

MASTEROPPGAVE
YRKESPEDAGOGIKK
2016

Master Thesis in Vocational Pedagogy

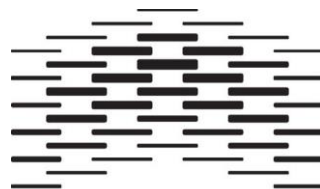
Utdanningsvalg

The best way to predict the future is to create it

- Peter Drucker

Vigdis Trøen

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier
Institutt for yrkesfaglærerutdanning



HØGSKOLEN I OSLO
OG AKERSHUS

Forord

Som karriereveileder har jeg alltid funnet det interessant å få innsikt i hva som pirrer og påvirker de unge til å ta de utdanningsvalgene de gjør. Dette har vært bakgrunn for mitt temavalg gjennom hele masterstudiet i yrkespedagogikk ved Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA). Denne oppgaven representerer avslutningen på et deltidsstudium som har strakt seg over fire år. Gjennom arbeidet har jeg hatt mulighet til å sette meg inn i et nytt og spennende fagområde.

Prosessen ved å designe dette prosjektet fra begynnelse til slutt har vært både interessant og utfordrende. Det har vært et forsøk på å tilføre fagfeltet noe nytt, og forhåpentligvis kan datamaterialet i etterkant bli brukt til mer omfattende statistiske analyser.

Jeg vil først og fremst takke min hovedveileder, studieleder/førsteamanuensis Birger Brevik. Du har vært en ukuelig optimist, gitt konstruktive og verdifulle innspill gjennom hele prosessen. Takk også for god hjelp både med utforming av spørreskjemaet og bruk av datainnsamlingsverktøyet Questback. Dessuten vil jeg takke mine medstudenter i læringsgruppa for god og konstruktiv kritikk.

Videre vil jeg takke førsteamanuensis David Jahanlu for at du tok deg tid til å gi en innføring i SPSS. Takk for raske og klare tilbakemeldinger når det gjaldt å besvare mine statistikkfaglige spørsmål.

Ås, mai 2016

Vigdis Trøen

Sammendrag

Når basale fysiske behov som tak over hodet, klær, mat samt trygge sosiale levekår er dekket befinner mange seg på toppen av Maslows behovshierarki der behovet for å realisere seg selv er fremtredende. Mange unge søker anerkjennelse og flere velger utdanning og yrke med tanke på å dyrke egne utviklingsmuligheter. Selv om dette kan være tilfelle (viser det seg også) er det også slik at familie, venner, fagtilbud, reisevei, økonomi og kjønnsbalanse er eksempler på faktorer som kan ha avgjørende innflytelse på de unges karrierevalg. I dag mer enn noen gang tidligere blir det ofte hevdet at ungdommer er frigjort tradisjoner og sosial bakgrunn når de tar valg vedrørende videre utdanning og yrke, det er snakk om en kulturell frisettelse.

Hensikten med dette masterarbeidet var at empiri innhentet fra elever på første trinn i videregående skole skulle gi et innblikk i hvilke faktorer disse ungdommene anså som vesentlige ved valg av utdanning og yrke. Datagrunnlaget kan være et bidrag i utviklingen av skolens veiledningspraksis. Problemstillingen er: Hvilke faktorer har betydning for Vg1 elevenes valg av utdanning?

Empiri ble innhentet ved hjelp av en kvantitativ undersøkelse blant videregående 1 (Vg1) elever ved en skole i Akershus. Antall respondenter var N=294 som ga en responsrate på 75,2 %. Statistikkprogrammet IBM SPSS statistics ble brukt i analysearbeidet. Analyseteknikkene bestod hovedsakelig av univariate og bivariate analyser.

I dagens senmoderne samfunn tyder funn på at ungdom ønsker utdanning og arbeid som interesserer dem. Selvrealisering og selvutvikling er viktig for alle uavhengig av utdanningsprogram. Elevene gir uttrykk for at utdanning og arbeid skal samsvare med egne holdninger og verdier. Utfordringer er viktig, samtidig som det er viktig å gjøre noe kreativt. Helst skal de tjene mye penger, ha en trygg fast jobb og et godt arbeidsmiljø. Og dette skal være tilgjengelig på det stedet der de ønsker å bosette seg. Yrkesforberedende elever gir uttrykk for at de har stor nytte av utplassering i bedrift, bedriftsbesøk og faget prosjekt til fordypning. Foresatte er viktige støttespillere ved valg av utdanning, men har liten innflytelse på selve valget.

Det er likhetene mellom utdanningsretningene som er mest slående, ikke ulikhetene.

Choice of education

When basic physical needs are satisfied, and security and safe social relations are covered; many young adults are at the top of Maslow's hierarchy of needs. At this stage the need to realize themselves are prominent. Many young people seek recognition and choose education and occupation in order to cultivate their own development. Although this may be the case, it may also be that family, friends, academic curriculum, travel distance, economy and gender balance are examples of factors that may have a decisive influence on young people's career choices. Today more than ever, it is often claimed that children are freed traditions and social backgrounds when they make choices regarding further education and profession. We are talking about a cultural release.

The purpose of this work was that empirical data collected from pupils at their first stage of secondary school should provide an insight into what factors young people saw as significant in choice of education and occupation. The data may be a contribution in the development of school counseling practice. The issue is: Which factors are important for Vg1 pupils' choice of education?

Empirical data were collected using a quantitative survey among students at their first year at a high school in Akershus county. The number of respondents was $N = 294$ which gave a response rate of 75.2%. IBM SPSS statistics were used in the analysis. Analysis techniques consisted mainly of univariate and bivariate analyzes.

In today's late modern society findings suggests that adolescents want education and work that interests them. Self-realization and self-development is important for everyone regardless of education. Students expressed that education and work must conform to their own beliefs and values. Challenges are important, while it is important to do something creative. Preferably they will earn a lot of money, have a safe steady job and a good working environment. This should be available at the place where they wish to settle. Vocational pupils state that they have benefited greatly from company visits.

The similarities between educational directions are most striking, not the differences.

Forkortelser

CIP	Cognitive Information Processing
CMS	Career Management Skills
DH	Design og håndverk
EL	Elektrofag
HiOA	Høgskolen i Oslo og Akershus
HO	Helse- og oppvekstfag
IB	International Baccalaureate
ID	Idrettsfag
M	Gjennomsnittsverdi
MVB	Maria Vetlester Bøe
NHO	Næringslivets Hovedorganisasjon
NSD	Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (www.nsd.uib.no)
PTF	Prosjekt til fordypning
SD	Standardavvik
SSP	Studiespesialisering
SSP-FO	Studiespesialisering med formgivingsfag
STU	Studieforberedende utdanningsprogram = SSP + ID + SSP-FO
TP	Teknikk og industriell produksjon
VCV	Vilje-con-Valg
Vg1	Første året av videregående opplæring i skole
Vg2	Andre året av videregående opplæring i skole
Vg3	Tredje året av videregående opplæring i skole, eller tredje og fjerde året av videregående opplæring i bedrift (gjelder YF)
WIE	Work Interest Explorer
YF	Yrkesforberedende utdanningsprogram = DH + EL + HO + TP

Innholdsfortegnelse

Forord	2
Sammendrag.....	3
Choice of education.....	4
Forkortelser	5
1 INNLEDNING	9
1.1 Oppgavens hensikt.....	10
1.2 Bakgrunn	11
1.3 Problemstilling.....	13
1.3.1 Presisering og avgrensning av problemstilling	14
1.4 Begrepsavklaring	15
1.5 Oppgavens form og struktur	16
2 TEORETISK RAMMEVERK	18
2.1 Historisk tilbakeblikk	19
2.2 Karriereveiledning og karrierevalg i et teoretisk perspektiv	21
2.3 Habitus, felt og kapital begrepene	29
2.4 Senmodernitet, identitet og identitetskonstruksjon	31
3 METODE	35
3.1 Begrunnet valg av metode	35
3.1.1 Andre undersøkelser.....	36
3.1.2 Analysemodell.....	36
3.1.3 Oppbygning og struktur på undersøkelsen.....	38
3.2 Elevgrunnlaget for undersøkelsen	40
3.3 Planlegging og gjennomføring av spørreundersøkelsen.....	41
3.3.1 Pilotundersøkelse	42
3.3.2 Forberedelser og gjennomføring.....	42
3.3.3 Datainnsamlingen.....	44
3.3.4 Representantene i undersøkelsen.....	45
3.4 Verifisering.....	47
3.4.1 Etske betraktninger.....	47
3.4.2 Pålitelighet og gyldighet.....	48
4 PRESENTASJON OG ANALYSE AV RESULTATER OG FUNN.....	51
5 DRØFTING/OPPSUMMERING.....	75
5.1 Senmodernitet og funn.....	75

5.2	Habitus-felt-kapital og funn.....	76
5.3	Eccles forventning- og verdi-modell for utdanningsvalg og funn.....	77
5.4	Verdivalg og funn sett i lys av teorigrunnlaget	77
5.5	Skolens betydning i valgprosessen	80
5.6	Forskjeller YF og STU	82
5.7	Oppsummering	83
6	VEIEN VIDERE/AVSLUTTENDE VURDERING.....	84
	REFERANSER	86
	VEDLEGG	90
	Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD.....	91
	Vedlegg 2: Grovplan for gjennomføring av prosjektet	93
	Vedlegg 3: Forespørsel til ledelsen ved skolen om spørreundersøkelse	94
	Vedlegg 4: Informasjon til respondentene	95
	Vedlegg 5: Strukturkart.....	97
	Vedlegg 6: Spørreskjema	98
	Vedlegg 7: Utfyllende statistiske analyser	115

FIGURER – Oversikt

Figur 2.1	– Eksempel på horisontal og vertikal uoverensstemmelse mellom ønsker og behov.....	18
Figur 2.2	- John Holland's sekskant – modell.....	22
Figur 2.3	- Donald Super's – Lifespan	25
Figur 2.4	- John Holland's RIASEC	26
Figur 2.5	- John Holland's sekskant – modell.....	26
Figur 2.6	- David A. Kolbs erfaringsbaserte læringsmodell	27
Figur 3.1	- Eccles forventning- og verdi-modell.....	37
Figur 3.2	- Frekvensfordeling som viser Q3	47
Figur 4.1	– Respondentenes snittskår på en skala fra ikke viktig til svært viktig	51
Figur 4.2	– YF's og STU's snittskår på en skala fra ikke viktig til svært viktig	53
Figur 4.3	– Respondentenes snittskår på en skala fra ikke viktig til svært viktig	54
Figur 4.4	– Respondentenes snittskår på en skala fra ikke viktig til svært viktig	56
Figur 4.5	– Respondentenes snittskår på en skala fra ikke viktig til svært viktig	57
Figur 4.6	– Respondentenes snittskår på en skala fra ikke viktig til svært viktig	58
Figur 4.7	– Respondentenes snittskår på en skala fra helt uenig til helt enig	59
Figur 4.8	– Respondentenes snittskår på en skala fra ikke viktig til svært viktig	60
Figur 4.9	– Respondentenes snittskår på en skala fra ingen nytte til stor nytte	61
Figur 4.10	– Respondentenes snittskår på en skala fra ingen nytte til stor nytte	62
Figur 4.11	– Respondentenes snittskår på en skala fra helt uenig til helt enig	62
Figur 4.12	– Respondentenes snittskår på en skala fra ikke viktig til svært viktig.....	63

Figur 4.13 – Respondentenes snittskår på en skala fra ingen betydning til stor betydning	64
Figur 4.14 – Respondentenes snittskår på en skala fra ingen betydning til stor betydning	65
Figur 4.15 – Respondentenes snittskår på en skala fra ingen grad til stor grad	66
Figur 4.16 – Respondentenes snittskår på en skala fra ikke viktig til svært viktig	67
Figur 4.17 – Respondentenes snittskår på en skala fra ingen grad til stor grad	68
Figur 4.19 – Respondentenes snittskår på en skala fra ingen grad til stor grad	69
Figur 4.20 – Respondentenes snittskår på en skala fra ingen betydning til stor betydning	70
Figur 4.21 – Respondentenes snittskår på en skala fra ingen betydning til stor betydning	71
Figur 4.22 – Respondentenes snittskår på en skala fra veldig usikker til helt sikker.....	72
Figur 4.23 – Fremstilling av foresattes utdanningsnivå	73
Figur 4.24 – Foresattes utdanningsbakgrunn på henholdsvis YF og STU	74

TABELLER – Oversikt

Tabell 2.1 –Typer av «skills mismatch» som ofte diskuteres	19
Tabell 3.1 - Frekvensfordeling respondenter på ulike utdanningsprogram.....	45
Tabell 3.2 - Frekvensfordeling respondenter på YF og STU	45
Tabell 3.3 – Frekvensfordeling respondenter etter kjønn	46
Tabell 3.4 – Frekvensfordeling respondenter etter kjønn og type program	46
Tabell 3.5 – Oversikt Cronbach’s Alpha (α).....	50
Tabell 4.1– SSP-respondentenes snittskår (skala 1 til 7) samt antall og SD.....	61

1 INNLEDNING

Det kan stilles spørsmål om vi utdanner ungdom med optimal kompetanse for samfunnet vårt, og om dette burde være skolens hovedoppgave. Spørsmål kan likedan stilles om skolen heller burde fungere som de unges advokat og bidra til at de får oppfylt sine drømmer. Vi kan undres på hvilke grunnlag og på hvilke tidspunkt de unge tar reelle valg rettet mot utdanning og yrke, og hvilke faktorer som påvirker dette valget. Erfaring viser at dette mønsteret endres over tid. Trender i tiden, konjunkturutvikling, personlig økonomi og kunnskap om utdannings- og arbeidsmarked er eksempler på dette. Få år tilbake var det for eksempel veldig populært i vårt skoledistrikt å søke seg til film og media. I dag erfarer jeg derimot, som karriereveileder i videregående skole, at mange ungdommer er opptatt av miljø og bærekraftig utvikling i forbindelse med videre valg.

Trolig er det mange aspekter som påvirker valgene, men mest sannsynlig kan kvaliteten på den veiledning de unge tilbys bli atskillig bedre både for individet selv og for samfunnet forøvrig. Samfunnets behov for kompetanse på ulike områder kan være svært ulik ungdommenes behov for egen selvrealisering. En eventuell divergens mellom samfunnets behov på den ene siden og ungdommenes behov for selvrealisering på den andre vil dermed ha betydning for hva som bør stå i sentrum i veiledningen. Næringslivets Hovedorganisasjon (NHO) har påpekt at det er for dårlig samsvar, *skills mismatch*, mellom de unges valg av utdanning og yrke og næringslivets eksisterende og fremtidige behov for kompetanse (Buland, Mathiesen, Mordal, Austnes-Underhaug, & Skoland, 2014, p. 27). Min erfaring tilsier at det kan oppstå en horisontal og vertikal uoverensstemmelse mellom elevenes ønsker og arbeidslivets behov, både når det gjelder nivå og retning på utdanningen. Det kan for eksempel diskuteres om vi har behov for flere arbeidstakere med masterbakgrunn innen et fagfelt eller om det ville være tilstrekkelig med et lavere nivå på utdanningen. Vi kan også diskutere nasjonens behov, ressursbruk samt fordelingspolitikk når det gjelder antallet som utdannes innenfor ulike yrkesgrupper. Et velfungerende samfunn er påvirket av dette. Et misforhold kan resultere i arbeidsledighet med tap av verdighet for de impliserte og derav lavere produksjon. Økte kunnskaper på områder som vedrører de unges valgprosess vil gagne livskvaliteten til den enkelte elev og dermed gi positive ringvirkninger for omgivelsene ellers. Dette er forhold som diskuteres og tanker som opptar meg i mitt pedagogiske virke som karriereveileder. Pedagogikken er forankret i alle arbeidsoppgavene i dette yrket, noe som setter krav til kompetanse i kommunikasjon og samhandling på alle nivåer.

Gjennom forskning og reformarbeid har utviklingen innen yrkespedagogikken tatt stadig nye steg i retning av en helhetlig yrkeskompetanse der dannelse og samfunnsinnsikt utgjør en naturlig del av det store bildet (HiOA, 2012, p. 3).

1.1 Oppgavens hensikt

Målet med denne undersøkelsen var at den skulle gi meg tilbakemelding på hvilke faktorer som har hatt betydning for elevenes valg av utdanning. Med bakgrunn i teori, opplæringslov og rådgiverforskrift ønsker jeg innsikt i hvilken betydning skolen har hatt i denne sammenhengen når et av skolens mål er samfunnsutjevning med like muligheter for alle elever. Hvis innsamlede data har vist at skolen har hatt betydning når det gjelder utdannings- og yrkesrådgivning kan dette bidra til å vise hva som har vært bra. Skulle det motsatte være tilfelle er dette et tankekors i og med at rådgiving i skolen har vært et satsingsområde de siste årene, men uten økte ressurser til oppgavene. Eventuelle funn kan være fruktbare bidrag i utvikling og organisering av skolens rådgivningstjeneste. Mange funksjoner skal dekkes, blant annet er det slik at skolens yrkespedagogiske rolle

... består i å bidra til at oppgaver og prosesser i arbeid og produksjon synliggjøres, settes ord på, dokumenteres, systemiseres, reflekteres over, drøftes, læres og utvikles videre. I dette arbeidet er det å kunne lede og strukturere læring og håndtere mangfold sentralt (HiOA, 2012, p. 3).

Det skal legges til rette for kompetanseutvikling med fokus på mestring og likeverd. Feltet er omfattende og fordrer et tverrfaglig perspektiv både på det nasjonale og globale plan. Ifølge NOU, 2008:18 er det forventet at lærere/karriereveiledere opptretr *... som fagpersoner, kunnskapsformidlere, veiledere, omsorgspersoner, oppdragere og verdiformidlere ...* (NOU 2008:18, 2008, p. 29, spalte 2) samt at de forventes å inneha kunnskaper om nasjonalt og internasjonalt regelverk. Som en konsekvens av dette må undervisningspersonale ha både fag- og pedagogisk kompetanse for å kunne følge utviklingen innenfor ulike yrker (Brevik, 2014, p. 28). Pedagogikk er et omfattende begrep som dreier seg som *læren om undervisning og oppdragelse* (Sjøberg, 1998, p. 29). Begrepet yrkespedagogikk er knyttet opp mot lærerutdanningen og beskrives slik av Tarrou:

Yrkespedagogikk er et vidt begrep, som her i landet til nå har blitt brukt om pedagogisk aktivitet i form av undervisning, læring og utviklingsarbeid, rettet mot lærerarbeid i yrkesfag i den i videregående skolen og mot lærerutdanning og lærerarbeid til denne sektoren av skolestrukturen (Tarrou, 2004, p. 55).

Didaktikken følger som en deldisiplin under pedagogikken og omhandler de vurderinger som er knyttet til utvalg av lærestoff, strukturering og tilrettelegging av undervisningsinnholdet. Det handler om hvordan faget eller veiledningen skal formidles ved å stille spørsmål som *hva, hvordan, hvorfor* og *for hvem*. Fagdidaktikken blir dermed bindeleddet mellom faget/vitenskapen og pedagogikken (Sjøberg, 1998, pp. 29-31).

1.2 Bakgrunn

Siden 2005 har jeg vært ansatt i en todelt stilling ved en videregående skole fordelt med 30 % undervisning og 70 % karriereveiledning. Utover dette har jeg mange års undervisningserfaring ved samme skole og er derfor godt kjent med de ulike utdanningsprogrammene.

Utdanningsprogram, programområde, prosjekt til fordypning (PTF)¹, programfag og fellesfag er betegnelser som beskriver særtrekk ved de ulike retningene etter innføring av Kunnskapsløftet (KD, 2004, rundskriv F-13/04). Skolens vel 1150 elever er fordelt på yrkesforberedende og studieforberedende utdanningsprogram. På vår skole tilbyr vi fire av totalt ni yrkesfaglige utdanningsprogram og fire av totalt fem studieforberedende når vi inkluderer et toårig universitetsforberedende program der undervisningen foregår på engelsk.

Elevene hadde når denne oppgaven ble skrevet, allerede tatt et valg vedrørende utdanningsprogram for neste skoleår. De hadde enten bestemt seg for et

- 1) omvalg til et nytt Vg1 utdanningsprogram, hvis de erfarte at det opprinnelige valget ikke samsvarte med forventningene til programmet

eller

- 2) valgt programfag og/eller programområde som bygger på det utdanningsprogrammet de allerede er elev på.

Dette valget inkluderte også utdanningstilbud ved andre videregående skoler i regionen. Gjaldt det tilbud som ikke fantes i regionen kunne elevene også søke i andre regioner og fylker, forutsatt at fylket har kjøpt skoleplasser eventuelt stilt med gjesteelevsgaranti. I slike tilfeller kunne elevene søke på like vilkår med elever i andre regioner og fylker. I tillegg til dette var det også mulig å søke landlinjer og/eller landsdekkende tilbud som kun har blitt opprettet få steder i

¹ Faget PTF skifter navn til Yrkesfaglig fordypning for de yrkesfaglige utdanningsprogrammene (YFF) fra 1. august 2016.

landet. Søknadsfristen for videre valg var 1. mars både for programfag og valg av programområde. Valgene som ble tatt innen denne fristen har avgjørende betydning for mulige valg både i løpet av videregående opplæring og for innpass på ulike studier etter avsluttet videregående utdanning.

Til hjelp og støtte i denne valgprosessen har alle elever ifølge § 9-2 i opplæringsloven

rett til nødvendig rådgiving om utdanning, yrkestilbud og yrkesval og om sosiale spørsmål (Opplæringslova, 1998).

Rådgiverforskriften, med forankring i opplæringsloven, er et av skolens styringsverktøy i arbeidet med karriereveiledningen. Ifølge denne skal alle elevene ved skolen, avhengig av behov, tilbys både individuell og gruppevis veiledning (Utdanningsdirektoratet, 2009 § 22-1, 2. ledd). I forskriften heter det videre at rådgivningens formål har som hensikt å bevisstgjøre elevene. Slik skal de utvikle kompetanse til å planlegge egne valg vedrørende utdanning og yrke sett i et langsiktig perspektiv (Utdanningsdirektoratet, 2009 § 22-3, 1. ledd). Dette innebærer at elevene skal ha informasjon om arbeidsmarkedet samt om ulike utdanningsmuligheter innenlands og utenlands. De skal ha informasjon søknadsfrister, veiledning om søkeprosesser til jobb og utdanning, samt om inntaksvilkår til videre studier. Bruk av karriereveiledningsverktøy skal bidra til reflekterte valg av utdanning og yrke. Forskriften uttrykker et klart mål om en gradvis bevisstgjøring av elevenes verdier og ferdigheter. Elevene skal gis kompetanse til å ta selvstendige og optimale valg i rådgivningsprosessen (Utdanningsdirektoratet, 2009 § 22-3, 3. ledd).

For meg er det, på bakgrunn av denne forskriften, en tankevekker at time-ressursen som er tildelt rådgivning har vært tilnærmet uendret siden den ble innført i 1973 (Buland, 2011, p. 91) (Hatlevik, 2002, p. 37). Jeg erfarer at elevmassen har blitt mer krevende og heterogen, arbeidsmarkedet stadig mer uoversiktlig, samt at interessenter som foresatte, samfunns- og næringsliv forventer mer tilrettelegging både på individ- og systemnivå. Rådgiverressursen er den samme, med 0,5 årsverk per 250 elever, uansett antall utdanningsprogram, programområder og karakternivå på inntatte elever til Vg1, dette til tross for økt fokus på god veiledning (Buland et al., 2014, p. 215). Nettverksbygging internt og eksternt og hvordan dette er organisert i skolens årshjul er et annet moment som har stor betydning, og danner rammer for veiledning både på individ- og systemnivå. Oppgavene har økt både i antall og omfang. I den forbindelse er det

viktig med en god yrkesdidaktisk struktur på oppgavene. Ronny Sannerud har denne tilnærmingen:

Yrkesdidaktikk omfatter planlegging, gjennomføring og vurdering av strukturerte yrkesspesifikke læringsforløp i skole og bedrift – basert på relevante arbeidsoppgaver forstått i en organisatorisk og samfunnsmessig sammenheng - og hvor den lærende som subjekt er involvert i hele forløpet (Sannerud, 2005, p. 211).

Dette kan forstås som at den yrkesdidaktiske tilnærmingen også inkluderer det metodiske ved at læring skjer som en integrert del av yrkesutøvelsen og det praksisfeltet det utdannes til. Av erfaring vet jeg at mange elever har klare mål for sine utdanningsvalg, og er aktivt involvert, allerede før de begynner i videregående skole. Mange holder fast ved dette valget gjennom hele det videregående løpet. Atter andre, derimot, er tvilrådige selv etter tre års videregående utdanning med undervisning, informasjon og veiledning om ulike utdanningsveier hvor de også selv har hatt mulighet til å prege retning ved valg av programfag og programområder. Daglig erfarer jeg mange trygghetssøkende elever som etterlyser klare råd om hvilke fag, utdanninger og yrker de bør velge. Imidlertid er det et ønske at elevene selv skal bli i stand til å reflektere og ta selvstendige valg i et samfunn som krever omstillinger i et stadig raskere tempo. Oppslag i media, statistikker og rapporter tilsier et økt behov for å legge opp veiledningen som en prosess med eleven som ekspert på egne vegne (Borgersen, Sjøberg, & Viljugrein, 2015; Buland et al., 2014, p. 195; ELGPN, 2012, pp. 21-22, CMS; S. ELGPN, 2010, Sultana). Det etterlyses tettere samarbeid og økt åpenhet mellom skole og arbeidsliv som kan bidra til økte kunnskaper med fokus på endringskompetanse for å tilpasse seg et arbeidsliv i konstant endring (Finans Norge, 2014). Det er derfor ønskelig at veiledningen legges opp som en prosess hvor elevene utvikler kunnskaper om seg selv. Slik vil de være bedre forberedt til å ta gode og selvstendige valg (VOX, 2014).

1.3 Problemstilling

Med økt trykk på endringskompetanse, læringsutvikling og ønske om tettere samarbeid mellom skole og arbeidsliv, stiller dette store krav til samordning og organisering av ressurser hvor jeg ønsker å være en bidragsyter. Jeg fant det derfor interessant å undersøke hva som har hatt betydning i valgprosessen på dette tidspunktet i elevenes livsfase.

Med referanse til teori, opplæringslov og rådgiverforskrift, jfr. kapittel 1.1, ønsket jeg tilbakemelding på hvilken betydning skolen har hatt i denne prosessen så langt. Innflytelse fra familie og venner, betydningen av trivsel og mestring, selvtillit og identitetsvalg samt forventninger til arbeidsmarkedet var blant andre temaer jeg ønsket tilbakemelding på. Likedan var det interessant å undersøke om det eksisterte forskjeller mellom de studieforbereende og yrkesforberedende utdanningsprogrammene. Spørsmålene jeg stilte var forankret i teori, erfaring fra veiledningssamtaler med elever og inspirasjon fra tidligere prosjekter som Lily eller på norsk *Vilje-con-Valg* (Jensen, Schreiner, & Lyngar, 2009).

Tatt i betraktning de valg elevene har tatt i løpet av første år (Vg1) i videregående skole valgte jeg i mitt arbeid å fokusere på denne gruppen. Jeg håpet at undersøkelsen ville gi meg innsikt i hva som var viktig for elevene når de tok sine utdanningsvalg. Dette har ledet meg til denne problemstillingen:

Hvilke faktorer har betydning for Vg1 elevenes valg av utdanning?

Problemstillingen dannet utgangspunkt for utvikling og planlegging av prosjektdesignet, og ledet meg til disse forskningsspørsmålene som jeg har søkt svar på via en kvantitativ empirisk undersøkelse:

Forskningsspørsmål 1: Hvilke faktorer mener elevene er viktige i valgprosessen?

Forskningsspørsmål 2: Hvilken betydning har skolen i elevenes valgprosess?

Forskningsspørsmål 3: Er det forskjeller mellom yrkesfaglige og studieforbereende elever?

1.3.1 Presisering og avgrensning av problemstilling

Undersøkelsen er foretatt blant elever våren det året de er elever på Vg1. På dette tidspunktet har de, som nevnt i kapittel 1.2, allerede tatt valg vedrørende utdanningsprogram/programområde for neste skoleår. Foruten elevene selv vil familie, venner, nærmiljø og skolen være blant de faktorene som har påvirket dette valget og som dermed vil være en del av forskningsfeltet. Med faget prosjekt til fordypning på yrkesfag involverer vi nå også bedriftene i sterkere grad enn tidligere. Partnerskapsavtaler mellom skole og bedrift eller mellom skole og høyere utdanningsinstitusjoner er nå en del av skolehverdagen. Med andre ord er det ikke bare på mikro- og mesonivå elevene får impulser, men de forholder seg også til ekso- og makronivå slik det er beskrevet av Urie Bronfenbrenner (Aagre, 2014, p. 41). Skolesystemet har, med alle muligheter

som finnes, medført at utdanningssystemet for mange har blitt mindre oversiktlig. Når jeg har sagt noe om forskningsfeltet er det på bakgrunn av min rolle som lærer og veileder i forhold til elevene. Forskningsfeltet er stort, men jeg vil her begrense det til elevene og faktorer definert i oppgaven/spørreskjemaet (vedlegg 6).

Som nevnt tidligere i oppgaven har spørreundersøkelser og teori med fokus på ungdommers valgprosess vært inspirasjon for min undersøkelse som fremstår som en breddeundersøkelse. Det er undersøkt hvilken betydning ulike faktorer som familie, skole, interesser og verdier har hatt for de unges beslutninger vedrørende fremtidig utdanning. I etterkant erfarte jeg at undersøkelsen hadde blitt vel omfattende. Jeg har derfor valgt å analysere de spørsmålene som var relevante for min problemstilling uten å gå i dybden med bruk av multivariate analyser.

1.4 Begrepsavklaring

I dette avsnittet er det gjort rede for begrep og variabler som er anvendt i oppgaven. Tidligere (kap 1.1 og 1.2) er yrkespedagogikk og yrkesdidaktikkbegrepet beskrevet. Disse fagfeltene danner utgangspunkt og grunnlag for min pedagogiske støtte til elevene når det gjelder valg av utdanning.

Begrepet faktorer brukt i denne spørreundersøkelsen er en samlebetegnelse som omfatter interesser, evner, identitetsvalg, fremtidsutsikter, kunnskaper om videre muligheter, verdier, holdninger, selvfølelse, idealisme, forventninger, mestringsforventning, sosiale relasjoner, ambisjoner og skole.

I og med at vi ikke har en offisiell definisjon av begrepet karriereveiledning i Norge vil rådgivning slik det fremstilles i opplæringsloven være retningsgivende også for karriereveileder. Informasjon og veiledning foregår oftest simultant. Det vil derfor ikke være noe skarpt skille mellom disse begrepene i dette prosjektet, selv om *informasjon* dreier seg mer om spredning av kunnskap mens *veiledning* innbefatter hjelp og støtte til å ta reflekterte valg (Buland & Havn, 2003, p. 72). Ifølge rådgiverforskriften skal rådgivningen som helhet være hele skolens ansvar. I dette prosjektet omfatter begrepet *skolen* alt pedagogisk personale som kan påvirke elevenes utdanningsvalg, det vil si faglærere, kontaktlærere, sosialpedagogiske rådgivere, karriereveileder og skolens ledelse.

Begrepet valgprosess viser til den sirkulære utviklingsprosessen hvis formål er å stimulere elevene til refleksjon og økt valgkompetanse gjennom hele livsløpet (Andreassen, Swahn, & Hovdenak, 2008, p. 117).

Karrierelæring/-kompetanse eller Career Management Skills (CMS) er ferdigheter i å håndtere egen karriere (S. ELGPN, 2010).

Utdanning og fremtidig jobb viser i dette prosjektet til all utdanning og alle yrkesmuligheter som bygger på Vg1.

Begrepet refleksjon viser til elevenes evne til å vurdere og forstå hva som har betydning for dem selv ut fra deres egen identitet, det som også kan betegnes som selvrefleksjon (Illeris & Nordgård, 2012, p. 90).

Identitet henviser til hvem man er, både biologisk og samfunnsmessig, både for seg selv og andre, uavhengig av skiftende situasjoner. Det er ens egen opplevelse over egen posisjon i et sosialt fellesskap som skaper identitet (Illeris & Nordgård, 2012, p. 168). Individet vil ustanselig søke etter anerkjennelse fra omgivelsene som kan styrke oppfatningen av ens eget selv (Illeris et al., 2007, p. 144, Ziehe).

Karrierevalg og valg brukes synonymt og henspeiler til de valg respondentene gjør i løpet av livsløpet, som er noe helt annet det mange i dagligdags tale omtaler som det å *gjøre karriere*.

Elevene/respondentene det henvises til i dette prosjektet var 16-17 år og elever på Vg1 når de besvarte undersøkelsen.

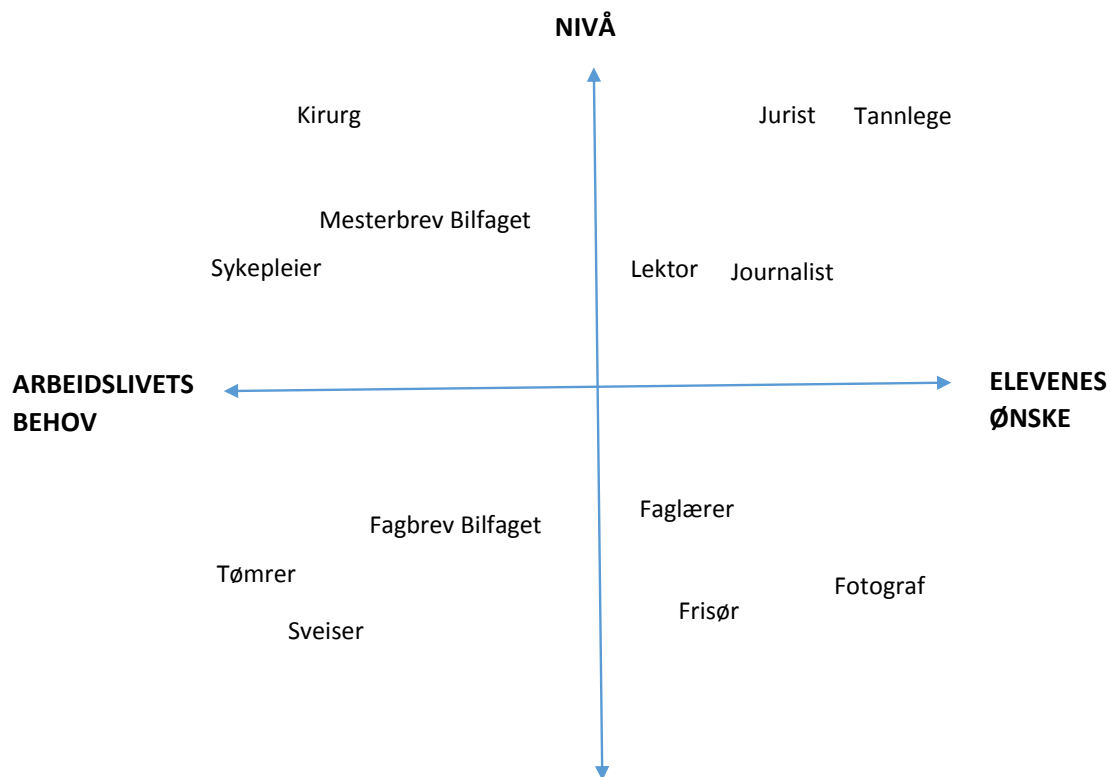
1.5 Oppgavens form og struktur

Innledningen i kapittel 1 redegjorde for min interesse forbundet med elevenes valgprosess og kvaliteten på denne når de skulle velge utdanning. I tillegg ble det vist til skolens ansvar som formidler av kunnskap for å utvikle elevenes valgkompetanse slik at de skulle bli bedre rustet til å ta optimale valg både for dem selv og for samfunnet. Deretter fulgte en redegjøring av hensikt og bakgrunn for undersøkelsen. Videre ble problemstilling og begrepsavklaring skissert. Prosjektets teoretiske rammeverk er presentert i kapittel 2. I kapittel 3 er det gitt en redegjøring og begrunnelse for metodevalg med bakgrunn i prosjektets problemstilling. Presentasjon og analyse av resultater og funn kan leses i kapittel 4, mens drøfting og oppsummeringsdelen er presentert i kapittel 5. Avsluttende kommentarer/veien videre ble skrevet til slutt i kapittel 6.

Prosjektet bærer preg av å være en beskrivende og utforskende undersøkelse som har drøftet og kartlagt trekk og kjennetegn ved valg av utdanning. Hensikten med denne undersøkelsen var, som nevnt, å belyse og avklare ulike forhold som angikk de unges valgprosess (Grønmo, 2004, pp. 355-357). Univariate og bivariate analyser ble brukt i drøftingsarbeidet på en slik måte at de, til en viss grad, var komparative med funn fra tidligere undersøkelser, her *Vilje-con-valg* (VCV) (Grønmo, 2004, p. 356). For en dypere forståelse av datamaterialet hadde det vært nødvendig å bruke multivariate analyser (Hjern, Lindgren, & Blomgren, 2011, p. 26).

2 TEORETISK RAMMEVERK

For å få innsikt i valgproblematikk, rammer, normer og trender, samt hvordan dette har endret seg frem til det første tiåret i dette århundre, blir det i dette kapitlet vist til noen sentrale teoretikere. I teoridelen gis det en historisk oversikt over karrierefeltet fra Frank Parsons til Vance Peavy's konstruktivistiske veiledningsteorier. Videre har jeg valgt å trekke inn valgprosessteori ved å beskrive noen modernitetsteoretikere samt ta for meg Bourdieu's habitus- og kapitalbegrep som bakteppe for valg av utdanning (Tarrou, 1997, pp. 82-86). Elementer fra disse teoriene har gitt meg innsyn og vil mest sannsynlig være blant de faktorene som bevisst eller ubevisst har innvirkning på utdanningsvalget blant de unge. Figur 2.1 illustrerer noe av det elevene må reflektere over ved valg av utdanning.



Figur 2.1 – Eksempel på horisontal og vertikal uoverensstemmelse mellom ønsker og behov

Eksemplene som er vist i figur 2.1 kan diskuteres og vil være avhengig av hvilke briller man har på. Problematikken kan beskrives slik:

A horizontal mismatch refers to a mismatch between the field of study and the job, whereas a vertical mismatch refers to a mismatch between the level of education and the job (e.g., over-education or under-education) (Hong-Kyun Kima, Seung C. Ahnb , & Kimc, p. 2).*

ILO nyanserer dette ytterligere på denne måten:

Tabell 2.1 –*Typen av «skills mismatch» som ofte diskuteres*

Table 1. Frequently discussed types of skills mismatch

Skill shortage (surplus)	Demand (supply) for a particular type of skill exceeds the supply (demand) of people with that skill
Skill gap	Type or level of skills is different from that required to adequately perform the job
Vertical mismatch	The level of education or qualification is less or more than required
Horizontal mismatch	The type/field of education or skills is inappropriate for the job
Overeducation (undereducation)	Workers have more (less) years of education than the job requires
Overqualification (underqualification)	Workers hold a higher (lower) qualification than the job requires
Skills obsolescence	Skills previously used in a job are no longer required and/or skills have deteriorated over time

Source: ILO (2013).

(ILO Department of Statistics, 2014, p. 7).

2.1 Historisk tilbakeblikk

Endrede samfunnsstrukturer på både mikro- og makronivå har dannet bakteppe for ulike teorier når unge mennesker skal veiledes i valg av fremtidig utdanning og yrke. Historisk var valget oftest gitt. Laugsvesenets fremvekst på 1600-tallet er et eksempel på hvordan sterke yrkesgrupper regulerte tilbudssiden ved å stille krav om medlemskap og fagkrav for å beskytte fagnivået for sine profesjoner som mester og svenn (Dolven, 2015). Håndverkslaugene stod for opplæring og oppdragelse av læresvennene som ble sosialisert inn i laugene gjennom en mester-læregutt modell. Veiledningen var gjerne karakterisert ved stikkordene: *demonstrasjon, øving og korreksjon* (Lauvås, Handal, & Ytreland, 1990, p. 43). Først senere ble yrkesutdanningen offentlig med et strukturert didaktisk opplæringsystem. Fagdidaktikkens historie i Norge er kort, kun fra 1970, ifølge Lorentzen et al som hevder at didaktikken kan føres helt tilbake til gamle

Hellas (Lorentzen, Streitlien, Tarrou, & Aase, 1998, pp. 7,29). Dog har fagdidaktikken dreid seg om de samme spørsmålene som vi har i dag: *hva, hvordan og hvorfor*. På begynnelsen av 1800-tallet, med en raskt økende befolkning, fikk vi eiendomsløse husmenn der livsløpet for familiemedlemmene på det nærmeste var gitt, uten økonomisk mulighet for å endre livsførselen (Myhre, 2015). Senere, på begynnelsen av 1900-tallet i Norge var det vanlig at yrker gikk i arv fra far til sønn, bundet av sterke familietradisjoner og sosial bakgrunn uavhengig av de unges evner, verdier og interesser (Birkemo, 1997, p. 11). Det var fortsatt slik at den pedagogiske og didaktiske siden ved opplæringen i landbruksfagene var tilfeldig og lite strukturert. Dagliglivet var preget av forutsigbarhet på makronivå med kjente rammer og grenser som på mange måter påvirket de unges identitetsfølelse. Det tradisjonsbaserte bondesamfunnet var preget av reproduksjon. Lokalsamfunnet var mer autonomt og uberørt av det offentlige administrative apparatet noe som medførte stabilitet i tradisjoner og livsformer. Formell undervisning foregikk innenfor en kollektiv ramme på hjemmebasis og formet på denne måten barnas infrastruktur. Slik ble skillet mellom barn og voksen visket ut sammenlignet med dagens offentlige skoletilbud utenfor den hjemlige atmosfære (Giddens & Schultz Jørgensen, 1996, pp. 178,180).

Mulighet for høyere utdanning var i mange tilfeller begrenset av kjønn, økonomi og sosial status. Lover og regler knyttet til rådgiverressurs og stipendordninger for allmennheten var for eksempel lite utbredt. Først ved opprettelsen av Statens Lånekasse for utdanning i 1947 fikk vi en videreføring av tidligere velferdsordninger (Lånekassen, 2015). Mange hadde drømmer om fremtiden, men stabilitet i normer og tradisjoner ble for flere en uoverstigelig barriere i søken etter andre alternativer. I overgangen fra bondesamfunnet til et mer moderne samfunn, preget av kapitalisme med urbane markedskrefter og skiftende samfunnsstrukturer, åpnet mulighetene seg for å *klatre ut* av disse, på mange måter, fastlåste systemene. Den kontinuitet og stabilitet på makronivå som preget yrkesvalget i siste halvdel av forrige århundre, med økt industrialisering, har etter hvert blitt noe mer diffuse. Verdier og normer fra andre kulturer har åpenbart preget de unges identitetskonstruksjon og dermed valg av yrke og utdanning i senere år. Opp gjennom tidene kan mange faktorer ha lagt grunnlaget for de unges identitetsdannelse. Historien gir et innblikk i hvordan familier levde og tilegnet seg kunnskap, men gir i liten grad opplysninger om individets identitetsutvikling (Krange & Øia, 2005, pp. 16-18).

2.2 Karriereveiledning og karrierevalg i et teoretisk perspektiv

I dette kapittelet vil jeg ta for meg ulike teorier og tidligere forskning som kan være med og danne ramme for min undersøkelse. Problemstilling og forskningsspørsmål har vært styrende i valg av litteratur, der fokus er rettet mot de unges valgprosess.

I mellomkrigsårene her i Norge var spesielt Helga Eng blant de første som systematiserte yrkesrådgivningen. For å øke produktiviteten i næringslivet var hun spesielt opptatt av å kartlegge den enkeltes anlegg for å mestre ulike oppgaver i yrket. I denne prosessen utarbeidet hun psykomotoriske tester for flere forskjellige håndverk (Birkemo, 1997, p. 10).

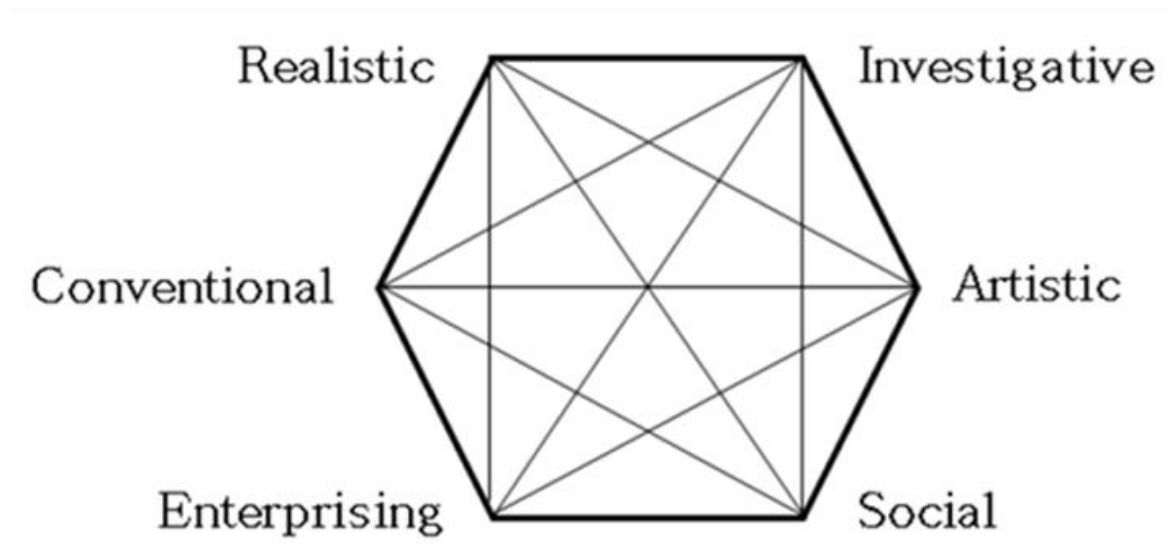
Internasjonalt var amerikaneren Frank Parsons den mest markante tenkeren innen karriereveiledning og karriereutvikling på begynnelsen av 1900 tallet. Hans forelesninger synliggjorde behovet for systematisk yrkesveiledning i forbindelse med de unges yrkesvalg. I sin bok, *Choosing a Vocation* som forøvrig kom ut etter hans død, beskrev han viktigheten av å bevisstgjøre de unge ved hjelp av strukturert rådgivning. Forhold som personlighetsutvikling, evner og interesser ble trukket frem som vesentlige elementer i karriereteorien. Parsons beskrev tre sentrale faktorer som avgjørende i yrkesvalget (Zunker, 2002, p. 11, i Parsons 1909, s5).

- Først måtte man ha en klar forståelse og kjennskap til seg selv, sine begrensninger, sine anlegg, evner, ressurser, ambisjoner og interesser
- Videre var det viktig å ha kunnskap om krav og betingelser for å lykkes i arbeidslivet
- Til sist kom faktoren *sann resonnering* som innebar en refleksjon mellom de to første faktorene

Ved bevisstgjøring av de unges evner og interesser ville det være større sjanse for å lykkes i arbeidslivet. Dette sammen med kunnskap om krav, betingelser og utviklingsmuligheter på arbeidsmarkedet ville danne basis for refleksjon (Birkemo, 1997, p. 18).

Parsons' modell er i dag videreutviklet til det vi kjenner igjen som CIP-modellen (Cognitive Information Processing) med inkludering av kognitiv teori og problemløsningsstrategier (Svendsrud, 2015, p. 38). Parsons' teori dannet i neste omgang grunnlaget for arbeidet til Williamson og det som blir betegnet som trekk- og faktorteorier. Her står matching mellom personlighetstrekk og jobbtper sentralt. Jo bedre man klarte i å samordne personlighetstrekk

med yrker, desto større var sjansen for å lykkes i valgt yrke (Birkemo, 1997, p. 19). Blant de mest kjente som videreutviklet denne teorien finner vi John Hollands yrkesvalgteori som han utdypet ved hjelp av RIASEC-modellen, se figur 2.1.



Figur 2.2 - John Holland's sekskant – modell

(Holland, 1997, p. 35)

Holland beskrev seks personlighetstyper som ble koblet til seks tilsvarende yrkesområder. Desto sterkere kobling det var mellom disse, desto større sjanse mente han det var for et godt yrkesvalg. Han benevnte disse områdene som henholdsvis Realistic (realistisk), Investigative (undersøkende), Artistic (kunstnerisk), Social (sosial), Enterprising (foretaksom) og Conventional (konvensjonell).

- Det som kjennetegnet den realistiske yrkespersonlighetstypen var en praktisk evne og ferdighet til å løse og fikse, spesielt fysiske utfordringer (Holland, 1997, pp. 21-22)
- Den undersøkende og tenkende yrkespersonligheten var teoretisk anlagt, hadde sans for komplekse sammenhenger, analyse og problemløsning (Holland, 1997, pp. 22-23)
- Den kreative typen var opptatt av design, likte å opptre samt skape noe nytt og gjerne originalt (Holland, 1997, pp. 23-24)

- Den sosiale typen var opptatt av medmenneskelighet og samfunnsforhold, hadde ønske om å skape gode relasjoner, med mål om personlig vekst og utvikling (Holland, 1997, pp. 24-25)
- Den foretaksomme typen kunne være en typisk bedriftsetablerer som likte å lede og ta beslutninger, var risikovillig og målorientert (Holland, 1997, pp. 25-26)
- Den systematiske eller konvensjonelle typen var strukturert, likte å følge etablerte rutiner, var nøyaktig og likte stabilitet (Holland, 1997, pp. 26-27)

Testresultater ved bruk av modellen viste gjerne en preferanse innen en eller to yrkesområder. Avhengig av samsvar mellom personlighetstype og yrkestype, nærhet i interesseområder og spissing av interesseområde brukte Holland begrep som henholdsvis kongruens, konsistens, differensiering og identitet for å beskrive dette. Et kongruent valg viste samsvar mellom personlighetstrekk og yrkesvalg. Konsistens betydde at personlighetstyper som lå nær hverandre i modellen, som for eksempel den *realistic-investigative*, hadde mange felles egenskaper, noe som ville øke sjansen for et vellykket karrierevalg. Dette i motsetning til for eksempel *artistic-conventional* som lå diametralt overfor hverandre med færre felles karakteristika. Jo høyere grad av differensiering eller spissing, jo klarere fremsto interesseprofilen. Flat interesseprofil viste egenskaper fra mange personlighetstyper. Identitet ble assosiert med karrieremodenhet når det gjaldt det å ha et bevisst forhold til egne karrierevalg (Holland, 1997, pp. 31-35). Holland var opptatt av det objektive selvet og koblet dette mot yrkespersonlighetstyper (Holland, 1997, pp. 18-20). Modellen danner i dag grunnlaget for flere veiledningsverktøy som brukes i både privat og offentlig karriereveiledning. Et av hjelpemidlene han utviklet var *Self-Directed Search* der kandidaten ved kartlegging av egen RIASEC-profil og arbeid med ulike oppgaver skulle foreta en vurdering av seg selv og egen kompetanse sett i forhold til ønsket yrke (Birkemo, 1997, pp. 19-25).

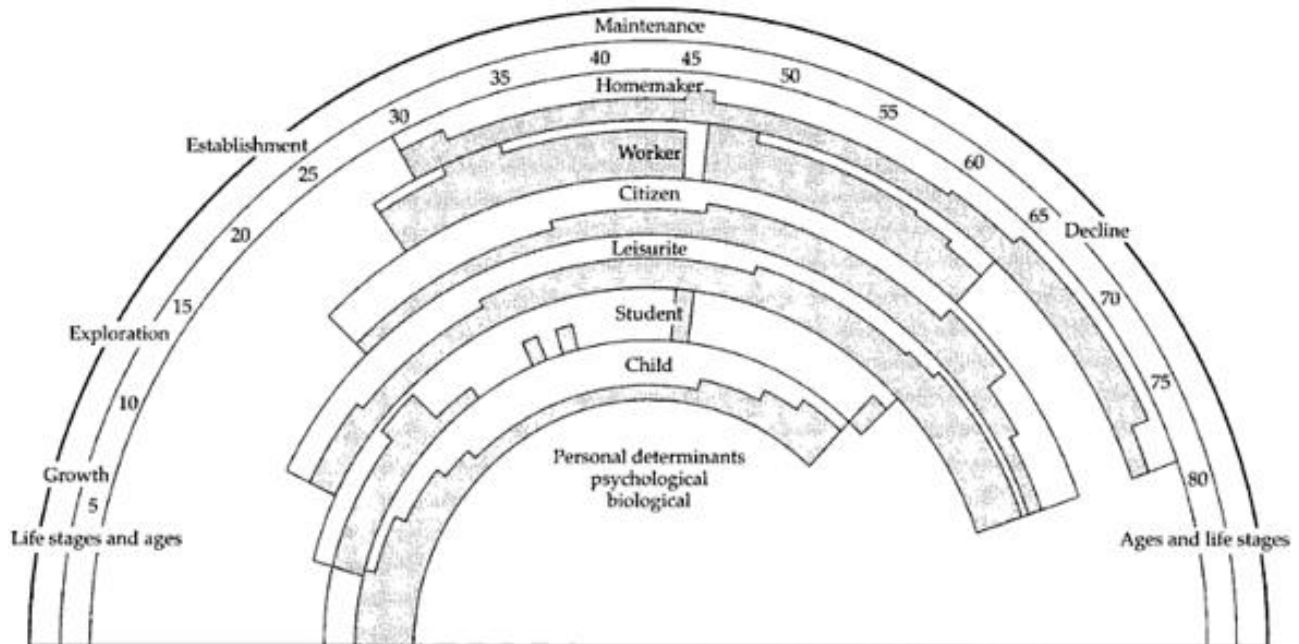
Nyere forskning har modifisert Hollands teori gjennom konstruktivistisk karriereveiledningsteori. Her er også begrepet yrkespersonlighet erstattet med interessekategorier. Det er forskjell på en persons personlighet og hvilke interesser denne personen har eller kan utvikle. Det er ikke slik at interessene til en ungdom sier noe om denne personens holdninger, verdier og personlighet. Interesser som blir kartlagt her og nå kan være annerledes neste måned. I moderne konstruktivistisk veiledning søker man derfor å utvikle en persons selvoppfatning. Målet er å se

veiledningen som en prosess. Individet skal selv lære karriereferdigheter for å bli kompetent til å utvikle seg, takle endringer og ta selvstendige beslutninger. Mens Holland var opptatt av det objektive selvet vektla R.Vance Peavy det subjektive selvet og konstruksjon av dette i en sosial sammenheng. Individet oppfattet og handlet i en kontekst med mange virkeligheter hvor språket som medium ble brukt til å konstruere og rekonstruere egne meninger (Peavy, 2006, p. 37). Han fremholdt at klassifiseringer og kategoriseringer burde unngås i det konstruktivistiske veiledningsarbeidet da dette ville fordreie det unike ved individet. Dette uttrykker han klart slik: *Gennemsnittspersonen er ikke-eksisterende* (Peavy, 2006, p. 51).

Donald Super, var en av teoretikerne som tok utgangspunkt i utviklingsprosessene i forbindelse med yrkesvalget. I Supers' interaksjonsmodell ble yrkesvalget et kompromiss mellom individets forutsetninger og oppfatning av seg selv sett i forhold til de krav som ble stilt til ulike roller i yrkes- og samfunnsliv (Birkemo, 1997, pp. 25,26). Super beskrev yrkesvalget eller karrierevalget som en prosess i et livsløpsperspektiv ut fra hvilken livssituasjon man befant seg i. Han delte livsløpet inn i fem ulike stadier der han definerte ulike livsroller knyttet til hver av disse stadiene. Fokus ble flyttet fra interesseutforskning i retning mot individets behov for et yrkesvalg som samsvarte med egne verdier gjennom hele livsløpet. Gjennom de fem livsløpstadiene (life-span) ville ulike livsstilsfaktorer prege individets selvoppfatning og karrieremodenhet. De fem stadiene var

- growth (fra fødsel - 15 år) med utvikling av selvforståelse, interesseutforskning, utvikling av holdninger og verdier
- exploration (15-25 år) en utforskningsperiode med utvikling av ferdigheter
- establishment (25-45) en stabil periode med arbeidserfaring
- maintenance (45-65) eventuelle justeringer for en bedre arbeidssituasjon
- decline (65+) forberedelse til pensjonisttilværelsen

Parallelt med disse stadiene var Super opptatt av individets ulike roller ut fra et sosialt perspektiv (life-space). Rollene han presenterte var barn-elev/student-privatperson-samfunnsborger-arbeider-pensjonist-ektefelle-familiemenneske-foreldre. Det kunne være naturlig at man hadde mange roller samtidig.



Figur 2.3 - Donald Super's – Lifespan

(Gysbers, Heppner, & Johnston, 2003, p. 24; Super, 1980; Zunker, 2002, p. 42)

Supers' teorier endret synet på veiledningen, og fokus ble rettet mot livsfaseplanlegging hvis idéer er like aktuelle i vårt århundre. I denne oppgaven vil fokus rette seg mot stadiene *growth* (fra fødsel opp til 14-15 års alder) and *exploration* (fra 15 års alder). Det som karakteriserte *growth* perioden var ifølge Super formering av egen selvoppfatning preget av utvikling i holdninger, interesser og behov. I neste stadie fulgte en kognitiv prosess med bevisstgjøring av egne ressurser, muligheter, verdier og interesser med tanke på planlegging mot fremtidige ønsker og mål. Han mente at individets selvoppfatning og hvordan dette endret seg over tid var et resultat av tidligere erfaringer, i motsetning til begrepet karrieremodenhet som han utviklet og mente var mer relatert til intelligens enn til alder (Zunker, 2002, pp. 37-43). Modenhet var ikke noe man noen gang oppnådde, men et mål sett i forhold til hvor man befant seg i livet til enhver tid (Gysbers et al., 2003, pp. 23-25).

Det har i senere år utviklet seg en trend vekk fra kartlegging av yrkespersonlighetstyper til utforskning av interesser. Et kartleggingsverktøy som bygger videre på teoriene til Holland er det nettbaserte Work Interest Explorer (WIE) som elevene i denne undersøkelsen hadde tilgang til via www.karriereverktoy.no. Dette verktøyet inneholder karrierelæringsaktiviteter med fokus på interessekategoriene i RIASEC-modellen. Begrepet interessekategorier har erstattet det Holland

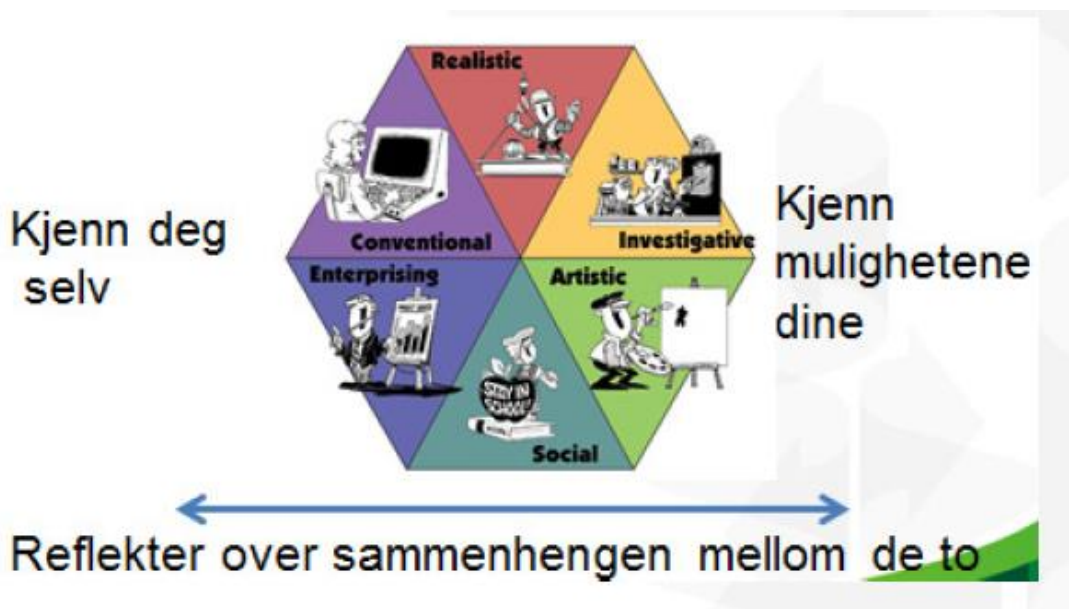
omtalt som yrkespersonlighetstyper (Svendsrud, 2015, p. 86). Kodene er fremstilt slik hos Svendsrud:

R	Praktisk	Praktisk, fysisk, flink med hendene, kan håndtere verktøy og maskiner
I	Teoretisk	Analytisk, intellektuell, vitenskapelig, utforskende
A	Kreativ	Bruke og uttrykke kreativitet, skapende, nytenkende
S	Sosial	Arbeid med mennesker, hjelpe, undervise, veilede
E	Foretaksom	Salg, service, overtalelse, ledelse, politikk
C	Systematisk	Detaljorientert, nøyaktighetsarbeid, system- og rutinearbeid

Figur 2.4 - John Holland's RIASEC

(Svendsrud, 2009)

Denne modifiseringen av Hollands modell og senere teorier vektlegger i større grad selve utviklingsprosessen i forbindelse med karrierevalget. Dette har vært en begrensning ved Holland's teori som anså yrkesvalget som relativt stabilt gjennom livet (Svendsrud, 2015, p. 80).



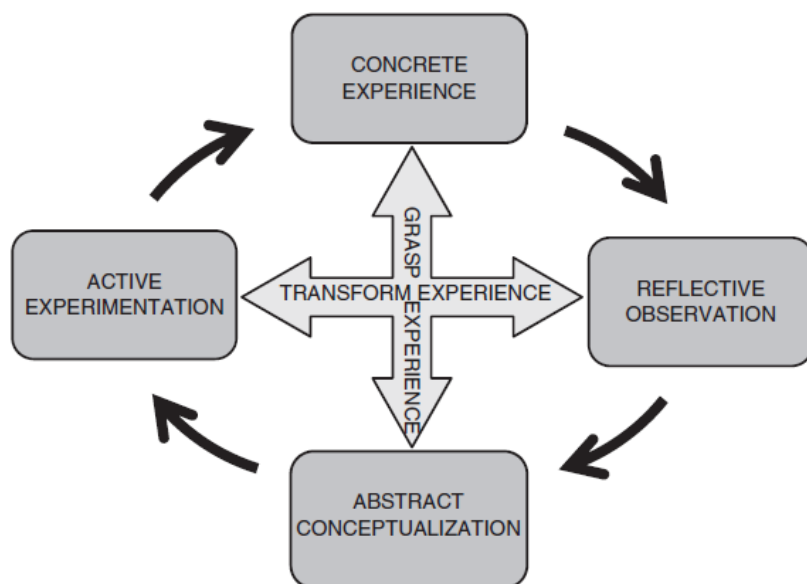
Figur 2.5 - John Holland's sekskant – modell

(Svendsrud, 2015, p. 74)

I modellens første trinn blir det viktig å få innsikt i egne evner og interesser for på den måten å utforske hvilke alternativer som kan være realistiske.

I neste trinn vil informasjon og utforskning av hvilke muligheter som finnes innen utdanning og yrke være meget sentralt. Aktuelle muligheter vil bli veid opp mot hverandre. Planer legges for gjennomføring av studier og yrkesvalg. Her vil de unge vurdere i hvilke sammenhenger de vil mestre ulike utfordringer og hvilke verdier som vil være styrende for valg. Balanse mellom fritid og arbeidsmengde, mellom familietid og reisevirksomhet kan være eksempler på slike verdivalg. Arbeidsmiljø, bosted, lønnsbetingelser og utviklingsmuligheter er eksempler på andre faktorer som kan bli gjenstand for drøfting.

I siste trinn skal det reflekteres over sammenhengen mellom de to første. Beslutninger på grunnlag av refleksjon blir eventuelt tatt. Hvis ikke kan prosessen igangsettes på nytt. Usikkerhet rundt valg gir mulighet til å returnere til tidligere trinn i en sirkulær valgprosess. Dette har Kolb reflektert ytterligere over i sin erfaringsbaserte læringsmodell.



Figur 2.6 - David A. Kolbs erfaringsbaserte læringsmodell

(Kolb & Kolb, 2009, p. 299)

Kolb beskriver læring som en prosess, der han fremhever betydningen av konkrete erfaringer som basis for observasjon og refleksjon av det man har lært. Dette omdannes videre til abstrakt tenkning og strukturering. Med denne forståelsen er det lagt et grunnlag for utprøving og handling i nye situasjoner som igjen skaper nye erfaringer. Det forgår læring når erfaring omdannes til kunnskap. Læringsprosessen kan ses som en spiral som fortsetter livet ut og utvikles kontinuerlig ved at flere aspekter trekkes inn (Kolb & Kolb, 2009, pp. 298-299, 310).

For å fremme utvikling av yrkesvalgmodenhet er det viktig at elevene har kunnskaper om seg selv, kan orientere seg om utdannings- og yrkesmuligheter samt ha utviklet kompetanse til å ta valg (Birkemo, 1997, p. 38). Elever som bruker erfaringsbasert kunnskap for å bli bevisst egne forutsetninger håndterer valgprosessen raskere og synes å gjøre mer veloverveide valg av utdanning og yrke enn ungdom som får denne påvirkningen utenfra. Målet må derfor være at orienteringen er lagt opp som en prosess, med mulighet for refleksjon på det nivå eleven til enhver tid befinner seg på i skolesystemet (Birkemo, 2007, p. 191). Så kan man undres over hvor god innsikt og hvor godt forberedt elevene er til å ta dette valget. Ifølge Birkemo starter yrkesvalgprosessen hos den unge

... når vedkommende erkjenner at han må begynne å orientere seg mot et utdannings- og yrkesvalg. En slik erkjennelse kan utløses gjennom foreldres eller jevnaldrenes forventninger, men oftest kommer den som en konsekvens av det trinn den unge befinner seg på i skolesystemet (Birkemo, 2007, p. 184).

Det er utviklet flere modeller for å beskrive hvordan utdannings- og yrkesvalget foregår blant de unge. I og med at de unge har ulike erfaringer og utvikler seg i ulikt tempo vil dette forløpet være svært forskjellig. I denne sammenheng er Krumboltz en sentral bidragsyter med sitt fokus på karrierelæring og hans *planned happenstance*-teori. Hvordan skolen/karriereveileder legger til rette, ikke bare via formell organisert læring, men også uformelt blir viktig for å holde på de unges nysgjerrighet og utholdenhet til å takle nye utfordringer. I et samfunn med raske skiftninger er det ønskelig at ungdommene også søker mot det ukjente målet og blir bevisst sine muligheter for samhandling med det samfunnet de er en del av. Krumboltz trekker frem fire faktorer som inngår i de unges valgprosess og slik påvirker og begrenser valget:

- 1) individuelle faktorer som kjønn, intelligens, fysikk og spesielle anlegg
- 2) miljømessige faktorer som familietradisjoner, utdanningstilbud, arbeidsmarked og økonomi

- 3) læringserfaringer via reaksjoner fra omverdenen, tolkning av disse, både direkte og indirekte, bevisste og ubevisste
- 4) problemløsningsferdigheter i karrierevalgprosessen som evne til selvvurdering og refleksjon samt øke bevisstheten rundt egen person

(Andreassen et al., 2008, pp. 111-113; Haug, 2014, p. 12; Zunker, 2002, pp. 65-69).

De individuelle og miljømessige faktorene vil være mer eller mindre gitt, men Krumboltz retter også fokus mot det kognitive når han tar utgangspunkt i hver enkeltes unike livserfaringer som avgjørende for valg. Det er spesielt når det gjelder punktene tre og fire at karriereveileder/skolen kan bidra til å styrke ungdommenes karriereutviklingsferdigheter. Ved å oppfordre til utforskning og handling blir ungdommene selv en naturlig del av erfaringene. Gode karrierevalg forutsetter kjennskap til forhold som kan fremme læring uavhengig av modenhet og alder.

2.3 Habitus, felt og kapital begrepene

Pierre Bourdieu tar for seg de sosiologiske begrepene habitus, kapital og felt som vesentlige bakgrunnsvariabler når de unge står overfor sine utdannings- og yrkesvalg. Disse sosiologiske bakgrunnsvariablene har preget og gitt økt innsikt i de unges valg av utdanning. Når den franske sosiologen Pierre Bourdieu innførte habitusbegrepet forkastet han motsetningene mellom subjektivismen og objektivisme eller mellom aktør og struktur. Habitus definerte han som et sett av varige strukturer for tenkning og handling. Han betraktet individet som subjektivt sosialisert og derav aktivt handlende i møte med objektive strukturer (Prieur & Sestoft, 2006, p. 13).

Habitus ga uttrykk for hvordan vi ut fra våre indre tillærte strukturer handlet mer eller mindre ubevisst i forhold til våre omgivelser (Prieur & Sestoft, 2006, p. 39). Bourdieu søkte ved hjelp av habitusbegrepet å fange opp det historisk komplekse systemet av tankegods og følelser som ligger til grunn for menneskelige handlinger og oppfatninger av omgivelsene (Tarrou, 1997, p. 87). Selv om det enkelte individ oppfatter seg selv fritt til å handle vil omgivelsene i stor grad prege våre handlinger. Bourdieu hevdet at familietradisjoner og utdannelsessystem styrer våre handlinger i større grad enn nye erfaringer og bidrar dermed til å opprettholde sosial immobilitet (Prieur & Sestoft, 2006, p. 42). En yrkestittel i familien eller mangel på sådan ville for eksempel kunne prege individets handlinger og opprettholde sosial reproduksjon. Bourdieu oppsummerte habitusbegrepet slik:

Habitus er ikke: ... noget naturgivet, medfødt: eftersom det er et historisk produkt, dvs. et produkt af social erfaring og uddannelse, så den kan ændres af historien, dvs. af nye erfaringer, uddannelse eller oplæring (hvilket forudsætter, at aspekter af, hvad der i habitus er ubevidst, bliver gjort i det mindste delvist bevidst og eksplicit). Dispositioner er varige. De tenderer at videreføre at reproducere sig selv, men de er ikke evige. De kan ændres af historisk konkret handling, der gives en tilsigtet og bevidst retning, og som benytter sig af pædagogiske hjælpemidler (Bourdieu, 2008, p. 75).

Habitus var således ikke en medfødt egenskap. Den var tillært og den preget vårt tanke- og handlingsmønster gjennom et sett av disposisjoner, formet av familietradisjoner, utdanningssystem og strømninger i samfunnet.

Bourdieu studerte habitus og kapital i relasjon til feltbegrepet. Han beskrev feltet som en sosial praksis. I dette praksisfeltet fylt med spenninger og motsetninger kjempet alle de involverte individene eller gruppene av individer om økt innflytelse. Konfliktene som oppsto på bakgrunn av dette førte til endringer. Innenfor dette praksisfeltet handlet aktørene ut fra sin habitus og disponible kapital (Bourdieu, 2008, pp. 76-77). Habitus-begrepet vil dermed, slik jeg har oppfattet Bourdieu, ha innvirkning på elevenes fremtidige ønsker og forventninger.

Kapitalbegrepet ble gradvis utviklet slik at det mot slutten av 1960 årene fremsto som et sentralt teoretisk redskap i hans tenkning (Broady 1990:185 i Prieur & Sestoft, 2006, p. 88). I likhet med Bourdieus øvrige begrep kan dette nyttes som redskap i empiriske undersøkelser tilpasset forskerens problemstilling (Prieur & Sestoft, 2006, p. 93). En kortfattet oppsummering av kapitalbegrepene kommer her:

Symbolisk kapital er blitt kalt det mest grunnleggende begrep i Bourdieus sosiologi (Prieur & Sestoft, 2006, p. 94, Broady 1990:420). Pierre Bourdieu snakket om symbolisk kapital, som noe som ble oppnådd og ga anerkjennelse gjennom utførte handlinger både på det sosiale, kulturelle og økonomiske feltet. Han refererte derfor til tre former for kapital: kulturell, sosial og økonomisk kapital (Prieur & Sestoft, 2006, pp. 66,94). I et akademisk miljø kunne for eksempel kulturelle opplevelser og høy utdanning gi symbolisk kapital. I et finansielt miljø kunne god økonomi vist ved spesielle kapitalplasseringer samtidig gi symbolisk kapital. Begge tilfeller ga forklaringer på hvorfor vi handlet som vi gjorde ifølge Bourdieu (Prieur & Sestoft, 2006, p. 66). I Bourdieus' *La Reproduction* ble det fremhevet at skolens indre liv gjenspeilet og konserverte maktforhold i samfunnet selv om ytre rammer som politikk og økonomi også hadde en viss

innflytelse. Dette medførte gjerne at utdannings- og yrkesvalg forsterket individets habitus i svært ulik grad (Prieur & Sestoft, 2006, pp. 80, 87).

- Den kulturelle kapitalen i form av blant annet verdier ble farget av forhistorie og arv. Foreldrenes bakgrunn fikk betydning for senere disposisjoner både mentalt og kroppslig ifølge Bourdieu (Prieur & Sestoft, 2006, pp. 89-91). I vårt samfunn hvor utdanningssystemet har en fremtredende plass vil kulturell kapital, i form av eksamenspapirer, kjennskap til sosiale koder og omgangsformer samt bruk og tolkning av språk, være den form for symbolsk kapital som blir den dominerende (Tarrou, 2005, 2011). Habitus har blitt utviklet gjennom sosialisering i familie og oppvekstmiljø. Utdanningssystemets koder og uttrykksmåter har blitt formet av individer innenfor disse institusjonene. Dette har forårsaket sosiale barrierer opp mot andre individer utenfor dette systemet og således reproduisert strukturer og maktforhold i samfunnet.
- Sosial kapital kunne arves, men også tilegnes ved for eksempel ekteskapsinngåelse eller ved at mennesker med like interesser knyttet kontakter (Prieur & Sestoft, 2006, p. 93)
- Økonomisk kapital kunne gi muligheter for å ta en dyr utdanning som kunne resultere i godt betalte jobber som igjen via en vekselvirkning kunne gi kunnskap om ulike typer kunst. Dette kunne gi individet økt anerkjennelse i form av symbolsk kapital (Prieur & Sestoft, 2006, p. 96).

Unge fremtidsvisjoner og valg ville ut fra disse begreptolkningene være preget av både habitus og kapital og ville således bidra til å opprettholde en viss reproduksjon.

2.4 Senmodernitet, identitet og identitetskonstruksjon

Flere studier (Jensen et al., 2009; Schreiner, Henriksen, Sjaastad, Jensen, & Løken, 2010; Støren, 2000, pp. 44-63; Thrane, 2005) har vist at tradisjonelle sosiologiske bakgrunnsvariabler som kjønn, venner, foresattes utdanningsnivå og sosial klasse er faktorer som har gitt innsikt i unges identitetsutvikling og valg av utdanning. Dette vil imidlertid ikke være de eneste forklaringene. I studier som er gjort i vestlige kulturer har enkelte teoretikere trukket inn begrepet modernitet. Dette er splittet opp i to undergrupper der den første moderniteten beskriver industrisamfunnet. Den nyere moderniteten beskriver risikosamfunnet eller det høymoderne, senmoderne, eller det posttradisjonelle individualiserte samfunnet. Denne nyere moderniteten karakteriseres som en samfunnsform som i stor grad er basert på verdier som miljø, demokrati og annen abstrakt kapital

(Krange & Øia, 2005, pp. 23,97). Denne utviklingen kom som følge av at industrisamfunnets institusjoner forsvant.

Det sosiale liv i det senmoderne samfunnet kunne ifølge den engelske sosiologen Giddens karakteriseres ved fravær av tradisjoner, tydelige autoriteter og en oppmykning av klasse- og kulturtilhørighet (Giddens & Schultz Jørgensen, 1996, pp. 226-227). Stikkord som individualisering, refleksivitet, kapitalopphoping på få hender, globalisering, omstrukturering av familie- og arbeidsliv samt risiko for irreversible miljøskader er faktorer som griper inn i de unges hverdagsliv i senmoderne tid og danner nye rammer for identitetsdannelse (Krange & Øia, 2005, pp. 34-35). Nåtidens fokus på kroppslig bevisstgjøring og institusjonenes ulike tilnærminger og funksjoner preger individet ikke bare sosialt, men også på det følelsesmessige plan. Individets selvoppfatning og identitet endres ved egen selvrefleksjon og konstrueres fortløpende også ved stimulans fra omgivelsene. Identitet handler om *hvem man ønsker å være* eller hvordan man ønsker å framstå i forhold til sine omgivelser mer enn om *hva man kan bli* (NOU 2008:18, 2008, p. 65, spalte 1). Identiteten kan således avvike fra egen selvoppfatning. Refleksivitet og selvrefleksivitet per i dag må ifølge Illeris forstås som den enkeltes valg innad, ikke bare av eget livsforløp, livsstil og identitet, men også som valg utad blant de tilbud som finnes i samfunnet (Illeris & Nordgård, 2012, p. 99). Så kan man stille spørsmål i hvilken grad man har mulighet til disse valgene. Når det gjelder selvets identitet slik Giddens formulerer det, oppfatter han ikke dette stabilt over tid. Det er noe som må skapes og vedlikeholdes gjennom refleksiv bevissthet om seg selv og egne livsprosjekter (Giddens & Schultz Jørgensen, 1996, p. 68). Med et samfunn i vedvarende endring vil de unge til enhver tid konstruere sin identitet og tilpasse denne til endringer i omgivelsene. De vil fortløpende ta stilling til hvem de ønsker å være. Selvets identitet vil derfor være preget av forholdet til andre individer og situasjoner til ulike tider. Teorier fra nåtidens verden eller fra senmoderne teorier er preget av et økt ekspertvelde med mange autoriteter. Giddens er blant dem som har fokusert på utviklingen av nye selvidentitetsmekanismer og hvordan selvet, som et aktivt vesen, har blitt preget av endringer i samfunns- og ungdomskultur (Giddens & Schultz Jørgensen, 1996, p. 10). Giddens trekker i denne sammenheng inn begrepet risiko som noe vi har blitt påtvunget og må ta stilling til i moderne tid. De har hevdet at global usikkerhet, teknologisk vekst og global oppvarming påvirker våre handlingsbetingelser og kan influere alle mennesker, uavhengig av rikdom. Disse forholdene har løftet selvet til et høyere nivå enn tidligere, og det har blitt vanlig at dette har

påvirket selvidentitet og selvets utvikling. Våre handlinger vil være utsatt for risiko både på individ- og globalt nivå, noe som vil prege oss i større grad enn tradisjoner (Giddens & Schultz Jørgensen, 1996, pp. 13-14; Krange & Øia, 2005, pp. 34-36). Krange og Øia beskriver også en annen tilnærming til risikobegrepet. De påpeker at dagens ungdom gjennom utviklingen av velferdsstaten nå har en materiell og sosial trygghet som savner sidestykke historisk sett. Dette kan oppleves som en reduksjon av risiko og kan være en av årsakene til økt følelse av frihet og handlingsrom blant våre ungdommer (Krange & Øia, 2005, pp. 217-218).

I vår senmoderne tid erfarer vi også at adgang til selvrealiseringsmidler har betydning for klasseinndeling. Kapitalismens ekspansjon er et annet fremtredende trekk i nyere tid som har forårsaket store materielle forskjeller og således skapt sosiale klasseskiller (Giddens & Schultz Jørgensen, 1996, p. 264). Dette skjer til tross for økt utdanningsnivå og enklere tilgang til informasjon som kan heve kunnskapsnivået. Mangfoldet av ulike relasjoner som oppstår her kan ha betydning for livsstilvalg, i den grad det er mulig å velge dette. Livsstilplanlegging blir dermed stadig viktigere i struktureringen av egen selvidentitet (Giddens & Schultz Jørgensen, 1996, pp. 14,105).

Modernitetsteoretikerne Giddens og Ziehe toner begge ned betydningen av tradisjoner, mens Krange og Øia, i sin forskning, hevder at mye av det ungdom fortsatt gjør er reproduksjon og farget av tradisjoner (Krange & Øia, 2005, p. 20).

Med skiftende samfunnsstrukturer med mange hypotetiske valg og muligheter er det fortsatt slik at utdannings-, yrkes- og karrierevalg er det som opptar de unge. Individet orienterer seg mot fremtiden. Ungdommene, slik jeg erfarer det, gir inntrykk av at de har en økt frihet til å reflektere og ta selvstendige valg (Krange & Øia, 2005, p. 16).

Den tyske sosiologen Thomas Ziehe hevder at skillet mellom ungdoms- og voksenlivet har blitt mer diffust. De unge mangler trygge rammer og tydelige voksne. Investeringer i utdanning, rask økonomisk vekst samt oppløsning av tradisjonelle familiestrukturer har medført at unge søker bekreftelse utenfra i sin identitetsdannelse. I søken på trygghet blir det viktig å bygge relasjoner til andre. Utdanning gir mange muligheter for alternative valg, men også frustrasjon og utrygghet. Nå er valget mer opp til den enkelte som kan ha høye forventninger til seg selv, men også føle på press fra omgivelsene. Dette kan også være en mulighet for å bryte med tidligere sosiale og

kulturelle strukturer (Ziehe & Stubenrauch, 2008, pp. 24-25). Ziehe bruker begrepet *kulturell frisetting* for å beskrive denne utviklingen. På mange måter har utdanningsvalgene blitt flere og enklere. Med fremveksten av den globale økonomien har nærmest alle sosiale lag i befolkningen fått dekket sine materielle behov og kan således frigjøre seg fra fastlåste tradisjoner. Det gir større muligheter for å realisere seg selv og følge egne drømmer. Identiteten er ikke noe som ligger der fastlåst avhengig av arv og egen biografi, men noe som kan endres (Ziehe & Stubenrauch, 2008, pp. 30-32). Likevel er dette for noen en krevende utvikling som de ikke aner konsekvensene av. Når de ikke er bundet av tradisjoner, så kan jo valget til en viss grad være opp til dem selv. Fremtiden har blitt usikker og lite forutsigbar, og for noen, uten mulighet for valg av livsstil. Utdanningsvalget kan derfor, til en viss grad, være fiktivt grunnet nettopp egen biografi og tilknytning til sosial opprinnelse (Ziehe & Stubenrauch, 2008, p. 35).

Utdanningsinstitusjonenes masseproduksjon av utdanning samt overbeskyttende og kravstore foreldre som søker å realisere seg selv gjennom barnas utdanningsvalg legger et stort forventningstrykk på mange unge. Dette kan begrense de unges indre nysgjerrighet for å tilfredsstille egne forventninger.

3 METODE

I dette kapittelet beskrives forskningsdesignet for prosjektet, begrunnelsen for metodevalget og hvilken tilnærming som har blitt brukt for å belyse problemstillingen. Med utgangspunkt i teorigjennomgang og inspirasjon fra Maria Vetlester Bøe's (MVB) avhandling er blant annet Eccles og Wigfields' forventnings- og verdi-modell brukt noe i analysearbeidet. Dette er gjort for eventuelt å kunne se om dette datamaterialet viser samme tendens som i VCV/MVB's forskningsarbeid. Gjennom hele forskningsprosessen er det tilstrebet objektivitet. Oppfatninger om forskeren som verdinøytral i samfunnsvitenskapen må likevel sies å være en myte (Dalland, 2000, p. 81). Det vil være min førforståelse som ligger til grunn for forskningsdesignet.

3.1 Begrunnet valg av metode

Når kvantitativ tilnærming ble valgt var dette med utgangspunkt i problemstillingens formulering. For å kunne si noe generelt om utdanning og valg var det et faktum at det var ønskelig med data fra et større antall respondenter. Arbeidet viser en tverrsnittsstudie (Johannessen, Christoffersen, & Tufte, 2010, p. 74) med faste svaralternativer. I hovedsak har det vært en deduktiv tilnærming, der mye informasjon var kategorisert før undersøkelsen ble iverksatt (Jacobsen, 2005, p. 35). Dette vil si at det ble tatt utgangspunkt i teori og tidligere undersøkelser ved formulering av problemstilling og utarbeiding av spørsmål. Teorien ble så fortolket ut fra resultater basert på empiriske analyser (Grønmo, 2004, pp. 36-37). Noen spørsmål rettet seg mot ukjente fenomen lokalt på egen skole og bar således preg av en induktiv tilnærming. Ikke nødvendigvis for å utlede nye teorier, men for å møte virkeligheten med et åpent sinn som kunne fremme ulike forståelser av fenomenet (Jacobsen, 2005, pp. 29,37).

Kvantitativ tilnærming ble vurdert som best egnet for å «tallfeste» data som kunne si noe om «retning» på respondentenes vurderinger. Selv om man ved en kvantitativ tilnærming fikk informasjon om anonymiserte enkeltindivider var det summen av disse enkeltindividenes synspunkter som var av interesse. I motsetning til en kvalitativ tilnærming, som hadde gitt mer spesifikke data med mulighet for å gå i dybden, fikk man her generelle data som ga oversikt (Jacobsen, 2005, p. 134).

Som forsker på egen skole ble det viktig å unngå nær relasjon til respondentene. Ved å holde avstand var risikoen mindre for at jeg som forsker på eget prosjekt skulle ha innvirkning på respondentenes avmerkinger i spørreskjemaet. Ved en kvantitativ tilnærming ble alle

respondentene behandlet likt ved at hele klasser fikk tilgang til samme lenke på samme tidspunkt. Alle elevene hadde fått samme forhåndsinformasjon via skolens interne database. Ved at man som forsker selv var tilstede i det øyeblikk de ulike klassene fikk tilgang til lenken ble elevene introdusert for det samme opplegget og forskeren fikk umiddelbar bekreftelse på at lenken fungerte.

3.1.1 Andre undersøkelser

Opp gjennom årene er det foretatt flere kvantitative undersøkelser for å beskrive ungdommers utdanningsvalg med innsamling av data fra grunnskole opp til høyere utdanning. En av undersøkelsene som har samlet data for å analysere hva som påvirket dette valget var, som nevnt innledningsvis, forskningsprosjektet *Vilje-con-valg* initiert av Naturfagsenteret og Fysisk institutt ved Universitetet i Oslo høsten 2008 (Schreiner et al., 2010). Dette prosjektet har vært min inspirasjon i prosessen frem mot et ferdig spørreskjema. Jeg har valgt å bruke flere av de samme spørsmålsformuleringene i min undersøkelse for å få svar på noen av mine forskningsspørsmål. Slik fikk jeg også mulighet til indirekte å sammenligne noen av mine data med data fra forskningsprosjektet, samt vurdere validitet og reliabilitet på egen undersøkelse opp mot *Vilje-con-valg* prosjektet. Flere validitets- og reliabilitetsvurderinger var allerede gjort der. Dette sammen med nye empiriske data fra min egen undersøkelse kunne, med utgangspunkt i teori og forskning, danne basis for teoretisk refleksjon. Spørreskjemaet i *Vilje-con-valg* prosjektet, slik vi kan lese det i Maria Vetleseter Bøe's PhD-avhandling *What's in it for me?*, hadde blitt pretestet på forhånd av elever som var i ferd med å avslutte Vg1, kollegaer, veiledere, venner og søsken som hadde gitt tilbakemeldinger på omfang, vanskelighetsgrad, lengde, tolkning av spørsmål samt generelt inntrykk av spørreskjemaet (Bøe, 2012, pp. 16,17).²

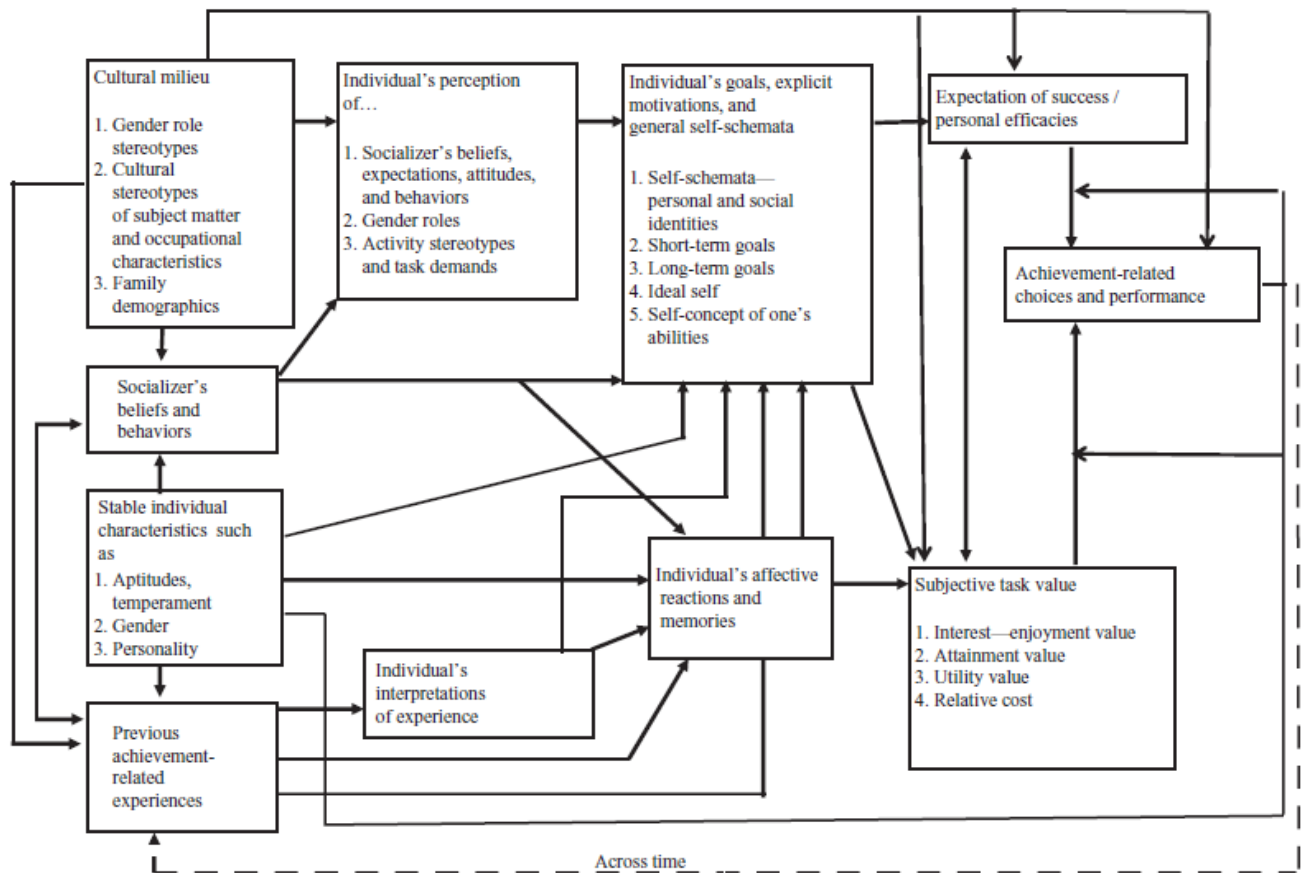
3.1.2 Analysemodell

Jacquelynne S. Eccles' omfattende modell for mestringsforventning slik den var anvendt i MVB's avhandling har som nevnt vært inspirasjonskilde i analysearbeidet. I dette prosjektet er denne modellen forenklet ved at respondentenes forventninger ble belyst ved hjelp av disse verdivalgene:

² Spørreskjemaet kan også finnes i flere varianter på www.naturfagsenteret.no/vilje-con-valg/dokumenter.html

- I hvilken grad respondentene mente interesse og trivsel var viktig ved valg av utdanning.
Var det viktig å få brukt talent og evner
- I hvilken grad de mente identitet og verdiforankring var viktig ved valg
- I hvilken grad de mente at innsikt i egne ressurser og informasjon om muligheter er viktige ved valg av utdanning
- I hvilken grad de mente den relative kostnaden ved å velge en utdanning var høy sammenlignet med tap av fritid
- I hvilken grad de mente det var viktig å mestre valgt utdanning

Modellen som helhet, se figur 3.1, var for omfattende for min undersøkelse. Valget og de aspektene som påvirket dette valget direkte, og som denne oppgaven hovedsakelig fokuserte på, ble representert med *boksene* til høyre i figuren. Disse illustrerer hvordan verdivalg og forventninger gjensidig påvirker hverandre ved valg av utdanning.



Figur 3.1 - Eccles forventning- og verdi-modell

(Eccles, 2011, p. 196)

3.1.3 Oppbygning og struktur på undersøkelsen

Vilje-con-valg prosjektet hadde for det meste faste svaralternativer, men også noen åpne spørsmål. En Likert-skala (Grønmo, 2004, p. 179) ble brukt for å måle elevenes holdninger til spørsmål og utsagn. I denne undersøkelsen ble det utarbeidet et surveydesign med kun faste svaralternativer for de områdene som skulle undersøkes. Dette ble gjort ut fra en begrunnelse om at det forenklet utfyllingen av spørreskjemaet for respondentene. Dessuten kunne det være krevende for mange å uttrykke seg skriftlig ved bruk av åpne spørsmål. I tillegg hadde åpne spørsmål vanskeliggjort generalisering av data. (Johannessen et al., 2010, p. 261). For flere graderings spørsmål og utsagn ble det valgt å la respondentene krysse av i et Likert-format med syv responskategorier i motsetning til fire som ble brukt i *Vilje-con-valg* prosjektet. Begrunnelsen for dette var et ønske om å få frem flere nyanser selv om dette datamaterialet kun utgjorde 7 % av datagrunnlaget i *Vilje-con-valg*, samt at det kunne vært en bedre mulighet for å utarbeide indekser som kunne kombinere og veie sammen data fra flere spørsmål samtidig. En direkte sammenligning mellom data fra denne undersøkelsen og *Vilje-con-valg*, med over 4000 respondenter på Vg2-nivå og med ulik Likert-skala, ville uansett ikke medført riktighet da spørsmålene var formulert noe forskjellig (Johannessen et al., 2010, p. 260).

Ved valget av et oddetall svaralternativer ble det åpnet for at respondentene kunne stille seg nøytrale, selv om de muligens hadde en mening. Dette kan ha medført at de av bekvemmelighetshensyn lot være å ta et positivt eller negativt standpunkt, men det ble likevel valgt fremfor å tvinge frem et valg de muligens ikke hadde forutsetninger for å svare på (Grønmo, 2004, pp. 177,179). Det kunne også være gode grunner til at respondentene hadde nøytrale oppfatninger (Johannessen et al., 2010, p. 272). For alle spørsmål og utsagn der Likert-formatet ble brukt er det konsekvent anvendt syv responskategorier. På denne måten ble problemer med å omdefinere skalaene til en ny felles standard unngått. For å tilstrebe likeverdighet og balanse i svaralternativene var det kun ytterpunktene i skalaen som ble *navngitt*. Tanken var at respondentene da ville bli oppfordret til å anta at avstanden mellom de ulike verdiene var lik (Eikemo & Clausen, 2012, p. 55). En vanlig oppfatning er at ordinalvariabler med mer enn fem verdier behandles som kontinuerlige variabler (Johannessen, 2009, p. 46). Og har man en normalfordelt ordinalskala på syv responskategorier, noe jeg forutsetter i dette prosjektet, hevder flere at vanlig praksis har vært at data behandles på forholdstallsnivå (Hjerm et

al., 2011, p. 32; Johannessen, 2009, p. 46; Ringdal, 2001, p. 390). I samfunnsvitenskapen vil vel dette egentlig aldri være 100 % tilfelle, men med denne forutsetningen ble det åpning for flere analyser enn de som kun var aktuelle på ordinalnivå.

Gjennom hele undersøkelsen er det valgt å rangere skalaene, med syv responskategorier, fra negative til positive holdninger på spørsmål og utsagn. Skalaene varierer mellom nominal-, ordinal- og skala-nivå (Grønmo, 2004, p. 115). På skala-nivå er det brukt seks typer formuleringer som går fra

- *1=Ikke viktig til 7=Svært viktig, fra*
- *1=Helt uenig til 7=Helt enig, fra*
- *1=Ingen grad til 7=Stor grad, fra*
- *1=Ingen betydning til 7=Stor betydning, fra*
- *1=Ingen nytte til 7=Stor nytte og fra*
- *1=Veldig usikker til 7=Helt sikker.*

I figurene (kapittel 4) vises respondentenes snittskår på en skala som går fra 1 til 7 i samsvar med dette oppsettet. Dette gjelder for alle spørsmål på skalanivå. Gjør imidlertid oppmerksom på at flere figurer kan være misvisende da målestokken ikke viser hele skalaen. Årsaken til dette er programmets (Excel) valg av oppsett.

Variabelen kjønn på nominalnivå er dikotom med to verdier (Kleven, Tveit, & Hjordemaal, 2011, p. 32), mens variabelen utdanningsnivå i spørsmål 28 er tolket som en ordinalvariabel i og med at alternativene kan rangeres, men avstandene mellom de ulike svaralternativene kan ikke anses som like (Eikemo & Clausen, 2012, p. 55).

Gjør oppmerksom på at rekkefølgen på spørsmålene, slik de fremkommer i spørreskjemaet (vedlegg 6), kommer i omvendt rekkefølge i figurene. Årsaken til dette er også programoppsettet i regnearket Excel.

Det ble vurdert om responskategori «4» på skalaspørsmålene i spørreskjemaet burde vært utelatt i analysearbeidet. Min betenkning var at avkrysning for denne kategorien ga inntrykk av at respondentene ikke hadde sterke meninger om utsagn eller spørsmål. Det kunne også være at de forholdt seg likegyldige, ikke visste eller ikke ønsket å ta et standpunkt. Funn fra analysen ville i

så fall vist andre resultater med et annet antall svarkategorier. I senere analyser kunne man så ha drøftet om dette var signifikante forskjeller eller ei.

Nå ble det etter hvert i analyseprosessen vurdert at T-test egnet seg godt for å begrense den store mengden ut-data. Dermed ble responskategori 4 stående urørt.

Gode erfaringer var også gjort ved å inkludere nøytrale svaralternativer, da det faktisk er slik at noen respondenter har nøytrale oppfatninger til spørsmål og utsagn (Johannessen et al., 2010, p. 272).

3.2 Elevgrunlaget for undersøkelsen

Empiri i dette prosjektet ble innhentet fra respondenter ved skolens yrkesfaglige og studieforbredende utdanningsprogram. Klassestørrelsen varierte fra maks 15 elever i hver klasse på yrkesfaglige utdanningsprogram til maks 30 elever i hver klasse på studieforbredende utdanningsprogram. De yrkesfaglige tilbudene bestod av:

- Design og håndverk (1 klasse)
- Elektrofag (5 klasser)
- Helse- og oppvekstfag (5 klasser)
- Teknikk og industriell produksjon (5 klasser)

Etter normalt to år på skole og to år ute i lærebedrift, alternativt tre år på skole kan elever som har valgt yrkesfaglig utdanning få yrkeskompetanse i faget. Alternativt kan elever som har fullført Vg1 og Vg2 på et yrkesforbredende utdanningsprogram velge et Vg3 påbygningsår slik at de får generell studiekompetanse. I tillegg har nå elever, 24 år og yngre, med bestått yrkeskompetanse våren 2014 eller senere rett til et 4. påbyggingsår slik at de også kan oppnå generell studiekompetanse (Kunnskapsdepartementet, 1994, §3-1, 11.ledd; Udir-1, 2015).

Når det gjelder de studieforbredende tilbudene, som alle gir generell studiekompetanse etter tre år, tilbyr skolen:

- Studiespesialisering (4 klasser) med mulighet for fordypning i
 - realfag og
 - språk, samfunnsfag og økonomi
- Studiespesialisering med formgivingsfag (1 klasse)
- Idrettsfag (1 klasse)

- International Baccalaureate (1 klasse)

International Baccalaureate er et tilbud som gis på videregående trinn to og tre (Vg2 og Vg3).

Hovedregelen er at alle elever med fullført grunnskole har *ungdomsrett*. Dette innebærer en rett til tre års opplæring i videregående skole. Denne retten må tas ut i løpet av en sammenhengende periode på fem eventuelt seks år, og senest det året eleven fyller 24 år (Kunnskapsdepartementet, 1994, §3-1, 3.ledd). Strukturkart som viser utdanningsløpene er vist i vedlegg 5 illustrerer mulige opplæringsløp både for yrkesfaglige og studieforberedende utdanningsprogram.

3.3 Planlegging og gjennomføring av spørreundersøkelsen

Høsten 2014 samt de første månedene i 2015 ble brukt til å klargjøre spørsmål. Jeg var opptatt av spørsmålsformulering og rekkefølge på spørsmålene da dette kunne påvirke avkrysningene. Jeg forsøkte å tilstrebe balanserte spørsmål som ikke ledet respondentene til avkrysninger i negativ eller positiv retning. Språket skulle være enkelt og klart slik at ikke misforståelser skulle oppstå. Samtidig skulle ikke språket være for enkelt slik at det ble oppfattet banalt og uinteressant for målgruppen. Dette krevde en felles begrepsforståelse og en felles plattform, noe jeg innledningsvis forsøkte å avklare. Lengden på spørreskjemaet og antall svaralternativer burde ikke bli slik at respondentene mistet oversikten og fikk problemer med å holde spørsmål og utsagn fra hverandre. På den andre siden var det viktig å se spørsmål og utsagn fra ulike vinkler for å teste validitet, noe som tilsa flere spørsmål på samme tema. En utfordring ble å holde på respondentenes interesse og nysgjerrighet gjennom hele prosessen. Ble spørreskjemaet for langt, og/eller slik at respondentene oppfattet det som kjedelig og repeterende, kunne det medføre tilfeldige avkrysninger i større grad enn det ellers ville ha gjort.

Forespørsel om tillatelse til å gjennomføre undersøkelsen ved den aktuelle skolen ble sendt skolens ledelse i januar 2015 der jeg redegjorde for gangen i prosjektet og hva som så langt i prosessen hadde vært gjort av forberedelser. Når tillatelsen var i orden ble studien i januar måned 2015 meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS. Bekreftelse med klarsignal for å gjennomføre prosjektet ble mottatt kort tid etterpå med prosjektnummer 41818.

3.3.1 Pilotundersøkelse

I forkant av spørreundersøkelsen ble det gjennomført en pilotundersøkelse blant elever på Vg2. Det var ønskelig at disse respondentene, i likhet med aktørene i hovedundersøkelsen, representerte både YF og STU også med hensyn på kjønn. Én klasse på helse- og oppvekst, én elektroklasse og én klasse på studiespesialisering ble tilfeldig valgt, men slik at ikke undervisningen skulle forstyrres mer enn nødvendig. Undersøkelsen ble gjennomført i skoletiden etter avtale med lærerne i de tre respektive klassene. Lærerne fikk en kort muntlig innføring om opplegget og elevene ble bedt om å bringe PC. Undersøkelsen ble aktivert og elevene informert først når jeg entret klasserommene for å unngå et eventuelt samarbeid om svar. Grunnen til valg av Vg2 elever skyldtes at utvalget i undersøkelsen utgjorde hele populasjonen av Vg1 elever. I tillegg hadde undersøkelsen spørsmål rettet mot skolens interne rutiner og opplegg noe som gjorde det uaktuelt å pilotere undersøkelsen på elever ved en annen videregående skole. Etter pretestingen av spørreskjemaet hadde jeg en muntlig evaluering i klassene hvor elevene kom med synspunkter på omfang, uklarheter, spørsmålstyper, tema, relevans, rekkefølge på spørsmål samt bruken av Questback som verktøy. Spørreskjemaet ble etter dette justert noe før undersøkelsen ble effektuert i Vg1 klassene april/mai 2015.

3.3.2 Forberedelser og gjennomføring

Forut for undersøkelsen i Vg1 klassene ble kontaktlærerne informert både muntlig og skriftlig om opplegget. Dagen før undersøkelsen fikk elevene en mail via *itslearning* med informasjon om opplegget, hvor de fant spørreskjemaet og med oppfordring om å delta. For å sikre at alle fikk samme informasjon introduserte jeg selv undersøkelsen for de 22 klassene med faglærer tilstede. Slik fikk jeg også stadfestet at lenken til questback fungerte. Muntlig og skriftlig informasjon ble gitt om frivillighet til å delta, mulighet for å trekke seg underveis samt om anonymisering av datamaterialet. De ulike klassene fikk tilgang til undersøkelsen via lenke i *itslearning*, men på ulike tidspunkt grunnet gjennomføring av heldagsprøver, ekskursjoner og utplassering, men også ut fra et ønske om selv å være tilstede for å sikre mest mulig like forhold. For å styrke undersøkelsens reliabilitet ble elevene henstilt om å unngå samarbeid om svaralternativer. Elever fra samme klasse fikk tilgang til undersøkelsen på samme tidspunkt. Dermed ble muligheten for eventuell forhåndsdiskusjon rundt svaralternativer marginalisert. Det var kun mulig å sende ett svar fra hver PC. Ved at jeg selv introduserte undersøkelsen antok jeg at svarprosenten ville øke. Til tross for min oppfordring om å svare så ærlig som mulig kan jeg ikke utelukke at mitt nærvær

kan ha hatt innflytelse på svaralternativene. Ei heller kan jeg utelukke at noen bevisst har valgt å avgi *feilaktige* svar.

I forbindelse med analysen er det brukt deskriptiv statistikk for å beskrive enkeltfenomener. For å søke etter forklaringer og undersøke sammenhenger mellom flere variabler ble flere ulike analyseteknikker anvendt ved hjelp av statistikkprogrammet IBM SPSS statistics versjon 22.

Dette betydde at både univariate og bivariate analyser har blitt brukt for å presentere funn fra den empiriske undersøkelsen. Disse har blitt vist i diagram og tabeller med forklarende tekst.

Forskningsspørsmålene har vært utgangspunkt for fremstillingene. Innledningsvis er det vist til svarfordeling på enkeltvariabler for å få oversikt. Deretter følger analyse av sammenhenger mellom flere variabler og tolkning av hvordan dette har hatt betydning for valg. I noe av analysearbeidet ble det brukt Independent-Samples T-test for å belyse eventuelle ulikheter mellom utdanningsprogrammene. I den forbindelse ble det laget en ny dikotom variabel som fikk verdiene 1 og 0. Variabelen hadde to utfall: yrkesforberedende eller studieforberedende utdanningsprogram (Johannessen, 2009, p. 159). I og med at noen klasser var svært små, jfr. tabell 3.1 og dominert av ett kjønn ble det valgt å analysere alle yrkesfaglige respondenter samlet som en gruppe og tilsvarende alle studieforberedende respondenter samlet som en gruppe. Dette for å unngå stigmatisering av enkeltklasser. Måleinstrumentene som ble valgt for å belyse hva som var viktig ved valg av utdanning og yrke er basert på tidligere undersøkelser (*Vilje-con-valg*) og teori. Det kan imidlertid ikke utelukkes at andre faktorer enn de som er tatt med har vært viktige og burde vært inkludert i spørreskjemaet. For videre forskning på problemstillingene burde det vært fortsatt med faktoranalyser og validitetsvurdering av de constructs som ikke allerede var gjort i Lily-studien.

For noen av spørsmålene er nullhypotese (H_0) formulert som en påstand. Det er denne hypotesen som testes. Vanligvis ønsker vi å forkaste nullhypotesen, da det er enklere å forkaste en hypotese fremfor å bevise at en alternativ hypotese (H_1) er riktig (Grønmo, 2004, p. 327). Den alternative hypotesen kan ikke bli bekreftet, kun falsifisert ved testing av nullhypotesen. I analysen er det her valgt et signifikansnivå på 5 %. Hvis beregning av sannsynligheten (p-verdien) viser at $p \leq 0,05$ betyr dette at nullhypotesen (H_0) kan forkastes på 5-prosentnivå. Det vil si at vi med 95 % sikkerhet kan anta at den alternative hypotesen er sann. I samfunnsvitenskapen kan man imidlertid ikke påregne deterministiske årsaksforhold (Grønmo, 2004, p. 361).

3.3.3 Datainnsamlingen

Undersøkelsen ble sendt til 391 respondenter. Av disse var det 19,7 % som aldri åpnet undersøkelsen. 5,1 % begynte, men har ikke fullført. Det er ikke noe som tyder på et systematisk mønster i klasser eller blant kjønn for de respondentene som ikke har åpnet eller fullført undersøkelsen. Inntrykket er at dette frafallet har vært tilfeldig. Det betyr at nettoutvalget på 75,2 % eller 294 respondenter fullførte undersøkelsen. Dette karakteriseres som en meget tilfredsstillende svarprosent (Johannessen et al., 2010, p. 245).

Empiri ble innhentet fra 155 yrkesfaglige og 139 studieforberevende elever. De yrkesfaglige elevene kom fra 16 ulike klasser, mens de studieforberevende elevene kom fra 6 forskjellige. Alle er beskrevet i kapittel 3.2. I *Vilje-con-valg* prosjektet ble data fra ca. 4000 Vg2 elever innhentet høsten 2008. Av disse var ca. 2350 elever på yrkesfaglige utdanningsprogram mens ca. 1660 var elever på studieforberevende utdanningsprogram (Jensen et al., 2009, pp. 4,15-16). Det skilte med andre ord en drøy sommer for å kunne sammenligne data på samme tidspunkt i skoleløpet for de to undersøkelsene. Begge undersøkelsene ble gjort med bakgrunn i skolereformen *Kunnskapsløftet* som ble innført høsten 2006. I denne undersøkelsen ble data samlet inn elektronisk via skolens intranett, itslearning, med lenke til programmet questback mens data fra *Vilje-con-valg* prosjektet ble innhentet på papir. Itslearning-plattformen ga meg tilgang til alle elevenes e-postadresser. Ved elektronisk innhenting av data ble risikoen for eventuelle transaksjonsfeil ved overføring til analyseverktøy redusert, noe som styrket prosjektets reliabilitet. Questback ble valgt da dette verktøyet egnet seg for routing av spørsmål og forenklet databehandlingsprosessen. Bruk av routing var nødvendig da flere av spørsmålene var ulike for de ca. 300 respondentene fra henholdsvis studieforberevende og yrkesfaglige utdanningsprogram. Årsaken til bruk av ulike spørsmål skyldes at læreplanene stiller ulike krav til faglig fordypning samt at mulighetene for å fullføre utdanningsløpet mens de er elever på skolen er forskjellig. Usikkerhet knyttet til læreplass og godkjenning av fagbrev gjelder for eksempel kun yrkesfag. Spørreskjemaets utforming og struktur er begrunnet ut fra teori, egen forforståelse og erfaring slik det er beskrevet i kapittel 3.

3.3.4 Representantene i undersøkelsen

Deskriptiv statistikk er brukt for å gi et oversiktsbilde av tallmaterialet.

Tabell 3.1 - *Frekvensfordeling respondenter på ulike utdanningsprogram*

Utdanningsprogram	Frekvens	Prosent
Design og håndverk	7	2,4
Elektrofag	61	20,7
Helse- og oppvekstfag	39	13,3
Idrettsfag	23	7,8
Studiespesialisering	95	32,3
Studiespesialisering med formgivingsfag	21	7,1
Teknikk og industriell produksjon	48	16,3
Totalt	294	100,0

Her ser man tydelig at det er stor variasjon i antall respondenter fra de ulike utdanningsprogrammene. Dette er sammenfallende med studietilbudet ved skolen, jfr. kapittel 3.2, og skolens totale elevantall. Ut fra dette kan jeg si at utvalget er representativt for denne studien, også i henhold til data i tabellene i kapittel 4.

Tabell 3.2 - *Frekvensfordeling respondenter på YF og STU*

	Frekvens	Prosent
YF	155	52,7
STU	139	47,3
Totalt	294	100,0

Tabell 3.2 viser respondentenes fordeling på yrkesfaglige og studieforberedende utdanningsprogram med henholdsvis 52,7 % og 47,3 %. Dette er også i henhold til studietilbudet ved skolen.

Selv om kjønnsfordeling ikke er i fokus i denne oppgaven er prosentvis oversikt totalt samt på hovedretninger vist i tabell 3.3 og 3.4. Resultatet i tabell 3.3 viser en overvekt av menn.

Tabell 3.3 – *Frekvensfordeling respondenter etter kjønn*

	Frekvens	Prosent
Mann	165	56,1
Kvinne	129	43,9
Totalt	294	100,0

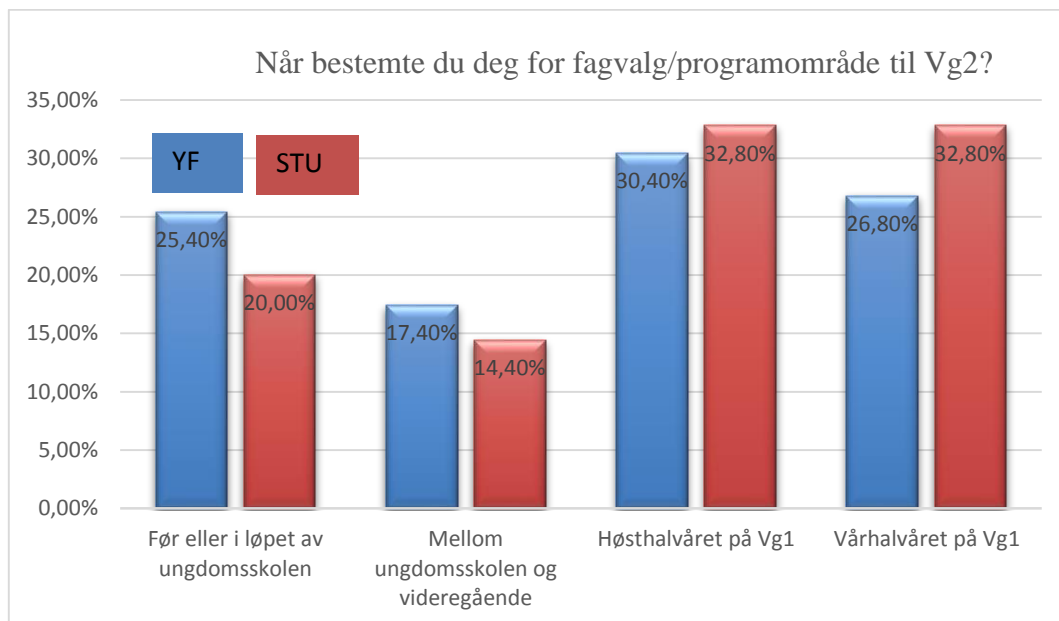
Ved et nærmere dykk i materialet fremgår det av resultatet i krysstabell 3.4 at det er en overvekt av menn på yrkesfaglige utdanningsprogram, mens det motsatte er tilfelle for de studieforberevende utdanningsprogrammene.

Tabell 3.4 – *Frekvensfordeling respondenter etter kjønn og type program*

	Kjønn:		Totalt
	Mann	Kvinne	
YF	64,8%	37,2%	52,7%
STU	35,2%	62,8%	47,3%
Totalt	100,0%	100,0%	100,0%

Overvekt av menn på YF kan forklares med mange klasser innenfor EL og TP der det tradisjonelt har vært en stor overvekt av menn ved vår skole. Opptaksområdet som sogner til vår skole er stort med oversøking til de aller fleste programmene. Overvekten av kvinner til STU kan derfor forklares ved et bedre karaktersnitt ved inntak.

En oversikt som viser når respondentene bestemte seg for fagvalg/programområde til Vg2 er vist i figur 3.2. 10,5 % krysset av for *vet ikke*. Disse er tatt ut av frekvensfordelingen.



Figur 3.2 - Frekvensfordeling som viser Q3

Samlet resultatet for YF og STU viser at vel 60 % av avgjørelsene tas mens de er elever på Vg1. Nær 32 % tar avgjørelsen i løpet av høsten. Dette kan skyldes at skolen har økt fokus på fagvalg/programområde i denne perioden. Skolen forsøker hvert år å få en avklaring på dette i begynnelsen av februar, i god tid før søknadsfristen i *vigo* 1. mars. Når tallene brytes ned får vi imidlertid et mer nyansert bilde. Dette viser at YF respondentene i større grad enn STU bestemmer seg tidlig. Hele 43 % av YF respondentene har dette valget klart før de begynner på videregående, mens dette gjelder 34 % av STU respondentene.

3.4 Verifisering

Min forforståelse av de fenomen som skal undersøkes vil være preget av min bakgrunn og kjennskap til det praksisfeltet jeg er en del av. Jeg har gjennom hele prosessen forsøkt å være bevisst dette ved å definere og presisere begrep på en troverdig og nøyaktig måte. Bevissthet om eget ståsted, med de erfaringer og forkunnskaper jeg har til det feltet som skal undersøkes har stått sentralt.

3.4.1 Ethiske betraktninger

Informasjon, retningslinjer gjennom prosessen av prosjektet, NSD

Fra første stund har det vært viktig for meg at etiske retningslinjer har blitt fulgt gjennom hele prosessen fra planlegging til prosjektslutt. Dette har blitt ivaretatt ved at ledelse og respondenter

er informert både skriftlig og muntlig om undersøkelsens hensikt, og hvordan den planlegges gjennomført. Respondentene ble informert muntlig og skriftlig om at undersøkelsen var frivillig, og at de når som helst kunne trekke seg. Respondentene ble videre informert om at de var sikret full anonymitet og at datamaterialet ville bli slettet når prosjektet var avsluttet (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 86)

3.4.2 Pålitelighet og gyldighet

Validitet sier noe om i hvilken grad undersøkelsen måler det den skal. For at validiteten skal være høy må begrepene være systematisk definert og relevante for problemstillingen. Entydige spørsmål og godt samsvar mellom teoretiske og operasjonelle definisjoner vil høyne validiteten (Grønmo, 2004, p. 221). For at validiteten skal være høy må det ha vært en nøyaktig innsamling av relevante data. Reliabilitet sier noe om hvor pålitelige målingene er. For at reliabiliteten skal være høy må undersøkelsesopplegget og datainnsamlingen gi pålitelig data (Grønmo, 2004, p. 220). Det skilles i litteraturen mellom tilfeldige og systematiske målefeil. For å oppnå god reliabilitet og redusere omfanget av tilfeldige målefeil forsøkte jeg i størst mulig grad, i forbindelse med gjennomføringen av denne undersøkelsen, å standardisere rammene rundt elevene. Dette innebar at alle elevene fikk spørreskjemaet elektronisk via web basert lenke på skolens intranettside samt at alle fikk samme forhåndsinformasjon. Tallmaterialet fra Questback ble overført automatisk til statistikkprogrammet SPSS. På denne måten var det mindre sannsynlig at det ville forekomme målefeil. Undersøkelsen foregikk i løpet av en skoletime i elevenes klasserom med kjent lærer tilstede. Det var likevel slik at noen elever hadde glemt PC og ikke fikk svart i løpet av timen, eller at elever som kom seint til time kunne føle tidspress for å bli ferdig omtrent på samme tid som resten av klassen. Dette vil i så fall være forhold som kan svekke prosjektets reliabilitet. Det var ikke mulig å låne PC fra medelever i og med at undersøkelsen kun tillot én respondent per maskin. For å sikre høy reliabilitet var det viktig med entydige og klare spørsmål, samt at ikke respondentene skulle motivasjonen underveis på grunn av lengden på spørreskjemaet og dermed svare midt på skalaen for eksempel.

Systematiske målefeil som oppstår hvis respondentene oppfatter spørsmålene på en annen måte enn tilstrebet av meg svekker gyldigheten av undersøkelsen. Dette har jeg imidlertid forsøkt å unngå ved at undersøkelsen på forhånd ble pretestet av elever på samme skole for å sikre mest mulig lik forståelse. Riktignok ble undersøkelsen pretestet av Vg2 elever som allerede hadde

valgt programområde og programfag. De skulle nå ut i lære, fortsette med Vg3 i skole eller hadde planer om å begynne på forkurs. Vg2 elevene hadde imidlertid omtrent samme erfaringsgrunnlag når det gjaldt skolens veiledning fra Vg1, selv om de nå var ett år eldre enn målgruppen for undersøkelsen, og var i en annen situasjon. Når undersøkelsen ble pretestet på Vg2 elever skyldtes dette at alle Vg1 elevene var målgruppen. Skolens interne opplegg, med tilnærmet uforandret årshjul, var derfor kjent for elevene, noe som styrker validiteten av pretesten. Mange av spørsmålene var også pretestet flere ganger i *Vilje-con-valg* prosjektet, noe som styrket validiteten ytterligere.

Cronbach's Alpha (α) er et verktøy for å måle intern-konsistens reliabilitet (Halvorsen, 2008, p. 68). Her er α beregnet for å finne ut om spørsmål/*items* målte samme underliggende variabel eller indeks. Dette ble gjort for å finne i hvilken grad det var intern konsistens mellom måleinstrumentene. Dette var en forutsetning for god operasjonalisering av latente teoretiske begrep, men sa likevel ikke noe om denne operasjonaliseringen var en god måte for å måle begrep/variabler. Ideelt sett burde Cronbach's Alpha vært større enn 0,7, men ved færre enn ti *items* var det vanlig at (α) var lavere (Eikemo & Clausen, 2012, pp. 269-271,275-276).

Tabell 3.5 – Oversikt Cronbach's Alpha (α)

Verdier for de ulike spørsmålene/indeksene i spørreskjemaet:

Spørsmål	Cronbach's Alpha > 0,7	Antall måleinstrumenter/items
Q2	0,725	8
Q6	0,865	8
Q7	0,865	8
Q8	0,826	12
Q9	-0,013	6
Q10	0,894	8
Q11	0,811	6
Q12	0,926	2
Q14	0,871	3
Q15	0,595	2
Q16	0,742	4
Q17	0,869	9
Q18	0,886	11
Q20	0,944	4
Q21	0,917	6
Q22	0,096	2
Q23	0,815	5
Q24	0,538	7
Q25	0,821	5
Q28	0,774	3

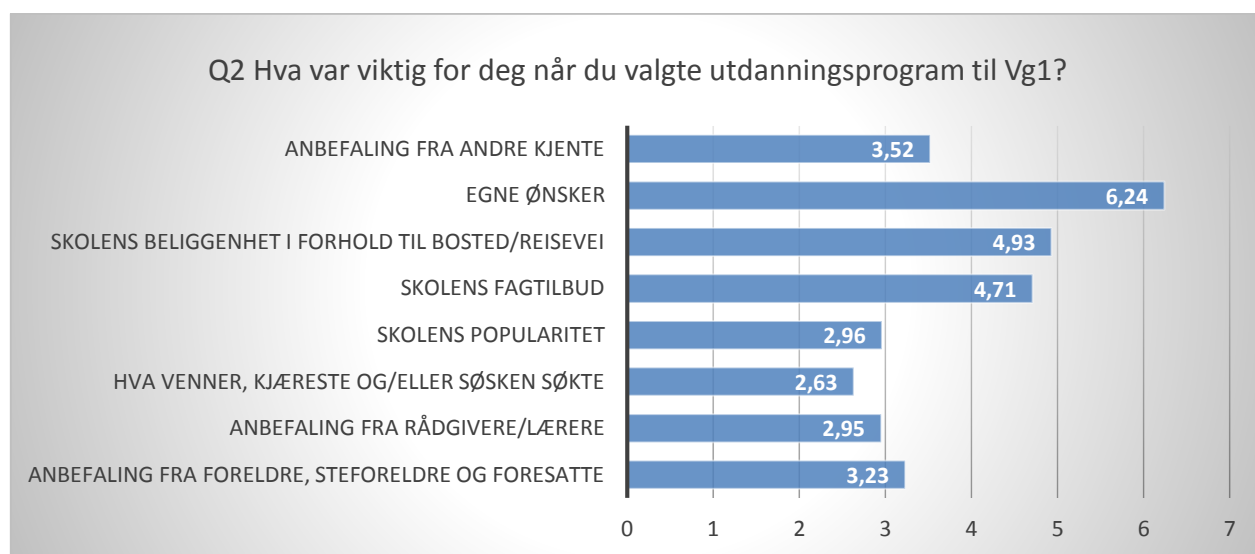
Tabellen viste stort sett høye verdier, med et par unntak. Dette tydet på at indikatorene egnet seg godt som sammensatte variabler/constructs. Inspirasjon til sammensetning av enkeltspørsmål var hentet fra VCV, men både formulering og sammensetning av spørsmål i denne undersøkelsen var noe forskjellig. *Corrected Item-Total-Correlation* hadde i all hovedsak høye verdier $>0,3$ for de fleste items. Unntak var items i Q22 og Q9 der *kun* $Q9.6 > 0,3$, noe som ikke tydet på intern konsistens. For senere analyser burde man derfor benyttet faktoranalyser for å avgjøre om antall faktorer/items kunne reduseres når en variabel skulle måles. Q22 ble tatt ut av analysen, da den ikke ga valid informasjon. Valgte å beholde Q9 uten å behandle dataene som en sammensatt variabel.

4 PRESENTASJON OG ANALYSE AV RESULTATER OG FUNN

I dette kapittelet presenteres resultater og funn fra den empiriske undersøkelsen. Dette er gjort ved hjelp av tabeller og diagrammer. Forklaringer og analyser er gitt til det utvalget av spørsmål som var relevante for mine problemstillinger, ett for ett, i den rekkefølge de framkom i spørreskjemaet, jamfør vedlegg 6. Analyseresultater er blant annet vist ved beregning av Standardavvik (SD) og gjennomsnittsverdier (M) for de forskjellige måleinstrumentene.

Spørsmål 2: Hva var viktig for deg når du valgte utdanningsprogram til Vg1?

Figur 4.1 fremstiller respondentenes meninger om hva som har vært viktig for dem når de valgte utdanningsprogram til Vg1.



Figur 4.1 – Respondentenes snittskår på en skala fra ikke viktig til svært viktig

Av figur 4.1 ser vi at respondentenes egne ønsker veide tungt ved valg av utdanningsprogram. Ifølge Bourdieu, kapittel 2.3, ville det likevel være slik at dette valget mer eller mindre ble styrt av familietradisjoner og utdanningssystem. Han beskriver habitus som et historisk produkt der *Dispositioner er varige. De tenderer at videreføre at reproducere sig selv,...* (Bourdieu, 2008, p. 75). Livserfaring fra oppvekstmiljø, praktisk arbeid og skolegang var vesentlige kulturbærere som bevisst eller ubevisst påvirket elevenes handlinger. Videre viser empiri at reisevei og skolens fagtilbud har hatt stor betydning, mens foresatte har hatt mindre innflytelse. Rådgivere/lærere i likhet med venner/søsken og skolens popularitet har hatt liten innflytelse på valget. I forskningen til Krange og Øia blir det imidlertid hevdet at mye av det ungdommene fortsatt gjør er

reproduksjon og farget av tradisjoner selv om de gir inntrykk av å ha en økt frihet til å reflektere over fremtiden. Dette er imidlertid ikke forenlig med tankesettet til modernitetsteoretikere som Giddens og Ziehe som begge toner ned betydningen av tradisjoner. I en tid med oppløsning av tradisjonelle familiestrukturer bruker Ziehe begrepet *kulturell frisetting* for å forklare hvordan ungdom søker bekreftelse utenfra i sin identitetsdannelse. Når man selv skal forme og utvikle sin egen identitet kan dette i seg selv åpne opp for flere muligheter og alternative valg. Empiri viser ellers at anbefaling fra andre kjente har hatt en viss betydning, uten at datagrunnlaget kan si noe om hvem disse var. T-test ble anvendt for å finne ut om det kunne være forskjeller mellom yrkesfaglige og studieforberedende respondenter for de tre måleinstrumentene som viste høyeste snittskår. Nullhypotese (H_0) ble derfor formulert som en påstand.

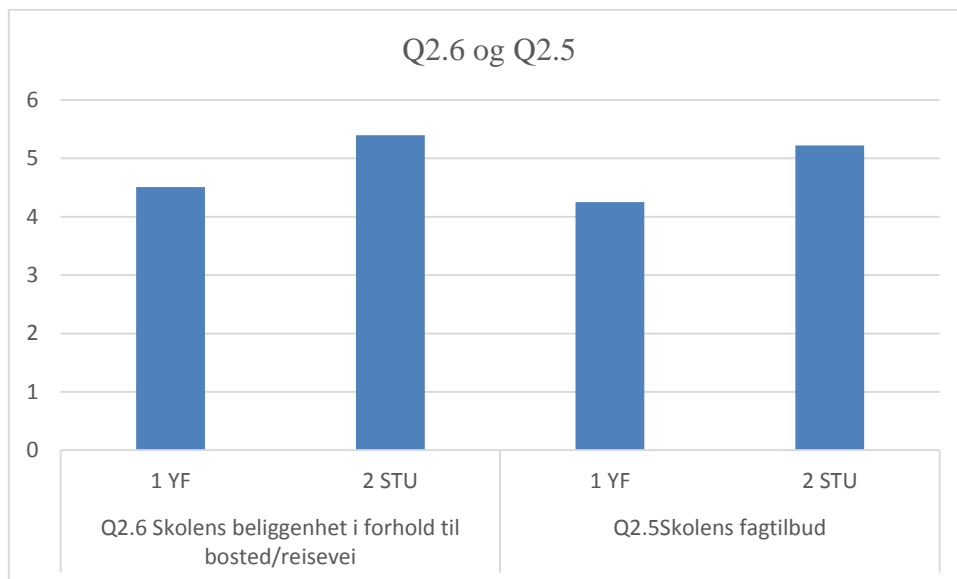
- H_0 : Det er ikke forskjeller mellom YF og STU når det gjelder hva som har betydning ved valg av utdanningsprogram til Vg1 for de tre måleinstrumentene som fikk høyest gjennomsnittsverdier.
- Alternativ hypotese: H_1 : Det er forskjeller mellom YF og STU

Funn fra T-test analysen:

Q2.7 (egne ønsker): Det er ikke signifikante forskjeller mellom YF og STU da $p\text{-verdien} = 0,895 > 0,05$. Det ville med andre ord være 89,5 % sannsynlighet for å avvise en riktig H_0 . En så stor sannsynlighet for å ta feil kan vi ikke akseptere, så vi beholder nullhypotesen (Johannessen, 2009, p. 133).

Q2.6 og Q2.5 (reisevei og fagtilbud): H_0 kan forkastes på 5-prosentnivå i begge tilfeller. Det vil si at vi med 95 % sikkerhet kan anta at det er signifikante forskjeller mellom gjennomsnittene i populasjonen (Jacobsen, 2005, p. 361). $P\text{-verdien}$ (i begge tilfellene) = $0,000 < 0,05$.

Det var også signifikante forskjeller for alle de resterende måleinstrumentene, $p\text{-verdier} < 0,05$.



Figur 4.2 – YF's og STU's snittskår på en skala fra ikke viktig til svært viktig

Resultatet kan tyde på at reisevei er mindre viktig for YF. De reiser til den skolen tilbudet finnes uavhengig av distanse. Nå er det også slik at yrkesfagtilbudene kun finnes ved et fåtall skoler, mens STU tilbudene finnes ved de fleste skolene i regionen. Når først yrkesfaglig utdanningsprogram er valgt er også fagtilbudet gitt. Dette er ikke er tilfelle for STU elever. Språktilbudet i fellesfaget på Vg1 samt programfagtilbudet på Vg2 og Vg3 varierer og kan derfor ha stor betydning ved valg av skole.

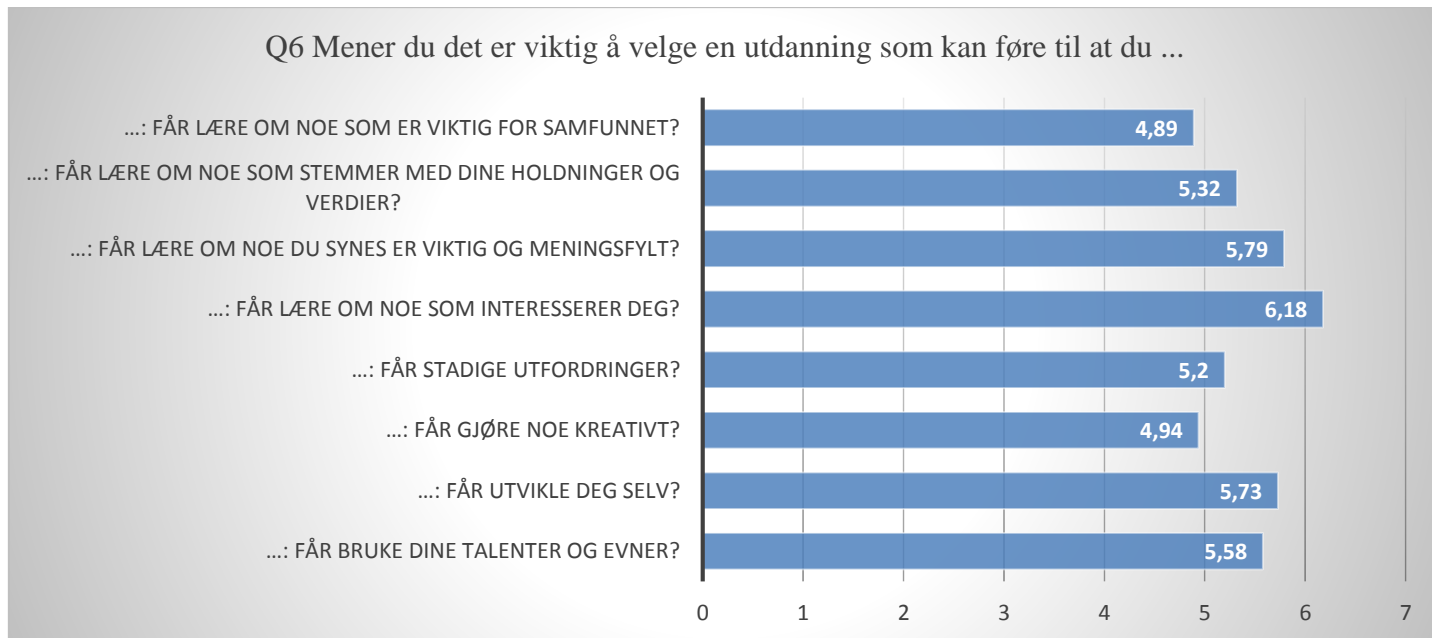
Spørsmål 4: Var utdanningsprogrammet du går på nå ditt 1., 2. eller 3. valg?

Frekvensfordeling viste at nær 90 % har fått oppfylt 1. ønsket sitt, noe som tyder på god dekning av tilbudene i regionen. 2,8 % hadde fått skoleplass på sitt 3. valg. 2,7 % krysset av for *usikker*. Disse er tatt ut av frekvensfordelingen.

Spørsmål 5: Hva gjorde du forrige skoleår?

Frekvensfordeling viste at nær 92 % kom direkte fra grunnskolen, mens 4 % hadde tatt et omvalg. Utveksling, arbeidserfaring i en mellomfase samt elever med bakgrunn fra ulike innføringskurs kan være eksempler på de resterende 4 prosentene.

Spørsmål 6: Respondentene syn på ulike utsagn ved valg av utdanning. Se figur 4.3.



Figur 4.3 – Respondentenes snittskår på en skala fra ikke viktig til svært viktig

Analysen viser høye snittverdier for alle måleinstrumentene. Det å få lære om noe som *interesserer* synes å være det viktigste, men det skal også være *viktig og meningsfylt*, samt gi muligheter for å få *utviklet seg selv* ved å bruke *egne talent og evner*.

Dette er forenlig med Parsons teorier. Kjennskap til egne ressurser som interesser, evner, holdninger og talent ble ansett som vesentlig for å gjøre optimale valg. Hollands modell med spissing mot interesseområder for enkeltindividet er en videreføring av denne tankegangen. Karriereverktøyet WIE legger opp til kartlegging av elevenes interesseprofiler ved hjelp av interessekategoriene i RIASEC-systemet. Denne veiledningen er lagt opp som en prosess der elevene skal bli kjent med seg selv og mulighetene sine. Dette danner utgangspunkt for videre refleksjon. Målet er at elevene selv, med veiledning fra skolens pedagogiske team, skal bli mer selvhjulpne på egen karriereutvikling. Dette er også i samsvar med rådgiverforskriften og Peavy's konstruktivistiske tankegang der individet skal lære å utvikle egen selvoppfatning samt lære karriereferdigheter. Dette innebærer at fokus rettes mot karrierelæring (Thomsen, 2014). Utvikling og opplæring av elevenes karrierekompetanse blir en nødvendighet for å imøtekomme en stadig raskere global omveltning. Dette harmonerer også med Super's livsløpsperspektiv som

beskriver karrierevalget som en modningsprosess. Funnene samsvarer med Eccles verdisyn. Valg som understøtter individets interesser og bidrar til selvrealisering som styrker egen identitet ble ansett som viktig ved valg.

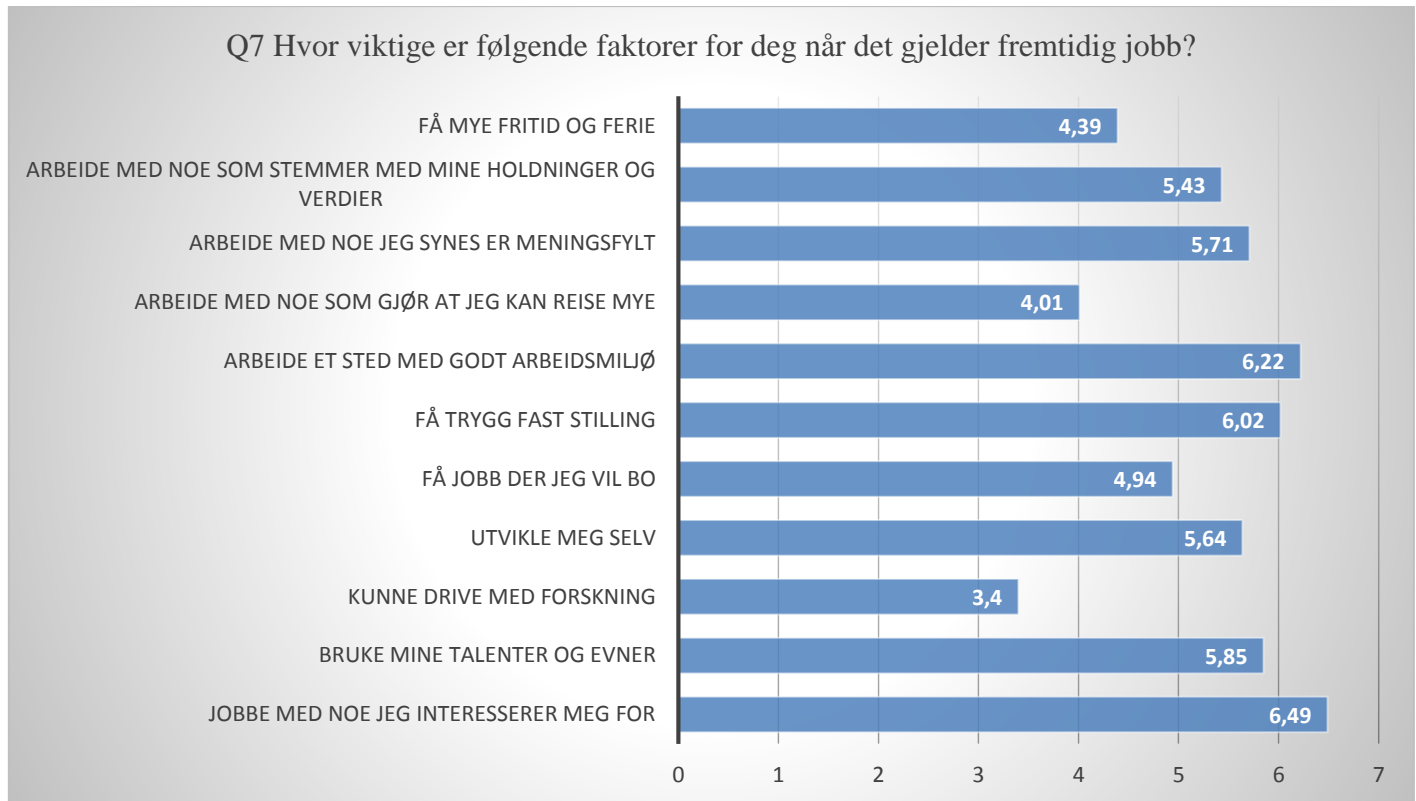
I utgangspunktet antok jeg at måleinstrumentene ville vise tilnærmet like gjennomsnittsverdier for YF og STU, men nettopp av den grunn fant jeg det interessant å undersøke om det virkelig var slik. T-test ble anvendt for å finne ut om dette var tilfelle.

- En hypotese (H_1) ble formulert: Det er forskjeller mellom YF og STU. Hypotesen kan som nevnt i metoddelen ikke bli bekreftet, kun falsifisert ved testing av en nullhypotese (H_0)
- H_0 : Det er ikke forskjeller mellom YF og STU når det gjelder hva som har vært viktig ved valg av utdanning. I og med de høye snittskårene ble beregning gjort for alle måleinstrumentene.

Funn for Q6 viste: Det var ikke signifikante forskjeller mellom YF og STU da *p-verdien* $>0,05$ for alle utsagn med unntak av Q6.2 (får utvikle deg selv) og Q6.3 (får gjøre noe kreativt).

Dette var som forventet, med unntak av de to måleinstrumentene. For Q6.2 var *p-verdien* $= 0,016 < 0,05$ og for Q6.3 var *p-verdien* $= 0,000 < 0,05$. H_0 forkastes på 5 % nivå for disse to måleinstrumentene. For YF har vi i Q6.2 ($M=5,56$; $SD=1,47$) og for STU ($M=5,92$; $SD=1,04$), noe som tyder på at *utviklingsmuligheter* har vært viktigere for STU elevene. Q6.3 viste disse funnene: YF ($M=5,28$; $SD=1,50$) og STU ($M=4,55$; $SD=1,56$), noe som tyder på at *kreativitet* har vært viktigere for YF elevene. At *utviklingsmuligheter* viste seg signifikant viktigere for STU elevene kan tyde på at de ikke har noen klar yrkesidentitet, og er usikre på valg av fag og retning fremover i tid. YF elevene har langt på vei valgt fagområde og retning. Mulig at dette valget demper higen etter *utviklingsmuligheter*. Når det gjelder *kreativitet* kan det tyde på at elever fra YF i større grad enn STU blir stimulert på det praktiske plan med problemløsningsorienterte oppgaver og case som inspirerer til økt kreativitet. Generelt har vi liten erfaring med samme tilnærming for fellesfagene på Vg1 STU. Vedlegg 7 viser analyseresultater for Q6.

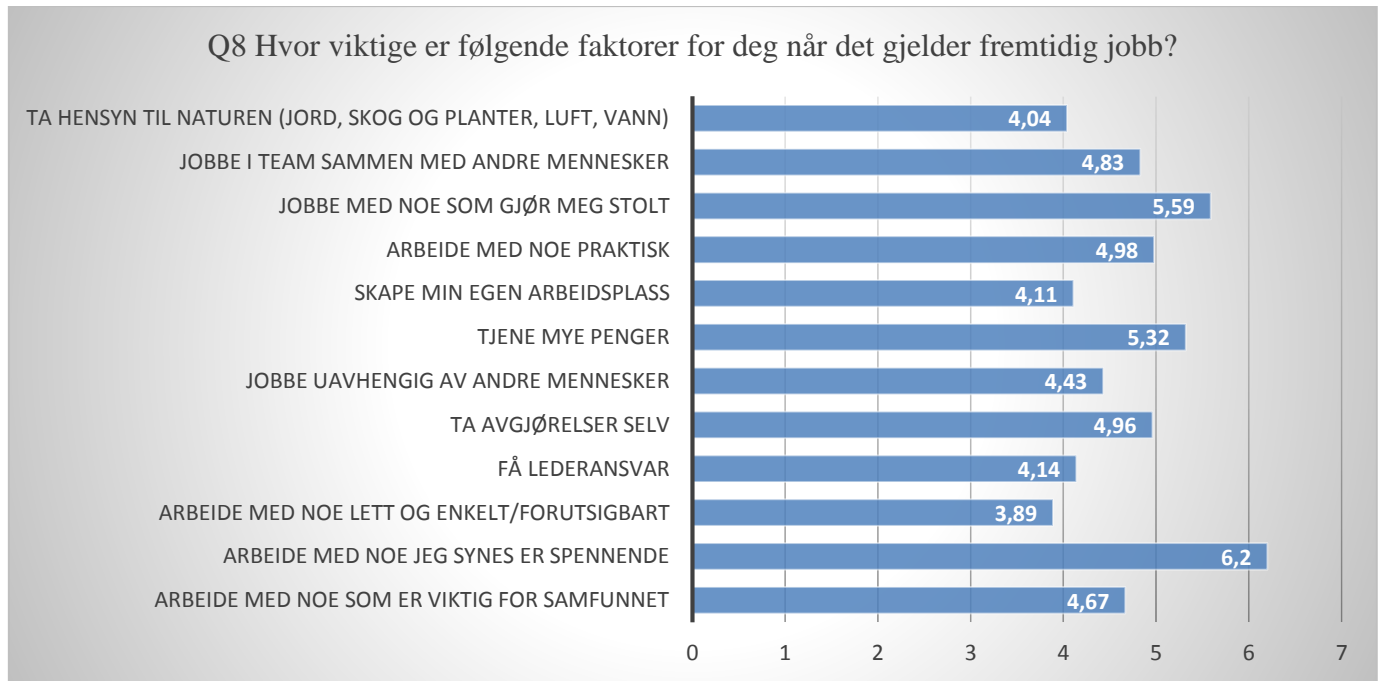
Spørsmål 7: Respondentene syn på ulike utsagn når det gjelder fremtidig jobb. Se figur 4.4



Figur 4.4 – Respondentenes snittskår på en skala fra ikke viktig til svært viktig

Får her bekreftet, empiri fra Q6, at *interesse* for jobben i likhet med interesse for valgt utdanning skårer høyest, se kommenterer i Q6. I tillegg har respondentene gitt uttrykk for at et *godt arbeidsmiljø* og en *trygg fast stilling* er noe de har verdsatt høyt. I disse omstillingstider valgte jeg å inkludere et spørsmål om forskning, men dette har ikke blitt vurdert som særlig viktig i forhold til de andre måleinstrumentene som stort sett, med unntak av ønske om fritid og jobbreiser, viste høye snittskår. Empiri viste at det var viktig for respondentene å arbeide med noe hvor de fikk brukt *evner og talent*, opplevde å arbeide med noe *meningsfylt* i tråd med egne *holdninger og verdier*, samt at arbeidet ga mulighet for *egenutvikling*. T-test for Q7 viste kun signifikante forskjeller mellom YF og STU på 5 % nivå med en *p-verdi* = $0,04 < 0,05$ når det var spørsmål om reisevirksomhet i jobben. For YF har vi i Q7.8 ($M=3,81$; $SD=1,82$) og for STU ($M=4,24$; $SD=1,73$). Data tyder på at arbeid med mulighet for reiser er viktigere for STU elevene, men dette er uansett ikke prioritert som veldig viktig.

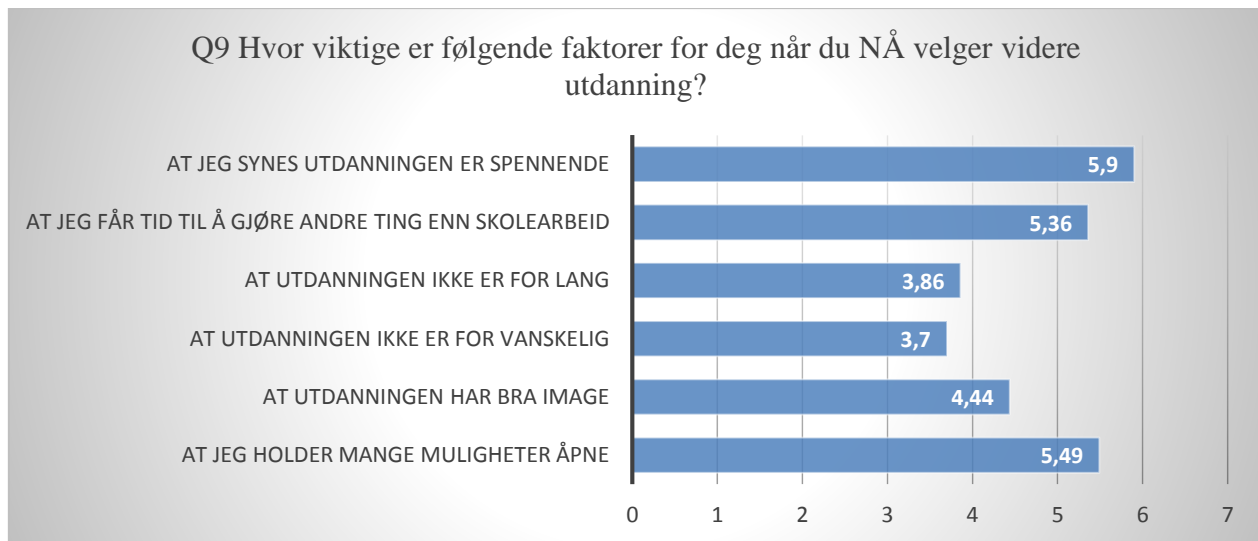
Spørsmål 8: Hvor viktige er følgende faktorer for deg når det gjelder fremtidig jobb?



Figur 4.5 – Respondentenes snittskår på en skala fra ikke viktig til svært viktig

I fremtidig jobb har respondentene her signalisert at den bør være *spennende*, gjøre dem *stolte* samt være *godt betalt*. Her er det ikke snakk om *hva* ungdommene har ønsket å bli eller jobbe med, men mer om det de har ønsket å oppnå. Dette kan være en antydning om *hvem* de ønsker å være i forhold til sine omgivelser. Det handler i så fall om hvilken identitet de ønsker å fremstå med. Ifølge Illeris kan det være slik at denne kan avvike fra egen selvoppfatning, noe som kan være en frustrasjon ved valg. Funn viser ellers at praktisk arbeid, samarbeid samt muligheter for å ta egne beslutninger ble ansett som viktig. T-test for de tre måleinstrumentene med høyest snittskår, Q8.2 (*spennende*), Q8.10 (*stolt*) og Q8.7 (*tjene mye penger*) viste ingen signifikante forskjeller på 5 % nivå mellom YF og STU. Signifikante forskjeller med p -verdier $< 0,05$ ble derimot påvist for Q8.3, Q8.5, Q8.6, Q8.8 og Q8.9. YF uttrykker at det er viktigere for dem å jobbe med noe praktisk, ta avgjørelser selv, jobbe i team med andre, jobbe uavhengig av andre mennesker samt arbeide med noe enkelt og forutsigbart.

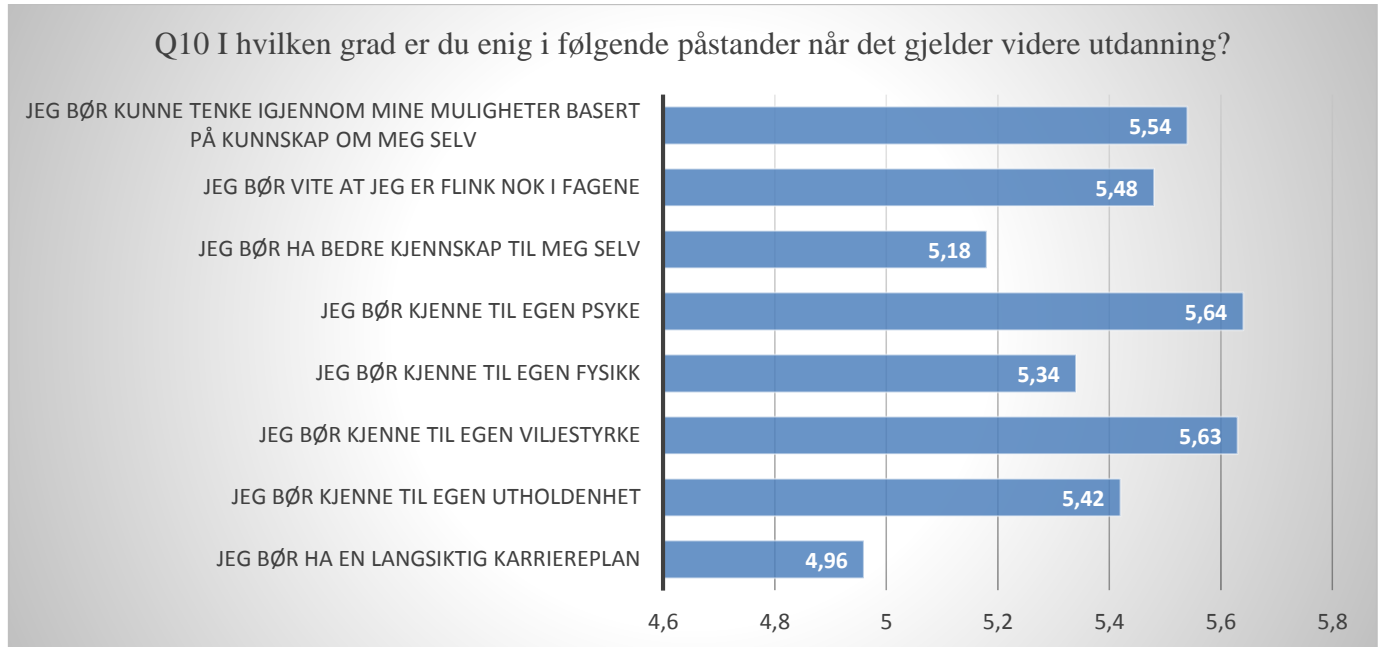
Spørsmål 9: Hvor viktige er følgende faktorer for deg når du NÅ velger videre utdanning?



Figur 4.6 – Respondentenes snittskår på en skala fra ikke viktig til svært viktig

Cronbach's Alpha viser mangel på indre konsistens i dette spørsmålet, men empiri kan likevel gi noe informasjon om ulikheter mellom YF og STU. Analysen viser høyest snittskår for *spennende* utdanning som gir *mange muligheter* uten at den tar all *fritid*. Fritid og ferie i forbindelse med jobb er imidlertid ikke vurdert like viktig, jfr. Q7. Den relative kostnaden i form av tapt fritid på grunn av skolearbeid ser ut til å gi nøytrale svar. Det synes ikke påkrevd med en kort og lite krevende utdanning. En grunn til dette kan skyldes støtteordningene fra Statens Lånekasse. Når tilfredsstillende levekår er innfridd vil ikke behovet for likviditet være like påtrengende og midler kan settes av til lengre studier. T-test viste ingen signifikante forskjeller på 5 % nivå mellom YF og STU for Q9.2 (*image*) og Q9.6 (*spennende*). For de resterende måleinstrumentene ble det derimot påvist signifikante forskjeller med p -verdier $< 0,05$. For Q9.1 har vi for YF ($M=5,32$; $SD=1,52$) og for STU ($M=5,68$; $SD=1,44$). Beholde *mange muligheter* var viktigere for STU elevene. For Q9.5 har vi for YF ($M=5,69$; $SD=1,43$) og for STU ($M=4,99$; $SD=1,71$). Få *tid til andre ting enn skole* var viktigere for YF elevene. For Q9.3 har vi for YF ($M=3,42$; $SD=1,66$) og for STU ($M=4,01$; $SD=1,59$). Det betyr at YF i større grad enn STU er villig til å legge ned arbeid for å mestre et *vanskelig* utdanningsløp. For Q9.4 har vi for YF ($M=3,36$; $SD=1,68$) og for STU ($M=4,42$; $SD=1,63$). Det betyr at YF i større grad enn STU er villig til å ta en *lengre utdanning*.

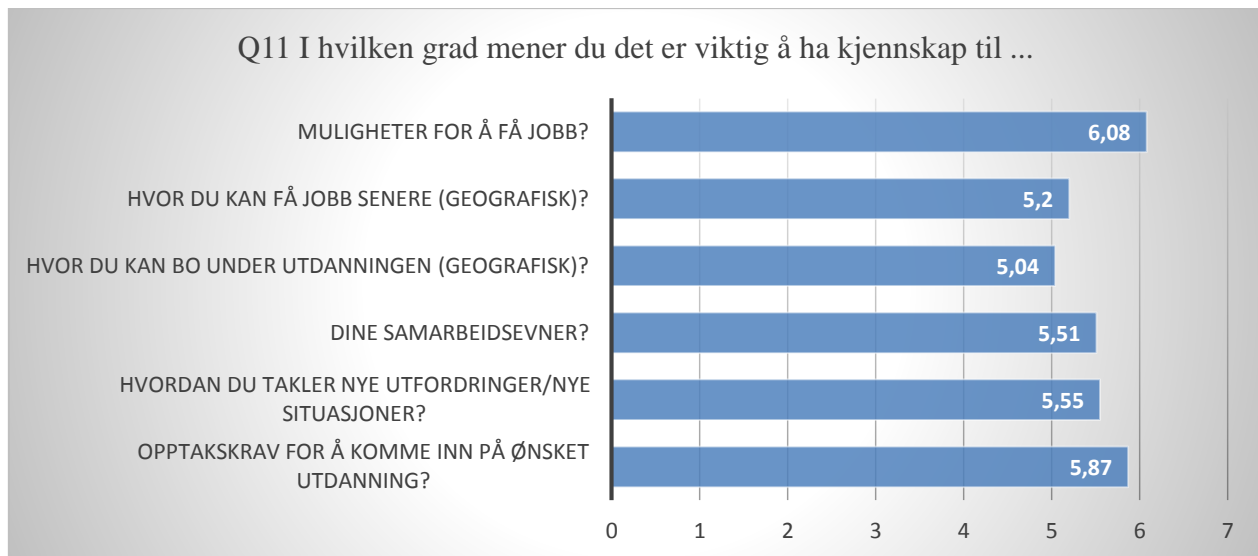
Spørsmål 10: I hvilken grad er du enig i følgende påstander når det gjelder videre utdanning?



Figur 4.7 – Respondentenes snittskår på en skala fra helt uenig til helt enig

Kunnskap om seg selv og evne til refleksjon er viktig ifølge denne analysen som jevnt over viser høye snittskår. Parsons karriereteori peker nettopp på disse sentrale faktorene: kjennskap til seg selv, sine ressurser og begrensninger. Andre teoretikere som fokuserer på det samme er Super, Holland og Krumboltz jfr. teorigjennomgang i kap 2.2. Fellestrekk for disse tre er at valgprosessen består av flere trinn hvor utforskning av seg selv står sentralt som basis for videre planlegging. T-test ble gjennomført for alle måleinstrumentene. Den viste kun signifikante forskjeller på 5 % nivå for Q10.4 (*egen fysikk*). For YF har vi ($M=5,59$; $SD=1,29$) og for STU ($M=5,06$; $SD=1,34$). YF uttrykker i større grad enn STU at det er viktig å ha kjennskap til egen fysiske kapasitet. Dette virker naturlig, siden mange praktiske arbeidssituasjoner krever fysisk aktivitet.

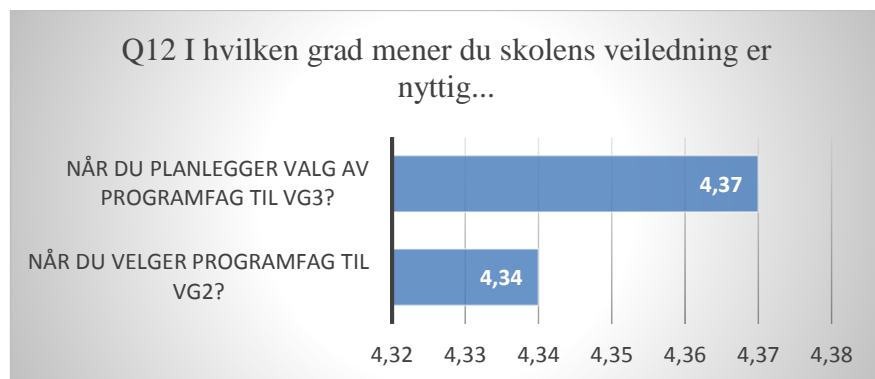
Spørsmål 11: I hvilken grad mener du det er viktig å ha kjennskap til...:



Figur 4.8 – Respondentenes snittskår på en skala fra ikke viktig til svært viktig

Jobbmuligheter er viktigst sammen med opptakskrav til videre studier ifølge analysen. Ellers er det høye snittskår for alle måleinstrumentene. En klargjøring av egne verdier blir viktig i valgprosessen mot et yrkesvalg, jfr. Birkemo (Birkemo, 1997, pp. 31-36). T-test viste kun signifikant forskjell på 5 % nivå mellom YF og STU for Q11.1 (*opptakskrav*). *P*-verdien = 0,000 < 0,05. Vi har for YF ($M=5,60$; $SD=1,43$) og for STU ($M=6,18$; $SD=1,10$). *Kjennskap til opptakskrav* var viktigere for STU elevene. En mulig forklaring er at Vg1 STU elever allerede er i en prosess hvor de har valgt og fortsatt velger programfag. Disse valgene kan være avgjørende for hvilke studier som er mulige etter tre år i videregående opplæring. Uten yrkeskompetanse etter tre år er det mest sannsynlig at disse elevene tar videre utdanning. Dette fokuset er ikke så tydelig på Vg1 yrkesfag som har en fastere fagstruktur, og hvor fagbrevet for mange er målet. Rapport viste at 16 % av alle som hadde tatt fagbrev som lærling var i utdanning på hel-/deltid ett år etter at de hadde avlagt fagprøven (Høst, 2013, p. 197). For et kull som ble fulgt over en lengre periode hadde 16 % vært innom høyere utdanning de første ti årene etter avlagt fagprøve (Høst, 2014, p. 158). Med rettigheter til et fjerde påbyggingsår, opprettelse av flere Y-vei tilbud og økt fokus på fagskolene, vil det være rimelig å anta at dette tallet vil øke. Spesielt er det rimelig å anta at dette tallet øker hvis konvertering av fagskolepoeng til studiepoeng etter hvert blir noe mer enn en diskusjon (NOU 2008:18, 2008, p. 91, spalte 2).

Spørsmål 12: I hvilken grad mener du skolens veiledning er nyttig...: (139 STU respondenter)



Figur 4.9 – Respondentenes snittskår på en skala fra ingen nytte til stor nytte

Spørsmål 13: I hvilken grad mener du skolens veiledning er nyttig når det gjelder regler knyttet til hvilke to programfag du minst må fortsette med på Vg3? (95 SSP respondenter)

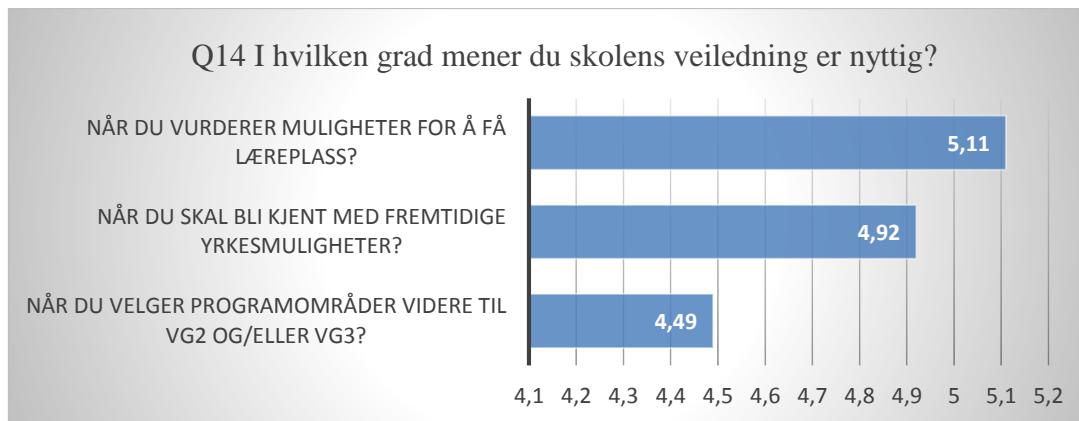
Tabell 4.1– SSP-respondentenes snittskår (skala 1 til 7) samt antall og SD

Gjennom- snittsverdi	Antall SSP elever	Standardavvik
4,44	95	1,67

Resultatene fra Q12 og Q13 tyder på at STU elevene er noe middels fornøyd med veiledningen. Snittskår her burde vært langt høyere tatt i betraktning de valgene dagens elever står overfor. Her har tydeligvis skolen et stort forbedringspotensial.

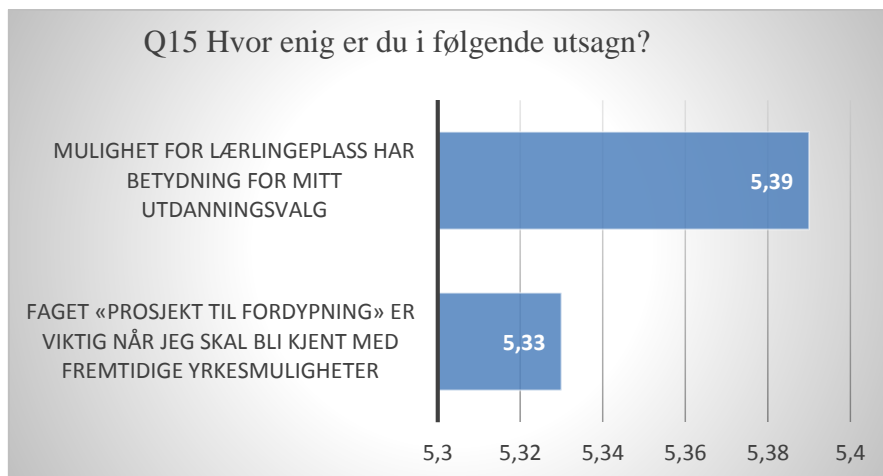
Ekstra hyggelig og spennende blir det derfor å lese den nye rapporten fra NOU 2016:7 (Norge i omstilling – karriereveiledning for individ og samfunn) som ble offentliggjort 25. april i år. Kapittel 8 tar for seg både ressurs og organisering, og slik jeg tolker det er det forslag om en dobling av ressursen. Forhåpentligvis vil også ressursene tilføres skolene, og ikke bli lagt til eksterne aktører (NOU 2016:7, 2016, pp. 133-157).

Spørsmål 14: I hvilken grad mener du skolens veiledning er nyttig...: (155 YF respondenter)



Figur 4.10 – Respondentenes snittskår på en skala fra ingen nytte til stor nytte

Spørsmål 15: Hvor enig er du i følgende utsagn? (155 YF respondenter)

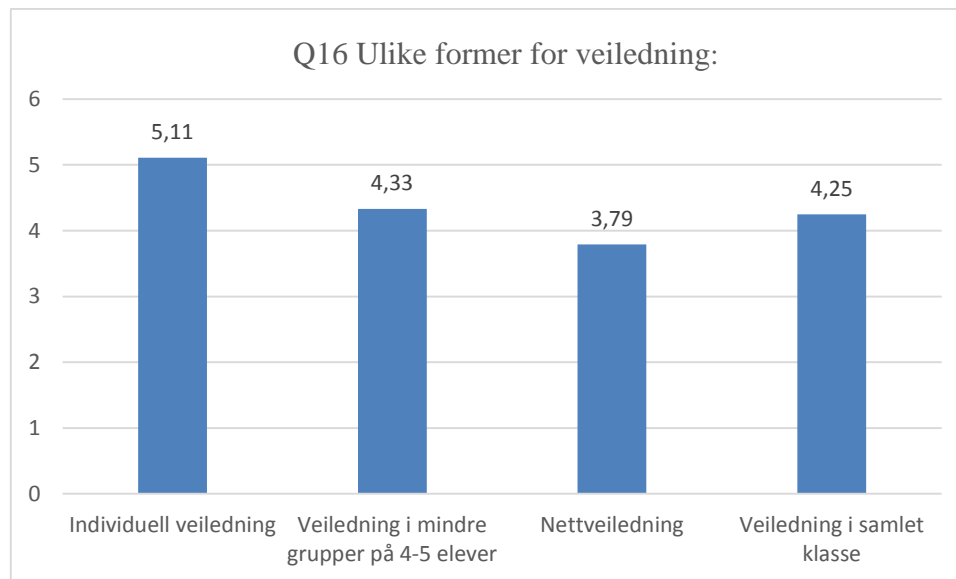


Figur 4.11 – Respondentenes snittskår på en skala fra helt uenig til helt enig

I Q14 og 15 gir YF elevene uttrykk for at veiledningen fungerer tilfredsstillende når de vurderer *læreplass* eller skal bli kjent med *fremtidige yrkesmuligheter*. Når det gjelder veiledning rettet mot det brede spekteret av muligheter som i teorien ligger der, og bygger videre på Vg1, lykkes ikke skolen like bra. Mangel på læreplasser er et tilbakevendende tema, og en klar forutsetning for at elevene skal kunne få sin yrkeskompetanse. Dette burde ikke ha vært noe som bekymret våre elever, men vært en selvfølge på lik linje med det tilbudet elevene får på STU. Tallene her viser at denne tilgangen har betydning for valg av utdanning. Ikke uten grunn stilles det i disse

dager spørsmål vedrørende den norske modellen når det gjelder utdanningsforløpet i yrkesutdanningen. Vi burde kanskje skjele til Tysklands opplegg der fagopplæringen har en mye sterkere posisjon (Høst, 2013, p. 197).

Spørsmål 16: I hvilken grad mener du veiledningsmetodene i figur 4.12 er viktige når du skal velge utdanning videre?

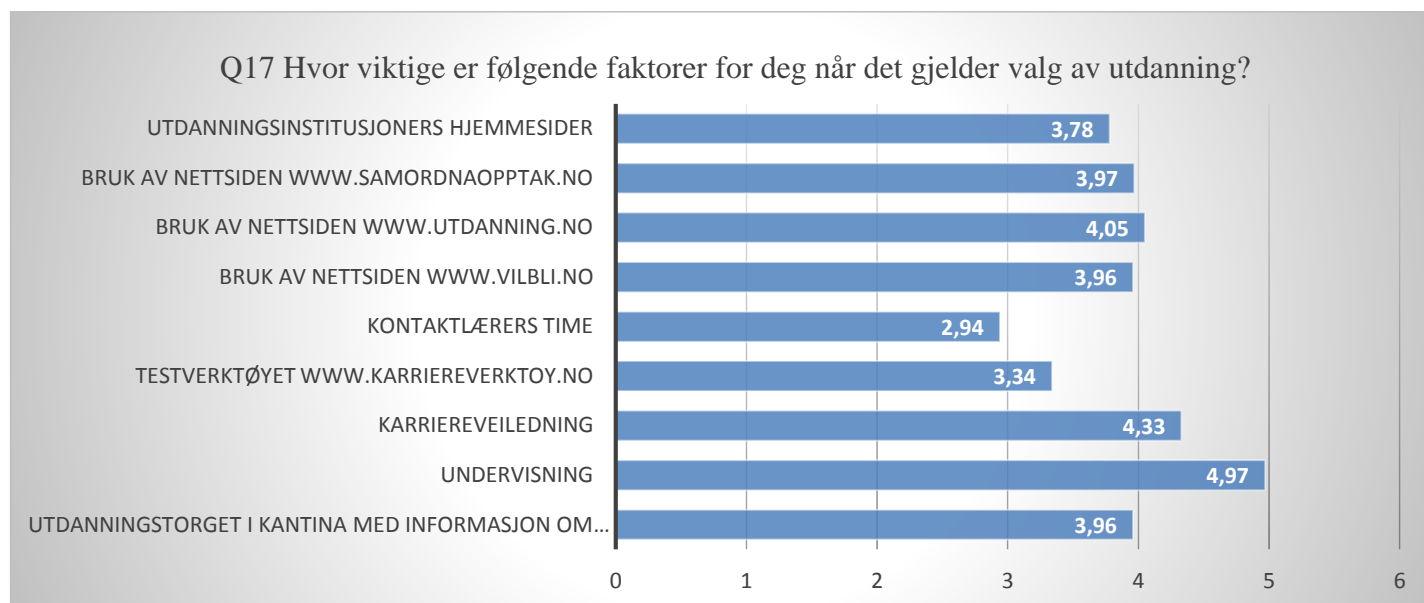


Figur 4.12 – Respondentenes snittskår på en skala fra ikke viktig til svært viktig

Individuell veiledning ga høyest snittskår. Dette er en rettighet elevene ifølge rådgiverforskriften har krav på. Skolen som helhet skal dekke dette kravet gjennom fag- og elevsamtaler med fag- og kontaktlærere. I løpet av skoleåret har elevene karriereveiledning i samlet klasse, men sporadisk og etter behov i mindre grupper.

T-test viste ingen signifikante forskjeller på 5 % nivå mellom YF og STU med unntak av Q16.4 (klasseveiledning) der det ble påvist signifikante forskjeller med $p\text{-verdi}=0,01 < 0,05$. For YF har vi ($M=4,49$; $SD=1,68$) og for STU ($M=3,99$; $SD=1,67$). Veiledning i samlet klasse var viktigere for YF elevene, muligens fordi elevene her allerede har en klar og ganske lik oppfatning av hva som er sluttkompetansen.

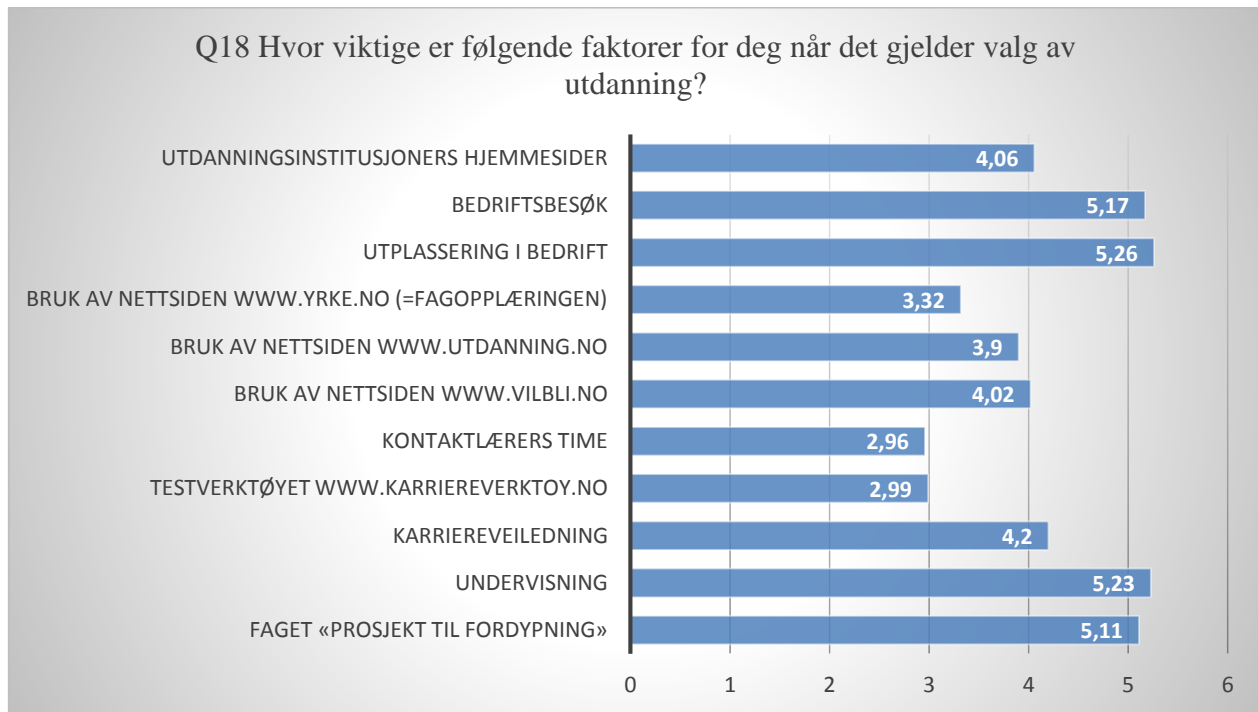
Spørsmål 17: Hvor viktige er følgende faktorer for deg når det gjelder valg av utdanning? (139 STU respondenter)



Figur 4.13 – Respondentenes snittskår på en skala fra ingen betydning til stor betydning

Analysen viser at *undervisning* er viktigst, dernest kommer *karriereveiledning*, men uten høye skår. Nettsidene, sammen med skolens interne utdanningstorg, har et lavere snittskår rundt 4. Overraskende kom bruk av WIE (basert på Hollands interessekategorier) og kontaktlærers time ut med forholdsvis lave skår. Min antagelse er at det ikke er avsatt nok tid til dette verktøyet på timeplanen, hverken for kontaktlærer eller karriereveileder. Uten tid til bruk og oppfølging kan det muligens bli oppfattet som *et ekstra fag* som *stjeler* tid. WIE er omfattende, men etter min mening et godt verktøy i elevenes valgprosess. Opplæring av kontaktlærerne har også et forbedringspotensial i denne sammenhengen.

Spørsmål 18: Hvor viktige er følgende faktorer for deg når det gjelder valg av utdanning? (155 YF respondenter)

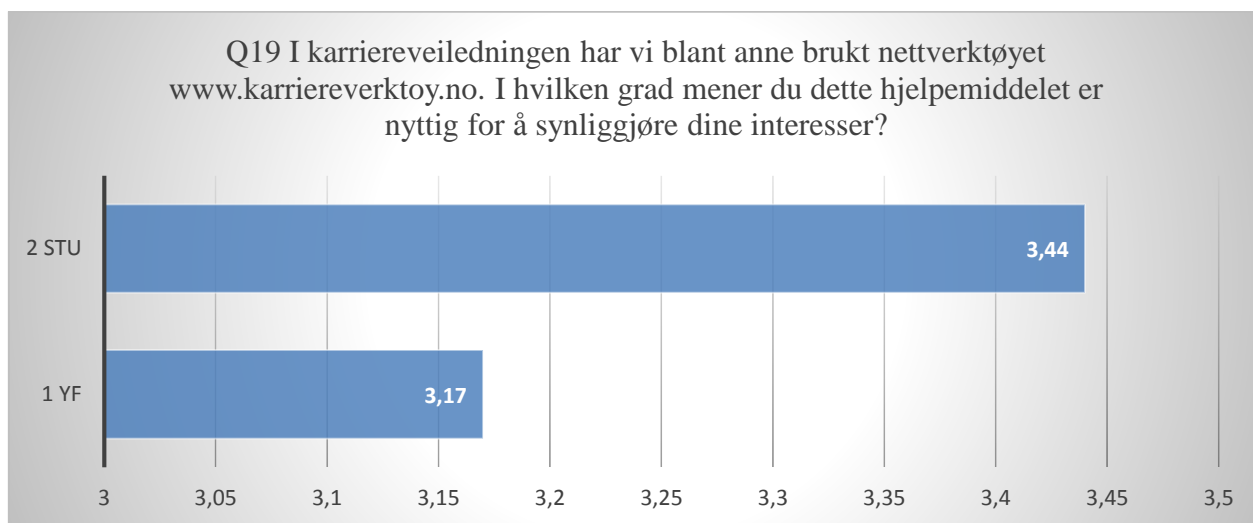


Figur 4.14 – Respondentenes snittskår på en skala fra ingen betydning til stor betydning

Bedriftsbesøk, utplassering i bedrift og PTF har alle høye snittskår og tyder på at nær relasjon til arbeidsmarkedet er viktig. Dette samsvarer med Krumboltz vektlegging av læringserfaringer som bidrag til å styrke karriereutviklingsferdigheter. Undervisning skårer også høyt og anses viktigere for YF enn for STU. Her kan man imidlertid ikke utelukke at ulikt oppsett og valg av måleinstrumenter kan ha hatt betydning. Karriereveiledning har snittskår på vel 4, noe lavere enn STU. Nettsidene skårer rundt 4, med unntak av fagopplæringens egen side (www.yrke.no), noe som var svært overraskende. Som for STU har kontaktlærers time og WIE lave skår. Når det gjelder innføring av WIE på Vg1 YF har flere argumentert for at verktøyet først burde innføres på Vg2. Dette for å skape ro og mindre frustrasjon, i og med at enkelte utdanningsveier ikke er mulig innenfor de rammene som eksisterer i regionen.

Spørsmål 19: I karriereveiledningen har vi blant annet brukt nettverktøyet www.karriereverktoy.no. I hvilken grad mener du at dette hjelpemiddelet er nyttig for å synliggjøre dine interesser?

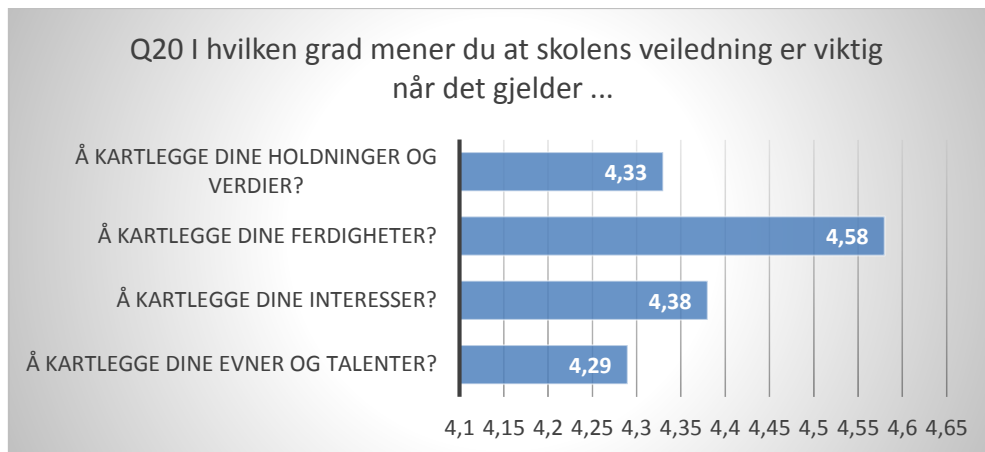
Mean	N	Std. Deviation
3,30	294	1,824



Figur 4.15 – Respondentenes snittskår på en skala fra ingen grad til stor grad

Rådata viser at hele 50 % gir uttrykk for at de i liten grad har hatt nytte av verktøyet. 23 % stiller seg nøytrale (skår=4), mens kun 27 % gir uttrykk for større grad av nytte. T-test viste ingen signifikante forskjeller. Viser til kommentarer under Q17 og 18.

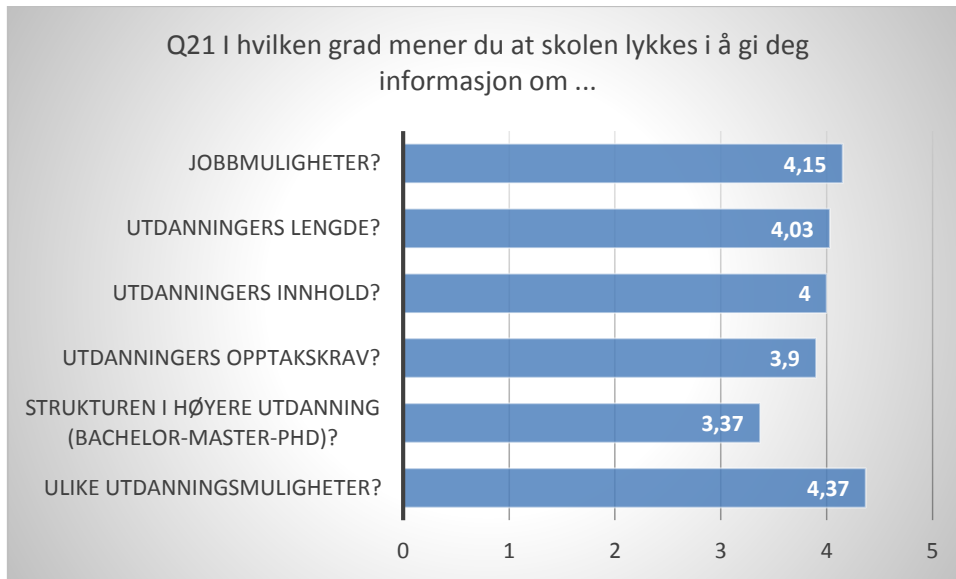
Spørsmål 20: I hvilken grad mener du at skolens veiledning er viktig når det gjelder ...



Figur 4.16 – Respondentenes snittskår på en skala fra ikke viktig til svært viktig

Q6 og 7 (*interesser, talent og evner, utvikle seg selv, holdninger og verdier*) viste at måleinstrumentene i Q20 var viktige ved valg av utdanning og jobb. Skår i Q20 tyder på at andre faktorer enn skolens veiledning er viktige når denne kartleggingen skal gjøres. Dette er også i samsvar med Q23 der empiri viser at refleksjon sammen med foresatte betyr mest når det gjelder valg av utdanning som også må sees i relasjon til Q20. T-test viste signifikant forskjell på 5 % nivå mellom YF og STU for Q20.4 (*holdninger og verdier*). $P\text{-verdien}=0,04 < 0,05$. Vi har for YF ($M=4,52$; $SD=1,88$) og for STU ($M=4,11$; $SD=1,61$). Skolens veiledning når det gjaldt kartlegging av *holdninger og verdier* var viktigere for YF elevene.

Spørsmål 21: I hvilken grad mener du at skolen lykkes i å gi deg informasjon om ...

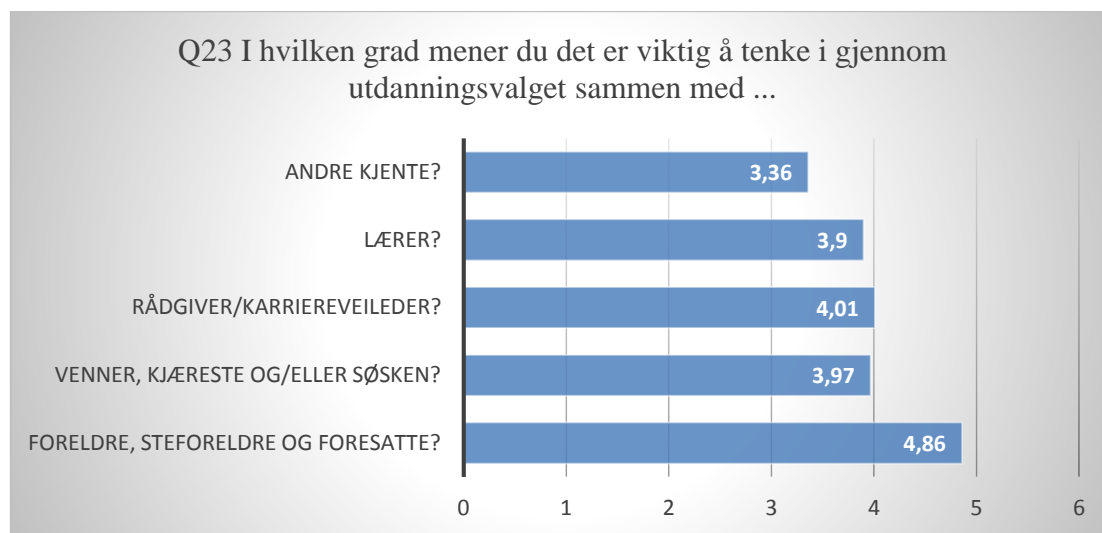


Figur 4.17 – Respondentenes snittskår på en skala fra ingen grad til stor grad

Jfr. Q24.1 viser data at jobbmuligheter har stor betydning for videre planlegging, mens data i Q21 tyder på en middelmådig hjelp til dette fra skolens side. Likedan viser Q11.1 at det er viktig å ha kjennskap til opptaksvilkår for ulike utdanninger, men også her viser data en snittskår midt på treet. Snittskår for alle items tyder på at det er nødvendig med økt innsats. T-test viste signifikante forskjeller for Q21.1 - 4 - 5 - 6 med $p\text{-verdi (for alle)} = 0,001 < 0,05$. I alle tilfellene hadde YF høyest M og lavest SD.

Spørsmål 22: Spørsmålet ble fjernet da Cronbach's Alpha viste mangel på indre konsistens i dette spørsmålet.

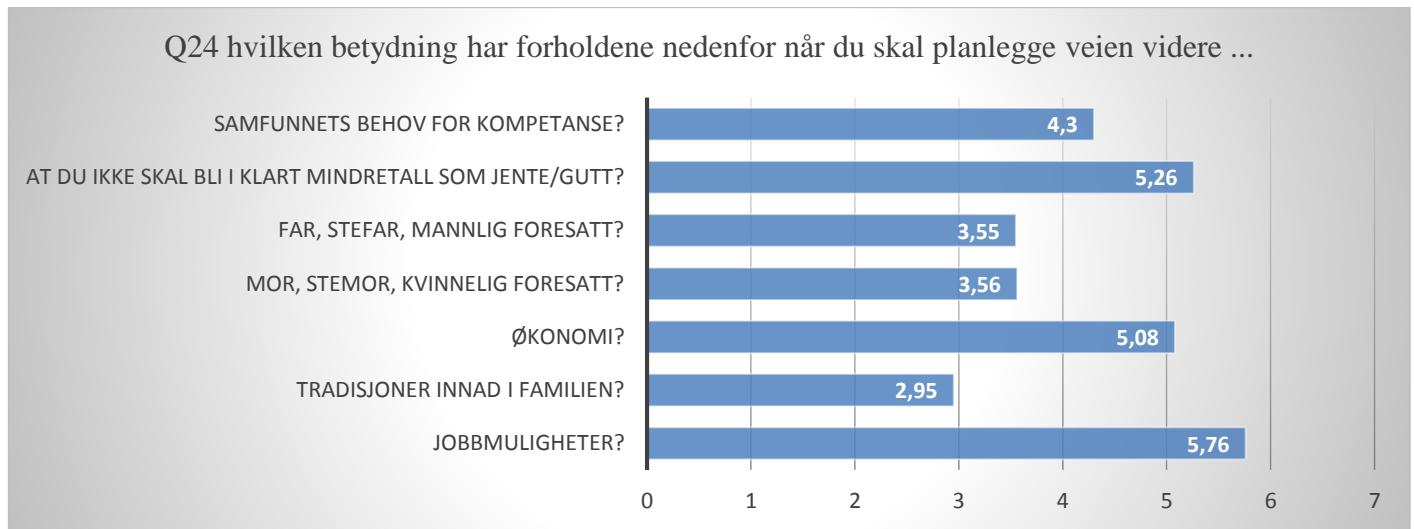
Spørsmål 23: I hvilken grad mener du det er viktig å tenke i gjennom utdanningsvalget sammen med ...



Figur 4.18 – Respondentenes snittskår på en skala fra ingen grad til stor grad

Data fra Q2 viser at egne ønsker var viktigst når de valgte utdanningsprogram til Vg1, men i refleksjonsprosessen er foresatte den gruppen som er viktigst for elevene. Nær familie, venner og skole har snittskår rundt 4. T-test viste signifikante forskjeller mellom YF og STU på 5 % nivå med $p\text{-verdi}=0,03 < 0,05$ for Q23.4. For YF har vi i ($M=4,11$; $SD=1,76$) og for STU ($M=3,67$; $SD=1,63$).

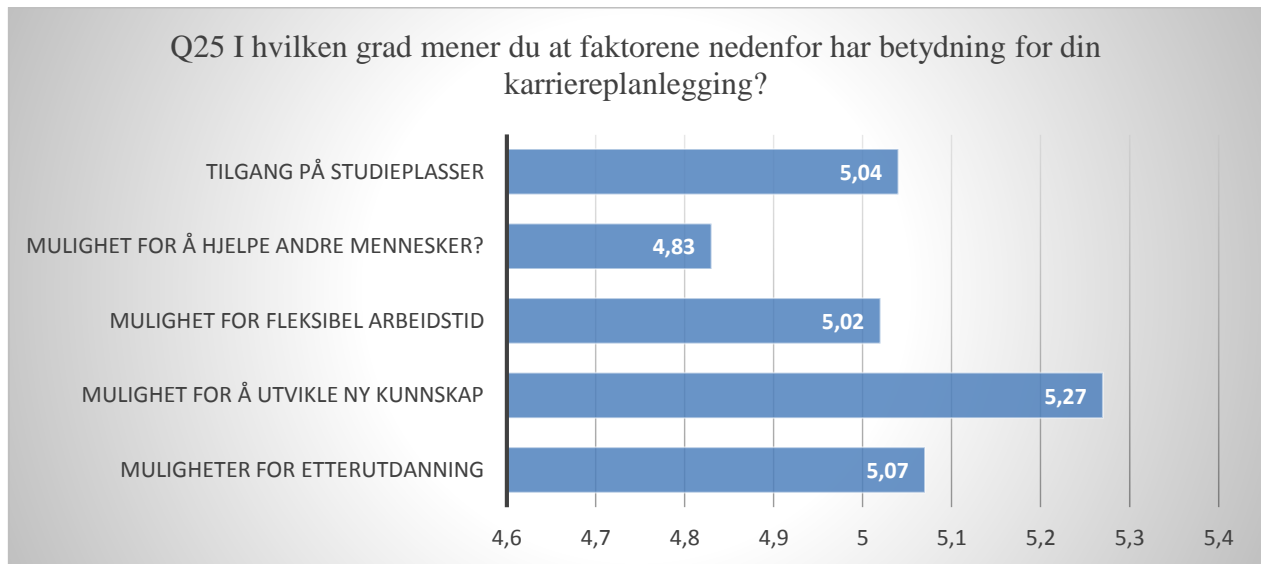
Spørsmål 24: Hvilken betydning har forholdene nedenfor når du skal planlegge veien videre ...



Figur 4.19 – Respondentenes snittskår på en skala fra ingen betydning til stor betydning

Muligheter for jobb har størst betydning for videre planlegging, det er jo dette elevene ønsker som sluttprodukt etter endt utdanning. Til tross for gode støtteordninger fra Statens Lånekasse er det mange usikre faktorer som gjør at økonomi har stor betydning på veien videre. Så er det slik at elevene ikke ønsker å komme i en situasjon der de kan bli i klart mindretall. Igjen ser vi at tradisjoner og foresatte har liten betydning, men er viktige når elevene skal reflektere over utdanningsvalget, jfr. Q23. T-test viste signifikante forskjeller mellom YF og STU på 5 % nivå med $p\text{-verdi}=0,03 < 0,05$ for Q24.6. For YF har vi i ($M=5,03$; $SD=1,98$) og for STU ($M=5,51$; $SD=1,68$). Det var viktigst for STU og ikke havne i klart mindretall. At dette ikke var like viktig for YF har muligens noe med tradisjoner og vaner å gjøre. Vi har erfaring for kjønnsdelte yrker innen typiske industri- og håndverksbedrifter, som nettopp har sin bakgrunn i yrkesutdanningen. Denne skjevheten fremtrer tydelig, også blant ansatte i skolen.

Spørsmål 25: I hvilken grad mener du at faktorene nedenfor har betydning for din karriereplanlegging?

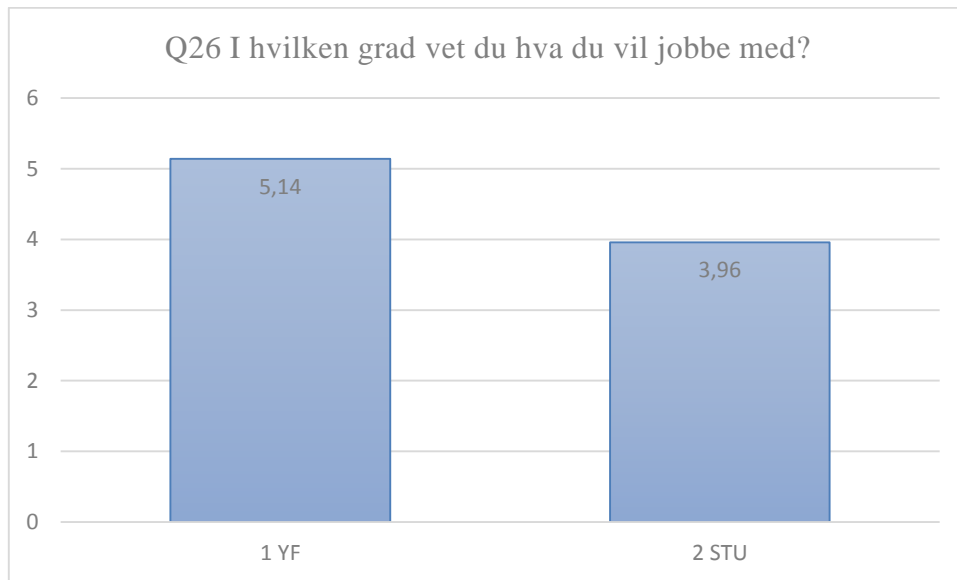


Figur 4.20 – Respondentenes snittskår på en skala fra ingen betydning til stor betydning

Muligheter for utvikling av ny kunnskap, etterutdanning og fleksibel arbeidstid blir ansett som viktig. Med globaliseringen følger et økende behov for tilgjengelighet. Dette har ført til utvidede rammer for når det er påkrevet at arbeidsoppgaver blir gjort. Familier med barn og foresatte i jobb er avhengig av fleksible ordninger. I Q6 og 7 signaliserte elevene viktigheten av selvutvikling, noe det er mulig å gjenkjenne her. T-test viste signifikante forskjeller mellom YF og STU på 5 % nivå med $p\text{-verdi}=0,01 < 0,05$ for Q25.3. For YF har vi $(M=5,23; SD=1,50)$ og for STU $(M=4,78; SD=1,45)$. Mulighet for fleksibel arbeidstid var viktigst for YF. Dette har også muligens noe med tradisjoner å gjøre. Store prosjekt på en arbeidsplass ble først avsluttet når jobben var gjort, slik var det mulig med kortere arbeidsdag på et annet tidspunkt.

Spørsmål 26: I hvilken grad vet du hva du vil jobbe med?

	Mean
YF	5,14
STU	3,96

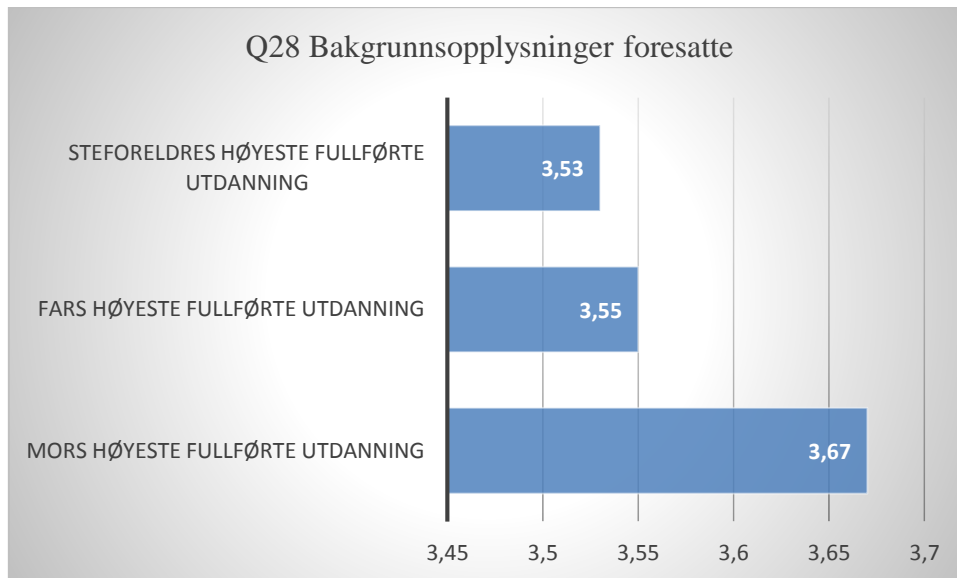


Figur 4.21 – Respondentenes snittskår på en skala fra veldig usikker til helt sikker

Respondenter fra YF har i større grad enn STU et klarere begrep om fremtidig jobb. T-test viste signifikante forskjeller mellom YF og STU på 5 % nivå med $p\text{-verdi}=0,000<0,05$. For YF har vi i (M=5,14; SD=1,73) og for STU (M=3,96; SD=1,92).

Mulighet for fleksibel arbeidstid var viktigst for YF. Dette har også muligens noe med tradisjoner å gjøre. Store prosjekt på en arbeidsplass, ofte med tungt mekanisk utstyr, ble først avsluttet når jobben var unnagjort, slik ble det mulig med kortere arbeidsdager på andre tidspunkt.

Spørsmål 28: Bakgrunnsopplysninger om foresattes høyeste fullførte utdanning:



Figur 4.22 – Fremstilling av foresattes utdanningsnivå

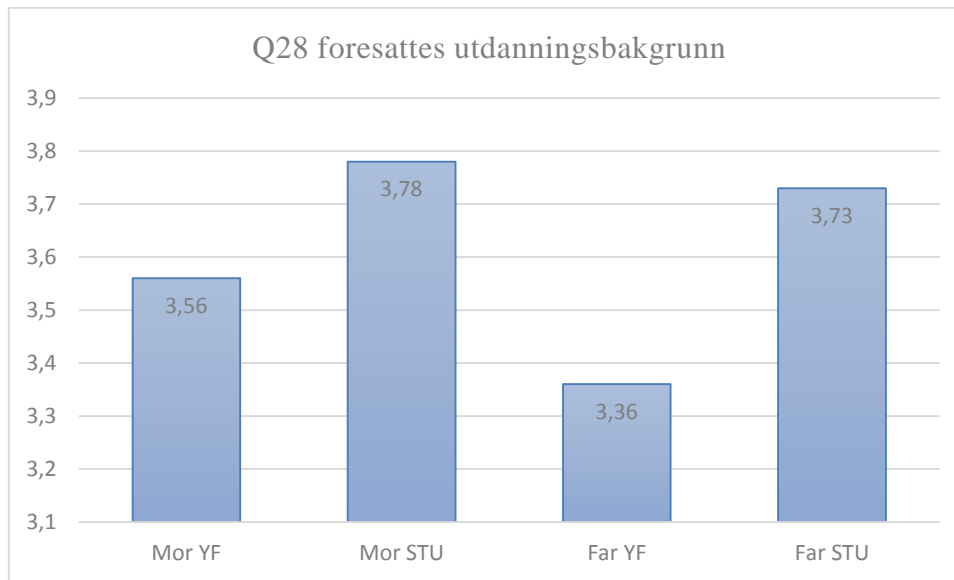
For *mor* har 15,3 % krysset av for vet ikke/ikke aktuelt. Tilsvarende tall for *far* og *steforeldre* var henholdsvis 16 % og 76,9 %. Disse er derfor tatt ut av fordelingen.

Av figur 4.23 ser vi at det er mødre som i snitt har høyeste fullførte utdanning foran fedre og steforeldre i denne undersøkelsen. Det blir hevdet at foresattes utdanningsnivå (Jensen et al., 2009, p. 57) er en faktor som påvirker ungdommers utdanningsvalg i retning YF eller STU. En T-test ble anvendt for å finne ut om dette var tilfelle. Nullhypotese (H_0) ble dermed formulert som en påstand:

- H_0 : Det er ikke forskjeller på foresattes utdanningsbakgrunn for elever som har valgt henholdsvis YF eller STU
- Alternativ hypotese: H_1 : Det er forskjeller på foresattes utdanningsnivå for elever som har valgt henholdsvis YF eller STU

T-test viste signifikante forskjeller for mors og fars utdanningsbakgrunn på 5 % nivå.

Nullhypotesen kan forkastes. For Q28.1 (mor) er $p\text{-verdien}=0,003<0,05$. For YF har vi ($M=3,56$; $SD=0,61$) og for STU ($M=3,78$; $SD=0,50$). For Q28.2 (far) er $p\text{-verdien}=0,000<0,05$. YF ($M=3,36$; $SD=0,69$) og STU ($M=3,73$; $SD=0,50$). Q28.3 Steforeldre - Kan ikke forkaste H_0 da $p\text{-verdien } 0,236>0,05$, dvs. det er ikke signifikante forskjeller.



Figur 4.23 – Foresattes utdanningsbakgrunn på henholdsvis YF og STU

Datamaterialet viser at respondenter som har valgt STU har foreldre med høyere fullført utdanningsbakgrunn enn respondenter som har valgt YF.

5 DRØFTING/OPPSUMMERING

Innledningsvis ble det gitt en generell beskrivelse av valgproblematikk. Ungdommers valg av utdanning ble sett i relasjon til egne og samfunnets behov. Mitt kjennskap til feltet som karriereveileder, sammen med interesse for elevenes valg av utdanning, dannet bakteppet for utvikling av problemstilling og forskningsspørsmål. Her i drøftingsdelen vil funn fra analysen bli diskutert i forhold til de teoretiske perspektivene beskrevet i kapittel 2.

Utgangspunkt for denne diskusjonen vil være forskningsspørsmålene beskrevet i kapittel 1.3

Diskusjonsdelen er disponert noe annerledes enn analysen. Her er spørsmål fra spørreskjemaet som beskriver forholdsvis like aspekter samlet og diskutert under ett. Dette begrunner jeg ut fra disposisjonen i teoridelen som først tar for seg karriereteorier, dernest habitus før siste del omhandler senmodernitet og identitet.

Empiri viser at antall respondenter fordeler seg forholdsvis likt mellom YF og STU, men med noe skjevere fordeling når vi tar hensyn til kjønn. Den skjeve kjønnsfordelingen blir ytterligere forsterket når vi ser på kjønnsfordeling innenfor hver av disse to hovedretningene. Empiri vil derfor være farget av disse forskjellene uten at dette vil bli analysert i denne undersøkelsen.

5.1 Senmodernitet og funn

Det første forskningsspørsmålet er mer omfattende enn andre og tredje forskningsspørsmål.

Det første forskningsspørsmålet som ble stilt var: Hvilke faktorer mener elevene er viktige i valgprosessen?

Det var interessant, men kanskje ikke overraskende i vår senmoderne tid, at respondentenes egne ønsker veide tungt ved valg av utdanning. Dette samsvarer med Giddens syn (jfr. delkapittel 2.4). Han hevder at fravær av tradisjoner og tydelige autoriteter åpner opp for individualisering og refleksivitet. Jeg mener at dette bekreftes som viktig av respondentene, jfr. Q10. Refleksivitet betyr også at det blir reflektert i forhold til individet selv og hvem det ønsker å fremstå som overfor omverdenen. Illeris (jfr. delkapittel 2.4) karakteriserer dette som selvrefleksjon. Respondentene uttrykker her, slik jeg ser det, at de er aktivt handlende som selvstendige subjekter i forming av egen identitet og valg av livsløp. Egne ønsker var viktigst ved valg til Vg1. Selvrealisering med mulighet til å dyrke egne interesser anses som viktig ved valg. Giddens mener at subjektets handlinger på grunn av økt global risiko vil prege dem mer og ha større

betydning når de foretar valg enn tradisjoner. Dette er et syn som kan ha flere innfallsvinkler. Krange/Øya (jfr. delkapittel 2.4) sier også at det kan være slik, men med en annen begrunnelse. De hevder at tradisjoner har fått mindre betydning som følge av økt materiell og sosial trygghet i vårt velutviklede velferdssamfunn. Av den grunn er risikoen blitt mindre, noe som kan gi et større handlingsrom for våre ungdommer. Imidlertid, hevder de, er det fortsatt slik at de valg ungdommene foretar er preget av reproduksjon farget av tradisjoner. Tallmaterialet derimot, tyder på at dette ikke er tilfelle. Ziehe's forskning (jfr. delkapittel 2.4) støtter synet til Giddens og bruker begrepet *kulturell frisetting* for å beskrive hvordan oppløsning av tradisjonelle familiestrukturer øker forventningspresset til de unge. Når ungdommene ikke lenger er bundet av tradisjoner, så vil valget være opp til dem selv. Respondentene i denne undersøkelsen gir jo uttrykk for at egne ønsker har vært viktigst når de valgte utdanningsprogram. Hva de bakenforliggende forholdene har betydd for denne beslutningen er det ikke mulig å si noe om ut fra empiri i denne undersøkelsen. Tradisjonsbundne yrkesvalg er noe man i dag i større grad kan velge. Yrker går ikke nødvendigvis i arv slik det var tidligere, men i flere tilfelle kan også dette være relevant.

5.2 Habitus-felt-kapital og funn

Bourdieu, jfr. kapittel 2.3 påpeker at individet ubevisst kan være preget av indre tillærte strukturer og handler dermed deretter. Selv om respondentene her gir uttrykk for at egne ønsker har vært viktigst ved valg, kan omgivelsene i stor grad ha preget deres synspunkter. Ifølge Bourdieu vil familietradisjoner og utdanningssystem virke hermetiserende og dermed bidra til å opprettholde sosial reproduksjon, noe som fortsatt er et kjent fenomen i Norge (Buland et al., 2014, p. 239). Men dette kunne endres ved hjelp av pedagogiske hjelpemidler som for eksempel ulike karriereverktøy. Denne studien viser imidlertid at respondentene ikke finner dette verktøyet særlig nyttig. De vil dermed heller ikke kunne nyttiggjøre seg de mulighetene som ligger latent tilgjengelig for dem. Endringer som oppstod i skolens praksisfelt som følge av dette kunne lede til refleksjon og nye perspektiver. Bourdieu bruker kapitalbegrepene for å beskrive hvordan disse er med på å konservere maktforhold i samfunnet ved bruk av tillærte koder farget av arv, utdanning og oppvekstmiljø. I denne studien er det naturlig å se på foreldres utdanningsnivå i relasjon til ungdommers valg av utdanningsretning. Analysen viser signifikante forskjeller. Respondenter som har valgt STU har i større grad foresatte med høgskole/universitetsbakgrunn og vil således reprodusere de struktur og maktforhold i samfunnet.

5.3 Eccles forventning- og verdi-modell for utdanningsvalg og funn

Ved valg av utdanning viser data (jfr kapittel 3.1.2) at interesse og trivsel i form av et godt arbeidsmiljø er en vesentlig faktor som har betydning ved valg av utdanning for alle respondentene. I vårt senmoderne samfunn, viser datagrunnlaget at respondentene er opptatt av identitet og selvrefleksjon. Det legges stor vekt på muligheter for selvutvikling og selvrealisering der de kan få brukt egne evner og talent. Dette skal være forenlig med egne holdninger og verdier. Respondentene gir videre uttrykk for at innsikt i egne ressurser, samt informasjon om opptaksvilkår og de muligheter som finnes, er viktige ved valg av utdanning. Ellers er det viktig at *prisen* ved valg av utdanning ikke blir så høy at man ikke får tid til andre ting enn skole. At de er flinke nok i fagene er viktig for egen mestringsoppfatning.

5.4 Verdivalg og funn sett i lys av teorigrunnlaget

Det ble listet opp flere faktorer knyttet til valg i spørreskjemaet. Av mine resultater fremgår noen faktorer som langt viktigere enn andre. Når det gjaldt faktorer knyttet opp mot selvrealisering ga respondentene uttrykk for at utdanningen skulle være interessant og meningsfylt. Den skulle stemme med deres holdninger og verdier samtidig som de skulle ha mulighet for å utvikle seg selv. Dette er i samsvar med forskningen til MVB (Bøe, 2012, p. 16, Artikkel 2). Dette er også i samsvar med interaksjonsmodellen til Super. I *growth*-fasen, som den ene av fem livsløpsstadier, var han opptatt av individets interesseutforskning samt utviklingen av holdninger og verdier sett fra et sosialt perspektiv. Det gis også uttrykk for at det er viktig å lære om noe som har betydning for samfunnet. Dette har muligens forandret seg over tid, for i et notat fra et dialogmøte i regi av Naturfagsenteret kan man lese dette: *alle skulle jobbe med film* i 2003, mens *alle skulle redde verden* i 2009 (Schreiner & Henriksen, 2009). Empiri i denne undersøkelsen bekrefter at idealistisk orienterte verdier fortsatt er viktig. Det er for eksempel viktig å hjelpe andre men jeg er litt forundret over at hensyn til natur ikke har høyere snittskår enn 4,04.

Ellers viser data knyttet opp mot selvutvikling, at det er svært viktig for alle respondentene at de lærer noe som interesserer, og får jobbe med noe som interesserer dem. I den forbindelse er Hollands RIASEC modell et verktøy skolen anvender for å støtte respondentene i kartlegging av interessekategorier som et første trinn i valgprosessen. I tillegg til interesseutforskning, som respondentene har signalisert som meget viktig, gir de også uttrykk for at det er viktig å få brukt egne talent og evner. Ifølge Parsons er det derfor viktig å få god kjennskap til seg selv, sine

interesser, evner og ressurser for å ta gode valg, hvilket jeg også har erfaring for som pedagog, og mener er vesentlig for å lykkes. Gjennom kartleggingsprogrammet WIE forsøker skolen å legge til rette for en kartlegging av respondentenes ressurser som utgangspunkt for videre planlegging. Under kartleggingsprosessen kan respondentene samtidig utforske muligheter og reflektere over mulige alternativer ut fra egne forutsetninger og evner. Kolb trekker denne refleksjonen et hakk videre i sin erfaringsbaserte læringsmodell, der refleksjonen bygger på, og tar utgangspunkt i konkrete opplevelser som basis for planlegging og aktiv utprøving, noe som faget PTF legger til rette for. Respondentene signaliserer videre at utdanning og jobb bør være spennende samt gi utfordringer. Ifølge Parson krever dette at respondentene har gode kunnskaper om krav og betingelser for å lykkes, både når det gjelder utdanning og arbeid. Generelt sett viser tall fra begge utdanningsretningene at faktorer som gjelder selvrealisering og utvikling av seg selv er viktig. Dette er i samsvar med resultatene fra delprosjektet til VCV, *Utdanning på bølgelengde?* (Jensen et al., 2009, pp. 23-24)

Når det gjelder kreativitet er dette langt viktigere for YF respondentene. De har muligens arbeidsoppgaver som daglig er knyttet opp mot praktisk problemløsning som også utfordrer dem på det kognitive plan jfr. Krumboltz. I sin tilnærming til karrierelæring trekker han frem læringserfaringer og problemløsningsferdigheter som bidrag til ungdommens karriereutviklingsferdigheter. I valgprosessen trekker han inn individuelle faktorer som intelligens og fysikk. Dette kan fremme, men også begrense valg. Disse komponentene er samlet i begrepet yrkesvalgmodenhet jfr. Birkemo (Birkemo, 2007, p. 42).

Denne fagdidaktiske tilnæringsmåten kan derfor synes mer åpenbar for YF enn for STU som i mindre grad møter denne typen oppgaver. Data som gjelder selvutvikling samsvarer også med resultatene fra den samme rapporten (Jensen et al., 2009). Med Hollands RIASEC modell ble for eksempel kreativitet koblet til andre interesseområder og personlighetstyper ved at man forklarte det med begrep som konsistens og kongruens, jfr. kapittel 2.2.

Kjennskap til jobbmuligheter anses som viktig hos alle respondentene. Data viser også at alle mener det er viktig at mange muligheter holdes åpne, samt at de har kjennskap til opptakskrav for å komme inn på ønsket utdanning. Her blir Peavy sentral ved å påpeke at individet selv bør lære karriereferdigheter for å kunne ta selvstendige beslutninger, også når de står overfor mange alternative valg. Når det gjelder opptakskrav og ønske om at utdanning skal gi mange muligheter

er dette atskillig mer viktig for STU. Årsaken til dette er mer åpenbar. Uten kompetanse for å utføre et yrke er disse respondentene, spesielt i vår postmoderne tid, avhengig av mer utdanning. Når dette ikke er like viktig for YF kan det skyldes at de faktisk vil inneha en yrkeskompetanse allerede etter 3 år i skole alternativt 2 år i skole og 2 år som lærling. Min erfaring viser riktignok at flere nå, etter at de har rett til et 4. påbyggingsår, ønsker både yrkes- og studiekompetanse. Dette er også i samsvar med data fra VCV, jfr. Kimens rapport nr 1-2009 (Jensen et al., 2009).

Når det gjelder tid og arbeid som forventes nedlagt i utdanning var det overraskende å observere at YF respondentene i større grad enn STU er tilbøyelige til å velge utdanning som kan være både lang og vanskelig. Dette var ikke forventet siden STU vanligvis har en lengre utdanningsvei foran seg før de er kvalifisert for en jobb. Data fra VCV tydet ikke på signifikante forskjeller for disse tilfellene (Jensen et al., 2009, p. 26). Det er likevel grunn til å stille spørsmål ved dette resultatet, når YF respondentene samtidig gir uttrykk for at dette ikke må koste for mye i forhold til å gjøre andre ting enn skolearbeid. Data viser her signifikante forskjeller mellom YF og STU, der dette hadde størst betydning for YF.

Respondentene skårer høyt på idealistiske verdier som at de vil lære noe som stemmer med deres holdninger og verdier, samtidig som det er viktig og meningsfullt både for dem selv og for samfunnet. Dette er forventninger respondentene gir uttrykk for uavhengig av utdanningsprogram.

Kjennskap til seg selv og evne til å reflektere anses som viktig for alle respondentene. Dette samsvarer både med Peavy og Super. Peavy var opptatt av det subjektive selvet ved hvert enkelt individ og konstruksjon av dette i en sosial sammenheng. Super så også individet i et sosialt perspektiv der ulike livsstilsfaktorer preget selvoppfatning og karrieremodenhet.

Data tyder ellers på at det kan være et forventningspress rettet mot det å vite at de er flinke nok i de fagene de velger. Samsvarer med data s 29 i Kimen

En måloppnåelsesverdi som anses viktig for alle respondentene, er at de får jobbe med noe som gjør dem stolte etter endt utdanning.

Respondenter fra YF gir uttrykk for at det er viktig å kunne jobbe med noe praktisk, ta avgjørelser selv, jobbe uavhengig av andre mennesker samt kunne skape sin egen arbeidsplass i større grad enn STU.

Ikke overraskende er det svært viktig for alle, uansett utdanningsretning, at de ønsker en trygg fast stilling der de vil bo, på et sted med godt arbeidsmiljø, der de samtidig tjener mye penger. Dette harmonerer ikke helt slik jeg oppfatter situasjonen. På den ene siden gir de uttrykk for et ønske om en trygg og sikker stilling der de vil bo. De vil i så fall gå glipp av mange utdanningsmuligheter andre steder både innenlands og utenlands. Hvis vi ser dette i relasjon til Maslows behovspyramide befinner respondentene seg på nest laveste nivå, mens de på den andre siden gir uttrykk for et behov for selvrealisering, ergo befinner de seg på øverste nivå i pyramiden.

5.5 Skolens betydning i valgprosessen

Forskningsspørsmål 2: Hvilken betydning har skolen i elevenes valgprosess?

Respondentene i denne undersøkelsen har, ifølge rådgiverforskriften (kapittel 1.2), krav på individuell veiledning med oppdatert informasjon om utdanningsmuligheter og jobbmarked både innenlands og utenlands. De skal bli fortrolig med relevante verktøy som gjør dem i stand til å reflektere slik at de kan ta gode yrkespedagogiske valg. Det er et uttalt mål at alle elever skal bevisstgjøres egne ferdigheter og verdier, samt utvikle karrierekompetanse eller det som omtales som Career Management Skills (CMS). Fra et *Resource Kit* fra *European Lifelong Guidance Policy Network* (ELGPN) har Rie Thomsen oversatt og forklart begrepet slik:

...en række kompetencer, som sætter individer og grupper i stand til at strukturere, hvordan de indsamler, analyserer, syntetiserer og organiserer information om sig selv, uddannelse og job. Ydermere rummer CMS også færdigheder i at træffe og implementere beslutninger og overgange (Thomsen, 2014).

I nordisk sammenheng arbeides det nå med å utvikle karrierelæringen. Dette betyr at veiledere skal legge til rette for aktiviteter med henblikk på læring for å utvikle karrierekompetanse (Høsøien & Lingås, 2016, p. 44, Thomsen og Skovhus).

Mine resultater viser at respondentene gir uttrykk for at det er viktig å kjenne til egen psyke, viljestyrke, utholdenhet og fysikk samt kunne reflektere over egne muligheter basert på kunnskaper om seg selv. Rådgiverforskriften og respondentene gir utvetydige signaler på hva som forventes av skolen i denne sammenhengen. Forskrift til opplæringsloven kapittel 22 presiserer at elevene skal få hjelp til å utvikle seg videre slik at de får utnyttet egne ressurser og

bli i stand til å ta reflekterte valg. Funn tyder imidlertid på at skolen ikke klarer å innfri. Skolens snittskår som veileder for å kartlegge respondentenes holdninger og verdier, ferdigheter, interesser, evner og talent ligger på vel 4.

Heller ikke når det gjelder å informere om jobbmuligheter, utdanningsmuligheter, opptakskrav og struktur på utdanningen lykkes skolen i nevneverdig grad. YF respondentene er mest fornøyd med snittskår mellom 4,5 og 4,9.

Analysen viser at respondentene mener det er viktig å tenke gjennom muligheter basert på kunnskap om seg selv. Imidlertid lykkes ikke skolen nevneverdig her heller, mens derimot foresatte har snittskår på nærmere 5.

Når det gjelder planlegging av veien videre gir respondentene, uavhengig av utdanningsretning, uttrykk for at jobbmuligheter og økonomi vil ha stor betydning. Betydning for videre planlegging vil det også få om kjønnsfordelingen skulle blir skjev. Her var det signifikante forskjeller mellom YF og STU, der det var viktigst for STU at man ikke havnet i en posisjon hvor man ville utgjøre et klart mindretall som gutt/jente med et snittskår på 5,5

Yrkesforberedende respondenter gir uttrykk for at de har stor nytte av utplassering i bedrift, bedriftsbesøk og faget prosjekt til fordypning. Undervisning blir ansett som viktig ved valg for alle respondenter, men spesielt for YF. YF formidler tilfredshet med skolens veiledning når det gjelder muligheter for å få læreplass med et snittskår på vel 5. De er også rimelig fornøyd med veiledningen når det gjelder å bli kjent med fremtidige yrkesmuligheter med et snittskår rett under 5. Når det gjelder veiledning i forbindelse med valg av programområder til Vg2 og Vg3 er de ikke like fornøyd med et snittskår på 4,5.

Viktig å merke seg er empiri som klart viser at YF respondentenes muligheter for å få læreplass har betydning for hvilke utdanningsløp de velger. På sikt kan dette få store konsekvenser med underskudd på kvalifisert personale på flere områder. Da hjelper det lite at de gir faget PTF snittskår på 5,3 når det gjelder å gjøre respondentene kjent med fremtidige yrkesmuligheter.

Veiledning av studieforberedende respondenter i forbindelse med programfagveiledning til Vg2 og Vg3 gis et snittskår på vel 4. SSP respondentene, som møter noe mer kompliserte regler ved valg av programfag, gir også uttrykk for at de bare er middels fornøyd med et snittskår på vel 4.

Når det gjelder skolens tilbud om bruk av karriereverktøyet WIE samt informasjon om ulike nettsider, synes ikke dette viktig for noen av respondentene

Tidspunkt for valg av programområde/fagvalg til Vg2 var også interessant lesing. Empiri viste at vel 25 % av YF respondentene og 20 % av STU respondentene har bestemt seg før eller i løpet av de tre årene de går i ungdomsskolen.

Resultatene fra undersøkelsen tyder imidlertid på at dette tilbudet kunne vært bedre.

Respondentene har gitt uttrykk for at dette er viktig, mens de på andre siden gir uttrykk for at veiledningen kunne gitt større gjennomsnittsskår, spesielt for yrkesforberedende utdanningsprogram. Organisering og struktur burde evalueres.

5.6 Forskjeller YF og STU

Forskningsspørsmål 3: Er det forskjeller mellom yrkesfaglige og studieforberedende elever?

Empiri fra denne undersøkelsen tyder på at alle respondentene, uavhengig av utdanningsretning, er opptatt av de samme verdiene. Funn viser at egne ønsker var meget viktig når de valgte utdanningsprogram til Vg1 med snittskår på over 6. Ellers er de alle opptatt av selvutvikling og selvrealisering. Utdanning og arbeid skal være noe som interesserer, er spennende og som kan gi dem utfordringer jfr. data fra VCV (Jensen et al., 2009). På spørsmål som dreier seg om idealisme skal utdanning og arbeid stemme med deres holdninger og verdier samt være meningsfullt både for dem selv og for samfunnet. Det er viktig å få trygg fast stilling et sted med godt arbeidsmiljø der de vil bo jfr. VCV (Jensen et al., 2009). Identitet konstrueres, for eksempel ved at det er viktig å tjene mye penger samt jobbe med noe som gjør dem stolt. Kjennskap til seg selv, og egne begrensninger er vesentlig for å ta gode valg. Det er viktig med utdanning som gir mange muligheter og kjennskap til arbeidsmarkedet er viktig. Etterutdanning og muligheter for å utvikle ny kunnskap anses som viktig. Økonomi er viktig. Å bli i klart mindretall som jente/gutt var noe de ikke ønsket. Skolens bruk av veiledningsverktøy har ikke vært vellykket og veiledningen burde vært bedre, og individuell veiledning signaliseres som viktig ved valg videre utdanning.

Noen forskjeller er det. Reisevei og skolens fagtilbud er viktigere for STU, jfr. kommentarer i analysen. Kjennskap til opptaksvilkår for videre utdanning var også signifikant viktigere for STU. Prosentvis flere fra YF enn STU har bestemt Vg2 løp innen de begynner i videregående

skole. Kreative utdanningsløp er viktigere for YF. Ser også at YF i sterkere grad enn STU har ønsker om å arbeide med noe praktisk, ta selvstendige avgjørelser samt ha tid til å gjøre andre ting enn skolearbeid. For YF var det også statistisk signifikant viktigere å kjenne egen fysikk. Mange aktuelle arbeidssituasjoner innen YF er foreløpig ikke teknologisert vekk, og mange respondentene har allerede erfaring med arbeidsoppgaver der god fysikk er avgjørende. Individuell veiledning er viktig for alle, men YF uttrykker i større grad enn STU at veiledning kan være greit i samlet klasse. På dette tidspunkt i utdanningsløpet råder det usikkerhet rundt hva de ønsker å jobbe med. Det eksisterer imidlertid signifikante forskjeller mellom YF og STU, der YF i større grad enn STU har formening om fremtidig jobb.

5.7 Oppsummering

Jeg vil kort sammenfatte svar på min hovedproblemstilling. Analyse og diskusjon er allerede gitt i kapittel 4 og i delkapitlene 5.1 til 5.6. Oppsummering er dermed allerede gitt for hvert av forskningsspørsmålene med henvisning til teori og andre studier. Diskusjonen der anses som svar på min problemstilling. Innledningsvis definerte jeg følgende problemstilling som jeg ønsket å få belyst gjennom arbeidet med dette masterarbeidet:

Hvilke faktorer har betydning for Vg1 elevenes valg av utdanning?

Datagrunnlaget viser i all hovedsak at respondentene uavhengig av utdanningsprogram har de samme forventningene til å gjøre noe som interesserer dem. De viser samme behov for å utvikling, selvrealisering samt få utfordringer de kan bryne seg på. De er også trygghetssøkende med ønske om trygge og sikre jobber. Det gis uttrykk for å gjøre noe som er i overensstemmelse med egne holdninger og verdier. Respondentene vil gjøre noe meningsfullt både for seg selv og for samfunnet. Respondenter som representerer YF ønsker i større grad enn STU og gjøre noe praktisk. Empiri viser ellers at YF i større grad enn STU har færre foreldre med høyere utdanning.

6 VEIEN VIDERE/AVSLUTTENDE VURDERING

For videre forskning på dette datamaterialet burde det vært fortsatt med faktoranalyser samt beregninger av Cronbach's Alpha for flere sammensatte variabler. Mer forskning fordrer også vurdering av validitet for disse variablene. Spørreskjemaet i min studie har faktorer valgt av meg på bakgrunn av min problemstilling, men det kan være at andre faktorer ville hatt større betydning og burde vært inkludert. Det er forutsatt at dataene er normalfordelte, selv om dette sjelden er tilfelle i samfunnsvitenskapen.

Når det gjelder spørsmål 3, 4 og 28 ble *vet ikke/usikker/ikke aktuelt* fjernet fra analysen.

Det kan ikke utelukkes at en annen rekkefølge på spørsmålene eller annen rekkefølge på indikatorene kunne gitt andre funn. Likedan må det kunne påregnes at et annet antall responskategorier enn syv hadde gitt andre utslag, spesielt ved valg av et partall uten et *vet ikke/nøytralt* svaralternativ. Skalaen i denne undersøkelsen gikk fra negative til positive holdninger. Med snudd skala kunne resultatet sett annerledes ut. Antallet respondenter fra de to hovedretningene er ikke det samme, heller ikke fordeling på kjønn. Dette vil mest sannsynlig få konsekvenser for utdata.

Hadde undersøkelsen foregått på et annet tidspunkt på dagen/året ville dette sannsynligvis påvirket resultatet. Svakheter ved undersøkelsen kan for eksempel være uklare spørsmål, at spørsmål og begrep kan misforstås eller tolkes annerledes enn det som var tenkt fra min side.

Det ble ikke sendt purring til de respondentene som ikke hadde svart. Jeg hadde på forhånd vært rundt i klassene og informert om undersøkelsen og antok derfor at det ikke var så mye mer å hente ved en purring. Jeg ønsket heller ikke å forstyrre undervisningen mer enn nødvendig.

Til tross for lite datagrunnlag er utdata her angitt med nøyaktige tall og prosenter. Det bør man være forsiktig med, samt unngå å trekke forhastede konklusjoner.

Som forsker har jeg vært opptatt av å behandle datamaterialet med ærbødighet. Så langt som mulig har jeg forsøkt

En naturlig oppfølging av dette datamaterialet kunne imidlertid vært analyser som viser eventuelle forskjeller mellom kjønn. Det kunne også vært interessant med samme undersøkelse i et annet fylke med omtrent samme størrelse på skole og tettsted for å se om datagrunnlaget hadde gitt andre funn.

Det har nylig kommet mye spennende lesing på dette feltet. Tenker spesielt på en ny bok om *Utdanningsvalg – identitet og danning* som ble publisert i mars i år, og som jeg så vidt har åpnet. Det er også mye spennende å lese i *NOU 2016:7 Norge i omstilling – karriereveiledning for individ og samfunn*.

Helt til slutt: mitt bidrag til det yrkespedagogiske feltet blir å se på karriereveileders arbeid rettet mot elevenes utdanningsvalg. Planlegging, gjennomføring og vurdering av pedagogiske opplegg rettet mot karrierelæring synes relevant. Skal eleven oppnå karrierekompetanse slik at de blir eksperter på egen utvikling vil dette være et mål i min pedagogiske tilnærming.

REFERANSER

- Aagre, W. (2014). *Ungdomskunnskap : hverdagslivets kulturelle former* (2. utg. ed.). Bergen: Fagbokforl.
- Andreassen, I. H., Swahn, E., & Hovdenak, S. S. (2008). *Utdanningsvalg: identitet og karriereveiledning*. Bergen: Fagbokforl.
- Birkemo, A. (1997). *Yrkesrådgivning*. Oslo: Universitetsforl.
- Birkemo, A. (2007). Utdannings- og yrkesvalg i ungdomsalderen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 3, 183-192.
- Borgersen, V., Sjøberg, J., & Viljugrein, A. (2015, 28. januar). Foreldrene påvirker skolevalget ditt mest. *Aftenposten*, pp. 10-11. Retrieved from <http://www.aftenposten.no/okonomi/--Jeg-synes-det-er-litt-tidlig-a-tenke-pa-fremtiden-7877681.html>
- Bourdieu, P. (2008). Habitus – en praktisk orienteringssans. (2), 72-78. Retrieved from <http://praktiskegrunde.dk/praktiskegrunde2-2008-bourdieu.pdf>
- Brevik, B. (2014). *LEGO & læring : en kvalitativ studie av elektrofaglæreres bruk av LEGO mindstorms som læringsverktøy i norsk videregående skole*. (nr. 195), Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Buland, T. (2011). *På vei mot framtida - men i ulik fart?: sluttrapport fra evaluering av skolens rådgivning* (Vol. SINTEF A18112). Trondheim: SINTEF.
- Buland, T., & Havn, V. (2003). *De første skritt er tatt; veien videre venter?: sluttrapport fra evalueringen av prosjektet "Delt rådgivningstjeneste"* (Vol. STF38 A03510). Trondheim: SINTEF IFIM.
- Buland, T., Mathiesen, I. H., Mordal, S. A. T. C., Austnes-Underhaug, R., & Skoland, K. (2014). *"Æ skjønne itj, æ våkne opp kvar dag å vil bli nå nytt æ": skolens rådgivning i Møre og Romsdal, Sør-Trøndelag og Nord-Trøndelag*. Trondheim: NTNU program for lærerutdanning.
- Bøe, M. V. (2012). *What's in it for me? : Norwegian students' choices of post-compulsory science in an expectancy-value perspective*. (Ph.D Avhandling (ph.d.) - Universitetet i Oslo, 2012), Oslo, Oslo. Retrieved from <http://www.naturfagsenteret.no/c1515601/binfil/download2.php?tid=2097051>
- Dalland, O. (2000). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (3. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Dolven, A. S. (2015, 23. april). Laug. Store Norske Leksikon. *Store Norske Leksikon*. Retrieved from <https://snl.no/laug>
- Eccles, J. (2011). Gendered Educational and Occupational Choices: Applying the Eccles et al. Model of Achievement-Related Choices. *International Journal of Behavioral Development*, 35(3), 195-201. doi:10.1177/0165025411398185
- Eikemo, T. A., & Clausen, T. H. (2012). *Kvantitativ analyse med SPSS : en praktisk innføring i kvantitative analyseteknikker* (2. utg. ed.). Trondheim: Tapir akademisk forl.
- ELGPN. (2012). *Livslang karriereveiledning i Europa*. (11-12). Finland: Rapport fra europeisk nettverk for livslang karriereveiledning, 2011-2012 Retrieved from http://www.eucen.eu/images/posts/elgpn_resource_kit_2011-12_web.pdf.
- ELGPN, S. (2010). *Livslang karriereveiledning i Europa, 2008-10*. Finland: Jyvaskyla universitet Retrieved from <http://www.elgpn.eu/publications/browse-by-language/english/european-lifelong-guidance-policies-work-in-progress.-a-report-on-the-work-of-the-european-lifelong-guidance-policy-network-2009201310/>.

- Finans Norge. (2014). Må ha tettere kontakt mellom skole og arbeidsliv. Retrieved from <http://www.fno.no/Nyheter/2014/09/behov-for-tettere-kontakt-mellom-skole-og-arbeidsliv/>
- Giddens, A., & Schultz Jørgensen, S. (1996). *Modernitet og selvidentitet: selvet og samfundet under sen-moderniteten*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforl.
- Gysbers, N. C., Heppner, M. J., & Johnston, J. A. (2003). *Career Counseling. Process, Issues, and Techniques*: Pearson Education, Inc.
- Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet* (5. ed.). Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Hatlevik, I. K. R. (2002). *Gode råd? En studie av utdannings- og yrkesveiledning i videregående skole med vekt på veiledning i forbindelse med valg og bortvalg av realfag*. Oslo: NIFU – Norsk institutt for studier av forskning og utdanning.
- Haug, E. H. (2014). *CMS - et felles perspektiv for karriereveiledning i Norge?* (pp. 28).
- HiOA. (2012). Studieplan for Master i yrkespedagogikk. Kjeller.
- Hjerm, M., Lindgren, S., & Blomgren, E. (2011). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig analyse*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: a theory of vocational personalities and work environments* (3rd ed. ed.). Odessa, Fla: Psychological Assessment Resources.
- Hong-Kyun Kima*, Seung C. Ahnb , & Kimc, J. Vertical and Horizontal Education-Job Mismatches in the Korean Youth Labor Market: A Quantile Regression Approach. Retrieved from <https://aefpweb.org/sites/default/files/webform/Mismatch-EER.pdf>
- Høst, H. (2013). *Kvalitet i fag- og yrkesopplæringen. Fokus på skoleopplæringen : rapport 2* *Forskning på kvalitet i fag- og yrkesopplæringen* Rapport (NIFU : online), Vol. 21/2013.
- Høst, H. (2014). *Kvalitet i fag- og yrkesopplæringen. Fokus på opplæring i bedrift : rapport 3* *Forskning på kvalitet i fag- og yrkesopplæringen* FAFO-rapport (online), Vol. 2014:20.
- Høsøien, U., & Lingås, L. G. (2016). *Utdanningsvalg : identitet og danning*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Illeris, K., Jarvis, P., Wenger, E., Engeström, Y., Mezirow, J., & Ziehe, T. (2007). *Læringsteorier : seks aktuelle forståelser*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Illeris, K., & Nordgård, Y. (2012). *Læring*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- ILO Department of Statistics. (2014). *Skills mismatch in Europe* (pp. 32). Retrieved from http://www.ilo.org/global/statistics-and-databases/WCMS_315623/lang--en/index.htm
Retrieved from http://www.ilo.org/global/statistics-and-databases/WCMS_315623/lang--en/index.htm
- Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Jensen, F., Schreiner, C., & Lyngar, C. (2009). *Utdanning på bølgelengde: valg og bortvalg av marin sektor* Vol. nr. 1, 2009. (pp. 90 s. : ill.).
- Johannessen, A. (2009). *Introduksjon til SPSS : versjon 17* (4. utg. ed.). Oslo: Abstrakt forl.
- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. A. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg. ed.). Oslo: Abstrakt.
- KD. (2004). *Rundskriv F-13/04. Dette er Kunnskapsløftet, Kultur for læring*
Retrieved from https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/rus/2004/0016/ddd/pdfv/226866-rundskriv_kunnskapsloftet.pdf.

- Kleven, T. A., Tveit, K., & Hjordemaal, F. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode : en hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Oslo Unipub.
- Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2009). The Learning Way: Meta-Cognitive Aspects of Experiential Learning. *Simulation & Gaming*, 40(3), 297-327. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ845461&site=ehost-live>, <http://dx.doi.org/10.1177/1046878108325713>
- Krange, O., & Øia, T. (2005). *Den nye moderniteten: ungdom, individualisering, identitet og mening*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Kunnskapsdepartementet. (1994). Rett til videregående opplæring for ungdom (16-24år), ungdomsrett. Retrieved from <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/grunnopplaring/videregaende-opplaring/Rett-til-videregaende-opplaring-for-ungdom-16-24-ar.html?id=600783>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2 ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lauvås, P., Handal, G., & Ytreland, A. (1990). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen.
- Lorentzen, S., Streitlien, Å., Tarrou, A.-L. H., & Aase, L. (1998). *Fagdidaktikk : innføring i fagdidaktikkens forutsetninger og utvikling*. Oslo: Universitetsforl.
- Lånekassen. (2015). Statens Lånekasse for utdanning. Retrieved from https://www.lanekassen.no/nb-NO/Om_Lanekassen/Organisasjonen/
- Myhre, J. E. (2015, 23. mai). Husmannsvesenet - UiO. *Husmannsvesenet, Norgeshistorie, UiO*. Retrieved from <https://www.norgeshistorie.no/bygging-av-stat-og-nasjon/artikler/1413-husmannsvesenet.html>
- NOU 2008:18. (2008). *Fagopplæring for framtida*. Retrieved from <https://www.regjeringen.no/contentassets/47b71c71f6b244ac90cf2298cad23845/no/pdfs/nou200820080018000dddpdfs.pdf> Retrieved from <https://www.regjeringen.no/contentassets/47b71c71f6b244ac90cf2298cad23845/no/pdfs/nou200820080018000dddpdfs.pdf>
- NOU 2016:7. (2016). *Norge i omstilling - karriereveiledning for individ og samfunn*. Oslo: KD Retrieved from <https://www.regjeringen.no/contentassets/05a79a5ed91e40e1a80e6f8028b21e3e/no/pdfs/nou201620160007000dddpdfs.pdf>.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova)*. Retrieved from http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_3.
- Peavy, R. V. (2006). *Konstruktivistisk veiledning : teori og metode* (2. udg. ed.). Fredensborg: Studie og Erhverv.
- Priour, A., & Sestoft, C. (Eds.). (2006). *Pierre Bourdieu: en introduktion*. København: Reitzel.
- Ringdal, K. (2001). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (3 ed.). Bergen: Fagbokforl.
- Sannerud, A. R. (2005). *Læring på byggeplassen - utopi eller realitet?* (PhD, PhD), Roskilde Universitetscenter, Roskilde. Retrieved from http://rudar.ruc.dk/bitstream/1800/1613/1/L%20C3%A6ring_p%20C3%A5_byggeplassen.pdf
- Schreiner, C., & Henriksen, E. K. (2009). *re:K:rutt* (pp. 78). Retrieved from <http://www.naturfagsenteret.no/binfil/download2.php?tid=1548403> Retrieved from <http://www.naturfagsenteret.no/binfil/download2.php?tid=1548403>
- Schreiner, C., Henriksen, E. K., Sjaastad, J., Jensen, F., & Løken, M. (2010). *Vilje-con-valg: valg og bortvalg av realfag i høyere utdanning* Vol. nr. 2 2010. (pp. 107, 107, [112] s.).

- Sjøberg, S. (1998). *Naturfag som allmenndannelse : en kritisk fagdidaktikk*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Støren, L. A. (2000). *Yrkesfag eller allmennfag? : om stabilitet og endring i de unges valg, og bakgrunnen for utdanningsvalg* (Vol. nr 9/2000). Oslo: Norsk institutt for studier av forskning og utdanning.
- Super, D. E. (1980). *A Life-Span, Life-Space Approach to Career Development*.
Journal of Vocational Behavior, 16(3), 282-298.
- Svendsrud, A. (2009). *Karriereverktøy*. Retrieved from <https://karriereverktoy.no/>
- Svendsrud, A. (2015). *Karriereveiledning i et karrierelæringsperspektiv*. Oslo: Universitetsforl.
- Tarrou, A.-L. H. (1997). *Yrkespedagogikk og yrkesfaglærerutdanning : en studie av utdanningskulturer*. Oslo: Universitetsforl.
- Tarrou, A.-L. H. (2004). *Yrkesdidaktikk - kunnskapsstatus og forskningsbehov*. Oslo: Norges forskningsråd, 2004.
- Tarrou, A.-L. H. (2005). *Bourdieu seminar*.
- Tarrou, A.-L. H. (2011). *Tolkning av tekster i et Bourdieu-perspektiv*. Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus, 2011.
- Thomsen, R. (2014). *Karrierekompetence og veiledning i et nordisk perspektiv*. (9. mars 2016), 32. Retrieved from http://www.nordvux.net/Portals/0/Gdrive/_dokumenter/2014/Karrierekompetence_og_vejledning_2014.pdf
- Thrane, C. (2005). *Utdanningens sosiale reproduksjon – et fokus på mekanismer*. *Sosiologisk tidsskrift*, 13(01), 45-70.
- Udir-1. (2015). *Fag- og timefordeling. Tilbudsstruktur Kunnskapsløftet*. Retrieved from <http://www.udir.no/globalassets/filer/regelverk/rundskriv/udir1-2015-vedlegg1.pdf>.
- Utdanningsdirektoratet. (2009). *UDir-2-2009: Informasjon om endringer i forskrift til opplæringsloven kapittel 22 og forskrift til privatskoleloven kapittel 7 – ”Retten til nødvendig rådgiving”*. Retrieved from <http://www.udir.no/Upload/Rundskriv/2009/5/udir-2-2009.pdf?epslanguage=no>
- VOX. (2014). *Rådgivning i skolen under lupen*. Retrieved from <http://www.vox.no/nyheter/radgivning-i-skolen-under-lupen/#q=r%C3%A5dgivning%20i%20skolen%20under%20lupen>
- Ziehe, T., & Stubenrauch, H. (2008). *Ny ungdom og usædvanlige læreprocesser: kulturel frisættelse og subjektivitet* (2 ed.). København: Politisk revy.
- Zunker, V. G. (2002). *Career Counseling. Applied Concepts og Life Planning* (6. ed.). United states of America: Brooks/Cole.

VEDLEGG

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hørlaugen gate 29
N-5067 Bergen
Norway
Tel: +47 55 58 21 11
Fax: +47 55 58 96 50
red@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org nr: 965 325 894

Birger Brevik
Institutt for yrkesfaglærerutdanning Høgskolen i Oslo og Akershus
Postboks 4 St. Olavs plass
0130 OSLO

Vår dato: 05.02.2015

Vår ref: 41818 / 3 / AMS

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 23.01.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

41818	<i>Hvilke faktorer har betydning for elevenes valg av utdanning?</i>
Behandlingsansvarlig	Høgskolen i Oslo og Akershus, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Birger Brevik
Student	Vigdís Trøen

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Anne-Mette Somby

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

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Vigdís Trøen vigdis.troen@oas.vgs.no

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

Avdelingskontorene / Contact Offices

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tlf: +47 22 85 52 11. nsd@uo.no
MØNDEHØM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7031 Trondheim. Tlf: +47 73 59 19 07. ig@nsd.ntnu.no
TRONDHØM: NSD, SVU, Universitetet i Tromsø, 9637 Tromsø. Tlf: +47 77 64 43 36. rednsd@svu.no



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 41818

Prosjektet er en survey til elever i videregående skole. Surveyen administreres ved bruk av Questback. Vi anbefaler at det er skolen som sender ut forespørvelsen og surveyen til elevene, og at kontaktinformasjon ikke leveres til studenten.

Vi kan ikke se at det behandles personopplysninger med elektroniske hjelpemidler, eller at det opprettes manntelt personsregister som inneholder sensitive personopplysninger. Prosjektet vil dermed ikke omfattes av meldeplikten etter personopplysningsloven.

Det ligger til grunn for vår vurdering at alle opplysninger som behandles elektronisk i forbindelse med prosjektet er anonyme.

Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, verken:

- direkte via personentydige kjennetegn (som navn, personnummer, epostadresse el.)
- indirekte via kombinasjon av bakgrunnsvariabler (som bosted/institusjon, kjønn, alder osv.)
- via kode og koblingsnøkkel som viser til personopplysninger (f.eks. en navnliste)
- eller via gjenkjennelige ansikter o.l. på bilde eller videoopptak.

Personvernombudet legger videre til grunn at navn/ansiktsbildeopptak ikke knyttes til sensitive opplysninger.

Vedlegg 2: Grovplan for gjennomføring av prosjektet

	HØST 2014 - 2,5 t veiledn			Vår 2015 - 2,5 t veiledn			HØST 2015 - 4 t veiledn			Vår 2016 - 4 t veiledn			
Uke	37	43	49	5	11	17	37	43	49	5	11	17	
Veiledn	x	x		x	x		x	x		x	x		
Utarbeide prosjektplan													
Feltbeskrivelse													
Lese teori													
Planlegge datainnhenting													
Melde NSD - 6 uker													
Datainnhenting													
Analyse													
Skrive													
Diskusjon													
Abstract													

Vedlegg 3: Forespørsel til ledelsen ved skolen om spørreundersøkelse

Januar 2015

Til ledelsen ved skolen
v/ass rektor

Spørreundersøkelse blant skolens Vg1 elever.

Som kjent er jeg i gang med masterstudiet i yrkespedagogikk ved høghskolen i Oslo og Akershus. Jeg ønsker i den forbindelse å gjennomføre en undersøkelse blant alle elevene på Vg1 Studieforbereidende og Vg1 Yrkesfag. Spørreundersøkelsen vil forsøke å avdekke hvilke faktorer som har betydning for valg av utdanning. I den forbindelse ønsker jeg tilgang til elevenes e-postadresser slik at jeg kan sende forespørsler om å delta i undersøkelsen. Dette er en digital undersøkelse som vil bli foretatt ved hjelp av dataprogrammet Questback i regi av Høghskolen i Oslo og Akershus.

Undersøkelsen vil ta omtrent 15 - 20 minutter.

Undersøkelsen vil bli anonymisert. Det innebærer at ingen data kan spores tilbake til den enkelte elev. Undersøkelsen, som vil bli foretatt i løpet av våren 2015, vil være frivillig for elevene og de kan når som helst trekke seg fra undersøkelsen eller la være å svare på spørsmål. Datamaterialet slettes ved prosjektets slutt 16. mai 2016.

Dersom det er spørsmål til studien ta kontakt med:

Veileder Birger Brevik (tlf. 64 84 91 42 / 926 58 833) ved Høghskolen i Oslo og Akershus.

Studien blir meldt til Personvernombudet for forskning for godkjenning: Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Jeg ber om tillatelse til å gjennomføre undersøkelsen som beskrevet ovenfor.

Med vennlig hilsen

Vigdis Trøen

Vedlegg 4: Informasjon til respondentene

April/mai 2015

Utdannings- og yrkesvalg Vg1-elever

For å kunne belyse bakgrunnen for valgt utdanningsprogram, -område og programfag håper jeg dere kan være behjelpelig ved å svare på spørreundersøkelsen slik det fremgår av utsendt mail. Undersøkelsen blir utført i forbindelse med studier i yrkespedagogikk ved Høgskolen i Oslo og Akershus.

Data fra undersøkelsen kan gi tilbakemelding på hvilke faktorer som har betydning for valg av utdanning og yrke. Materialet kan gi meg/skolen informasjon om hvordan vi for eksempel kan imøtekomme og prioritere veiledning. Alt datamateriale vil bli anonymisert. Dette innebærer at ingen data kan spores tilbake til den enkelte elev. Undersøkelsen vil foregå digitalt ved hjelp av dataprogrammet *questback*.

Det er frivillig å delta og dere kan når som helst trekke dere fra undersøkelsen eller la være å svare på spørsmål.

Undersøkelsen er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

På forhånd - takk for hjelpen og LYKKE TIL!

Informasjon gitt på skoleplattformen It's learning i forkant av undersøkelsen, samt som innledning til selve spørreskjemaet.

Dette spørreskjemaet har spørsmål om deg og dine synspunkter knyttet til valg av utdanning og yrke. Dine svar er viktig for å forstå hva som har betydning for deg i valgprosessen og kan bidra til å utvikle mer målrettet informasjon og veiledning.

Det er frivillig å delta og du kan når som helst trekke deg fra undersøkelsen.

Svarene dine blir behandlet anonymt.

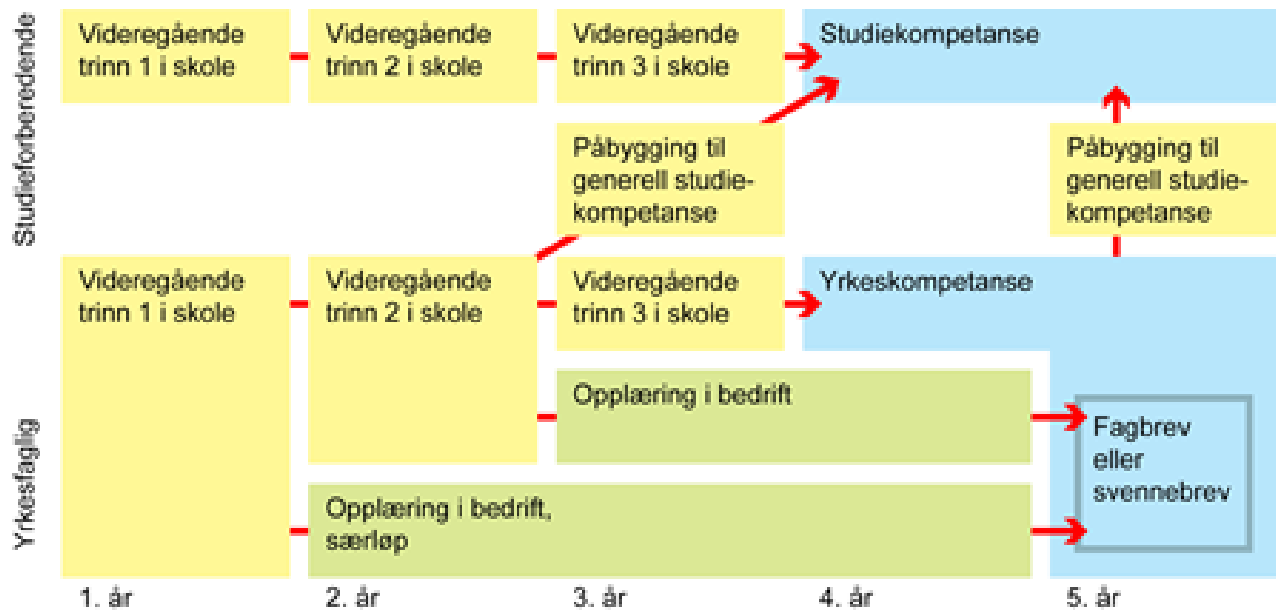
Undersøkelsen er meldt til Personvernombudet for forskning: Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste og vil bli makulert ved prosjektets slutt.

Vi henstiller til at det ikke samarbeides om svar.

Tusen takk for at du tar deg tid til å svare på undersøkelsen.

Undersøkelsen vil ta ca. 20 minutter.

Vedlegg 5: Strukturkart



Strukturkart som viser karriereveier i videregående opplæring

Kilde: www.vilbli.no

Vedlegg 6: Spørreskjema

Spørreskjema

1. Hvilket utdanningsprogram er du elev på?

1 Design og håndverk	
2 Elektrofag	
3 Helse- og oppvekstfag	
4 Idrettsfag	
5 Studiespesialisering	
6 Studiespesialisering med formgivingsfag	
7 Teknikk og industriell produksjon	

2. Hva var viktig for deg når du valgte utdanningsprogram til Vg1?

	1	2	3	4	5	6	7
	Ikke viktig						Svært viktig
1 Anbefaling fra foreldre, steforeldre og foresatte							

2 Anbefaling fra rådgivere/lærere							
3 Hva venner, kjæreste og/eller søsken søkte							
4 Skolens popularitet							
5 Skolens fagtilbud							
6 Skolens beliggenhet i forhold til bosted/reisevei							
7 Egne ønsker							
8 Anbefaling fra andre kjente							

3. Når bestemte du deg for fagvalg/programområde til Vg2?

1 Før eller i løpet av ungdomsskolen	
2 Mellom ungdomsskolen og videregående	
3 Høsthalvåret på Vg1	
4 Vårhalvåret på Vg1	
5 Vet ikke	

4. Var utdanningsprogrammet du går på nå ditt ...

1. valg	
2. valg	
3. valg	

4. usikker	
------------	--

5. Hva gjorde du forrige skoleår?

1 10.trinn	
2 Vg1 annet utdanningsprogram	
3 Arbeid	
4 Skole i utlandet	
5 Annet	

6. Vurder utsagnene nedenfor. Mener du det er viktig å velge en utdanning som kan føre til at du ...

	1	2	3	4	5	6	7
	Ikke viktig						Svært viktig
1 får bruke dine talenter og evner							
2 får utvikle deg selv							
3 får gjøre noe kreativt							
4 får stadige utfordringer							
5 får lære om noe som interesserer deg							

6 får lære om noe du synes er viktig og meningsfylt							
7 får lære om noe som stemmer med dine holdninger og verdier							
8 får lære om noe som er viktig for samfunnet							

7. Hvor viktige er følgende faktorer for deg når det gjelder fremtidig jobb?

	1	2	3	4	5	6	7
	Ikke viktig						Svært viktig
1 Jobbe med noe jeg interesserer meg for							
2 Bruke mine talenter og evner							
3 Kunne drive forskning							
4 Utvikle meg selv							
5 Få jobb der jeg vil bo							
6 Få trygg fast stilling							
7 Arbeide et sted med godt arbeidsmiljø							
8 Arbeide med noe som gjør at jeg kan reise mye							

9 Arbeide med noe jeg synes er meningsfylt							
10 Arbeide med noe som stemmer med mine holdninger og verdier							
11 Få mye fritid og ferie							

8. Hvor viktige er følgende faktorer for deg når det gjelder fremtidig jobb? (fortsettelse fra spørsmål 7)

	1	2	3	4	5	6	7
	Ikke viktig						Svært viktig
1 Arbeide med noe som er viktig for samfunnet							
2 Arbeide med noe jeg synes er spennende							
3 Arbeide med noe lett og enkelt/forutsigbart							
4 Få lederansvar							
5 Ta avgjørelser selv							
6 Jobbe uavhengig av andre mennesker							
7 Tjene mye penger							
8 Skape min egen arbeidsplass							

9 Arbeide med noe praktisk							
10 Jobbe med noe som gjør meg stolt							
11 Jobbe i team sammen med andre mennesker							
12 Ta hensyn til naturen (jord, skog og planter, luft, vann)							

9. Hvor viktig er følgende faktorer for deg når du NÅ velger videre utdanning?

	1	2	3	4	5	6	7
	Ikke viktig						Svært viktig
1 At jeg holder mange muligheter åpne							
2 At utdanningen har bra image							
3 At utdanningen ikke er for vanskelig							
4 At utdanningen ikke er for lang							
5 At jeg får tid til å gjøre andre ting enn skolearbeid							
6 At jeg synes utdanningen er spennende							

10. I hvilken grad er du enig i følgende påstander når det gjelder videre utdanning?

	1	2	3	4	5	6	7
	Helt uenig						Helt enig
1 Jeg bør ha en langsiktig karriereplan							
2 Jeg bør kjenne til egen utholdenhet							
3 Jeg bør kjenne til egen viljestyrke							
4 Jeg bør kjenne til egen fysikk							
5 Jeg bør kjenne til egen psyke							
6 Jeg bør ha bedre kjennskap til meg selv							
7 Jeg bør vite at jeg er flink nok i fagene							
8 Jeg bør kunne tenke igjennom mine muligheter basert på kunnskap om meg selv							

11. I hvilken grad mener du det er viktig å ha kjennskap til ...

	1	2	3	4	5	6	7
	Ikke viktig						Svært viktig
1 opptakskrav for å komme inn på ønsket utdanning?							
2 hvordan du takler nye utfordringer/nye situasjoner?							

3 dine samarbeidsevner?							
4 hvor du kan bo under utdanningen (geografisk)?							
5 hvor du kan få jobb senere (geografisk)?							
6 muligheter for å få jobb?							

KUN STUDIEFORBEREDENDE (=Studiespesialisering, Studiespesialisering med formgivning og Idrett):

12. I hvilken grad mener du skolens veiledning er nyttig ...

	1	2	3	4	5	6	7
	Ingen nytte						Stor nytte
1 når du velger programfag til Vg2?							
2 når du planlegger valg av programfag til Vg3?							

KUN STUDIESPESIALISERING:

13. I hvilken grad mener du skolens veiledning er nyttig ...

	1	2	3	4	5	6	7
	Ingen nytte						Stor nytte

når det gjelder regler knyttet til hvilke to programfag du minst må fortsette med på Vg3							
--	--	--	--	--	--	--	--

14. **KUN Yrkesfag:** I hvilken grad mener du skolens veiledning er nyttig ...

	1	2	3	4	5	6	7
	Ingen nytte						Stor nytte
1 når du velger programområder videre til Vg2 og/eller Vg3?							
2 når du skal bli kjent med fremtidige yrkesmuligheter?							
3 når du vurderer muligheter for å få læreplass?							

KUN YRKESFAG:

15. Hvor enig er du i følgende utsagn?

	1	2	3	4	5	6	7
	Helt uenig						Helt enig
1 Faget «Prosjekt til fordypning» er viktig når jeg skal bli kjent med fremtidige yrkesmuligheter							
2 Mulighet for lærlingeplass har betydning for mitt utdanningsvalg							

16. I hvilken grad mener du veiledningsmetodene nedenfor er viktige når du skal velge utdanning videre?

	1	2	3	4	5	6	7
	Ikke viktig						Svært viktig
1 Individuell veiledning							
2 Veiledning i mindre grupper på 4-5 elever							
3 Nettveiledning							
4 Veiledning i samlet klasse							

KUN STUDIEFORBEREDENDE (=Studiespesialisering, Studiespesialisering med formgiving og Idrett):

17. Hvor viktige er følgende faktorer for deg når det gjelder valg av utdanning?

	1	2	3	4	5	6	7
	Ingen betydning						Stor betydning
1 Utdanningstorget i kantina med informasjon om programfagsmuligheter til Vg2 og Vg3							
2 Undervisning							
3 Karriereveiledning							
4 Testverktøyet www.karriereverktoy.no							
5 Kontaktlærers time							
6 Bruk av nettsiden www.vilbli.no							
7 Bruk av nettsiden www.utdanning.no							
8 Bruk av nettsiden www.samordnaopptak.no							
9 Hjemmesider utdanningsinstitusjoner							

KUN YRKESFAG:

18. Hvor viktige er følgende faktorer for deg når det gjelder valg av utdanning?

	1	2	3	4	5	6	7
	Ingen betyd ning						Stor betydning
1 Faget «Prosjekt til fordypning»							
2 Undervisning							
3 Karriereveiledning							
4 Testverktøyet www.karriereverktoy.no							
5 Kontaktlærers time							
6 Bruk av nettsiden www.vilbli.no							
7 Bruk av nettsiden www.utdanning.no							
8 Bruk av nettsiden www.yrke.no (=Fagopplæringen)							
9 Utplassering i bedrift							
10 Bedriftsbesøk							

11 Hjemmesider utdanningsinstitusjoner							
---	--	--	--	--	--	--	--

19. I karriereveiledningen har vi blant annet brukt nettverktøyet www.karriereverktoy.no. I hvilken grad mener du at dette hjelpemiddelet er nyttig for å synliggjøre dine interesser?

	1	2	3	4	5	6	7
	Ingen grad						Stor grad

20. I hvilken grad mener du at skolens veiledning er viktig når det gjelder ...

	1	2	3	4	5	6	7
	Ikke viktig						Svært viktig
1 å kartlegge dine evner og talenter?							
2 å kartlegge dine interesser?							
3 å kartlegge dine ferdigheter?							
4 å kartlegge dine holdninger og verdier?							

21. I hvilken grad mener du at skolen lykkes i å gi deg informasjon om ...

	1	2	3	4	5	6	7
	Ingen grad						Stor grad
1 ulike utdanningsmuligheter?							
2 strukturen i høyere utdanning (Bachelor-Master-PhD)?							
3 utdanningers opptakskrav?							
4 utdanningers innhold?							
5 utdanningers lengde?							
6 jobbmuligheter?							

22. Ta stilling til følgende utsagn som kan ha betydning for ditt valg av utdanning. Det er viktig at utdanningen ...

	1	2	3	4	5	6	7
	Helt uenig						Helt enig
1 forbereder meg til ett bestemt yrke, for eksempel snekker, bilmekaniker, lege, sykepleier							
2 gir meg grunnlag for å søke mange ulike yrker, for eksempel språkfag, samfunnsfag, naturfag							

23. I hvilken grad mener du det er viktig å tenke igjennom utdanningsvalget sammen med ...

	1	2	3	4	5	6	7
	Ingen grad						Stor grad
1 foreldre, steforeldre og foresatte?							
2 venner, kjæreste og/eller søsken?							
3 rådgiver/karriereveileder?							
4 lærer?							
5 andre kjente?							

24. Hvilken betydning har forholdene nedenfor når du skal planlegge veien videre ...

	1	2	3	4	5	6	7
	Ingen betydning						Stor betydning
1 jobbmuligheter?							
2 tradisjoner innad i familien?							
3 økonomi?							
4 mor, stemor, kvinnelig foresatt?							
5 far, stefar, mannlig foresatt?							

6 at du ikke skal bli i klart mindretall som jente/gutt?							
7 samfunnets behov for kompetanse?							

25. I hvilken grad mener du at faktorene nedenfor har betydning for din karriereplanlegging?

	1	2	3	4	5	6	7
	Ingen betydning						Stor betydning
1 Muligheter for etterutdanning							
2 Mulighet for å utvikle ny kunnskap							
3 Mulighet for fleksibel arbeidstid							
4 Mulighet for å hjelpe andre mennesker?							
5 Tilgang på studieplasser							

26. I hvilken grad vet du hva du vil jobbe med?

	1	2	3	4	5	6	7
	Veldig usikker						Helt sikker

27. Kjønn:

1 Mann	
2 Kvinne	

28. Bakgrunnsopplysninger:

	Vet ikke/ikke aktuelt	Grunnskole	Videregående skole	Høgskole/ universitet
1 Mors høyeste fullførte utdanning				
2 Fars høyeste fullførte utdanning				
3 Steforeldres høyeste fullførte utdanning				

Tusen takk for at du tok deg tid til å svare på spørsmålene!

Vedlegg 7: Utfyllende statistiske analyser

Eksempel: Q6

Group Statistics

	YFSTU1 Ny variabel	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Q6.1 Vurder utsagnene nedenfor. Mener du det er viktig å velge en utdanning som kan føre til at du får bruke dine talenter og evner?	1 YF 2 STU	155 139	5,46 5,71	1,509 1,223	,121 ,104
Q6.2 Vurder utsagnene nedenfor. Mener du det er viktig å velge en utdanning som kan føre til at du får utvikle deg selv?	1 YF 2 STU	155 139	5,56 5,92	1,473 1,043	,118 ,088
Q6.3 Vurder utsagnene nedenfor. Mener du det er viktig å velge en utdanning som kan føre til at du får gjøre noe kreativt?	1 YF 2 STU	155 139	5,28 4,55	1,498 1,561	,120 ,132
Q6.4 Vurder utsagnene nedenfor. Mener du det er viktig å velge en utdanning som kan føre til at du får stadige utfordringer?	1 YF 2 STU	155 139	5,18 5,22	1,426 1,222	,115 ,104
Q6.5 Vurder utsagnene nedenfor. Mener du det er viktig å velge en utdanning som kan føre til at du får lære om noe som interesserer deg?	1 YF 2 STU	155 139	6,11 6,25	1,297 1,001	,104 ,085
Q6.6 Vurder utsagnene nedenfor. Mener du det er viktig å velge en utdanning som kan føre til at du får lære om noe du synes er viktig og meningsfylt?	1 YF 2 STU	155 139	5,65 5,94	1,435 1,118	,115 ,095
Q6.7 Vurder utsagnene nedenfor. Mener du det er viktig å velge en utdanning som kan føre til at du får lære om noe som stemmer med dine holdninger og verdier?	1 YF 2 STU	155 139	5,39 5,25	1,617 1,257	,130 ,107
Q6.8 Vurder utsagnene nedenfor. Mener du det er viktig å velge en utdanning som kan føre til at du får lære om noe som er viktig for samfunnet?	1 YF 2 STU	155 139	4,77 5,01	1,723 1,357	,138 ,115

Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means							
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference		
								Lower	Upper	
Q6.1	6,067	,014	Equal variances assumed	-1,575	292	,116	-,254	,161	-,572	,063
			Equal variances not assumed	-1,593	289,148	,112	-,254	,160	-,568	,060
Q6.2	19,332	,000	Equal variances assumed	-2,390	292	,017	-,360	,150	-,656	-,063
			Equal variances not assumed	-2,434	277,526	,016	-,360	,148	-,650	-,069
Q6.3	,179	,673	Equal variances assumed	4,129	292	,000	,737	,179	,386	1,088
			Equal variances not assumed	4,120	285,511	,000	,737	,179	,385	1,089
Q6.4	2,704	,101	Equal variances assumed	-,272	292	,786	-,042	,156	-,349	,264
			Equal variances not assumed	-,274	291,423	,784	-,042	,154	-,346	,262
Q6.5	6,774	,010	Equal variances assumed	-1,043	292	,298	-,142	,136	-,410	,126
			Equal variances not assumed	-1,058	285,770	,291	-,142	,134	-,407	,122
Q6.6	10,664	,001	Equal variances assumed	-1,875	292	,062	-,284	,151	-,581	,014
			Equal variances not assumed	-1,900	286,510	,058	-,284	,149	-,577	,010
Q6.7	11,836	,001	Equal variances assumed	,794	292	,428	,135	,170	-,200	,471
			Equal variances not assumed	,805	286,380	,421	,135	,168	-,196	,466
Q6.8	10,292	,001	Equal variances assumed	-1,318	292	,189	-,240	,182	-,599	,119
			Equal variances not assumed	-1,335	287,304	,183	-,240	,180	-,594	,114