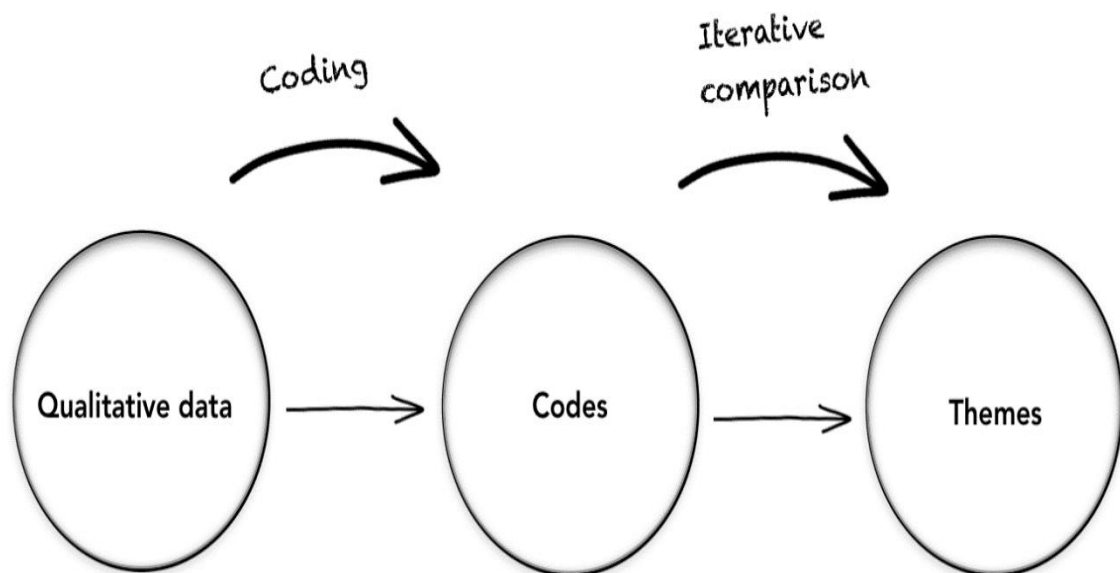
Å benytte bare én metode i en oppgave kan være en svakhet (Jacobsen, 2015, s. 139). Jacobsen (2015) påpeker at metodetriangulering kan styrke validiteten i en studie, for eksempel ved å benytte både kvalitativ og kvantitativ metode i en og samme studie.

En kvantitativ spørreundersøkelse i tillegg til det kvalitative intervjuet kunne derfor vært et alternativ. Dette omtaler vi som «mixed methods». Målet med å ta i bruk både kvantitativ og

kvalitativ metode er ikke å bruke den ene metoden til å bekrefte den andre, men å utvikle kunnskap som sier noe mer. Jeg kunne valgt spørreundersøkelse som hoved-metode og individuelle intervju som supplerende metode. Det kan skape en dypere forståelse for fenomenet som studeres. Kvalitativ og kvantitativ undersøkelse er som nevnt to grunnleggende forskjellige metoder.

Det at jeg benytter meg av kvalitative intervju skyldes oppgavens problemstilling og omfang. Jeg har benyttet en utvalgsmetode der informantene har fått melde interesse selv for masterprosjektet. Det kan ha noe å si for resultatet av analysen. Mitt inntrykk er at felles for samtlige informanter er engasjementet for arbeidslivsfag og en mer praktisk skolehverdag for flere elever.

4.8 Analyse



Figur 4 Refleksiv tematisk analyse

<https://folk.ntnu.no/baldurk/skolearbeid/Kvalitative%20metoder%20PSYPRO4318/Tematisk%20Analyse.html>

4.8.1 Valg av analysemetode

Etter intervjuene satt jeg igjen med en mengde «rådata» klare for å transkriberes.

Transkripsjonene danner grunnlaget for kategoriseringen og analyse av materialet. Dette er en tidkrevende, men svært viktig prosess. Transkripsjon innebærer mer enn bare å lytte til opptak. Innholdet må forstås, både med tanke på innhold og lyd, og det må transkriberes uten

å utelate noe. Til sammen satt jeg med over fire timer verbal data. Når alt er skrevet ned kan man lettere bevege seg fram og tilbake i en samtale. Det var nyttig å lytte til intervjuene flere ganger. På den måten unngikk jeg å utelate og misforstå det som ble uttalt første gang. Jeg benyttet meg av annotering etter hvert intervju. I faglitteraturen brukes dette begrepet for å beskrive et kortere sammendrag av en større helhet (Jacobsen, 2015). Det siste intervjuet jeg transkriberte var skoleleder Tora fra Barlind kommune sitt. Det bar preg av litt dårligere lyd enn de foregående og jeg måtte lytte gjennom flere ganger. Det ble en lang prosess.

Utgangspunktet for dette ble de temaene som var felles for de åtte intervjuene. Spørsmålene jeg stilte var rettet inn mot spesifikke temaer. Det jeg transkriberte ble begrenset til ren gjengivelse av ord og setninger. Et helt sentralt aspekt i kvalitativ metode er å benytte seg av direkte sitater. Sitater er for kvalitative data hva tabeller er for kvantitative. For å underbygge funn kan vi trekke fram sitater (Jacobsen, 2015, s. 217).

Med utgangspunkt i forskningsspørsmålene har jeg i min analyse valgt en refleksiv tematisk analyse etter Braun og Clark sine seks nivåer. Dette er en metode som brukes for å analysere kvalitativt datamateriale, hvor hensikten er å identifisere meningsmønstre som kan svare på analysefokusene. Utgangspunktet er at all vitenskapelig tenkning starter med observasjoner der man leter etter sannsynlige beskrivelser og forklaringer. Et fleksibelt forskningsverktøy har noen klare fordeler for uerfarne forskere. I en refleksiv tematisk analyse er det seks retningslinjer man skal følge. Det er spillerom innenfor disse. De seks retningslinjene er: 1) Bli kjent med datamateriale 2) Skape primære koder 3) Lete etter meningsmønstre 4) Gjennomgå meningsenhetene 5) Definere og navngi tema 6) Skrive rapport (Braun & Clarke, 2006).

4.8.2 Beskrivelse av fasene

Braun og Clarke oppmuntrer til en systematisk tilnærming til koding og utvikling av tema, men presiserer at det ikke er nødvendig å følge fasene i den tematiske analysen numerisk. Det tydeliggjøres at prosedyre ikke skal prioriteres fremfor refleksivitet. Med refleksivitet siktes det til forskerens subjektivitet. Forskerens subjektivitet forstås i denne sammenheng som en ressurs, og ikke en trussel, for kunnskapsproduksjon (Braun & Clarke, 2019). Ved å etterstrebe refleksjon om hvordan forskerens fordommer og forforståelser kan påvirke kunnskapsproduksjonen kan en oppnå refleksiv objektivitet (Kvale & Brinkmann, 2015). Tematisk analyse er en teoretisk fleksibel metode som kan anvendes ved bruk av ulike forskningstilnærminger (Braun & Clarke, 2019).

4.8.3 Analysemetoden

Analysemetoden representerer en pragmatisk refleksiv tilnærming som tar utgangspunkt i at det finnes en objektiv virkelighet utenfor oss selv. Virkeligheten kan likevel ikke kartlegges og forstås på en 100% objektiv måte. Hvilken kunnskap man ender opp med avhenger av flere faktorer, deriblant hvilke metoder forskeren bruker. Fra et forskerståsted er det derfor viktig å reflektere åpent over eget engasjement, personlig interesse, refleksjon rundt valg og bortvalg i forskningsmaterialet, uavhengighet samt hvilken påvirkning materialet har på informanter og den som leser materialet rundt sin virkelighetsforståelse (Jacobsen, 2015). Min analyse er av deduktiv karakter eller en «ovenfra og ned metode». En deduktiv, teoretisk analyse er ofte drevet av forskerens teoretiske eller analytiske interesser for området, og har en tendens til å gi mindre rike beskrivelser av de generelle data, men mer detaljert analyse av noen aspekter av dataene. Et annet kjennetegn for deduktiv analyse er at du kan kode for spesifikke forskerspørsmål (Braun & Clarke, 2006, s. 84).

4.8.4 Analyseprosessen

Den tematiske analysen består som beskrevet over av til sammen seks faser. Disse fasene er:

1) Bli kjent med datamateriale: Etter transkriberingen sto jeg foran et omfattende datamateriale. Med til sammen åtte informanter ble det i underkant av 40 sider med data. Jeg brukte god tid på gjennomlesning og noterte ned nøkkelord og små sammendrag til hvert intervju for å beskrive det generelle datasettet. Denne prosessen er tidkrevende og det er viktig og ikke bli forutinntatt. Jeg lot derfor sammendragene ligge litt og så på de med nye øyne etter en stund. Forskerspørsmålene har vært i tankene når jeg har kodet. Jeg har av den grunn kun kodet de elementene av forskermaterialet som omhandler disse (Braun & Clarke, 2006, s. 89).

2) Skape primære koder: I denne prosessen prøvde jeg å se på likheter mellom intervjuene. Ord og begreper som gikk igjen hos samtlige informanter ble viktig her. Jeg prøvde systematisk å identifisere og navngi trekk ved data i lys av problemstillingen. I min oppgave er kodingen gjort semantisk. Se figur 4.8.5 og figur 4.8.6

3) Lete etter meningsmønstre: I fase 3 lagde jeg tankekart med fargekoder for lettere å skape et mønster av ulike temaer (Braun & Clarke, 2006, s. 89). I denne fasen kom det noen framtrædende temaer fram. Dette var motivasjon, organisering, identitet og rekruttering. Se figur 4.8.6.

4) Gjennomgå meningsenhetene: I denne prosessen måtte jeg gå tilbake i datamaterialet for å se om kodet data og det totale datasettet passet overens. Jeg gikk igjennom temaene og satte de opp mot kategoriene jeg hadde laget tidligere for å se om det var sammenheng mellom

disse. Denne fasen vil vise om noen temaer kan komprimeres og slås sammen eller sløyfes (Braun & Clarke, 2006). Jeg undersøkte også om temaene som kom fram av analysen sammenfalt med forskerspørsmålene, slik at jeg kan jobbe videre med dem i drøftingskapitlet.

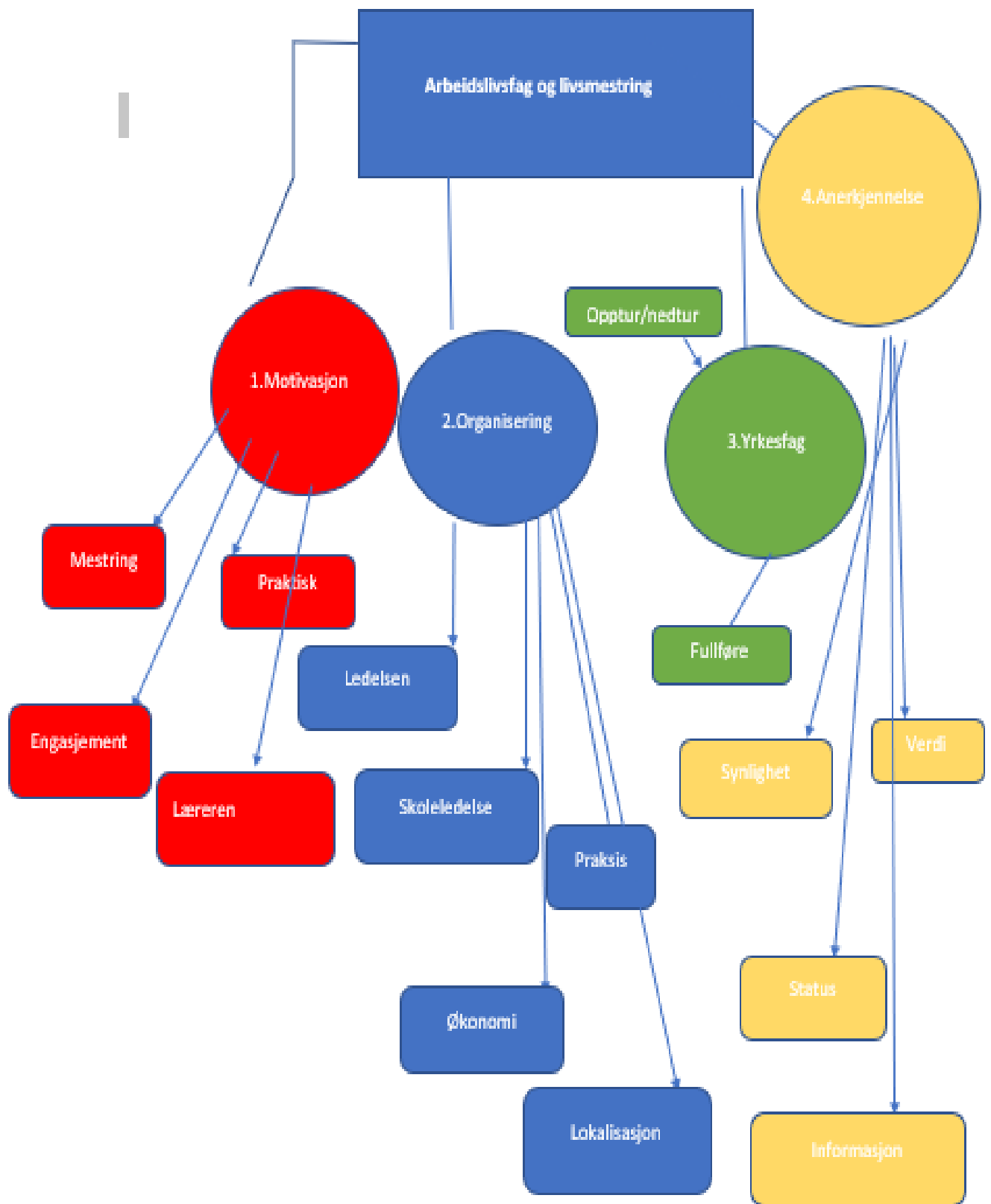
5) Definere og navngi tema: I fase 5 handler det om å definere og navngi temaer. Dette dreier seg ifølge Braun & Clark (2006) om å identifisere og definere hva temaene konkret handler om og hvordan temaene går inn i de ulike aspektene av datasettet. I tillegg er det viktig at hvert enkelt tema passer opp mot problemstillingen. Avslutningsvis skal man kunne beskrive kort innholdet og omfanget av hvert tema. Et eksempel på dette var at jeg under temaet «motivasjon» kategoriserer begrepene respekt og status som svært sentrale, da de gikk igjen hos informantene i datamaterialet (Braun & Clarke, 2006). **6) Skrive rapport:** I Fase 6 har man anledning til å analysere informantutdragene opp mot forskningsspørsmålene og litteraturen. Dette for å få produsert en god analyse og har et godt grunnlag for drøfting av funn (Braun & Clarke, 2006).

4.8.5 Tabell over temaer

Tema 1-4 (Motivasjon, organisering, yrkesfag og anerkjennelse)	Antall informanter som nevner undertemaene
1. Motivasjon:	
Mestring	8
Engasjement	4
Praktisk	6
Anerkjennelse	4
2. Organisering	
Lærere	5
Økonomi	5
Skoleleder	5
Lokalisasjon	4
3. Yrkesfag	
Livsmestring	8
Fullføre	4
Opptur/nedtur	4
4. Anerkjennelse	
Verdi	8
Status	7
Synlighet	3
Informasjon	3

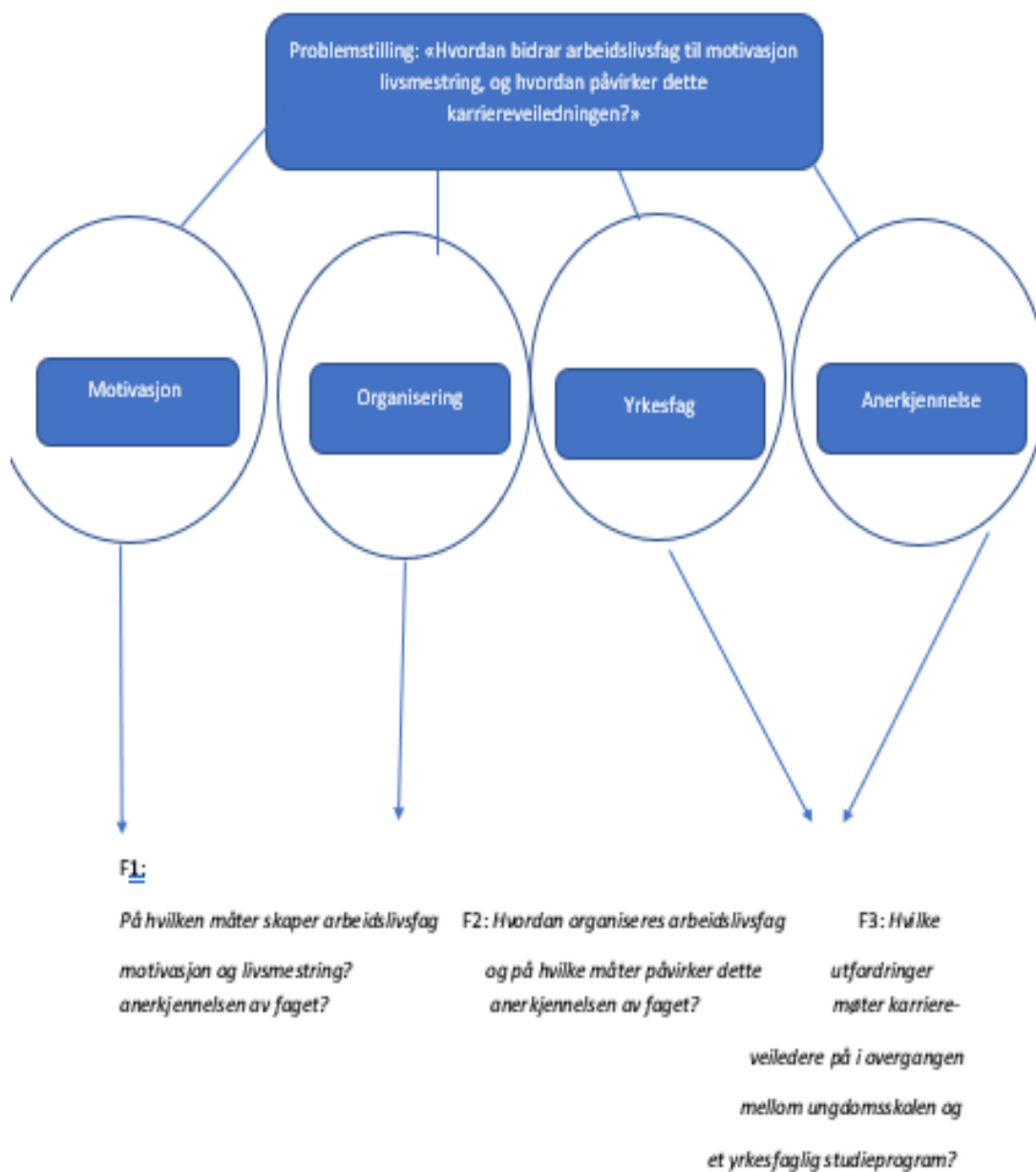
Figur 5 Tabell over temaer

4.8.6 Tankekart over temaer



Figur 6 Tankekart over temaer

4.8.7 Temaer opp mot forskerspørsmål



Figur 6 Temaer opp mot forskningsspørsmål

Figur 7 Temaer opp mot forskningsspørsmål

5.0 FUNN



Figur 8 Ordsky over Uttalelser fra informantene

I denne delen vil jeg først presentere hovedfunnene fra min analyse av datamaterialet som baserer seg på de ni intervjuene fordelt på tre elevinformanter, tre lærerinformanter og to skolelederinformanter. Etter analysearbeidet satt jeg igjen med fire hovedtemaer som kan belyse problemstillingen; «Hvordan bidrar arbeidslivsfag til motivasjon og livsmestring, og hvordan påvirker dette karriereveiledningen?» Funnene vil presenteres med informantens egne ord.

5.1 Arbeidslivsfag, mestring og motivasjon

Elevene i min undersøkelse rapporterer om at faget skaper lyst, trivsel og at det er engasjerende å lære seg nye teknikker og metoder. En teoritung skole gjør at flere setter pris på det å skape noe selv, fra skisse til ferdig produkt. Elevene opplever at de får høyere karakter i arbeidslivsfag enn i øvrige skolefag. Lærer og skole-ledere opplever at elevene får til noe i faget og at de er stolte av sluttproduktene de leverer fra seg. Noen av lærer-informantene forteller at elever som opplever å få «negative» tilbakemeldinger i klasserommet og øvrige skolefag får positiv feedback i arbeidslivsfaget. Dette sitatet fra en lærer et godt eksempel på det:

«Det kan være greit for de andre lærerne å se elevene fra flere sider, istedenfor og bare være frustrert over en som lager litt ablegøyer i klassen og som ikke mestrer alle fag. Men når eleven skrur på en gokart-motor, så kunne jeg liksom komme begeistret tilbake og fortelle at der var han helt super. Så jeg tenker at de får vist styrkene sine på helt andre områder enn vi får til i det vanlige klasserommet».

En av skoleleder-informantene forteller at han har elever som gjerne ønsker å komme opp i eksamen i faget for å vise ferdighetene sine. Dette sitatet underbygger det:

«Hvis jeg kommer opp i arbeidslivsfag så skal jeg stå på henda på avslutningsfesten på 10.trinn. Han kom opp, og han sto på henda!»

Når det gjelder motivasjon til å velge yrkesfag på videregående oppgir samtlige av mine elevinformanter at de har valgt å søke dette. En av informantene sier at det skyldes de positive opplevelsene fra arbeidslivsfaget. De to andre oppgir at det skyldes andre faktorer som en iboende interesse for et spesifikt yrkesfaglig program.

5.2 Arbeidslivsfag og organisering

Det er ingen fast mal over hvordan faget organiseres. Det er som nevnt opp til den enkelt skole å legge opp undervisningen etter fagplanen. Elevene oppnår ulik kjennskap knyttet til de yrkesfaglige utdanningsprogrammene.

Med utgangspunkt i egne informanter finner vi de største forskjellene mellom bygd og by. Elev-informanten og lærer-informantene fra bygda rapporterer om et høyt antall elever som velger faget, stabilitet og engasjerte lærere som ikke byttes ut hvert år. Det blir en kontinuitet i faget som kun endrer seg i takt med lærerplanen. Elevene fra bygda tester flere

arbeidsmetoder og teknikker fra de forskjellige yrkesfagene i løpet av ungdomsskolen enn de fra byen. Det blir også nevnt at de har bedre lokalisasjoner, utstyr og et tettere samarbeid med næringslivet og de yrkesfaglige linjene. I bygda er det like mange elever som velger arbeidslivsfag som et 2.fremmedspråk. Dette gjenspeiler lokalsamfunnet disse elevene er en del av. Opp mot 50% av elevene på bygda velger et yrkesfag på videregående og det er til de yrkesfaglige linjene det er størst konkurranse om plassene. I byen synes trenden å være noe annerledes. Elevene nevner mye «dødtid» og for lange tidsfrister på ulike prosjekter. Dette underbygges av følgende sitat fra elev Einar fra Osp kommune:

«Nja, vi satt mye i ro og ikke gjorde noe. Det tok for lang tid. Vi hadde for lang tid på oss på prosjektene».

Det blir også nevnt at mangelen på midler, verktøy, gode ressurspersoner og passende rom er et problem. Dette underbygges av følgende sitat fra lærer Liv fra Bjørk skole:

«Jeg tenker at noe av det viktigste er at når skolen tilbyr faget, noe jeg synes er veldig flott fordi det er et stort behov, så må det også være en samla enighet om hva faget går ut på. Det tenker jeg er greit at ledelsen også er en del av, fordi det handler om organisering av skolen. Jeg tenker pri 1 at det er veldig et tilpassa sted å være».

En annen lærer-informant mener at det nødvendigvis ikke er lokalisasjon og god økonomi som bør være styrende for hvorvidt man kan få til et godt organisert tilbud i faget. Dette sitatet fra en av lærerne er eksempel på det:

«Noen har fått bevilget masse penger fra kommunen og har mange rom og sånn. Det er vel og bra, men i utgangspunktet hadde det ikke hjulpet meg så mye om jeg hadde hatt et fantastisk rom. Jeg har mer glede av å reise ut og tenke kreativt».

Faget er tydelig implementert og følger en strukturert mal hos enkelte, mens andre føler at arbeidslivsfag blir «oppbevaring» av elever som ikke passer inn i språkfagene.

For skolelederne er dette med forankring i lærerplanen, økonomi, enighet i kollegiet om hva faget innebærer og nettverk på tvers av kommuner viktige satsningsområder for å få til en god organisering rundt arbeidslivsfag. Det er også viktig å satse på de yrkesfagene av litt «mykere» art som for eksempel helse og oppvekst.

5.3 Arbeidslivsfag og livsmestring

Arbeidslivsfag blir av informantene sett på som et viktig bidrag inn i skolens satsningsområde «Folkehelse og livsmestring» i den overordnede delen. Å kjenne til egne styrker og svakheter i denne sammenhengen blir viktig. Det er viktig å skape en arena på skolen der alle opplever mestring og fellesskap. I en skolehverdag med mye fokus på teori kan dette bli glemt bort. Felles for alle elev-informantene i min oppgave er at de trekker fra ord som glede, gøy og det å få til noe når de blir spurt om begrepet livsmestring knyttet opp mot arbeidslivsfag. De utdyper ikke i like stor grad som lærer og skoleleder-informantene, men det at de opplever glede, mestring og at det å få til nye ting er viktig for selvbildet. Lærer-informantene mener at det ligger mye livsmestring i faget og det dreier seg om å lære elevene å verdsette egne praktiske ferdigheter og finne nettverk der de kan få utnyttet disse ferdighetene. Livsmestring i arbeidslivsfag handler om å få til noe som du selv og andre kan se verdien i. Det er ikke bare å løse likninger med to ukjente som bør belønnes, men også hvor god du er til å reparere gressklippere, bygge gapahuk og å bake skillingsboller. Organisatoriske ferdigheter skal også inn i arbeidslivsfag. Det handler om å organisere eget liv. Dette sitatet fra en av lærerinformantene underbygger det:

«Det handler jo om å skulle organisere sitt eget liv. Å planlegge, organisere ting, dra i tråder og stå i en ting og fullføre. Det vi gjør i disse prosjektene er nyttig i videre liv også. Det er en selv som eier prosjektet og som får vist fram hvem man er»

Begrepet identitet blir også nevnt i flere av intervjuene med lærerne og skolelederne. Flere opplever at arbeidslivsfag trykker identiteten til elevene. Elever som vanligvis oppleves som utrygge og noen ganger usikre blir mer framtrepende og sikre i arbeidslivsfag. «Å finne sin identitet» påvirker selvbildet. Man finner noe man kan akseptere og leve opp til.

5.4 Arbeidslivsfag og anerkjennelse

Basert på egne studier er det tydelig at elevene opplever at informasjonen som blir gitt om arbeidslivsfag er ulik. Elevene fra byen opplever at faget ikke blir prioritert i like stor grad som fremmedspråk. Dette sitatet underbygger den påstanden:

«Vi opplevde egentlig jeg og mamma at når vi var på møte på ungdomsskolen og de skulle snakke om arbeidslivsfag, så snakka de det ikke like mye om det som om spansk. De bare nevnte det og gikk videre»

Elev-informantene fra bygda hadde stor kjennskap til faget før informasjonen ble gitt. Elevene fra bygda hadde sett elevprodukter, hørt at faget ble omtalt positivt på bygda og fått grundig informasjon i forkant. Dette sitatet underbygger det:

«Jeg opplever at det blir behandlet likt med for eksempel tysk. De bruker økonomi her. De kjøper utstyr. De har laget et fint cateringprogram».

Læreren forteller også om ulik tilnærming til informasjon om arbeidslivsfag. En av lærerne mener at mye av ansvaret om økt status og rekruttering hviler på skuldrene til ledelsen:

«Jeg tenker at noe av det viktigste er at når skolen tilbyr faget, noe jeg synes er veldig flott fordi det er et stort behov, så må det også være en samla enighet om hva faget går ut på. Jeg opplever vel egentlig at skolens ledelse ikke vet hva faget går ut på. Jeg føler at jeg ble litt slengt inn i det som man blir i ulike fag fra år til år. Det hender jo at man får fag man ikke har kompetanse i før. Da jeg fikk arbeidslivsfag, så visste jeg ikke hva det var. Jeg måtte bruke en del tid på å sette meg inn i det».

På bygda sier en av lærerne at det er læreren som er nøkkelen til en suksessfaktor i faget, som igjen medfører at flere vil velge det. Følgende sitat underbygger dette:

«Jeg sier at jeg er en suksessfaktor, men det gjelder jo i alle fag. Læreren er veldig avgjørende for elevens opplevelse. Det være seg tysk eller arbeidslivsfag. Den menneskelige faktoren at du både kan og brenner er uhyre viktig».

Når det gjelder karriereveiledning har informantene ulike erfaringer med karriereveileders kunnskap om yrkesfag. En av elevene hadde ikke fått noen form for veiledning på ungdomsskolen og hadde en opplevelse av at utdanningsvalg kom i små drypp nå og da. De andre opplevde at det var samarbeid på tvers av utdanningsvalg og arbeidslivsfag, men at karriereveileder ved skolen hadde lite eller ingen kunnskap om yrkesfag.

6.0 DRØFTING

I dette kapitlet drøfter jeg funnene i det foregående kapitlet opp mot teoriene i kapittel tre. Jeg har valgt å la tema tre og fire fra analysen sammenfalle i punkt i 6.3, da de etter min oppfatning påvirkes gjensidig av hverandre.

6.1 Arbeidslivsfag skaper livsmestring og motivasjon

I denne delen vil jeg drøfte forskningsspørsmål en opp mot eget masterprosjekt og teori.

«På hvilke måter skaper arbeidslivsfag livsmestring og motivasjon»

Arbeidslivsfag er et fag som kan dempe stresset som flere av de teoritunge fagene gir og har som formål å fremme motivasjon jamfør fagfornyelsen. I faget skal det først og fremst jobbes praktisk. Dette skal gi elevene gode arbeidsvaner og positive erfaringer i forbindelse med arbeidslivet. Dette finner jeg støtte for i eget masterprosjekt.

Det er stor sammenheng mellom begrepene mestring og motivasjon. I min oppgave er det den indre motivasjonen som er sentral. Vi skiller mellom ytre og indre motivasjon. Indre motivasjon kommer innenfra og fører til adferd vi faktisk har lyst til å bedrive. Ytre motivasjon stammer fra ytre påvirkning som for eksempel belønninger og angsten for sosiale sanksjoner og straff (Fjellstad Holm, 2015). En teoritung skole kan føre til at flere faller utenfor/mister motivasjonen. NHOs kompetansebarometer viser at 60% av dagens bedrifter har et behov for fagutdannede. Dette kommer samtidig som SSB (2019) viser til tall på at det er en stor mangel på fagarbeidere i norsk arbeidsliv. Dette gir et klart mandat til å satse på yrkesfagene i framtiden og i så henseende også arbeidslivsfag (NHO, 2021). Ut fra dette og med støtte fra teorien til Irgens (2016) er det viktig at dersom skolen skal heve statusen til praktiske fag må ledelsen satse på lærere med praktisk bakgrunn.

Videre sier Irgens at sjansen for å få engasjerte elever med gode resultater, der alle elever opplever mestring, er størst når lærerne har et felles rammeverk for undervisningen (Irgens, 2016, s.15). Dette kan oppnås ved å inneha et «dobbelblikk» på ledelse. Vi skal forholde oss til det som kommer fra øverste styringsnivå, men dersom det blir et avvik mellom det som

kommer ovenfra og det som skolen ser det er behov for, har man som leder en viss autonomi innenfor egen organisasjon. Nedenfra-perspektivet kjennetegnes ved forsvar for læreres autonomi, individuell frihet og et profesjonelt skjønn. For at en lærer skal kunne undervise med høy motivasjon og god kvalitet, er det vesentlig å legge til rette for et system som fremmer kontinuerlig kompetanseutvikling, som er robust og endringsvillig og i tråd med det samfunnet trenger. Ansvar for dette ligger hos skoleledelsen, men er avhengig av gjensidig samarbeid med lærerne (St.meld. 22, 2010- 2011).

Elevene i dette masterstudie opplever mestring. Samtlige av elevene i dette masterprosjektet har valgt et yrkesfag på videregående. men flere har blitt påvirket av andre faktorer. For eksempel av foresatte, venner eller en genuin interesse for et spesifikt praktisk fagfelt.

6.2 Arbeidslivsfag organiseres ulikt

I denne delen vil jeg drøfte forskningsspørsmål to opp mot eget masterprosjekt og teori.

«Hvordan organiseres arbeidslivsfag og på hvilke måter påvirker dette anerkjennelsen av faget?»

I mitt masterprosjekt kommer det tydelig fram at arbeidslivsfag organiseres ulikt. De største forskjellene finner jeg mellom bygd og by. Min oppfatning er at bygda er mer praktisk orientert og gjenspeiler lokalsamfunnet i større grad enn byen, som normalt vil ha et større mangfold. At faget organiseres ulikt viser seg i ressursbruk, fagets status hos den enkelte skole og hvilke lærere som blir satt til å undervise i faget. Læreren blir trukket fram som en viktig nøkkelfaktor i min undersøkelse. Ved å satse på de riktige lærerne med praktisk bakgrunn, hindrer vi at faget blir en «saneringspost» for lærere med hull i timeplanen.

I mange år har disse hevdet at økt ressursbruk i skolen, enten i form av redusert klassestørrelse eller økte utgifter per elev, har liten effekt på elevprestasjoner og læringsutbytte (NIFU, 2019). Å tilby videreutdanning til lærere i form av mer praktisk kunnskap synes i større grad som veien å gå. Dette finner jeg støtte hos i den nåværende regjeringen. Kunnskapsminister Tonje Brenna ønsker å tilby et bredere videreutdanningstilbud som gir plass til flere fag. Det er samtidig ønskelig at allerede eksisterende fag skal bli mer praktiske. Regjeringen ønsker at 600 lærere skal få tilbud om

videreutdanning i praktiske fag. Dette er en dobling fra i fjor (Kunnskapsdepartementet, 2022).

I dette masterprosjektet kom lokalisasjon og nødvendig verktøy fram som nødvendige faktorer som må ligge til grunn dersom skolen skal kunne tilby arbeidslivsfag på en hensiktsmessig måte. Ikke alle skoler har det som trengs av nødvendig utstyr. Noen skoler mangler det meste, mens andre har lokaler og noe utstyr som har overlevd fra tidligere tider. Bildene under er hentet fra Granvin og Øye skole for å vise kontrastene mellom en moderne sløydsal med eget verksted og 3D-printer og en gammel sløydsal «utgått på dato». Det er samtidig viktig å presisere at disse skolene ikke er en del av mitt datamateriale.



Figur 9 Moderne sløydsal ved Granvin skole

<https://byggmesteren.as/2019/02/04/liten-skole-satser-stort-pa-sloyd/>



Figur 10 Verksted ved Granvin skole

<https://byggmesteren.as/2019/02/04/liten-skole-satser-stort-pa-sloyd/>



Figur 11 Gammel sløydssal ved Øye skole

<https://folk.ntnu.no/baldurk/skolearbeid/Kvalitative%20metoder%20PSYPRO4318/Tematisk%20Analyse.html>

Når kontrastene blir så store som mellom disse to skolene er det viktig å være løsningsorientert og tenke kreativt.

En mulig løsning på dette er slik jeg ser det å opprette et tettere samarbeid mellom skolene og næringslivet og de yrkesfaglige linjene i de berørte kommuner. På denne måten får elevene den praksisen de trenger andre steder, og lokalisasjon og verktøy på skolen blir mindre viktig. Store deler av faget kan utøves i relevant fagmiljø i nærmiljøet. Dette finner jeg støtte for hos utdanningsforsker Egeland (Egeland, 2018). I tillegg til dette er det den enkelte skole som innad må jobbe for å styrke de praktiske fagene dersom de ser at etterspørselen er stor. En holdningsendring må til, og etter min mening er det lederen som må gå foran å vise vei. Organisatorisk læring dreier seg om noe mer en enkeltpersoners læring. Det dreier seg kollektiv læring og hele organisasjonen. I skolen gjelder det derfor ikke bare lederen, men

også lærere, elever og assistenter. En slik endringsprosess er tidkrevende. Dette støttes av Irgens (Irgens, 2016).

6.3 Anerkjennelse kan hindre feilvalg

I det følgende vil jeg drøfte forskningsspørsmål tre opp mot eget masterprosjekt og teori.

«Hvilke utfordringer møter karriereveiledere på i overgangen mellom ungdomsskolen og et yrkesfaglig utdanningsprogram?»

Praktiske fag har ikke den samme anerkjennelsen som de teoretiske fagene i skolen (Egeland, 2018). Årsaken til dette er ikke entydig, men kan skyldes at skolen er for prestasjonsorientert og at den instrumentelle tilnærmingen er for dominerende. Den instrumentelle tilnærmingen er preget struktur, det som kan måles, tallfesting og standardiseres (Irgens, 2016). I Finland har de siden 1970 tallet hatt fokus på praktisk estetiske fag, og ser på det som et viktig ledd for å bekjempe sosiale forskjeller (Ruud, 2020). Et bredt kunnskapssyn har medført at Finland har lite frafall i videregående skole (Ruud, 2020).

Videre er jeg av den oppfatning at å se sammenhengen mellom arbeidslivsfag og utdanningsvalg kan være en viktig bidragsyter for å styrke statusen til praktiske fag.

I 2016 ga Regjeringen ut en rapport om situasjonen til karriereveiledningen i Norge; Norge i Omstilling – karriereveiledning for individ og samfunn (NOU 2016:7, s. 9-11). Rapporten skulle gi et helhetlig innblikk om Norge fulgte opp OECDs påpekninger innenfor karriereveiledning. Anbefalingen som kom i etterkant er at kvaliteten på norsk karriereveiledning burde økes. Deriblant å øke kvaliteten på karriereveiledning i overgang mellom ungdomsskolen til den videregående skolen. Karriereveiledning er en sentral faktor i overgangen fra ungdomsskolen til den videregående skolen, men også videre i livet. Det er derfor viktig at eleven får undervisning og rådgiving om karrierelæring tidlig. Frafallstatistikken av elever på videregående skole tilsier at 1/5 ikke fullfører innen fem år (SSB, 2021). Flestparten av disse har valgt et yrkesfaglig utdanningsprogram.

Et feilvalg fra ungdomsskolen er ett av elementene som blir presentert som en av hovedgrunnene for det store frafallet (NOU 2019:2, s. 108) . Samtidig som dårlig karriereveiledning påvirker frafallet og eleven, koster det også det norske samfunnet milliarder av kroner. (Falch, 2010) anslår at om frafallet reduseres med 10 prosent, vil det spare det norske samfunnet for 5.4 milliarder kroner for hvert årskull. For å redusere dette

frafallet påpeker rapporten Norge i omstilling – karriereveiledning for individ og samfunn (NOU, 2016:7, s. 134) at elevene på ungdomstrinnet burde lære å utvikle god karrierekompetanse slik at de kan vurdere videre hva de ønsker å arbeide med. For å få til dette er jeg av den oppfatning at karriereveileder og lærere i grunnskolen må gi tilstrekkelig og god nok informasjon om yrkesfagene. Videre er det etter min oppfatning klare sammenhenger mellom DOTS-rammeverket, livsmestringsbegrepet og arbeidslivsfag. Elever som har deltatt i arbeidslivsfag har større kjennskap til de ulike yrkesfagene og de er mer bevisst på egne styrker og svakheter.

Skogen (2004) sier følgende:

«Hos elever som skal inn i et praktisk yrke, er de praktiske ferdighetene sentral. Karriereveileder som formidler informasjonen, må vise engasjement som smitter over på elevene» (Skogen, 2004).

Noe av utfordringen for karriereveiledere i grunnskolen er at de besitter en akademisk bakgrunn. Dette kan medføre at de ikke har like stor kjennskap til de yrkesfaglige utdanningsprogrammene.

Å styrke de praktiske fagene i grunnskolen og satse på arbeidslivsfag kan være et viktig bidrag i denne prosessen. Gjennom positive opplevelser, erfaringer og mestring i praktiske fag vil det etter min oppfatning styrke veiledningsprosessen fra ungdomstrinn til yrkesfag.

7.0 KONKLUSJON OG VEIEN VIDERE

Målet med denne masteroppgaven har vært å gå dypere inn i følgende problemstilling; *«Hvordan bidrar arbeidslivsfag til motivasjon og livsmestring, og på hvilken måte påvirker dette karriereveiledningen?»* Videre er det tre forskningsspørsmål som danner grunnlag for min empiri.

Bakgrunn for valg av tema er at jeg har hatt en oppfatning av at arbeidslivsfag ikke har den plass i skolesystemet som det fortjener. I så henseende har jeg en klar formening om at en økt anerkjennelse av faget vil bidra til at flere elever opplever mestring og motivasjon.

Jeg vil nå ta for meg første forskningsspørsmål: *«På hvilke måter skaper arbeidslivsfag motivasjon og livsmestring?»* I min oppgave er den kvalitative dimensjonen sentral, da den sier noe om at vi mennesker er forskjellige og motiveres av ulike ting (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Motivasjon ses som en situasjonsbestemt tilstand som påvirkes av verdier, erfaringer, selvvurdering og forventninger. Elevenes miljø og tilrettelegging har betydning for elevenes motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s.133). Min empiri viser at det er avhengig av flere faktorer. Først og fremst blir læreren trukket fram som en nøkkelperson. Læreren må inneha relevant kompetanse og ha et oppriktig og smittende engasjement for faget.

Yrkesfaglærerutdanningen har siden 2013 inkludert ungdomsskolepraksis, men kompetansen er lite utnyttet i ungdomsskolen. Dette er et paradoks med tanke på de yrkesfaglige og pedagogiske kvalitetene de besitter (Kunnskapsdepartementet, 2013).

Videre er det ledelsen ved skolen som har ansvaret for å rekruttere de riktige lærerne. Ved å ha et «dobbelblikk» på ledelse der både ovenfra og nedenfra perspektivet blir ivaretatt, vil ledelsen ha autonomi til å satse på de fagene som motiverer flest mulig elever. De teoretiske fagene alene, dekker ikke denne bredden godt nok. Videre viser forskning at skolen som en lærende organisasjon fungerer best når alle har det samme fokuset. Dersom skolen finner det riktig å øke fokuset på praktisk fag, er det viktig at alle krefter på skolen griper fatt i dette og drar i samme retning (Irgens, 2016).

I min oppgave er det elevenes opplevelse av faget som er det essensielle. Det er elevene det handler om. Elever som opplever at faget blir prioritert og anerkjent, opplever i større grad mestring. Mine funn viser at det er elevene i bygdesamfunnet som føler at de har fått mest utbytte av faget. Årsakene til dette kan skyldes at skolene på bygda har færre elever enn i byen. Der er av den grunn lettere å se interesser og behov hos den enkelte elev. I bygda er ofte hjørnesteinsbedriftene knyttet til en eller flere spesifikke yrkesfag. Ledelsesperspektivet står i

denne konteksten sentralt, da det er deres «blikk» som avgjør hva som skal være skolens satsningsområde.

Det andre forskningsspørsmålet er i dette studiet er: **«*Hvordan organiseres arbeidslivsfag og på hvilke måter påvirker dette anerkjennelsen av faget?*»** Organiseringen av faget er varierende og må ses i sammenheng med anerkjennelse. Igjen blir læreren og ledelsen trukket fram som viktige bidragsyttere. Dersom ledelsen velger å bruke nedenfra perspektivet/«det kunstneriske øyet» og får resten av skolen med på laget, kan holdninger endres og nye satsningsområder skapes. Med utgangspunkt i egen empiri oppleves dette som enklere å få til på en liten skole enn en stor skole. Ulikhetene som kom fram i empirien var at skolene som lykkes med organiseringen av faget hadde stabile lærerkrefter som hadde undervist i faget lenge. I tillegg til dette samarbeidet de i større grad med det lokale næringslivet. Noen av skolene søkte om ekstramidler til faget fra ulike stiftelser som støtter praktiske fag

En god og tydelig organisering der skolen satser på samarbeid med de yrkesfaglige linjene og næringslivet blir i min studie ansett som svært viktig. Arbeidslivsfag krever utsyr i form av relevant og tidsriktige materialer og verktøy. Dette vil også medføre at kostnaden for å drifte faget vil være dyrere å drifte enn teoretiske fag. Dersom skolen ikke har økonomi til å drifte faget alene, må de tenke kreativt og satse på samarbeid utenfor skolen. For eksempel de yrkesfaglige linjene eller det lokale næringslivet.

I det tredje forskningsspørsmålet har jeg tatt for meg følgende: **«*Hvilke utfordringer møter karriereveiledere på i overgangen mellom ungdomsskolen og et yrkesfaglig utdanningsprogram?*»**

Miljøet for praktisk opplæring i skolen er varierende. Da faget arbeidslivsfag ble en realitet var en av intensjonene at det skulle ses i sammenheng med utdanningsvalg. Begge fagene er praktiske og har som mål at eleven skal ta hånd om eget liv og forhindre frafall på videregående. Elever som velger arbeidslivsfag får på mange måter et «forsprang» på yrkesfag. I studiet mitt er det flere av lærerne og lederne som ser denne nyttige sammenkoblingen, men få har satt det i et system. Det blir trukket fram at det å veilede elever fra ungdomsskolen og til et yrkesfag kan være krevende, da mange karriereveiledere i ungdomsskolen har en akademisk bakgrunn. Dette skjer på tross av at fag og svennebrev er de mest etterspurte utdanningene fra NHOs bedrifter de neste fem årene (Skaar Nielsen, 2016). DOTS-rammeverket kan være et viktig bidrag inn i denne prosessen. Jeg ser klare sammenhenger mellom arbeidslivsfag, livsmestring og DOTS fordi det kan øke elevens

selvbevissthet og kunnskap om de ulike yrkesfaglige utdanningstilbudene. Ved å styrke praktiske fag i skolen lar vi flere elever oppleve mestring samtidig som vi gir dem et større mulighetsbilde over framtiden. Det er enklere å veilede elever med erfaring og interesser kontra de som ikke vet hva de vil.

Videre blir det sagt følgende om yrkesfag: Yrkesfag og yrkesfaglig retning skaper muligheter fordi det gir konkrete resultater, gir mange muligheter for videreutdanning og er et godt utgangspunkt for å etablere egen virksomhet (Skaar, Nielsen, 2016). Med dette for øye anser jeg det som svært viktig at karriereveiledere på ungdomstrinnet sørger for å tilegne seg nok kunnskap om yrkesfagene og kobler seg på andre instanser der de selv kommer til kort. Tettere samarbeid med yrkesfagrådgivere på videregående kan være en vei å gå. Å heve kompetansekravet til rådgivere i grunnskolen på lik linje med andre fag ser jeg på som nødvendig. En rådgiver på ungdomstrinnet skal ha god oversikt over hele mulighetsbilde som finnes for elevene, samtidig som de skal tilegne seg ulike veiledningsmetodikker. Sett opp mot rådgivere i ungdomsskolen, så har rådgivere i videregående færre områder å konsentrere seg om.

Veien videre, slik jeg ser det blir å arbeide for å heve anseelsen til praktiske fag, slik at de framstår som likestilte med de teoretiske. Dette antar jeg vil bidra til mer motiverte elever med økt trivsel, noe som igjen skulle tilsi mindre frafall fra yrkesfagene. For å underbygge nødvendigheten av dette velger jeg avslutningsvis å sitere Frank Egeland ved universitetet i Agder:

«Det er dobbelt problematisk at skolen er for teoretisk. Praktikerne faller utenfor i 10 år og er i tillegg uforberedt til tre år med yrkesfaglig videregående skole». (Egeland, 2018).

Arbeidslivsfag kan endre denne tendensen i positiv retning, ikke bare med tanke på livsmestring, men også fordi det kan være et nyttig verktøy for karriereveilederen i grunnskolen.

8.0 AVSLUTNING OG REFLEKSJON

Masteroppgaven har vært en utviklingsprosess hele veien. Underveis dukker det opp nye og interessante betraktninger. Kunnskapen jeg hadde innledningsvis i prosjektet har utviklet seg og jeg har fått en større forståelse for skolen som organisasjon og ledelsesperspektivet. Det har samtidig blitt klart for meg at det norske skolesystemet er for teoretisk styrt og at dette påvirker elevenes motivasjon og tro på egne ferdigheter.

Dersom jeg skulle skrevet på nytt hadde jeg kanskje foretatt fokusgruppeintervjuer av elever som har hatt arbeidslivsfag gjennom tre år. Et fokusgruppeintervju skiller seg fra et gruppeintervju ved at informantene i gruppa samtaler med hverandre om et gitt tema (Jacobsen, 2015). Samtalen mellom informantene får en friere form og forskeren kan få fram forhold som ikke ville kommet fram i et semistrukturert intervju. På den måten kunne jeg fått et større bilde av hvorvidt elever i en gitt gruppe sitter med de samme oppfatningene av faget.

Rådgiverperspektivet i grunnskolen er også interessant. Ved å intervjuer rådgivere i grunnskolen for å høre hvilke veiledningsmetodikker de benytter seg av og hvilke utfordringer de opplever fra grunnskole til yrkesfag ville jeg muligens fått en større forståelse for hvorfor dette oppleves som utfordrende. Utnyttes potensialet og tverrfagligheten mellom arbeidslivsfag og utdanningsvalg godt nok?

Når det gjelder videre forskning på tema hadde det vært interessant å se om politikernes satsning på videreutdanning i praktisk estetiske fag fram påvirker elevenes oppfattelse av arbeidslivsfag og om frafallsprosenten på yrkesfag går ned. Et stort og komplekst samfunn har behov for mange former for kunnskap. Fra 2023 må alle høgskoler som tilbyr lærerutdanning i praktisk estetiske fag ta opp elever til denne utdanningen.

REFERANSER

- Alternes, M. H. (2018). *Det handler om å ta det rette valget.*(Masteroppgave, Oslo Met). Hentet fra <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/10642/7024>
- Alvesson, M., & Skøldberg, K. (2007). *Tolkning och reflektion.* Lund: Studentlitteratur AB.
- Andersen, G.(2019, 31.januar).*Valg av forskningsmetode.* Nasjonal, digital læringsarena. Hentet fra: <https://ndla.no/nb/subject:1:54b1727c-2d91-4512-901c-8434e13339b4/topic:2:432baee9-5671-47ce-870e-48b8fc3b7a42/topic:2:7d43618f-5198-4b32-9e3f-74c7d73ffb27/resource:1:56937>
- Backe-Hansen, E., & Frønes, I. (2012). *Metoder og perspektiver i barne og ungdomsforskning.* Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Bakke, I. B. (2018). Norsk karrierekompetanse-karriereferdigheter med kulturell bagasje. I R. Kjærgård(Red), & P. Plant, *Karriereveiledning for individ og samfunn* (s. 88-106). Oslo: Gyldendal akademiske.
- Bakken, A., & Dæhlen, M. (2011). *Valgmuligheter i ungdomsskolen.* Oslo: NOVA.
- Bakken, A., Dæhlen, M., & Haakenstad, H. o. (2011/2013). *Forsøk med arbeidslivsfag på ungdomstrinnet:Sluttrapport fra en følgeevaluering.* Oslo: NOVA.
- Bakken, A. (2016) *Ungdata nasjonale resultater* (NOVA Rapport 8/16) Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. Hentet fra: <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/20.500.12199/5106>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy.* New York: Freeman.
- Bateson, G. (1973). *Steps to an ecology of mind: collected essays in anthropology, psychiatry, evolution and epistemology.* London [etc.]: Granada.
- Birkemo, A. (1997). *Yrkesrådgivning.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Borge, A.I.H.(2010) *Resilens- risiko og sunn utvikling.*Oslo:Gyldendal Norsk forlag

- Brandlistuen, E. M. (2021). *Livsmestring i skolen*. (Masteroppgave, Høgskolen Innlandet). Hentet fra <https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/2632036/Brandlistuen.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology, *Qualitative Research Psychology*, 3(2) 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V., & Clarke, V. (2019). Thematic analysis, a reflexive approach. The university of Auckland <https://www.psych.auckland.ac.nz/en/about/thematic-analysis.html>
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis? *Qualitative Research in Psychology*, 18(3), 328-352.
- Brenna, T. (2022, 21. januar) 600 lærere kan få tilbud om videreutdanning i praktiske fag. *Aftenbladet*: [600 lærere kan få tilbud om videreutdanning i praktiske fag \(aftenbladet.no\)](https://www.aftenbladet.no/nyheter/600-larere-kan-fa-tilbud-om-videreutdanning-i-praktiske-fag)
- Bru, E., Cosmovisi Iidsøe, E., & Øverland, K. (2016). *Psykisk helse i skolen*. Universitetsforlaget: Oslo.
- Burr, V. (1995). *An introduction to social constructionism*. New York: Routledge.
- Deci, E. L. og Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Drugli, M. B., & Lekhal, R. (2018). *Livsmestring og psykisk helse*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Egeland, F. (2018, Oktober 10). Mer yrkesfag i ungdomsskolen gir mindre frafall på videregående. *Utdanningsforskning*.
- Ekholm, M. (2010). *Skoleutvikling i praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Eriksson-Zetterquist, U. (2014). *Organisasjonsteori*. Oslo: Cappelen Damm.
- Falch, T. (2010). *Årsaker til og konsekvenser av manglende fullføring av videregående opplæring*. Trondheim: SØF.
- Fjellstad Holm, S. (2015, Oktober 9). *Nøkkelen til god motivasjon*. Hentet fra <https://psykologisk.no/2015/10/nokkelen-til-god-motivasjon/>
- Forskrift til opplæringsloven § 1-8 (2006) *Innholdet i opplæringa*. Hentet fra: https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1
- Forskrift til opplæringsloven § 9-22 (2006) *Retten til nødvendig rådgivning* (FOR-2006-06-23-724) Henta fra: lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724
- Hagaseth Haug, E. (2018). *Karrierekompetanser, karrierelæring og karriereundervisning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hamnøy, P. G. (2017, Mai 18). *Arbeidslivsfag er en gave til skolen*. Hentet fra Utdanningsnytt: <https://www.utdanningsnytt.no/arbeidslivsfag-er-en-gave-til-skolen/143697>
- Hatch, M. J. (2001). *Organisasjonsteori-Moderne, symbolske og postmoderne perspektiver*. Oslo: Abstrakt.

- Haug, E. H. (2018). Et innovasjonsteoretisk blikk på kvalitetsutvikling av karriereveiledningstjenester med særlig vekt på spredningsfasen og betydningen av brukerinvolvering. I R. Kjærgård (Red), & P. Plant, *Karriereveiledning for individ og samfunn* (ss. 184-205). Oslo: Gyldendal akademiske.
- Hegna, K., Dæhlen, M., Smette, I., & Wollscheid, S. (2012). For mye teori i fag og yrkesopplæringen-et spørsmål om målsettinger i konflikt? Europeiske utdanningsregimer og den norske modellen. *Tidsskrift for samfunnsforskning*,53(2), <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-291X-2012-02-04>
- Hernes, G. (2010, Mars 05). *Gull av gråstein- tiltak for å hindre frafall i videregående opplæring*. Hentet fra https://www.faf.no/media/com_netsukii/20147.pdf
- Hillestad, T. E. (2018, September 26). *NHO*. Hentet fra Mangel på fagarbeidere: <https://www.renholdsnytt.no/2018-bedrifter-og-organisasjoner-bransjenytt/mangel-pa-fagarbeidere/552507>
- Imsen, G. (2003). *Elevenes verden innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Irgens, E. J. (2016). *Skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?* Oslo: Cappelen Damm akademiske.
- Kjærgård, R. (2018). Karriereveiledning i spenningsfeltet mellom samfunnsmessige og individuelle behov. I R. Kjærgård(Red), & P. Plant (Red), *Karriereveiledning for individ og samfunn* (ss. 18-33). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kleven, T. A., & Hjardermaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kompetanse Norge. (2019). *Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning*. Oslo: Kompetanse Norge.
- Kunnskapsdepartementet. (2022, Januar 21). *Stanser avskilting av erfarne lærere og vil gi flere videreutdanning i praktiske og estetiske fag*. Hentet fra Regjeringen: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/stanser-avskilting-av-erfarne-larere-og-vil-gi-flere-videreutdanning-i-praktiske-fag/id2898025/>
- Kunnskapsdepartementet (2022, 10.mai). *Over 5600 lærere får tilbud om videreutdanning*. Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/httpswww.udir.nokvalitet-og-kompetanseetter-og-videreutdanninglarereresultat-av-soknadsbehandlingen-larere/id2912262/>
- Kunnskapsdepartementet(2021,11.november). *Storsatsing på flere læreplasser og mer praktisk utdanning*. Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/storsatsing-pa-flere-lareplasser-og-mer-praktisk-skole/id2884981/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *NOU 2019:2*. Oslo: Regjeringen.
- Kunøe, C. (2019) *Bilder fra Granvin skole*. <https://folk.ntnu.no/baldurk/skolearbeid/Kvalitative%20metoder%20PSYPRO4318/Tematisk%20Analyse.html>
- <https://folk.ntnu.no/baldurk/skolearbeid/Kvalitative%20metoder%20PSYPRO4318/Tematisk%20Analyse.html>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.

- Lingås, L. G. (2018). Veisøkeren som mål eller middel for andre mål? Et kritisk blikk på karriereveiledningens instrumentalistiske forutsetninger. I R. Kjærgård (Red), & P. Plant, *Karriereveiledning for individ og samfunn* (ss. 53-62). Oslo: Akademisk Gyldendal.
- Lingås, L. G., & Hosøien, U. (2016). *Utdanningsvalg- identitet og danning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Malterud, K. (2017). *Kvalitative forskningsområder for medisin og helsefag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Meland, M. S. (2016). *Organisering av Arbeidslivsfag på ungdomstrinnet-et yrkesfaglig perspektiv*(Masteroppgave NTNU OPEN, Trondheim).Hentet fra <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2430786>
- Mordal, S., Holm-Nordhagen, A., Mathiesen, I. H., Buland, T., & Thomsen, R. (2022, Mars 31). *Kvalitet i karriereveiledning i skolen*. Hentet fra NTNU samfunnsforskning: [file:///C:/Users/bsne/Downloads/Kvalitet_i_karriereveiledning_i_skolen%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/bsne/Downloads/Kvalitet_i_karriereveiledning_i_skolen%20(1).pdf)
- Mullaliu, A. (2020). *Livsmestring og folkehelse i opplæringen. En undersøkelse av læreres forståelse, fortolkning og implementering av livsmestring og folkehelse i skolen.*(Masteroppgave, Universitetet i Agder) Hentet fra <https://uia.brage.unit.no/uia-xmlui/bitstream/handle/11250/2684653/Arta%20Mullaliu.pdf?sequence=1>
- NIFU. (2019). *Hva vet vi om effekten av økt lærertetthet på elevenes læringsutbytte?* Oslo: NIFU.
- NIFU. (2019). *NHOs kompetansebarometer* . Oslo: NIFU.
- NOU 2016:7 *Norge i omstilling-karriereveiledning for individ og samfunn*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2016-7/id2485246/>
- NOU 2019:2 *Framtidige kompetansebehov II-Utfordringer for kompetansepolitikken*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-2/id2627309/>
- NTNU. *Refleksiv tematisk analyse*. Hentet fra: <https://folk.ntnu.no/baldurk/skolearbeid/Kvalitative%20metoder%20PSYPRO4318/Tematisk%20Analyse.html>
- Orm, H., & Hansen, M. (2019, April 25). Flere timer i praktiske fag. *Moss Avis*: <https://www.moss-avis.no/flere-timer-i-praktiske-fag-i-grunnskolen/o/5-67-841144>
- Paulsen, M. K., & Haug, E. H. (2020, Februar 28). Variasjon i elever subjektive erfaringer av å ta utdannings og yrkesvalg. *Norsk pedagogisk tidsskrift/IDUNN*, ss. 43-58.
- Kunnskapsdepartementet (2022, 10.mai). *Over 5600 lærere får tilbud om videreutdanning*. Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/httpswww.udir.nokvalitet-og-kompetanseetter-og-videreutdanninglarereresultat-av-soknadsbehandlingen-larere/id2912262/>
- Riise, J. H. (2004). *Unik og ettertraktet*. Oslo: Cappelen Damm.
- Ruud, M. (2020, Januar 28). *Utdanningsnytt*.Lysbakken vil lære av Finland. Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/barnehage-finland-grunnskole/lysbakken-vil-laere-hvordan-finland-satser-pa-naerskole-og-praktisk-estetiske-fag/227993>

- Rodal, V. (2021). *Sløydsal ved Øye skole*. Hentet fra: <https://folk.ntnu.no/baldurk/skolearbeid/Kvalitative%20metoder%20PSYPRO4318/Tematisk%20Analyse.html>
- Røyland, S. R. (2012). *Valg for livet Om karriereveiledning i skolen*. Oslo: Cappelen Damm.
- Røyset, R. J., & Kleppestø, K. H. (2017). *Utdanningsvalg-karrierevalg og livsmestring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sandvik, M. (2021, Mars 21). *Smart ungdom velger yrkesfag*. E24. Hentet fra <https://e24.no/karriere-og-ledelse/i/qAmGEm/smart-ungdom-velger-yrkesfag>
- Skogen, K. (2004). *Innovasjon i skolen kvalitetsutvikling og kompetanseheving*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skonnord, B.R (2018) *Livsmestring i et karriereveiledningsperspektiv-en diskurs*. (Masteroppgave, Universitetet i Sør Øst Norge) Hentet fra: [file:///C:/Users/bsne/Downloads/Master2018.Skonnord%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/bsne/Downloads/Master2018.Skonnord%20(1).pdf)
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaar Nielsen, A. (2016). *Vi etterlyser en mer balansert veiledning om yrkesfag*. Hentet fra <https://www.rornorge.no/artikler/2016/vi-etterlyser-en-mer-balansert-veiledning-om-yrkesfag/>
- SSB. (2021, Juni 14). *Gjennomføring i videregående opplæring*. Hentet fra SSB: <https://www.ssb.no/utdanning/videregaende-utdanning/statistikk/gjennomforing-i-videregaende-opplaering>
- Stordalen, M (2019) *Karriereveiledning og livsmestring- om dannning og verdibasert erkjennelse*. (Masteroppgave, Universitetet i Sør-øst Norge) Hentet fra: <master2019.Stordalen.pdf> (usn.no)
- St.Meld.nr.20 (2012-2013). *På rett vei,kvalitet og mangfold i fellesskolen*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/53bb6e5685704455b06fdd289212d108/no/pdfs/stm201220130020000dddpdfs.pdf>
- St. Meld.nr.21 (2016-2017) *Fullføringsreformen med åpne dører til verden og fremtiden*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20202021/id2840771/>
- St.Meld.nr.28 (2015-2016) *Fag-fordypning-forsåelse-En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- St.Meld. nr. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>
- St.meld. nr. 44 (2008-2009). *Utdanningslinja*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/8ccdb8d0af81437e95d2144649864169/no/pdfs/stm200820090044000dddpdfs.pdf>
- Stretlien, Å., & Aakre, B. M. (2019). *Det store spranget*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

- Svendsrud, A. (2014, Juli 2). *Parsons-karriereveiledningens far*. Hentet fra: veilederforum.no/artikler/teori/parsons-karriereveiledningens-far
- Svendsrud, A. (2015). *Karriereveiledning i et karriereveiledningsperspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thomassen, M. (2018). *Vitenskap kunnskap og praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Tobiassen, L. (2021). *Fire ungdommers erfaringer med arbeidslivsfag -ett år etterpå.*(Masteroppgave, Universitetet i Sør Øst Norge) Hentet fra <https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/bitstream/handle/11250/2765670/no.usn%3Awiseflow%3A2594326%3A42747085.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ungt entreprenørskap. (2021,4.oktober). *Hvordan nå planene i fagfornyelsen gjennom være planer*. Hentet fra: <https://www.ue.no/nyheter/hvordan-n%C3%A5-m%C3%A5lene-i-fagfornyelsen-gjennom-ung-entrepren%C3%B8rskap-sine-programmer>
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Utdanningsdirektoratet*. Hentet fra Folkehelse og livsmestring: <https://www.Utdanningsdirektoratet.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Fagets relevans og sentrale verdier*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet: [Utdanningsdirektoratet.no/lk20/arb01-03/fagets-relevans-og-verdier](https://www.Utdanningsdirektoratet.no/lk20/arb01-03/fagets-relevans-og-verdier)
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Kompetansemål og vurdering i arbeidslivsfag*. Utdanningsdirektoratet: [Utdanningsdirektoratet.no/lk20/arb01-03/kompetansemal-og-vurdering/kv107](https://www.Utdanningsdirektoratet.no/lk20/arb01-03/kompetansemal-og-vurdering/kv107)
- Utdanningsdirektoratet. (2021, November 24). *Rådgivning*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.Utdanningsdirektoratet.no/laring-og-trivsel/radgiving/>
- Vifladt, E., & Hopen, L. (2004). *Helsepedagogikk-Samhandling om læring og mestring*. Oslo: Nasjonalt kompetansesenter for læring og mestring.
- Young, S. (2019) 1977 DOTS-modellen til Law og Watt`s. Hentet fra: <http://www.samyounge.co.nz/2019/01/law-watts-dots-model.html>

OPPHAVSRETT/BILDER: Bildene fra Granvin og Øye skoles sløydsal er godkjent av opphavsretten.

Vedlegg 1

Skriv til elevene

Vil du delta i forskningsprosjektet «Arbeidslivsfag og livsmestring»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke om god organisering av faget arbeidslivsfag påvirker elevenes livsmestring. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål:

Jeg er i gang med et masterstudium i karriereveiledning som skal være ferdig i mai 2022. I denne masteroppgaven er formålet å intervju elever og lærere som har erfaring med faget arbeidslivsfag gjennom tre år. Målet er å få svar på spørsmål om organiseringen av faget påvirker elevens livsmestring.

Problemstillingen for min masteroppgave er *«Hvilke sammenhenger finner vi mellom organiseringen av arbeidslivsfag og livsmestring»*.

Ved siden av forskningen har jeg følgende forskerspørsmål:

1. Hvorfor valgte du arbeidslivsfag?
2. Hvordan er organiseringen av arbeidslivsfag ved din skole?
3. Opplever du at skolen din satser på faget? Dette spørsmålet bør utdypes hvis ja/nei.
4. Hvilke undervisningsmetoder synes du har fungert best?

5. Hvordan har faget påvirket deg?
6. Opplever du mestring i arbeidslivsfag? Dette spørsmålet bør utdypes hvis ja/nei.
7. Ser du sammenheng mellom arbeidslivsfag og karriereveiledning?
8. Har arbeidslivsfag påvirket deg i valg av videregående opplæring?
9. Hvilke forbedrings-potensiale finnes i organiseringen av arbeidslivsfag?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Undertegnede og høgskolen i Innlandet, institutt for sosialvitenskap og veiledning.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du har fått en forespørsel om å delta i forskningsprosjektet sammen med to andre elever og tre lærere fra til sammen tre forskjellige skoler. Du får denne henvendelsen fordi du har hatt arbeidslivsfag i tre år. Gjennomføringen er avklart med skoleledelsen ved din skole.

Hva innebærer det for deg å delta?

- «Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et individuelt intervju. Det vil ta deg ca. 45-60 minutter. Intervjuet vil finne sted i en time du vanligvis har arbeidslivsfag. Intervjuet inneholder spørsmål om arbeidslivsfag og livsmestring og vil foregå gjennom den digitale plattformen Teams. Dine svar fra spørreskjemaet blir tatt opp på en privat lydopptaker. I tillegg til dette vil jeg gjøre noen notater underveis. Lydopptaket vil i etterkant transkriberes.
- Dersom dine foresatte ønsker å se spørreskjema/intervjuguide på forhånd har de anledning til det.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Du trenger ikke foresatte sitt samtykke til å trekke deg. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Dette vil ikke påvirke ditt forhold til skolen eller lærer.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Høgskolen Innlandet ved Ingrid Bårdsdatter Bakke er ansvarlig veileder for denne studien. Det er student og prosjektansvarlig som har tilgang til opplysningene i studien.

- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data». Opplysningene vil behandles på en maskinvare tilhørende behandlingsansvarlig institusjon. Deltakere vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen. Opplysningene anonymiseres fortløpende. Det vil være adgangsbegrensninger på disse opplysningene.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene og lydopptakene av deg vil makuleres/slettes når prosjektet avsluttes medio mai 2022.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om barnet, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om barnet,
- å få slettet personopplysninger om barnet, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av barnets personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen i Innlandet, institutt for sosialvitenskap og veiledning har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Høgskolen i Innlandet ved Berit Skaanes-Granholt mobil:99281120 og veileder Ingrid Bårdsdatter Bakke telefon:61288516.
- Vårt personvernombud: Usman Asghar ved Høgskolen Innlandet på telefon 61287483.
- Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

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

Med vennlig hilsen

Ingrid Bårdsdatter Bakke

(veileder/forsker)

Berit Skaanes-Granholt

(student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*arbeidslivsfag og livsmestring*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til at mitt barn:

- å delta i individuelt intervju

Jeg samtykker til at mitt barns opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av foresatte, dato)

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

(Signert av prosjektdeltager/barn, dato)

Vedlegg 2

Skriv til lærerne

Vil du delta i forskningsprosjektet «Arbeidslivsfag og livsmestring»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke om god organisering av faget arbeidslivsfag påvirker elevenes livsmestring. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg er i gang med et masterstudium i karriereveiledning som skal være ferdig i mai 2022. I denne masteroppgaven er formålet å intervju elever og lærere som har erfaring med faget arbeidslivsfag gjennom tre år. Målet er å få svar på spørsmål om organiseringen av faget påvirker elevens livsmestring.

Problemstillingen for min masteroppgave er *«Hvilke sammenhenger finner vi mellom organiseringen av arbeidslivsfag og livsmestring»*.

Ved siden av forskningen har jeg følgende forskerspørsmål:

1. Hvor lenge har du undervist i arbeidslivsfag?
2. Hvilken kompetanse har du til å utføre faget?
3. Hvordan er organiseringen av arbeidslivsfag ved din skole?
4. Opplever du at skolens ledelse satser på faget? Dette spørsmålet bør utdypes hvis ja/nei.
5. Hvilke undervisningsmetoder synes du har fungert best?
6. Hvordan opplever du at det er å undervise i arbeidslivsfag kontra andre skolefag?
7. Opplever elevene mestring i arbeidslivsfag? Dette spørsmålet bør utdypes hvis ja/nei.
8. Hvilke sammenhenger mellom arbeidslivsfag og karriereveiledning?
9. Hvilke forbedrings-potensiale finnes i organiseringen av arbeidslivsfag?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Undertegnede og høgskolen i Innlandet, institutt for sosialvitenskap og veiledning.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du har fått en forespørsel av skoleleder ved din skole om å delta i forskningsprosjektet sammen med to andre lærere og tre elever fra til sammen tre forskjellige skoler. Du får denne henvendelsen fordi du har vært ansvarlig for undervisningen i arbeidslivsfag ved din skole.

Hva innebærer det for deg å delta?

- «Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et individuelt intervju. Det vil ta deg ca. 45-60 minutter. Intervjuet vil finne sted på den digitale plattformen Teams. Intervjuet inneholder spørsmål om arbeidslivsfag og livsmestring. Dine svar fra spørreskjemaet blir tatt opp på en privat lydopptaker som vil bli transkribert i etterkant. I tillegg til dette vil jeg gjøre noen notater.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Høgskolen Innlandet ved Ingrid Bårdsdatter Bakke er ansvarlig veileder for denne studien. Det er student og prosjektansvarlig som har tilgang til opplysningene i studien.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data». Opplysningene vil behandles på en maskinvare tilhørende behandlingsansvarlig institusjon. Deltakere vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen. Opplysningene anonymiseres fortløpende. Det vil være adgangsbegrensninger på disse opplysningene.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene og lydopptakene av deg vil makuleres/slettes når prosjektet avsluttes medio mai 2022.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen i Innlandet, institutt for sosialvitenskap og veiledning har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Høgskolen i Innlandet ved Berit Skaanes-Granholt mobil:99281120 og veileder Ingrid Bårdsdatter Bakke telefon:61288516.
- Vårt personvernombud: Usman Asghar ved Høgskolen Innlandet på telefon 61287483.
- Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:
NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Ingrid Bårdsdatter Bakke

(veileder/forsker)

Berit Skaanes-Granholt

(student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*arbeidslivsfag og livsmestring*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til at jeg ønsker:

- å delta i individuelt intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3

Skriv til skolelederne

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Arbeidslivsfag og livsmestring»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke om god organisering av faget arbeidslivsfag påvirker elevenes livsmestring. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg er i gang med et masterstudium i karriereveiledning som skal være ferdig i mai 2022. I denne masteroppgaven er formålet å intervjuere elever og lærere som har erfaring med faget arbeidslivsfag gjennom tre år. Målet er å få svar på spørsmål om organiseringen av faget påvirker elevens livsmestring.

Problemstillingen for min masteroppgave er «*Hvilke sammenhenger finner vi mellom organiseringen av arbeidslivsfag og livsmestring*».

Ved siden av forskningen har jeg følgende spørsmål:

- 1) Hvilken kjennskap har du til arbeidslivsfag?
- 2) Hvilken kompetanse har du om faget?
- 3) Hvordan er organiseringen av arbeidslivsfag ved din skole/tidligere skole?
- 4) Hvilke undervisningsmetoder synes du har fungert best?

- 5) Opplever elevene mestring i arbeidslivsfag? Dette spørsmålet bør utdypes hvis ja/nei.
- 6) Hvilke sammenhenger ser du mellom arbeidslivsfag og karriereveiledning?
- 7) Hvilke forbedrings-potensiale finnes i organiseringen av arbeidslivsfag?
- 8) Hva legger du i begrepet livsmestring?
- 9) Ser du sammenhenger mellom arbeidslivsfag og livsmestring? Utdyp.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Undertegnede og høgskolen i Innlandet, institutt for sosialvitenskap og veiledning.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du har fått en forespørsel av skoleleder ved din skole om å delta i forskningsprosjektet sammen med to andre lærere og tre elever fra til sammen tre forskjellige skoler. Du får denne henvendelsen fordi du har vært ansvarlig for undervisningen i arbeidslivsfag ved din skole.

Hva innebærer det for deg å delta?

- «Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et individuelt intervju. Det vil ta deg ca. 45-60 minutter. Intervjuet vil finne sted på den digitale plattformen Teams. Intervjuet inneholder spørsmål om arbeidslivsfag og livsmestring. Dine svar fra spørreskjemaet blir tatt opp på en privat lydopptaker som vil bli transkribert i etterkant. I tillegg til dette vil jeg gjøre noen notater underveis.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Høgskolen Innlandet ved Ingrid Bårdsdatter Bakke er ansvarlig veileder for denne studien. Det er student og prosjektansvarlig som har tilgang til opplysningene i studien.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data». Opplysningene vil behandles på en maskinvare tilhørende behandlingsansvarlig institusjon. Deltakere vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen. Opplysningene anonymiseres fortløpende. Det vil være adgangsbegrensninger på disse opplysningene.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene og lydopptakene av deg vil makuleres/slettes når prosjektet avsluttes medio mai 2022.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen i Innlandet, institutt for sosialvitenskap og veiledning har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Høgskolen i Innlandet ved Berit Skaanes-Granholt mobil:99281120 og veileder Ingrid Bårdsdatter Bakke telefon:61288516.
- Vårt personvernombud: Usman Asghar ved Høgskolen Innlandet på telefon 61287483.
- Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med: NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Ingrid Bårdsdatter Bakke

Berit Skaanes-

(veileder/forsker)

(student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*arbeidslivsfag og livsmestring*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til at jeg ønsker:

å delta i individuelt intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4

Godkjennelse fra NSD

Godkjennelse fra NSD

Skriv ut

Referansenummer

984659

Prosjektittel

Arbeidslivsfag og livsmestring

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for humanistiske fag

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt /veileder eller stipendiat)

Ingrid Bårdsdatter Bakke, ingrid.bardsdatter.bakke@inn.no, tlf: 61288516

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Berit Skaanes-Granholt, bsne@fredrikstad.kommune.no, tlf: 99281120

Prosjektperiode

01.02.2021 - 15.05.2022

Vurdering (1)

09.04.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 09.04.2021 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte. MELD VESENTLIGE ENDRINGER Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilken type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-enderinger-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres. TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2022. LOVLIG GRUNNLAG Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte og barnas foresatte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som de registrerte og foresatte kan trekke tilbake. Barna/elevne vil også samtykke til deltakelse. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrerte/foresattes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a. PERSONVERNPRINSIPPER NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: • lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen • formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål • dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet • lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet DE REGISTRERTES RETTIGHETER NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte og foresatte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter:

innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20). Vi minner om at hvis en registrert/foresatt tar kontakt om sine/barnets rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned. FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). Microsoft Teams er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon. OPPFØLGING AV PROSJEKTET NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet! Kontaktperson hos NSD: Maren Urheim Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)