

«Når du på en måte har lært om det å ta valg, og det først skjer, så kan du litt om det, så er det ikke bare sånn: WOW! Her er et veldig stort valg, og du vet ingenting om hvordan du skal gjøre det!» (elev 9. trinn)

Kjersti Stendal Bjerkreim

Master i karriereveiledning

INN- Høgskolen i Innlandet
Fakultet for helse og sosialvitenskap. Lillehammer
Våren 2019

Førord

At denne dagen skulle komme har til tider, gjennom fire års studier, virket noe uvirkelig. Jeg vil rette en takk til alle som jeg mener har bidratt til at denne masteren har latt seg gjennomføre. Først og fremst takk til elevene på 9. trinn som ble med på forskningen. Uten dere hadde det ikke gått! Takk til medstudenter, lærere og forelesere på Høgskolen i Innlandet, Lillehammer, og USN, Drammen som har inspirert, motivert og støttet underveis. Spesielt takk til Gro Anette Slettebø og Ida Christin Hemstad Enebakk som har bidratt til gjennomlesing og innspill i sluttspurten av oppgaven. Det er og på sin plass å rette en takk til ledelse og kollegaer på skolen som har godtatt endringer i arbeidsplaner i aksjonsperioden, og hørt på sukk og stønn underveis. Takk til familien min som har vært støttende og oppmuntrende gjennom hele studiet. Takk til venner, som ikke har sett meg noe særlig denne våren, men som fremdeles regner med meg.

Sist, men ikke minst, en stor takk til veilederen min, Mårten Kae Paulsen som har kommet med konstruktiv veiledning og holdt ut med mine opp- og nedturer i oppgaveskrivingen.



«Me vil vere med å gje elevane røter og vengjer, som gjer dei i stand til å meistre livet»

Tegnet av Svanhild Gjedrem

Innholdsfortegnelse

| | |
|--|-----------|
| Sammendrag | 6 |
| 1. Innledning | 7 |
| 2. Bakgrunn | 8 |
| 2.1. Tidligere forskning | 10 |
| 3. Teoretisk rammeverk | 13 |
| 3.1. Ungdom | 13 |
| 3.2. Karriereveiledningsteori..... | 14 |
| 3.2.1. Krumboltz- Happenstance learning theory | 14 |
| 3.2.2. Bill Law og A.G Watts- DOTS | 16 |
| 3.2.3. Pierre Bourdieu- kapital og habitus | 18 |
| 3.2.4. Gelatt – Positive uncertainty- positiv usikkerhet | 20 |
| 3.2.5. CIP- cognitive information processing | 21 |
| 4. Metode | 25 |
| 4.1. Aksjonsforskning..... | 25 |
| 4.2. Vitenskapsteoretisk forankring..... | 27 |
| 4.3. Innsamling av data | 28 |
| 4.3.1. Cafedialog | 30 |
| 4.3.2. Logg..... | 30 |
| 4.3.3. Fokusgruppeintervju | 31 |
| 4.4. Etikk | 32 |
| 4.5. Ansvar, funksjon og oppgave som lærer, tilrettelegger og forsker..... | 32 |
| 4.5.1. Lærer i prosjektet..... | 33 |
| 4.5.2. Tilrettelegger i prosjektet | 34 |
| 4.5.3. Forsker i prosjektet | 34 |
| 4.6. Gjennomføring av undervisningsopplegget..... | 35 |
| 4.6.1. Første økt- for og etterarbeid | 35 |
| 4.6.2. Andre økt | 37 |
| 4.6.3. Tredje økt..... | 37 |
| 4.6.4. Fjerde økt..... | 38 |
| 5. Analyse og funn | 39 |
| 5.1. Funn i oppstart prosjektet..... | 40 |
| 5.2. Funn underveis i prosjektet..... | 41 |
| 5.2.1 Kan du tenke deg å arbeide i denne kommunen når du blir voksen | 42 |
| 5.2.2. Hva påvirker valgene dine..... | 43 |
| 5.2.3. Råd til en som skal ta valg | 44 |
| 5.2.4. Har det skjedd noen endring med deg i prosjektet, og hva har du lært som du kan ta med videre?..... | 45 |
| 5.3. Etter endt prosjekt | 46 |
| 5.3.1. Hva påvirker valgene du tar? | 47 |
| 5.3.2. Hva trenger du for å ta gode valg? | 48 |

| | |
|--|-----------|
| 5.4. Hva endret seg gjennom dette prosjektet?..... | 50 |
| 6. Diskusjon | 51 |
| 6.1. Hva mener elever på 9 trinn påvirker valgene deres? | 51 |
| 6.1.1. Bakgrunn påvirker..... | 52 |
| 6.1.2. Relasjoner påvirker | 54 |
| 6.1.3. Usikkerhet og endringer påvirker | 55 |
| 6.1.4. Informasjon påvirker..... | 56 |
| 6.1.5. Valgkompetanse påvirker | 57 |
| 6.1.6. Oppsummert..... | 59 |
| 6.2. Hva trenger elevene for å ta gode valg?..... | 59 |
| 6.2.1. Elevene trenger å kjenne seg selv for å kunne ta gode valg | 60 |
| 6.2.2. Elevene trenger kjennskap til muligheter for å kunne ta gode valg | 61 |
| 6.2.3. Elevene trenger å vite hvordan de tar valg på en god måte..... | 63 |
| 6.2.4. Elevene trenger å takle endring og usikkerhet for å kunne ta gode valg..... | 64 |
| 6.2.5. Oppsummert..... | 66 |
| 6.3. Hva har praktisk gjennomføring hatt å si? | 66 |
| 7. Konklusjon..... | 68 |
| 7.1. Elevenes opplevelse av økt valgkompetanse | 68 |
| 7.2. Min opplevelse av elevenes økte valgkompetanse | 68 |
| 7.3. Avvik- hva kan ha påvirket resultatet | 69 |
| 7.4. Hva får forskningsprosjektet mitt å si for praksis | 71 |
| Litteraturliste | 73 |
| Vedlegg | 75 |

Figurer

| | |
|--|----|
| Figur 1 Pyramide for å ta karrierevalg | 22 |
| Figur 2 CASVE sirkelen- en guide til å ta gode valg..... | 23 |
| Figur 3 Bilde fra cafedialog | 41 |

Sammendrag

Denne masteroppgaven tar for seg valgkompetanse hos elever på 9. trinn. Empirien er hentet inn blant to klasser på 9. trinn ved en skole. Metoden jeg har brukt er aksjonsforskning med et avsluttende fokusgruppeintervju. Jeg har valgt aksjonsforskning som metode fordi jeg ønsket å gjøre forskningen i egen praksis og sammen med elevene mine. Fokusgruppeintervju ble brukt for å klargjøre og utdype funn som ble gjort i dataene underveis i prosjektet. Jeg har videre sett dataene i lys av ulike karriereveiledningsteorier. Funnene i problemstillingen, «hva mener elevene påvirker valgene deres», og «hva trenger de for å ta gode valg», samsvarer i stor grad med det forskerne trekker fram som viktige aspekter ved valgkompetanse. Disse aspektene; kjennskap til seg selv, sine muligheter, evnen til å takle endringer og usikkerhet og viktigheten av en god valgprosess er sider ved det å ta gode valg der meningene til mine elever finner støtte i teoriene.

1. Innledning

I min praksis har «valget» fått stor plass. I denne sammenheng, er «valget», det valget elevene skal ta i overgangen til videregående skole. Hvilket programområde de skal velge. Både elevene og foreldrene deres har stort fokus på dette. Også vi som skole har hatt størst fokus på dette. Det krever bevissthet, vilje, refleksjon og læring å kunne endre elevenes fokus til ferdigheten å ta valg. Gjennom de tre årene med Utdanningsvalg på ungdomsskolen får læreren mulighet til å være med å endre dette fokuset. Elevene kan få kunnskap om, og større trygghet i prosessen det er å ta valg. Dette ønsket jeg å fokusere på i min oppgave. Min problemstilling er; «Hva mener elever på 9. trinn påvirker valgene deres, og hva trenger de for å ta gode valg? Hvordan samsvarer dette med teori om valgkompetanse og forskning på området?»

Et sentralt begrep er valgkompetanse. Med valgkompetanse mener jeg at elevene utvikler evnen til å ta gode valg (Haug, 2018).

For å klare å ta gode valg må elevene bli bevisst hva som påvirker valgene deres, i hvilke situasjoner de må ta valg, og at de i møte med ulike valg, tar valg på forskjellig måte. De må også lære å reflektere over hvordan de selv reagerer i ulike valgsituasjoner og hvordan de kan bruke valgkompetansen de tilegner seg i andre situasjoner.

Jeg håper gjennom mitt forskningsprosjekt å knytte teori, forskning og praksis sammen.

2. Bakgrunn

På min skole har vi en visjon «Vi skal vera med å gje elevane røter og vengjer som gjer dei i stand til å meistre livet». Dette er en visjon vi har som et grunnlag for alt vi gjør. Jeg syns den blir ekstra viktig og tydelig i faget utdanningsvalg. Jeg er så heldig at jeg har fått undervise elevene i faget utdanningsvalg i fem år.

Skolen generelt, og faget utdanningsvalg spesielt, skal forberede elevene på resten av livet. I vår kommune har faget utdanningsvalg en skoletime pr. uke på 8. trinn, en skoletime pr. uke på 9. trinn og en time i uka halve året på 10. trinn. I tillegg til dette har elevene to dager med hospitering på videregående skole på både 9. og 10. trinn, arbeidspraksis i to perioder, og de besøker en yrkesmesse, arrangert av videregående skole, på både 9. og 10. trinn. Gjennom å ta en master i karriereveiledning ønsket jeg å forbedre min evne til å undervise elevene i dette faget, og veilede de i min rolle som rådgiver.

Fra å ha vært ganske teoretisk og lærerstyrt, med valget av programområdet på videregående som fokus, ønsker jeg at min undervisning skal bli mer praktisk og variert. Jeg ønsker at hver enkelt elev skal kjenne seg sett og verdsatt for den han eller hun er, og jeg ønsker at hver enkelt elev skal få kjenne at deres bidrag er verdifullt. Gjennom ulike prosesser i klasserommet håper jeg at det å føle seg sett, få påvirke, delta, evaluere, reflektere og øke egenforståelsen, skal føre til at elevene står bedre rustet til å møte endringer i livet sitt og ta valg på en god måte.

I flere år har frafallsproblematikken i videregående hatt stort fokus i Norge. Både politisk, innenfor næringslivet og i utdanningssystemet har en vært opptatt av hva en kan gjøre for å begrense frafallet i videregående. I 2008 ble faget Utdanningsvalg innført i ungdomsskolen. En av målsettingene med faget var å forberede elevene på valg av utdanning og yrke, for om mulig å redusere frafallet i videregående. I generell del av opplæringslova står det

Målet for opplæringa er å ruste barn, unge og vaksne til å møte livsens oppgåver og meistre utfordringar saman med andre. Ho skal gi kvar elev kompetanse til å ta hand om seg sjølv og sitt liv, og samtidig overskott og vilje til å vere andre til hjelp.

(Kunnskapsdepartementet, 2015)

Videre står det at elevene må kunne gå aktivt inn i dagens arbeidsliv, og bli i stand til å senere jobbe i yrker som enda ikke er skapt. Skolen skal ruste elevene til å ta gjennomtenkte og kloke valg.

Da faget Utdanningsvalg ble innført i 2008 var formålet med faget at elevene skulle bidra til at flere elever foretar «mer kunnskapsbaserte valg av utdanning og yrker» (Utdanningsdirektoratet, 2008). Faget skulle skape helhet i skoleløpet og knytte grunnskolen og videregående tettere sammen. Det var også et mål at elevene skulle bli bedre kjent med seg selv, hvilke muligheter de har og legge grunnlag for livslang læring. I den reviderte læreplanen som ble gjort gjeldende fra høsten 2015, har begrepet valg fått mere plass. Det blir flere ganger i formålet med faget utdypet at elevene skal få kompetanse i å ta valg.

I arbeidet med fagfornyelsen av læreplanen, som skal gjelde fra skoleåret 2020-21 har, i tillegg til valg, dette med endringer i livet, livsmestring og verdigrunnlag blitt trukket fram i tverrfaglige emner. Grupper som har arbeidet med fagfornyelsen i Utdanningsvalg har gjennom flere prosesser kommet fram til kjerneelement for faget. Kjerneelement forklares med hva som er den overordnede og prioriterte retningen og innholdet for faget.

Kunnskapsdepartementet har i juni 2018 fastsatt hva som skal være kjerneelement i faget, og dette er foreslått å være:

Karrierekompetanser

Å utvikle karrierekompetanser handler om å forstå og utvikle seg selv, utvikle en trygg identitet, utforske livet, læring, og arbeid. Dette inkluderer ferdigheter i å kunne samle, analysere og ta i bruk informasjon både om utdanning, arbeid og seg selv, ferdigheter i å håndtere overgangsfaser i livet og ferdigheter i å ta valg. Når flere fagfelt arbeider sammen med faglig kompetanse fra sine fagfelt, vil karrierelæringen oppleves mer helhetlig og relevant. Av samme grunn bør karrierelæringen organiseres sammenhengende som en prosess over tid. (Utdanningsdirektoratet, 2018d)

I forslag til ny læreplan står disse kompetansemålene foreslått:

- Eleven skal kunne gjøre rede for hva og hvem som påvirker karrierevalg, og hva dette har å si for egne valg.

- Eleven skal kunne planlegge egen karriere, kunne se muligheter og omsette ideer til handling og valg, og reflektere sammen med andre over konsekvenser av karrierelæring. (Utdanningsdirektoratet, 2018a)

Videre står det i forslag til verdier og prinsipper for faget at elevene skal kunne ta selvstendige karrierevalg, forstå konsekvenser av egne valg, og lære å håndtere usikkerhet i forbindelse med karrierevalg.

Dette er med på å synliggjøre at valgkompetanse er en stor del av de karrierekompetansene den nye læreplanen legger opp til at elevene skal inneha.

I 2011 kom stortingsmeldingen «Motivasjon-mestring-muligheter» (Stortingsmelding, 2010-2011) om situasjonen, og ønsket forandring, av praksis på ungdomstrinnet. I etterkant av denne ble det i 2013-17 gjennomført en statlig satsing på ungdomstrinnet som ble kalt «Ungdomstrinn i utvikling». Overordnede mål for satsingen var at elever på ungdomstrinnet skulle føle seg inkludert, oppleve mestring, beherske grunnleggende ferdigheter og fullføre videregående skole.

Gjennom større deltagelse, høyere grad av medvirkning og varierte arbeidsmetoder skulle elever på ungdomstrinnet oppleve høyere grad av mestring og læring. Dette må i neste omgang få konsekvenser for undervisningen i faget.

2.1. Tidligere forskning

Det finnes mange karriereveiledningsteorier, og også forskning på området. Det som har vært en utfordring iflg. James Sampson på Florida State University, er å knytte teorien, forskningen og praksisen sammen, og med et språk som alle kan forstå. (J. P. Sampson, 2016). Det finnes forskere i både Norge og Danmark som har lykket med dette. En er, etter min mening, Randi Boelskifte Skovhus. Hun har forsket på området om elevers valgkompetanse i Danmark. Hun er tydelig i sin bok «Veiledning- valg og læring», at det er viktig at en bygger opp rundt «happenings» elevene får i skolen, som feks. arbeidspraksis. Hun viser til at fokus på et valg, lett kan lukke igjen, framfor å åpne opp for nysgjerrighet og refleksjon. Hennes forskningsarbeid er gjort på elever i ungdomsskolealder i Danmark. Selv om det danske systemet er litt annerledes enn det norske, er funnene om hvor lett

aktiviteter bare blir «happenings» interessant for norske forhold. Vi har flere karriereaktiviteter, som arbeidsuke, hospitering og yrkesmesser, og disse kan lett bli stående alene, uten at elevene får noen karrierelæring ut av disse. Likegyldighet til disse aktivitetene kan gjøre det vanskelig for skolen å leve opp til målsettingen om at elevene skal ta bevisste, kunnskapsbaserte valg. Det er viktig at slike aktiviteter går inn i en større helhet, med både for og etterarbeid.

Andre som har lyktes med å binde teori, forskning og praksis sammen er danske forskere i prosjektet «Udsyn mot Udskolingen» gjengitt i boka med samme navn (Poulsen, Thomsen, Buhl & Magmayer, 2016). Her har forskerne gjennom samarbeid med skoler og kommuner utdypet hvor viktig det er med bevisst forberedelse og etterarbeid til ulike karrierelæringsaktiviteter. Dette trengs for at elevene skal få et best mulig læringsutbytte av disse aktivitetene. Også i dette prosjektet er det tydelig formulert at en må snu fokus fra valget, til hva elevene trenger for å kunne ta valg på en god måte. Dette fokuset er også tydelig i forskningen til Skovhus (2017). Hun sier videre at for stort fokus på valget av videregående skole kan legge en demper på elevenes nysgjerrighet. Dette kan igjen føre til mindre engasjement i aktivitetene, og en dårligere utvikling av karrierekompetanser, herunder valgkompetanser. Thomsen og Skovhus sier det slik «Når aktivitetene i Utdanningsvalg har et læringsfokus i stedet for et fokus på valg, kan det øke meningsfullheten for både de elever, som aktivitetene er rettet mot, og for lærerne, som skal tilrettelegge og gjennomføre aktivitetene» (Thomsen & Skovhus, 2016) For at elevene skal kunne ta valg på en god måte, er det derfor viktig at grunnlaget de tar valget på er best mulig. Dette innebærer at de må kjenne seg selv og mulighetene sine, og erfare gjennom variert undervisning og aktiviteter hvilken måte de lærer best på. De må bli bevisste på hva som påvirker valgene deres og hva de trenger for å ta gode valg.

Et annet arbeid som er gjort for å styrke sammenhengen mellom teori, forskning og praksis er Erik Hagaseth Haug sitt arbeid i boka « Karrierekompetanser, karrierelæring og karriereundervisning» (Haug, 2018) Et av målene hans med boka er å hjelpe lærere og karriereveiledere til å ta et fugleperspektiv på praksisen sin, og hjelpe dem med å reflektere over hvorfor de gjør som de gjør. Arbeidet inneholder teorigrunnlag som skal hjelpe lærere til lettere å forstå grunnlaget for de valgene de gjør i undervisningen. Alle disse arbeidene

bruker et språk jeg mener er gjenkjennelig og forståelig for lærere og veiledere i praksisfeltet, og som bidrar til å binde teori, forskning og praksis sammen.

3. Teoretisk rammeverk

3.1. Ungdom

For å forstå ungdom, og på best mulig måte legge til rette for læring hos denne gruppen, er det viktig å vite noe om hva det vil si å være ungdom. Tidligere sa man at voksne kunne forstå ungdom, fordi de selv hadde vært unge. Men det er ikke nødvendigvis slik i dag. Verden vi lever i, og de unges verden er helt annerledes enn den var for bare 40 år siden. Den teknologiske utviklingen har vært enorm. Den gjør tilgangen til hele verden lettere, og medieinntrykk, tilbakemeldinger fra kjente og ukjente, blir servert ungdommene der de til enhver tid befinner seg. Ungdommer blir utsatt for mer direkte press, og må forholde seg til et mye videre spekter av verden. De kan ikke lenger velge om de vil motta alle disse inntrykkene, de må bare lære seg hvordan de skal takle det. Tom Tiller uttrykker det slik:

I dag er voksenerfaringenes gyldighet svekket når det gjelder å gi gode råd, eller å få den unge til å følge rådene. Vi vet rett og slett ikke hva som er best for de unge på sikt. Utviklingen raser for fort av gårde til at voksen (skrå) sikkerhet skal kunne gjøres gjeldende i møtet mellom generasjoner (Tiller, 2014, s. 31).

Videre sier han at for å hjelpe de unge i dag til å skape sin identitet, så trengs det gode støtteapparat rundt dem. De trenger at de nærmeste, familien, og de litt mer perifere, venner og støttespillere, som for eksempel lærere og trenere bryr seg, er gode dialogpartnere og guider de unge når dette behøves. I skolen har dette vært en viktig oppgave for lærerne til alle tider, men i dag er kanskje gapet mellom verdenen til ungdom og voksne større enn noen gang. Likevel er det et stort behov for denne støtten. At dette behovet blir tatt på alvor kommer til uttrykk gjennom innføring av et nytt overordnet tverrfaglig emne i forslag til ny læreplan; livsmestring. Forslaget til ny generell del uttrykker det slik: «Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir mulighet til å ta ansvarlige livsvalg» (Utdanningsdirektoratet, 2018c).

Faget utdanningsvalg er viktig i denne prosessen. Å hjelpe ungdom til å bli bevisst seg selv, takle endringer, og ta gjennomtenkte og reflekterte valg vil hjelpe dem i framtiden selv om vi i dag ikke kan si hva som kommer av endringer.

3.2. Karriereveiledningsteori

Kunnskap om ungdom i dagens raskt skiftende samfunn, er viktig å ta med seg når en ser på teorier innenfor karriereveiledning. Det er ikke bare gjennom skolen at elevene møter karrierelæring. Alt fra barna er små lærer de gjennom hva de ser og opplever. Verken barn eller voksne er alltid bevisst på dette, men denne tidlige læringen kan sette dype spor. Små barn som tar buss, og ser at bussjåføren er mann, vil kunne konkludere med at dette er et yrke for menn. Likeens kan foreldre sine holdninger og væremåter påvirke barns læring om yrker og utdanning. De har en lang historie når de kommer til skolen, og når de begynner på ungdomsskolen har den uformelle læringsarenaen påvirket elevene lenge. Læringen elevene møter på skolen vil være mer formell, og dette kan kalles karriereundervisning (Haug 2018).

Som nevnt i kapitlet om bakgrunn for dette prosjektet er det faget utdanningsvalg og karriereveiledning på ungdomstrinnet som er mitt utgangspunkt. Dette vil være en bit av den formelle karriereundervisningen elevene får i skolen. Selv om rådgivning er hele skolens oppgave, er det som lærer i faget utdanningsvalg og som karriereveileder at en får den mest strukturerte oppgaven i forhold til karriereundervisning av elevene.

Det er viktig at elevenes læring blir det viktigste i faget, ikke valg av programområde på videregående. Jeg støtter meg til Inga H Andreassen som sier det slik; «Elevenes læring skal ha mest oppmerksomhet i karriereundervisningen. I faget utdanningsvalg innebærer dette at elevenes kompetanse er målet, ikke det valget de skal ta om videregående opplæring» (Andreassen, 2016, s. 20). I denne kompetansen ligger elevenes evne til å stoppe opp, reflektere og bli bevisst hvilke valg de tar, hva som påvirker valgene deres, og hvordan de skal ta valg på en god måte. Dette er et viktig mål i karrierelæring (2016).

3.2.1. Krumboltz- Happenstance learning theory

I faget utdanningsvalg vil det være viktig å ikke bare ha fokus på valget elevene skal ta på 10. trinn om videregående skole. En må være tydelig på at det å utvikle karrierferdigheter er noe en lærer, og tar i bruk gjennom hele livet.

Krumboltz kritiserer tidligere karriutviklingsteorier, og mener at de i for stor grad forutsetter at målet man skal nå er kjent. I hans teori Happenstance Learning theory (HTL) kommer læring gjennom den pågående prosessen (livet) sterkere til uttrykk:

Menneskelig oppførsel er et produkt av utallige opplevelser gjennom planlagte og ikke planlagte situasjoner der individet finner seg selv. Læringsutbyttet inkluderer ferdigheter, kunnskap, oppfatninger, innstillinger, følsomhet, følelser og framtidige handlinger. (Haug, 2018, s. 78) (min oversettelse)

Et mål for en karriereveileder må være å hjelpe elevene til å utvikle nysgjerrighet, pågangsmot, utholdenhet, fleksibilitet og optimisme (Haug, 2018). Gjennom et langt liv vil det være mange oppgaver som vil påvirke hvor en ender opp, og hva en gjør som pensjonist. Arbeid i frivillige organisasjoner, kurs, skole og utdanninger, sommerjobber, trainee-jobber og yrker vil alle påvirke en på veien, og selv om en har opplevd mye meningsfullt har en kanskje fremdeles ikke nådd målet (Krumboltz, 2009).

Krumboltz utdyper at mennesker oppfører seg som de gjør på grunn av genetikk, læringserfaring, omgivelser og oppvekstmiljø. Spesielt påpeker han hvor viktig foreldre eller andre oppdragere er for oppveksten. Det som skjer med et barn de første leveårene vil påvirke barnet gjennom hele livet, og bortsett fra i alvorlig overgrepssaker, får dette forholdet relativt lite fokus hos de som har ansvaret for å sette dagsorden i vårt samfunn. Mønsteret som blir lagt i disse tidlige barneår, er det vanskelig å endre i voksen alder, sier Krumboltz (2009). Videre påpeker han at å kunne sette seg et mål er viktig, men langt viktigere er det å lære hvordan en kommer seg til målet. På samme måte mener han at det å lære å ta valg er viktigere enn selve valget, fordi denne lærdommen kan brukes i møte med ulike valg i livet. Å kunne gjøre en vurdering av hvem en selv er, hvilke interesser og muligheter en har, er også viktig. Gjennom livet forandrer dette seg. Vi utvikler oss, og det vi likte og var gode på da vi var 18, er ikke nødvendigvis det som er viktig for oss i et jobbskifte når vi er 40. Kanskje eksisterer heller ikke den gamle drømmejobben lenger. Derfor er ferdigheten å kjenne seg selv, sine interesser og sine muligheter viktig så lenge vi lever. Karrierevalg er ikke et engangvalg, men noe vi tar gjennom hele livet sier Krumboltz. «Career decisions are not a one-time event but occur continually throughout life. Keeping options always open means that new opportunities must be created, recognized, and

seized» (Krumboltz, 2009, s. 148). Med dette påpeker han at når man er åpen for nye valg vil man kunne skape, gjenkjenne og ikke minst gripe nye muligheter gjennom hele livet.

Krumboltz er opptatt av at læring er en relasjonell prosess. Det er viktig for elevene å ikke ta et valg basert bare på det de selv ser og opplever i nuet, men kunne reflektere sammen med en venn, foreldre, eller andre, om valget de skal ta. Dette innebærer og å drøfte valget en skal ta med andre eksperter. Det er likevel viktig å reflektere over og være bevisst på at en tar det valget en selv kan stå inne for (Haug 2018).

Jeg har valgt å ta med Krumboltz sin teori i denne oppgaven for å belyse hvordan uformelle, så vel som formelle læringssituasjoner påvirker valg vi gjør. At Krumboltz er tydelig på at relasjoner og bakgrunn påvirker en i valgprosesser, er også en grunn til at jeg velger å bruke Happenstance Learning Theory i arbeid med min problemstilling.

3.2.2. Bill Law og A.G Watts- DOTS

En annen karrierelæringsteori er Bill Law og A.G Watts sin. Disse kom fram til fire områder mennesker trenger å lære, i forhold til karriere. Disse områdene bygger på en hierarkisk forståelse av læring og kalles for DOTS. Dette står for

D- Decision learning- beslutningskompetanse

O- Opportunity awareness- mulighetsbevissthet

T- Transition learning- omstillingsevne

S- Self awareness- selvinnstekt

(Thomsen & Skovhus, 2016)

Law og Watts er også opptatt av valgkompetanse hos elevene. De mener det er viktig at elevene får kompetanse i å ta valg, og at disse valgene kan gjøres på ulike måter. (Haug, 2018)

Det er dette de kaller «decision learning» og de uttrykker det slik:

..to understand the variety of ways in which decisions can be made. That might mean, for example, helping them to understand the various pressures, expectations and cues which are offered to someone in a decision-making situation. It might mean helping them understand the various styles in which decisions can be made- ranging from impulsive to deeply deliberate- recognising that different people make different decisions in different ways, and that some decision- making styles are more appropriate for some situations than for other (Law & Watts, 1977, s. 9).

Senere har Law videreutviklet teorien og presenterte New Dots modellen. Også Law er opptatt av at vi lærer sammen med andre. Han mener at vi både inspirerer og informerer hverandre, og at vi gjensidig påvirker hverandres selvbilde (Skovhus, 2017).

I sin videreutviklede teori opererer han med fire nivåer for karrierelæring:

1. Å oppdage (sensing- finding out)

- Sansse, se, høre oppleve, merke- samle en rekke bilder og informasjon.
- Få nok inntrykk og informasjon til å komme videre.

2. Å ordne (sifting- sorting out)

- Sammenligne, oppdage sammenhenger og finne mønster.
- Ordne informasjonen på en meningsfull måte for å bli klar over forskjeller og likheter.

3. Å fokusere (focusing- checking out)

- Få innsikt i andres synspunkter og forstå, at de er annerledes enn ens egne.
- Å ta andres perspektiv i utvikling av egne synspunkter, og forstå hvordan man ser annerledes på noen forhold. Å vite hva som er viktig for meg.

4. Å forstå (understanding- working out)

- Vite hvordan noe fungerer og hvilke handlinger som synes å føre til hva.
- Forklare, forutse.

Oversatt fra Law, (2001)(Skovhus, 2017, s. 47)– min oversettelse fra dansk.

Det er Law sin tanke at disse fire nivåene skal brukes sammen med de fire områdene i DOTS. Å oppdage, ordne, fokusere og forstå sammen med DOTS er en mer komplett måte å forstå hva som skjer i en verden i endring. D- desicion making, O- opportunities, T- transition learning og S-selfawerness er hva vi skal lære, og se-sense, si-sifting, fo-focusing og u-understanding er hvordan vi skal lære det.

Hans nivåer for karrierelæring kan brukes når vi vurderer læringsaktiviteter, og hvilke kompetanser vi kan utvikle og trene gjennom disse aktivitetene.

Det er ifølge Law viktig at ikke aktiviteter i karriereutdanningen bare blir happenings som oppleves. Det er viktig at elevene får både forarbeid og etterarbeid til opplevelser slik at de

får en mulighet til å sammenligne, drøfte med andre, og gjennom dette reflektere og muligens komme fram til en forståelse(Thomsen & Skovhus, 2016). Denne forståelsen av prosess og handling er bakgrunn for at jeg velger å ta med teorien DOTS og NewDOTS i diskusjonen rundt mine funn.

3.2.3. Pierre Bourdieu- kapital og habitus

Pierre Bourdieu var opptatt av makt og hvordan dette påvirker oss som mennesker. Et av hans hovedpoeng er at mennesker ikke vet, eller ikke er bevisst på hva som former dem (Aagre, 2014). Bourdieu bruker kapital som et begrep for å forklare hvordan vi mennesker blir påvirket av vår omverden, og at «de fungerer som hjelpemidler til å gå inn i dominerende posisjoner innenfor de feltene de refererer til» (Aagre, 2014, s. 39). Bourdieu snakker om kapital på mange ulike felt, men jeg vil fokusere på sosial, kulturell kapital, i mindre grad økonomisk kapital. Dette er områder som i stor grad påvirker elevene i deres liv.

Kulturell kapital eksisterer i tre former:

- Den kroppsliggjorte tilstand som man kan forklare med en nedarvet kapital som man nesten kan si er medfødt, i bevissthet og kropp. Hvem du er påvirkes i stor grad hvor du kommer fra, og hvem du hører til, altså familien din.
- Den objektiverte tilstand, - dette som kulturelle goder, som tilgang på bøker, aviser ol.)
- Den institusjonaliserte tilstanden (denne kommer jeg ikke nærmere inn på) (Bourdieu, 2006)

Willie Aagre sier det slik:

Den generaliserte kulturelle kapitalen tydeliggjøres hver eneste dag i skolesystemet, der ungdom fra velfungerende boligområder som har vokst opp med bred tilgang til bøker, dagsaviser og varierte fritidsmuligheter, stiller med helt andre forutsetninger enn ungdom fra miljøer der boklig lærdom oppleves som fremmed, og det økonomiske setter klare grenser for opplevelser utenfor hjemmets umiddelbare nærhet(Aagre, 2014, s. 38).

Økonomisk kapital er den tilgang individet har til penger og materielle ressurser, og gjennom dette muligheter.

Sosial kapital handler om hva slags sosial innflytelse en har gjennom nettverk og sosiale relasjoner (Rasborg, 2013). Dette innebærer å tilhøre en gruppe (Bourdieu, 2006). Dette er ikke en spesifikk gruppe, men kan like gjerne være en motorsykelklubb som en familie. Aagre oppsummerer det slik «Kapitalen en rår over, bidrar til å bedre, eller til å trygge ens sjanser i kampen om de symbolske og materielle godene som står på spill» (Aagre, 2014, s. 38).

Et annet begrep som står sentralt hos Bourdieu er habitus. Alle individer har et habitus. Klaus Rasborg forklarer Bourdieus begrep habitus slik «varige og foranderlige dispositioner, hvorigenno aktørene oppfatter, bedømmer og handler i verden» (Rasborg, 2013, s. 425). Dette er et vanskelig begrep å forstå. Aagre forklarer det på denne måten:

Habitus er en holdning og en væremåte en har med seg fra sitt oppvekstmiljø, kombinert med den generelle kunnskapen en har utviklet, og de erfaringene en har bygd opp gjennom å delta i en rekke forskjellige spill om makt, posisjon og innflytelse (Aagre, 2014, s. 39).

Bourdieu er tydelig på at dette ikke er noe uforanderlig, men tvert imot at nye erfaringer kan forsterke eller forandre det. Habitus blir sammenheng mellom strukturen i samfunnet og personers handlefrihet. Han heller likevel til at strukturene er en tung «masse» å endre, og ofte seirer den over den enkeltes mulighet for frie valg.

Habitus er på ingen måte den uafvendelige skæbne, nogle udlægger begrebet som. Det er et historisk fænomen og som sådant et åbent system av holdninger, der hele tiden udsættes for nye erfaringer, som enten forsterker eller modificerer det. Habitus består af dybdgående og varige strukturer, men de er ikke uforanderlige. Når det er sagt, må jeg straks skynde mig at tilføje, at langt de fleste mennesker statistisk kommer til at leve et liv, hvor de objektive strukturer stemmer overens med de strukturene, der formede deres habitus i første instans, og derfor igen og igen vil komme ud for erfaringer, der bekræfter og cementerer deres holdninger. (Bourdieu referert i Rasborg, 2013 s. 425)

Med støtte i Bourdieu sin teori om kapital og habitus ønsker jeg å belyse hvor viktig elevenes bakgrunn er i forhold til hva som påvirker elevenes valg, men også hvordan kapital er en viktig faktor når en skal se på hva elevene trenger for å ta gode valg.

3.2.4. Gelatt – Positive uncertainty- positiv usikkerhet

«Å endre sitt sinn» vil bli en viktig grunnleggende ferdighet i framtiden skriver H.B. Gelatt i 1989 (1989). Han fremmer da et nytt rammeverk for å ta beslutninger, eller valg. Han sier at man ikke må legge bort alt det gamle, men se sammenhenger mellom gamle og nye innsikter. Han kaller sin nye teori «positiv usikkerhet» (Positive uncertainty). Han legger vekt på at det å ta valg krever en viss usikkerhet. Å ta et valg, eller en beslutning er en prosess der en bruker informasjonen en har, og ny informasjon, og re-arrangerer dette slik at en kan ta et best mulig valg (Gelatt, 1989).

Et valg vil føre til en forandring sier Gelatt. Han påpeker at informasjon er viktig, Men en må ha en bevissthet rundt dette om hvor lenge informasjonen er gyldig. Dette blir enda mer viktig i dagens samfunn som endrer seg så fort. Det som var en sannhet i går, er kanskje ikke sannheten i dag. Gelatt trekker fram retningslinjer på tre områder, informasjon, prosess og valg. Gelatt påpeker at desto mer informasjon du får om et område, desto større kan usikkerheten bli. Desto mer du får av kunnskap, desto mer skjønner du at du ikke kan. En annen viktig side ved informasjon er å være bevisst og vite hvor den kommer fra. Det finnes ingen «uskyldig» eller objektiv informasjon. Informasjonen du sender vil bli oppfattet av mottakeren med den bakgrunnen vedkommende har. Og informasjonen blir derfor subjektiv. Gelatt uttrykker det slik «Clients need to learn to be uncertain about what they know and seek other, even different, information and options» (Gelatt, 1989, s. 254).

Videre gir han noen retningslinjer om prosessen. «Vit hva du vil og tror, men ikke vær sikker» er hans råd. Gelatt mener at dersom du alltid vet hva du vil, så oppdager du kanskje ikke andre ting du vil, eller ønsker. Det er gjennom nysgjerrighet og ved å utfordre oss selv at vi lærer nye ting. «New experiences help develop new information, new values, new goals, and new wants. Being uncertain about goals and wants leads to new discoveries» (Gelatt,

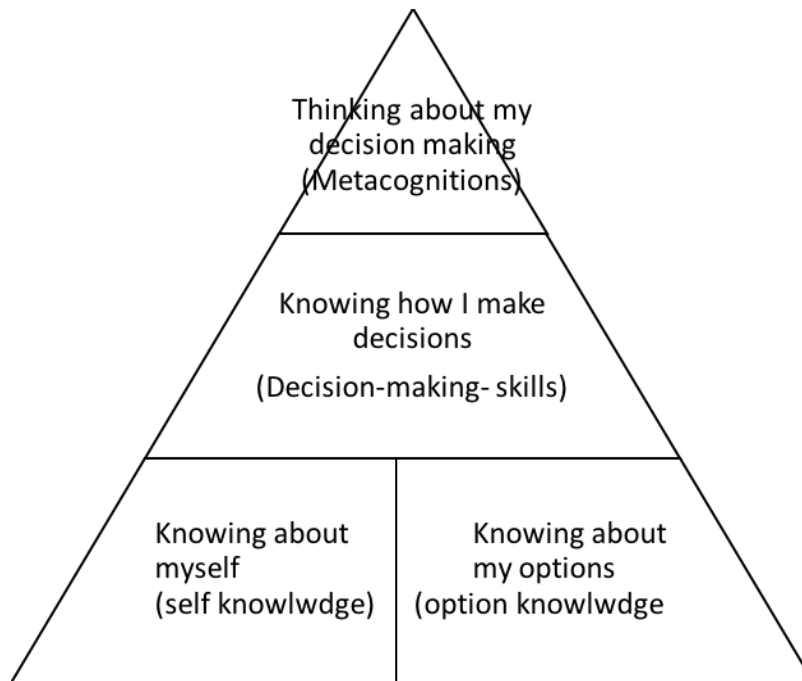
1989). Gelatt ser ikke på det å være usikker som noe negativt, tvert imot mener han at ved å være usikker så åpner en opp for flere muligheter.

Det siste området han trekker fram retningslinjer på er det å ta valg. Der tidligere rådgivning fortalte deg at du skulle ta valg på den rasjonelle måten ved å koble ferdigheter mot yrker, mener Gelatt at prosessen for hvordan en kommer fram til valget er like viktig. Han er likevel tydelig på at han ikke forkaster alt det gamle, men at en må se på det gamle perspektivet med ny innsikt (Gelatt, 1989). På denne måten kan en ta med seg det beste av det som har vært, inn i nye teorier og ny praksis. Han mener at den som tar valget ikke kan sees adskilt fra valget. Den du er med hele deg, påvirker det valget du tar. Dette er det viktig å være bevisst, for at valget du tar også skal bli mest mulig riktig for deg. En person må drømme om framtiden, så vel som å se seg tilbake og lære av fortiden. Gjennom å tåle usikkerhet kan du skape din egen framtid (Gelatt, 1989). Gelatt oppsummerer det med å påpeke at ved å føle seg usikker på framtiden, men samtidig være positiv til denne usikkerheten legger man et godt grunnlag for å ta valg og skape forandring i livet sitt. Jeg ønsker å belyse problemstillingen min; «Hva mener elever på 9. trinn påvirker valgene deres, og hva trenger de for å ta gode valg? Hvordan samsvarer dette med teori om valgkompetanse, og forskning på området?» med bruk av Gelatt sin teori, positive uncertainty, fordi jeg mener den er framtidsrettet og inneholder så mange ulike aspekter og faktorer ved det å ta valg.

3.2.5. CIP- cognitive information processing

Forskere på Florida State University, Tallahassee, har en litt annen tilnærming til dette med å ta valg. De har utviklet en karriereteori som de kaller «Cognitive information processing», eller CIP (J. P. J. Sampson, Lenz, Reardon & Peterson, 1999). De forsøker å skape en sammenheng mellom å beskrive hvordan en person kan ta valg, til faktisk å gi den som skal ta valg, en strategi for hvordan en kan gjøre det. De har fokus på at dersom en ønsker en endring av nå- situasjonen, må en ta valg. Valget kan minske gapet mellom den situasjonen individet er i nå, og den situasjonen individet ønsker å være i.

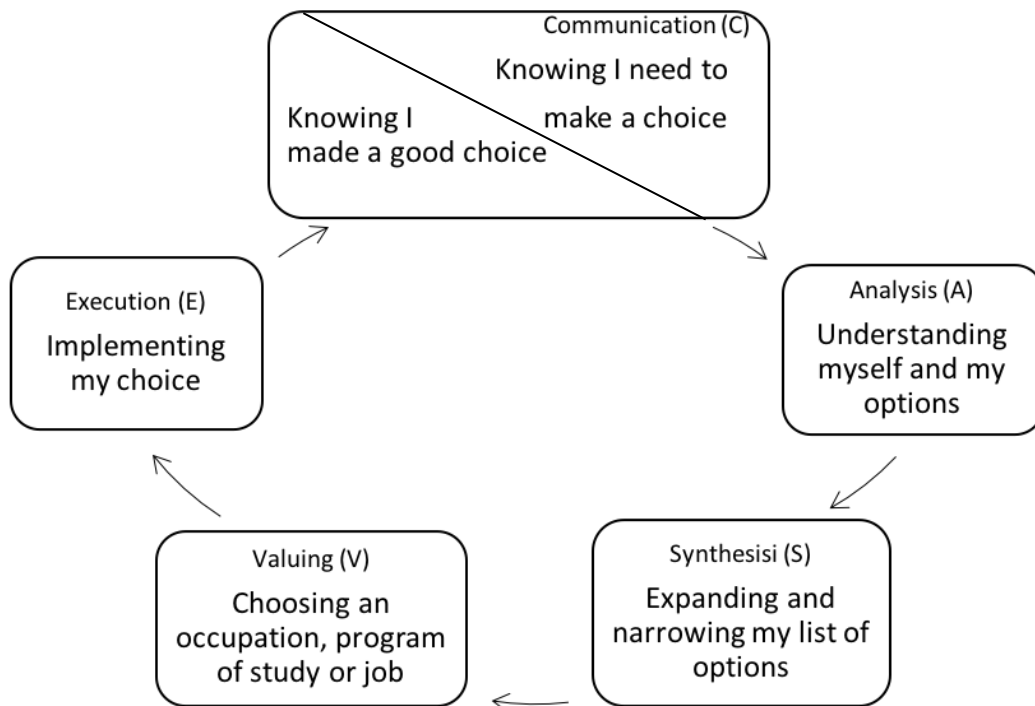
De opererer med en pyramide som viser hvordan en kan løse problemer knyttet til det å ta valg i forhold til utdanning og karriere (J. P. J. Sampson et al., 1999, s. 6).



Figur 1 Pyramide for å ta karrierevalg

Nederst i pyramiden ligger to områder; Knowing about myself (self-knowledge) og Knowing about my options (options knowledge). I begrepet «knowing about myself» ligger personens kjennskap, og evne til å klargjøre egne verdier, interesser og ferdigheter. I begrepet «knowing about my options» ligger kjennskap til mulighetene innenfor utdanningsvalg, men også kjennskap til videre muligheter innenfor yrker og videre utdanning.

Det neste nivået i pyramiden i CIP- teorien er knowledge about decisionmaking. Å kunne ta valg er iflg Sampson (J. P. J. Sampson et al., 1999) ikke bare å bestemme seg for en forandring, men å kunne ta skritt for å gjennomføre valget. Hvordan en på best mulig måte gjennomfører prosessen å ta valg vises i figur 2 (J. P. J. Sampson et al., 1999, s. 7). De kaller denne prosessen som er en gjentakende sirkel for CASVE- sirkelen



Figur 2 CASVE sirkelen- en guide til å ta gode valg

Proessen i denne sirkelen er tenkt å være en hjelp for å kunne hjelpe den som skal ta valg til å ta finne fram og bruke den rette informasjonen til rett tid.

Proessen starter med «Communication» (C), som er en bevissthet om at et valg må tas (J. P. J. Sampson et al., 1999). Det kan være indre, eller ytre signaler som skaper denne bevisstheten. Av ytre signaler kan det være et skolevalg som skal tas, for eksempel i overgangen fra grunnskole til videregående, men det kan og være en indre følelse av at en har valgt feil programområde.

Den neste fasen i sirkelen er «Analysis» (A). Her gjelder det at den personen som skal ta et valg ser gapet mellom der en er, og der en ønsker å være. Her gjelder det å sette seg inn i muligheter. Men muligheter her er ikke bare de som gjelder første steg. Det gjelder og å sette seg inn i hva som kan være muligheter for videre utdanning og yrker.

I neste fase, «Synthesis» (S) gjelder det å utvide, eller innskrenke mulighetene en har. Skal en søke arbeid er kanskje det å utvide mulighetene det vanskeligste, men i møte med det norske utdanningssystemets mange muligheter kan det å innskrenke valgmuligheten være en utfordring.

«Valuing» (V) er den fjerde fasen. I denne fasen gjelder det å vurdere fordeler og ulemper av ulike muligheter opp mot de verdiene en har. Hva vil konsekvensene av valget være, for meg, og for de rundt meg. Deretter må den som skal ta valget gjøre en prioritering.

Deretter følger «Execution» (E) før en vender tilbake til «Communication». I fasen «Execution» handler det om å sette valget en tar ut i handling. Det vil si å planlegge for den nye endringen, avslutte det som har vært, og oppstart av det nye. Tilbake i «Communication» vil man så hvile i at man tok et godt valg, fram til det neste gang blir klart at en forandring er nødvendig og at et nytt valg må tas.

Toppen av pyramiden i CIP- teorien er å forstå hvordan tanker påvirker valgene våre, såkalt «Metacognitions» (J. P. J. Sampson et al., 1999). Hvordan vi tenker i en valgprosess vil i neste omgang påvirke valgene våre. Tankene kan være enten positive eller negative, men de vil uansett få en påvirkning på hvordan vi handler. Sampson og de andre forskerne på Florida State University snakker om selv-snakk, selvbevissthet og et tredje begrep, som jeg har valgt å kalle overvåkning og kontroll.

Selv-snakk handler om den stille konversasjonen en som skal ta valg har med seg selv, om fortid, nåtid og framtid (J. P. J. Sampson et al., 1999). Positivt selvsnakk i en valgsituasjon kan holde personen motivert gjennom prosessen, men negativt selvsnakk kan virke demotiverende.

Selvbevissthet handler i CIP om bevisstheten den som skal ta valg har på sammenhengen mellom egne tanker, følelser og handlinger.

Det tredje begrepet, overvåkning og kontroll, handler om å feks. vite når en må stoppe opp i en valgprosess for å skaffe seg mere informasjon, eller vite når en oppgave er blitt fullført, og det er på tide å gå videre i prosessen (J. P. J. Sampson et al., 1999).

Det forskerne på Florida State University, gjennom CIP teorien forsøker, er å gi den som skal ta valg en god strategi. Denne teorien har jeg valgt å ta med for å belyse hva elevene mener de trenger i prosessen for å ta gode valg.

4. Metode

Når metode skal velges i et forskningsprosjekt blir dette styrt av hva en er bekymret for, hva en ønsker å finne ut, og på hvilken måte en ønsker å arbeide. Empirien i min oppgave ønsket jeg å hente fra mitt eget praksisfelt. Jeg fattet tidlig interesse for aksjonsforskning. Det tiltalte meg at dette er forskning midt i praksis (McNiff, 2017a). Elevene skulle gjennom aksjonen vår bli bevisst og finne ut av hva som påvirker deres valg, og gjennom dette komme fram til hva de trenger for å kunne velge på en god måte. Elevene skulle gjennom prosjektet tenke selvstendig om hvordan de tar valg, øke bevisstheten om dette og forbedre sin valgkompetanse. Samtidig var det viktig for meg at jeg skulle videreutvikle min praksis som lærer.

4.1. Aksjonsforskning

Det finnes i dag mange ulike innfallsvinkler til feltet aksjonsforskning. Jeg har valgt å bruke Jean McNiff sin teori om aksjonsforskning. Hun legger vekt på at aksjonsforskning har to fokus, aksjon og forskning. Videre oppfordrer hun nettopp oss som er i praksisfeltet til å drive forskning, og hun sier at kjernen i aksjonsforskning er «developing human capability» (McNiff, 2017a, s. 70). At forskning og formidling av resultater skal være forståelig for andre som jobber i praksisfeltet, er og en av McNiff sine tanker som tiltaler meg (McNiff, 2017a). Jeg ønsket å bruke denne muligheten til å utforske og forbedre min praksis. Samtidig håpet jeg å kunne formidle resultatet på en slik måte at det kunne bli til inspirasjon for andre innen samme praksisfelt. Mitt mål er at gjennom mitt forskningsprosjekt så forbedrer jeg elevenes karriereferdigheter, og her spesielt evnen til å ta valg. McNiff sier det slik «Your work is therefore to contribute to your own and other people's capacity for independent thinking: they decide how they wish to live, and you support them while they work things out for themselves» (McNiff, 2017a, s. 81). Dette er forskning som ligner veldig på hvordan jeg ønsker at min praksis som lærer skal være. Jeg ønsker at elevene skal ha stor medvirkning i klasserommet, jeg ønsker at de skal være delaktige, at vi skal jobbe sammen om prioritering av innhold og arbeidsmetoder, og å skape en god relasjon som jeg mener er viktig for et godt læringsutbytte for elevene. McNiff er tydelig på at aksjonsforskning ikke er verdi-nøytral forskning. Hun påpeker at forskeren tar med seg sine verdier inn i forskningen. Som forsker i

egen praksis er det tydelig for meg at jeg tar med meg mine verdier, tidligere erfaringer og relasjon til elevene inn i forskningen.

Å være forsker innebærer mer enn å gjennomføre et prosjekt. Det handler om å synliggjøre målet for forskningen gjennom problemstillingen, vise til tidligere forskning på området, forklare bakgrunnen for forskningen, trekke inn relevant teori, kunne begrunne valg av forskningsmetode, utvalg av deltagere, belyse etiske problemstillinger, planlegge, dokumentere gjennomføring og funn, analysere dataene, drøfte og diskutere for til slutt å vurdere endringer (McNiff, 2017a). Jeg valgte å samle inn data gjennom et enkelt spørreskjema i forkant av prosjektet, notater og veggplansjer etter cafedialog, elevenes logger underveis i prosjektet, mine logger underveis og elevenes utvidede logg ved avslutning av prosjektet. I tillegg ønsket jeg å gjennomføre et fokusgruppeintervju i etterkant av prosjektet i klassene. Hvordan jeg brukte dette til å samle data kommer jeg tilbake til i kapitlet om gjennomføring.

Etter at dataene er samlet inn, må jeg analysere dem. Innholdet i dataene må sorteres og kodes, slik at prosessen og funnene kan forstås av andre. I denne prosessen er det viktig å være bevisst på at mine refleksjoner og hva jeg trekker ut fra empirien vil være påvirket av min erfaring, mine verdier og mine antakelser. Deltakerne i forskningen har stor påvirkning på dataene. Deres bakgrunn, verdier og tidligere erfaringer vil påvirke resultatene. Innholdet i dataene jeg har samlet inn vil være det jeg ser, og tolker ut av det jeg kan lese.

Aksjonsforskning er en pågående prosess, og det er derfor lite sannsynlig at jeg har noen endelige svar etter at aksjonen i dette prosjektet er ferdig. McNiff sier det slik i et intervju på SAGE sine hjemmesider «It's not about closure, but opening up for new possibilities» (McNiff, 2017b). Dette var viktig for meg i valg av metode, jeg ønsket en prosess som kunne utvikle både min og elevenes praksis, og der prosessen var «vår».

Jeg kommer nærmere tilbake til hvordan jeg har analysert dataene i kapittel 5, analyse og funn.

4.2. Vitenskapsteoretisk forankring

Jeg finner det naturlig å forankre mitt prosjekt i sosialkonstruktivismen. I en aksjonsforskning hvor jeg som forsker ikke bare forsker på elevene, men sammen med dem, vil samhandlingen oss i mellom være avgjørende for kunnskapen vi tilegner oss. Gjennom hele prosessen har elevene jobbet sammen for å tilegne seg ny kunnskap. De har jobbet for å bli mer bevisste på hvordan de tar valg, samtidig som de har utviklet seg selv og andre gjennom å gjøre erfaringer sammen. De skaper sin virkelighet, sagt på en annen måte så konstruerer de sin virkelighet.

Språket er avgjørende i denne samhandlingen. For å kunne beskrive og fortolke sin virkelighet, og for å kunne tilegne seg ny kunnskap er språklig og sosial samhandling avgjørende (Thomassen, 2006). Språket er viktig i all mellommenneskelig interaksjon. Vi skaper virkeligheten, slik vi oppfatter den, gjennom språket. Språket er iflg. Rasborg (Rasborg, 2013) ikke en måte å vise tankene våre på, men en forutsetning for å tenke dem. Språket er samhandling og helt avgjørende for vår opplevelse av virkeligheten.

Relasjonen mellom elevene, og elevenes relasjon til lærer og forsker vil kunne påvirke forskningen. I tillegg så vil alle de involverte parter sine forventninger, tidligere opplevelser og førforståelse påvirke prosessen og resultatet (Thagaard, 2013). Sosial konstruktivisme er samhandling mellom individet og det sosiale miljøet det lever i (Kjærgård, 2012). «Et konstruktivistisk perspektiv på kvalitative metoder fremhever at forskningskunnskap er et resultat av relasjonen mellom forsker og de som blir studert» (Thagaard, 2013, s. 45). Dette vil komme spesielt godt fram i et aksjonsforskningsprosjekt der forskeren ikke bare forsker på, men med elevene. Førforståelse, relasjon og språk vil ikke bare kunne påvirke prosessen, men og analyse og resultater av forskningen.

Sosialkonstruktivismen bygger på at vår kunnskap og oppfattelse av virkeligheten ikke er en reell virkelighet, men at den er vår fortolkning av denne. Vi møter virkeligheten fra vårt perspektiv og ser den med våre øyne. Videre må vi være bevisst på at vår viten ikke er gyldig for evig tid, og at den er avhengig av den sosiale og kulturelle sammenheng vi står i (Rasborg, 2013). Dette perspektivet er det viktig å ha med seg i et forskningsprosjekt der deltakerne har en relativt lik bakgrunn, og samme alder, og der forskeren er en del av

praksisen som blir forsket i. Funnene i et prosjekt som dette kunne blitt annerledes om gruppen som deltok var annerledes. Å klare og ta et annet perspektiv på praksisen kan og være krevende der forskeren og er lærer og tilrettelegger i sin egen praksis. Disse utfordringene kommer jeg litt tilbake til senere.

Det konstruktivistiske perspektivet på forskning står i motsetning til det tradisjonelle positivistiske syn der vitenskapelige fakta ble sett på som objektive. I det konstruktivistiske perspektivet er en tydelig på at samspillet mellom mennesker har stor påvirkning på hva som godtas som gyldig kunnskap (Thagaard, 2013).

4.3. Innsamling av data

Mine data er samlet inn blant 43 elever på 9. trinn. Det er disse elevene som har gitt meg data gjennom spørreskjema, cafedialog, logger og fokusgruppeintervju.

Jeg valgte ulike måter å samle data på, for å få fram flest mulig meninger, og slik at den enkelte elev kunne komme til orde. Oversikten under viser gjennomføringen av innsamlingen av data.

Planlegging

- Avklaring med ledelse og kollegaer- september 2018
- Innhenting av samtykke- oktober 2018
- Godkjenning fra NSD- nov 2018

Spørsmål til elevene før oppstart- desember 2018

Fokus: Hva gjør at du tenker å ta dette valget?

- Gjennomlesing av spørsmålene- hva kommer tydelig fram
- Samlet svarene fra alle elevene etter spørsmålene
- Tilbakemelding til klassen om hva jeg la merke til i deres svar

Cafedialog- januar 2019

Fokus: Hva påvirker deg når du skal velge?

- Oppsummering i plenum
- Logg

Fokus: Hva kan økta i dag ha å si for dine valg?

- Gjennomlesing av loggene- hva kommer tydelig fram
- Samlet svarene fra alle elevene etter spørsmålene
- Tilbakemelding i plenum om hva vi kan gjøre av endringer for å endre på det de ønsker en endring på.

Økt i grupper

- Oppsummering i plenum
- Logg
Fokus: Tanker omkring valg av arbeidssted som voksen
- Gjennomlesing av loggene- hva kom tydelig fram
- Samlet svarene fra alle elevene etter spørsmålene
- Tilbakemelding gruppevis- hvilke tanker har elevene delt

Økt i grupper

- Oppsummering i plenum
- Logg
Fokus: Endring, motivasjon for valg, råd til andre som skal velge
- Gjennomlesing av loggene- hva kom tydelig fram
- Samlet svarene fra alle elevene etter spørsmålene

Framføring i plenum

- Oppsummering og tilbakemelding
Fokus: Valg, hva tenker de påvirker valgene deres, hvilke råd gir klassen til andre som skal ta valg, hva trenger de selv for å ta gode valg

Fokusgruppeintervju

- Planlegging av intervjuet
- Utvalg av elever
- Gjennomføring
- Transkribering

Etter avslutning

- Koding av data
 - ◆ Først brukte jeg fargekode etter hva som kom tydelig fram og hvilke svar som lignet på hverandre i loggene etter hver enkelt økt.
 - ◆ Det neste trinnet var å samle dataene etter koder laget ut fra spørsmålene som var stilt.

- ◆ Videre så jeg på dataene ut fra koder jeg tenkte svarte på problemstillingen min
- ◆ Dette førte igjen til hvilke teorier det var naturlig å se dataene i lys av og kodene jeg da satte opp valgte jeg ut fra disse teoriene.

4.3.1. Cafedialog

Jeg valgte å bruke cafedialog til idemyldring i oppstart av prosjektet. Cafedialog består av to ord, dialog og cafe. Definisjon fra store norske leksikon ("Store norske leksikon,") forklarer at dialog er en samtale, løpende positiv kontakt og utveksling av synspunkter. Cafe er tradisjonelt et sted der folk samlet seg over en kopp kaffe og utvekslet meninger.

Min intensjon med å bruke cafedialog med elevene i oppstarten av prosjektet var å gjøre det hele uformelt og ufarlig for dem. Jeg håpet at meninger og ideer skulle blomstre og at alle skulle kunne komme til orde. Det føles mindre farlig for noen elever å snakke til 2-3 medelever, enn i hele klassen. Dersom det skal bli vellykket med cafedialog må det likevel planlegges godt (Elvekrok & Smith, 2013).

Selve gjennomføringen vil jeg beskrive tydeligere i kapittel 4.6

4.3.2. Logg

Gjennom loggskrivning får den enkelte elev mulighet til å komme med sine tanker og sin tilbakemelding direkte til meg. Hver enkelt elev får en stemme det er lettere å høre, enn i en felles idemyldring og oppsummering i plenum. Loggskrivning skjer umiddelbart etter at en økt er avsluttet. På denne måten er tilbakemeldingene til meg nært i tid, og til den aksjonen elevene har utført. Jeg startet hver økt med en tilbakemelding fra forrige økt slik at elevene hadde mulighet til å gjøre endringer underveis. Jeg var også rundt hos gruppene, så langt det lot seg gjøre, og kom med støtte. Men det var elevene som styrte planlegging og gjennomføring, og det til enhver tid, pågående samarbeidet.

Å skrive logg er med på å koble øktene sammen (Kversøy & Hartviksen, 2018). Loggskrivning skaper refleksjon hos elevene, når de må sette seg ned og formulere noen tanker om det de har vært med på. Ved gjennomgang i plenum, eller individuell tilbakemelding får de og koblet tankene fra forrige økt sammen med det som skjer i ny økt. Gjennom å vite at læreren leser loggene og gir en tilbakemelding styrker dette også relasjonen mellom elev og forsker (Kversøy & Hartviksen, 2018). Jeg laget loggene slik at det skulle være enkelt for

elevene å svare med stikkord, men likevel holde seg innenfor det som var temaet. Jeg prøvde også å lage dem slik at det var eleven sitt perspektiv som skulle komme fram i loggene.

Det er viktig å være oppmerksom på, og bevisst på at ikke alle elever lar sin stemme høre i loggskrivning. Noen tar det ikke så nøye, andre ser veldig seriøst på det. Enkelte elever er ikke så glad i å skrive, og ville nok kommet med flere tanker om all tilbakemelding var muntlig. Dette ville jeg forsøke å tenke på i utvalget til deltakere i fokusgruppeintervjuet.

4.3.3. Fokusgruppeintervju

Fokusgruppeintervju egner seg godt når en ønsker å utvikle ny kunnskap om et fenomen, og ønsker synspunkter på erfaringer innen et spesielt område der deltakerne har gjort seg erfaringer (D.I. Jacobsen, 2015). Individene i ei fokusgruppe kan få komme med individuelle synspunkter, men det interessante vil være å få fram hva gruppen mener som helhet. Hvilke erfaringer har de gjort seg, som de kan være enige om? Jeg ønsket å komme litt dypere inn i deres tanker om prosjektet og dette med valgkompetanse.

Mitt mål med fokusgruppeintervjuet kan påvirke sammensetningen av gruppen. De elevene jeg plukket ut skulle ha uttrykt holdninger og meninger om prosjektet underveis. Jeg ønsket elever av begge kjønn og representanter fra hver klasse. Elevene skulle være elever som turde å uttale seg, selv om de kanskje opplevde å være uenige med andre. Samtidig måtte det være elever som respekterte andre, og som ikke dominerte for mye. Dersom det er enkeltindivider som dominerer i for stor grad kan dette påvirke resultatet. Dette er vanskelig å unngå, men viktig å være bevisst på som forsker.

Som forsker i et fokusgruppeintervju ønsket jeg å innlede enkelt om temaet, for deretter å la elevene i gruppa komme med sine synspunkter og diskutere seg i mellom. Jeg ville lytte, og dersom det var nødvendig, komme med oppfølgingsspørsmål (Jacobsen, 2015).

Målet med fokusgruppeintervjuet var å se om det var noe som stod fram som felles holdninger for gruppa, og om elevene var bevisste på om det hadde skjedd noen endring hos dem.

4.4. Etikk

Når vi forholder oss til andre mennesker vil det alltid ligge en spenning i dette møtet.

Løgstrup er sitert slik; «Den ene har mer eller mindre av den annens liv i sin makt (Eide, Grelland, Kristiansen, Sævareid & Aasland, 2003, s. 69)

Denne makten er det viktig å være bevisst på. Jeg som forsker og lærer må være bevisst på at jeg har denne makten, i møte med elever og deres foresatte. Men det er og viktig å gjøre elevene oppmerksomme på den makten de har i møte med hverandre. Når de i et arbeid som vårt skal bidra med sine tanker og ideer, så vil det være uunngåelig at de utleverer seg selv. De gjør seg da sårbare ovenfor sine medelever (Eide et al., 2003).

I dette prosjektet hadde jeg som lærer fokus på dette gjennom å oppfordre alle elevene til å ønske det beste for hverandre. Vi hadde uttrykket «Vi vil hverandre vel» skrevet opp på tavla i de fire ukene prosjektet varte. I hver økt snakket vi om dette, at vi ønsket å gjøre hverandre gode, respektere ulike synspunkt og ta vare på hverandre.

For å være sikker på at foreldrene skulle kunne være trygge på at elevene ble behandlet på en respektfull måte gjennom prosjektet sendte jeg ut informasjon til disse. Den ble gitt i samtykkeerklæringen som jeg måtte hente inn. Jeg var bevisst på å utforme den slik at de kunne beholde informasjonen om prosjektet selv om jeg fikk inn samtykket. To elever ga ikke samtykke til å være med i forskningen. Disse var likevel med i undervisningsopplegget. Jeg holdt disse utenom ved å ikke ta med identifiserbare innspill fra dem, eller noe av det de skrev i logger. Disse elevene var heller ikke aktuelle for fokusgruppeintervjuet.

Alle elevene er anonymisert. Jeg har valgt å ikke navngi skolen eller kommunen der elevene hører til. På denne måten håper jeg å ivareta den enkelte på en best mulig måte.

Jeg har innhentet tillatelse fra NSD personverntjenesten, for å kunne gjennomføre prosjektet. Denne tillatelsen var klar i god tid før prosjektet begynte og ligger vedlagt.

4.5. Ansvar, funksjon og oppgave som lærer, tilrettelegger og forsker

Å være både forsker, tilrettelegger og lærer i et forskningsprosjekt kan være krevende.

Relasjonen med elever, nært forhold til praksis og muligheten og evnen til å ta et annet perspektiv enn det en til vanlig har, kan være vanskelig. Thagaard skriver:

Det kan være utfordrende å analysere de sidene av kulturen som deltakerne så vel som forskeren tar for gitt. Den felles erfarings- og kunnskapsbakgrunnen som forsker og deltaker har, kan føre til at forskeren får problemer med å stille spørsmål ved forhold som synes selvsagte innenfor kulturen. Situasjonen som studeres kan være så kjent at det er vanskelig å skille ut det som skjer, som interessante fenomener. For en utenforstående ville opplysninger som «selvsagte» forhold være viktige for å oppnå en forståelse av kulturen. For en forsker som observerer sin egen kultur, er det et hovedpoeng å oppnå et perspektiv hvor han eller hun kan se sin egen kultur med andres øyne (Thagaard, 2013, s. 86)

Det kan være krevende både for deltakerne og meg å skille mellom rollene som lærer, tilrettelegger og forsker. Jeg har forsøkt ovenfor elevene å forklare og fortelle hva jeg gjør som lærer og hva jeg gjør, eller skal gjøre som forsker.

For mitt eget vedkommende har det vært viktig å forsøke å tenke bevisst på rollene mine underveis. Jeg har måttet være lærer, tilrettelegger og forsker i hver økt. Jeg forsøker å utdype dette i de neste avsnittene.

4.5.1. Lærer i prosjektet

Som lærer for de elevene som skal være med i et forskningsprosjekt møter en på noen dilemmaer underveis. Et dilemma vil være at en gjennom undervisning og veiledning av elevene skal skape en god relasjon til alle. Noen ganger blir en utfordret på dette, når en samtidig skal opprettholde et godt læringsmiljø for alle. Et annet dilemma en kan møte på er den historikken en har med elevene. Tidligere arbeid med faglige og sosiale utfordringer vil kunne påvirke relasjonen. Både elevene og læreren vil ha noen innebygde forventninger til hverandre. Dette blir å se på som en førforståelse. Det er en førforståelse av hverandre, faget og relasjonen. Underveis i aksjonen vil min rolle som lærer være kjent for elevene. Gjennom aksjonen vil det være både som lærer, og forsker, jeg støtter og veileder elevene videre i arbeidet deres med aksjonen. Men et dilemma vil kunne oppstå når de i et slikt prosjekt og skal bli kjent med meg, og forholde seg til meg som forsker.

I et prosjekt som dette, som foregår i en klassesituasjon, vil det og kunne bli etiske utfordringer om ikke alle gir sin godkjenning til deltagelse. Selve prosjektet er et utviklingsprosjekt som blir gjort i to klasser, men dersom det er elever som ikke godkjenner

deltagelsen er det viktig at en reflekterer over, og finner løsninger på hvordan en kan holde disse utenom forskningsprosjektet, samtidig som de er delaktige i undervisningsprosjektet. I en slik situasjon vil det være en fordel å kjenne elevene.

4.5.2. Tilrettelegger i prosjektet

Som tilrettelegger av prosjektet var det viktig at planleggingen var god, og alle praktiske forhold lagt til rette. Utstyr som vi trengte underveis, og reservasjon av rom og lokaler måtte være på plass i god tid før gjennomføringen. Det var også som tilrettelegger jeg gjorde avtale med elevene som skulle være cafeverter. Her var min kjennskap og relasjon til elevene av betydning. Jeg kunne ha valgt elever om jeg var «sikker» på klarte rollen, men jeg ønsket å utfordre noen elever til å ta denne oppgaven. Jeg valgte derfor elever som jeg tenkte kunne klare presset med å skrive, og samtidig styre gruppa litt. På denne måten fikk jeg noen av de taleføre, åpne elevene til å sirkulere på gruppene.

Samarbeid og avklaring med foreldre, lærerne på teamet og skolens ledelse var også en viktig del av min tilrettelegging.

4.5.3. Forsker i prosjektet

Som nevnt i avsnittet om å være lærer i prosjektet, vil det å ha flere roller kunne by på noen utfordringer. Selv om jeg som lærer, tilrettelegger og forsker prøver å være bevisst på de ulike rollene, vil dette være vanskeligere for elevene. Spesielt som motivator og veileder underveis i prosjektet er det vanskelig, og til tider umulig, både for elevene og meg å skille rollene.

Noe av min rolle som forsker skjer underveis, ved at tilbakemeldinger og spørsmål skal føre dem videre i prosjektet, men min oppgave som forsker vil i stor grad foregå i etterkant av øktene og arbeid med min egen loggskrivning. Dette bør skje så raskt som mulig etter at økta er ferdig. Gjennomlesing av elevenes logger, og en oppsummering og presentasjon av disse vil og være en del av min rolle som forsker.

Analysen av dataene jeg får inn er viktig. Dataene kommer som en konsekvens av tilbakemeldinger elevene får fra meg underveis i prosjektet. Elevene får oppsummere øktene, vi reflekterer over dette sammen, og snakker om hvor de vil videre og hvordan de

kan komme seg dit. I oppstart av neste økt vil jeg ha lest loggene deres og kan være litt mere spesifikk på tilbakemeldingene. Det er i innsamling og analyse av data at dette prosjektet skiller seg fra å være et ordinært undervisningsopplegg. Jeg vil også samle data gjennom fokusgruppeintervju i etterkant av prosjektet.

I et forskningsprosjekt blir det viktig for den som er forsker å reflektere over hvordan en oppfattes og hvilken relasjon en har til deltakerne i prosjektet. Det blir såog viktig at den som er forsker reflekterer over hvordan disse forholdene kan ha innvirkning på resultatet av forskningen (Thagaard, 2013) Dette kommer jeg tilbake til i konklusjonen, og hva som kan ha påvirket forskningen.

4.6. Gjennomføring av undervisningsopplegget

Aksjonen og undervisningsopplegget ble gjennomført med 45 elever i to klasser. Når dette tallet avviker fra antallet elever det er samlet inn data fra er det fordi to elever ikke ønsket å delta med sine data i prosjektet. Denne problemstillingen utdypet jeg i kapittel 4.4 Etikk. Det ble satt av fire dobbelttimer (45x2) til prosjektet, med mulighet for utvidelse siste gang. I forkant fikk alle elevene et spørreskjema der de skulle svare på følgende to spørsmål:

- Dersom du skulle velge i dag, hvor ville du valgt å ha arbeidspraksis?
- Hvilke grunner har du for dette valget?

Dette gjorde jeg for å kunne se i etterkant av prosjektet hvilke refleksjoner elevene gjør, og om de har gjort endringer i valget sitt. Det gikk noe tid fra elevene fikk dette spørsmålet til vi var i gang med prosjektet vårt.

Før vi startet opp snakket vi om å gjøre hverandre gode, respektere hverandre og ønske det beste for hverandre. Dette er viktig i prosjekt der en som lærer må slippe litt opp på rammene, og en ønsker stor deltagelse fra elevene. Elevene fikk underveis i aksjonen velge hvem de ville arbeide med, hva de ville fokusere på og hvordan de ville jobbe med dette og presentere det for klassen.

4.6.1. Første økt- for og etterarbeid

Som en oppstart av prosjektet brukte jeg cafedialog. Dette gjorde jeg for at alle elevene skulle få idemyldre over ulike problemstillinger, og for at alle skulle få en mulighet til å bli

delaktige! Jeg hadde på forhånd valgt ut seks cafeverter. Dette var elever som skulle ha litt spesifikt ansvar på hver sin stasjon og med hvert sitt tema. På bordene hadde jeg lagt store flipoverark og tusj. Meningen var da at cafeverten skulle skrive, eller tegne ned ideer de andre på gruppa kom med.

De seks temaene elevene skulle innom var:

- Hvilke bedrifter kjenner du til i kommunen?
- Hvilke ferdigheter må du ta i bruk for å skaffe deg jobb?
- Hvordan kan du presentere arbeidsplassene i kommunen for andre?
- Hva påvirker valgene dine?
- Hva er viktig i et gruppearbeid?
- Hva trenger du å vite om en bedrift?

Elevene fikk nummerskilt på seg. Disse delte jeg ut helt tilfeldig fra 1-6. 2-3 elever fikk samme tall. I den første økta satt de med samme tall sammen, ved samme cafebord. De gikk til den verten som hadde samme tall som de selv. Da elevene skulle videre til neste bord delte de seg. Heretter skulle ingen med samme tall sitte ved samme bord. På denne måten kom de sammen med flest mulig forskjellige elever.

Som en avslutning på denne økta skrev alle elevene logg. Det var viktig å få skrevet ned refleksjonene de gjorde seg underveis. Arkene med idemyldring fra cafedialogen ble hengt opp på veggen i klasserommet. I loggen skrev elevene også ned navnet på tre elever, som de kunne tenke seg å arbeide sammen med. De fikk beskjed om at de ville få minst et ønske oppfylt. Jeg styrte i etterkant gruppesammensetningen.

Økta var på 90 minutter. Jeg planla tiden på forhånd, introduksjon, tid til seks grupper og skift mellom disse, en oppsummering og loggskrivning.

I etterkant av økta satte jeg sammen grupper. Jeg tok, så langt som mulig, hensyn til ønsker fra elevene, men passet på at alle ble fordelt på grupper de kunne trives på. Mitt kjennskap til elevenes samarbeidsevne fra tidligere prosjekt påvirket gruppesammensetningen. Jeg forsøkte også å sette sammen grupper slik at jeg dekket et vidt spekter av interesser hos elevene.

4.6.2. Andre økt

Økta startet med en repetisjon fra forrige gang gjennom å se på de skriftlige resultatene fra cafedialogen. Jeg ga også litt felles tilbakemelding, i forhold til det jeg hadde lest i loggene, som jeg tenkte kunne være nyttig for alle. Deretter fikk elevene vite hvem de skulle være på gruppe med, og en gjennomgang av dagens oppgave.

Oppgaven var å bestemme seg for ca tre bedrifter, som i utgangspunktet var litt ukjente for elevene på gruppa, og lage en plan for hvordan de kunne bli kjent med bedriftene og hvordan de ville presentere disse for resten av elevene i klassen. Plakatene fra cafedialogen hang oppe, og her kunne elevene fritt hente ideer som de selv hadde kommet med. Elevene fikk så arbeide fritt med dette, men på tilvist område. Gruppene måtte mot slutten av økta avtale seg imellom om de måtte gjøre noe arbeid hjemme før neste uke. Alle gruppene hadde et tidspunkt da de måtte være klar i klasserommet igjen. Tilbake i klasserommet tok vi en rask gjennomgang av hva de hadde fått jobbet med, og planen videre. Denne økta ble også avsluttet med loggskrivning.

4.6.3. Tredje økt

Planen var at vi skulle starte opp i klasserommet. Men noen grupper hadde avtale med bedrifter for å gjøre intervju. Dermed ble det umulig med en felles gjennomgang i klasserommet. Jeg gikk heller rundt til gruppene som arbeidet på skolen og ga dem en tilbakemelding på tanker som var kommet fram i loggene. Bortsett fra disse innspillene fra meg var det elevene som styrte innholdet i økta. Men som forrige gang ble økta avsluttet med loggskrivning. Da var alle gruppene tilbake på skolen. Fram til neste økt skulle presentasjonen for de andre i klassen være klar.

Noen av gruppene var avhengig av å gjøre noe arbeid mellom øktene. Dette ble klargjort med kontaktlærerne i forkant av prosjektet, slik at mengden av lekser i andre fag ble tilpasset.

4.6.4. Fjerde økt

Til denne økta skulle elevene være ferdig med presentasjonen sin for de andre elevene. Til tross for mange gode ideer under arbeidet med cafedialog, og innspill underveis, valgte elevene å framføre resultatet sitt på en veldig tradisjonell måte. Det ble laget to filmer, men bortsett fra dette valgte alle å framføre med powerpointpresentasjon.

Til presentasjonen og framføringen hadde jeg fått ordnet med ekstra tid fra de andre lærerne på trinnet, slik at jeg kunne være sikker på at alle elevene fikk presentert sitt prosjekt. Dette var viktig slik at elevene følte seg sett og tatt på alvor.

Etter at alle gruppene hadde gjennomført, reflekterte vi sammen om prosjektet. Vi tok utgangspunkt i plakatene fra cafedialogen, loggene elevene hadde skrevet underveis, og erfaringer de hadde gjort seg i møte med bedriftene. Deretter fikk elevene et spørreskjema som lignet det de fikk i forkant av prosjektet, men som var utvidet med noen flere spørsmål.

Skjemaet inneholdt følgende spørsmål:

- Dersom du skulle velge i dag, hvor ville du valgt å ha arbeidspraksis?
- Var dette samme arbeidsplass du sa du ville valgt før jul? JA NEI
- Hva motiverer deg til å velge dette? Hva har forandret seg?/ Hva gjør at du velger dette?
- Hva lærte du om deg selv i dette prosjektet?
- Hvilke tre råd vil du gi til en som skal ta et viktig valg?
- Hvordan ser du på din egen evne til å ta valg etter dette prosjektet?
- Hvordan kan arbeidet med dette prosjektet påvirke andre valg du kommer til å ta?

5. Analyse og funn

I denne delen av oppgaven vil jeg forsøke å belyse funn jeg har gjort i praksis. Funnene fra spørreskjema, cafedialog, logger og fokusgruppeintervju, danner empirien som denne oppgaven er skrevet ut fra. Jeg har valgt å ikke ta med teori i dette kapittelet, men forsøker å si noe om hva som har kommet fram gjennom de ulike fasene i prosjektet, tidlig i prosjektet underveis, og i etterkant av prosjektet.

Jeg har valgt å analysere dataene i ulike faser. Jeg kunne ha valgt å analysere dataene tematisk, men har valgt å gjøre det kronologisk. Dette har jeg gjort fordi jeg antok at jeg da lettere ville få øye på en progresjon hos elevene. Jeg ønsket å finne ut om dataene viste at elevene hadde endret og utviklet seg gjennom prosjektet.

Gjennom hele prosjektet samlet jeg dataene fra elevene i et felles dokument etter hver økt (Jacobsen, 2015). Etter endt prosjekt gjorde jeg en utforsking av datamaterialet. Jeg leste dataene med det mål for øyet å se etter forhold som «trådte fram». Hva var tydelig for meg i dataene til elevene. Her valgte jeg helt bevisst å se på dataene i en kronologisk rekkefølge. Jeg brukte så fargekoder og kategoriserte svarene etter hvilke svar som lignet hverandre. Dette var kategorier som blant annet «Hvem har påvirket valgene dine i dag?», «Hvorfor vil du, eller vil du ikke arbeide i kommunene din når du blir voksen?», «Hvilke råd vil du gi til en som skal ta valg?». Kategoriene varierte litt etter hvor i prosjektet vi var, men jeg laget kategorier ut ifra dataene jeg mente kunne svare på den første delen av problemstillingen min; «Hva mener elever på 9. trinn påvirker valgene deres, og hva trenger de for å ta gode valg?» Jeg behandlet dataene fra alle øktene på denne måten.

I runde to studerte jeg alle dataene som var kategorisert, for å se hva som kom tydelig fram på tvers av øktene. I arbeid med dette var det naturlig å kategorisere dataene på nytt. Denne gangen valgte jeg å fortsette med å se på dataene delt i de tre ulike delene av prosjektet, ved oppstart, underveis, og i etterkant. I denne runden samlet jeg dataene i kategorier som beskrev innholdet, for eksempel følelser, ferdigheter, bakgrunn, relasjoner, usikkerhet. I fasen jeg kalte underveis, analyserte jeg dataene tematisk. Dette gjorde jeg fordi det var mye data som var samlet inn i denne fasen, og for å prøve å tydeliggjøre funnene i denne store delen av prosjektet.

I den tredje runden så jeg dataene fra de ulike faser av prosjektet i sammenheng, og valgte å knytte dataene opp mot kategorier som jeg fant støtte for i teorien. I denne runden ble kategoriene «kjenn deg selv», «drøft med andre», «positiv usikkerhet», «tilfeldigheter», «kapital/habitus», «bli kjent med muligheter», «utfordre deg selv» og «annet».

Dataene jeg samlet inn omfattet flere emner enn det som vil belyse problemstillingen. Jeg vil trekke fram noen av funnene som sier noe om den pedagogiske gjennomføringen. Alle sitatene som følger i dette kapittelet er av elevene på 9. trinn, dersom ikke annet er oppgitt.

5.1. Funn i oppstart prosjektet

Funnene fra oppstart av prosjektet viser at elevene er veldig opptatt av hva de liker og hva de synes er gøy. Noen få trekker fram at de ønsker å lære noe nytt. Funnene kom som svar på spørsmålet om hva som påvirker valget deres når de skal velge arbeidsplass i arbeidsuka. Dette var et spørsmål i forhold til et spesifikt valg de skal gjøre, og svarene de ga er derfor gitt ut fra dette. Kanskje hadde svarene vært annerledes om de hadde fått et generelt spørsmål om det å ta valg.

En elev som uttrykker at hun vil lære noe nytt uttrykker det slik

«Jeg satser jo på å bli skuespiller, så jeg vil gjerne se hvordan det er i showbusinessen»

Mange av elevene konkluderer litt bastant med at valget på en måte er bestemt, de uttrykker at det er bare slik det er.

«Det er ikke noe annet jeg vil»

«Jeg vil kjøre lastebil» og

«Jeg skal bli snekker»

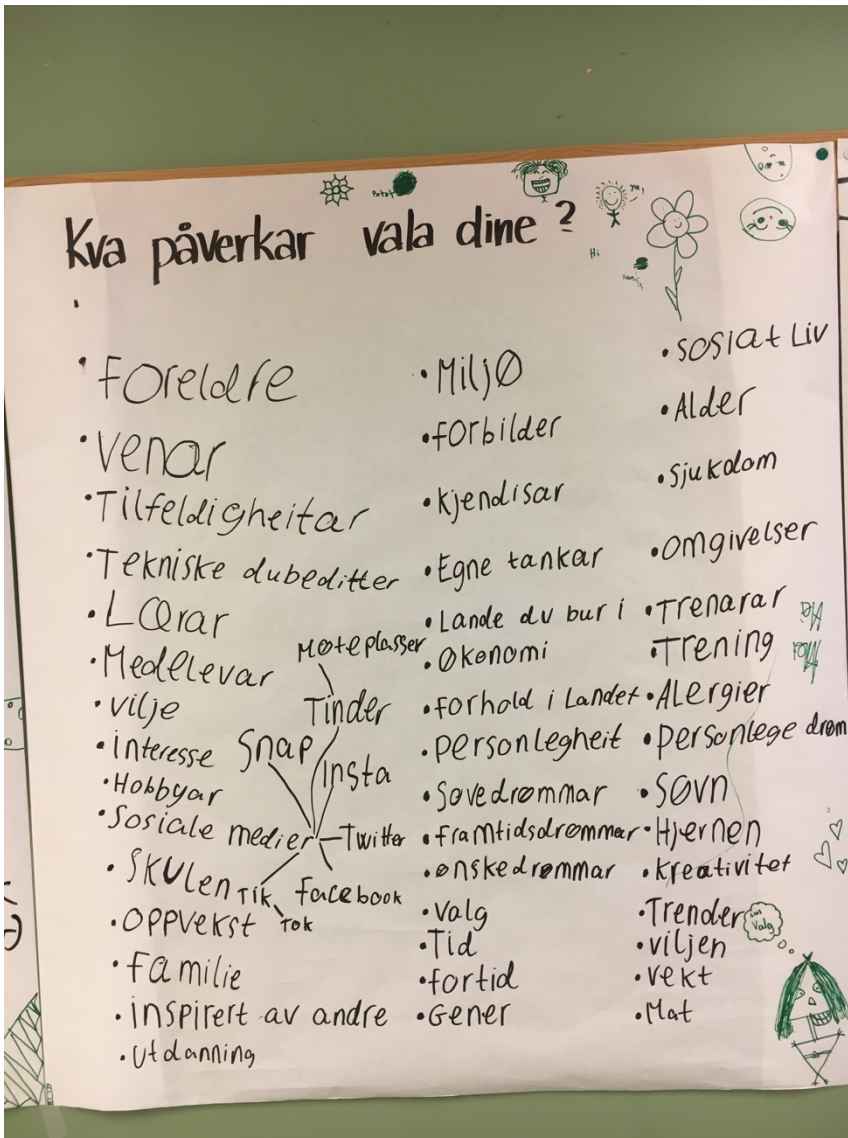
Enkelte elever knytter valget til kontakter. De kjenner noen som gjør at de velger som de gjør.

«Tante kjenner folk som jobber der.»

«Pappa jobber der»

Dette er noen av de svarene elevene gir i oppstart av prosjektet.

5.2. Funn underveis i prosjektet



Figur 3 Bilde fra cafedialog

Underveis i prosjektet var det veggplakater fra cafedialogen og logg etter øktene som ga meg data. Cafedialogen fokuserte på flere områder enn det jeg kan ta med i denne masteren. Som en forberedelse til prosjektet var det viktig å ha fokus på gjennomføringen, og innholdet i prosjektet, i tillegg til det som hadde med valg og valgkompetanse å gjøre. Jeg har valgt å ta med spørsmålet «hva påvirker valgene dine» fordi dette har mest å si for videre arbeid med

problemstillingen i dette forskningsprosjektet.

Funnene fra cafedialogen må sies å være felles for elevene. Alle var med og bidro i større, eller mindre grad. I dette kapittelet har jeg valgt å trekke fram funn i forhold til temaene «Kan du tenke deg å arbeide i denne kommunen når du blir voksen», «Hva påvirker valgene dine», «Råd til en som skal ta valg», «Har det skjedd noen endring med deg i prosjektet?» og «Hva har du lært som du kan ta med deg videre?»

I arbeidet med logger fikk elevene også spørsmål om andre forhold omkring prosjektet vårt enn valg. Disse spørsmålene var knyttet til temaet om arbeidsplasser i kommunen og arbeidsmetode.

(Navnet på kommunen der prosjektet er gjennomført er byttet ut med ordet «kommune»)

5.2.1 Kan du tenke deg å arbeide i denne kommunen når du blir voksen

Elevene er ganske tredelt i oppfatningen om de skal arbeide i kommunen som voksne.

Svarene viser at elevene som tenker de skal arbeide i kommunen som voksne er de elevene som svarer at valgene deres er styrt av «sånn er det bare», eller de påpeker sosial og familiær tilknytning til stedet.

«For her er jeg oppvokst»

«Det er snille folk her»

Dette er kommunen de ønsker å bo i, og da også jobbe i.

Å tilhøre et sted kan sees som en verdi de setter høyt. Et annet funn fra dataene til disse elevene er at de setter naturen høyt, og at de derfor vil fortsette å bo og arbeide i kommunen.

Elevene som svarer at de ikke ønsker å arbeide i kommunen senere i livet, er de elevene som sier at de ønsker flere utfordringer. De uttrykker også at det ikke er arbeidsmuligheter for det de har lyst til å utdanne seg til i kommunen.

«Jeg vil oppdage nye steder og flytte vekk»

«Jeg vil bli kjent skuespiller, og er redd jeg vil forsvinne i denne kommunen.»

«Jeg føler at mitt yrke ikke hører til her»

Disse elevene ser en verdi i å kunne utvikle seg selv i større grad enn det de mener de har mulighet til i hjemkommunen sin.

Noen elever opplever usikkerhet rundt dette om de vil fortsette å bo og jobbe i kommunen eller ikke. Disse knytter dette til usikkerhet rundt arbeidsmuligheter, men også sider ved livet som ikke er bestemt enda.

«Hvis jeg finner noe som interesserer meg, og jeg trives med det så kunne jeg arbeide her.»

«Hvis familien min bor her.»

«Det kommer an på om jeg bor i denne kommunen»

5.2.2. Hva påvirker valgene dine

Funnene som kommer fram om hva elevene mener påvirker valgene deres er omfattende. Gjennom prosjektet har elevene gitt tilbakemelding på dette i forhold til ulike spørsmål. I dataene fra cafedialogen er det bakgrunn, hvem de har rundt seg og sider ved seg selv, som er tydelige funn. Gjennom prosjektet utdyper de dette i logger. Elevene forklarer bakgrunn med landet de er oppvokst i, hjembygda, miljøet du går i og gener. Det er interessant å se at de også trekker fram at familiehistorie er noe som påvirker valgene deres. Samtidig er de tydelige på at bakgrunne ikke er avgjørende for valgene deres, men de påpeker at du selv har et valg, uavhengig av oppvekst og bakgrunn.

Elevene er klare på at menneskene de har rundt seg påvirker valgene deres. Hvem det er som påvirker mest kommer, ifølge elevene, an på i hvilken situasjon de er, og hva slags valg de skal ta. På skolen er de tydelige på at venner har mye å si for valgene deres, men også hvem de jobber sammen med. Spørsmålet her var knyttet til hvem og hva som påvirket valgene deres i arbeidet med prosjektet.

«De jeg har vært på gruppe med»

«Mine medelever har påvirket valgene mine i dag.»

Noen elever har svart at organiseringen av arbeidet er det som har påvirket valgene mest.

«At jeg fikk være på gruppe med de jeg ville»

«At vi har kommet lenger, har påvirket mine valg»

«Hvordan det var planlagt»

«At vi jobbet i grupper»

I andre valg blir familien nevnt som en viktig påvirkningsfaktor. Foreldre, søsken, besteforeldre er de som tydeligst blir trukket fram. Men elevene søker gjerne råd hos andre voksne også dersom et valg skal tas. Her nevner de lærere og trenere som viktige påvirkere. Den tredje hovedfaktoren elevene trekker fram når de blir spurt om hva som påvirker valgene deres er forhold ved dem selv. Funnene er omfattende, i den forstand at de har kommet med stikkord. Funnene er ikke utdypet. Funnene kan deles inn i kategorier som personlige forutsetninger, helse og vaner. I kategorien jeg har valgt å kalle vaner, trekker

elevene fra mat, søvn og trening som forhold som påvirker valg de tar. De trekker også fram at valg de tar påvirker nye valg. I kategorien helse nevner elevene sykdom, allergier og vekt som faktorer som påvirker valgene deres. De trekker også fram rusmidler og avhengighet som påvirkningsfaktorer. Kategorien jeg har valgt å kalle personlige forutsetninger inneholder både egenskaper, ferdigheter og personlighet. Forventninger, selvtillit, kreativitet og vilje er sider ved egen personlighet, som av noen sees på som egenskaper, men av andre som ferdigheter. De mener at dette er sider ved personligheten en kan trene opp. Dette utdyper de i fokusgruppeintervjuet. Elevene trekker også fram alder som en viktig faktor som påvirker valgene deres. Under kategorien «personlige forutsetninger» har de og kommet fram til at drømmer er betydningsfullt for valg de tar. De har spesifisert at drømmer finnes i ulike former, og har her trukket fram personlige drømmer, sovedrømmer, framtidsdrømmer og ønskedrømmer. Elevene ble gjennom prosessen kreative, og inspirerte hverandre, reflekterte sammen, og kom tilsammen fram med mange sider ved livet de mener påvirker valgene deres. Bildet figur 3, viser alt av stikkord og data som elevene har idemyldret i den ene klassen omkring dette spørsmålet i cafedialogen.

5.2.3. Råd til en som skal ta valg

Det neste spørsmålet i loggene som utdyper dette med hva elevene tenker rundt dette å ta valg var spørsmålet om hvilke råd de vil gi til personer som står ovenfor et valg. Her utdyper elevene i noen grad det de tidligere har sagt om å ta valg, men de har likevel skrevet dette i en logg med et oppsett slik at svarene blir litt vanskelig å utdype til fulle.

To tredeler av elevene gir dette rådet

«Tenk!»

«Tenk grundig!»

«Tenk nøye!»

Hos noen blir dette utdypet,

«Tenk med deg selv, tenk sammen med andre, tenk over det»,

men hos andre står «tenk» nevnt som et av tre råd.

Elevene er opptatt av at du må ta valget selv, og at det må være noe du kjenner er riktig for deg.

«Gjør det som du tror er best.»

«Tenk på hva du vil og har lyst til»

«Finn ut om dette er noe du er interessert i, kan en leve på dette valget?»

«Stol på deg selv»

Et annet råd elevene gir er at den som skal ta et valg må søke informasjon gjennom å finne ut mer om hvilke alternativer de har, og hvilke konsekvenser valget kan få for dem.

«Se på alle alternativene»

«Utforsk valget»

«Hvilke konsekvenser får det for andre, og hvilke konsekvenser får det for deg selv?»

«Tenk gjennom fordeler og ulemper»

De aller fleste elevene mener at du må tenke positivt rundt valget. Positivt i forhold til om valget du tar gjør deg godt, og positivt i forhold til om det er noe du har lyst til.

«Gå for magefølelsen!»

«Påvirker det deg positivt?»

«Hva gjør deg glad nå, og hva gjør deg glad i framtiden?»

Elevene råder andre til å drøfte forholdene rundt det å ta valg, og valget de skal ta med andre. Søk informasjon hos de som har erfaring. De anbefaler å ikke ta forhastede valg.

Andre råd de vil gi er:

«Ta valget og fullfør 100%»

«Be til Gud»

5.2.4. Har det skjedd noen endring med deg i prosjektet, og hva har du lært som du kan ta med videre?

På slutten av prosjektet fikk elevene spørsmålet om de hadde endret mening om hvor de ønsket å jobbe i arbeidsuka, og eventuelt hvorfor eller hvorfor ikke. Dette spørsmålet kunne komme til å vise om prosjektet hadde bidratt til refleksjon og høyere bevissthet rundt dette valget. Funnene viser at de fleste elevene fremdeles begrunner valget sitt med at dette er noe de vet de liker, eller som de synes høres gøy ut.

«Det høres gøy ut»

«Jeg har lyst til å jobbe der for det høres gøy og kreativt ut.»

«Jeg liker å skru og fikse redskaper.»

«Det er praktisk og fysisk arbeid»

Noen tenker å velge for å teste ut om dette er noe de kunne tenke seg å jobbe med i framtiden.

«Jeg har lyst til å satse i den retningen.»

«Det kunne hjulpet meg senere i livet om jeg skulle jobbe i en butikk.»

«Jeg lurer på om jeg skal bli det når jeg blir voksen.»

Kun noen ganske få har baktanke med valget i forhold til feriejobb, eller nettverksbygging.

«Nja, jeg tenkte jeg kunne gjøre det i fritida for penger.»

«Jeg vil ha sommerjobb.»

Det siste spørsmålet elevene gir svar på i loggene sine, er hva de mener de har lært underveis i dette prosjektet. Hva er det de mener har overføringsverdi til andre situasjoner, og andre valg de skal ta.

Noen elever knytter hva de har lært til innholdet i prosjektet og gruppesammensetning.

«Neste gang skal jeg velge andre grupper i dette og andre fag.»

«Vil ikke ha sommerjobb på Coop etter dette»

«Har lært mer om bedriftene i kommunen»

Men elevene er og tydelig på at de har utviklet ulike ferdigheter de trenger i møte med skole og arbeid, og ikke minst ferdigheten rundt dette å ta valg.

«Jeg har blitt bedre til å ta kontakt og spørre.»

«Jeg er bedre forberedt til et jobbintervju»

I forhold til valgkompetanse svarer elevene

«Jeg kan tenke tilbake på plakaten «hva påvirker valgene dine?»»

«Jeg vet hvordan jeg skal løse det å ta et valg»

«Jeg har mer kompetanse»

«Jeg vet hvordan jeg skal tenke for å ta riktig valg.»

5.3. Etter endt prosjekt

De seks elevene jeg plukket ut til fokusgruppeintervju skulle være representative for klassen. Gruppen var homogen på den måten at alle er elever på 9. trinn på samme skole. Men i en slik gruppe er det like mange meninger, bakgrunner, holdninger og verdier som det er elever. Det vil derfor være usikkert om elevene er representative for den enkelte i de to klassene, men for elevgruppa som helhet vil en kunne si at de er representative. En vurdering av selve

gjennomføringen og utvalget av elever vil jeg komme tilbake til i konklusjonen og hva som kan ha påvirket resultatet.

Spørsmålene jeg tok med til fokusgruppeintervjuet bygget på de funnene jeg hadde gjort om å ta valg tidligere i prosjektet og ble en utvidelse av disse funnene for i større grad å kunne belyse problemstillingen; hva som påvirker valgene deres og hva de trenger for å ta gode valg. Jeg lot elevene komme med det de hadde på hjertet.

5.3.1. Hva påvirker valgene du tar?

I fokusgruppeintervjuet fikk elevene i større grad utdype tankene sine fra loggene. Funnene herfra er derfor mer utfyllende. Elevene mente at i tillegg til evner, hvor du bor, oppvekst, foreldre sin økonomi, venner og hvilket miljø du vanker i så kan antall valgmuligheter påvirke valget ditt. Elevene diskuterte seg i mellom om få eller mange valg var best. De konkluderte med at mange valg ga dem flere muligheter som de kunne sammenligne.

Elevene hadde og drøfting på hvordan valg de tar påvirker andre valg i neste omgang. Et valg fører til en konsekvens som påvirker det neste valget du tar. Dette kan føre i positiv, eller negativ retning.

«Eller liksom om du bestemmer deg for å være en hyggelig person. Så sitter det kanskje en i vestibylen, og så velger du å si hei og smiler. Da får både du og den du smilte til en god dag.»

«Sånn påvirker ditt valg om å være en positiv person dine valg og andre.»

I fokusgruppeintervjuet kom elevene også inn på at fristelser, egen innsats og innstilling påvirker valgene.

«Det handler jo mye om deg selv, og hvilken innstilling du har og sånne ting.»

De var og opptatt av å tenke «worst case», hva er det verste som kan skje, kunne påvirke valg i både positiv og negativ retning. Det kunne føre til at du vegret deg for å ta valget, eller at du tenkte at disse konsekvensene var jo ikke så ille, og så satset du og tok valget.

Et annet område vi fikk utdypet litt i fokusgruppeintervjuet var hvordan usikkerhet påvirker det å ta valg. Hva gjør det med dem, når de skal velge.

«Å ta valg er å våge!»

«Å ta valg er å hoppe i det.»

«Å ta valg er å våge å få nei»

En elev beskrev det på denne måten:

«Skal jeg faktisk gjøre det? Jeg tok et stort valg og sendte en søknad til operaen. Og enten kunne det være fantastisk, eller så ville jeg bare bli skuffa!Det verste som kunne skje var jo at jeg fikk nei. Så det var derfor jeg gjorde det for det var jo liksom ikke så veldig mange negative grunner til ikke å gjøre det.»

Men elevene i gruppa beskrev ikke det å ta valg bare positivt. De trakk fram usikkerhet, redsel, frustrasjon og stress som kjente følelser i situasjoner der de må ta valg. Dette mente de også kunne påvirke valg. Ubesluttsomhet var og et kjent fenomen, men helst hos andre. Og de så ikke på dette som noe positivt!

Hvilke konsekvenser et valg kan få, er også noe som påvirker det å ta valg. Elevene påpeker at det er viktig å tenke gjennom dette. Hva er bra nå, og hvordan vil det kunne påvirke framtiden.

5.3.2. Hva trenger du for å ta gode valg?

Elevene i fokusgruppeintervjuet presiserer at informasjon er viktig. Men de er bevisste på at informasjon er flyktig, og at manglende informasjon, eller feilinformasjon kan føre til at de tar feil valg. Elevene trekker og fram at det er viktig å kjenne seg selv. Hva passer for meg? Hva har jeg lyst til? Hva er jeg god til? Dette henger sammen med det å være bevisst, noe elevene også trekker fram som viktig.

Gjennom samtalen trekker de og fram dette med å ha alternativer klar, om ikke førstevalget går gjennom. De snakker om at det i forkant av et valg kan være lurt å ha tenkt på en plan B.

«Å ha en back-up plan kan være bra»

Alle elevene er også enig om at det å ha noen å snakke med og drøfte valget med er viktig. Dette gir dem en trygghet, og en mulighet til å reflektere over valget. Men samtidig er de tydelige på at det er de selv som må ta valget, og konsekvensene av dette.

Endelig analyse etter kategorier fra teorien

| | «Positiv usikkerhet» | «Tilfeldigheter» | Bakgrunn Sosial, økonomisk og kulturell | Informasjon, kjent med muligheter | Kjenn deg selv Kompetanseferdigheter | Drøfte med andre | Utfordre seg selv | Annet |
|------------------------|--|---|--|---|--|--|--|---|
| Tidlig i prosjektet | | | Praktisk Far kjenner noen Familie Tante kjenner folk Søstera mi jobber der | Lære mer Se det i praksis interessant | Lyst til Høres gøy ut Liker/ kan Interesse Noe for meg | | Prøve noe nytt Oppleve arbeidsdagen Lære om det | Skal bli, Vil kjøre... Gir meg glede Fysisk arbeid Finne noe å lese Ikke noe annet jeg vil, Vet ikke |
| Underveis i prosjektet | Gjør det du tror er best Magefølelse Instinkt Konse-kvenser: For meg For andre Kreativitet | Tilfeldig-heter | Miljø Penger Økonomi Oppvekst Fortid Gener Bestefor. Familie Historie Trenere Hverdagen Oppvekst Forventn. Landet du bor i Miljø Hjembygd Penger/ økonomi hobbyer Be til Gud Stå for valget og fullfør 100 % | Muligheter Sosiale medier Internett Trender Tekniske Lærere Skolen Sosiale medier Internett Muligheter utdanning dupeditter Se på alle alternativene Utforsk valget Se på de ulike sidene Hvordan påvirker det deg | Fortid IQ Vaner Helse Alder Trening Drømmer Ferdigheter Selvtillitt Personlighet Interesser Hva vil du selv Interesser, Bevisst Har fått mer kompetanse Vet hvordan jeg skal løse det Vet hvordan jeg skal tenke for å ta et godt valg Kan ta kontakt Kom-munisere | Forbilder Lærere Med-elever Venner inspi-rasjon Familie Utforsk valget Tenk sammen med andre Spør folk rundt deg Snakk med folk med erfaring | Drømmer (dag, sove, framtid, ønske Vilje Drømmer) Påvirker det deg positivt | Mat IQ Søvn Sykdom Trening Vekt Valg Dop/ rus-midler Avhengighet Konse-kvenser Ikke slemt |
| Etter endt prosjekt | Tåle et nederlag Vanskelig å bli 100 % sikker, Refleksjon Ny informasjon/ endringer Alternative utfall Følelser (stress, usikker, redsel, frustrasjon, ubeslutsomhet) «Worst case» | Valg påvirker deg Åpen for for-andringer Endringer: Helse Sosialt | Oppvekst Bosted Økonomi Miljø «tvillinger» ulik framtid | Antall valg Feilinformasjon Spørre mer Ser betydningen av info Holde det varmt | Snitt Hva passer for meg Lyst til Interesser Innstilling Innsats | Noen å snakke med Reflek-sjon Informa-sjon | Tørre mer Nye erfaringer Ikke bry seg om hva andre tenker | Følge strømmen Press |

5.4. Hva endret seg gjennom dette prosjektet?

Elevene som deltok i fokusgruppeintervjuet vet ikke om de har endret seg, eller lært så mye nytt gjennom prosjektet. Det de uttrykker er at de har blitt mer bevisst, og at de har fått reflektert mer over det å ta valg. Likevel kommer de med utsagn som uttrykker en viss lærdom.

«Nå vet jeg hvordan jeg skal tenke for å ta rett valg» og

«Når du på en måte har lært om det å ta valg, og det først skjer, så kan du litt om det, så det ikke bare sånn: WOW! Her er et veldig stort valg, og du vet ingenting om hvordan du skal gjøre det!»

Elevene uttrykker og at de gjennom dette prosjektet ser bedre sammenhengen mellom ulike sider ved faget utdanningsvalg. De ser sammenhengen mellom å lære om ferdigheter/egenskaper, få informasjon om muligheter og ulike praktiske aktiviteter som et grunnlag, ikke bare for å ta et valg, men å lære å ta valg i ulike settinger.

En av elevene uttrykker det slik:

«Jeg føler liksom vi har snakket om mye. Ikke bare valg, men ting som hjelper meg i dagliglivet. Ting som jeg kanskje kan gjøre bedre, eller mer av.»

I det neste kapittelet vil jeg diskutere hvordan disse funnene kan sees på i lys av ulike teorier.

6. Diskusjon

Jeg vil i denne delen diskutere noen av de viktigste funnene jeg har gjort opp mot teorier. Jeg vil vise hvordan teorien støtter opp om, eller går imot mine funn. Jeg har valgt teori fra fem ulike karriereteorier i dette arbeidet; Gelatt sin teori om «Positive uncertainty», Krumboltz sin «Happenstance learning- teori», Bourdieu sin teori om sosial, kulturell og økonomisk kapital og Law & Watts sin teori «DOTS», utvidet med Law sin «new DOTS» og «CIP»- teorien fra Sampson, Lenz, Reardon og Peterson. Disse teoretikerne framstår ikke som uenige, men setter fokus på ulike områder og representerer derfor litt ulike tanker om hva som er viktig når du skal ta valg. Som en bakgrunn ligger også teori om det å være ung i dag, jfr. kapittel 3.1 i denne oppgaven.

Jeg vil starte med funnene som svarer på problemstillingen «Hva mener elever på 9. trinn påvirker valgene deres, og hva trenger de for å ta gode valg? Hvordan samsvarer dette med teori om valgkompetanse og forskning på området?» Til slutt vil jeg si noe om funn litt i periferien av problemstillingen, som tilrettelegging og arbeidsform, men som jeg mener påvirker elevenes valg underveis i prosjektet, og som støttes av nevnte teorier. Dette avsnittet har jeg kalt pedagogisk organisering. Jeg har valgt å dele denne drøftingen inn i avsnitt etter de to første delene av problemstillingen, «hva mener elevene på 9. trinn påvirker valgene deres», «hva trenger de for å ta gode valg», og diskuterer hvordan dette samsvarer eller avviker fra teoriene jeg har valgt å bruke. I drøftingen vil jeg ta med sitater fra elevenes logger og fra fokusgruppeintervjuet. Dette gjør jeg for å gi leseren et innblikk i dataene som er samlet inn, og for å gi oppgaven litt liv, og forhåpentligvis gjøre den litt mere spennende. (Jacobsen, 2015) I denne delen av oppgaven vil jeg og markere hva som er sitater fra elever på 9. trinn, slik at disse tydelig skiller seg fra sitater fra teorien.

6.1. Hva mener elever på 9 trinn påvirker valgene deres?

I dagens raskt omskiftelige samfunn er det spesielt viktig å være bevisst på hva som påvirker valgene våre. Vi er alle et produkt av den virkeligheten vi lever i, og hva som påvirker valgene våre vil derfor alltid være i endring. (Skovhus, 2017)

I mitt arbeid er elevene tydelig på at bakgrunnen de kommer fra, hvem de har rundt seg, hvordan de ser på seg selv, og informasjon er de områdene som i størst grad påvirker deres valg. Dette vil jeg forsøke å vise i videre drøfting.

6.1.1. Bakgrunn påvirker

Helt fra elevene var små har de blitt utsatt for påvirkning som har gitt dem oppfatninger om karriere, og som kan komme til å påvirke valgene deres. Hvem kjører traktoren hjemme? Hvem møter dem som sjåfør på bussen? Hvem tar imot dem på helsestasjonen? Dersom det er en mann som er bussjåfør, far som kjører traktoren og en kvinne som møter dem på helsestasjonen, og dette gjentar seg, vil elevene lære at er du mann kan du bli bussjåfør og bonde, og er du dame kan du bli helsesøster. Dette er noe av det Krumboltz legger i sin teori, Happenstance learning theory (Krumboltz, 2009). Læring skjer like gjerne i uformelle som i formelle settinger. Læring skjer hele tiden (2009). Elevene trekker fram at de personene de har rundt seg har stor påvirkning på valgene de tar. De uttrykker at de får innspill fra andre. Forventninger fra foreldre og venner vil i ulik grad påvirke elevenes valg. (Law, 1981,1993, 2009) I mine funn er det og helt klart at modellering, eller forbilder har stor påvirkning på elevenes valg. Elevene uttrykker at valg blir påvirket av besteforeldre og foreldre, ikke bare i forhold til hva de mener, men og hva slags arbeid de har. Dette får og støtte i teorien til Law og Watts.

There was a time, not so very long ago, when it was possible to predict within quite tight limits the kind of roles a person would have by knowing three pieces of information – where, to whom, and with what sex he or she was born (Law & Watts, 1977, s. 6)

Selv om dette kanskje har endret seg noe siden Law og Watts skrev dette i 1977, så ser en gjennom det elevene uttrykker i dette prosjektet, at dette fortsatt i mange tilfeller er riktig. Helt sikkert er det i hvertfall at elever er påvirket av familie, lokalmiljø, sosialt liv, og personlighet når de skal ta valg, og den dagen de skal velge utdanning og yrke. (Law & Watts, 1977) Elevene mine gir tydelig uttrykk for at hvem de er, påvirker valgene deres. De trekker fram interesser og ferdigheter som viktige faktorer som påvirker valgene, men og egne forutsetninger som IQ, karaktersnitt på skolen og helse blir nevnt av noen. I tillegg så ser de at både landet de bor i, hjembygd, familiehistorie og oppvekst er med på å påvirke valgene deres. Elevene har full støtte i dette hos Krumboltz. Han er tydelig på at elevenes bakgrunn

og oppvekst, ja til og med genetikk, har en betydning for valg de tar (Krumboltz, 2009). Selv om genetikk er forhold vi må være klar over, så er ikke dette noe vi kan gjøre noe med etter fødsel, derfor må vi fokusere på den påvirkning miljø og senere hendelser har, for dette kan vi gjøre noe med sier han videre.

I mine funn kom denne fortellingen fra en av elevene:

«Jeg så på instagram to tvillinger som hadde en alkoholiker til far. Men den ene vokste opp og ble lege, suksessfull, og den andre ble alkoholiker. Så spurte noen, hvorfor skjedde dette liksom. Så sier begge to: Jeg så på faren min! Den ene, alkoholikeren, så på faren sin og gjorde akkurat det samme som han. Han andre så på faren sin og fant ut: Det her er ikke bra, så jeg må gjøre det motsatte av han liksom. Det handler jo mye om deg selv, hvilke innstillinger du har og sånne ting» (elev 9. trinn)

Det kommer også tydelig fram hos elevene, at de har mye å si selv for egne valg. De er tydelige på at det er viktig at de tar sine egne valg, og at de velger det som de tror er best for dem selv.

Bourdieu bruker begrepet kulturell kapital. Dette innebærer ikke genetiske forhold som hos Krumboltz, men viser til at dette er å forstå som kultur og tradisjon som er nedarvet i deg gjennom generasjoner. Aagre har oversatt det slik fra Bourdieu, i sin bok Ungdomskunnskap «Den kulturelle kapitalen er en nedarvet kapital som har den egenskapen at den er en kroppsliggjort kapital, og dermed en tilsynelatende medfødt størrelse» (Aagre, 2014, s. 38)

I forlengelsen av elevenes fortelling om tvillingene, sa elevene:

«Du må jo ofre græla mye om du skal bryte ut av den sirkelen der. Når du ser på han som ble lege, da må du ofre så mye og stenge folk ute av livet ditt for å komme deg fram selv.» elev 9. trinn

«Det er mye vanskeligere for han, enn for andre, som får det de vil og har alt tilrettelagt. Han må mye mer finne ut selv, spørre lærer og lære selv, for foreldrene har ikke kunnet hjelpe han» elev 9. trinn

Bourdieu mener at denne kulturelle kapital kan endres over tid, gjennom nye opplevelser og erfaringer.

6.1.2. Relasjoner påvirker

Det er ikke bare som forbilder og gjennom forventninger at de som står nærmest elevene har påvirkningskraft. Hvordan våre omgivelser reagerer på våre handlinger vil fort gi oss en tilbakemelding på om det vi velger å gjøre blir sett på som noe positivt, eller ikke. Det er ikke sikkert individet opplever denne reaksjonen på den måten den var tiltenkt, men uansett er det noe vi registrerer og lærer av (Krumboltz, 2009) .

Gjennom tilbakemeldinger og støtte kan de nærmeste på ulike måter påvirke elevenes valg. Dersom en elev spiller fotball, og stadig får et klapp på skulderen av trener, medspillere og foreldre, vil dette gi personen en tilbakemelding som gjør at han/hun får en bekreftelse på at dette var et lurt valg av deg, for dette er du god på. På samme måte kan negative tilbakemeldinger gi elevene inntrykk av at valget de har tatt er et dumt valg.

Krumboltz kaller dette for «Instrumental learning experiences». (Krumboltz, 2009) Han trekker fram at mulighetene og støtten du får f.eks. ved at foreldrene dine kjøper et piano til deg, de betaler for deg på kulturskolen, og de gir deg oppmuntring til å øve og våge å framføre, er noe som støtter de valg en tar. Elevene mine trekker fram at viljen hos foreldrene til å kjøre dem på ulike aktiviteter, arrangement og sosiale settinger er med å påvirke de valgene de tar. På denne måten gir foreldrene tydelig uttrykk for om de støtter valget eller ikke.

Bill Law er opptatt av at en skal forsøke gjennom å sanse, granske, fokusere og forstå å bli best mulig beredt til å ta et valg. Han mener at dette gjelder i forhold til alle de fire områdene i DOTS. Å få sanse, se, høre, oppleve og samle ulike typer informasjon er, ifølge Law viktig for å komme videre. (Law, 2001) I neste omgang kan man sammenligne informasjonen man finner, kanskje oppdage sammenhenger og mønstre og bli klar over forskjeller og likheter. Når en har gjort denne undersøkelsen kan det være nødvendig å drøfte det en har funnet ut med andre. På denne måten åpner en opp for litt andre perspektiv, og en kan oppdage nye ting. Gjennom dette kan en og lettere bli bevisst på hva som er viktig for en selv. Til slutt vil en da ha fått en bedre forståelse for det grunnlaget en skal ta valg på. Elevene mine er tydelige på at samtaler med andre er med på å påvirke valgene deres. De uttrykker det slik: «Utforsk valget», «snakk med folk som har erfaring», «få inspirasjon» og «tenk sammen med andre».

6.1.3. Usikkerhet og endringer påvirker

Et faremoment ved å ha for mye fokus på forbilder og for tidlig bli opptatt av at «*Det er ikke noe annet jeg vil*» eller «*Jeg vil kjøre lastebil*» er at du blir for sikker på at du vet hva du vil, og dermed ikke oppdager andre ting du kunne ha lyst til. (Gelatt, 1989) Dersom du slipper deg løs og våger å se på ting på en annen måte kan du komme til å endre ditt syn på verden, dine egne muligheter, og dine egne ønsker. På denne måten kan prosessen bli viktigere enn målet, og du føler ikke nødvendigvis at du mislykkes om livet fører deg i en annen retning enn det du hadde tenkt.

I mine funn kommer det fram at dersom ikke elevene er helt sikre på hva de vil så er de mer åpne for alternativer. De sier også at instinktet deres og magefølelsen er faktorer som de bruker når de skal ta valg.

Instinkt og magefølelse kan sees på som et uttrykk for en usikkerhet fordi en tar et valg med støtte i en følelse. En annen usikkerhet elevene mine trekker fram er tilfeldigheter. De mener dette kan påvirke valgene deres. Jeg tolker at det i dette ligger noe de ikke kontrollerer, noe som bare skjer. «Happenstance» vil kanskje være ord Krumboltz ville ha brukt om dette. Definisjonen av «happenstance» kan ikke bare oversettes til tilfeldigheter, men jeg vil prøve å forklare det med Krumboltz sine egne ord «The interaction of planned and unplanned actions in response to self-initiated and circumstantial situations is so complex that the consequences are virtually unpredictable and can best be labeled as happenstance» (Krumboltz, 2009, s. 136)

Å ikke kunne være 100 % sikker på valget kan være både positivt og negativt for det å ta valg. Elevene i fokusgruppeintervjuet legger vekt på at dette er noe en må lære seg å leve med. Man kan aldri bli 100 % sikker, mener de. De sier og at det som er sikkert i dag, kanskje ikke er sikkert i morgen. «Over tid kan du kanskje bli 100% sikker på et valg», og de forklarer dette med at en i ettertid kan se at dette var det rette valget å ta. De må leve med en positiv usikkerhet. Gelatt er tydelig på at det å kunne leve med «Positive uncertainty» er viktig. En positiv usikkerhet vil kunne hjelpe elevene i overganger og i endringer de møter. I dagens samfunn skjer endringene fort, og det å takle å leve i denne usikkerheten vil være en viktig ferdighet å mestre (Gelatt, 1989). Gelatt utdyper videre at for å ta et best mulig valg må ny

erfaring og informasjon blande seg med det en har fra før, og på denne måten skape et nytt grunnlag for å ta valg. Som elevene i mitt prosjekt sier han det enkelt «Tenk!». Tenking er å kunne sortere å koble sammen ny og gammel informasjon sier han. (Gelatt, 1989)

Han viser til tre forhold som kan påvirke valg. Elevene mine trekker fram to av disse.

Det første forholdet Gelatt trekker fram er fakta. Hvor lenge kan en regne fakta som sann fakta. En av mine elever forteller om en situasjon hennes søster opplevde:

«Hun valgte feil matte. Hun visste ikke det før etterhvert, for det kom nye innputt etterhvert. Så det er vanskelig når du skal ta en avgjørelse.» (elev 9. trinn)

Om dette faktisk var feilinformasjon, eller endring i utdanningsprogrammet vites ikke, men det belyser at det en anser for å være fakta, ikke nødvendigvis er fakta så lenge.

Det andre forholdet Gelatt trekker fram er at mye informasjon kan skape større usikkerhet.

Desto mer du lærer, desto mer skjønner du at du ikke kan, og at mye er skjult for deg.

(Gelatt, 1989) I dagens samfunn blir vi overøst av informasjon, men dette gjør det ikke nødvendigvis lettere å velge. Elevene mine uttrykker at valget blir tryggere om du vet om flere alternativ, men at du får en vanskeligere prosess fordi det er mye å sette seg inn i.

Dette støttes og av Law i hans New DOTS teori. Det å kunne gjøre seg kjent med muligheter, for deretter å kunne sortere dette slik at en står igjen med det en anser som gode muligheter for seg selv er noe en som skal ta valg bør mestre. (Law, 2001)

Det finnes ikke noe slikt som «uskyldig» informasjon, er det tredje forhold Gelatt trekker fram. All informasjon elevene møter er påvirket av noe påpeker han. (Gelatt, 1989) Det kan være statens ønske om at flere skal studere realfag, opplæringskontorenes ønske om å tilfredsstille behov i næringslivet, eller elevenes bakgrunn og forhistorie som påvirker hvordan de ser på og tolker informasjonen. I min undersøkelse er det ingen elever som nevner dette som en utfordring, men kildekritikk er noe de lærer om i alle fag i ulike situasjoner på skolen. Kanskje bevisstheten ikke er god nok på dette området.

6.1.4. Informasjon påvirker

Når det gjelder hva elevene mener skolen påvirker med, så kommer det tydelig fram at det først og fremst er informasjon. Det er skolen som er den instans som bidrar med pålitelig informasjon. På skolen er det igjen faget Utdanningsvalg som de trekker fram som viktig. En elev sier det sånn:

«I UTV må du jo følge med, for det er byggesteiner på det som kommer til å skje framover» elev 9. trinn

Law og Watts påpeker at erfaring og kjennskap til struktur i skole og arbeidsliv er viktig informasjon for elevene å ta med seg (Law & Watts, 1977). Dette er og informasjon faget utdanningsvalg bidrar til blant annet gjennom hospitering på videregående, arbeidspraksis og besøk av rollemodeller, personer som innehar et yrke og i møte med elevene forteller om dette. Informasjon er viktig for å bli kjent med muligheter, men og for å finne ut hva en ikke ønsker, eller hva som ikke passer. I CIP-teorien til forskerne på Florida State University er dette med å kjenne til sine muligheter, sammen med kjennskap til seg selv, grunnlaget i pyramiden (se figur 1). Muligheter er her både å forstå som tilbud du har, men og hva som kan være aktuelt for deg, når du først er bevisst deg selv. (J. P. J. Sampson et al., 1999) I et utdanningssystem hvor en har så mange muligheter, som i det norske, kan det være lett å falle i den fella, at en sier «du har alle muligheter». Dette er sant, og usant. Ikke noe i det norske systemet og samfunnet hindrer noen fra for eksempel å bli lege, men blant annet personlige begrensninger, motivasjon og vilje til å satse, kan sette en stopper for noen. Det er viktig at informasjonen om muligheter ikke blir stående alene, men at den støttes av andre faktorer som blant annet kjennskap til seg selv, og kunnskap om å ta gode valg.

6.1.5. Valgkompetanse påvirker

Elevene sier at venner og sosiale medier i stor grad påvirker valgene deres, men dette er andre valg enn det skolen påvirker. Elevene i mitt forskningsprosjekt snakker om lette og vanskelig valg. De er bevisste på at de tenker ulikt om ulike valg, og at alvorlighetsgraden av konsekvenser er varierende i forhold til hva slags valg de tar.

«Det er jo mange sånne små valg som kanskje ikke får så store konsekvenser, men sånne større valg, om hva slags utdanning du skal ha, om du da velger feil utdanning så har jo det større konsekvenser enn at du tok på deg joggesko, uten å tenke den dagen, og så ble du blaut på føttene. Det har ikke så store konsekvenser.» elev 9. trinn

Dette støttes av Law & Watts og er en del av deres D i DOTS, decision learning. Kunnskap om at det finnes mange ulike måter en kan ta valg på, er viktig sier de. I en valgprosess blir elevene utsatt for press og forventninger. Hvem og hva de møter press og forventninger fra,

vil variere i forhold til hva slags valg de skal ta. (Law & Watts, 1977) Måter å velge på kan variere fra impulsive valg, til veldig gjennomtenkte valg. Og hvilken måte det er lurt å velge på, kan variere med det valget som skal tas. Elevene på 9. trinn er veldig samstemte i at konsekvenser påvirker valgene deres. De påpeker at dette gjelder både konsekvenser for dem selv og andre. De er og tydelige på at i valg som angår utdanning og yrke tenker de konsekvenser for framtiden. Her trekker elevene raskt inn verdier. Hva som er viktig for dem blir vektlagt. Både CIP- teorien, New DOTS og Gelatt trekker dette fram som viktig i en valgprosess. Du må sortere de mulighetene du har opp mot de verdiene du setter høyt. Arbeidstidsorganisering, lønn, om arbeidet er praktisk eller teoretisk og hvor det er mulig å få arbeid er områder som påvirker elevene i deres valg, og som for dem er viktige verdier.

I bevisstheten rundt det å ta valg trenger elevene ulike ferdigheter. Gjennom å samle informasjon, gjøre seg kjent med denne, fokusere og reflektere over hvilke prioriteringer en har, og flette dette sammen kan de bli best mulig rustet til å ta det beste valget i ulike situasjoner. Law og Watts uttrykker det slik « (These) are the skills and awareness that students need in order to integrate what they know of themselves with what they know of their opportunities, and in order to convert these two kinds of knowledge into an implementable decision» (Law & Watts, 1977, s. 9)

Dette støttes og av forskerne bak CIP- teorien. De er opptatt av at en som skal ta valg må analysere seg selv for å finne ut både hva en har av interesser og ferdigheter, for å få et best mulig grunnlag for å ta valg. I mitt forskningsprosjekt trekker elevene fram ferdigheter som det å aktivt ta kontakt med arbeidslivet, og skape seg et nettverk, som viktige ferdigheter. De er og tydelige på at dette påvirker valgene deres. Det å våge å ta en telefon, sende mail, eller møte opp personlig kan være avgjørende for det valget de tar. Noen valg kan bli negative fordi de ikke våger.

Det som kanskje overrasker meg i funnene mine er at elevene i liten grad er opptatt av hvordan sosiale medier påvirker dem. De trekker ikke dette fram som noe som påvirker dem i stor grad. De er bevisste på at sosiale medier påvirker valg som har med materielle goder å gjøre, men i liten grad det som har med valg av utdanning og yrke. Dette kan selvfølgelig ha sammenheng med at de møter lite informasjon om dette emnet på disse arenaene. Det stedet de møter informasjon om utdanning og yrke er på internett, og sider de er presentert for fra skolen.

6.1.6. Oppsummert

Oppsummert er det bakgrunn, hvem da har rundt seg, hvordan de ser på seg selv og informasjon, som elevene i mitt forskningsprosjekt trekker fram som faktorer som påvirker dem når de skal ta valg. Elevene er bevisste på at deres valg er påvirket av at de bor på bygda. De tror ungdom i en by ville valgt annerledes. De nevner at familie og venner er viktige når de skal ta valg, enten som forbilder, inspirasjon, eller drøftingspartnere. Det som kanskje kommer tydeligst fram er at interesser påvirker valg, og at riktig og passelig mengde informasjon er viktig. I tillegg er de tydelige på at deres egen sikkerhet, eller usikkerhet rundt valget påvirker dem. I det neste kapittelet vil jeg prøve å besvare hva elevene mener at de trenger for å ta gode valg, og hvordan dette støttes av teorien.

6.2. Hva trenger elevene for å ta gode valg?

«Alt du gjør i hverdagen er jo egentlig valg, for alt får konsekvenser.» (elev 9. trinn)

Når en skal se på hva som påvirker elevenes valg, og hva de trenger for å ta gode valg, er jeg ikke ute etter å finne en motsetning mellom disse spørsmålene. Tvert imot ønsker jeg å finne ut hva elevene trenger for å velge klokt, nettopp med utgangspunkt i hva som påvirker valgene deres. Elevene i aksjonsforskningen min legger vekt på at de må tenke over, og ta konsekvensene av de valg de tar. Elevene selv er opptatt av å ta gode valg, men de trenger kunnskap og hjelp til å velge på en god måte. For å ta gode valg må elevene lære hva dette innebærer. De må lære prosessen som kommer i forkant av å ta gode valg. Da blir det viktig å ha fokus nettopp på dette og ikke et spesifikt valg. Valgkompetanse er som tidligere nevnt definert som «evnen til å ta gode valg» (Haug, 2018) Hos Law og Watts blir det uttrykt som ikke bare å ta kloke valg, men å velge klokt. (Law & Watts, 1977) Dette presiserer at prosessen er viktigst for at valget skal bli godt. I en god valgprosess er det viktig at elevene kjenner seg selv. Dette er grunnleggende. Hvilke interesser, ferdigheter og egenskaper de har vil være viktig, men å være bevisst hvilke verdier og drømmer en har, vil også styrke elevene i en valgprosess. Å være mottakelig for informasjon vil gi kjennskap til hvilke muligheter de har. Et valg fører som regel til en forandring. En forandring, eller behovet for en, kan fort føre til en usikkerhet. For å kunne takle å leve i en valgprosess er det viktig å trene opp evnen til å takle usikkerheten. Å være positiv i møte med usikkerheten er av avgjørende betydning for å kunne ta gode valg (Gelatt, 1989). Alle disse områdene blir

trukket fram som områder elevene mener er viktige for at de skal kunne ta gode valg, og er beskrevet som viktig i alle de teoriene jeg har tatt med i mitt forskningsarbeid.

6.2.1. Elevene trenger å kjenne seg selv for å kunne ta gode valg

Å kjenne seg selv vil ikke bare si å kjenne til sin historie og sine interesser og ferdigheter. Å kjenne seg selv innebærer også å være bevisst hva som er viktig for en, kunne tolke seg selv, skjønne når en må gjøre noen endringer og ha tanker om hvor en vil.

Forskerne bak CIP- teorien mener valgprosessen starter med bevisstheten om at et valg må tas. Dette kan være påvirket av ytre faktorer, slik som overgang fra ungdomsskole til videregående. Dette er en valgsituasjon en vet kommer, og er det valget som har størst fokus hos mine elever. Bevisstheten om at et valg må tas, kan også bli utløst av indre faktorer, for eksempel at en ikke trives med det en holder på med, og skjønner at en må velge noe annet. Denne situasjonen kan være påvirket av andre, som gjør deg oppmerksom på at en endring og et nytt valg er på sin plass, men det kan og være en indre følelse. (J. P. J. Sampson et al., 1999) En slik indre følelse kan være av negativ eller positiv art. Hos mine elever er det den positive følelsen som kommer sterkest til uttrykk ved at de ønsker å utfordre seg selv og har lyst til å prøve noe nytt. Dette kan få dem til å søke nye erfaringer. Den negative følelsen kommer til uttrykk gjennom følelser som usikkerhet og stress og kan føre til ubesluttsomhet, og utsettelse av valg.

I New DOTS modellen legger Bill Law vekt på at elevene trenger å bli bevisst seg selv. De trenger å kjenne seg selv i ulike roller, for på denne måten få best mulig kjennskap til sine interesser og ferdigheter (Law, 2001). Gjennom en indre læring kan de bli kjent med seg selv og sine følelser. En bevissthet rundt hva som skiller deres ønsker fra andres og hvorfor, kan være med å hjelpe dem til å reflektere over hva som er deres mål. Å våge å skille seg fra de andre, og si «dette er min vei», kan hjelpe elevene til en bevissthet som gjør at de ikke bare følger strømmen.

Krumboltz er i sin teori opptatt av at aktiviteter skal stimulere til læring, og ikke bare en analysing av personlige karakteristika og ferdigheter som kan pares med yrker. (Krumboltz, 2009) Mine elever sier det er viktig at de vet hva de har lyst til, og hva de kan når de skal ta valg. Dette ønsker Krumboltz at elevene skal finne ut av og bli bevisst gjennom planlagte og

uplanlagte læringssituasjoner. Elevene trenger dette for å kunne bli bevisst og sette ord på hva de ønsker av forandring. Dette mener han må gå forut for et valg.

Hvor trygge elevene er i en valgsituasjon vil være individuelt og påvirket av hva slags valg som skal tas. Det er ingen usikkerhet som, «tenk om jeg velger feil» som kommer til uttrykk hos mine elever, men svaret «vet ikke» gir kanskje uttrykk for en usikkerhet.

Gelatt har en litt annen tilnærming til dette å bli kjent med seg selv. Han mener at det å tenke gjennom spørsmålene «Hvor er jeg?», «Hvor har jeg vært?» og «Hvor skal jeg?» vil gi elevene mye kunnskap om seg selv. (Gelatt, 2008) I hans teori «Positive uncertainty» er det å ha tro på seg selv og framtiden det som skaper en selvbevissthet. Han er tydelig på at å kunne reflektere, forestille seg, og være kreativ er de viktigste ferdighetene elevene trenger for å ta valg i framtiden. (Gelatt, 1989) Å kjenne seg selv handler også om å sette ord på hva slags framtid en ser for seg og hva slags mål man har. Hos forskerne på «State University of Florida» er kjennskap til seg selv viktig for å ta gode valg. De anbefaler at den som skal ta et valg tenker gjennom konsekvenser for seg selv og andre. (J. P. J. Sampson et al., 1999). Her er mine elever på 9. trinn enig med forskerne. De vil også råde andre til å tenke på dette i valgprosessen.

«Tenk gjennom hvilke konsekvenser valget ditt vil ha for deg selv og andre»

«Tenk på hvordan valget ditt kan påvirke andre rundt deg, og hvordan det påvirker deg» (elever 9. trinn)

6.2.2. Elevene trenger kjennskap til muligheter for å kunne ta gode valg

Forskerne bak CIP teorien ser på dette med kjennskap til seg selv som en viktig fortsettelse av bevisstheten om at et valg må tas. (J. P. J. Sampson et al., 1999) De er tydelig på at elever som skal ta valg må kjenne sine interesser, ferdigheter og verdier. De kobler denne kunnskapen om seg selv sammen med kunnskapen om muligheter. De har dette som et delt felt i grunnlaget i sin pyramide som viser hvordan en kan ta et godt valg. Og dette fører oss da over til det andre området som mine elever mener de trenger for å kunne ta valg på en god måte, nemlig kjennskap til muligheter. Gjennom en refleksjon av hvem du er og hvilke muligheter du har, mener forskerne bak CIP at du må gjøre en analyse av all den informasjonen du har. I denne prosessen kan det være nødvendig å utvide, eller innskrenke det en ser på som muligheter. Her vil verdiene til den enkelte spille inn. Hva er viktig for meg i livet? Er det lønn

som betyr mest, eller er det å ha et yrke som ivaretar miljøet. Arbeidstid, kan jeg tenke meg å være i en turnus der jeg er borte fra familien over lang tid, eller vil jeg ha en vanlig arbeidsdag? (J. P. J. Sampson et al., 1999) Dersom en ønsker, som mange av mine elever å bo i hjembygda, så kan det i denne delen av prosessen være noen alternativ som blir valgt vekk. Personlige begrensninger, som for eksempel dårlig syn, kan også gjøre at noen alternativer blir luket vekk. Mulighetene du bør kjenne til er ikke bare for å ta det nærmest forestående valget, men du bør og gjøre deg kjent med muligheter videre. (J. P. J. Sampson et al., 1999) Elevene på 9. trinn har dette i tankene:

«Etter videregående er det jo viktig å få et yrke hvor de trenger folk.»

«Det er lurt å velge bedrifter som har stillinger som varer en stund.» (elever 9. trinn)

Krumboltz anbefaler at en gjennom livet styrker sine muligheter, ved bevisst å utforske hvilke muligheter en har, og skape seg et nettverk gjennom frivillig arbeid og deltidsjobber eller feriejobber. (Krumboltz, 2009) Dette igjen vil trene elevene i å bli bevisst og gjenkjenne muligheter når de står ovenfor utdannings eller yrkesvalg.

Bill Law legger vekt på at bevissthet og kunnskap om muligheter er viktig. (Law, 2001) I dette legger han og en kjennskap til hvordan ting endres, og bredden i arbeidslivet. «Å kjøre lastebil», som noen av elevene i mitt prosjekt ønsker kan være mer enn bare å kjøre for en lokal entreprenør i hjembygda. Elevene mine er bevisste på at det er dumt å velge et yrke du er ganske sikker på forsvinner. De er mer opptatt av hvilke kjente yrker og muligheter som blir borte, enn nye ukjente yrker og muligheter som blir skapt. I Oén, Opportunity awarness, i DOTS ligger det ikke bare en bevissthet om muligheter og en kunnskap om hvordan utdanningssystemet er bygd opp, men og om hvilke muligheter en har innenfor dette systemet senere i livet. (Law & Watts, 1977). Hva er mulighetene mine om jeg velger yrkesfag nå, kan jeg da studere på et senere tidspunkt? I dataene mine påpeker elevene at det er viktig å søke, ta imot informasjon og sette seg inn i alternativene. De sier

«Se på alle alternativene»

«Utforsk valget»

«Se på de ulike sidene» (elever 9. trinn)

Law uttrykker at informasjon er bra, men at det og kan bli for mye informasjon. For mye informasjon kan føre til at folk blir presset til impulsive valg, eller at de blir overveldet av alle mulighetene og derfor blir litt defensive. (Law, 2001) At det kan bli for mye informasjon er og Gelatt opptatt av. Han beskriver informasjon vi kan tilegne oss som toppen av et isfjell.

(Gelatt, 1989) Det er mye vi aldri vil kunne få oversikt over. Selv om informasjon er viktig må vi være bevisst på hvor aktuell informasjonen er, hvem som står bak informasjonen og at for mye informasjon kan gjøre oss usikre i en valgsituasjon.

6.2.3. Elevene trenger å vite hvordan de tar valg på en god måte

I den videre prosessen er det viktig at elevene kjenner til hvordan en går fram for å velge på en god måte. Bill Law er i sin New DOTS modell opptatt av at elevene må «lære å lære» (Law, 2001). Dette for å kunne bruke denne ferdigheten i ulike valgsituasjoner gjennom hele livet. For å lære på en best mulig måte må elevene kunne sanse, granske, fokusere og forstå. Han beskriver valgprosessen som en lengre og dypere prosess. Gjennom en indre konversasjon hvor en reflekterer over hva en har funnet ut, sorterer informasjonen og sammenligner alternativene, kan en på best mulig forberede seg til å ta valget. Dette vil og kunne hjelpe elevene til å se sammenhengen i læringsprosessen, og se valgene de skal ta i en helhetlig sammenheng (Law, 2001). Law påpeker at valg du tar i en rolle i livet vil kunne få konsekvenser for deg i en annen rolle. Velger du et yrke hvor du må reise bort for å jobbe, kan det være vanskelig å samtidig være fotballtrener for laget til barnet ditt.

Å lære seg en god måte å ta valg på er også forskerne bak CIP- teorien opptatt av. Etter at grunnlaget er kjent, kunnskap om seg selv og sine muligheter, er nettopp ferdigheter til å ta valg på en god måte viktig for den som skal velge. Her handler det om kunnskapen og strategien en kan bruke for å ta gode valg. Gjennom å utvide og innskrenke alternativene en har, kan rådene fra mine elever være gode:

«Hvis du snakker med noen så blir du gjerne sikrere på valget ditt»

«Spør andre med erfaring når du skal ta et valg.» (elever 9. trinn)

Hvordan forskerne i Florida ser på denne prosessen har jeg beskrevet i kapittel 3.3.5 og det vises i figur 2. Forskerne fra Florida fokuserer særlig på at du bør være bevisst på hvordan du snakker til deg selv i en valgprosess (J. P. J. Sampson et al., 1999). Å snakke til seg selv på en positiv måte kan hjelpe deg og påvirke deg i en valgsituasjon. «Tenk positivt!» sier mine elever på 9. trinn. Denne ferdigheten er det viktig å utvikle. Positivt selvsnakk kan hjelpe deg til å holde deg motivert, fokusert og optimistisk gjennom en valgprosess. Å ha tro på seg selv gjør og at en valgprosess kan komme i gang og bli fullført (J. P. J. Sampson et al., 1999) Positiv selvbevissthet kan hjelpe deg til å se sammenhengen mellom tanker, følelser og

handlinger. Dette er det viktig å være bevisst på, for effekten av negativt selvsnakk og selvfølelse vil ikke hjelpe den som står i en valgprosess.

Å lære ferdigheten, å ta valg, er viktig. Det er viktig at elevene, foreldre, lærere og skolen får fokus vekk fra det ene valget, og blir mer opptatt av å tilegne seg valgkompetanse.

Krumboltz sier «The goal of career counseling is to help clients learn to take actions to achieve more satisfying career and personal lives- not to make a single career decision» (Krumboltz, 2009, s. 141) Han ser og utfordringen ved å måtte ta et valg når en kanskje ikke er moden for det. Dette kan være en utfordring med planlagte valg som overgang til videregående skole. Selv om mine elever er like gamle så er modenhetsnivået veldig ulikt. De vil derfor ha ulike forutsetninger for å ta dette valget, og det kan gjøre prosessen vanskelig.

6.2.4. Elevene trenger å takle endring og usikkerhet for å kunne ta gode valg

Det er viktig at elevene lærer seg å takle endring. Endringer skjer mange ganger i livet og på ulike områder. Disse endringene er ikke bare knyttet til elevenes overgang til videregående. Overganger kan være vanskelig, og det å tørre å leve i denne usikkerheten kan være avgjørende for utfallet.

Krumboltz sier:

Traditionally career counselling was conducted to aid in the transition from school to work. However many other transitions in life require major emotional and behavioral changes, for example, from one location to another, from single to married, from child-free to parent, from married to divorced, from employed to laid off, from unemployed to employed, and from employed to retired. Career decisions are not a one-time event but occur continually throughout life (Krumboltz, 2009)

Hos Law og Watts er denne kunnskapen om å takle overganger i ulike settinger knyttet til Transition learning (Law & Watts, 1977). Her handler det om å skjønne hvordan ulike sider ved livet skiller seg fra hverandre, men også hvordan de er like. Hva er forskjellen på hva som møter elevene i arbeidslivet, i motsetning til det som møter dem i skolen? Hvilke ferdigheter er verdsatt begge steder? «Transition learning» er også knyttet til kompetanser

en trenger for å takle overganger, for eksempel kommunikasjonsferdigheter og intervjuetknikk.

Forskerne fra Florida State University trekker fram ferdigheten «å kunne handle» som en viktig del av en god valgprosess. Du er bevisst deg selv, har gjort en vurdering av muligheter, og dine egne verdier, og er klar til å handle. Dette er en viktig egenskap. I «handling» legger de å ta et valg, men også å planlegge og forberede seg til avslutningen et sted, og overgangen til noe nytt. Etter en slik prosess er en klar for å roe seg ned med at en har tatt et godt valg. Her vil en befinne seg til det av ulike årsaker er behov for å gjøre nye forandringer og ta nye valg.

Hva som fører til behovet for forandringer og nye valg vil være vanskelig å forutsi. Noen slike overganger er vi forberedt på i livet, andre kommer overraskende på oss. En forberedt overgang er, som tidligere nevnt, oppstarten på videregående skole. En uforberedt overgang kan for eksempel være at en blir rammet av sykdom. I alle endringer er det viktig å klare å leve i den usikkerheten dette skaper. Det er viktig å se på det som positivt. En forandring kan føre til nye muligheter. Positiv usikkerhet kan av andre tolkes som ubesluttsomhet, og som noe negativt (Krumboltz, 2009). Men det å være ubesluttsom kan sees på som noe positivt, en kan kalle det å være åpen for andre muligheter.

Gelatt hevder at refleksjon, fantasi og kreativitet er de nye ferdighetene man må ha for å gjøre gode valg i framtiden (Gelatt, 1989). Dersom du klarer å gjøre usikkerheten til en utfordring og til noe positivt, så kan du tro det beste om deg selv. Når elevene mine uttrykker at en valgsituasjon kan gjøre dem usikre, redde, frustrerte, ansente og irriterte er dette følelser mange kjenner på. Rådet er ha tro på deg selv. Når personer endrer sin måte de ser på seg selv, og tror på seg selv, vil de se på alt med nye briller sier Gelatt (Gelatt, 1989, s. 254). Dette vil endre både hva du ser, hører, vet, vil og gjør.

Å bli hundre prosent sikker på et valg mener mine elever på 9. trinn at man aldri kan bli. «Om en tok det rette valget kan en bare si i ettertid» sier elevene. Nettopp av denne grunn er det viktig å kunne takle å leve i usikkerheten, og å påvirke usikkerheten til å bli noe positivt.

6.2.5. Oppsummert

Kort sammenfattet kan en si at mine elever på 9. trinn i stor utstrekning uttrykker at det de trenger for å ta gode valg er det samme som teoretikerne jeg har trukket fram mener. Kunnskap og bevissthet om seg selv er sammen med kunnskap om sine muligheter en forutsetning for en god valgprosess. Dersom en takler usikkerheten i denne prosessen og endringer i livet, vil elevene stå best mulig rustet for framtidige valgsituasjoner. Elevene mine uttrykker at denne kunnskapen ikke er lært en gang for alle, men at de må få den repetert og ta kunnskapen i bruk.

6.3. Hva har praktisk gjennomføring hatt å si?

Selv om problemstillingen min handler om valg, så finner jeg det riktig å ta med noen av de funnene jeg har gjort om elevenes syn på undervisningsmetoden, samarbeid og faget utdanningsvalg.

I fokusgruppeintervjuet kom det fram at elevene ser på Utdanningsvalg som et viktig fag på skolen. De uttrykker det slik:

«Men i utv (utdanningsvalg) må du jo følge med, for det er ting som er byggesteiner på det som kommer til å skje framover i livet ditt» (elev 9. trinn)

Dette synet til elevene er helt i tråd med formålet med faget utdanningsvalg «Faget skal bidra til å gi elevene en forståelse for betydningen av utdanning, arbeidsdeltakelse og livslang læring.» (Utdanningsdirektoratet, 2018b, s. 1)

Dette kommer enda sterkere til uttrykk i forslag til ny læreplan:

Faget skal bidra til at elevene utvikler en trygg identitet og oppnår kompetanse i å ta gode karrierevalg, basert på kunnskap om personlige interesser og forutsetninger, og om muligheter og krav i utdanningssystemet og arbeidslivet. Gjennom faget skal elevene utvikle sin kompetanse i å håndtere endringer i livet.

(Utdanningsdirektoratet, 2018a)

De er og fornøyd med at det ikke er karakter i faget for da kan de utfordre seg selv litt på oppgaver de til vanlig ikke føler seg så trygge på.

«Også hvis det er sånn gruppe presentasjon, så kan du ikke akkurat gjøre den oppgaven du er best på, så du kan få best mulig karakter, men i UTV da, så kan vi bytte på og gjøre litt nye ting, og bli gode på det. Utfordre oss selv.» (elev 9. trinn)

Elevene var og tydelige på at å arbeide i grupper og med det de hadde lyst til gjorde at alle ble mer engasjerte og lærte mer.

«Jeg mener på at du erfarer mer hvis du gjør det selv, eller om noen bare sier det. Du får innblikk i mer.» (elev 9. trinn)

«Hele klassen lærte mer for vi fikk alle lov til å gjøre det selv, og det var ikke bare du som stod og lærte oss.» (elev 9, trinn)

Dette er med på å synliggjøre det som var intensjonen i mitt prosjekt og «Ungdomstrinn i utvikling». Å inkludere elevene og gi de muligheten for medbestemmelse var et av de overordnede mål for satsingen. Et viktig mål var også at elevene skulle oppleve mestring i det de gjorde. Engasjement og glede i arbeidet er med på å skape et godt læringsmiljø. Som jeg viste til i kapittel 2.1. om tidligere forskning er det viktig at aktiviteter i faget Utdanningsvalg ikke blir en «happening» (Skovhus, 2017) Elevene har gjennom refleksjon og arbeid i prosjektet bygget opp, ikke bare mot valg av arbeidsplass, men mot prosessen det er å ta et godt valg. Elevene er et skritt videre på veien til å se en sammenheng og progresjon mellom de ulike aktivitetene de møter i faget Utdanningsvalg (2017). Dette betyr ikke at elevene er ferdig utlært, men de er i ulik grad blitt mer bevisst. For å holde bevisstheten ved like uttrykker elevene at temaet «å ta valg» må holdes varmt, og prosessen gjennomgås når ulike valg skal tas. På denne måten kan elevene få et nytt blikk på aktivitetene (Haug, 2018). Aktivitetene kan gi mere mening, bidra til økt motivasjon og gi bedre og mer langvarig læringsutbytte (Poulsen et al., 2016). Måten å gjennomføre prosjektet på har og gitt meg et annet perspektiv. Jeg har kunnet reflektere over egen praksis, og hvorfor jeg gjennomfører undervisning på den måten jeg gjør. Gjennom å observere elevenes innsats, pågangsmot og involvering i prosjektet, og lese tilbakemeldingene i ettertid, skjønner jeg at dette er en måte de fleste elevene liker å arbeide på.

7. Konklusjon

Dette er en oppgave der elevene og jeg har fått ny kunnskap. Kunnskapen har vi utviklet sammen. Vi har fått ny kunnskap om hverandre, om arbeidsmetoder og ikke minst om hva som påvirker elevenes valg, og hva de trenger for å ta gode valg. Empirien er hentet fra praksis på et årskull, på en skole fra en liten landbrukskommune. Elevenes oppvekst og bakgrunn vil i stor grad påvirke aktiviteten, interessene, svarene deres, og funnene i empirien. Noe helt annet ville kunne blitt synlig om den samme forskningen var gjort for eksempel i en by, eller med en annen lærer i et annet fag. Jeg ser forskningen likevel som interessant for andre, for dette handler i første rekke om prosessen for å utvikle valgkompetanse hos elevene.

7.1. Elevenes opplevelse av økt valgkompetanse

Elevene sier de ikke har lært så mye nytt gjennom prosjektet. Men de hevder at de tenker mer over det å ta valg, og at de er blitt mer bevisste på hva som påvirker valgene deres. De er også mer bevisste på at det finnes ulike måter å ta valg på og at ulike situasjoner krever ulik prosess fram mot det å ta valg.

Elevene uttrykker videre at de etter dette prosjektet bedre ser sammenhengen mellom det vi gjør i faget utdanningsvalg der vi jobber med tema som «det gode liv», egenskaper, ferdigheter, drømmer, verdier, arbeidspraksis, og hospitering, for å nevne noe. De ser at det vi jobbet med på 8. trinn er byggesteiner for det vi gjør videre.

Gjennom hele prosjektet har elevene uttrykt glede over prosjektet og ikke minst glede over det å få jobbe sammen. Denne gleden og entusiasmen legger et godt grunnlag for læring.

7.2. Min opplevelse av elevenes økte valgkompetanse

Gjennom prosjektet vårt ser jeg at elevene har utviklet seg. Fra å ha veldig fokus på hva de har lyst til og hva de mestrer, har de gjennom prosjektet utvidet kunnskapen sin om hva som skal til for å ta gode valg. Selvfølgelig er det store variasjoner blant elevene på hvor bevisste de er, og evnen de har på å reflektere.

«Selvsagt i klassen så er det ikke alle som er like engasjert» elev 9. trinn)

Noen viser tydelig at dette med usikkerhet skaper utrygghet, mer enn trygghet. De sier de kjenner på stress, frustrasjon og redsel når de skal ta valg. Jeg tror dette vil kunne endre seg dersom prosessen får større fokus enn det enkelte valg.

Gjennom arbeidet med dette prosjektet er det kommet tydelig fram noen faktorer som må være til stede for at elevene skal kunne ta gode valg.

Disse mener jeg er:

- Elevene må kunne tilegne seg informasjon
- Elevene må ha god kjennskap til seg selv
- Elevene må våge å leve i positiv usikkerhet, herunder være nysgjerrige, kreative og fantasifulle
- Elevene må utvikle valgkompetanse, vite hvordan man tar valg på en god måte, og kunne gjøre det

De tre første punktene her er en forutsetning for å kunne ta valg på en god måte, med andre ord utvikle sin valgkompetanse. Jeg mener ikke på noen måte at elevene gjennom dette prosjektet er utlært på området. Det vil de aldri bli. Det å ta valg er en livslang prosess. Men kanskje vil de være bedre rustet, og være på vei til å utvikle disse kompetansene videre. Jeg tror og prosjektet vårt, med både innhold og metode, har styrket elevenes positive innstilling til faget.

7.3. Avvik- hva kan ha påvirket resultatet

Elevene jeg har arbeidet med er alle elever på 9. trinn. Dette betyr ikke at de er noe annet enn like gamle. Modenhetsnivået varierer veldig, akkurat som i en annen gruppe med 9. klasse elever. Elevene kommer alle fra ei lita bygd. Dette vil nok i noen grad påvirke forskingen. Det er lite trolig at en hadde fått de samme svarene fra elever i en større by. Men hovedessensen i forhold til hva som påvirker et valg, og hvordan en tar valg på en god måte, vil være lik for elevene i større grad.

Som lærer og tilrettelegger i prosjektet kan elevenes relasjon til meg ha påvirket prosjektet. Det kan være både positivt og negativt. Selv om dette er to klasser der jeg som lærer har opplevd å ha en god relasjon, vil det alltid være elever og situasjoner der du må gå inn og korrigere adferd. Dette kan bli utfordrende i et prosjekt som dette. Jeg har kunnet ha alle elevene med meg i prosjektet fordi jeg vet hvem alle er, og har kunnet holde data fra de to

elevene, som ikke ga sitt samtykke til å delta i forskningen, utenfor. Etter muntlig avtale med disse var det likevel greit å ta med deres innspill i cafedialogen. Det var ikke noe de følte ubehag ved. De kunne ikke bli gjenkjent.

Som forsker kan også min nærhet til elevene og praksis ha påvirket resultatet. Min relasjon til elevene kan ha påvirket både hva de har svart og hvordan de har handlet. Selv om det ikke er karakter i faget er maktrelasjonen mellom lærer og elev tilstede i enhver situasjon der vi skal samhandle. Mitt perspektiv på praksis vil også påvirke. Jeg har forsøkt å se på prosjektet som både lærer, forsker og tilrettelegger, men siden jeg «eier» praksisen vil dette kunne føre til at resultatene hadde blitt annerledes om en utenifra var kommet inn. Jeg laget spørsmålene til loggene, og intervjuguidene. Min forforståelse, mine verdier og mine mål for prosjektet, og bakgrunn som lærer i utdanningsvalg vil helt klart ha påvirket dataene jeg har fått inn. Dersom en annen forsker hadde spurt de samme elevene om hva som påvirker valgene deres og hva de trenger for å ta gode valg kunne resultatet ha blitt annerledes. Mine forhåndsbestemte spørsmål til loggene styrte i stor grad svarene jeg fikk inn. Men erfaringsvis så vet jeg får lite tilbakemelding om spørsmålet er stilt for generelt. I hver logg var det et åpent felt der de kunne skrive inn andre ting de ville si. På denne måten tror jeg at jeg ivaretok muligheten for å komme med innspill, som jeg ikke styrte. Kanskje har utydighet fra meg også påvirket resultatet. Men jeg ønsket å finne en balansegang mellom å holde elevene på sporet og ikke styre de.

Da jeg skulle plukke ut elever til fokusgruppeintervjuet hadde jeg forsøkt å få en best mulig bredde i utvalget. Jeg hadde elever av begge kjønn, fra begge klasser, og hadde i utgangspunktet tenkt noen teoretikere og noen praktikere. Jeg hadde også tenkt at elevene jeg tok med meg i dette intervjuet skulle ha uttrykt litt ulike holdninger underveis i prosjektet. Det jeg ikke var oppmerksom på, var at på det tidspunktet jeg hadde avtalt med kontaktlærer at jeg kunne ha intervjuet, hadde klassene tilvalgsfag. Dette gjorde at to gutter ikke ønsket å være med. Det manglet ikke på elever som ønsket å være med, men det viste seg i ettertid at dette var elever som alle hadde tysk, og dermed elever med et litt mer teoretisk ståsted. De som ikke ønsket å delta hadde arbeidslivsfag, et fag de ikke så gjerne går glipp av. Jeg så og i ettertid at fokusgruppeintervjuet varte litt lenge. Vi snakket sammen i en time. På slutten var det merkbart at enkelte elever ble litt stille. De var litt trøtte. Noen ble også litt ufokusert, og svarene var nok ikke like gjennomtenkt som i starten. Både

utvalget og intervjusituasjonen kan ha påvirket resultatet på den måten at elevene som deltok var for like, og at de ble slitne og litt ufokuserte i intervjusituasjonen.

7.4. Hva får forskningsprosjektet mitt å si for praksis

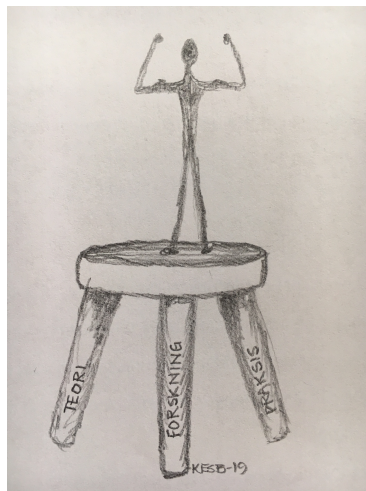
Et ønske for et forskningsprosjekt er at det skal utgjøre en forskjell. I mitt tilfelle at det skal få noe å si for praksisfeltet, mitt eget, men gjerne og andres. Mitt forskningsprosjekt har ikke forsøkt å finne ut noe nytt, men mer bekrefte kunnskap vi allerede har, og knytte teori og praksis sammen. Karrierelæring og karrierekompetanser er viktig. Det å sette fokus på kompetanser som å bli kjent med seg selv, tilegne seg informasjon, ta valg, takle endringer og overganger vil være viktig for elever nå og i framtiden. Elevene må få mulighet til å reflektere rundt dette. De må ha personer rundt seg som kan takle refleksjonen deres, og de må ha arenaer både hjemme og på skolen som åpner opp for dette. Skal vi få elever som er positivt usikre må vi støtte dem når de er kreative og ønsker å finne ut av nye sider ved seg selv.

Jeg tror jeg har klart å vise hvordan et undervisningsopplegg, der elevene i stor grad har vært delaktige og fått medvirke til innhold og metode, kan styrke disse ferdighetene hos elevene. De er på ingen måte utlært, men karriereundervisning i grunnskolen varer i ti år. Ny læring skal bygge på det elevene allerede vet, og gjennom disse ti årene er det et mål at elevene skal ha blitt bedre kjent med seg selv, sine egenskaper, ferdigheter, interesser, verdier og mål. Elevene er under utvikling, og det å tilegne seg karrierekompetanse er en prosess. En viktig oppgave for skolen vil være å synliggjøre i større grad hvordan ferdigheter og kunnskap i alle fag i skolen er med på å forberede elevene på å mestre livet gjennom å takle overganger og tåle den usikkerheten det å leve byr på. Vår visjon er med på å gjøre dette til en felles oppgave og et felles ansvar for hele skolen. Mitt ønske og mål er at faget utdanningsvalg og min karriereveiledning kan få bidra til å utgjøre en forskjell for den enkelte elev, og gjøre den enkelte i stand til å mestre livet med alt som møter dem av overganger, endringer og utfordringer. Jeg håper og at jeg etter dette forskningsarbeidet kan bidra til utviklingsarbeid innenfor faget utdanningsvalg og området karriereveiledning på egen skole og i faglig nettverk. Gjennom tett samarbeid med kontaktlærere på skolen håper jeg også å kunne styrke kunnskap på området hos foreldrene gjennom aktiv deltagelse på foreldremøter.

Når det gjelder forskningsfeltet har mitt prosjekt vist at det er en sammenheng mellom teori, forskning og praksis. I slutten av april kom Kompetanse Norge ut med rapporten «Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning- faglig forslag til områdene etikk, karrierekompetanse og kompetansestandarder». Det var spennende å lese deres forslag til områder innen karrierekompetanser de mener bør utforskes og læres (Norge, 2019) De foreslår at kompetanseområdene det fokuseres på i karriereveiledningsfeltet i Norge bør være

- 1) Meg i kontekst
- 2) Mulighetshorisont og begrensninger
- 3) Valg og tilfeldigheter
- 4) Endring og stabilitet
- 5) Tilpasning og motstand

Sett i lys av denne rapporten, og teorien brukt i prosjektet, vil jeg med stor frimodighet, si at praksisfeltet er viktig for teori og forskning. Resultatene fra mitt forskningsprosjekt om hva elevene mener påvirker valgene deres og hva de mener de trenger for å ta gode valg, støtter dette. Jeg våger å se på forholdet mellom disse tre områdene som en trebenet krakk. For å holde seg oppe trengs alle tre områder, teori, forskning og praksis.



Litteraturliste

- Andreassen, I. (2016). Å utfordre elevene gjennom læring i utdanningsvalg. I L. G. Lingås & U. Høspøien (Red.), *Utdanningsvalg- identitet og danning*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bourdieu, P. (2006). Kapitalens former. *Agora*, 1-2.
- Eide, S. B., Grelland, H. H., Kristiansen, A., Sævareid, H. I. & Aasland, D. G. (2003). *Fordi vi er mennesker- en bok om samarbeidets etikk* (2. opplag. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Elvekrok, I. & Smith, K. H. (2013). Kafédialog som pedagogisk verktøy.
- Gelatt, H. B. (1989). Positive uncertainty: A new decision making framework for counseling. *Journal of Counseling Psychology*.
- Gelatt, H. B. (2008). Rules of the road never traveled. Hentet fra www.gelattpartners.com
- Haug, E. H. (2018). *Karrierekompetanser, karrierelæring og karriereundervisning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser* (3. utgave. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Kjærgård, R. (2012). *Karriereveiledningens genealogi* Aarhus Universitet.
- Krumboltz, J. D. (2009). Happenstance Learning Theory. *Journal of Career Assessment*.
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Generell del av læreplanen*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/innleing/>
- Kversøy, K. S. & Hartviksen, M. (2018). *Samarbeid og konflikt- to sider av samme sak* (2. utg.)Fagbokforlagert.
- Law, B. (1981,1993, 2009). Building on what we know- community- interaction and its importance for contemporary careers-work. *The career-leaning NETWORK*. Hentet fra www.hihohiho.com
- Law, B. (2001). New DOTS: Career Learning for the contemporary world. Hentet fra <https://secure.toolkitfiles.co.uk/clients/29820/sitedata/Branded%20Publications/newdotscontemporaryworld.pdf>
- Law, B. & Watts, A. G. (1977). *Schools, careers and community*. London: CIO Publishing.
- McNiff, J. (2017a). *Action research- all you need to know*. London: SAGE.
- McNiff, J. (2017b). Jean McNiff Discusses Action Research. I: SAGE publications Ltd. Hentet fra <https://dx.doi.org/10.4135/9781473985063>
- Norge, K. (2019). *Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning- faglig forslag til områdene etikk, karrierekompetanse og kompetansestandarder*. Hentet fra <https://www.kompetansenorge.no/globalassets/karriere/rapport-nasjonalt-kvalitetsrammeverk-for-karriereveiledning.pdf>
- Poulsen, B. K., Thomsen, R., Buhl, R. & Magmayer, I. A. (2016). *Udsyn i Udskolingen* KL og Danmarks Lærerforening.
- Rasborg, K. (2013). Socialkonstruktivismen i klassisk og moderne sociologi. I I. L. Fuglesang, P. B. Olsen & K. Rasborg (Red.), *Videnskabsteori i samfundsvidenskaperne*. Samfundslitteratur:
- Sampson, J. P. (2016). A Cognitive Information Processing Theory for Career Choices: Challenges and Opportunities for Integrating Theory, Research, and Practice. I *Integrating theory, research, and practice in vocational psychology: Current status and future directions*. Tallahassee: Florida State University.

- Sampson, J. P. J., Lenz, J. G., Reardon, R. C. & Peterson, G. W. (1999). A Cognitive Information Processing Approach to Employment Problem Solving and Decision Making. *Career Development Quarterly*, 48, 3-18.
- Skovhus, R. B. (2017). *Vejledning- valg og læring* (1.utgave. utg.). Århus: Trykværket.
- Store norske leksikon. Hentet fra <https://snl.no>
- Stortingsmelding. (2010-2011). *Motivasjon- mestring- muligheter- Ungdomstrinnet*. Regjeringen.no.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thomassen, M. (2006). *Vitenskap, kunnskap og praksis* (7.opplag. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Thomsen, R. & Skovhus, R. B. (2016). Karrierekompetence i skolen. I L. G. Lingås & U. Høvsøien (Red.), *Utdanningsvalg - identitet og danning*. Gyldendal akademisk.
- Tiller, T. (2014). *Læringskoden - fra karakterer til karakter*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2008). Læreplan i utdanningsvalg. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/UTV1-01>
- Utdanningsdirektoratet. (2018a). Fagfornyelsen- innspillsrunde skisse til læreplan i utdanningsvalg på ungdomstrinnet. Hentet fra <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/349?notatid=697>
- Utdanningsdirektoratet. (2018b). Læreplan for utdanningsvalg på ungdomstrinnet. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/UTV1-02/Hele/Formaal>
- Utdanningsdirektoratet. (2018c). Overordnet del av læreplanverket - 2.5.1 Folkehelse og livsmestring. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018d). *Utdanningsvalg- forslag til kjerneelementer*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/kjerneelementer/utdanningsvalg--forslag-til-kjerneelementer/>
- Aagre, W. (2014). *Ungdomskunnskap- hverdagslivets kulturelle former*. Bergen: Fagbokforlaget.

Vedlegg

| | |
|--------------------------------|-----------------------------------|
| Vedlegg nummer 1 (unummerert): | Godkjenning fra NSD |
| Vedlegg nummer 2: | Informasjon og samtykkeerklæring |
| Vedlegg nummer 3: | Eksempel på logg |
| Vedlegg nummer 4: | Intervjuguide fokusgruppeintervju |

NSD sin vurdering

Prosjektittel

Hvordan kan et undervisningsopplegg øke elevenes valgkompetanse

Referansenummer

650667

Registrert

29.10.2018 av Kjersti Elisabeth Stendal Bjerkreim - 150647@stud.inn.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for pedagogikk - Lillehammer

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Mårten Kae Paulsen, maarten.kae.paulsen@inn.no, tlf: 61288092

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Kjersti Bjerkreim, kjerstibjerkreim@g.ail.com, tlf: 47646252

Prosjektperiode

01.12.2018 - 30.06.2019

Status

10.12.2018 - Vurdert

Vurdering (1)**10.12.2018 - 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 med vedlegg 10.12.2018 samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.6.2019.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte 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 den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes 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 behandles 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

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine 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).

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 status for behandlingen av personopplysninger.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Lasse Raas

Tlf. personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Hvordan kan et undervisningsopplegg øke elevenes valgkompetanse”?

Våren 2019 skal jeg skrive ferdig masteren min i «Karriereveiledning» Jeg ønsker å bruke et undervisningsopplegg på 9. trinn i en aksjonsforskning. Dette blir ganske likt prosjektet vi hadde i fjor om «det gode liv»

Siden dette er en master, og oppgaven blir offentliggjort trenger jeg deres samtykke. I dette skrivet gir jeg dere informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for ditt barn. Behold skrivet, signer samtykket på side 3 og returner det til skolen med eleven. På forhånd takk!

Formål

Formålet med prosjektet er å skrive en master om virkningen et undervisningsopplegg i faget utdanningsvalg kan ha på elevenes valgkompetanse. I dette prosjektet blir dette en forberedelse til arbeidspraksis på 9. trinn. Valgkompetanse er en viktig karriereferdighet, og noe elevene får bruk for på mange områder gjennom hele livet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Det er jeg, Kjersti Bjerkreim, som faglærer i faget Utdanningsvalg som skal gjennomføre prosjektet og skrive masteren. Min veileder er Mårten Kae Paulsen, førsteamanuensis på Høgskolen i Innlandet, Lillehammer.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg skal gjennomføre prosjektet i 9a og 9b. Det blir brukt ca. 10 timer av faget Utdanningsvalg. Timene blir organisert som dobbelttimer, etter avtale med andre faglærere. Timene fra andre fag får elevene igjen i etterkant. I tillegg blir noen bedt om å være med i et fokusgruppeintervju etterpå. Hvem dette blir blir ikke bestemt før alle data fra prosjektet er gjennomgått.

Hva innebærer det for deg å delta?

Metoden jeg skal bruke er aksjonsforskning. Det vil si at jeg forsker sammen med elevene, og ikke på dem. Mine data blir observasjoner og loggskrivning underveis av meg, og loggskrivning av elevene. Prosjektet blir et undervisningsopplegg der elevene i stor grad får arbeide sammen og på måter de selv ønsker. I etterkant vil jeg ha intervju av noen elever i gruppe.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis eleven velger å delta, kan dere når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for eleven hvis denne ikke vil delta eller senere velger å trekke seg.

Elevene vil likevel delta i undervisningen, men data fra denne eleven vil bli holdt utenfor oppgaven.

Elevens personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker opplysninger

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

- Det er kun undertegnede og veileder som vil ha tilgang til innsamlet materiale
- Loggene vil bli oppbevart i låst skap på kontor hvor bare undertegnede har adgang.
- Alle logger vil bli anonymisert i oppgaven. Står noen i fare for å bli gjenkjent, pga små forhold i kommunen, vil jeg ta kontakt med den enkelte.
- Resultatet av undervisningsopplegget vil selvfølgelig til en viss grad bli «offentlig» i og med at elevene skal velge arbeidspraksis i etterkant av prosjektet.
Dersom det blir tatt bilder underveis der elever kan identifiseres og som jeg ønsker å bruke i masteren vil dere og elevene få lov til å godkjenne dette før det blir tatt i bruk.

Hva skjer med opplysningene, når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen leveres inn 15. mai 2019, med muntlig eksamen i juni. Etter denne tid vil alt materiell destrueres.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller 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 Innlandert, Lillehammer*, 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:

- *Kjersti Bjerkreim*, kjerstibjerkreim@gmail.com, tlf 47646252
- *Mårten Kae Paulsen*, veileder, *Høgskolen i Innlandet, Lillehammer*, maarten.kae.paulsen@inn.no, tlf: 61288092
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personvernombudet@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Kjersti Stendal Bjerkreim
Prosjektansvarlig/forsker

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Hvordan kan et undervisningsopplegg øke elevenes valgkompetanse?*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til at

- mitt barn deltar i denne aksjonsforskningen
- mitt barn kan delta i *fokusgruppeintervju i etterkant av prosjektet*
- at lærer kan bruke billedmateriell av min elev dersom dette blir framvist eleven i forkant*

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 23.juni 2019

Namn på eleven: _____

(Signert av **foresatte** til prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg nummer 3

Eksempel på loggskjema for datainnsamling

Spørjeskjema etter at prosjektet er ferdig

Namn:

Klasse:

Dato:

| | |
|---|-----------------------------|
| Kor vil du velje å ha arbeidspraksis? | |
| Var dette same arbeidsplass du sa du ville valt før jul | Ja Nei |
| Kva har endra seg? Om du ikkje har endra meining: Kva tankar har du gjort deg? | |
| Kva motiverar deg til å velje dette? Kva gjer at du vel dette? | |
| Kva har du lært om deg sjølv i dette prosjektet? | |
| Kva tre råd vil du gje til ein som skal ta eit viktig val? | 1. 2. 3. |
| Kva råd vil du gje til elevar som skal ha same prosjektet neste år? | |
| Kva råd vil du gje til ein lærar som skal ha dette prosjektet med andre elevar neste år? | |

| | |
|---|---|
| Korleis ser du på di eiga evne til å ta val etter dette prosjektet? (sett ring rundt) | Betre evne. Dårelgare evne. Inga endring. |
| Kva har endra seg? | |
| Korleis kan arbeid med dette prosjektet påverke andre val du skal ta? | |
| Noko anna du vil sei til meg som lærar etter dette prosjektet? Ris? Ros? | |
| På kva måte har du fått vere med å påverke prosjektet? Kva tenkjer du om denne måten å arbeide i grupper på? Korleis likar du å arbeide med eit prosjekt som dette? | |

Vedlegg nummer 4

Intervjuguide fokusgruppeintervju- et utgangspunkt

Spørsmål til fokusgruppeintervjuet etter prosjektet

Deltakere: 6 elever

Hvis du tenker at prosjektet vårt har handlet om å ta valg, hva har kommet ut av det?

Hva har du oppdaget? Lært?

For deg?

For klassen?

TENK, var et ord som gikk igjen når dere skulle gi råd om valg til andre!

Hva legger dere i dette ordet?

Hvordan trenger man å tenke? På hva?

I hva slags situasjoner tar dere valg?

Trygge valg/ Usikre valg

Valg hjemme/ valg med venner/ valg på skolen/

Hva gjør det krevende å ta et valg?

Hva kan dere bruke av det dere ha lært i dette prosjektet!

Hvilke ferdigheter tar du i bruk når du tar et valg?

Tenker du annerledes om det å ta valg nå, enn det du gjorde før?

På hvilken måte?

Hvis du tenker deg godt om, hvordan er det å ta valg?

Hva gjør det med deg?

Hvordan kjennes det?

Hvilken strategi har du?

På hvilken måte kan du hjelpe andre til å ta valg?

Hvordan kan du bidra?

Stikkord: For din del? Framtiden? Klassen sin del? Påvirke andre? Hva, hvordan, Hvilke, hvem?