

Marte Hallgren Alternes

“Det handler om å ta det rette valget”

**En kvalitativ studie av elevers erfaringer med arbeidslivsfag og
deres tanker rundt valg av videre utdanning**

**Masteroppgave i barnevern
OsloMet – storbyuniversitetet
Fakultet for samfunnsvitenskap**

Sammendrag

Med utgangspunkt i et pilotprosjekt ved en ungdomsskole på Østlandet, fokuserer denne studien på fenomenet arbeidslivsfag. Dette faget er et alternativ til 2. fremmedspråk eller språklig fordypning på ungdomstrinnet. Den aktuelle skolen har valgt å leie inn en ekstern bedrift som er ansvarlig for en del av undervisningsopplegget i dette faget. Hovedfokuset i denne studien er å få frem elevenes erfaringer med arbeidslivsfaget så langt, og vurdere om faget har innvirkninger på deres beslutning om valg av videre utdanning.

Studien har en kvalitativ tilnærming, og benytter semistrukturerte forskningsintervjuer, samt deltagende observasjon for å innhente data. Utvalget består av én bestemt arbeidslivsfagklasse ved denne spesifikke ungdomsskolen. Under observasjonene er hele klassen representert i utvalget, mens halvparten av elevene er informanter i intervjuene. Analyseredskapet som benyttes i studien er tematisk analyse, og det teoretiske perspektivet er hovedsakelig forankret i symbolsk interaksjonisme. I tillegg presenteres fenomenene arbeidslivsfag og frafall i videregående opplæring som et teoretisk bakteppe for studien.

Hovedfunnene i undersøkelsen viser at elevene er svært fornøyde med gjennomføringen av arbeidslivsfaget på deres skole, og at de opplever faget som et positivt innslag av praktisk arbeid i skolehverdagen. Faget bidrar, ifølge elevene, til verdifull kunnskap om ulike utdanningsveier og yrker. De forteller om "økt" bevissthet rundt egne følelser, handlingsvalg og hvordan de fremstår som individer. Det fortelles også om bedret selvtillit, økt selvsikkerhet og følelse av mestring.

Denne studien kommer med et innspill til diskusjonen om hvordan tidlig forebyggende tiltak i skolen kan oppleves av elevene. Slik sett kan mine funn ha implikasjoner for lignende tiltak og elevgrupper.

Abstract

Based on a pilot project at a junior high school in Norway, this study focuses on the phenomenon “arbeidslivsfag” (work life subject) This is a subject students in Norway can choose to do instead of a second language or a linguistic specialization. The featured school has chosen to hire an external company which is responsible for parts of the teaching plan in this subject. The main focus of this study is to highlight the students’ experiences with “arbeidslivsfag” so far, and whether the subject has impacted their decisions regarding the choice of further education.

This study has a qualitative approach, and uses semi-structured research interviews and participant observation to retrieve data. The selection of participants consists of one specific class at this particular school. During the observations, the entire class is represented in the sample, while half the students are informants in the interviews. The analytical tool used in this study is thematic analysis, and the theoretical perspective of the study is predominantly symbolic interactionism. In addition, the phenomena “arbeidslivsfag” and “dropout” in school are introduced and discussed.

The main findings of this study shows that the students are generally pleased with the implementation of “arbeidslivsfag” at their school. Furthermore, they experience the subject as a positive addition of practical work during their everyday school life. According to the students, the subject contributes to valuable knowledge of different educational pathways and professions. They also talk about “increased” awareness of their own emotions and choices of action, and about how they are perceived as individuals. Additionally, the students express their sense of increased self confidence, assertiveness, and sense of achievement.

This study provides an input to the discussion of how early prevention measures in school can be experienced by the students. In this way, my findings may have implications for similar initiatives and student groups.

Oslo Metropolitan University, Faculty of Social Science

Oslo 2018

Forord

To år med studier og en meget lærerik reise er herved over. Å skrive denne masteroppgaven har vært både gøy og utfordrende. Gøy fordi prosjektet jeg har fått tatt del i, har introdusert meg for mange flotte mennesker, og lærerikt fordi jeg nå sitter igjen med verdifull kunnskap jeg ellers ikke ville hatt. Det har dessuten vært spennende å gjøre sitt eget forskningsprosjekt fra start til mål - med alle de utfordringer og lysglimt som følger med. At jeg nå sitter igjen med et ferdig produkt er fryktelig gøy å tenke på.

Jeg vil starte med å takke de to flotte damene som inviterte meg med på prosjektet, dere vet hvem dere er. Tusen takk for all tillit og hjelp på veien. Takk også til de flotte elevene som har gjort denne masteroppgaven mulig. Uten dere hadde det ikke vært noen erfaringer å fortelle om.

Videre vil jeg takke veilederen min, Anita, for et flott og fleksibelt samarbeid. Alle kommentarene dine, store som små, har gitt meg motivasjon og inspirasjon når jeg har stått fast.

Til Erika og Hedvig, tusen hjertelig takk for gode innspill på veien. Dere har vært gode sparrepartnere i skriveprosessen, noe jeg ikke ville vært foruten.

Til slutt vil jeg takke Ingvild, Linn, Pia, Cecilie og Cathrine. Snakk om velfungerende og hyggelig kollokvi gruppe. Jeg kunne ikke ha spurt om bedre medstudenter og venner. Dere blir med meg videre på reisen.

Oslo, mai 2018

Marte Hallgren Alternes

Innhold

SAMMENDRAG	I
ABSTRACT	II
FORORD	III
1. INNLEDNING	1
1.1. TEMA	1
1.2. BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA.....	2
1.3. HENSikten MED OPPGAVEN OG PROBLEMSTILLING	2
1.4. NOEN BEGREPSAVKLARINGER.....	3
1.5. DISPOSISJON AV OPPGAVEN.....	5
2. TIDLIGERE FORSKNING OG MITT BIDRAG	6
2.1. TIDLIGERE UNDERSØKELSER AV ARBEIDSLIVSFAGET	6
2.2. MITT BIDRAG TIL FORSKNINGEN PÅ ARBEIDSLIVSFAG	9
2.3. RELEVANSEN FOR BARNEVERN SFELTET	10
3. TEORETISKE PERSPEKTIVER	14
3.1. ARBEIDSLIVSFAG	14
3.2. FRA FALL I VIDEREGÅENDE OPPLÆRING	18
3.3. SYMBOLSK INTERAKSJONISME	22
4. METODOLOGISKE TILNÆRMINGER	30
4.1. EN KVALITATIV UNDERSØKELSE	30
4.2. REKRUTTERING AV UTVALG.....	31
4.3. DATAINNSAMLING	32
4.4. TEMATISK ANALYSE.....	34
4.5. BRUK AV LITTERATUR.....	37
4.6. FORSKNINGSETISKE REFLEKSJONER	38
4.7. VALIDITET OG RELIABILITET	40
4.8. GENERALISERBARHET	41
5. FUNN	42
5.1. ARBEIDSLIVSFAG BETYR MYE	42
5.2. FORNØYDE MED Å FÅ JOBBE PRAKTISK.....	42
5.3. WORKSHOPENE HAR SATT I GANG INDIVIDUELLE PROSESSER.....	44
5.4. POSITIV ENDRING I SELVFØLELSE OG TROEN PÅ EGNE EVNER.....	47
5.5. “ØKT” BEVISSTHET OM FRAMTIDIG YRKESVALG.....	48
5.6. OGSÅ NEGATIVE ASPEKTER VED ARBEIDSLIVSFAG	52
6. DISKUSJON	55
6.1. HOVEDFUNNENE KORT OPPSUMMERT.....	55
6.2. SKOLEN SOM SOSIALT SYSTEM	55
6.3. ARBEIDSLIVSFAG SOM NY SOSIAL ENHET	56
6.4. ARBEIDSLIVSFAG – EN PROSESS	60
6.5. FORESTILLINGSVERDENER OG FREMTIDSPLANER	63
6.6. INGEN GARANTI.....	64
7. AVSLUTNING	66
7.1. ET GJENSYN MED PROBLEMSTILLINGEN OG UNDERSPØRSMÅLENE	66
7.2. OVERRASKENDE FUNN	67
7.3. STYRKER OG BEGRENSENINGER VED STUDIEN.....	69
7.4. IMPLIKASJONER FOR LIGNENDE TILTAK OG FOR LIGNENDE ELEVGRUPPER	69

8. LITTERATURLISTE	71
VEDLEGG 1: INFORMASJONSSKRIV OG SAMTYKKESKJEMA	78
VEDLEGG 2: INTERVJUGUIDE.....	81
VEDLEGG 3: BEKREFTELSE FRA NSD.....	83
VEDLEGG 4: ÅRSPLAN I ARBEIDSLIVSFAG, 8. TRINN	85
VEDLEGG 5: TABELLER FRA DEN TEMATISKE ANALYSEN	86

1. Innledning

1.1. Tema

Denne oppgaven omhandler arbeidslivsfag. Dette er et fag som tilbys på ungdomsskolen og fungerer som et alternativ til fremmedspråk eller fordypning i engelsk, norsk eller samisk (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 2). Faget, som for første gang ble prøvd ut i 2009, ble innført med argumentet om at elever som så ut til å slite i de teoretiske språkfagene, ville dra nytte av et mer praktisk alternativ i skolen. Dette ville forhåpentligvis få positive innvirkninger på elevenes faglige prestasjoner og skolemotivasjon. Mer overordnet ble arbeidslivsfag innført fordi regjeringen så et behov for flere forebyggende tiltak i grunnopplæringen - i arbeidet for å redusere frafallet i videregående opplæring (St.meld. nr. 44 (2008-2009), 2009, s. 25-26).

Utdanningsdirektoratets innledende beskrivelse av arbeidslivsfaget sier at dette er et fag som skal "gi elevene praktisk erfaring med arbeidsoppgaver hentet fra yrkesfaglige utdanningsprogrammer som er tilpasset ungdomstrinnet" (Utdanningsdirektoratet, 2017). Formålet med arbeidslivsfag er at elevene skal få erfare hvilke krav som stilles til god yrkesutøvelse, og til dem som yrkesutøvere. Elevene skal lære gode arbeidsvaner, samarbeidsevne, serviceinnstilling, selvstendighet, og betydningen av entreprenørskap og kreativitet. Til sist skal arbeidslivsfaget stimulere elevenes motivasjon, arbeidsglede og mestringfølelse (Utdanningsdirektoratet, 2015a, s. 2). En samlet intensjon er at arbeidslivsfag vil kunne øke elevenes forutsetninger for å gjennomføre videregående opplæring (Bakken, Dæhlen & Smette, 2013, s. 8).

Første forsøk med arbeidslivsfag ble, som nevnt, gjennomført i 2009. Fem kommuner (Bergen, Fjell, Tromsø, Tønsberg og Ullensaker) deltok da i et prøveprosjekt som varte over fire år. Til sammen bestod dette forsøket av 16 skoler (Christensen, Homme & Midtbø, 2010, s. 8). Skoleåret etter (2010-2011) ble enda 76 kommuner inkludert i utprøvingen av faget, med til sammen 134 skoler. Nok et skoleår senere (2012-2013) kunne alle ungdomsskoler i landet fritt velge å tilby arbeidslivsfag til sine elever, og i 2014 ble det av Kunnskapsdepartementet besluttet at faget, fra og med skoleåret 2015-2016, skulle være et permanent fag på ungdomstrinnet (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 2). Det er gjort flere evalueringer av denne utprøvingen av faget, og en sammenfatning av disse rapportene kan leses i avsnitt 2.1.

1.2. Bakgrunn for valg av tema

Temaet i min masteroppgave ble valgt på bakgrunn av en presentasjon av arbeidslivsfag på mastertorget januar 2017 ved Høgskolen i Oslo og Akershus (nå OsloMet – storbyuniversitet). Tittelen for presentasjonen var *Sammen skaper vi verdier og former fremtiden: Arbeidslivsfag på ungdoms- og videregående skoler for å unngå frafall*. Her la faglærer i arbeidslivsfaget ved en ungdomsskole på Østlandet, og en representant fra en samarbeidspartner av skolen, frem et pilotprosjekt de et halvår tidligere hadde startet opp for elever på 8. trinn.

Pilotprosjektet er en egenutvikling av arbeidslivsfaget, hvor ungdomsskolen har benyttet seg av det lokale næringslivet i utformingen av faget. Som en del av undervisningsopplegget er en ekstern bedrift leid inn for å ha ”workshoper” med ungdommene. Jeg kommer tilbake til bedriftens bidrag til arbeidslivsfaget i avsnitt 3.1., men kort fortalt består undervisningsopplegget i workshopene av praktiske øvelser som blant annet bygger på kognitive grunnprinsipper, kommunikasjonsteknikker og relasjonskompetanse. Målet er å gi elevene sosial kompetanse, gjøre dem i stand til å ta selvstendige valg, og øke følelsen av mestring. Dette vil forhåpentligvis også kunne fungere forebyggende mot frafall i videregående opplæring. Skolen har dessuten et godt samarbeid med videregående skoler i nærområdet, noe som har formet det faglige opplegget ytterligere.

Med tanke på at jeg har en bachelorgrad i psykologi, og snart har fullført en toårig master i sosialfag (med fordypning i barnevern), ble jeg med én gang interessert i dette prosjektet som mulig tema for min masteroppgave. Pilotprosjektet vekket både min interesse for arbeid med ungdom, for verdien av forebyggende arbeid, og for psykologifeltet.

1.3. Hensikten med oppgaven og problemstilling

I denne oppgaven presenteres min undersøkelse av arbeidslivsfaget slik det er gjennomført på en spesifikk ungdomsskole på Østlandet. Målet mitt har vært å få frem elevenes stemme, og deres ulike erfaringer med faget, samt å se om elevene opplever at faget har hatt innvirkninger på tankene deres om videre utdanning. Håpet er at det kan ligge en overføringsverdi i disse erfaringene, for andre lignende tiltak i skolen, og for lignende elevgrupper som av en eller annen grunn kan dra nytte av en mer praktisk undervisningsform i skolen. Ikke minst håper jeg at funnene mine relatert til elevenes tanker om videre utdanning kan bidra til en videre diskusjon rundt arbeidslivsfagets forebyggende rolle mot frafall i videregående opplæring. Da

særlig rettet inn mot elever som opplever ungdomsskolen som utfordrende, enten faglig eller på grunn av manglende motivasjon og mestring, og som slik inngår i risikogruppen for senere frafall (Markussen, 2016, s. 31-32). Det må likevel understrekes at jeg ikke har til hensikt å dra noen slutninger om arbeidslivsfag som forebyggende tiltak mot frafall, men heller komme med et innspill til diskusjonen, ved å fremheve disse elevenes erfaringer med faget. Tema for min oppgave er derfor å undersøke elevenes erfaringer med arbeidslivsfaget slik det er gjennomført på denne ungdomsskolen. Og herunder fagets eventuelle innvirkninger på livet deres generelt, og på utdanningsvalget de skal ta i 10. klasse spesifikt. Følgende problemstilling, og underspørsmål, ble derfor formulert:

Problemstilling:

“Hvilke erfaringer har ungdommene med arbeidslivsfaget så langt, og har faget hatt innvirkninger på deres beslutning om valg av videre utdanning?”

Underspørsmål:

- Hva trekker elevene fram som verdifullt, og mindre verdifullt, med arbeidslivsfaget?
- På hvilken måte har arbeidslivsfaget hatt innvirkninger på elevenes liv?
- Sier elevene noe som kan bygge opp under antakelsen om arbeidslivsfaget som et tidlig forebyggende tiltak mot frafall i videregående opplæring?

1.4. Noen begrepsavklaringer

Forebyggingsarbeid deles gjerne inn i primær, sekundær og tertiær forebygging (Bekken, Dahl & van der Wel, 2018, s. 18; Barne- og familiedepartementet, 2005, s. 22). Hovedfokuset vil i denne oppgaven ligge på primærforebygging, og spesifikt det som foregår på ungdomsskolen. Dette arbeidet dreier seg om det som kan gjøres for å hindre at problemer utvikler seg, og omfatter et bredt spekter av tiltak rettet mot alle, eller et stort antall barn og unge, og deres nærmiljø (Barne- og familiedepartementet, 2005, s. 22).

Frafall, bortvalg og dropout er termer for å beskrive det å falle ut av utdanningssystemet, og brukes om hverandre i forskningslitteraturen (Wollscheid, 2010, s. 9). Avhengig av i hvilket land begrepet benyttes, og hvordan fenomenet måles, vil dette variere, noe jeg kommer tilbake til i kapittel 3. Jeg vil i denne oppgaven bruke begrepet “*frafall*”.

Arbeidslivsfag er ment å være et ”praktisk alternativ” i ungdomsskolen. Det er derfor nødvendig å si noe om hva jeg i denne oppgaven legger i begrepet ”*praktisk*” *undervisning*. Praksis- og teoribasert undervisning omtales ofte som motsatser, og hvilken mening som legges i de to begrepene varierer. Innenfor fagdebatten om læring finnes det blant annet én debatt som omhandler forholdet mellom abstrakt kunnskap og praktisk kunnskap. En annen debatt omhandler hva som inngår i teoretisk og praktisk læring og refererer til hvordan kunnskap tilegnes (Caspersen, Wiborg & Lødding, 2011, s. 19). “Tradisjonell undervisning” viser gjerne til et fokus på abstrakt kunnskap, hvor læreren er kunnskapskilden de unge skal sitte stille og lytte til. En av de som har kritisert denne pedagogikken, er John Dewey. Han mente at læring i stor grad henger sammen med kroppslig aktivitet. Motsetningen mellom teoretisk og praktisk, elevaktivitet og lærerformidling, og mellom læring i og utenfor klasserommet bør ses på som ulike relasjoner heller enn ulike posisjoner. Det bør derfor legges til rette for et samspill mellom disse ulike læringsarenaene (gjengitt etter Caspersen, Wiborg & Lødding, 2011, s. 23-24).

I begrepsavklaringen av “praktisk” undervisning, slik det inngår i min diskusjon av arbeidslivsfaget, har jeg valgt å ta utgangspunkt i Casper, Wiborg & Løddings (2011) definisjon, et syn på praktisk undervisning som henger godt sammen med Deweys syn. I deres definisjon heter det at praksisbaserte arbeidsmåter avgrenses til “arbeidsmåter for lærer og elever som har ett eller flere elementer av praktisk arbeid i seg, og som gjennomføres som et identifiserbart element i undervisningen” (s. 26-27). Undervisningen i arbeidslivsfaget faller videre inn under det forfatterne kaller *fellesrettede aktiviteter*. Dette fordi tiltaket utgjør et tilbud til grupper av elever, og er uavhengig av læringsarena. Undervisningen kan altså foregå både på og utenfor skolen (Casper, Wiborg & Lødding, 2011, s. 61).

Erfaring, med henvisning til oppgavens problemstilling om “elevenes erfaringer med arbeidslivsfaget”, er definert som “den informasjonen individet erverver gjennom sansing og handling” (Holmen, 2011).

Unge med barnevernstilknytning/barnevernserfaring refererer i denne oppgaven til barn og unge som har, eller har hatt tiltak fra barnevernstjenesten (Landsforeningen for barnevernsbarn, 2018, s. 1).

1.5. Disposisjon av oppgaven

Etter presentasjonen av tema og problemstilling over, vil tidligere forskning på arbeidslivsfaget, mitt bidrag og relevansen for barnevernsfeltet bli presentert i kapittel 2.

Kapittel 3 gir en fremstilling av oppgavens teoretiske perspektiver. Først presenteres arbeidslivsfagets fremvekst, innhold og handlingsrom, i tillegg til denne ungdomsskolens gjennomføring av faget. Deretter presenteres fenomenet frafall i videregående opplæring. Til sist kommer oppgavens overordnede teoretiske perspektiv, nemlig symbolsk interaksjonisme.

Kapittel 4 redegjør for studiens metodologiske utgangspunkt og min forskningsprosess.

I kapittel 5 presenteres relevante funn, og i kapittel 6 diskuteres disse funnene i lys av teori fra kapittel 3. Det er i diskusjonsdelen lagt særlig vekt på symbolsk interaksjonisme, men teori om arbeidslivsfaget og frafall i videregående opplæring er og trukket inn der det er relevant.

Kapittel 7 inneholder avsluttende bemerkninger og refleksjoner. Dette i forhold til oppgavens problemstilling og underspørsmål, noen overraskende funn, samt tanker rundt hvordan min undersøkelse kan ha implikasjoner for lignende forebyggende tiltak i skolen, og for lignende elevgrupper, for eksempel unge med barnevernstilknytning.

2. Tidligere forskning og mitt bidrag

I dette kapittelet presenteres to tidligere rapporter om arbeidslivsfaget, samt mitt bidrag til forskningen på feltet. I relasjon til mitt bidrag er og oppgavens relevans for barnevernsfaglig arbeid inkludert avslutningsvis.

2.1. Tidligere undersøkelser av arbeidslivsfaget

Da det ble bestemt at arbeidslivsfaget skulle prøves ut for første gang skoleåret 2009/2010, var det med forbehold om at prosjektet skulle følgeevalueres. En sluttrapport fra prosjektet *Kartlegging av forsøk med praktisk fag på ungdomstrinnet - Arbeidslivsfag* ble derfor publisert av Uni Research Rokkansenteret i 2010, på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet (Christensen, Homme & Midtbø, 2010, s. 4). Året etter fikk Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA /nå SVA) i oppgave å vurdere hvordan innføringen av arbeidslivsfaget fungerte. Prosjektet fikk navnet *Evaluering av forsøk med et nytt fag i ungdomstrinnet – Arbeidslivsfag*, og en sluttrapport ble publisert i 2013 (Bakken, Dæhlen & Smette, 2013, s. 3). I framstillingen av tidligere forskning, har jeg valgt å forholde meg til de to sluttrapportene, da disse gir to omfattende vurderinger av forsøket med arbeidslivsfag i dets tidlige fase.

Jeg har og kommet over to masteroppgaver med arbeidslivsfaget som tema. Begge er skrevet innenfor pedagogiske fagfelt og har hovedfokus på organiseringen av arbeidslivsfaget etter læreplanen, herunder dets formål og kompetansemål (Leirvik, 2012; Meland, 2016). Jeg har valgt å ikke utdype omtalen av disse da de bygger på den samme tidligere forskningen som blir presentert under, og fordi funnene i stor grad viser til det organisatoriske ved faget, herunder selve gjennomføringen, lærernes kompetanse og elevenes kunnskapsoppnåelse i henhold til læreplanen (Leirvik, 2012; Meland, 2016).

Sluttrapport I

Uni Research Rokkansenterets undersøkelse tok for seg de første skolene som prøvde ut arbeidslivsfaget høsten 2009 (Christensen, Homme & Midtbø, 2010, s. 4). Formålet med undersøkelsen var å se hvordan oppstarten av faget hadde fungert i praksis, sett fra skoleledelsens, lærernes og elevenes synspunkt. Det var og av interesse å kartlegge hva som kjennetegnet elevene som hadde faget (Christensen, Homme & Midtbø, 2010, s. 5).

Utvalget i undersøkelsen bestod av 16 forsøksskoler, hvorpå disse deltok i ulik grad. Det ble brukt en kombinasjon av kvalitative og kvantitative metoder, og datainnsamlingen foregikk over 3 delvis overlappende faser. Dokumentanalyse, spørreskjema til lærerne og intervjuer med skoleledelsen og lærerne, ble datagrunnlaget for kartleggingen av skolenes utforming og gjennomføring av faget. Spørreskjemaer til elevene og lærerne, samt noen utdypende intervjuer (med 7 lærere og 16 elever), utgjorde datagrunnlaget for elevenes erfaringer med faget (Christensen, Homme & Midtbø, 2010, s. 13-15).

Resultatene fra spørreundersøkelsen viste at elevene var svært tilfredse med arbeidslivsfaget. Hele 87 % av elevene oppga at de trivdes bedre med dette faget enn de andre fagene på skolen. Nesten 70 % av elevene i undersøkelsen sa at faget hadde gjort skolehverdagen bedre, og at interessen for læring var noe høyere her enn i andre fag. En viss andel av elevene sa at de ville hatt større fravær og svakere karakterer i teoretiske fag dersom de ikke hadde hatt arbeidslivsfag. En slik subjektiv vurdering må tolkes med varsomhet, men svartrenden ble bekreftet av lærerne, som mente at faget hadde betydd en endring til det bedre for elevene (Christensen, Homme & Midtbø, 2010, s. 39-40). Ordningen var mest populær blant guttene, og faget var mer populært blant elevene som viste svake resultater i teoretiske fag, enn blant de som mestret disse bedre. På en mer organisatorisk side, var skoleledelsen og lærerne bekymret for om de kunne gjennomføre forsøket og utvide arbeidslivsfaget. Dette fordi faget krever større ressurser enn andre fag, herunder ny lærerkompetanse, egnede undervisningsrom og økonomisk støtte. Engasjement og vilje til å drive faget videre er derfor viktig (Christensen, Homme & Midtbø, 2010, s. 45).

Sluttrapport II

NOVA rapporten bygger på de to delrapportene *Valgmuligheter i ungdomsskolen: Erfaringer med de språklige fordypningsalternativene og forsøk med arbeidslivsfag* (Bakken & Dæhlen, 2011), og *Ett år med arbeidslivsfaget: Læreres og elevers erfaringer med arbeidslivsfaget på 8. trinn* (Bakken, Dæhlen, Haakestad, Sletten & Smette, 2012). Bakgrunnen for NOVAs undersøkelse av forsøket med arbeidslivsfaget var Utdanningsdirektoratets ønske om en forskningsbasert evaluering. Dette for å ta stilling til om faget skulle omgjøres til et permanent tilbud i ungdomsskolen. I sluttrapporten var det et tredelt fokus; hvordan hadde faget blitt gjennomført i praksis, hvordan vurderte elever og lærere fagets fungering, og hvordan hadde faget bidratt til å styrke elevenes skolemotivasjon (Bakken, Dæhlen & Smette, 2013, s. 7)?

Det var først og fremst de skolene som startet med arbeidslivsfag høsten 2010, som bidro til datamaterialet (115 skoler). Det ble gjennomført casestudier ved seks av skolene, hvor observasjon av arbeidslivsfagstimer og intervjuer med lærere og elever ble kombinert. I tillegg til dette, ble det gjennomført to store spørreundersøkelser blant lærerne og elevene på faget, og innhentet registerdata over elevenes karakterer, skoleprestasjoner og familiebakgrunn (Bakken, Dæhlen & Smette, 2013, s. 25).

I første delrapport av evalueringen, ble tre modeller for organiseringen av arbeidslivsfaget foreslått (Bakken & Dæhlen, 2011, s. 31). I *aktivitetsmodellen* knyttes opplæringen i faget til én aktivitet, noe som innebærer at elevene får prøve seg på ulike oppgaver knyttet til ulike yrkesfaglige utdanningsprogrammer. Timene er som oftest organisert rundt ting som skal lages, og kompetansemålene innenfor de ulike yrkesfagene er knyttet til utviklingen av disse produktene, for eksempel bygging av benker på skolens uteområde. I *rulleringsmodellen* veksler elevene mellom opplæring i de ulike utdanningsprogrammene. Undervisningen i et fagfelt (for eksempel restaurant- og matfag) strekker seg gjerne over to-tre måneder, før det byttes til et nytt fagfelt (for eksempel naturbruk). I *spesialiseringsmodellen* knyttes gjennomføringen av arbeidslivsfaget tett opp mot yrkesfaglige utdanningsprogram i videregående opplæring. Det som skiller denne modellen fra rulleringsmodellen, er at elevene i spesialiseringsvarianten ikke veksler mellom yrkesfagene, men får opplæring i kun ett eller to utdanningsprogram. Etter en slik modell får elevene anledning til å spesialisere seg innenfor en valgt "linje" som er relativt tett knyttet opp mot en yrkesfaglig utdanning, og ved enkelte skoler legges det til rette for utplassering i arbeidslivet på 10. trinn. Det var særlig de to første modellene som viste seg gjeldende blant skolene i følgeevalueringen (Bakken & Dæhlen, 2011, s. 32-36).

Ved skolebesøkene ble det gjennomført uformelle samtaler med elever og lærerne. Det viste seg vanskelig å gjennomføre elevsamtaler utenom arbeidslivsfagtimene, og elevenes bidrag til evalueringen ble derfor det forskerne så og hørte i disse timene. Dessuten snakket elevene stort sett med forskerne når læreren var tilstede, noe som kan ha påvirket svarene deres. På grunn av omfanget på observasjonene og intervjuene, har fokuset på studien slik ligget på arbeidslivsfaget generelt og ikke på den enkelte skole som kontekst for faget (Bakken, Dæhlen & Smette, 2013, s. 26).

Elevenes erfaringer med arbeidslivsfaget var jevnt over positive, og det var tydelig at faget var ønsket. Over 80 % mente de lærte mye nyttig, og 70 % av elevene oppga arbeidslivsfag som sitt yndlingsfag. Arbeidsmetodene i faget var den viktigste grunnen til at elevene trivdes, og de aller fleste elevene opplevde arbeidslivsfag som et praktisk alternativ som skilte seg fra andre skolefag (Bakken, Dæhlen & Smette, 2013, s. 121). Selv om det var noe usikkert om faget bidro til økt skolemotivasjon, var hovedkonklusjonen at arbeidslivsfaget utgjorde et praktisk alternativ til de mer teoritunge fagene på ungdomsskolen, noe som vil gi økt mestringsopplevelse blant elevene som opplever dette lite i skolen ellers (Bakken, Dæhlen & Smette, 2013, s. 16). Forskerne foreslo at det burde settes i gang en oppfølgingsstudie “for å undersøke om arbeidslivsfag bidrar til å redusere frafallet i videregående opplæring ved å gjøre elevene ekstra motivert for å ta bestemte yrkesfaglige utdanningsprogrammer etter ungdomsskolen” (Bakken, Dæhlen & Smette, 2013, s. 16).

2.2. Mitt bidrag til forskningen på arbeidslivsfag

En slik oppfølgingsstudie ville vært for omfattende for mitt masterprosjekt, ressurser og tid tatt i betraktning. Jeg ble likevel nysgjerrig på arbeidslivsfaget som et mulig forebyggende tiltak mot frafall i videregående opplæring. Dette fordi frafallet er spesielt stort på de yrkesfaglige utdannelsene, ikke minst blant unge med barnevernserfaring. Dette kommer jeg tilbake til i avsnittene 2.3. og 3.2.

Det optimale ville her vært å fulgt et utvalg ungdommer med tilknytning til barnevernet gjennom arbeidslivsfaget på ungdomsskolen, og enda bedre, noen år videre ut i deres videregående opplæring for å se på graden av gjennomføring. Dette lot seg dessverre ikke gjøre da prosjektet jeg ble invitert med på omfatter en klasse bestående av elever med ulik familie- og bosituasjon, og på grunn av tidsrammen for masterprosjektet. Jeg så det som en for omfattende jobb å komme i kontakt med nok ungdommer med barnevernstilknytning som også hadde arbeidslivsfag på skolen. Jeg valgte derfor å forholde meg til det utvalget jeg hadde tilgjengelig. Ungdommene jeg har snakket med og observert utgjør likevel en heterogen gruppe da det er variasjon i om elevene bor med begge foreldrene, med kun én av dem, eller med ingen av foreldrene. Det er dessuten en betydelig andel av elevene som selv har uttrykt at de har utfordringer på skolen, enten knyttet til ulike atferdsvansker eller til motivasjon og mestring i teoretiske fag. Én av elevene har også ekstra oppfølging på skolen, i form av assistent.

De foregående undersøkelsene av arbeidslivsfag har vært av større karakter ved at flere skoler er inkludert. Det er dessuten ofte benyttet en kombinasjon av kvantitative og kvalitative metoder for datainnsamling. Det jeg likevel la merke til var at elevintervjuer gjerne har blitt benyttet som tilleggsdata til andre datakilder som spørreskjema, dokumentanalyse og intervjuer med lærere. Enten fordi fokuset har ligget på organiseringen av faget, eller fordi slike intervjuer har vært vanskelig å få gjennomført. Jeg så derfor utvalget mitt som en ressurs for å undersøke gjennomføringen av arbeidslivsfaget ved én skole, med én bestemt klasse, og bestemte meg for å gjennomføre en ren kvalitativ undersøkelse med hovedvekt på én til én intervjuer med elevene. Dette for å få frem deres erfaringer med arbeidslivsfaget – på deres skole. Grunnet tidsperspektivet på masteren har jeg ikke hatt mulighet til å følge elevene gjennom ungdomsskolen og videre inn i videregående opplæring. Det er derfor ikke mulig å si noe om fagets forebyggende *effekt* på senere frafall. Jeg var likevel interessert i å høre hva elevene selv tenkte om faget som forebyggende tiltak og jeg har forsøkt å få frem dette i intervjuene uten å nødvendigvis spørre om dette direkte.

2.3. Relevansen for barnevernsfeltet

Barnevernet i Norge har som oppdrag å sikre at alle barn og unge vokser opp under trygge oppvekstvilkår (Barnevernloven, 1992, § 1-1). Som en del av det barnevernsfaglige arbeidet er kommunen pålagt å følge med i de forhold barn lever under, og har herunder et ansvar for å finne tiltak som forebygger omsorgssvikt og adferdsproblemer. Barneverntjenesten har særlig et ansvar for å søke avdekket omsorgssvikt, adferds-, sosiale og emosjonelle problemer så tidlig som mulig slik at varige problemer kan unngås, og slik at tiltak kan iverksettes i forhold til dette (Barnevernloven, 1992, § 3-1).

I følge Bekken, Dahl & van der Wel (2018) handler tidlig innsats om forebyggende ordninger for barn og unge, og om å fange opp og sette inn tiltak raskt dersom problemer har oppstått eller er i ferd med å vise seg. Den tidlige innsatsen omfatter primærforebygging (bred, universell innsats, for eksempel i skolen), sekundærforebygging (tiltak overfor risikogrupper) og tertiærforebygging (tiltak overfor problemgrupper) (s. 18). Som del av det barneverfaglige arbeidet inngår et omsorgs- og oppdragelsesarbeid, og dette kan foregå både i og utenfor hjemmet, som i fosterhjem og institusjoner, eller i skolen (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005, 15). Her har det forebyggende fokuset en sentral rolle. Tidlig innsats kan påvirke de unges sosialisering og læringsmuligheter, og forskning viser at det å gripe inn tidlig har en langt større effekt enn kompensierende tiltak, etter at problemer allerede

har utviklet seg (Bekken, Dahl & van der Wel, 2018, s. 18; Wollscheid, 2010, s. 12; Meld. St. 21 (2016-2017), 2017, s. 6-12).

Skolen som forebyggende arena

En sentral del av rammene rundt barn og unges liv er skolen (Barne- og familiedepartementet, 2005, s. 16). Det er her de får viktig kognitiv og sosial trening, og en av de enkeltfaktorene som har mest å si for helse og levekår senere i livet, er mestring på denne arenaen ((Barne- og familiedepartementet, 2005, s. 16; Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, 2017a). En betydelig andel barn og unge med nåværende eller tidligere tilknytning til barnevernet har store utfordringer når det kommer til skolen, og ny statistikk viser hvordan disse ungdommene i snitt går ut av grunnskolen med langt lavere karaktersnitt enn andre jevnaldrende (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, 2017b). I tillegg fullfører ungdom med barnevernserfaring i mindre grad videregående opplæring, eller bruker lengre tid på å fullføre. Problemet er størst blant de som velger yrkesfag, noe som har en sammenheng med at flertallet av ungdommene med tilknytning til barnevernet velger bort studieforbereende utdanningsprogram (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, 2017c, 2017d).

Det er viktig at utdanningssystemet erkjenner at dette er en elevgruppe som kan ha ekstra pedagogiske behov på grunn av vanskelige familieforhold og traumatiske livserfaringer. De kan og ha betydelige kunnskapshull som følge av skolebytter, eller de kan utvise svake skoleprestasjoner på grunn av manglende forventninger og oppfølging (Barne- ungdoms- og familiedirektoratet, 2014, s. 10). Et godt samarbeid mellom barnevern, skole, skolehelsetjenesten og andre instanser som pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) og oppfølgingstjenesten (OT) er derfor viktig (Barne- og familiedepartementet, 2005, s. 21-24; Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, 2016, s. 11). Dette for å fremme de unges lærings- og utviklingsmiljø og for å sikre et godt psykososialt og fysisk arbeidsmiljø i skolen (Barne- og familiedepartementet, 2005, s. 18). At det over tid har blitt et større press på nødvendigheten av utdanning for å lykkes i livet som voksen, taler videre for betydningen av forebyggende arbeid på denne arenaen. Det bør være en målsetting å legge til rette for at flere unge får en smidigere overgang til voksen- og arbeidslivet (Barne- og familiedepartementet, 2005, 16).

Læreren er kanskje den viktigste ressursen for å utvikle et godt læringsmiljø, men et slikt ansvar krever støtte og veiledning fra skolens ledelse og kollegaer når problemer oppstår (Barne- og familiedepartementet, 2005, 17). Det foregår i dag en debatt rundt hva slags kompetanse, og hvilke yrkesgrupper som bør være en del av skolen. Av NOU 2015:2 *Å høre til: Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø* fremgår det at hovedansvaret for elevenes psykososiale miljø ligger hos læreren. Utvalget åpner likevel opp for diskusjon om hvordan andre yrkesgrupper kan bidra i dette arbeidet, og her trekkes barnevernspedagoger, sosionomer og vernepleiere frem som yrkesprofesjoner med kompetanse til å utføre sosialpedagogisk arbeid i skolen (NOU 2015:2, s. 303-304). Med henvisning til NOU 2015:2, ble det i en i en uttalelse fra FOs 6. kongress (2015) stilt krav om at “barnevernspedagoger, sosionomer og vernepleiere får sin naturlige plass som en del av skolens støttesystem, blant annet for å oppfylle lovens krav og sikre alle skoleelevene i norsk skole et godt tilbud som ivaretar og fremmer helse og trivsel” (Fellesorganisasjonen [FO], 2015).

Universelle forebyggingstiltak i skolen

Skolesituasjonen til barn og unge med tilknytning til barnevernet bør altså synliggjøres for at det skal kunne iverksettes relevante tiltak, og forskning viser at det å sette inn ekstra ressurser og oppmerksomhet til denne målgruppen gir positiv effekt. Det er videre funnet holdepunkter for at en slik innsats bør settes inn i ordinær skole (Barne- ungdoms- og familiedirektoratet, 2014, s. 10). I én av studiene som utgjør grunnlaget for *Skolerapport: Hvordan bedre skolerresultatene og utdanningssituasjonen for barn og unge i barnevernet* (Barne- ungdoms- og familiedirektoratet, 2014, s. 14), fortalte unge voksne som har vokst opp i fosterhjem at de var kritiske til spesialskoler. I følge dem gjorde det å gå på en slik skole at de følte seg annerledes, at selvoppfatningen ble skadet og at de mistet kontakten med andre barn og unge. Norge besluttet i 1992 å legge ned de statlige spesialskolene, men det har i ettertid kommet mange egne kommunale tiltak for elever med problematferd og lav skolemotivasjon. Dette til tross for at forskningen viser at en slik segregering fungerer dårligere enn om elevene tilhører en klasse i den vanlige skolen (Barne- ungdoms- og familiedirektoratet, 2014, s. 14).

Det å tas ut av klasserommet kan medføre en følelse av stigmatisering, det kan dessuten påvirke de unges identitet og videre handlingsmønstre (Barne- ungdoms- og familiedirektoratet, 2014, s. 13-14). I rundskriv Q-25/2005 om barnevernet og det forebyggende arbeidet påpekes at det å fokusere ensidig på elever som har definerte

problemer uten å samtidig inkludere atferden og kulturen i hele skolemiljøet, har liten effekt. Fokuset bør heller ligge på universelle og systematiske forebyggingstiltak overfor hele skolemiljøet (Barne- og familiedepartementet, 2005, s. 10-11), noe som igjen kan bidra til at en slipper å sette inn mer omfattende enkelttiltak overfor elever med særskilte behov (Meld. St. 21 (2016-2017), 2017, s. 43).

Arbeidslivsfagets som universelt forebyggingstiltak

På ungdomstrinnet står alle elever i 8. klasse fritt til å velge arbeidslivsfag dersom de ønsker det. Faget er slik ikke et spesialtilbud rettet inn mot én avgrenset elevgruppe, men et alternativ til de som sliter i teoretiske fag eller bare ønsker et mer praktisk alternativ i skolen.

Arbeidslivsfag ble, som sagt, innført med håp om at det ville øke elevenes grunnleggende ferdigheter og faglige motivasjon, skape en følelse av mestring og fungere forebyggende mot frafall i videregående opplæring. Vi vet fra forskningen at unge med tilknytning til barnevernet er sårbare for å ikke gjennomføre videre utdanning på grunn av manglende motivasjon, kunnskapshull eller lærevansker (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, 2014). Det er derfor nærliggende å anta at deler av denne elevgruppen er blant de som kan dra nytte av arbeidslivsfag på skolen. Tanken om at forebyggingen bør inn i skolen, i form av universelle tiltak, understreker argumentet om at arbeidslivsfag kan være relevant også for disse elevene. Forhåpentligvis vil det ligge en viss overføringsverdi i funnene mine, både med tanke på lignende forebyggende tiltak, og overfor lignende elever som av ulike grunner ønsker å velge bort et teoretisk språkfag på ungdomsskolen.

Fokusområdene i arbeidslivsfaget, spesielt slik det gjennomføres på ungdomsskolen jeg har undersøkt, samsvarer dessuten godt med temaer ungdom med barnevernserfaring trekker frem som viktige for å trives på skolen. I en rapport publisert av World Wide Narrative og Redd Barna (2015) trekker forskerne fram fire hovedtema som viste seg spesielt viktige for disse ungdommene; *skolen som sosial arena* (med fokus på trivsel og det å gå overens med andre elever), *motivasjon og mestring* (med fokus på det som gir læringsmotivasjon og mestringsfølelse, samt tilpasset opplæring), *påvirkningsmuligheter over egen situasjon* (med fokus på egenledelse, påvirkningskraft og det å ta egne valg) og *betydningen av Den ene voksne* (med fokus på å ha noen å snakke med, og det å få støtte og forståelse) (s. 9).

3. Teoretiske perspektiver

I dette kapitlet presenteres først oppgavens teoretiske bakteppe, nemlig fenomenene arbeidslivsfag og frafall i videregående opplæring. Dette for å gi leseren en bedre forståelse av intensjonen med arbeidslivsfag, hvem det er ment å være et tilbud for, og hvordan faget er gjennomført på akkurat denne ungdomsskolen. Frafallsproblemet i norsk videregående opplæring er nært knyttet til arbeidslivsfaget, blant annet med tanke på hvorfor faget ble innført. Frafallsstatistikken viser også at frafallet et spesielt stort på yrkesfaglige utdanningsprogrammer, og at unge med barnevernstilknytning skiller seg særlig ut i denne statistikken. Dette er bakgrunnen for at frafallstemaet er inkludert i oppgaven. Sist følger en presentasjon av symbolsk interaksjonisme, det teoretiske rammeverket jeg i stor grad har valgt å diskutere funnene mine opp mot.

3.1. Arbeidslivsfag

Faget har sitt utspring i NOU 2008:18 *Fagopplæring for framtida* (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 2; NOU 2008:18). Kunnskapsløftet ble i august 2006 innført som den nye utdanningsreformen i grunnskole og videregående opplæring, og ble grunnlaget for utredningen (NOU 2008:18, s. 19; Regjeringen, 2016). Det er i reformen lagt vekt på kunnskap i opplæringen, med spesielt fokus på viktigheten av elevenes tilegnelse av grunnleggende ferdigheter. Man så på dette tidspunktet at en uforholdsmessig stor gruppe elever hadde problemer med å tilegne seg nødvendig og grunnleggende kunnskap, og i videregående opplæring ble økende frafall og dårlig progresjon konstatert (NOU 2008:18, s. 19).

Frafallsproblematikken i videregående opplæring ble i NOU 2008:18 trukket frem som et viktig argument for å gjøre vesentlige grep slik å at flere skulle fullføre utdanningsløpet sitt (s. 79). Selv om sammenhengen mellom studieretning og gjennomføring må justeres for elevgruppen som går på de ulike retningene, var studieprogresjonen høyere på studieforberevende utdanningsprogram enn på de yrkesfaglige (NOU 2008:18, s. 37-38; St.meld. nr. 44 (2008-2009), 2009, s. 14). Dette til tross for at fordelingen mellom ungdommer som valgte studiespesialisering og yrkesfag var, og fortsatt er, omtrent 50/50 (NOU 2008:18, s. 91; Statistisk sentralbyrå [SSB], 2017). Et av utvalgets argumenter for iverksetting av tiltak var at de som søker en yrkesfaglig utdanning må få tilstrekkelig informasjon om de faglige utviklingsveier og karrieremulighetene som finnes, og det allerede på ungdomsskolenivå. “For unge vil det være viktig å se at de har en videre karrierevei som er

yrkesrettet, og dette kan virke positivt på rekrutteringen til yrkesfagene” (NOU 2008:18, s. 91). Utarbeidelsen av systemer som sikrer en synliggjøring av de faktiske tilbudene for potensielle søkere ble derfor anbefalt (NOU 2008:18, s. 91).

Denne anbefalingen ble hensyntatt i St. meld. nr. 44 (2008-2009) *Utdanningslinja*. Norge ble her omtalt som en kunnskapsnasjon hvor stadig flere jobber krever videregående og høyere utdanning (St.meld. nr. 44 (2008-2009), 2009, s. 5-6). For å klare å motarbeide frafallet i videregående opplæring, påpekte derfor stortingsmeldingen at det må iverksettes tiltak allerede på ungdomstrinnet, slik at elevenes engasjement og interesse for å lære stimuleres (St.meld. nr. 44 (2008-2009), 2009, s. 25). Det ble her foreslått et nytt fag på ungdomstrinnet, kalt *arbeidslivsfag*. Dette faget skulle ta bedre hensyn til variasjonen mellom elevene, bidra økt motivasjon for flere, og gi de som ønsket det større mulighet til å arbeide praktisk og utforske sin interesse for yrkesfaglig opplæring (St.meld. nr. 44 (2008-2009), 2009, s. 26).

Arbeidslivsfaget skulle kobles opp mot de yrkesfaglige utdanningsprogrammene som finnes i videregående opplæring, men tilpasses nivået på ungdomstrinnet. Bakgrunnen for at det ble foreslått som et alternativ til 2. fremmedspråk eller språklig fordypning, var elevenes opplevelse av disse fagene som særlig problematiske og lite motiverende. På dette tidspunktet var det 18,5 % som valgte bort fremmedspråk på 8. trinn og 32,4 % på 10.trinn. Det ble derfor antatt at disse elevene heller ville valgt et mer praktisk fag dersom dette var mulig (St.meld. nr. 44 (2008-2009), 2009, s. 26).

Arbeidslivsfagets innhold og handlingsrom

De to hovedområdene til arbeidslivsfaget er “tjenester og produkter” og “yrkesetikk og arbeidsliv”. Elevene skal få prøve seg på praktiske arbeidsoppdrag, og slik få kunnskap om relevante metoder, teknikker, faguttrykk og lignende innenfor de ulike utdanningsprogrammene de jobber med. I tillegg skal de få opplæring i etikk, kommunikasjon, samarbeid og god yrkesutøvelse på en arbeidsplass. Faget er oppgitt i 60-minutters enheter, med totalt 222 timer fra 8.-10. trinn (Utdanningsdirektoratet, 2015a, s. 2).

I arbeidslivsfag er det et stort handlingsrom, og dette fremgår av formålet til faget.

Undervisningen kan blant annet skje i samarbeid med lokale aktører, som ulike videregående skoler eller aktører fra næringslivet (Utdanningsdirektoratet, 2015a, s. 2). Denne muligheten utdypes og i veilederen til læreplanen, hvor det står at aktivitetstilbudet og timefordelingen i

faget kan formes etter eventuelle samarbeid med det lokale nettverket eller fagmiljøet. Om det er ønskelig kan timene i arbeidslivsfaget legges i bolker for å få til besøk på videregående skoler eller gjennomføring av elevprosjekt. Slik ser man gjerne lokal variasjon i hvordan skolene velger å gjennomføre arbeidslivsfaget, samtidig som løsningene ofte faller inn i enten spesialiseringsmodellen, aktiviseringsmodellen eller rulleringsmodellen (se avsnitt 2.1.).

Fleksibiliteten i organiseringen av faget er stor, og mulige samarbeidspartnere og eksterne aktører bør ses på som ressurser (Utdanningsdirektoratet, 2015a, s. 3-4). Ungdomsskolen jeg har besøkt, har benyttet seg av arbeidslivsfagets åpne læreplan, og leid inn en ekstern bedrift som står for undervisningen i en del av timene, i såkalte workshops.

Den innleide bedriften

På grunn av konfidensialitetshensyn er bedriftens navn anonymisert. Dette for å hindre at det oppdages koblinger til skolen og elevene. I det følgende vil det bli gitt en så god gjengivelse av bedriftens arbeid og visjon som mulig, uten å sette dette konfidensialitetskravet på prøve. Bedriften jobber til daglig med arbeid, helse og utdanning. Gjennom kompetansebygging og motivasjonsarbeid er målet å få menneskene de jobber med ut i jobb, og å legge til rette for et aktivt liv fylt av livskvalitet og mestring.

I bolker på 6x3 timer pr. skoleår (én bolk på høsten og én på våren) har bedriften kommet inn i arbeidslivsfaget og hatt workshops. Bolkene har strukket seg over 6 uker, hvor workshopene har blitt holdt annenhver uke (3 skoletimer annenhver fredag). Undervisningen her er spesifikt rettet inn mot ungdom og tilpasset elevenes aldersmessige og kognitive nivå. En viktig del av opplegget er aktiv involvering av elevene gjennom diskusjon og praktiske øvelser, noe som samsvarer godt med arbeidslivsfagets mål om å være et praktisk alternativ i ungdomsskolen. I workshopene står livsmestring i hovedfokus, og undervisningen bygger i stor grad på kognitive grunnprinsipper som omhandler læren om hvordan tanker, følelser og handlinger henger sammen (Kolstrup, 2008, s. 8). I tillegg legges det vekt på kommunikasjonsteknikker, bevisste og ubevisste beslutningsprosesser og tankefeller, forståelse av gruppedynamikk, relasjonskompetanse og psykisk helse. Mer konkret skal elevene lære om livsmestring gjennom blant annet:

- Identifisering av drømmer, mål, verdier, egenskaper og identitet
- Endringsfokusert arbeid med øvelser og lek
- Økt kjennskap til hvordan tanker, følelser og handlinger henger sammen

- Selvhevdelsestrening og mental trening
- Forståelse av kommunikasjon, kommunikasjonsteknikker og god sosial kompetanse
- Styrking av mestringstro og forståelse av ens egen påvirkningskraft gjennom mestringsforventninger
- Å lære om hva følelser og god psykisk helse er
- Å lære om søvnhygiene, riktig ernæring, stress, stressmestring, avspenning og mindfulness

Et mål med bedriftens involvering, er at workshopene skal hjelpe elevene til å se sine egne kvaliteter og muligheter i hverdagen, og i fremtidsplanene sine. Slik ser man et tydelig forebyggende fokus i undervisningsopplegget med tanke på fremtidig frafall i skolen og arbeidslivet. Det at bedriften har livsmestring i fokus samsvarer dessuten godt med regjeringens ønske om å få dette temaet inn i skolen. I Stortingsmelding 28 (2015-2016) *Fag - Fordypning - Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet* uttrykker departementet et ønske om å prioritere *folkehelse og livsmestring* i fagfornyelsen av læreplanverket (Meld. St. 28 (2015-2016), 2016, s. 39). 1. september 2017 ble det fastsatt en ny overordnet del av læreplanverket, og her inngår folkehelse og livsmestring som ett av tre tverrfaglige temaer som skolen skal legge til rette for i læringen. Tverrfagligheten innebærer at elevene skal lære om temaene på tvers av flere fag, og “målene for hva elevene skal lære innenfor temaene, uttrykkes i kompetansemål for fag der det er relevant” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Dette temaet skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, som styrker deres evne til å ta ansvarlige livsvalg og som legger et godt grunnlag for mestring av eget liv (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Kompetansemålene for det tverrfaglige temaet faller slik inn under flere fag i skolen, og arbeidslivsfag kan diskuteres å være ett av dem.

Årsplan i arbeidslivsfaget ved den aktuelle ungdomsskolen (8. trinn)

Gjennomføringen på ungdomsskolen jeg har samarbeidet med faller inn under rulleringsmodellen. Elevene har i bolker på seks eller åtte uker jobbet med ett og ett yrkesfag. I disse periodene har de besøkt videregående skoler som tilbyr de aktuelle utdanningsprogrammene og prøvd seg på forskjellige aktiviteter relatert til disse linjene. De har og gjennomført ulike elevprosjekt relatert til de ulike yrkesfagene, som da klassen organiserte datacafé på et lokalt eldresenter. Den eksterne bedriften har, som sagt, stått for

undervisningen annenhver uke i to seksukersbolker (én på høsten og én på våren). I disse to seksukersperiodene har elevene i tillegg tatt igjen timer de har mistet i andre fag som følge av den fleksible timefordelingen i arbeidslivs-faget (se årsplan for 8. trinn i vedlegg 4).

Utdanningsvalg

Utdanningsvalg er et obligatorisk fag i ungdomsskolen. Faget ble innført med Kunnskapsløftet i 2006, og læreplan i faget var på plass i 2008 (Utdanningsdirektoratet, 2015b, s. 2). Grunnen til at det er relevant å ta med utdanningsvalg i presentasjonen av arbeidslivs-fag, er likheten mellom fagene, både med tanke på utdanningsfokuset og på fagenes forebyggende rolle. Markussen (2010) trekker frem både utdanningsvalg og arbeidslivs-fag i sin fremstilling av tiltak som er iverksatt på nasjonalt systemnivå for å redusere frafall og øke andelen som fullfører videregående opplæring i Norge (s. 146). Gjennom utdanningsvalg er elevene ment å utforske utdannings- og yrkesmuligheter ved å se sine interesser og valg i sammenheng med ulike utdanningsveier og et arbeidsmarked i endring. Hovedområdene i faget er inndelt i “personlige valg”, “utdannings og yrker” og “arbeid”, og undervisningen er nært knyttet til rådgivningstjenesten på skolen (Utdanningsdirektoratet, 2015b, s. 2-3). Hovedskillet mellom arbeidslivs-fag og utdanningsvalg er førstnevntes fokus på yrkesfag, og det faktum at utdanningsvalg ikke er valgfritt, men et obligatorisk fag på ungdomstrinnet.

Praktisk fag i Norden som kan sammenliknes med arbeidslivs-fag

Som del av fag- og timefordelingen i Norden, er det Danmark som kommer nærmest et fag som kan sammenliknes med arbeidslivs-fag. “Arbejdskendskab” er et ettårig program som tilbys som valgfag på 7., 8. eller 9. trinn, men elevene kan etter eget ønske velge faget flere år på rad. Formålet med opplæringen er å gi elevene en forståelse av arbeidslivet og de kvalifikasjoner som er nødvendige for å hevde på arbeidsmarkedet. Undervisningen veksler mellom teori og “konkrete opplevelser i og med det lokale arbeidsmarked” (Undervisningsministeriet, 2017).

3.2. Frafall i videregående opplæring

I sammenheng med undersøkelsen av elevenes erfaringer med arbeidslivs-faget og de opplevde innvirkninger dette har på videre utdanningsvalg, er det relevant å si noe om fenomenet frafall. Dette fordi en del av intensjonen med arbeidslivs-faget, som nevnt, er å

“ivareta elevenes grunnleggende ferdigheter, bidra til økt skolemotivasjon og øke elevenes forutsetninger for å gjennomføre videregående opplæring” (Bakken, Dæhlen & Smette, 2013, s. 8). Dersom arbeidslivsfaget lever opp til disse målsetningene, i følge elevenes egne erfaringer, åpner det opp for diskusjon om dette kan fungere som et universelt forebyggende tiltak i skolen. Dette vil i så fall kunne komme utsatte elevgrupper til gode, deriblant unge med tilknytning til barnevernet.

I følge ferske tall fra SSB viser det seg at mer enn én av fire elever ikke fullfører videregående opplæring i løpet av fem år. Dette resulterer i betydelige individuelle og samfunnsmessige kostnader, og det forebyggende arbeidet mot frafall står derfor høyt på den politiske dagsorden (Huitfeldt, Kirkebøen, Strømsvåg, Eielsen & Rønning, 2018, s. 7). Reegård & Rogstad (2016) omtaler frafallsproblemet som “utdanningssystemets akilleshæl” (s. 9), og definerer frafall som “ikke oppnådd studie- eller yrkeskompetanse fem år etter at man startet i videregående opplæring” (s. 11). Frafall er likevel ikke bare ett fenomen. Det må forstås i lys av de mulighetene og samfunnsskapte forventningene hver enkelt opplever at finnes der ute; mellom skole, arbeidsliv, familie og individuelle valg. Det er slik store forskjeller innad i gruppen som omtales som de frafalne (Reegård & Rogstad, 2016, s. 10-12).

I USA og på Island forholder man seg til en todeling; de som består og de som ikke gjør det – med sistnevnte omtalt som “dropouts”. I Norge er det foreslått en firedeling; 1) de som har fullført og bestått, 2) de som fortsetter i videregående opplæring etter fem år, 3) de som har gjennomført utdanningen, men har strøket i minst ett fag, eller til fag-/svenneprøven, og 4) de som har sluttet før tiden. Slik settes det et skille mellom de som avbryter studiene og de som stryker, en forskjell som inkluderes i SSB sin statistikk (Markussen, 2016, 2016, s. 23). Dette skillet er av betydning fordi de to gruppene trenger ulike tiltak for å fullføre. Mistrivsel på skolen, manglende motivasjon eller manglende støtte hjemmefra er helt andre årsaker til frafall enn det å stryke i ett fag (Markussen, 2016, s. 25).

Markussen (2016) deler forhold med betydning for avbrudd og gjennomføring inn i fire hovedgrupper; bakgrunn, skoleengasjement, grunnskolekarakterer og kontekst (s. 31-32). Dette er en inndeling som får støtte av eksisterende forskning både nasjonalt og internasjonalt (Markussen, 2016, s. 31-32; Markussen, Frøseth, Lødding & Sandberg, 2008, s. 20-22; Wollscheid, 2010; Støren, Helland & Grøgaard, 2007; Lillejord et al., 2015, s. 11-12; Huitfeldt, Kirkebøen, Strømsvåg, Eielsen & Rønning, 2018, s. 41-44).

Frafallsstatistikk de siste årene

Statistisk sentralbyrå publiserer jevnlig statistikk over gjennomføring av videregående opplæring i Norge, og siste oppdatering kom 1. juni 2017 (SSB, 2017). Blant de elevene som startet på en videregående utdanning i 2011, fullførte 73 % i løpet av 5 år. Dette er en økning på 0,4 % fra året før, og en økning på 4,5 % sammenlignet med perioden 1994-1999. De studieforberedende utdanningsprogrammene har den høyeste graden av gjennomføring med 86 %. Sammenlignet fullfører kun 59 % av elevene på yrkesfaglige program sin utdannelse i løpet av fem år. Kjønnsmessig utgjør gutter den største gruppen av frafalle både på studiespesialisering (18 %) og yrkesfag (44 %). Det er altså stor forskjell mellom de to hovedgruppene av utdanningsprogram, og kjønn, når det kommer til frafall (SSB, 2017). Selv om man ser en positiv utvikling i gjennomføring av videregående opplæring, er frafall i videregående opplæring fortsatt et problem, og spesielt på yrkesfaglige utdanningsprogram. Hvorfor er frafallet større blant elevene som starter på yrkesfag? For å besvare dette spørsmålet må man se på *hvem* som velger disse utdanningene. Sosial bakgrunn og motivasjon er sentrale faktorer, ifølge forskningen, og da særlig førstnevnte (Reegård & Rogstad, 2016, s. 10).

Som det går fram av frafallsstatistikken for unge med barnevernstilknytning, ser vi at gjennomføringsgraden av videregående opplæring i Norge er lavere for denne gruppen enn for unge uten barnevernstiltak. De nyeste tallene strekker seg fra 2009-2015 og viser at kun 38 % av unge med tilknytning til barnevernet fullførte videregående opplæring på normert eller utvidet normert tid. I denne perioden fullførte 47,5 % et studieforberedende program og 34,5 % et yrkesfaglig program, dette sammenliknet med henholdsvis 85,8 % og 69,4 % blant unge uten barnevernstilknytning. Forskning viser at lav sosioøkonomisk status og minoritetsbakgrunn er større blant disse ungdommene, noe som har en tydelig sammenheng med frafall i utdanningssystemet. Dette er det derfor viktig å ta høyde for når man ser på frafallsstatistikken. Faglig svake utgangspunkt er likevel en faktor med klar relevans for frafallet blant unge med tilknytning til barnevernet, noe som taler for at dette er en gruppe som trenger ekstra oppfølging, og helst gjennom tidlig innsats (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, 2017b). Utfordringen er å finne gode forebyggende tiltak som fungerer for hele gruppen, og man kan i den sammenheng spørre seg om arbeidslivsfaget kan være et bidrag i dette arbeidet.

Forebyggende tiltak mot frafall i Norge

Ser man på det universelle forebyggingsarbeidet i skolen, finner man at det er prøvd ut mange ulike tiltak. På barneskolen inkluderer dette spesielt ordninger som retter seg mot utvikling av grunnleggende ferdigheter da dette legger grunnlaget for all videre læring. Her kan “prosjekt leksehjelp” (leksehjelp på skole og SFO) og prosjektet “ny start” (intensiv og individuell undervisning for elever med tidlige lesevansker) nevnes (Wollscheid, 2010, s. 47-54). På ungdomstrinnet er det utviklet tiltak for å underbygge elevenes faglige ferdigheter og skolemotivasjon, da forskning viser at dette er særs relevante faktorer for gjennomføring av videregående opplæring. Som følge av Kunnskapsløftet fikk karriereveiledning et løft og kompetansen til skolerådgivere ble trukket fram som helt sentral for å bedre denne veiledningen. Dette for å motvirke feilvalg, frafall og lav motivasjon blant elevene. Faget utdanningsvalg ble innført i 2008/2009 og er ment å fungere som ett av flere tiltak for å forebygge senere frafall i skolen gjennom å “fremme tilfredsstillende utdanningsvalg for den enkelte elev” (Wollscheid, 2010, s. 55-58). Arbeidslivsfag ble, som tidligere nevnt, et permanent tilbud fra og med skoleåret 2015/2016.

Forebyggende tiltak mot frafall i Norden

Ser man på resten av Norden, finner man flere tiltak som er satt i verk for bekjempe frafall etter grunnskolen. I Danmark er ordningene “Ny mesterlære” og “produksjonsskoler” eksempler på tiltak for å redusere frafall i skole og arbeidsliv blant unge. Relasjonen til arbeidslivsfag er fokuset på praktisk arbeid, og på faglig, sosial og personlig utvikling (Jørgensen, 2010, s. 48-49). I Finland finnes det en ordning som kalles “Ungdomsverksted” (Rinne & Järvinen, 2010, s. 80-82), mens i Sverige finner man det “Det individuelle programmet”, et tiltak for elever i videregående opplæring (“gymnasietrinnet”), men dette er nå på vei ut (Caspersen, Wiborg & Lødding, 2011, s. 34).

De nordiske landene har valgt å forebygge frafall i videregående opplæring på ulikt vis, og ordningene over må alle anses som tidlige tiltak. De fleste legger vekt på praktisk arbeid, noe vi kjenner igjen fra arbeidslivsfaget. Det som derimot skiller ordningene fra tilbudet i Norge, er tidspunktet de iverksettes og derav gruppen de innretter seg mot (Markussen, 2010). Arbeidslivsfagets forebyggende fokus presenteres på et tidligere tidspunkt enn tiltakene i nabolandene, dette i håp om å unngå avbruddet i overgangen mellom grunnskolen og videregående opplæring.

3.3. Symbolsk interaksjonisme

Symbolsk interaksjonisme omhandler ikke én bestemt teori, men er snarere et teoretisk perspektiv som fokuserer på hvordan mennesker forstår den verden de lever i (Levin & Trost, 2005, s. 9; Solomon, 1983, s. 320). Perspektivet er en velegnet tilnærming til studiet av gruppeliv og menneskelig atferd, menneskers hverdagsliv, samt den sosiale virkelighet de lever i (Blumer, 1969, s. 1; Levin & Trost, 2005, s. 244). Med tanke på at elevenes erfaringer med arbeidslivs-faget er noe som foregår i en gruppekontekst hvor interaksjon står sterkt, fant jeg dette teoretisk perspektivet både interessant og relevant. Herunder har jeg valgt å se nærmere på noen utvalgte grunntanker og sentrale termer innenfor symbolsk interaksjonisme; definisjonen av situasjonen, vektleggingen av aktivitet, speilselvet, signifikante andre, den generaliserte andre og referansegrupper. Det er og inkludert et utvidet syn på utviklingen av selvet gjennom vektleggingen av individers autonome handlinger og motivasjon.

Termen symbolsk interaksjonisme vokste frem ved University of Chicago i overgangen mellom 1800- og 1900-tallet. Det intellektuelle fundamentet bygger på bidrag fra en rekke anerkjente forskeren innenfor sosiologi og psykologi, deriblant William James, James Mark Baldwin, John Dewey, Charles Horton Cooley, William Isaac Thomas, George Herbert Mead og Herbert Blumer. Av disse er det Mead som ofte fremheves som den viktigste grunnpilaren (Levin & Trost, 2005, s. 25; Blumer, 1969, s. 1). Blumers arbeid bygger i stor grad på Meads idéer, og termen “symbolsk interaksjonisme” ble for første gang presentert i Blumers bok *Man and Society* i 1937 (Levin & Trost, 2005, s. 9). Selv om det er klare forskjeller i tankegangen til de ulike bidragsyterne deler de likevel et generelt syn på hvordan grupper av mennesker bør studeres og forstås. Disse *forståelsene* er gjennomgående for symbolsk interaksjonisme og står sterkere enn søken etter å forklare og predikere det som skjer (Blumer, 1969, s. 1; Levin & Trost, 2005, s. 11). Det handler om å forstå ulike forestillinger om virkeligheten – det finnes ikke bare én sannhet (Levin & Trost, 2005, s. 10).

Innenfor dette teoretiske perspektivet står sosial interaksjon i sentrum, og tenkning, kunnskap, symboler og språk brukes som redskaper for å mestre ens omgivelser. Slik er mennesket både handlende og kreativt. Dette er og sentrale tanker innenfor pragmatismen, filosofien hvor symbolsk interaksjonisme har sine røtter (Aakvaag, 2008, s. 65-66; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 74). Helt generelt kan symbolsk interaksjonisme ses på som et utgangspunkt for en analyse av den sosiale virkeligheten (Levin & Trost, 2005, s. 10; Blumer, 1969, s. 1). Mer

spesifikt blir det teoretiske perspektivet ofte brukt om “sosialiseringsprosessen”. I dette ligger hvordan mennesket suksessivt sosialiseres inn i samfunnet det lever i. Barn er ikke født sosiale, men lærer seg de normer og forventninger som finnes i samfunnet, samt språk og kroppsspråk gjennom interaksjon med noen signifikante andre (Levin & Trost, 2005, s. 58).

Tre grunnprinsipper

Synet på menneskets forståelse av seg selv og den sosiale verden, er godt sammenfattet i tre grunnprinsipper ved symbolsk interaksjonisme, presentert av Blumer (1969). Det første sier at mennesker handler og forholder seg til ting på grunnlag av den meningen tingene har for dem. Disse “tingene” kan være objektive gjenstander, andre mennesker og deres aktiviteter, institusjoner som skole, idealer som selvstendighet, og situasjoner en inngår i (Blumer, 1969, s. 2). Dette gjenspeiles i Meads tanke om at mennesker handler i forhold til seg selv og til sine omgivelser, istedenfor å reagere på stimuli som ligger utenfor handlingen. I dette ligger at mennesker ikke bare reagerer på andres handlinger, men fortolker det som skjer og selv handler deretter (gjengitt etter Levin & Trost, 2005, s. 39; Solomon, 1983, s. 320; Blumer, 1969, s. 79).

Det andre premisset går på at denne meningen kommer fra og oppstår i sosial interaksjon med andre (Blumer, 1969, s. 2). En sosial handling oppstår når to mennesker blir oppmerksomme på hverandre (blir stimuli for hverandre) gjennom interaksjon og kommunikasjon. En slik interaksjon skjer ved hjelp av gester, og når en gest får samme mening for to mennesker blir den et spesielt symbol. Symbolene blir stimuli å handle etter, og gjør det lettere å forutsi andres og ens egen atferd. En persons forhold til virkeligheten formidles slik av de symbolske omgivelsene (Levin & Trost, 2005, s. 39; Solomon, 1983, s. 320).

Det tredje premisset sier at mening håndteres og endres gjennom en fortolkende prosess i menneskenes møte med omverden (Blumer, 1969, s. 2). En slik prosess innebærer to steg. Først gjør aktøren det klart for seg selv hvilke ting som har mening, gjennom kommunikasjon med seg selv. Deretter velger, sjekker og forvandler aktøren slik mening i lys av situasjonen vedkommende står i, noe som igjen påvirker videre handlingsvalg. Fortolkningsprosessen består altså ikke av en automatisk bruk av allerede etablert mening gitt av kulturen eller ens omgivelser, men inkluderer selv-interaksjon og revidering av mening i dannelsen av handling (Blumer, 1969, s. 5).

Definisjonen av situasjonen

En viktig og gjennomgående grunntanke innen symbolsk interaksjonisme er “definisjonen av situasjonen”. Betydningen av termen uttrykkes i “*the Thomas theorem*”, definert av Thomas & Thomas (1928), og sier at “if men define situations as real, they are real in their consequences” (gjengitt etter Merton, 1995, s. 380). Det mennesker oppfatter som virkelig, en situasjon eller en hendelse, får slik konsekvenser for ens atferd. Hvordan en av elevene i arbeidslivsfagklassen definerer en hendelse, altså hva slags betydning og mening vedkommende tilskriver det som skjer, avhenger altså av perspektivet vedkommende tar, og av eleven selv. Definisjonen av situasjonen vil dessuten avhenge av andres definisjon av situasjonen, og slik justeres disse definisjonene mot hverandre i sosiale interaksjoner (Goffman, 2005, s. 105-106). Elevenes definisjoner av en situasjon er en pågående prosess, det foregår hele tiden en redefinering (Levin & Trost, 2005, s. 12).

Som rammeverk for enhver interaksjon og betydning som tildeles symboler (for eksempel ord eller kroppsspråk) vil det alltid foreligge en definisjon av situasjonen. Dette kan illustreres med Levin & Trosts (2005) tolkning av Meads *triadiske interaksjonssystem*; A utfører en handling rettet mot B (første element), A oppfatter B sin reaksjon (andre element), og A tolker det A oppfatter (tredje element). På grunnlag av sin egen oppfatning og tolkning, kan A deretter velge å redefinere situasjonen og B som deltaker i den (s. 106). Den enkeltes erfaringer vil slik avhenge av hvordan situasjonen på det aktuelle tidspunktet ble definert av den enkelte elev og dette former ens forestillingsverden. Flere argumenterer likevel for at det kan finnes en felles enighet om visse sider av en situasjon, for eksempel oppfatningen om at stolen i et klasserom er ment for å sitte på. Situasjonen og symbolene mennesker gjennom interaksjon har gitt den samme meningen, tildeler slik den sosiale verden et objektivt element (Levin & Trost, 2005, s. 14). Det kan derfor bli interessant å se hvilke erfaringer elevene eventuelt deler, og hvorfor. Men for å kunne si noe om elevenes definisjoner av situasjonene de har inngått i, må jeg selv forsøke å sette meg inn i deres fortolkninger. Jeg må forsøke å se hvilken betydning eller mening de tilskriver gitte hendelser, gjennom “sympatisk introspeksjon”, et begrep vi gjerne kaller empati (Levin & Trost, 2005, s. 68).

Vektleggingen av aktivitet

Et annet fokus innenfor symbolsk interaksjonisme ligger på mennesket som aktivt vesen; “mennesker er ikke, det gjør”. I motsetning til tilnærminger hvor menneskets egenskaper anses som stabile, forutsetter dette perspektivet at man er foranderlige (Levin & Trost, 2005,

s. 18). En del av arbeidslivsfaget intensjon er å legge til rette for variasjonen mellom elever, gjennom å tilby et mer praktisk alternativ til læring. Håpet er at dette vil bidra til at flere elever oppnår en høyere grad av faglig kompetanse, i tillegg til økt skolemotivasjon og følelse av mestring. Gjennom en symbolsk interaksjonistisk tilnærming til mennesket, illustrerer dette formålet et syn på elevene som foranderlige, deres intelligens eller utviklingspotensiale er altså ikke satt.

Det at definisjonen av situasjonen stadig er i bevegelse henger sammen med at mennesket er i bevegelse – i prosess. Betydningen av “nået” er derfor sentral innenfor symbolsk interaksjonisme; vi definerer situasjoner i nået og tildeler symboler mening i nået. En del hendelser vil man likevel kunne forutsi gjennom bruk av internaliserte normer eller holdninger, tillært gjennom sosialiseringprosessen (Levin & Trost, 2005, s. 18-21). Disse ligger inkorporert i en del av selvet Mead kaller “me”. Denne delen, ofte omtalt som hukommelsen, forandrer seg langsomt og legger et grunnlag for det stabile liv. “Me” består slik av et organisert sett holdninger og forventninger hos andre, slik en selv oppfatter dem. Den andre delen av selvet, “I”, er responsen på disse holdningene hos andre. Dette er altså den spontane delen av selvet, som kun finnes i øyeblikket, men som etterpå lagres i “me”. (gjengitt etter Morris, 1934, s. 172-173; Levin & Trost, 2005, s. 40). “I” er i konstant bevegelse, og gjør det derfor vanskelig å forutsi mye av det som skjer i en situasjon, til og med av en selv (Levin & Trost, 2005, s. 20). De to delene av selvet spiller slik på hverandre og i søken etter elevenes erfaringer er det derfor nyttig å studere aktivitetene deres – hva de sier og gjør.

Speilselvet og signifikante andre

Cooley (1922) snakker om det sosiale selvet, og viser til hvordan dette formes gjennom samhandling med andre mennesker (s. 183-184). Som følge av en refleksjon av hvordan man fremstår for andre, etter ens egen oppfatning, formes “the looking-glass self” – *speilselvet* (Shrauger & Schoeneman, 1979, s. 549). Dette består følgelig av tre deler; 1) forestillingen om hvordan vi fremstår for og oppfattes av andre, 2) forestillingen om hvordan andre bedømmer oss, og 3) selvfølelsen, som oppstår ut fra disse forestillingene (Cooley, 1922, s. 184; Levin & Trost, 2005, s. 78). I litteraturen brukes selvfølelse og selvbilde noe om hverandre og de inngår, slik jeg ser det, begge i dette sosiale selvet ved at vi gjennom speilingen av andres bilde av oss selv, får vår eget bilde av oss selv, noe som igjen medfører en negativ eller positiv følelse om dette selvet.

Speilselvet er et interessant metafor for hvordan selvbildet henger sammen med de menneskene man samhandler med, og hvordan dette forholdet påvirker definisjonen av situasjonen og påfølgende reaksjon. En elevs erfaring av arbeidslivs faget vil, etter denne tankegangen, i stor grad kunne formes av hvilke personer som har deltatt i en gitt situasjon og hvordan eleven oppfattet at han eller hun ble bedømt av disse. Det er likevel viktig å påpeke at medlemskap i en gruppe, for eksempel i en klasse, ikke nødvendigvis betyr at alle elevene tilbyr hverandre vurderinger. For mange er det kun en et lite antall mennesker som fungerer som kilde for evaluerende tilbakemeldinger (Shrauger & Schoeneman, 1979, s. 560). Disse kalles gjerne *signifikante andre*. Dette er personer som er viktige i sosialiseringprosessen og som ungdommene bryr seg om og lytter til. Foreldre, lærere og venner er gjerne eksempler på signifikante andre og vil ha mye å si for utviklingen av selvet og for den enkeltes forestillingsverden og definisjon av situasjonen (Levin & Trost, 2005, s. 58).

Den generaliserte andre og referansegrupper

Mead tar Cooleys speilselvet et steg lenger, og hevder at individet også må ta til seg holdningene til *den generalisert andre* (gjengitt etter Epstein, 1973, s. 3). Denne termen refererer ikke til enkeltmennesker, men snarer til den sosiale gruppen, enheten, som gir individet et eget selv, og holdningen til den generaliserte andre er holdningen til hele den sosiale gruppen. Den generaliserte andre er slik individets internalisering av de normer, meninger og forventninger som gjelder i en gitt sosial sammenheng (Morris, 1934, s. 167; Levin & Trost, 2005, s. 61-62). Man er til enhver tid medlem av en rekke ulike sosiale enheter, som en familie, klasse eller vennegjeng, og man har et eget sosialt selv for hver av disse gruppene (Levin & Trost, 2005, s. 65). Termen *referansegruppe* brukes om en gruppe av mennesker “som etter en gitt persons tolkning har en viss verdi eller som har oppfatninger som han eller hun bør bry seg om eller faktisk bryr seg om” (Levin & Trost, 2005, s. 66). Denne gruppen fungerer som et referansepunkt, eller som et speil, i utviklingen av selvbildet, og vil få betydning for hvordan individer velger å handle i ulike sosiale situasjoner (Shibutani, 1955, s. 562; Gecas & Schwalbe, 1983, s. 77).

På den ene siden representerer speilselvet, den generaliserte andre og referansegrupper en form for sosial kontroll, gjennom at forventningene om hva en bør og ikke bør gjøre i en gitt situasjon styres av en spesifikk gruppe (Levin & Trost, 2005, s. 66). Individet oppfatter, tenker, bedømmer, tilnærmer seg omverden og kontrollerer seg selv etter en referanseramme satt av gruppene vi ser oss selv som medlemmer av (Shibutani, 1955, s. 564). På den andre

siden, medfører lignende forestillingsverdener at mennesker er i stand til å interagere og leve i fellesskap uten for mye konflikt. Slik skapes en viss sosial orden (Levin & Trost, 2005, s. 56). I en skolesetting er det for eksempel en felles enighet om at man lytter når andre snakker, venter på sin tur om man trenger hjelp og føler instruksjoner når disse gis av læreren.

Problemet, slik jeg ser det, oppstår hvis speilselvet og de internaliserte normene og forventningene legger for sterke bånd på individet og i slik forstand hemmer dets frihet til å tolke og handle som det vil. Samtidig som definisjonen av situasjonen er vår egen, kontrolleres vi hele tiden av våre forestillinger om andres forestillinger av oss (Levin & Trost, 2005, s. 80). Dette kan være relevant både i elevenes uttalte erfaringer om arbeidslivsfaget, men og i deres tanker rundt valg av videre utdanning. I hvor stor grad har den sosiale gruppen “arbeidslivsfagklassen”, signifikante andre som faglærer og nære venner, hatt innvirkninger på dette valget? Hvordan har elevene definert sine situasjoner og hva slags aktivitet har de valgt å respondere med?

“Beyond the looking-glass self” – utvidet syn på symbolsk interaksjonisme

Gecas & Schwalbe (1983) har kommet med et alternativt syn på hvordan selvbildet, herunder selvkonseptet og selvevalueringer, formes. Sistnevnte begrep omhandler en persons grunnleggende vurdering av ens egenverdi og kompetanse, og samvarierer med personlighetsfaktorer som mestringstro, kontrollplassering og selvtillit (Brunborg, 2010, s. 424). Men henvisning til speilselvet (“the looking-glass self”) sier Gecas & Schwalbe (1983) følgende; “it dominates the sociological literature on self-concept. It also constitutes the core of the sociological theory of socialization, with its emphasis upon reference groups and significant others as the mirrors that reflect images of the self” (s. 77). Et slikt syn resulterer i et syn på individet som passivt og konformist, ifølge forfatterne. Dette strider videre i mot Chicago-skolen (med James, Cooley og Mead i spissen) sin oppfatning av individet som aktivt, handlende og kreativt, altså grunnleggende tanker innenfor symbolsk interaksjonisme (Gecas & Schwalbe, 1983, s. 77).

Gecas & Schwalbe (1983) påpeker hvordan tilhengere av dette perspektivet tar tanken om “self-as-actor” og motivasjon som noe gitt, uten nødvendighet for en påfølgende forklaring. I tillegg legges det, i følge forfatterne, for mye vekt på mellommenneskelige prosesser, med hovedvekt på situert aktivitet og signifikante andre. Dette igjen, flytter fokuset bort fra utviklingen av selvbildet og selvevalueringer gjennom autonome handlinger utenfor en

mellommenneskelige kontekst, og bort fra sosiale strukturer som aktiverer og begrenser slike autonome handlinger i en gitt kontekst. Forfatterne forkaster likevel ikke idéen om at selvevalueringer påvirkes av andres evalueringer av oss, og hvordan vi oppfatter disse, men de mener at tanken om speilselvet kun er én del av bildet (s. 77-79).

I følge Gecas & Schwalbe (1983), må man i synet på selvbildet også inkludere idéen om at selvevalueringer er basert på “efficacious action” – effektive eller målrettede handlinger (s. 77-78). De foreslår en “beyond the looking-glass self” tilnærming hvor selvbildet også utvikles gjennom individets autonome og effektive handlinger. Her avhenger ikke utviklingen av selvbildet kun av individets oppfatning av andres evalueringer av en selv, men og av en følelse av vilje og selvdeterminasjon (“causal agency”). I dette ligger en motivasjonskomponent, gjerne kalt mestringsstro (Gecas & Schwalbe, 1983, s. 79). Bandura (1982) definerer opplevd mestringsstro som vurderingen av hvor godt en person opplever at han eller hun kan “utføre handlingsplaner som kreves for å håndtere potensielle situasjoner” (s. 122). Inkluderingen av en slik motivasjon- eller mestringskomponent er interessant da dette er begrep som inkluderes i arbeidslivsfagets formål, og derav kan tenkes å ha innvirkninger på hvordan undervisningen legges opp, og på erfaringene til elevene.

I utviklingen av *selvtillit*, hevder Gecas & Schwalbe (1983) at effektive handlinger former en følelse av indre selvtillit som kommer av at individet opplever seg selv som en handlende aktør som får ting til å skje. Selvtilliten er indre i den forstand at den stammer fra individets følelse av kapasitet og kompetanse, og utvikles gjennom tilbakemeldinger om konsekvenser av individets handlinger på omgivelsene. Ytre selvtillit får man av de rundt seg, og avhenger av hvor meningsfullt det er for individet å oppnå aksept og godkjenning av signifikante andre. Disse to formene for selvtillit kan overlappe, men det er og interessant å undersøke hva slags prosess som dominerer (s. 80). Som i arbeidslivsfaget. Dersom en elev uttrykker en økt (eller redusert) følelse av mestrings eller selvtillit, vil det være interessant å utforske om dette stammer fra opplevelsen av andres aksept av det en gjør, eller om det kommer av elevens egen følelse av kompetanse – eller om det foreligger en kombinasjon.

Selvtillit som stammer fra effektive handlinger avhenger videre av den sosiale konteksten rundt individet. Faktorer som vil ha innvirkninger på slike handlinger og selvtilliten er 1) i hvor stor grad individuell autonomi begrenses, 2) i hvor stor grad man opplever individuell kontroll, og 3) ressursene individet ser tilgjengelig for å utføre ønskede utkom (Gecas &

Schwalbe, 1983, s. 81). Makt vil her spille en rolle, og refererer til forholdet mellom mennesker. Situasjoner preget av hierarkiforhold vil slik kunne spille en viktig rolle i et individs utvikling av selvtillit. Forhold som dette kan være alt fra organiseringen på arbeidsplass eller en skole, eller forholdet innad i sosiale grupper som en skoleklasse eller en vennegjeng. Her vil speilselvet som grunnlag for selvtillit være mer fordelaktig for de med en underordnet status, som en elev som ikke ser seg selv som spesielt faglig sterk i et bestemt fag. Selvtillit basert på effektive handlinger vil på sin side være mest relevant for elever i en dominerende posisjon, de som er faglig sterke. Effektbasert selvtillit vil dessuten være mer aktuelt i sosiale settinger hvor maktforholdet er minimalt, som i en klasse hvor alle elevene opplever at de har en lik mengde handlekraft, kontroll og tilgang på ressurser (Gecas & Schwalbe, 1983, s. 82).

4. Metodologiske tilnærminger

Under følger en presentasjon av studiens metodologiske utgangspunkt, valg av metoder og en beskrivelse av forskningsprosessen.

4.1. En kvalitativ undersøkelse

På bakgrunn av mitt ønske om å utforske elevenes erfaringer med faget, og deres tanker om videregående opplæring, ble det naturlig å gjøre en kvalitativ studie. Herunder valgte jeg å benytte kvalitative intervjuer og deltagende observasjon som metoder for datainnsamlingen. Aase & Fossåskaret (2014) viser til hvordan studier kan måles på en skala fra svært ekstensiv (mange enheter og få variabler) til svært intensiv (få enheter og mange variabler) (s. 23). Siden pilotprosjektet jeg ble spurt om å evaluere omfatter én spesifikk arbeidslivsfagklasse på én bestemt skole, kan min undersøkelse betegnes som intensiv da utvalget jeg har hatt til rådighet består av relativt få enheter. Hele klassen, og utvalget ved observasjonene, omfattet 15 elever (enheter), mens utvalget til intervjuene omfattet 8 elever (enheter). Pilotprosjektet har slik lagt føringen for valget om å undersøke kun én skole.

En klar styrke med kvalitative metoder er muligheten til få en dypere og mer valid forståelse av subjektene, ved å forsøke å se verden fra deres perspektiv (Carr, 1994, s. 718). Dette kan få frem unike forståelser av et spesifikt fenomen, nemlig arbeidslivsfaget slik det oppleves for elevene i denne klassen. En mulig svakhet kan være forskerens tilstedeværelse i forskningen, da dette kan bidra til å forvrengte funnene, noe som igjen kan påvirke funnenes generaliserbarhet (Carr, 1994, s. 718). Det har derfor vært viktig for meg å se hvordan jeg selv har inngått i en kontekst, og jeg har forsøkt å reflektert over hvordan mine egne verdier og holdninger har påvirket interaksjonen med elevene (Kuper, Reeves & Levinson, 2008, s. 406). Et viktig argument for å velge bort en kvantitativ tilnærming, var det faktum at elevene enda ikke har fullført grunnskolen. Som nevnt tidligere, la tidsperspektivet på masteren en begrensning på min mulighet til å følge elevene gjennom deres utdanningsvalg og eventuelt frafall. På grunn av størrelsen på utvalget jeg hadde til rådighet (15 elever), ville dessuten risikoen for tilfeldig utvalgsfeil vært såpass høy at "bias" ville vært uunngåelig i en kvantitativ studie (Marshall, 1996, s. 523).

En pragmatisk tilnærming

Elevene som har deltatt i min undersøkelse er ikke isolerte subjekter, men inngår i en større sosial sammenheng og er påvirket av ulike diskurser, maktrelasjoner og oppfatninger som er med på å bestemme deres handlingsvalg. Hva som sies og hvordan, vil alltid være påvirket av omgivelsene, som i intervjusettingen hvor kunnskapens har blitt produsert er et produkt av samspillet mellom intervjuobjektene og meg som forsker (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20-22). Dette synet på kunnskap samsvarer godt med *en pragmatisk tilnærming*. Pragmatikere ser bort i fra den positivistiske tanken om at det finnes én objektiv sannhet, som kan generaliseres over tid og sted. Forskning foregår alltid innenfor en sosial, historisk eller politisk kontekst, noe som og kan sies å samsvare godt med en konstruktivistisk filosofi. Men i motsetning til å mene at kunnskap er fullstendig subjektiv og kontekstavhengig slik deler av den konstruktivistiske tilnærmingen gjør, er det innenfor pragmatismen åpent opp for et kontinuum mellom subjektive og objektive synspunkter. Det kan foreligge enighet innad i et spesifikt samfunn, en form for “objektivitet” som tillater en “praktisk form for sannhet” i en gitt kontekst (Giacobbi, Poczwadowski & Hager, 2005, s. 21-22). Pragmatismen er, som sagt, opphavet til symbolsk interaksjonisme, og passer slik godt med mitt valget av teoretisk perspektiv (se kapittel 3).

Peter Skagestad (1978) viser i sin framstilling av filosofisk pragmatisme til retningens fremste talsmenn; Charles Sanders Peirce, William James og John Dewey. De utviklet alle sin særegne filosofi, men hadde og visse likhetspunkter i synet på hva som ligger i “pragmatisme”. Kunnskap er ikke et stillestående sett med idéer eller utsagn, men i stadig utvikling. Det er altså ikke snakk om en viten som tilegnes *gjennom* forskningsprosessen, kunnskap er snarere en del av tilegnelsesprosessen og kan aldri sies å være endelig (s. 14). Praksis gis forrang, og de tanker og teorier forskeren har tillegges også bruksverdi (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 74). Mitt forskerperspektiv har derfor hatt en innvirkning på studien, og dette har jeg forsøkt å reflektere over underveis (se særlig avsnitt 4.6.).

4.2. Rekruttering av utvalg

Utvalg i kvalitative studier trekkes ikke ut tilfeldig for å kunne representere den generelle befolkningen, men bevisst, for å kunne reflektere over et spesifikt fenomen (Ritchie, Lewis & Elam, 2003, s. 78). I observasjonsdelen av studien ble det brukt et opportunistisk utvalg, og dette ligger at jeg benyttet meg av de deltakerne som var tilgjengelige (Ritchie, Lewis & Elam, 2003, s. 81; Reeves, Kuper & Hodges, 2008, s. 513). På grunn av min eksisterende

kontakt med faglærer for arbeidslivsfaget slapp jeg selv å gå ut og lete etter informanter, og de 15 elevene i klassen ble utvalgt mitt under observasjonene. I rekrutteringen av deltakere til intervjuene, brukte jeg en teoretisk utvelgelsesstrategi. Her blir informantene valgt ut på bakgrunn av deres evne til å uttale seg reflektert om det aktuelle fenomenet (Tjora, 2017, s. 130). Utvalgskriteriet for intervjuene var altså elevenes medlemskap i arbeidslivsfagklassen ved denne skolen. Enkelte av elevene jeg intervjuet ble trukket ut tilfeldig av faglærer (ved loddtrekning), mens andre uttrykte selv et ønske om å bli intervjuet og ble derfor valgt den dagen. Jeg intervjuet én og én elev, og mellom hvert besøk på skolen startet jeg på transkriberingen og den første analyseringen. Etter åtte intervjuer nådde jeg et metningspunkt. En slik prosess, hvor utvelgelsen av informanter fortsetter helt til et større utvalg ikke lenger tilfører noen ny innsikt, omtales gjerne som iterativ (Ritchie, Lewis & Elam, 2003, s. 80; Marshall, 1996, s. 523; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 148). Kjønnsmessig ble intervjuutvalget bestående av to jenter og seks gutter. Denne fordelingen av kjønn i informantgruppen gjenspeiler den reelle kjønnsfordelingen i klassen.

4.3. Datainnsamling

Kvalitative intervjuer

Som del av datainnsamlingen, ble det gjennomført kvalitative forskningsintervjuer. Et slikt intervju søker å forstå verden fra intervjupersonenes perspektiv og målet er å lete etter betydningen av folks erfaringer og avdekke deres opplevelse av verden. På denne måten kan man lære noe om hvordan de beskriver sine opplevelser og handlingsvalg (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). Mitt mål med intervjuene har, som sagt, vært å lete etter elevenes erfaringer med arbeidslivsfaget. Intervjuene var semistrukturerte, de støttet seg altså på en intervjuguide med bestemte tema og forslag til spørsmål (se vedlegg 2). Slik var samtalene verken helt åpne eller helt bundet til ferdigformulerte spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46).

En intervjuguide er hensiktsmessig for å gi intervjuet et viss struktur. Denne kan utformes på ulike måter avhengig av hva slags intervjuer man skal gjøre, alt fra korte strukturerte intervju til lengre dybdeintervju. Intervjuguiden kan for eksempel bestå av noen få tema satt opp som en liste, eller inkludere mer konkrete spørsmål, enten ferdigformulerte eller i stikkordsform (Tjora, 2017, s. 153; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162). Jeg valgte å lage en relativt detaljert intervjuguide. Dette fordi jeg aldri har gjennomført kvalitative intervjuer før, og derfor så det

som en trygghet å ha en god plan for intervjuene dersom samtalene stoppet opp.

Intervjuguiden ble bestående av noen overordnede tema med et sett underspørsmål, samt noen forslag til oppfølgingsspørsmål. Den ble sendt inn sammen med søknaden til NSD, og godkjent før jeg startet datainnsamlingen (se vedlegg 3).

Når man intervjuer barn, kan det være en fordel om samtalene foregår i barnas naturlige omgivelser (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 175). Her er det snakk om ungdommer som ikke trengte å trygges i like stor grad som mindre barn, men jeg så det fortsatt som en fordel å gjennomføre intervjuene på deres "hjemmebane" slik at de skulle føle seg komfortable. Alle intervjuene ble derfor gjennomført på elevenes ungdomsskole i arbeidslivsfagtimene de hadde med faglærer (altså ikke på fredager hvor det var workshops). Jeg fikk låne et ledig gruppe- eller klasserom og vi satt alltid uforstyrret under hele samtalen. De åtte intervjuene ble gjennomført over fem besøk på skolen, og dette ble gjort på andre dager enn de hvor jeg var på skolen for å observere. Intervjuene ble tatt opp på lydbånd og strakk seg fra 50 minutt på det lengste til 17 minutt på det korteste. Det var stor variasjon i hvor snakkesalige og reflekterte elevene var og dette gjenspeiler seg i lengden på intervjuene. De korteste intervjuene var likevel sentrale da det her kom frem viktig tematikk knyttet opp mot problemstillingen.

Deltagende observasjon

Aksel Tjora (2017) påpeker nytten av å gjennomføre observasjoner dersom man har mulighet til dette. Selv en liten mengde observasjon kan generere innholdsrik data som supplement til intervjudata. I motsetning til en intervjusituasjon, kan observasjonsstudier gi forskeren tilgang til en del sosiale situasjoner som informantene selv ikke har tolket på forhånd (s. 53-54). Da jeg hadde anledning til å gjøre observasjoner av arbeidslivsfagklassen, valgte jeg å benytte meg av denne muligheten, og observasjonene har fungert som et nyttig tillegg til de kvalitative intervjuene.

Jeg vekslet mellom rollene deltakende observatør og observerende deltaker. Dette er åpne observatørroller hvor de som observeres er klar over at de observeres, enten ved at forskeren kun ser på, eller også deltar i situasjonen (Tjora, 2017, s. 59; Becker & Geer, 1957, 28).

Vekslingen mellom de to rollene var flytende. Jeg satt for det meste bakerst i klasserommet og observerte det klassen holdt på med. Når det var naturlig, som i pauser eller når elevene fikk beskjed om å gjøre ulike oppgaver, minglet jeg litt rundt, stilte spørsmål og hjalp til så

godt det lot seg gjøre dersom noen spurte om hjelp. Tjora (2017) kaller dette for *interaktiv observasjon*, og innebærer at forskeren først og fremst er en ren observatør, men at vedkommende kan inngå i noen former for interaksjon, som samtale og assistanse (s. 61; Delamont, 2004, s. 206). Jeg hadde ingen klar teoretisk ramme forut for observasjonene, kun noen få holdepunkter jeg var interessert i. Det jeg var særlig nysgjerrig på var selve opplegget i timene, hva elevene gjorde og hvordan de forholdt seg til dette. Underveis i timene tok jeg små notater om øvelsene de fikk presentert, hva timene hadde som mål å formidle og hvordan elevene så ut til å reagere i de ulike situasjonene. Dette var altså ingen *systematiske* observasjoner hvor bestemt type adferd registreres i kategorier etter et definert kodesystem (Nordahl, 2012, s. 158).

Den deltagende observasjonen foregikk over fire besøk på skolen. Tre av besøkene var på fredager da den innleide bedriften stod for undervisningen (i workshopene), og observasjonene strakk seg over tre skoletimer hver gang. I tillegg var jeg tilstede ved ett skolebesøk på en videregående skole.

4.4. Tematisk analyse

I undersøkelsen av datamaterialet fra intervjuene ble tematisk analyse benyttet, en metode som søker å identifisere, analysere og finne mønster (temaer) i et datasett (Braun & Clarke, 2006, s. 79). Dette er å anse som en grunnleggende metode for kvalitativ analyse, og kan brukes på tvers av ulike teorier og epistemologiske tilnærminger (Braun & Clarke, 2006, s. 78). Temaer, eller mønster i datasettet, kan herunder identifiseres på to grunnleggende måter; gjennom en induktiv eller en deduktiv tilnærming (Braun & Clarke, 2006, s. 83). Jeg tok hovedsakelig utgangspunkt i sistnevnte. En slik analysemetode er nært knyttet til forskerens teoretiske eller analytiske utgangspunkt – i mitt tilfelle oppgavens problemstilling og underspørsmål. Deler av analysen ble likevel gjort på en mer induktiv måte ved at jeg lot dataene styre utviklingen av koder og temaer (Braun & Clarke, 2006, s. 83-84).

Braun og Clarke (2006) har utarbeidet en guide for tematisk analyse som består av seks faser. Dette er retningslinjer for hvordan en analyse *kan* gjennomføres og ikke et sett med absolutte regler. Flexibilitet i analysearbeidet er viktig slik at det tilpasses det aktuelle datamaterialet og problemstillingen (s. 86). Analyse av kvalitative data er ingen lineær prosess, men en dynamisk og tilbakevendende prosess hvor analysearbeidet strekker seg fra intervjusituasjon til presentasjonen av funnene. Analysen utvikler seg slik over tid (Braun & Clarke, 2006, s.

86; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 146). Dette erfarte jeg selv underveis i mitt eget prosjekt, hvor analysen startet allerede i intervju- og transkriberingsfasen, noe som la grunnlag for nye intervju spørsmål jeg deretter prøvde ut i de neste intervjuene.

Transkribering

Den første fasen består i å bli kjent med datamaterialet, og det er her transkriberingen skjer dersom dette er noe forskeren selv gjør. Gjennomlesning av datamaterialet og notering av de aller første idéene gjøres også i denne fasen (Braun & Clarke, 2006, s. 87).

Intervjuene mine ble tatt opp på lydopptaker, og resulterte i fire timer med verbal data som jeg selv transkriberte fortløpende. Selv om det å transkribere tale til ord var krevende både tids- og konsentrasjonsmessig, sitter jeg igjen med en opplevelse av denne prosessen som svært verdifull med tanke på presentasjon av funn. Under transkriberingen oppdaget jeg hvor mye nyttig informasjon som kommer frem ved å lytte til intervjuene én gang til, og fordelene ved å skrive dem ned. Tonefall, nyanser og gjentakelser av det som ble sagt kom tydeligere frem da jeg lyttet til lydfilene. Jeg har ikke hatt som mål å gjøre en diskursiv eller narrativ analyse, så detaljnivået på de transkriberte dataene ble begrenset til en ren gjengivelse av ord og setninger, i tillegg til at jeg markerte hvor informantene la ekstra trykk på visse ord, nølte med å svare, lo eller svarte bekreftende med “mm”. Jeg la dessuten inn en del kommentarer og refleksjoner etterhvert som jeg transkriberte. Enten som små notater i margin eller ved hjelp av fargekoder

Koder og forslag til tema

I andre fase genereres de første, innledende kodene. Disse viser til egenskaper ved dataene som virker interessante, eller refererer til segmenter av rådata som anses som meningsfulle for fenomenet en ønsker å undersøke. I den tredje fasen leter man etter temaer med utgangspunkt i kodene fra fase to. Temaene er ofte bredere enn kodene og det er disse som legger grunnlaget for den fortolkende analysen (Braun & Clarke, 2006, s. 88-89). Man vil til slutt ende opp med et utvalg temaer og sub-temaer som alle består av data som er kodet i relasjon til dem (Braun & Clarke, 2006, s. 87-89).

I mitt tilfelle gikk andre og tredje fase av analysen noe over i hverandre. Etter at alle intervjuene var ferdig transkriberte, printet jeg ut hele datamaterialet og gikk gjennom hvert intervju på nytt – ett for ett. På dette tidspunktet leste jeg gjennom datamaterialet og markerte

alle koder jeg anså som relevante. Etter at hvert intervju var gjennomlest, lagde jeg en foreløpig oversikt over mulige tema med utgangspunkt i kodene jeg hadde funnet for hånd. Slik fikk jeg en håndfull temaer, med tilhørende koder for hvert av intervjuene. Deretter lagde jeg en exceloversikt bestående av kolonnene “datautdrag”, “kode” og “forslag til tema” hvor hele datamaterialet var representert – altså betydningsfulle utdrag fra alle intervjuene (se vedlegg 5).

Undersøkelse og definering av temaene

I den fjerde fasen gjennomgås temaene. Her sjekker man om disse fungerer og gir mening med hensyn til det kodede innholdet fra tidligere steg (Braun & Clarke, 2006, s. 87). På dette stadiet kan det vise seg at enkelte temaer ikke holder mål, andre må kanskje deles opp i mindre tema, eller slås sammen. Til slutt vil man sitte igjen med et tematisk analysekart, altså en visuell oversikt over temaene og relasjonen mellom dem (Braun & Clarke, 2006, s. 91). I den femte fasen defineres og finpusses temaene. Her går man tilbake til de tidlige utdragene av dataene som faller inn under de ulike temaene (bolker med data fra de transkriberte datamaterialet) og identifiserer hva som er interessant ved dem og hvorfor. Hvert tema analyseres for å vise hvilken historie de forteller, både hver for seg og i relasjon til den overordnede problemstillingen. Man skal stå igjen med temaer (med mulige sub-temaer) som er tydelig definert av hva de er, og ikke er (Braun & Clarke, 2006, s. 92).

Fjerde og femte steg i min analyseprosess bestod av å lage et oversiktskart over de ulike temaene, med tilhørende sub-temaer. Jeg startet med å lage et stort kart for hånd, for så å lage mindre og mindre kart til jeg stod igjen med kun noen få temaer, med noen få sub-temaer under der igjen. Dette var en utfordrende prosess siden en del av sub-temaene passet inn under flere tema; her kan for eksempel “det å bli kjent med yrkesfagene” og “velge selv” nevnes, da begge viste seg å delvis falle inn under “utdanning” og delvis under “psykisk helse” (se vedlegg 5).

Formidling av funn

I den sjette og siste fasen produseres rapporten (Braun & Clarke, 2006, s. 87). I mitt tilfelle som en presentasjon av funnene mine, og en diskusjon av disse sett i lys av teori presentert i oppgaven.

Siden observasjonene mine ikke var av systematisk karakter, har jeg ikke analysert disse på samme måte som intervjuene. Jeg valgte heller å sortere observasjonsnotatene mine etter de ulike temaene jeg fant i den tematiske analysen av intervjudataene. Observasjonene har slik fungert som et supplement til dataen fra de kvalitative intervjuene i presentasjonen av funnene mine (se kapittel 5).

4.5. Bruk av litteratur

Offentlige dokumenter

I beskrivelsen av arbeidslivsfaget og frafall i videregående opplæring (generelt og blant unge med barnevernserfaring), har jeg brukt en rekke offentlige dokumenter. Herunder stortingsmeldinger, NOU-er, rundskriv, læreplaner og statistikk fra SSB og Udir. Dokumenter som dette kan tas i bruk for å innhente relevant informasjon utover det man får fra ens egen datagenerering, og fungerer som tilleggsdata (Tjora, 2017, s. 188).

Lokal dokumentasjon og uformelle samtaler

I forbindelse med presentasjonen av arbeidslivsfagets utforming på den aktuelle ungdomsskolen, har jeg fått tilgang på en del dokumenter utarbeidet av skolen og den innleide bedriften. Dette materialet omfatter beskrivelser av pilotprosjektet, prosjektskisse, årsplaner og kjøreplaner for utvalgte workshoper. Med tanke på at dette er et pilotprosjekt, har det ikke vært noen formelle dokumenter eller kilder å forholde seg til i beskrivelsen av faget. I beskrivelsen av bedriftens bidrag, har jeg i tillegg støttet meg til notater tatt ved flere uformelle samtaler med faglærer og representantene fra den innleide bedriften. De fleste samtalene fant sted på ungdomsskolen de gangene jeg var der for å observere, mens én av de uformelle samtalene ble gjennomført ved den innleide bedriftens hovedkontor.

Litteratursøk og kildekritikk

I innhenting av relevant forskning og litteratur har jeg gjort søk i databasene Oria og Google Scholar. Valgte søkeord har vært arbeidslivsfag, frafall, tidlig tiltak, forebygging, ungdom og barnevern, for å nevne de mest sentrale. Søkeord relevante for teorikapitlet har blant annet vært symbolsk interaksjonisme, sosial interaksjon, the looking-glass, sosialisering og signifikante andre. I noen tilfeller har jeg lagt mest vekt på kilder av nyere dato (dette gjelder særlig for forskning på arbeidslivsfaget og frafallsfenomenet), i andre tilfeller har jeg støttet meg på utgivelser av sentrale forskere innenfor de ulike feltene, eller anerkjente

forskningsinstitutt (som NOVA/nå SVA og NIFU). En særlig bemerkning må gjøres i forhold til bruken av de offentlige skrivenne. Dette er dokumenter med en særlig verdiladning, og styres i stor grad av den offentlige og politiske debatten på et gitt tidspunkt. Det har derfor vært viktig for meg å bestrebe et kritisk utgangspunkt for bruk av slike kilder.

4.6. Forskningsetiske refleksjoner

Informert samtykke

Informert samtykke innebærer at deltakerne i en studie gis nok og relevant informasjon om undersøkelsen, slik at de frivillig kan bekrefte at de ønsker å delta (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104). Mine informanter var på tidspunktet undersøkelsen startet alle under 15 år. Dette betydde at jeg måtte innhente samtykke fra både elevene selv og deres foresatte (NSD, udatert). Jeg lagde derfor to informasjonsskriv med et tilhørende samtykkeskjema begge parter kunne signere på. Her fikk de informasjon om hva studien gikk ut på og bakgrunnen for å gjennomføre den (formål), hva slags metoder jeg planla å bruke, hva det innebar for elevene å delta, hvordan informasjonen ville bli lagret og formidlet, og elevenes rett til å trekke seg fra studien dersom de ønsket det (se vedlegg 1).

Fortrolighet og anonymitet

Konfidensialitet viser til avtalen mellom forsker og deltaker om hvordan dataene som samles inn skal behandles og presenteres. I realiteten betyr dette ofte at personopplysninger blir anonymisert, samt at dataene slettes etter studien er ferdig. Konfidensialitet henger sammen med prinsippet om retten til privatliv (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106). Første steg i å ivareta en slik fortrolighet var å melde prosjektet til NSD, og dette ble gjort sommeren 2017 (se bekreftelse fra NSD i vedlegg 3). Utvalget mitt består av elever som kan identifiseres indirekte gjennom bakgrunnsopplysninger som kjønn, alder og skoleklasse, og dette har jeg tatt stilling til i fremstillingen av oppgaven. Skolen og kommunen har blitt anonymisert slik at ingen enkeltpersoner ikke kan gjenkjennes i datamaterialet (NSD, udatert). Det samme er navnet på den innleide bedriften. I presentasjonen av funnene mine er elevenes kjønn anonymisert ved å bruke betegnelsen "hen". Siden jeg kun har hatt to jenter som informanter i intervjuene har jeg sett det som viktig å anonymisere elevene på denne måten. Konfidensialiteten har videre blitt ivaretatt ved at jeg signert en taushetserklæring utarbeidet av ungdomsskolen, ved første skolebesøk. Jeg leverte samtidig inn politiattest til skoleledelsen.

Min rolle som forsker

Forskere bringer med seg forutinntatte antakelser, verdier og en sosial posisjon inn i det de studerer (Risjord, 2014, s. 62). Forskerens integritet, empati, kunnskap og refleksjon har således en betydning for den vitenskapelige kvaliteten og de etiske valgene som tas underveis (Kvale & Brinkmann, 2015, 108). I mitt tilfelle har det vært viktig å ha spørsmålet “hvordan kan min rolle som forsker påvirke studien?” i bakhodet. Jeg ble invitert med på dette prosjektet av to svært åpne og inkluderende mennesker, begge med troen på at en slik utforming av arbeidslivsfacet ville komme elevene til gode. Min forutinntatt mening av prosjektet ble dermed farget av dette. Jeg fikk dessuten raskt en god relasjon til elevene, noe jeg tror min sosiale rolle som ung student bidro til. Mitt eget forskerperspektiv har dessuten hatt en innvirkning på undersøkelsen. Jeg har vært opptatt av hvordan elevene selv forstår sin egen virkelighet, og at dette er kunnskap som oppstår gjennom forskningsprosessen. Jeg har hele tiden vært i bevegelse som forsker og definert og redefinert stoffet jeg har jobbet med gjennom interaksjon med meg selv, elevene faglærer og bedriften. Her- og nåsituasjonen har slikt vært en sentral tanke i kunnskapsproduksjonen.

Refleksivitet har derfor vært viktig for å gjøre forskningen min så epistemologisk (kunnskapsmessig) robust som mulig. Tanken er her at jeg som forsker må anerkjenne at jeg er underlagt de samme samfunnsmakter som jeg studerer (Risjord, 2014, s. 62). En slik refleksjon over ens eget bidrag til kunnskapen som produseres kalles refleksiv objektivitet og innebærer å strebe etter objektivitet og subjektivitet ved å forsøke å forstå ens uunngåelige fordommer, og reflektere over dette i forskningen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 273). Denne konstante oppmerksomheten og refleksjonen rundt hvordan jeg selv påvirker forskningen har vært nyttig gjennom alle faser av undersøkelsen, fra planlegging til datainnsamling, analyse og presentasjon av funn. Det er likevel viktig å understreke at fullstendig refleksivitet aldri er mulig. Å stole blindt på ens egen objektivitet er kunnskapsmessig naivt, da det er vanskelig å forstå sin egen “partiskhet” (Risjord, 2014, s. 63). Et viktig poeng er derfor at denne oppgaven gir et uttrykk for min forståelse av elevenes erfaringer – altså “min sannhet” og kan ikke tolkes som en objektiv sannhet.

Å snakke med ungdom

Å studere voksne kontra barn og unge kan ha mange fellesnevner, men det er og forhold som er forskjellige. Alder og utvikling er de to mest sentrale forskjellene (Backe-Hansen & Frønes, 2012, s. 17). “Barn” er av FNs barnekonvensjon definert som de som befinner seg i

aldersspennet mellom 0 og 18 år. Barndommen er likevel et særlig heterogent stadie i livet (Backe-Hansen & Frønes, 2012, s. 19). Den mentale forskjellen mellom en 4- og 15-åring er åpenbar, men i litteraturen omtales hele gruppen ofte som “barn og unge”. Min etiske holdning har vært at informantene mine er barn per definisjon, men at de kognitivt sett er ungdommer og må møtes deretter.

Kvale & Brinkmann (2015) peker på hvordan barn lever i en annen sosial verden enn de voksne og at det må tas hensyn til dette (s. 175). I intervjusammenheng vil alderen påvirke vurderingsevne, erfaringer, og evne til å uttrykke seg og reflektere over egen situasjon (Backe-Hansen & Frønes, 2012, s. 17). Informasjon og intervju spørsmål må derfor gjøres aldersadekvate (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 175). Jeg opplevde at det var stor variasjon i hvordan elevene jeg intervjuet reflekterte og uttrykte seg. Enkelte trengte bare få stikkord for å begynne å snakke om erfaringene sine, mens andre trengte direkte spørsmål. I noen få tilfeller opplevde jeg at ledende spørsmål var eneste måten få elevene til å reflektere og fortelle om arbeidslivsfaget. Å intervju barn, eller i dette tilfellet ungdom, vil resultere i et skjevt maktforhold (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 175). For å få til så gode samtaler og kunnskapsproduksjon som mulig, forsøkte jeg derfor å være dette relasjonelle forholdet bevisst, slik at jeg verken ble for fremmed, for kompis eller for kontrollerende når jeg snakket med ungdommene.

Å undersøke et pilotprosjekt

Arbeidslivsfag ved denne ungdomskolen er som sagt et pilotprosjekt, og dette er det viktig å ta høyde for. I slike forsøk kan det forekomme ekstra entusiasme i starten, elevene kan bli tatt ekstra godt vare på eller prosjektet kan møte på utfordringer underveis. Dette har jeg forsøkt å reflektere over gjennom hele forskningsprosessen. Med tanke på at en del av bakgrunnsinformasjonen om fagets gjennomføring er innhentet gjennom uformelle samtaler med faglærer og representantene fra den innleide bedriften, har jeg forsøkt å forholde meg til det organisatoriske ved gjennomføringen i presentasjonen av pilotprosjektet. Dette for å forhindre at forutinntatte holdninger om prosjektet har preget min fremstilling av arbeidslivsfaget ved denne skolen.

4.7. Validitet og reliabilitet

Hvordan en undersøkelse er utført og hvilke valg som er tatt underveis påvirker *påliteligheten* (reliabiliteten) og *gyldigheten* (validiteten) til forskningsresultatene (Tjora, 2017, s. 248;

Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Pålitelighet innebærer her at resultatene kan reproduseres av andre, og gyldighet dreier seg om metoden som er brukt er egnet til å undersøke det den skal undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Hvor godt valgene som er tatt underveis i forskningsprosessen er formidlet i den endelige rapporten, vises i graden av *transparens* (Tjora, 2017, s. 248). Risjord (2014) kaller en slik transparens for *intersubjektivitet*, og noe er intersubjektivt i den grad det er åpent for offentlig kritikk av mer enn én person. Dette oppnås ved å gjøre forskningen gjennomiktig ved å være åpen om metode og funn slik at forskningen kan etterprøves (s. 23). I mitt tilfelle er reliabilitet, validitet og intersubjektivitet sikret ved at jeg har valgt anerkjente metoder for å innhente kvalitative data (intervju og observasjon), spørsmålene jeg har stilt har hatt klar sammenheng med problemstilling og underspørsmål, og datainnsamlingsprosessen og analysen er nøye beskrevet. Resultatene av undersøkelsen er presentert i kapittel 5, og har klar tilknytning til datamaterialet.

4.8. Generaliserbarhet

Generalisering, slik vi kjenner fenomenet fra positivistiske versjoner av samfunnsvitenskapen, består i å finne lover om menneskelig atferd som kan gjøres universelle (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289). I postmoderne oppfatninger av samfunnsvitenskapene snakker man heller om muligheten for å overføre kunnskap fra én situasjon til en annen, med fokus på kontekstuell ramme og grad av likhet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 200). Innenfor pragmatiske og konstruksjonistiske tilnærminger oppfattes sosial kunnskap som “sosialt og historisk kontekstualiserte måter å forstå og handle i verden på” (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289-290). Det kan derfor være mer nærliggende å snakke om en kontekstualisering heller enn en generalisering når det kommer til kvalitative data (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289). I mitt tilfelle vil det ikke være mulig å generalisere funnene i positivistisk forstand. Elevenes erfaringer er produsert og gjenfortalt innenfor en spesifikk sosial og historisk setting. Det jeg likevel håper på, er at funnene fra min undersøkelse kan ha en viss overføringsverdi til lignende tiltak eller elevgrupper.

5. Funn

Under følger en presentasjon av hovedfunnene fra undersøkelsen. Det er lagt særlig vekt på datamaterialet fra intervjuene, men relevante observasjoner er og trukket inn i et forsøk på å tydeliggjøre elevenes erfaringer, slik jeg har opplevd dem. Som nevnt tidligere, er elevenes kjønn anonymisert med “hen” for ikke å skille jentenes uttalelser fra guttenes.

5.1. Arbeidslivsfag betyr mye

Da jeg skulle starte på siste steg av analysen, nemlig presentasjon og diskusjon av funn, innså jeg at det å trekke frem noen hovedfunn fra datamaterialet og temaene mine ikke var bare enkelt. Elevenes erfaringer av faget har både overlappet på enkelte punkter og skilt seg fra hverandre på andre. Under har jeg forsøkt å sammenfatte de mest sentrale erfaringene elevene har av arbeidslivsfaget. Dette er temaer så og si alle har hatt meninger om, enten positive eller negative. Som del av disse erfaringene kommer jeg og inn på andre del av problemstillingen min, nemlig om arbeidslivsfaget har hatt innvirkninger på elevenes tanker om videre utdanning (se særlig avsnitt 5.5). Det var ingen av elevene som ga uttrykk for at de ikke likte faget i sin helhet, verken under intervjuene eller observasjonene. Det var likevel noen elementer de likte mindre enn andre, eller var kritiske til. Disse erfaringene er hovedsakelig presentert i slutten av kapittelet i avsnitt 5.6.

Et av de innledende spørsmålene jeg stilte i intervjuene var “hvordan ville du forklart hva arbeidslivsfag er for noen som aldri har hørt om det før?” Her svarte enkelte kort og konsist, mens andre gav langt mer utfyllende svar. En tendens jeg la merke til, var at svarene jeg fikk på dette spørsmålet i stor grad reflekterte det elevene snakket om i resten av intervjuene. Altså det de vurderte som verdifullt, unyttig eller grunnleggende ved faget. Det jeg likevel satt igjen med som et overordnet inntrykk, var elevenes generelle opplevelse av faget – det har betydning, og betyr mye for dem. Videre i kapittelet har jeg forsøkt å vise på hvilke måter.

5.2. Fornøyde med å få jobbe praktisk

Alle elevene jeg intervjuet snakket om arbeidslivsfaget som et praktisk alternativ. Det som gikk igjen var elevenes entusiasme for å jobbe med praktiske oppgaver, at de fikk bruke kroppen istedenfor å sitte stille, at de fikk være utenfor klasserommet og at de fikk dra på skolebesøk. Disse skolebesøkene var kanskje det som stod høyest i kurs hos elevene, og alle nevnte det å besøke ulike videregående skoler som en sentral del av faget. De opplevde det

som nyttig å se hva de forskjellige yrkesfaglige linjene gikk ut på, slik at de i 10. klasse faktisk vet hva de kan velge. Én elev beskrev det slik: “Vi reiser rundt på forskjellige skoler og sjekker egentlig alle linjene”. En annen beskrev skolebesøkene på denne måten:

...så besøker du den videregående skolen en hel dag, du finner ut av hva dem har som arbeidsoppgaver, timeplanen dems, hvordan de jobber og hvordan timene er, at du da på måte blir bedre kjent med det yrket ja, selv om det ikke interesserer deg noe.

Det å få “prøve selv” er og noe elevene har satt pris på. Som da elevene besøkte en videregående skole med naturbruk, et besøk jeg ble med på for å observere. Her fikk elevene hogge ved (for hånd og med maskin), lage hjemmelaget eplemost, hilse på dyrene, og spise lunsj i kantinen. Alle elevene deltok i aktivitetene og så ut til å like oppgavene godt. Etter besøket fikk arbeidslivsfagklassen tilsendt veden de hadde hogd, og dette la grunnlaget for et nytt prosjekt; å pakke ved i sekker for så å selge dem. Slik fikk elevene følge en produksjon fra start til slutt, og flere av elevene fortalte om dette besøket og vedprosjektet i intervjuene.

Heller arbeidslivsfag enn enda et teoretisk fag

Mange av elevene så arbeidslivsfaget som et verdifullt alternativ til mer teoretiske fag. Én elev refererte til arbeidslivsfagklassen da hen sa at det i denne klassen er mange som er “møkk lei av all den teorien de har, for vi har nesten teori i hvert eneste fag”. Også en annen elev snakket om at en del av elevene i arbeidslivsfagklassen sliter i flere andre fag, og at det da er bedre å kunne ha arbeidslivsfag som “ikke har noen fasit”. Andre igjen, sa at det var bra at de kunne velge arbeidslivsfag fordi språkfag er noe de sliter med på skolen. Én elev fortalte at hen synes noen teoretiske fag er gøy, men at hen som oftest sovner etter 20 minutter. Derfor er det fint med et fag med mye praksis, slik at de slipper å sitte på skolebenken hele tiden. En annen elev sammenlignet arbeidslivsfag med utdanningsvalg. Etter vedkommende sin oppfatning er det i bunn og grunn det samme faget. Forskjeller er, ifølge eleven, at i sistnevnte så skriver de mye mer, mens i arbeidslivsfag får de bruke kroppen og gjøre ting, noe eleven syntes var bra.

Noen av elevene uttrykte en form for innvending mot vektleggingen av praksis over teori. Én sa blant annet at hen savnet mer “tavleundervisning” hvor elevene kan sitte og følge med på

det læreren sier. En annen elev var veldig fornøyd med at faget var praktisk, men uttrykte at det ville vært bedre om de hadde litt flere vurderingsoppgaver. Dette fordi vedkommende har opplevd det vanskelig å vise fram hva de er gode på og ikke når læreren bare ser på det de gjør i timene. Videre sa eleven følgende:

Det er mange som har tatt arbeidslivsfag fordi dem ikke liker eller takler så mye innleveringer og oppgaver på skolen, men jeg tror jo at vi på en måte må bli øvd på at vi får mere vurderingsgrunnlag da, jeg tror mange i klassen hadde gått opp [i karakter] hvis det var mere vurderingsgrunnlag enn hvis det var sånn som det er nå da.

Her reflekterte vedkommende over verdien slike vurderingsoppgaver og kan ha for elevene i arbeidslivsfagklassen som ikke er så “teoristerke”.

5.3. Workshopene har satt i gang individuelle prosesser

Det var mange av elevene som fortalte om hvordan arbeidslivsfaget har satt i gang en del tankeprosesser. De snakket særlig om betydningen av det å ta gode valg og om at det man gjør og sier har innvirkninger på mennesker rundt. Flere trakk og frem at de har begynt å snakke mer om følelser og psykisk helse som følge av arbeidslivsfaget. På spørsmål om hva det er som har satt i gang disse prosessene, svarte alle elevene “workshopene”. Det kan se ut som elevene opplever at timene de har med bedriften på de utvalgte fredagene utgjør en *egen* del av arbeidslivsfaget, som er forskjellig fra det de gjør i resten av timene med faglærer (hvor de i all hovedsak lærer om de ulike yrkesfagene og besøker skoler). Men, det er tydelig at det elevene lærer om i workshopene har stor overføringsverdi. Når elevene snakket om det å ta gode valg og om hvordan de håndterer sosiale situasjoner, refererte de både til hverdagen generelt, og til utdannings- og yrkeslivet spesifikt. Når det kom til følelser og psykisk helse var dette temaer de følte de nå kunne snakke mer åpent om, også utenfor workshopene.

Å ta det rette valget

Temaet “å ta gode valg” har vært en sentral del av arbeidslivsfagtimene, noe jeg fikk bekreftet både i intervjuene, men og la godt merke til under observasjonen mine. Elevene snakket særlig om det å “ta sitt eget valg” og det å “velge rett” i forhold til videre utdanning. Da en av

elevene snakket om hva de lærer om i workshopene, sa hen følgende: “Riktige valg i livet, skoler og ja... skoler og videre i livet med økonomi og jobb og videregående”. En annen elev fortalte at workshopene lærer dem om arbeidslivet, og om det å bli mer selvsikre på det valget de skal ta i 10. klasse, slik at de vet at de velger riktig. Eksemplene elevene gav refererte for det meste til det å velge rett utdanning, men det var tydelig at det å ta gode valg har blitt en viktig verdi for elevene også generelt i livet. Én elev beskrev det slik:

Vi må ikke gjør det andre gjør, men å ta ditt behov foran andre liksom og tenke på deg selv. Før så hermet jeg etter, for jeg gjorde det andre folk var og ja, tok ikke så mange valg fordi jeg visste ikke om det var bra nok eller om det [...] på om ja, var bra nok.

Denne refleksjonen rundt å ikke ta valg på vegne av andre, for eksempel på grunn av press fra venner, gikk igjen hos flere av elevene. En annen elev sa at arbeidslivsfaget har lært dem å ta egne valg istedenfor å la noen si “det her er jo det som er best for deg”, og stole blindt på det. Hen mente at man heller burde “skyte seg ut av strømmen” og ta noe en selv vil, heller enn å velge noe fordi vennen din gjør det.

Påvirkningskraft på omgivelsene

En annen ting en del av elevene sa at de lærer om i workshopene, er at handlingene deres kan ha en store innvirkninger på situasjonene de står i, og på andre mennesker. Én elev fortalte om hvordan hen har blitt oppmerksom på at det man sier, men kanskje ikke mener, kan få en veldig stor betydning; “Noen ord kan endre en hel persons mening om alt”. Flere av elevene trakk frem ulike øvelser de har hatt i workshopene. I en av øvelsene skulle de tenke over hva slags “våpen” de bruker i situasjoner de opplever som vanskelige, om de blir stille, sinte, går i forsvarsmodus eller lignende. Én av elevene fortalte at dette er en øvelse hen prøver å komme på når det skjer ting i hverdagen:

Hvis en setning kommer som et angrep på deg da, som en negativ setning retta mot deg så har vi lært om våpen på en måte da, sånn hvordan vi reagerer, fordi noen er jo sånn at de vil bare bli usynlige mens andre vil jo komme rett tilbake med kjeften

etterpå, så når jeg reagerer da så tenker jeg på disse forskjellige våpnene da og hvordan jeg reagerer nå og hvordan jeg fremstår da når jeg står og skriker tilbake.

I en av timene jeg observerte, fikk elevene en øvelse i kommunikasjon hvor de skulle finne på en dialog mellom to personer. Her skulle den ene ha en negativ holdning og den andre en positiv holdning, også skulle de andre elevene vurdere hva som skjedde med stemningen i situasjonen. Det var tydelig at elevene så hvor store innvirkninger en persons holdning kan ha på en samtale, og om man opplever den som hyggelig eller ikke. Denne øvelsen var det også flere av elevene som nevnte i intervjuene. De følte den var nyttig å huske på når det kommer situasjoner i hverdagen som er utfordrende. Situasjoner hvor man kanskje er “møkk lei”, som den ene eleven beskrev det, og tidligere ville reagert annerledes, men nå tenker seg om en ekstra gang før en handler.

Åpenhet om følelser og psykisk helse

Nesten alle elevene jeg intervjuet, fortalte at de hadde snakket om følelser og psykisk helse i workshopene. De aller fleste syntes det var fint å ta opp temaer som angst, depresjon, forventningspress og skolevegning. Dette var ting elevene så verdien i å snakke om da det var noe de kunne relatere til det å være ungdom i dag. Én elev sa følgende: “Jeg likte da vi snakka om angst da, for det er ganske mange som har fått angst i nyere tid, fordi man har det presset på seg, så jeg likte at vi snakka om sånne situasjoner”. En annen elev beskrev det det holdt på med i disse workshopene som “å rydde opp i mye rart”.

De fleste elevene jeg intervjuet uttrykte at de likte at de kan snakke om følelser og ting man har opplevd, i workshopene. Dette samsvarer godt med observasjonene mine. Jeg opplevde at det var en stor åpenhet i gruppen i disse timene, at det var rom for å si hva man har på hjertet enten dette er positivt eller negativt. Dersom noen hadde en dårlig dag eller noe spesielt hadde skjedd, var dette ting man kunne dele med gruppen. Flere av elevene har dessuten en form for diagnose relatert til atferd, konsentrasjon eller læring, og dette har det vært åpenhet om i arbeidslivsfagklassen helt fra starten av. Ut ifra det elevene har fortalt, både i intervjuene og under observasjonene, virker det som om dette har bidratt til en større forståelse blant elevene for hvorfor enkelte handler som de gjør. I ett intervju ble jeg fortalt hvordan det å snakke om følelser er bra siden det gjør at man blir mer bevisst på disse. I følge denne eleven er det nå lettere å snakke om ting som har skjedd i livet, og nevnte for eksempel at hen og bestevennen,

som også tar arbeidslivsfag, har vært igjennom en av de samme tingene da de begge har opplevd tap i nærmeste familie. Dette har ikke vært noe de har kunnet snakke om sammen tidligere, men etter å ha hatt workshopene i arbeidslivsfaget følte denne eleven at situasjonen har endret seg. Hen uttrykte det slik:

Vi har aldri klart å prate om noen sånn følelser eller noe sånt no, men det har vi faktisk begynt med nå i det siste, og det er ganske deilig at vi faktisk kan prate om ting og sånn, da føler jeg at vi blir litt mere sånn modne sammen da.

Det var noen få elever som følte at det var bortkastet å snakke om følelser, og det var stort sett de elevene som var kritiske til workshopene i utgangspunktet. De trakk frem dette med “følelser og sånn” som det mest kjedelige i arbeidslivsfaget, og noe de kunne vært foruten.

5.4. Positiv endring i selvfølelse og troen på egne evner

Det at elevene har hatt fokus på kommunikasjon, handlingsvalg, følelser og psykisk helse, for å nevne noe, har ført til at flere av elevene føler på en personlig endring. Én av elevene fortalte at følelsen av selvsikkerhet har økt som følge av å ha arbeidslivsfag. Tidligere hatet denne eleven å ha fremføringer på skolen, men etter å ha øvd på å snakke høyt foran arbeidslivsfagklassen, særlig i workshopene, har dette endret seg. Som et eksempel fortalte eleven om en norsktime for ikke så lenge siden, hvor hen hadde ropt ut “jeg vil ha fremføring først”, for å slippe å grue seg. En annen elev følte at arbeidslivsfaget har hjulpet vedkommende å håndtere sosiale situasjoner bedre. Eleven fortalte at faget har betydd mye fordi hen alltid har hatt problemer med å snakke med folk – med å være sosial. Hen mente arbeidslivsfaget er et bra alternativ for andre ungdommer som føler det samme. For denne eleven er det det sosiale samholdet i denne klassen som har utgjort forskjellen, og beskrev det slik:

Hvis det er noen folk eller noen ungdommer da som har litt problemer med å være sosial så er arbeidslivsfag et bra sted for der er du sosial med alle i klassen som er da, er der, for arbeidslivsfag blir som en egen klasse utenom de vanlige klassene.

Flere av elevene snakket og om mestring. Én elev opplevde arbeidslivsfaget som et sted hvor det er mulig å få en mestringsfølelse fordi elevene er så forskjellige. Som når de har besøkt de ulike skolene og enkelte elever interesserer seg mer for et yrke enn andre elever, og dermed kan få en mestringsfølelse av å få til de ulike arbeidsoppgavene de får prøve seg på. Dette la jeg selv merke til da jeg var med på det ene skolebesøket. De elevene som var tydelig interesserte i naturbruk viste blant annet et større engasjement under omvisningen på skolen. Da de selv fikk prøve de praktiske oppgavene så det og ut til at de opplevde at dette var noe de fikk til (blant annet vedhogging). Andre elever opplevde at arbeidslivsfaget har en positive innvirkninger på hva de får til i utdanningsvalg. Én elev beskrev det slik:

Vi synes det er fint i utdanningsvalg da, for vi i arbeidslivsfag merker jo det at i utdanningsvalg timene så kan vi veldig mye, når de begynner på noe så er det noe vi har gjort i over et år.

Det elevene har lært om i arbeidslivsfag har for enkelte altså medført en mestringsfølelse i utdanningsvalg.

5.5. “Økt” bevissthet om framtidig yrkesvalg

Her er “økt” satt i hermetegn. Uten å ha noe sammenligningsgrunnlag, altså en måling av elevenes tidligere bevissthet om yrkesvalg, er det ikke mulig å komme med noen nøyaktig konklusjon om i hvor stor grad denne har økt. Det jeg likevel kan si noe om er elevenes egen opplevelse av endringen i bevissthet. Det kan se ut som arbeidslivsfaget jevnt over har åpnet elevenes øyne for aktuelle, og uaktuelle, utdanningsveier og yrkesvalg. Enten ved at elevene har funnet en utdanning de synes er interessant og derfor vurderer å søke seg inn på, eller ved at de har lært om en utdanning de vurderer som uaktuell og derav vil velge bort. Andre uttrykte at de har lært mer om hvilke veier man kan gå innenfor de ulike utdanningene og om hvilke krav som stilles for å komme inn. Én av elevene fortalte at arbeidslivsfag ikke har hatt noen innvirkning på vedkommende sine tanker om videre utdanning. Blant resten av gruppen var det en deling omtrent på midten mellom de som uttrykte at arbeidslivsfaget har hatt en store innvirkninger på denne valgprosessen og de som mente faget har hatt “litt innvirkning”.

Utvidet “utdanningshorisont”

Én av elevene fortalte at hen før ungdomsskolen aldri har tenkt noe på videre utdanning. Andre fortalte at de hadde noen tanker om hva de ønsket å jobbe med som voksen, men ikke hadde tenkt over mulig utdanningsprogram. De snakket mer om hvilken bransje som interesserte dem, ved å si at de ville “jobbe med mennesker” eller “bygge ting”. Disse elevene fortalte videre at de nå vet mer sikkert hva de vil søke, etter å ha vært på skolebesøk og etter å ha lært om ulike yrker de føler samsvarer med interessene deres. Én elev fortalte at hen tidligere trodde det kun var mulig å ta studiespesialisering, at det var “vanlig skole” de tre årene etter ungdomsskolen og at man deretter søkte på hva man ville bli ut i fra karakterene man da har. Etter å ha begynt på arbeidslivsfag, har hen derimot funnet ut at det ikke er slik det fungerer: “Du kan ikke bare gå studiespesialisering og så bli snekker fordi du har gode karakterer, uten at du kan en dritt om det. Jeg visste jo ikke det før jeg begynte i arbeidslivsfaget”.

Samme elev fortsatte med å fortelle om de ulike linjene hen nå kan tenke seg å velge. Den éne valgmuligheten, studiespesialisering, har blitt erstattet med både naturbruk, bygg- og anleggsgfag og restaurant- og matfag. Nå er det “nesten for mange alternativer”, men dette så eleven på som positivt. Eleven fortalte at hen nå har mye mer kunnskap om hvilke linjer man kan søke på, og vet at flere alternativer kan passe. Dette ble uttrykt slik:

Jeg synes det er så mye rart som er morsomt så da blir det så vanskelig å velge én ting, så hvis jeg søker da også skal jeg søke tre forskjellige, så uansett hva jeg kommer inn på så mest sannsynlig så blir jeg fornøyd.

Flere av de andre elevene fortalte også om hvordan arbeidslivsfaget på én eller annen måte har lært dem mer om valgmulighetene innenfor de yrkesfaglige utdanningsprogrammene. Én av elevene påpekte blant annet hvordan arbeidslivsfaget har gitt dem god informasjon om de ulike veiene de kan gå innenfor en studieretning, noe hen opplevde at de ikke har fått ellers på skolen, ikke engang i faget utdanningsvalg. Vedkommende sine opplevelse var at elever generelt har lite kjennskap til videreutdanninger og muligheten for å oppnå studiekompetanse også på yrkesfag. Dette ble uttrykt slik:

Jeg tror ikke det er så mange som vet at du kan få det [studiekompetanse] på yrkesfag også, jeg tror det er for lite info om det da. De [lærere i andre fag enn arbeidslivsfag] sier bare at ja, tar du naturbruk så kan du bli agronom da, men det er ikke noe om videreutdanningene [...] jeg skal ha studiespesialisering på utdanningen min, men jeg vet ikke om jeg skal ta et yrkesfag og ha én utdanning i bunn og grunn da, og så ta påbygg.

Denne elevens erfaring var at ungdommene får et for snevert innblikk i utdanningene i utdanningsvalg, og beskrev informasjonen de får som “velger du det så blir du det, og sånn er det da, det er eneste mulighet”. I arbeidslivsfag har de derimot fått vite om hva læretid i bedrift, påbygg til generell studiekompetanse og ulike kryssløp innebærer. Altså “alt man faktisk kan ende opp å jobbe med innenfor de ulike utdanningene og veiene dit”, som denne eleven beskrev det. Et kryssløp innebærer å velge seg inn på en Vg2-linje (for eksempel IKT-servicefag) med bakgrunn fra en hvilken som helst Vg1-linje (for eksempel restaurant- og matfag), så lenge Vg2-linjen er et kryssløpsfag. Det er slik et bytte over fra ett utdanningsprogram til et annet (vilbli.no, 2018).

Bevissthet om opptakskrav

Noen få av elevene snakket om hvordan arbeidslivsfaget har fått dem til å tenke over hva som faktisk kreves for å komme inn på den utdanningen de vil gå, at det ikke er nok å bare bestemme seg for et yrke, man må tenke over opptakskrav også. Én av elevene fortalte at arbeidslivsfaget har bidratt til en forståelse av at det kreves hardt arbeid for oppnå målene sine, og at det å komme inn på skolen hen ønsker å gå ikke vil bli “så lett” som først antatt:

Ingenting er lett å få tak i [...] si at det har blitt enda mer vanskelig enn jeg først trodde det ville være, og det er jo ikke lett, det er ganske vanskelig, man må henge virkelig med på skolen hvis man skal klare det.

En annen fortalte at hen hadde begynt å tenke på at oppførsel og innsats på skolen har en innvirkning på livet etter ungdomsskolen, og at “man må bare passe på å ikke få anmerkning og sånn”, for å nå målene sine.

En elimineringsprosess er satt i gang

Flere av elevene snakket om arbeidslivsfaget, og spesielt skolebesøkene, som nyttig med tanke på å lære om utdanninger som har vist seg å *ikke* passe for dem. Dette har enten innebåret å velge bort noe man i utgangspunktet trodde man ville, eller å bli introdusert for relativt ukjente yrkesfag som etterpå har blitt vurdert som uaktuelle. Én elev fortalte om hvordan skolebesøkene har vært nyttige for å lære om arbeidshverdagen i de bestemte yrkene, og at dette har bidratt til at hen har bestemt seg for å velge bort kokk- og servitørfag, noe som i utgangspunktet var aktuelt. Vedkommende beskrev det slik:

Det [skolebesøkene] har jo fått meg til å tenke på andre veier også. For at jeg liker veldig godt å lage mat, så da har jeg også tenkt på kokk og servitør, men jeg kjenner at det presset som er på kjøkkenet, det kommer ikke jeg til å klarer.

Denne eleven forklarte det med at “det er lett å *tro* at man vet hva et yrke innebærer, men når man starter på studiet så kan man finne ut at det er det stikk motsatte av hva man forventet”. Da er det lurere å få litt kunnskap om de forskjellige yrkesfagene først så man er sikker på at man velger det som er riktig for en selv, ifølge denne eleven. Også en annen elev snakket om at arbeidslivsfaget har vært til hjelp med tanke på å se hva man ikke vil velge. Ved å få “luket bort noe”, mente denne eleven at det er mye lettere å finne ut hva man vil bli og hva som passer for en selv. Denne eleven pekte blant annet på naturbruk som noe hen ikke kommer til å velge, etter å ha funnet ut at dette ikke er noe hen vil “drive med i hverdagen sin”. Å luke ut det som ikke passer og heller finne noe annet, mente dessuten denne eleven vil kunne få en positiv betydning for gjennomføringen av videregående opplæring: “Da tror jeg det hjelper videre når du finner en ting som er for deg da, så tror jeg ikke du dropper ut av skolen fordi det blir kjedelig da, hvis det er noe du faktisk vil gå”. En annen elev igjen påpekte verdien av å besøke flere videregående skoler med ulike yrkesfag slik at man har en bedre sjanse for å treffe riktig utdanningsvei på første forsøk.

Alle snakker om å velge yrkesfag

På spørsmål om hvilken utdanning elevene på dette tidspunktet vurderer å velge etter ungdomsskolen, svarte alle at de vurderer et yrkesfag. Dette kan ha sammenheng med at det er nettopp yrkesfag som er fokuset i arbeidslivsfag. Én av elevene formulerte dette poenget slik: “Jeg tror flere av oss tar yrkesfag fordi vi har lært mer om det”. Jeg ble derfor nysgjerrig

på om elevene følte noe form for press mot å velge en slik utdanning. Én av elevene fortalte at det virker som om lærerne i arbeidslivsfaget forventer at elevene skal velge yrkesfag. En annen sa at det virker som om lærerne har lyst til at de skal gå denne veien, men at de ikke vil si “nå må dere ta yrkesfag fordi dere har gjort det her og det her” direkte til elevene. Ingen av elevene jeg har snakket med uttrykte likevel at de følte på et press om å velge yrkesfag, verken de to over eller noen av de andre. Flere sa derimot at de føler det forventes at de skal velge “det som er riktig for dem”. Dette samsvarer igjen med observasjonene mine. Jeg opplevde ikke at elevene følte noe press om å gå yrkesfag. Det virket heller som om de var genuint interesserte i disse utdanningslinjene, og fokuset på å ta sitt eget valg kom tydelig fram i de timene jeg observerte.

Én av elevene snudde tanken om et yrkesfagspress litt på hodet og fortalte heller om et press om å velge studiespesialisering. Ikke i arbeidslivsfaget, men på skolen generelt. Som da de hadde utdanningsvalg og elevene skulle si høyt hva de ville bli:

Når du skal si hva du vil bli høyt da, så tar du jo ikke sånn, hvis alle tar at de vil gå studiespesialisering, så tar ikke du naturbruk for eksempel da, du tar ikke det for da skiller du deg helt ut, så du vil jo på en måte å være så lik som alle da.

På oppfølgingsspørsmål om naturbruk var noe hen kunne ha sagt høyt i arbeidslivsfaget, svarte eleven bekreftende og begrunnet dette med at her er fokuset på yrkesfag og ikke på studiespesialisering. Det kan slik se ut som elevene i arbeidslivsfagklassen er mer innstilte på å velge et yrkesfaglig utdanningsprogram enn studiespesialisering. Dette skyldes mest sannsynlig elevenes fokus på yrkesfag, heller enn et press om å velge et yrkesfaglig utdanningsprogram. Det ser og ut som arbeidslivsfaget gjør at elevene er mer komfortable med å si høyt at de vil gå yrkesfag.

5.6. Også negative aspekter ved arbeidslivsfag

Inntrykket jeg sitter igjen med etter intervjuene og observasjonene er at alle elevene liker arbeidslivsfag. Hovedfunnene over gir et bilde på hvorfor – altså på hvilke elementer av faget elevene føler gir dem noe. De kom likevel ikke kun med ros, og det har vært viktig for meg å også få frem elevenes mer negative erfaringer med faget. Kritikken er i all hovedsak rettet mot workshopene. De uttrykte blant annet at “fredagstimene” med den innleide bedriften går

på bekostning av andre fag de egentlig skulle hatt de dagene. Dette fordi disse timene foregår på tidspunkt elevene egentlig har andre fag. Én av elevene sa følgende:

Jeg liker ikke at jeg mister så mange timer da, for da ligger du jo etter i alt da, og når du skal gjøre oppgaver og du må spørre om, og si jeg var ikke i timen, da må du begynne å svare på hvorfor du ikke var der og du ligger lenger bak i visse fag da fordi når vi var, på fredager hadde jeg svømming før så da hadde jeg sånn åtte uker jeg ikke var på svømming fordi jeg hadde hatt workshop da, så det er jo ganske kjipt.

Blant de elevene jeg intervjuet, uttrykte så og si alle at de likte workshopene, selv om noen av dem sa at de likte “resten av arbeidslivsfaget” bedre. På spørsmål om hva de ville gjort annerledes dersom det var de som skulle organisere faget for en ny 8. klasse, var det likevel noen av elevene som sa at de ville tatt bort eller hatt færre workshoper. De forklarte dette med at de føler timene er “kjedelige” eller at det blir “for mye tull”. Dette samsvarer godt med observasjonene mine fra workshopene. Observasjonene har, som sagt, vært av utvalgte timer, men jeg så en tydelig tendens på flere av besøkene mine. De alle fleste elevene syntes å like undervisningsopplegget og deltok i de ulike øvelsene med entusiasme. Noen få virket derimot ganske uinteresserte og la mindre innsats i deltakelsen. Disse elevene valgte heller å tulle og slenge morsomme kommentarer til sidemannen enn å delta i gruppeaktivitetene, noe som skapte en del uro. Dette kan muligens forklares med at de har opplevd opplegget som kjedelig eller for teoretisk, sammenliknet med det de vanligvis gjør i arbeidslivsfagtimene. Flere av de andre elevene trakk, på sin side, frem denne uroen som et negativt aspekt ved workshopene. Flere av elevene gav i intervjuene uttrykk for at workshopene har lært dem noe og at de ser verdien av undervisningen, men de har fortsatt bidratt til en del av uroen i timene, ifølge mine observasjoner. Når noen først begynte å tulle så jeg at dette raskt resulterte i en smitteeffekt hos andre elever. Her har altså intervjuene gitt verdifull informasjon om elevenes opplevelser av workshopene, noe jeg ville ha oversett ved kun observasjon.

Så og si alle elevene fortalte at de synes workshopene blir litt for lange eller intense, og sa at de skulle ønske det var flere pauser. Flere syntes dessuten at det blir “litt for mye snakk”. Dette kan ha sammenheng med at det i workshopene er mer fokus på teori enn i resten av arbeidslivsfaget, selv om det er klare innslag av praktiske oppgaver også her. Videre var det

en del av undervisningen elevene ikke helt forstod. Dette erfarte jeg selv under noen av observasjonene. Det er blant annet en del av teorien og terminologien som ligger til grunn for undervisningen elevene ikke har forstått helt, som da de hadde om forholdet mellom tanker, følelser og handling og begrepet “kognitiv triade” ble brukt. Her viste det seg bedre å bruke et lettere ord; “tanketrekant”. Opplegget den innleide bedriften kjører er egentlig beregnet på eldre ungdommer, men er aldersjustert for denne elevgruppen. Siden dette er et pilotprosjekt har bedriften derfor måttet prøve seg fram i forhold til innholdet i workshopene. Dette har jeg opplevd at de har forsøkt å få til, ved at det har vært en synlig fleksibilitet i undervisningsopplegget til den eksterne bedriften. Det er tydelig at de, etter beste evne, har forsøkt å justert workshopene slik at det samsvarer med ungdomsskoleelevenes kognitive og utviklingsmessige nivå.

6. Diskusjon

Under følger en diskusjon av hovedfunnene mine, sett i lys av teorien presentert i oppgaven. Det er lagt særlig vekt på teoriene presentert innenfor symbolsk interaksjonisme i kapittel 3.

6.1. Hovedfunnene kort oppsummert

Elevenes mest gjennomgående erfaringer med arbeidslivsfaget er beskrevet i foregående kapittel. Her er det både positive og negative opplevelser, men elevene er stort sett fornøyde med gjennomføringen av faget på deres skole. Med tanke på hvilke aspekter ved faget som oppleves som verdifulle og som har hatt innvirkninger på elevenes liv, er det både samsvar og variasjon mellom elevene, noe hovedfunnene illustrerer. Arbeidslivsfaget oppleves særlig som et praktisk innslag i skolehverdagen, noe elevene setter pris på. Faget har og satt i gang en tankeprosess hos elevene, både med tanke på hverdagsmestring og livsvalg generelt. Det kommer dessuten frem at elevene har opplevd arbeidslivsfag som relevant med tanke på utdanningsvalget de skal ta i 10. klasse. I forhold til arbeidslivsfaget som forebyggende tiltak mot frafall, reflekterte flere av elevene over dette. Ett eksempel er eleven som uttrykte at faget hjelper elevene å finne aktuelle yrker som samsvarer med interessene deres, og at dette kan motvirke at de dropper ut av skolen senere. En annen sa at arbeidslivsfaget gir elevene en smakebit på hva de kan velge, og at dette gjør at de har større sannsynlighet for å treffe riktig utdanningsvalg på første forsøk.

6.2. Skolen som sosialt system

Mennesket er et sosialt vesen, men er som sagt ikke født slik. Det er gjennom sosialiseringssprosessen barn gradvis lærer om normene, forventningene og symbolene (språk og kroppsspråk) som vektlegges i et gitt samfunn, og det er dette som legger grunnlaget for den meningen man tilskriver andres handlinger og situasjonene man inngår i. Bevisstheten om et eget selv og utviklingen av selvbildet skjer i samhandling med andre, og da særlig gjennom interaksjon med signifikante andre. Altså mennesker man anser som viktige og som man lytter til (Levin & Trost, 2005, s. 58; Cooley, 1922, s. 183-184). Fra et symbolsk interaksjonistisk perspektiv vil en stor del av denne sosialiseringssprosessen kunne foregå i skolen (Levin & Trost, 2005, s. 58). Dette synet støttes av forskning på tidlig forebygging mot frafall, og av retningslinjer for barnevernsfaglig arbeid (Bekken, Dahl & van der Wel, 2018, s. 18; Barne- og familiedepartementet, 2005, s. 21-24; Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, 2016). Det er på skolen de unge tilbringer stor deler av tiden sin, og hvor de får viktig

kognitiv og sosial trening (Barne- og familiedepartementet, 2005, s. 21). Å legge til rette for gode oppvekstvilkår for alle unge, og sørge for et godt psykososialt miljø i skolen er en derfor en viktig målsetning (Barnevernloven, 1992, § 1-1; NOU 2015:2).

Ungdomsskolen i sin helhet og de mindre klassene utgjør, i følge symbolsk interaksjonisme, ulike sosiale enheter eller systemer (Levin & Trost, 2005, s. 65). Dette synet kan diskuteres å deles av elevene i min undersøkelse ved at de omtalte de ulike sosiale enhetene på skolen som blant annet “arbeidslivsfagklassen”, “utdanningsvalg” og “de vanlige klassene”.

Hvert system har igjen sine sett med verdier, forventninger og normer, gjerne omtalt som den generaliserte andre (Morris, 1934, s. 167; Levin & Trost, 2005, s. 61-62). På denne ungdomsskolen kan det tenkes at systemets holdninger er at man skal være faglig flink, pliktoppfyllende, motivert, konsentrert, oppmerksom, lydig og lignende. Men hva skjer dersom en elev bryter med disse holdningene? Det kan føre til at den sosiale orden trues og at eleven selv, eller de andre elevene, ikke føler at vedkommende passer inn (Levin & Trost, 2005, s. 57).

Funnene mine illustrerer hvordan en del av elevene så seg selv som lite flinke eller “slitere” i teoretiske fag, noe ungdomsskolen stort sett består av. Det at de selv beskrev seg selv slik kan vise hvordan de oppfatter at skolen er noe det forventes at de skal mestre. Deler av den generaliserte andre er slik internalisert i dem, men det kan se ut som de ikke føler at de lever opp til forventningene i tilstrekkelig grad. Dette synet ble og bekreftet av de elevene som sa at “en del [elever] i arbeidslivsfagklassen sliter på skolen”. I følge Cooley (1922) formes menneskets selvbilde og selvfølelse i speilingen av andres oppfatninger av en selv ved at man tolker disse oppfatningene og vurderer seg selv deretter (s. 184). Dette sosiale selvet kalles speilselvet (Levin & Trost, 2005, s. 78). Her kan det tenkes at disse elevenes oppfatning av seg selv på skolen er preget av hvordan de oppfatter at de bedømmes av andre; som mindre flinke enn normen. Dette selvet preger hvordan elevene definerer situasjonen og hvordan de ser seg selv som del av det sosiale systemet.

6.3. Arbeidslivsfag som ny sosial enhet

Dersom hele ungdomsskolen er ett sosialt system, og la oss si engelskklassen er et annet, kan også arbeidslivsfaget anses som et spesifikt sosialt system elevene i undersøkelsen min er en del av. Det at mange av elevene gav like beskrivelser av seg selv, som at de foretrekker praktisk arbeid over teoretisk undervisning, at de interesserer seg for yrkesfag, og at de deltar

i faget med entusiasme, kan tyde på at deler de samme holdningene og verdiene. Altså de holdningene som er felles for arbeidslivsfaget som enhet. Nok en gang har de internalisert den generaliserte andre, men forutsetningene for å leve opp til de felles forventningene og normene kan her tenkes å være annerledes, sammenliknet med den generaliserte andre som råder i de teoretiske fagene. Én årsak til dette kan være at speilselvet utvikles på grunnlag av en ny situasjon bestående av andre sosiale interaksjoner. Det kan og hende at forutsetningen for å følge de gjeldende normene, noe som igjen bevarer den sosiale orden i systemet “arbeidslivsfag”, har endret seg ved at elevene i denne situasjonen anser seg selv som kompetente aktører. Det kan dessuten hende at den sosiale strukturen legger bedre til rette for elevenes mestring av sine omgivelser. De to siste punktene kommer jeg tilbake til senere i avsnittet når jeg viser til Gecas & Schwalbes (1983) syn på selvet.

Alle elevene sa at de likte faget, og én elev beskrev arbeidslivsfaget unike klassemiljø ved å si at det er som “en egen klasse utenom de vanlige klassene”. Denne eleven kan slik tenkes å oppleve dette faget, eller denne sammensetningen av elever og lærere som en referansegruppe, et sentralt begrep innenfor symbolsk interaksjonisme (Levin & Trost, 2005, s. 66; Shibutani, 1955, s. 562; Gecas & Schwalbe, 1983, s. 77). Benytter man en slik tolkning, kan man si at elevenes positive opplevelse av faget skyldes verdien eleven tillegger denne gruppen av mennesker. Gruppen blir slik et viktig referansepunkt, eller speil for selvets utvikling. Speilselvet, og utviklingen av selvfølelsen, er ifølge Cooley (1922) altså nært knyttet til de menneskene man samhandler med (s. 183-184). Videre avhenger dette av hvordan de personene man speiler seg i oppleves, om de ses på som signifikante andre eller ikke (Levin & Trost, 2005, s. 58; Shrauger & Schoeneman, 1979, s. 560). Det at elevene jeg har fulgt opplever at de passer inn i arbeidslivsfagklassen, at de deler en del av de samme holdningene og at de andre elevene anses som vennene deres, vil innenfor symbolsk interaksjonisme få betydning for hvordan en elev definerer seg selv og omgivelsene. Når elevene uttrykker at de opplever arbeidslivsfaget som et positivt innslag i skolehverdagen, kan det tyde på en definerings av situasjonen (faget) som annerledes enn andre fag (for eksempel et språkfag). Det kan hende at de andre menneskene i situasjonen oppleves som signifikante for elevene i arbeidslivsfagklassen og derfor innvirker på definerings av situasjonen. Elevenes interaksjon med seg selv vil dessuten bidra i den stadige redefinerings av situasjonen (Blumer, 1969, s. 5).

Synet på ens eget selv og utviklingen av selvbylde er slik avhengig av de situasjonene og interaksjonene man til enhver tid inngår i (Levin & Trost, 2005, s. 11-17). Det at elevene både kan si at de sliter eller trives mindre i enkelte fag, og at de liker arbeidslivsfag, illustrerer idéen om at mennesket kan ha ulike sosiale selv i ulike grupper (Levin & Trost, 2005, s. 65). En sentral tanke innenfor symbolsk interaksjonisme er at mennesket er i prosess (Levin & Trost, 2005, s. 18). Verdien av nået tillegges særlig vekt og får betydning for hvilken verdi symboler tildeles, og hvordan situasjoner defineres (Levin & Trost, 2005, s. 21). Denne tankegangen åpner opp for at elevene kan “skifte” mellom flere ulike selv, avhengig av situasjonene de på et gitt tidspunkt inngår i. En slik tolkning kan gi én forklaring på hvorfor elevene opplever arbeidslivsfag som annerledes enn mer teoretiske fag, og hvorfor de opplever seg selv forskjellig i disse sosiale enhetene.

Alle elevene sa at de opplevde arbeidslivsfaget som et praktisk fag. Slik kan det se ut som faget lever opp til sitt formål om å være et praktisk alternativ i skolen (St.meld. nr. 44 (2008-2009), 2009, s. 25-26). Denne opplevelsen samsvarer og med tidligere undersøkelser av arbeidslivsfag, hvor det er funnet at elevene har sett faget som praktisk og annerledes enn andre skolefag – særlig de mer teoritunge fagene (Bakken, Dæhlen & Smette, 2013, s. 121). I NOVAs sluttrapport (2013) ble blant annet arbeidsmetodene i arbeidslivsfag trukket frem som en viktig grunn til at elevene trivdes i faget (Bakken, Dæhlen & Smette, 2013, s. 121). Dette er noe jeg og fant i min undersøkelse. Sammenliknet med en del andre fag, fortalte elevene at de i arbeidslivsfag får bruke kroppen, dra på utflukter utenfor skolen og “prøve ting selv”. Elevenes forestillingsverden kan slik sies å ha vokst, og de definerer disse situasjonene som noe de liker og mestrer.

Tar man utgangspunkt i Gecas & Schwalbes (1983) syn på hvordan selvbylde utvikles, vil elevenes syn på seg selv og sine egne evner avhenge mer av målrettede, eller effektive, handlinger og motivasjon, enn av refleksjonen av andres antatte syn på en selv (s. 77-79). Denne motivasjonen omfatter en mestringsstro, altså troen på at en får til å utføre de handlingsplaner som skal til for å håndtere en gitt situasjon (Bandura, 1982, s. 122). Dette vil få innvirkninger på hvordan elevene vurderer seg selv i ulike mestrings situasjoner. Flere av elevene i min undersøkelse snakket om at arbeidslivsfaget har gitt dem en følelse av økt mestring. Enten ved at de får til de praktiske oppgavene, eller ved at det de har lært i arbeidslivsfagtimene gjør at de opplever mestring i andre fag (andre situasjoner). Selv om elevene ikke snakket direkte om motivasjon, kan det etter tolkningen over tenkes at det i

elevenes mestringsopplevelser ligger, eller følger, en motivasjon til å fortsette å handle målrettet i møtet med omgivelsene, og at dette får betydning for utviklingen av selvbildet. Mine funn støtter her en del av Bakken, Dæhlen & Smette (2013) kom med i sin sluttrapport, nemlig at det var uvisst om elevenes skolemotivasjon hadde økt. Det at arbeidslivsfag ble oppfattet som et praktisk alternativ til de mer teoretiske fagene på skolen, la likevel grunnlaget for hovedkonklusjonen om at arbeidslivsfag ville bidra til økt mestring blant elevene som ikke opplever så mye av dette i skolen ellers (s. 16). I den aller første sluttrapporten om arbeidslivsfag (2010) sa de fleste elevene at interessen for læring var høyere i arbeidslivsfaget enn i andre fag. En del av elevene sa og at de ville hatt svakere resultater i teoretiske fag dersom de ikke hadde hatt arbeidslivsfag på skolen (Christensen, Homme & Midtbø, 2010, s. 39-40). Dette kan diskuteres å skyldes elevenes følelse av mestring, og muligens motivasjon, som følge av å ha arbeidslivsfag, noe jeg og fant i min undersøkelse.

Troen på ens egen kapasitet og kompetanse styrer likevel ikke bare handlingsvalgene til elevene, de legger og grunnlaget for utviklingen av selvtilliten (Gecas & Schwalbe, 1983, s. 80). Én elev sa at arbeidslivsfag har bidratt til mer selvtillit i forhold til fremføringer på skolen. Det at eleven har opplevd at hen får til å snakke høyt foran de andre elevene, spesielt i workshopene, har endret hvordan vedkommende evaluerer og ser seg selv. Gecas & Schwalbe (1983) ville kalt dette for indre selvtillit da den stammer fra elevens egen følelse av at eleven får til det hen prøver å få til (s. 80). Noen elever sa at de følte de fikk til mye mer i utdanningsvalg fordi de allerede hadde lært om de ulike yrkesfagene i arbeidslivsfag. Her kan det tenkes at elevene har fått en indre selvtillit gjennom å se sin egen kompetanse som årsaken til konsekvensen av handlingene sine – at de kunne det de hadde om i faget. Det kan på den andre siden tenkes at disse elevene har fått en ytre selvtillit ved at de har opplevd å få aksept og godkjenning fra menneskene rundt, fra signifikante andre i situasjonen “utdanningsvalg” (Gecas & Schwalbe, 1983, s. 80).

I følge Gecas & Schwalbe (1983) vil elevenes handlinger i en situasjon også avhenge av den sosiale konteksten rundt, og i hvor stor grad den begrenser eller legger til rette for elevenes handlingsvalg (s. 81). Det at elevene her beskriver arbeidslivsfag som annerledes enn typiske fag på skolen, hvor de sitter og lytter til læreren som snakker, kan tenkes å ha innvirkninger på opplevelsen av deres individuelle autonomi, individuelle kontroll og hvilke ressurser de har tilgjengelige for å handle. Arbeidslivsfag legger til rette for at de får utfolde seg mer fritt,

utenfor klasserommet, istedenfor å måtte sitte stille og konsentrere seg om noe de synes er vanskelig. Etter en slik tolkning, kan det hende at elevene opplever en større handlekraft og kontroll over det de ønsker å utrette. Det at de kan bruke kroppen, i form av praktisk arbeid, kan kanskje oppleves som en frigjøring av viktige ressurser for elevene, heller enn å “bare” bruke lærebøker, konsentrasjon og teoretisk tenkning i utførelsen av skoleoppgaver. Elevenes syn på oppgavene i arbeidslivsfag som “kroppslige” og “aktive” og som identifiserbare i undervisningen samsvarer slik også med den innledende definisjonen av “praktisk undervisning” presentert i avsnitt 1.4. (Caspersen, Wiborg & Lødding, 2011, s. 23-27).

Det at elevene opplever arbeidslivsfag som noe verdifullt vil i et symbolsk interaksjonistisk perspektiv kunne tolkes som at elevene definerer situasjonen som noe positivt, noe de får til. Elevene og lærerne i klassen kan tenkes å oppleves som signifikante andre, som har direkte innvirkninger på elevenes selvbilde og selvfølelse, ved å tilby referansepunkt for speiling. Elevenes selvbilde, selvfølelse og selvtilit kan slik tenkes å ha utviklet seg på bakgrunn av nye speilinger av menneskene rundt. Et alternativt syn er at den sosiale strukturen faget utgjør har åpnet opp for at elevene kan handle på en mer fri og autonom måte.

6.4. Arbeidslivsfag – en prosess

En viktig tanke innenfor symbolsk interaksjonisme er, som sagt, at mennesket alltid er i prosess, “mennesket er ikke, det gjør”. Menneskers forestillingsverden, selvbilde og definisjon av situasjonene de står i er slik i stadig endring. Personlighet og egenskaper er videre ikke noe statisk (Levin & Trost, 2005, s. 18). Funnene fra undersøkelsen min viser hvordan mange av erfaringene elevene snakker om, omhandler en økt bevissthet rundt individuelle prosesser.

Flere av elevene trakk frem det at de har fått en økt forståelse for at det de gjør, hvordan de velger å handle, har en påvirkningskraft på omgivelsene. Dette kan ses i lys av Meads triadiske interaksjonssystem. Tanken er her at handlingen en elev (A) retter mot en annen person (B) resulterer i en reaksjon hos denne personen (B). Denne reaksjonen oppfatter så eleven (A) og tolker den deretter ut i fra sin forestillingsverden. Denne forestillingsverdenen er igjen påvirket av ens tidligere erfaringer og ens eget selvbilde, og får konsekvenser for handlingsvalg (gjengitt etter Levin & Trost, 2005, s. 106). Hva slags “våpen” man tar med seg inn i en situasjon, altså hvordan en elev velger å handle (og vanligvis pleier å handle) får slik en stor betydning for hvordan situasjonen defineres av de som inngår i interaksjonen.

Flere av elevene påpekte at de har begynt å tenke over at det å gå inn i situasjoner med en positiv holdning, og forme det de sier eller gjør deretter, kan resultere i en helt annen reaksjon blant de menneskene de interagerer med. Det former hvordan en selv fremstår, eller sagt mer presist, hvordan en person opplever at andre tolker at en fremstår. Ifølge tankegangen innen symbolsk interaksjonisme foregår det hele tiden en forhandling og en redefinering i sosiale situasjoner – mellom de menneskene som til enhver tid samhandler (Levin & Trost, 2005, s. 15).

Den åpenheten og aksepten som flere av elevene opplevde som sentral i faget, og som jeg selv observerte i workshopene, er viktig for at man skal kunne føle seg som del av en sosial gruppe. Det at lærerne legger til rette for at man i fellesskap kan snakke om ting som har skjedd eller det man tenker på, åpner opp for en empatisk forståelse, et annet viktig element innenfor symbolsk interaksjonisme (Levin & Trost, 2005, s. 68-70). Ved å klare å sette seg inn i andre elevers forestillingsverden, åpner det opp for en større aksept og forståelse elevene imellom. Dette vil igjen ha en betydelige innvirkninger på hvordan elevene definerer de situasjonen de står i og hvordan de velger å handle. Følelser og psykisk helse ble blant annet trukket frem som temaer elevene fant relevante å snakke om. Én elev beskrev angst og press (fra omgivelsene) som noe mange ungdommer i dag sliter med. Ved å få en større forståelse av hva som ligger bak, og i hvilke situasjoner disse fenomenene kan gjøre seg gjeldende, kan man fra et symbolsk interaksjonistisk perspektiv tenke seg at elevene har fått en større forståelse for seg selv og de rundt seg. Det kan tenkes å ha utviklet deres evne til å sette seg inn i andres forestillingsverden ved å ta en annens perspektiv.

Det at enkelte elever uttrykt at de ikke likte å snakke om slike temaer, kan henge sammen med deres tidligere erfaringer (Levin & Trost, 2005, s. 40). Disse elevene har kanskje dårlige erfaringer med det åpne seg opp for andre om sårbare tema. Dersom situasjonen (det å snakke om følelser i workshopen) defineres som utrygg eller kjedelig på grunn av ens eksisterende forestillingsverden, kan dette føre til at elevene mistolker lærernes atferd og intensjon i situasjonen. Tidligere negative erfaringer kan ha blitt en så stor del av elevenes bilde av seg selv at nye opplevelser blir tolket innenfor disse premisene. Slik handler det ikke så mye om andres faktiske syn på disse elevene, men om deres oppfatning av andres syn på dem – speilselvet eksisterer *inne i* en selv (Cooley, 1922, s. 184; Levin & Trost, 2005, s. 78). Likevel, ved å delta i timene, lytte til de andre elevene og se på hva de gjør, kan det hende at det sakte, men sikkert skjer en redefinering av situasjonen, og en utvidelse av elevenes

forestillingsverden. Etterhvert kan det tenkes at situasjonen ikke oppleves som så utrygg lenger, noe som igjen kan påvirke elevens videre handlingsvalg – at de velger å åpne seg. Et eksempel her er de to elevene som har begynt å snakke om følelser med hverandre, noe de aldri har gjort tidligere.

Men selv om forestillingsverdenen vokser, trenger ikke det nødvendigvis å bety at selvbildet endres. Som for de elevene som sa at de likte det de snakker om i arbeidslivsfaget, men fortsatt valgte å tulle i timene. Med henvisning til speilselvet kan dette henge sammen med at man fortsatt tolker andres oppfatning og bedømming av en selv i lys av ens eksisterende selvbilde. Dersom en elev ser på seg selv som “ikke er særlig flink faglig”, men er bedre på å være morsom, kan dette i stor grad prege hvordan man tolker andres oppfatning av en selv. Dersom man bruker Meads triadiske interaksjonssystem i dette eksempelet, kan det hende at elevens tidligere erfaringer legger føringer for tolkninger av andres reaksjoner (Levin & Trost, 2005, s. 106). La oss se på et eksempel. I en time velger en elev å slenge morsomme kommentarer til sidemannen istedenfor å delta i gruppeaktiviteten. Personen ved siden av ler, og eleven som prøvde å være morsom tolker dette som at hen er det. I en annen time velger den samme eleven å være stille og heller følge på undervisningsopplegget. Eleven oppfatter at sidemannen ser dette, og tolker det som at denne personen venter på at hen skal gjøre noe gøy, eller at hen oppleves “teit” ved å være så seriøs. Tolkningene farges av elevens tidligere erfaringer, forestillingsverden og eksisterende selvbilde.

Elvenes definering av situasjonen kan her og avhenge av betydningen som tildeles symboler, herunder det eleven over sa eller gjorde i de to situasjonene i workshopen (Levin & Trost, 2005, s. 39). De tre grunnprinsippene ved symbolsk interaksjonisme sier at mennesker handler og forholder seg til ting på grunnlag av den meningen tingene har for dem, at denne meningen kommer fra og oppstår i sosial interaksjon med andre, og at meningen håndteres og endres gjennom en fortolkende prosess (Blumer, 1969, s. 2). Interaksjonene skjer videre ved hjelp av gester, og når en gest tildeles lik mening av to personer blir den et spesielt symbol (Levin & Trost, 2005, s. 39). En elevs “tulling” eller “morsomme kommentarer” kan etter en slik tolkning forstås som gester og et symbol for det å være “kul” i en gitt situasjon. Da eleven valgte en annen gest, “å være stille”, kan det tenkes at dette symbolet ble tildelt en annen mening av den andre eleven. Dette fordi det ikke forelå en felles enighet i situasjonen om hva “det å være stille” betydde.

Elevenes definisjoner av situasjonene de inngår i, og utviklingen av selvet er altså i stadig bevegelse. Satt på spissen utgjør ikke arbeidslivsfag “bare” et fag, men en prosess elevene er en del av og en prosess som foregår inne i elevene.

6.5. Forestillingsverdener og fremtidsplaner

Det var stor variasjon blant elevene med tanke på hvor mye de før ungdomsskolen hadde tenkt over valg av videre utdanning. Enkelte hadde ikke tenkt på dette i det hele tatt. Andre hadde kun en idé om hva slag felt de ønsker å jobbe innenfor, mens noen hadde en klar plan for yrkesvalg og utdanningsveien dit. Etter ett og et halvt år med arbeidslivsfag, fortalte alle elevene at de nå har en klar plan om hva de vil gjøre, eller at de har fått flere alternativer å velge mellom. Fra et symbolsk interaksjonistisk perspektiv kan dette tolkes som at elevene har fått utvidet sin forestillingsverden, både med tanke på mulighetene som finnes der ute og med tanke på egne interesser og ferdigheter.

Nesten alle elevene snakket om at de ønsker å velge et yrkesfaglig utdanningsprogram etter ungdomsskolen. Også her kan det se ut som gjennomføringen av arbeidslivsfag har levd opp til målsettingen om å presentere elevene for de ulike yrkesfagene i videregående opplæring (NOU 2008:18, s. 91; St.meld. nr. 44 (2008-2009), 2009, s. 26). Med tanke på at frafallet i videregående opplæring var, og fortsatt er, høyt på de yrkesfaglige utdanningsprogrammene, var én av målsetningene bak innføringen av arbeidslivsfag å vise ungdommer at det finnes yrkesfaglige karrieremuligheter. Dette ville forhåpentligvis hjelpe på rekrutteringen til yrkesfagene (NOU 2008:18, s. 91). Funnene mine viser at elevene har fått øynene opp for ulike yrkesfag, og fra før ukjente utdanningsveier. Det at de snakket om å velge slike utdanningsprogram kan tyde på at de nå er potensielle søkere.

Én elev følte at det var enklere å si at hen ville velge yrkesfag i arbeidslivsfag enn i utdanningsvalg. Dersom vi igjen anvender et symbolsk interaksjonistisk perspektiv og ser på de to ulike fagene som forskjellige sosiale enheter, eller referansegrupper, kan det tenkes at denne eleven har kjent på ulike forventninger i de to sosiale settingene. Denne eleven fortalte at de fleste elevene oppga studiespesialisering som førstevalg i utdanningsvalg og at hen da ikke ville skille seg ut ved å si at hen vurderer å velge et yrkesfag. Eleven valgte her å følge normen, istedenfor å risikere sosial uorden. Slik beskyttet hen sitt medlemskap i gruppen. Denne eleven kan dessuten ha flere signifikante andre, og det kan tenkes at det i utdanningsvalg er personer hen anser som viktige for seg, dette være seg venner eller en

lærer. Teorien om speilselvet sier her at elevens tolkninger av hvordan hen opplever at disse personene opplever denne eleven, får en direkte innvirkning på selvbildet og selvfølelsen. Det at eleven valgte å ikke skille seg ut kan muligens ha vært for å beskytte sitt eget selvbilde, slik hen opplever det i speilet av de andre elevene i utdanningsvalg.

6.6. Ingen garanti

Elevenes erfaringer kan på én side ses på som ting de har lært, noe konstant og varig som har formet deres personlighet. På den andre siden kan erfaringene ses på som bidrag til deres forestillingsverden, som erfaringer, holdninger eller normer de har blitt lagret i det Mead kaller “me”, i hukommelsen. Erfaringer som lagres her, bidrar til en viss stabilitet og til at en del av elevenes handlinger kan forutses. Det er likevel en annen del av selvet, “I” som er elevenes spontane respons på stimuli fra omgivelsene. Denne delen finnes, ifølge Mead, kun i øyeblikket og responsene oppstår like raskt som de forbigår (gjengitt etter Morris, 1934, s. 172-173; Levin & Trost, 2005, s. 40). Disse to delene av selvet spiller hele tiden på hverandre og skaper en bevegelse i elevenes definisjon av situasjoner – av ting de opplever i hverdagen og av mennesker de interagerer med. I lys av dette samspillet, og i samsvar med tanken om at elevene er i prosess, vil det hele tiden skje endringer når det kommer til hva som lagres i “me” og hva påfølgende respons fra “I” blir i møte med omgivelsene.

Bevissthetene om valg av utdanning kan ses i lys av tanken over. Det at elevene forteller at arbeidslivsfaget har bidratt til at de nå vet mer sikkert hva de vil velge er mest sannsynlig formet av deres definisjon av faget som lærerikt og nyttig. Verdier som “å velge selv”, og finne en utdanning som passer med ens egne interesser og kvaliteter er muligens lagret i elevenes “me”. Elevenes fortellinger og refleksjoner rundt utdanningsvalg på dette tidspunktet er uttrykk for den spontane reaksjonen fra “I”. Dette trenger ikke nødvendigvis å være tilfelle den dagen de faktisk skal velge utdanning. Om ett og et halvt år kan elevene ha en helt annen forestillingsverden, de kan ha endret synet på seg selv, sine forutsetninger og sine omgivelser. De kan ha lagret nye erfaringer i “me”, som får innvirkninger på de spontane reaksjonen i “I”. Dette fordi eleven hele tiden i prosess, og definerer situasjoner i nået (Levin & Trost, 2005, s. 18-21). På den andre siden trenger ikke den økte bevissthet om seg selv, og de handlingsvalgene elevene har snakket om, å endres drastisk. Det avhenger helt av hvordan de i 10. klasse definerer situasjonene de står i, og hvilke holdninger og normer de velger å holde på. Altså den generaliserte andre de på det tidspunktet har internalisert. Her kan det og trekkes en parallell til tidlig forebyggende arbeid i skolen. I tråd med forskningen, kan man si at det er

mye bedre å sette i gang tiltak før et problem utvikler seg (Wollscheid, 2010, s. 12), men virkningene det vil ha på elevens liv vil nok i stor grad avhenge av hvordan elevene definerer det som skjer og av hvilke holdninger og forventninger de internaliserer. Tiltakene som elevene er en del av vil alltid defineres i nået.

Over har jeg forsøkt å sette elevenes erfaringer, tanker og opplevelser av personlig utvikling inn i et større teoretisk rammeverk. Dette for å forstå hvilke krefter og strukturer som kan ha hatt innvirkninger på deres opplevelser og handlingsvalg. Men dette er kun én av mange mulige forståelsesrammer. Sagt på en annen måte; “intet perspektiv gir svar på alt. Og det gjør heller ikke dette. Men det har frembrakt en forståelse” (Levin & Trost, 2005, s. 199).

7. Avslutning

Under rettes blikket tilbake til problemstillingen og underspørsmålene. Dette for å se hvordan funnene mine, kort oppsummert, har svart på det jeg lurte på. Det presenteres og et avsnitt kalt “overraskende funn” som blant annet omhandler elevenes erfaringer med inkluderingen av temaene psykisk helse, følelser og livsmestring i arbeidslivsfag. Samt elevenes erfaringer med informasjonen de opplever å få i arbeidslivsfag sammenlignet med i utdanningsvalg. Avslutningsvis har jeg forsøkt å reflektere over styrker og begrensninger ved studien, og hvilke implikasjoner jeg tenker mine funn kan ha for lignende tiltak i skolen og for lignende elevgrupper. Herunder forbyggende tiltak og ungdommer som av én eller annen grunn har behov for et mer praktisk alternativ i skolen, for eksempel unge med barnevernstilknytning.

7.1. Et gjensyn med problemstillingen og underspørsmålene

“Hvilke erfaringer har ungdommene med arbeidslivsfaget så langt, og har faget hatt innvirkninger på deres beslutning om valg av videre utdanning?”

- Hva trekker elevene fram som verdifullt, og mindre verdifullt, med arbeidslivsfaget?
- På hvilken måte har arbeidslivsfaget hatt innvirkninger på elevenes liv?
- Sier elevene noe som kan bygge opp under antakelsen om arbeidslivsfaget som et tidlig forebyggende tiltak mot frafall i videregående opplæring?

Med tanke på problemstillingens første del om hvilke erfaringer elevene har med arbeidslivsfag, er dette presentert i funnkapittelet. Elevene har, som sagt, hatt både samsvarende og motstridende opplevelser. Erfaringene har i stor grad fortalt om hva elevene anser som verdifullt med faget og ikke, og henger slik sammen med første underspørsmål. Jevnt over var elevene meget fornøyde med faget, og de anså det i sin helhet som verdifullt. Alle opplevde undervisningsopplegget som praktisk anlagt, noe de har satt stor pris på. I arbeidslivsfag har de fått anledning til å bruke kroppen, prøve ut de ulike yrkesfagene, og oppholde seg utenfor det tradisjonelle klasserommet. De aller fleste elevene likte at workshopene var inkludert i undervisningsopplegget, og følte at dette både var praktisk i sin natur og lærerikt. De som ikke likte disse timene forklarte dette med at de syntes det ble for mye snakk om uinteressante ting, eller for mye tull.

Så og si alle elevene uttrykte at arbeidslivsfag har hatt innvirkninger på livene deres, uten at de brukte akkurat disse ordene. De poengterte på sin side at faget betyr mye for dem og at det har hatt betydning for hvordan de mestrer hverdagen sin. De trakk spesielt frem at undervisningen i workshopene har satt i gang tankeprosesser rundt handlingsvalg og hvordan dette påvirker deres sosiale relasjoner. Sammenhengen mellom valg av handling og hvordan dette får betydning for hvordan man fremstår for andre ble blant annet nevnt. En del av elevene fortalte videre at de har sett verdien av å snakke om følelser og psykisk helse. Dette har gjort dem mer bevisst på hva de selv føler, men og på hvorfor andre mennesker gjør det de gjør.

Når det kommer til arbeidslivsfagets innvirkninger på valg av videre utdanning, snakket alle elevene om dette. Undervisningen i arbeidslivsfag, og særlig den i timene med faglærer, har introdusert elevene for ulike yrkesfag og utdanningsveier. Dette har bidratt til at elevene har blitt "sikrere" på det valget de skal ta i 10. klasse. Her er elevenes sikkerhet satt i hermetegn da det er umulig å vite med sikkerhet hva elevene faktisk kommer til å velge. Det ser likevel ut som elevene opplever at arbeidslivsfaget har hatt innvirkninger på prosessen. Enkelte har fått bekreftet de tankene de allerede hadde om videre utdanning, mens andre har lært om nye linjer de enten har luket bort eller blitt interesserte i. Workshopene ser ut til å ha gitt elevene verktøy for å bedre håndtere situasjoner i hverdagen deres generelt, og i relasjon til valg av utdanning og yrke spesielt.

Få av elevene omtalte arbeidslivsfag som forebyggende mot frafall i videregående opplæring direkte. De som snakket om dette sa på sin side at det å velge et yrke som samsvarer med ens egne interesser kan gjøre at en ikke dropper ut av skolen senere, eller at arbeidslivsfaget har gitt dem noen smakebiter på hva de kan velge, og at dette gjør at de har større sjanse for å velge riktig utdanning på første forsøk. Alle elevene snakket likevel om verdien av "å ta det rette valget" og "verdien av å ta sitt eget valg". Dette kan tenkes å ha en forebyggende effekt mot frafall i skolen på et senere tidspunkt ved at elevene ikke velger en utdanning på grunn av usikkerhet eller ytre press – i hvert fall hvis de faktisk klarer å velge utdanning ut i fra disse premissene.

7.2. Overraskende funn

I min undersøkelse av arbeidslivsfag slik det er gjennomført på denne skolen, oppdaget jeg etter hvert at fagets handlingsrom har åpnet opp for temaer som i dag ikke har en etablert

plass i fagtilbudet i ungdomsskolen, nemlig folkehelse og livsmestring. Særlig livsmestring har vært et tydelig fokusområde i den innleide bedriftens undervisningsopplegg, noe jeg la godt merke til i observasjonene mine. Det ser og ut til at elevene har opplevd dette som tydelige temaer i workshopene. Flere av elevene fortalte at de i disse timene har snakket om følelser, psykisk helse, psykiske lidelser, press og lignende, noe de fleste har satt pris på. Diskusjon og refleksjon rundt slike temaer har, i følge elevene selv, satt i gang en del individuelle prosesser som har bidratt til at de nå mestrer hverdagssituasjoner bedre, og at de har fått større forståelse for egne og andres handlingsvalg, og konsekvensene av dette. Ut i fra det elevene selv fortalte, virket det som om dette var temaer de ikke snakket særlig mye om ellers, hverken i andre fag på skolen eller seg i mellom.

Det at regjeringen i 2017 vedtok at det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring skal inn i læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13), er derfor et godt tegn, sett fra mitt synspunkt. Tanken er her at elevene skal få “kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, som styrker deres evne til å ta ansvarlige livsvalg og som legger et godt grunnlag for mestring av eget liv”. Temaet skal videre inkluderes i flere fag i skolen, noe kompetansemålene for det enkelte fag er ment å åpne opp for (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Med henvisning til mine funn kan det se ut som arbeidslivsfag er ett av de fagene dette tverrfaglige temaet kan inkluderes i.

Det overrasket meg også at elevene kun refererte til arbeidslivsfag da snakket om verdien av å ta riktige og selvstendige valg i livet, og særlig i forhold til utdanning. Dette fordi hovedområdene i det obligatoriske faget utdanningsvalg er nettopp “personlige valg”, “utdannings og yrker” og “arbeid” (Utdanningsdirektoratet, 2015b, s. 2-3). Her kan det se ut som innholdet i arbeidslivsfaget, og særlig i workshopene, har satt i gang tanker hos elevene som de diskutabelt skulle ha fått i utdanningsvalg også. Fokuset på bredden i utdanningsmuligheter, og særlig innenfor yrkesfagene, ble dessuten trukket frem som for snevert i utdanningsvalg. Én elev beskrev dette ved å si at informasjonen de får om ulike yrker og utdanningsveier i dette faget, oppleves som mangelfull, sammenlignet med det de har lært om i arbeidslivsfag. Her er det likevel viktig å understreke at jeg kun har snakket med og observert elever i arbeidslivsfagklassen, og ikke andre elever på skolen som kun har utdanningsvalg. Disse kan tenkes å ha helt andre erfaringer med informasjonen de får i dette faget.

7.3. Styrker og begrensninger ved studien

I denne undersøkelsen har jeg benyttet kvalitative metoder for å få frem elevenes egne erfaringer med arbeidslivsfaget, og innvirkninger dette faget kan ha for utdanningsvalget de skal ta i 10. klasse. En av studiens styrker kan slik sies å være det rike datamaterialet. Det faktum at jeg har valgt å undersøke kun én klasse på én bestemt skole har videre muliggjort en undersøkelse av et spesifikt sosialt miljø, hvor samspillet mellom elevene og gruppedynamikk kan tenkes å ha hatt innvirkninger på elevenes erfaringer med faget. Utvalget til intervjuene har videre bidratt til mangfoldige beskrivelser av både like og ulike erfaringer med faget.

Det samme utvalget av informanter kan på samme tid tenkes å være en begrensning ved studien. Jeg har valgt å intervju halvparten av arbeidslivsfagklassen, noe jeg opplevde gav rik informasjon. Det kan likevel hende at et annet utvalg bestående av andre elever i arbeidslivsfagklassen hadde resultert i andre erfaringer. En annen begrensning ved studien er tidsperspektivet på datainnsamlingen. Dersom jeg hadde hatt bedre tid ville jeg helt klart ha fulgt disse elevene gjennom hele ungdomsskolen for å se hvilke utdanninger de faktisk velger å søke på. Dette hadde gitt studien en utvidet dimensjon ved at jeg kunne ha sagt noe om arbeidslivsfagets faktiske innvirkninger på valg av utdanning, sett fra elevenes perspektiv. Tankene de på dette tidspunktet har om arbeidslivsfagets innvirkninger på deres fremtidige utdanningsvalg er likevel interessante, da de har fått frem innholdsrike erfaringer og refleksjoner hos elevene.

7.4. Implikasjoner for lignende tiltak og for lignende elevgrupper

Funnene fra min studie har vist hvordan én bestemt tolkning og gjennomføring av arbeidslivsfag kan oppleves av elevene. Faget kan sies å ha levd opp til sine formål ved å gi disse elevene et praktisk alternativ til de mer teoretiske fagene i ungdomsskolen, og ved å ha bidratt til økt mestringfølelse hos elevene. Med tanke på arbeidslivsfagets intensjon om å være et forebyggende tiltak mot frafall i videregående opplæring, er det ikke mulig å formulere noen konklusjon om dette på bakgrunn av min studie. Det jeg likevel kan si er at arbeidslivsfag, på dette tidspunktet, synes å ha satt i gang tanker hos elevene som vil kunne ha positive innvirkninger på både valg og gjennomføring av videregående opplæring. I hvert fall dersom elevene har tilsvarende erfaringer med faget i 10. klasse. Slik sett kan denne studien ha implikasjoner for lignende tiltak i skolen. Funnene mine har vist hvordan elevene opplever dette tiltaket som verdifullt, både med tanke på mestring, faglige prestasjoner og psykososialt

miljø. Studien har slik kommet med et innspill i diskusjonen om hvordan tidlig forebyggende tiltak i skolen kan oppleves av elevene. I dette ligger og et innspill til vurderingen av hvordan slike tiltak bør organiseres og gjennomføres. Dette er, naturlignok, ikke en undersøkelse av like stort omfang som de foregående rapportene om arbeidslivsfag. Det kan det likevel hende at mine finn kan få implikasjoner for liknende tiltak også utenfor Norge, for eksempel i relasjon til faget ”arbejdskendskab” i Danmark. For å si noe om effekten et tiltak som dette kan ha for gjennomføring av videregående opplæring, må det likevel videre forskning til, og gjerne studier som inkluderer en kvantitativ tilnærming.

Min studie kan videre tenkes å ha implikasjoner for lignende elevgrupper, for eksempel unge med nåværende eller tidligere barnevernserfaring. Dette fordi elevgruppen i min undersøkelse har fortalt om utfordringer på skolen som unge med barnevernstilknytning også gjerne opplever, i følge forskning (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, 2014, s. 10). Funnene mine viser hvordan elevene har blitt oppmerksomme på alternative måter å håndtere sine omgivelser på, og at de har opplevd følelse av mestring. Elevene jeg har intervjuet og observert har videre gitt uttrykk for økt kunnskap om mulige utdanningsveier, og særlig de yrkesfaglige, i tillegg har de har fortalt om økt bevissthet rundt prosessen som ligger bak det å velge rett. Dette samsvarer godt med to av temaene som ble trukket fram av unge med barnevernstilknytning, i relasjon til trivsel på skolen (se avsnitt 2.3.). Herunder “motivasjon og mestring” og “påvirkningsmuligheter over egen situasjon” (World Wide Narrative & Redd Barna, 2015, s. 9). Med tanke på de to siste temaene som også ble trukket frem av disse elevene; “skolen som sosial arena” og “betydningen av Den ene voksne” kan det trekkes en parallell til min diskusjon av skolen og arbeidslivsfaget som viktige sosiale arenaer og betydningen en lærer kan ha i rollen som den signifikante andre.

Frafallsproblematikken er som sagt stor blant unge med barnevernstilknytning, og spesielt på yrkesfaglige utdanningsprogram (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, 2017b, 2017c). For å få gjort noe med denne statistikken, trenges det derfor gode forbyggende tiltak, samt god informasjon og oppfølging i skolen. Mine funn tatt i betraktning, kan det tenkes at arbeidslivsfag, slik det er gjennomført på denne ungdomsskolen, kan gi positive opplevelser og erfaringer også for denne elevgruppen.

8. Litteraturliste

- Backe-Hansen, E. & Frønes, I. (2012). Innledning. Hvordan forske på og med barn og unge? I E. Backe-Hansen & I. Frønes (Red.), *Metoder og perspektiver i barne- og ungdomsforskning* (s. 11-32). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Bakken, A. & Dæhlen, M. (2011). *Valgmuligheter i ungdomsskolen: Erfaringer med de språklige fordypningsalternativene og forsøk med arbeidslivsfag* (NOVA Rapport 6/2011). Hentet fra <https://www.udir.no/Upload/Rapporter/2011/5/nova.pdf?epslanguage=no>
- Bakken, A., Dæhlen, M., Haakestad, H., Sletten, M. A. & Smette, I. (2012). *Ett år med arbeidslivsfaget: Læreres og elevers erfaringer med arbeidslivsfaget på 8. trinn* (NOVA Rapport 1/12). Hentet fra <https://evalueringsportalen.no/evaluering/ett-aar-med-arbeidslivsfaget-laereres-og-elevers-erfaringer-med-arbeidslivsfaget-paa-8.-trinn/Ett%20år%20med%20arbeidslivsfaget%20%28NOVA%29.pdf/@@inline>
- Bakken, A., Dæhlen, M. & Smette, I. (2013). *Forsøk med arbeidslivsfag på ungdomstrinnet: Sluttrapport fra en følgeevaluering* (NOVA Rapport 11/13). Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2013/sluttrapport_arbeidslivsfag.pdf
- Bandura, A. (1982). Self-Efficacy: Mechanism in Human Agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147.
- Barne- og familiedepartementet. (2005). *Barnevernet og det forebyggende arbeidet for barn og unge og deres familier*. (Rundskriv Q-25/2005). Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/rus/2005/0003/ddd/pdfv/258676-rundskriv_q-252005.pdf
- Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. (2014). *Skolerapport: Hvordan bedre skoleresultatene og utdannings situasjonen for barn og unge i barnevernet* (Skolerapport 2014). Hentet fra https://www.bufdir.no/global/nbbf/Skole_utdanning/Skolerapport_barnevern_Bufdir_2014.pdf
- Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. (2016). *Samarbeid mellom skole og barnevern: En veileder*. (Veileder 14/2016). Hentet fra https://www.bufdir.no/Global/Samarbeid_mellom_skole_og_barnevern_En_veileder_2016.pdf?epslanguage=no

- Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. (2017a, 4. oktober). Barn og unge i barnevernet – hvordan gjør de det på skolen? Hentet fra https://www.bufdir.no/Statistikk_og_analyse/Barnevern/Barnevern_skole/
- Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. (2017b, 4. oktober). Grunnskolerresultater for ungdom med barnevernstiltak. Hentet fra https://www.bufdir.no/Statistikk_og_analyse/Barnevern/Barnevern_skole/Grunnskolerresultater/
- Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. (2017c, 10. oktober). Gjennomføring av videregående opplæring for ungdom med tiltak fra barnevernet. Hentet fra https://www.bufdir.no/Statistikk_og_analyse/Barnevern/Barnevern_skole/Gjennomforing_vgo/
- Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. (2017d, 4. oktober). Overgang til videregående opplæring for ungdom med barnevernstiltak. Hentet fra https://www.bufdir.no/Statistikk_og_analyse/Barnevern/Barnevern_skole/Overgang_vgo/
- Barnevernloven. (1992). Lov om barneverntjenester. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1992-07-17-100>
- Becker, H. S., & Geer, B. (1957). Participant observation and interviewing: A comparison. *Human organization*, 16(3), 28-32.
- Bekken, W., Dahl, E. & van der Wel, K. A. (2018). *Unge i risiko for å bli stående utenfor: Hva kan kommunen gjøre? Noen tilnærminger* (OsloMet Rapport 4/2018). Hentet fra <https://skriftserien.hioa.no/index.php/skriftserien/article/view/93/92>
- Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. Los Angeles: University of California Press, Ltd.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Brunborg, G. S. (2010). Primær selvevaluering. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 47(5), 424-425.
- Carr, L. T. (1994). The strengths and weaknesses of quantitative and qualitative research: what method for nursing? *Journal of advanced nursing*, 20(4), 716-721.
- Caspersen, J., Wiborg, Ø. & Lødding, B. (2011). *Praksisutbytte? Kunnskapsoversikt om ungdoms utbytte av praksis i opplæringen* (NIFU Rapport 6/2011). Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/281561/NIFUrapport2011-6.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Christensen, D. A., Homme, A. & Midtbø, T. (2010). *Kartlegging av forsøk med arbeidslivsfag 2009–2010: Sluttrapport fra prosjektet Kartlegging av forsøk med praktisk fag på ungdomstrinnet – Arbeidslivsfag* (Rapport 5/10). Hentet fra https://uni.no/media/manual_upload/271_rapport_5_2010_christensen_homme_og_midtbo.pdf
- Cooley, C. H. (1922). *Human Nature and The Social Order*. New York: Charles Scribner's Sons.
- Delamont, S. (2004). Ethnography and participant observation. In C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium & D. Silverman (Eds.), *Qualitative Research Practice* (p. 205-217). London: SAGE Publications Ltd.
- Epstein, S. (1973). The Self-Concept Revisited: Or a Theory of a Theory. *American Psychologist*, 28(5), 404-414.
- Fellesorganisasjonen (FO). (2015, 27. mars). Barnevernspedagoger, sosionomer og vernepleiere inn i skolen. Hentet fra <https://www.fo.no/uttalelser-fra-kongressen/barnevernspedagoger-sosionomer-og-vernepleiere-inn-i-skolen-article10671-1855.html>
- Gecas, V., & Schwalbe M. L. (1983). Beyond the Looking-Glass Self: Social Structure and Efficacy-Based Self-Esteem. *Social Psychology Quarterly*, 46(2), 77-88.
- Giacobbi Jr, P. R., Poczwardowski, A., & Hager, P. (2005). A pragmatic research philosophy for sport and exercise psychology. *The sport psychologist*, 19(1), 18-31.
- Goffman, E. (2005). Introduction to The Presentation of Self in Everyday Live. In S. P. Hier (Ed.), *Contemporary Sociological Thought: Themes and Theories* (s. 101-110). Toronto: Canadian Scholars' Press Inc.
- Holmen, H. (2011). Erfaring. I *Store norske leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/erfaring>
- Huitfeldt, I., Kirkebøen, L. J., Strømsvåg, S., Eielsen, G. & Rønning, M. (2018). *Fullføring av videregående opplæring og effekter av tiltak mot frafall: Sluttrapport fra effektevalueringen av Overgangsprosjektet i Ny GIV* (SSB Rapporter 2018/8). Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/attachment/342411?ts=161f6261f48>
- Jørgensen, C. H. (2010). Frafald i de danske ungdomsuddannelser. I E. Markussen (Red.), *Frafald i utdanning for 16-20 åringer i Norden* (s. 19-61). København: Nordisk ministerråd.
- Kolstrup, N. (2008). Hva er kognitiv terapi - og kan vi bruke det i allmennpraksis? *Allmennmedisinske utfordringer utposten*, 1, 7-10.

- Kunnskapsdepartementet. (2017, 7. september). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen* (forskrift). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>
- Kuper, A., Reeves, S., & Levinson, W. (2008). An introduction to reading and appraising qualitative research. *BMJ: British Medical Journal*, 337(7666), 404-407.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Landsforeningen for barnevernsbarn. (2018). Vedtekter: Landsforeningen for barnevernsbarn. Hentet fra <http://s3-us-west-2.amazonaws.com/landsforeningen/content/uploads/2017/08/10100111/LFBs-vedtekter-2017-2018.pdf>
- Leirvik, C. H. (2012). *Arbeidslivsfag: På vei mot fremtidens gode fagarbeider?* (Masteroppgave, Høgskolen i Oslo og Akershus). Hentet fra <https://oda.hioa.no/nb/arbeidslivsfag-pa-vei-mot-fremtidens-gode-fagarbeider>
- Levin, I. & Trost, J. (2005). *Hverdagsliv og samhandling: Med et symbolsk interaksjonistisk perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lillejord, S., Halvorsrud, K., Ruud, E., Morgan, K., Freyr, T., Fischer- Griffiths, P., ... Sandsør, A. M. J. (2015). *Frafall i videregående opplæring: En systematisk kunnskapsoversikt* (KSU 1/2015). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/1e632f4a6e434af2b67950dc45aa2ffe/frafall-rapport-ksu-e.pdf>
- Markussen, E. (2010). *Frafall i videregående opplæring i Norge: Forskning, omfang, hva kan gjøres og hva virker?* I E. Markussen (Red.), *Frafall i utdanning for 16-20 åringer i Norden* (s. 123-149). København: Nordisk ministerråd.
- Markussen, E. (2016). *Forskjell på folk! Om å avbryte videregående opplæring før tida – og konsekvensene for overgangen til arbeidslivet*. I K. Reegård & J. Rogstad (Red.), *De frafalne. Om frafall i videregående opplæring* (s. 22-61). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Markussen, E., Frøseth, M. W., Lødding, B. & Sandberg, N. (2008). *Bortvalg og kompetanse: Gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002. Hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner fem år etter* (NIFU Rapport 13/2008). Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/281968/NIFURapport2008-13.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Marshall, M. N. (1996). Sampling for qualitative research. *Family practice*, 13(6), 522-526.
- Meland, M. S. (2016). *Organisering av Arbeidslivsfag på ungdomstrinnet - et yrkesfaglig perspektiv*. (Masteroppgave, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet). Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/2430786>
- Meld. St. 21 (2016-2017). *Lærelyst - tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/71c018d2f5ee4f7da7df44a6aae265bc/no/pdfs/stm201620170021000dddpdfs.pdf>
- Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag - Fordypning - Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Merton, R. K. (1995). The Thomas Theorem and The Matthew Effect*. *Social Forces*, 74(2), 379-424.
- Morris, C. W. (1934). *George Herbert Mead, Mind, Self and Society*. Chicago: University of Chicago. Hentet fra <http://people.wku.edu/steve.groce/mindselfandsociety.pdf>
- Nordahl, K. B. (2012). Systematisk observasjon av barns samhandling med andre. Muligheter og utfordringer. I E. Backe-Hansen & I. Frønes (Red.), *Metoder og perspektiver i barne-og ungdomsforskning* (s. 158-173). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- NOU 2015:2. (2015). *Å høre til: Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/35689108b67e43e59f28805e963c3fac/no/pdfs/nou201520150002000dddpdfs.pdf>
- NOU 2008:18. (2008). *Fagopplæring for framtida*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/hoeringsdok/2008/200806239/nou_2008_18_fagopplaering_for_framtida.pdf
- NSD Personvernombudet for forskning. (udatert). Vanlige spørsmål. Hentet 10. Mai 2018 fra http://www.nsd.uib.no/personvernombud/hjelp/vanlige_sporsmal.html
- Reegård, K. & Rogstad, J. (2016). Introduksjon. I K. Reegård & J. Rogstad (Red.), *De frafalne. Om frafall i videregående opplæring* (s. 9-21). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Reeves, S., Kuper, A. & Hodges, B. D. (2008). Qualitative research methodologies: ethnography. *BMJ: British Medical Journal (Online)*, 337, 511-514.
- Regjeringen. (2016, 19. april). Kunnskapsløftet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/kunnskapsloftet/id534689/>

- Rinne, R. & Järvinen, T. (2010). Frafall og videregående opplæring i Finland: En gjennomgang av nyere studier og tiltak for å holde flere i utdanning. I E. Markussen (Red.), *Frafall i utdanning for 16-20 åringer i Norden* (s. 63-90). København: Nordisk ministerråd.
- Risjord, M. (2014). *Philosophy of social science: A contemporary introduction*. New York: Routledge.
- Ritchie, J., Lewis, J., & Elam, G. (2003). Designing and Selecting Samples. In J. Ritchie & J. Lewis (Eds.), *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers* (s. 77-108). London: SAGE Publications Ltd.
- Shibutani, T. (1955). Reference Groups as Perspective. *American Journal of Sociology*, 60(6), 562-569.
- Strauger, J. S. & Schoeneman, T. J. (1979). Symbolic Interactionist View of Self-Concept: Through the Looking Glass Darkly. *Psychological Bulletin*, 86(3), 549-573.
- Skagestad, P. (1978). *Vitenskap og menneskebilde: Charles Peirce og amerikansk pragmatisme*. Oslo: Universitetsforlaget. Hentet fra https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2007070300046
- Solomon, M. R. (1983). The Role of Products as Social Stimuli: A Symbolic Interactionism Perspective. *Journal of Consumer Research*, 10(3), 319-329.
- Statistisk sentralbyrå. (2017, 1. juni). Gjennomføring i videregående opplæring. Hentet fra <https://www.ssb.no/vgogjen>
- St.meld. nr. 44 (2008-2009). *Utdanningslinja*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/8ccdb8d0af81437e95d2144649864169/no/pdfs/stm200820090044000dddpdfs.pdf>
- Støren, L. A., Helland, H. & Grøgaard, J. B. (2007). *Og hvem stod igjen...? Sluttrapport fra prosjektet Gjennomstrømning i videregående opplæring blant elever som startet i videregående opplæring i årene 1999–2001* (NIFU Rapport 14/2007). Hentet fra https://www.udir.no/Upload/Rapporter/Utdanningsspeilet_2006/5/gjennomstroming.pdf
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Undervisningsministeriet. (2017, 5. juli). Folkeskolens fag. Hentet fra <https://uvm.dk/folkeskolen/fag-timetal-og-overgange/fag-emner-og-tvaergaende-temaer/folkeskolens-fag>

- Utdanningsdirektoratet. (2015a). *Læreplan for arbeidslivsfag på ungdomstrinnet* (ARB1-02). Hentet fra <http://data.udir.no/k106/ARB1-02.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2015b). *Utdanningsvalg - veiledning til læreplanen*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/veiledning-til-lp/utdanningsvalg-veiledning/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Arbeidslivsfag - veiledning til læreplan*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/veiledning-til-lp/arbeidslivsfag---veiledning-til-lareplan/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Arbeidslivsfag*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fag/arbeidslivsfag/>
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2005). *Rammeplan og forskrift for 3-årig barnevernspedagogutdanning*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/pla/2006/0002/ddd/pdfv/269385-rammeplan_for_barnevernspedagogutdanning_05.pdf
- Vilbli.no. (2018, 12. mai). Vg1, Vg2 og Vg3. Hentet fra <https://www.vilbli.no/nb/nb/no/vg1-vg2-og-vg3/a/025411>
- Wollscheid, S. (2010). *Språk, stimulans og læringslyst - tidlig innsats og tiltak mot frafall i videregående opplæring gjennom hele oppveksten* (NOVA Rapport 12/10). Hentet fra <http://www.hioa.no/Om-HiOA/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2010/Spraak-stimulans-og-laeringslyst-tidlig-innsats-og-tiltak-mot-frafall-i-videregaaende-opplaering-gjennom-hele-oppveksten>
- World Wide Narrative & Redd Barna. (2015). *Skolehverdagen for barn i barnevernet – Rapport fra høring og utvikling av digitale historiefortellinger*. Hentet fra https://www.bufdir.no/Global/Skolehverdagen_for_barn_i_barnevernet_Redd_Barna_2015.pdf
- Aakvaag, G. C. (2008). *Moderne sosiologisk teori*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Aase, T. H. & Fossåskaret, E. (2014). *Skapte virkeligheter: Om produksjon og tolkning av kvalitative data* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt (til elevene)

*”En undersøkelse av innføringen av arbeidslivsfag
som valgfag på ungdomsskolen”*

Bakgrunn og formål

Jeg er student ved Høgskolen i Oslo og Akershus, og undersøkelsen er grunnlaget for min masteroppgave i sosialt arbeid (fordypning i barnevern). Undersøkelsen gjennomføres i samarbeid med Bingsfoss ungdomsskole og Norasondegruppen AS.

Arbeidslivsfag er forventet å ha en forebyggende effekt på frafall i skolen (både på ungdomstrinn og i videregående opplæring). Faget antas dessuten å ha en positiv innvirkning på det psykososiale miljøet på skolen, i tillegg til at det fremmer faglig motivasjon og mestringsfølelse blant elevene. Formålet med denne studien er å undersøke dere elevers erfaring med arbeidslivsfaget.

Utvalget til intervjuene vil bestå av de av dere som ønsker å delta, og ideelt sett 3-4 gutter og 3-4 jenter (det er helt frivillig å bli intervjuet). Dersom mange melder seg på, blir intervjuobjektene trukket tilfeldig ved loddtrekning.

Hva innebærer deltakelse i studien?

I løpet av det siste året har jeg vært så heldig å få delta i noen av arbeidslivsfagtimene, i tillegg til å ha vært med på et VGS-besøk. Dette har vært en fin mulighet for meg til å bli kjent med arbeidslivsfaget, og dere elever. Nå har jeg lyst til å intervju noen av dere for å få et bedre innblikk i hva dere synes om faget.

Intervjuene vil gjennomføres på skolen og tidspunkt avtales i samråd med faglærer slik at det ikke kolliderer med andre skoleaktiviteter. Intervjuene vil tas opp på lydbånd (som oppbevares helt sikkert og slettes i ettertid), og vil vare i ca 20 min.

Hva skjer med informasjonen som innhentes?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun jeg og min veileder ved HiOA (Anita Røysum) som vil ha tilgang til observasjonsnotater/feltnotater fra timene jeg deltar i og lydopptakene av intervjuene, og disse vil bli slettet etter masterprosjektet er levert. I masteroppgaven vil alle utsagn anonymiseres. Det samme vil navnet på ungdomsskolen.

Frivillig deltakelse

Det er helt frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke deg uten å måtte oppgi noen grunn. Dersom du trekker seg, vil alle opplysninger bli anonymisert/slettet.

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet (til foresatte)

”En undersøkelse av innføringen av arbeidslivsfag som valgfag på ungdomsskolen”

Bakgrunn og formål

Jeg er student ved Høgskolen i Oslo og Akershus, og undersøkelsen er grunnlaget for min masteroppgave i sosialt arbeid (fordypning i barnevern). Undersøkelsen gjennomføres i samarbeid med Bingsfoss ungdomsskole og Norasondegruppen AS.

Arbeidslivsfag er forventet å ha en forebyggende effekt på frafall i skolen (både på ungdomstrinn og i videregående opplæring). Faget antas dessuten å ha en positiv innvirkning på det psykososiale miljøet på skolen, i tillegg til at det fremmer faglig motivasjon og mestringfølelse blant elevene. Formålet med denne studien er å undersøke elevenes erfaring med arbeidslivsfaget.

Utvalget til intervjuene vil bestå av de elevene som ønsker å delta, og ideelt sett 3-4 gutter og 3-4 jenter (det er helt frivillig å bli intervjuet). Dersom mange melder seg på, blir intervjuobjektene trukket tilfeldig ved loddtrekning.

Hva innebærer deltakelse i studien?

I løpet av det siste året har jeg vært så heldig å få delta i noen av arbeidslivsfagtimene, i tillegg til å ha vært med på et VGS-besøk. Dette har vært en fin mulighet for meg til å bli kjent med arbeidslivsfaget. Nå har jeg lyst til å intervju noen av elevene for å få et bedre innblikk i hva de synes om faget.

Intervjuene vil gjennomføres på skolen og tidspunkt avtales i samråd med faglærer slik at det ikke kolliderer med andre skoleaktiviteter. Intervjuene vil tas opp på lydbånd (som oppbevares helt sikkert og slettes i ettertid), og vil vare i ca 20 min.

Hva skjer med informasjonen som innhentes?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun jeg og min veileder ved HiOA (Anita Røysum) som vil ha tilgang til observasjonsnotater/feltnotater fra timene jeg deltar i og lydopptakene av intervjuene, og disse vil bli slettet etter masterprosjektet er levert. I masteroppgaven vil alle utsagn anonymiseres. Det samme vil navnet på ungdomsskolen.

Frivillig deltakelse

Det er helt frivillig å delta i studien, og elevene kan når som helst trekke seg uten å måtte oppgi noen grunn. Dersom man trekker seg, vil alle opplysninger bli anonymisert/slettet.

Samtykkeskjema (riv av denne siden og lever til faglærer)

Samtykke til deltakelse i studien (signeres av elev)

Jeg har mottatt informasjon om studien, og samtykker til å delta.

(Signert av elev, dato)

Samtykke til deltakelse i studien (signeres av foresatte)

Jeg har mottatt informasjon om studien, og samtykker på vegne av eleven over.

(Signert av foresatt, dato)

Ved spørsmål

Dersom dere har spørsmål om studien, ta gjerne kontakt med meg på telefon 97040085, eller mail marte.alternes@gmail.com.

Studien er godkjent av Personvernombudet for forskning (NSD).

Vedlegg 2: Intervjuguide

Intervjuguide

Innledning/åpning

- Fortell litt om dagen din i dag, hva har du gjort til nå?
- Er det slik en typisk dag ser ut for deg?
 - Hvordan ser eventuelt en “typisk dag ut”?

Tanker rundt ungdomsskolen

- Hva tenker du når du hører ordet “skole”?
- Hvilke tanker hadde du om å starte på ungdomsskolen?
- Hvordan *var* det å starte på ungdomsskolen?

Arbeidslivsfag - hva er det?

- Hva er arbeidslivsfag? Hvis du skulle fortalt om det til noen som ikke kjenner faget.
- Undersøk de to delene av faget (timer med faglærer + workshops)
 - Hvordan ville du forklart disse to delene til noen som ikke kjenner til arbeidslivsfaget på deres skole? (Det er jo et pilotprosjekt)
 - Hva slags hensikt tror du det har at den innleide bedriften er her?
 - Hva mener du det skal lære dere?
 - Er det noen av øvelsene du husker spesielt godt? (hvorfor? lærdom?)
 - Er det noe poeng at bedriften er her? (Hadde arbeidslivsfag vært det samme uten?)
 - Hva er bra / dårlig?

Din egen erfaring med faget / opplevelse av faget

- Hva betyr arbeidslivsfag for deg?
 - Vil det bety noe for deg fremover i tid?
- Hva er det beste med arbeidslivsfag?
- Er det noe du ikke liker med faget?
 - Utdyp og spinn videre!
- Se for deg å bli en rådgiver i utformingen av faget, hva kunne blitt gjort annerledes hvis du hadde vært sjef?
- Har du lært noe av arbeidslivsfag?
 - Hva?
- Hva tenker du arbeidslivsfaget skal lære dere? Lære deg?

Refleksjon rundt arbeidslivsfaget

- Hvordan fikk du høre om arbeidslivsfaget?
- Hvorfor valgte du arbeidslivsfag?
- Var det din avgjørelse?
- Var faget/timene det du hadde sett for deg? Hvorfor / hvorfor ikke?
- Har arbeidslivsfag påvirket hvordan dere elever/du har det på skolen?
 - Utdyp

VGS - tanker om veien videre

- Har du noen gang tenkt over hva du har lyst å bli når du blir stor?

- Hva tenker du er “viktig” som voksen?
- Har arbeidslivsfaget påvirket dine fremtidsplaner?
 - Utdyp
- Bekymrer du deg noen ganger for fremtiden? Utdyp.
- Har du noen spesielle interesser?
 - Spiller disse inn på valg av utdanning?
- Har du noen gang snakket med venner/familie om videre utdanning?
- Hvilke forventninger stilles til gutter/jenter med tanke på skole?

Er det noe du vil si før vi runder av?

Tusen takk for at du stilte opp!

Vedlegg 3: Bekreftelse fra NSD



Anita Røysum
Postboks 4 St. Olavs plass
0130 OSLO

Vår dato: 18.09.2017

Vår ref: 55454 / 3 / STM

Deres dato:

Deres ref:

Tilbakemelding på melding om behandling av personopplysninger

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 23.08.2017.
Meldingen gjelder prosjektet:

<i>55454</i>	<i>En undersøkelse av arbeidslivsfaget i ungdomsskolen</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskolen i Oslo og Akershus, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Anita Røysum</i>
<i>Student</i>	<i>Marte Hallgren Alternes</i>

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

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

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget [skjema](#). Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en [offentlig database](#).

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 03.06.2018, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Dersom noe er uklart ta gjerne kontakt over telefon.

Vennlig hilsen

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

Marianne Høgetveit Myhren

Siri Tenden Myklebust

Kontaktperson: Siri Tenden Myklebust tlf: 55 58 22 68 / Siri.Myklebust@nsd.no

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Marte Hallgren Altnes, marte.altnes@gmail.com

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 55454

Vi legger til grunn at gjennomføring av prosjektet med er avklart med ledelsen i skolen.

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Du oppgir i meldeskjemaet at data skal innhentes ved personlig intervju, observasjon og deltakende observasjon. Det går ikke frem av meldeskjemaet hvilke opplysninger som innhentes gjennom andre metoder enn intervju. Vi legger derfor til grunn at det kun er i intervjuene det registreres personopplysninger, og at innhenting av data i de øvrige metodene gjøres anonymt. Hvis det blir aktuelt å samle inn personopplysninger via andre metoder, må utfyllende informasjon sendes til personvernombudet@nsd.no.

Vi gjør oppmerksom på at all deltakelse i forskning skal være frivillig, og at det bør gis informasjon og innhentes samtykke, uavhengig av hvorvidt det skal registreres personopplysninger.

Personvernombudet legger til grunn at student etterfølger Høgskolen i Oslo og Akershus sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 03.06.2018. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lydopptak

Vedlegg 4: Årsplan i arbeidslivsfag, 8. trinn

	UKE HØST	TEMA
	33	INTRODUKSJON
6-ukersperiode	34	(litt mer intro)
	35	workshop
	36	(andre fag)
	37	workshop
	38	(andre fag)
	39	workshop
	40	HØSTFERIE
8-ukersperiode	41	restaurant- og matfag
	42	
	43	
	44	
	45	
	46	
	47	
	48	
	49	REPETISJON
	50	
	51	JULEFERIE
	52	

Det faglige innholdet i arbeidslivsfaget for 8. trinn.

6- og 8-ukersperiodene er markert inn, det samme er yrkesfagene elevene har jobbet med og ukene med workshops (ekstern bedrift).

	UKE VÅR	TEMA
6-ukersperiode	1	(velkommen tilbake)
	2	workshop
	3	(andre fag)
	4	workshop
	5	(andre fag)
	6	workshop
	7	
	8	VINTERFERIE
8-ukersperiode	9	naturbruk
	10	
	11	
	12	
	13	
	14	
	15	
8-ukersperiode	16	helse- og oppvekstfag
	17	
	18	
	19	
	20	
	21	
	22	
	23	
	24	REPETISJON
	25	sommeravslutning
	26	

Vedlegg 5: Tabeller fra den tematiske analysen

Utdrag fra exceloversikten over koder og forslag til tema (fra fase to og tre):

Datautdrag	Koder	Forslag til tema
Nei, det er et fag hvor vi får, det er et muntlig fag sånn egentlig	Arbeidslivsfag er et muntlig fag	Ikke teoretisk
Vi får noen forskjellige smakebiter på forskjellige yrkesveier vi kan gå og på videregående og slikt	Bli kjent med de ulike yrkesveiene og utdanningslinjene	Utdanning
Det er ganske deilig fordi jeg har tenkt å ta yrkesfag og da er det fint å få et lite innblikk i hva vi velger	Fint å bli kjent med de ulike yrkesfagene, for å vite hva man faktisk velger	Utdanning & velge rett
Sånn at vi har større sjanse på å treffe da, på første forsøk	Større sjanse for å velge rett utdanningslinje på første forsøk	Velge rett
Mens jeg føler at i workshopen så er det litt mer sånn, så handler det litt mer om hvordan vi fremstår som mennesker	Workshopene - man snakker om hvordan man fremstår	Egenledelse
Og litt sånn følelser og sånn	Workshopene - man snakker om følelser	Følelser / psykisk helse

De endelig definerte temaene (fra fase fem):

Tema	Utdanning	Et praktisk alternativ	Individuelle prosesser
Sub-tema	Bli kjent med Finne det som passer for en selv Løse bort Yrkesfag	Praktiske oppgaver Skolebesøk Prøve ut selv Ikke teoretisk	Følelser / psykisk helse Egenledelse Mestring / selvtillit Velge selv