

MASTEROPPGÅVE

Mastergrad i Organisasjon og leiing.

Rett val av utdanning

av

Roy Inge Råheim

Juni 2012

Boks 133, 6851 SOGNDAL, 57 67 60 00, fax: 57 67 61 00 – post@hisf.no – www.hisf.no

Masteroppgåve i: Organisasjon og leiing

Tittel: Rett val av utdanning

Engelsk tittel: Correct choice of education

Forfattar: Roy Inge Råheim

Emnekode og emnenamn:
MR 690. Masteroppgåve i organisasjon og leiing.

Kandiatnummer: 5

Publisering i institusjonelt arkiv, HSF Biblioteket (set kryss):

JA X Nei__

Dato for innlevering: !5.06.2012

Eventuell prosjekttilknytning ved HSF

Emneord (minst fire):

Utdanningsval
Praktisk utprøving
Praksisfellesskap
Erfaringar
Refleksjon

Samandrag

Tittel: Rett val av utdanning

Problemstilling

«Kva effekt har praktisk utprøving for faktorar som påverkar val av utdanning»

Problemstillinga er formulert med bakgrunn i faget utdanningsval der praktisk utprøving er ein sentral del av faget. Faktorane som problemstillinga viser til er kunnskap, forventningar, praksis og refleksjon.

Utdanningsval vart innført som nytt fag i grunnskulen hausten 2008 der hovudmålsetjinga for faget var at det skulle hjelpe elevane til å gjere eit rett val av utdanning og yrke. Faget skulle i neste omgang bidra til å redusere fråfallet i vidaregåande skule og auke deltakinga i arbeidslivet.

Metode

Denne oppgåva er ein kvantitativ studie i to rundar som måler faktorane i problemstillinga på to ulike tidspunkt. Verktøyet er to spørjeskjema med spørsmål der elevane skal vurdere 20 påstandar på ein skala frå 1-7. Utgangspunktet er praksisperioden og målinga er gjort før og etter denne.

Kjelder

Kjeldene til datamaterialet er elevane på 9. steg i kommunane Førde, Jølster, Nautdal og Gaular. Kjeldene til teorigrunnlaget er: Lave og Wenger, Dreyfus & Dreyfus, Bandura, Kolb og Manger. I tillegg er Argyris og Schön og Nonaka og Takeuchi brukt i drøftinga.

Resultat

Praktisk utprøving aukar kunnskapane til elevane om vidaregåande utdanning og arbeidsliv, realiserer forventningane, gjev innsikt i sosiale læringsprosessar og grunnlag for refleksjon og vidare rådgjeving.

Summary

Title: Correct choice of education

Object of discussion

«What are the effects of practical testing concerning factors that affect individual choices of education?».

The object of discussion is established related to the subject “Educational Choice” where practical testing is a main part of the subject. The factors that the object of discussion relates to are knowledge, expectations, practice and reflection.

Educational Choice was introduced as a new subject in the elementary school the autumn of 2008 where the main goal was to provide for the pupils to be able to make a correct choice of education and profession. The subject should then contribute in reducing the dropout rate in secondary school and increase the number of participants in working life.

Methods

This assignment is a quantitative study in two parts which measures the factors related to the object of discussion at two different points in time. The tools are two questionnaires containing questions where the pupils are going to make a judgment upon 20 assertions on a scale from 1 to 7. The starting point would be the period in practice and this measurement has been done before and after this period.

Sources

The sources of the digitalized material origins from the 9th graders in the municipalities of Førde, Jølster, Naustdal and Gaular. The sources of theories are: Lave and Wenger, Dreyfus & Dreyfus, Bandura, Kolb and Manger. Also Aryis and Schön as well as Nonaka and Takeuchi has been used in the discussions.

Results

Practical testing increases the pupils’ knowledge related to education at the level of junior high and working life; it carries out the expectations and makes the pupils more capable of understanding the process of learning and also gives them a foundation for reflection and further advising.

Innholdsliste

| | |
|--|-----------|
| 1. Innleiing..... | 1 |
| Bakgrunn for prosjektet..... | 2 |
| Problemstilling..... | 3 |
| Formålet med prosjektet..... | 4 |
| Historikk og utdanningspolitikk..... | 4 |
| Kunnskapssamfunnet..... | 5 |
| Evalueringar og rapportar..... | 6 |
| Stortingsmelding nr. 22..... | 8 |
| Forskning..... | 9 |
| 2. Teori..... | 13 |
| Førkunnskap..... | 13 |
| Forventningar..... | 17 |
| Praksisfellesskap..... | 19 |
| Kva er eit praksisfellesskap?..... | 20 |
| Erfaringar og refleksjon..... | 24 |
| Erfaringslæring..... | 26 |
| Utdanningsval i eit organisasjonsperspektiv..... | 27 |
| 3. Metode..... | 31 |
| Kvantitativ metode..... | 31 |
| Design..... | 32 |
| Datainnsamling..... | 32 |
| Spørjeskjema..... | 33 |
| Operasjonalisering..... | 34 |
| Utval..... | 36 |
| Reliabilitet og validitet..... | 36 |
| Etikk..... | 37 |
| Resultat og drøfting..... | 37 |
| Finansiering..... | 37 |

| | |
|---|-----------|
| 4. Resultat..... | 39 |
| Bakgrunn..... | 39 |
| Faktoranalyse..... | 39 |
| T-test enkeltspørsmål..... | 43 |
| T-test hovudkategoriar..... | 45 |
| 5. Drøfting..... | 47 |
| Disposisjon..... | 47 |
| Samvariasjon spørjeskjema 1 og 2..... | 47 |
| T-test enkeltspørsmål..... | 51 |
| Empiriske funn på hovudkategorinivå..... | 58 |
| Drøfting av resultatet i eit organisasjonsperspektiv..... | 60 |
| Drøfting av metodeval..... | 61 |
| 6. Oppsummering og avslutning..... | 63 |
| 7. Vedlegg | |
| Vedlegg 1: Spørjeskjema 1 | |
| Vedlegg 2: Spørjeskjema 2 | |
| Vedlegg 3: Brev til rektor | |
| Vedlegg 4: Brev til elev/føresette | |
| Vedlegg 5: Svar på søknad til NSD | |

1. Innleiing

Med Kunnskapsløftet (2006) vart det innført eit nytt fag i grunnskulen, Programfag til val. Læreplanen skulle utarbeidast lokalt der utdanningsdirektoratet la nokon føringar på målsetjing, innhald og organisering. Kompetansemåla skulle utarbeidast lokalt i tråd med desse føringane. Faget skulle ha forsøksstatus fram til det vart obligatorisk skuleåret 08/09.

Som rådgjevar i grunnskulen fekk eg ta del i arbeidet med lokale læreplanar og utarbeiding av kompetansemål. I min kommune, Førde kommune, vart det nedsett læreplangrupper i alle fag skuleåret 05/06. Læreplangruppa i programfag, som seinare fekk namnet Utdanningsval, bestod av rådgjevarane på dei to ungdomsskulane i kommunen.

Faget skulle bli obligatorisk frå skuleåret 08/09. I mellomtida skulle vi drive systematisk utprøving av den lokale læreplanen. I formålet for faget stod det mellom anna at Programfag til val skal gi elevane erfaring med innhald, oppgåver og arbeidsmåtar som karakteriserer dei ulike utdanningsprogramma (Kunnskapsløftet, 2008). Altså måtte vi ha eit tett samarbeid med dei vidaregåande skulane.

I indre Sunnfjord har vi 10 av dei 12 utdanningsprogramma i vidaregåande skule fordelt på tre vidaregåande skular. Det var difor naturleg å inngå eit samarbeid med desse. Inntaksområdet til desse skulane er Førde, Naustdal, Jølster, Gaular og deler av Askvoll kommune og utgjer til saman 8 ungdomsskular.

Våren 2009 hadde nettverket i indre Sunnfjord som består av ungdomsskulane, dei vidaregåande skulane og representantar for næringslivet utarbeidd ein heilskapleg plan for gjennomføring av faget lokalt. I løpet av sommaren 2008 vart det utarbeidd sentrale kompetansemål frå Utdanningsdirektoratet. Faget fekk no namnet Utdanningsval. Dette førte til at vi måtte gjere små justeringar i vår plan, men stort sett kunne den gjennomførast slik som det først var tenkt.

Etter at opplegget i indre Sunnfjord har vore gjennomført i fire år i 2012 ynskjer eg med denne studien å undersøkje kva utbyte og opplevingar elevane i indre Sunnfjord har med opplegget slik det vert organisert i dag. Eg er mest opptatt av den praktiske delen av faget og vil fokusere i hovudsak på denne delen, både i teorigrunnlag og i datainnsamling. Ved å stille spørsmål knytt til målsetjingane med faget og kompetansemåla til alle dei ca. 300 elevane på 9. steg i indre Sunnfjord, håper eg å få nokon svar på korleis desse elevane opplever faget Utdanningsval. Eg vil gjennomføre spørjeundersøkinga før og etter den første praksisperioden

våren 2012 og samanlikne svara før og etter praksisperioden for heile elevgruppa samla. Ved å gjere ei slik spørjeundersøking vil eg kunne isolere praksisperioden og måle konkret kva effekt denne har hatt på faktorar som påverkar valet av vidaregåande utdanning for elevane. Svara ynskjer eg å bruke i ein evalueringsprosess som vi skal gjennom etter 4 år med faget. I tillegg håpar eg å finne nokon samanhengar som kan vere til nytte i mitt og andre rådgjevarar sitt vidare arbeid med karriererettleiing.

Eg vil starte med å gå i gjennom bakgrunnen for prosjektet og problemstillinga mi. Vidare vil eg gjere greie for konteksten og plassere prosjektet mitt i fagfeltet ved å sjå på tidlegare forskning og teoretiske modellar. Deretter vil eg seie noko om kva eg trur mitt prosjekt kan bidra med av ny kunnskap, kvifor dette er eit aktuelt tema og korleis eg vil gjennomføre datainnsamling og analyse/drøfting. Dette vil eg gjere ved å gjere greie for ulike rapportar, stortingsmeldingar og teoretiske modellar som eg meiner er relevante for mitt prosjekt.

Bakgrunn for prosjektet

Frå og med hausten 2008 vart det nye faget Utdanningsval obligatorisk i grunnskulen. Faget skal hjelpe elevar i grunnskulen til å velje rett utdanning i vidaregåande opplæring og gje forkunnskapar til eit seinare yrkesval (Kunnskapsløftet, 2006). Målet er å redusere tal elevar som gjer omval eller avbryt opplæringa. I dette prosjektet ynskjer eg å undersøkje kva effekt eit at tiltaka som vart innført for å hjelpe elevar med å velje rett utdanning i vidaregåande opplæring har hatt fire år etter.

Eg vil gjere ein kvantitativ studie som undersøker elevane sine opplevingar med den praktiske delen av faget i forhold til ulike faktorar som påverkar val av utdanning. Desse faktorane vil eg identifisere utifrå eit teoretisk grunnlag og det som læreplanen seier. Eg vil og undersøke korleis dei har opplevd før- og etterarbeidet, og kva dette har skapt av forventningar og erfaringar. Metoden eg tenkjer å bruke er ein før- og etter-studie der eg stiller elevane spørsmål om opplevingar dei har i faget før og etter dei har gjennomført praksisperioden i Utdanningsval. I følgje læreplanen, Kunnskapsløftet, 2008, skal faget Utdanningsval ha eit omfang på 157 timar, der 60 % skal vere praktisk retta mot utprøving utdanningsprogram og bedrifter som kunne koplast til desse. 20% av timetalet skal nyttast til førebuing til den praktiske utprøvinga og 20% skal nyttast til refleksjon om eigne val i etterkant av praksisen. Læreplanen seier følgjande om dei ulike hovudområda i faget:

Om vidaregåande opplæring og arbeidsliv: *«Hovudområdet dreier seg om strukturen i videregående opplæring og om innholdet i de ulike utdanningsprogrammene. Videre omfatter*

hovudområdet hvordan ulike utdannings- og karriereveier kan føre fram til ulike yrker. I hovudområdet inngår kunnskap om arbeidsmuligheter og framtidsutsikter, herunder lokalt arbeids- og næringsliv» (Kunnskapsløftet, 2006:233).

Dette er det som elevane arbeider med før praksis delen og skal utgjere førkunnskapane til elevane. Eg vil undersøkje om elevane har denne kunnskapen som skal danne basis for praktisk utprøving i forkant av praksisperioden. Om utprøving av utdanningsprogram: *«Hovudområdet omfatter aktiviteter forankret i kompetansemål i utdanningsprogram i videregående opplæring. Utprøvingen skal foregå i både skole og arbeidsliv, og skal som hovudregel omfatte minst to utdanningsprogram» (Kunnskapsløftet, 2008:233).*

Dette er den praktiske delen av faget der elevene utprøver utdanningsprogram og eit samsvarande yrke. Om eigne val: *«Hovudområdet omfattar kartlegging av og refleksjon over eigne interesser og forutsetningar, knyttet til eget utdannings- og yrkesvalg» (Kunnskapsløftet, 2006:233).* Dette er refleksjonsdelen av faget der elevane skal reflektere over erfaringar som dei har gjort i løpet av praksisperioden. Dei konkrete aktivitetane og oppgåvene som elevane arbeider med og kva teori som ligg bak dei ulike hovudområda vil eg komme tilbake til i teoridelen av oppgåva.

Problemstilling

Problemstillinga mi vil ut i frå dette vere: ***”Kva effekt har praktisk utprøving i faget utdanningsval for faktorar som påverkar val av utdanning for elevar i grunnskulen?”***

Formålet med studien er å teste fire ulike faktorar som eg formulerer ut i frå problemstillinga. Desse faktorane er førkunnskap, forventningar, praksisfellesskap og refleksjon. Eg vel å fokusere på elevane sine refleksjonar før og etter den praktiske delen av faget utdanningsval fordi eg gjennom eigne erfaringar som rådgjevar i grunnskulen har ei oppfatning av at det er ein viktig faktoren når elevar skal velje utdanning og yrke.

Problemstillinga ligg, slik som eg ser det, innanfor tre fagfelt. Både organisasjon og leiing, utdanningspolitikk og pedagogikk har gitt impulsar til problemstillinga mi. Konkret meiner eg at spørsmåla eg tenkjer å stille elevane i spørjeundersøkinga vil variere mellom spørsmål som går på organisering og prosessar for val av praksisplass (organisasjon og leiing), sjølv opplegget (pedagogikk) og kva som var målet (utdanningspolitikk). Det som går på organisering og utarbeiding av lokale handlings- og aktivitetsplanar høyrer innunder fagfeltet organisasjon og leiing, då dette mest er administrative oppgåver. Sjølv opplegget på praksis skulane og i bedriftene plasserer eg innanfor det pedagogiske feltet. Korleis elevane arbeider,

kva idear som ligg bak og måten dei skaffar seg erfaringar på baserer seg på pedagogisk teori innanfor praksisfeltet.

For å kunne plassere faget utdanningsval i eit samfunnsperspektiv er det nyttig å ha dei utdanningspolitiske føringane som bakteppe. Stortingsmelding 44, *Utdanningslinja* og nr. 22, *Motivasjon- Mestring- Muligheter* er viktige dokument her. Innhaldet i desse som er relevant for mi undersøking vil eg gjere greie for seinare.

Formålet med prosjektet

Elevane har ofte forventningar om kva som møter dei i samfunn og arbeidsliv. Det å få autentiske opplevingar med det dei forventar hjelper dei til å plassere seg sjølv i dette, for elevane, uoversiktlege systemet. Elevane opplever det som meiningsfult og konkret når dei saman med rådgjevar er med på å konstruere sin eigen karriereplan basert på praksis og praksiserfaringar. Elevane har opplevd noko som dei ynskjer å snakke om. Samtalen får eit meir dialogisk preg med to likeverdige partar. Dette er eit godt utgangspunkt for det endelege valet av vidaregåande utdanning. Andre faktorar som til dømes foreldre, vener, skulestad og ungdomskultur er også faktorar som påverkar elevane sine val, men i dette prosjektet vel eg å sjå på den praktiske utprøvinga og erfaringar som kan koplast til dette, fordi det er det som er nytt i karrieresamanheng for elevar i grunnskulen etter Kunnskapsløftet 2006. Ei avgrensing eg gjer er å sjå på skulen som institusjon i karrieresamanheng, og avgrensar studien til å omfatte faktorar som skulen er ansvarleg for gjennom faget utdanningsval.

Historikk og utdanningspolitikk

For at ein skal forstå problemet vi har i dag med eit stort fråfall i vidaregåande opplæring er det nyttig å sjå på kva som har skjedd bakover i tid. Både forandringar i læreplanar og utviklinga av kunnskapssamfunnet er interessant for å kunne setje karriererettleiing inn i ein heilskapleg samanheng.

Eifred Markussen skriv i sin artikkel i *Bedre skole* nr. 1, 2011 at internasjonale studier viser et mønster i fråfallsproblematikken i fleire land. Tiltaka som er sett inn er fleire, og for Noreg sin del er det nye faget utdanningsval eit eksempel på dette (Markussen, 2011).

«Tanken er at med bedre karriereveiledning skal de unge gjøre riktige valg, noe som skal bidra til at de fullfører og at de ikke slutter før de er ferdige. De norske tiltakene innenfor denne tenkningen er etablering av partnerskap innenfor karriereveiledning

og de nye fagene utdanningsval i ungdomskolen og prosjekt til fordypning på yrkesfaglige utdanningsprogram» (Markussen, 2011:14).

Vidare seier Markussen at det finns relativt lite forskning på effekten av tiltaka (Markussen, 2011). Grunnen til dette kan vere at dei første elevane som hadde hatt faget utdanningsval som obligatorisk fag gjekk ut av grunnskulen våren 2010. Med mi undersøking håper eg å kunne bidra med forskning som set søkelyset på effekten av dette tiltaket. Fråfall frå opplæringa er ikkje noko nytt problem og forskning viser at problemet er svært samansett. Etter at alle fekk rett til vidaregåande opplæring i samband med R-94 vart problemet meir synleg fordi fleire starta i vidaregåande skule. Samfunnsutviklinga viser og at kunnskap og utdanning stadig vert viktigare (Frønes, 2010).

Etter R-94 fekk vi i praksis eit 13-årig opplæringsløp og med Kunnskapsløftet fekk fleire av faga gjennomgåande læreplanar. Læreplanane i faga fekk også tydelegare kompetansemål og eit meir målstyrt preg. Med dette meiner eg at læreplanane no er tydelegare på kva kompetanse elevane skal ha etter avslutta opplæring (Kunnskapsløftet, 2006).

I ungdomsskulen er dei praktiske tilvalsfaga som t.d. heimkunnskap, ballspel og eleven sitt val borte og erstatta med eit nytt framandspråk. Grunnopplæringa har med andre ord vorte meir teoretisk, samtidig som «alle» skal ta utdanning. Resultatet av dette kan bli at ikkje alle elevar lukkast med gjennomføringa. Meir teori i ungdomsskulen er såleis ein av faktorane som kan føre til auka fråfall i vidaregåande skule, som i neste omgang fører til at ungdommane ikkje er kvalifisert for eit arbeidsliv i kunnskapssamfunnet og vert ein «kostnad» for samfunnet i form av manglande kompetanse og høgare sosiale utgifter.

Kunnskapssamfunnet

Overgangen frå industrisamfunnet til kunnskapssamfunnet er ein faktor som vert nemnd i samband med auka fråfall (Frønes, 2010). Eg vil vidare prøve å forklare nokon av desse samanhengane. Vi får høyre gjennom media og av politikarar at vi lever i eit kunnskapssamfunn. Utdanning og hjernekraft er dei viktigaste faktorane for å skape økonomisk vekst i vår del av verda. Eit høgare utdanningsnivå i befolkninga skal hjelpe oss til å konkurrere med land som har eit lågare kostnadsnivå som til dømes Kina, fordi vi ikkje greier det innanfor tradisjonell industri. Når det vert satsa på høgare utdanning, forplantar dette seg ned gjennom heile utdanningssystemet. Utdanningskonkurransen påverkar kulturen. Også barnehagen er ein del av dette. I kunnskapssamfunnet dreier barnehagen seg ikkje lenger berre om tilsyn, men og om utvikling og læring i større grad enn tidlegare. Barnehagen har

mellom anna fått sin eigen rammeplan som fokuserer på meir systematisk læring av grunnleggande ferdigheiter, som igjen skal danne grunnlag for barn si læring i eit heilskapleg utdanningsløp. Skuledebatten illustrerer den moderne skule sitt dilemma i ein velferdsstat. Skulen skal skape verdens beste elite, og samtidig sikre at alle vert med. Skulen er den fremste arena for integrering inn i framtida, men også ein sentral faktor i forhold til marginalisering og fråfall (Frønes, 2010).

Evalueringar og rapportar

Etter å ha sett på den historiske utviklinga vil eg no gå inn og sjå på kva ulike evalueringar og rapportar seier om problemet med fråfall i opplæringa. Nyare rapportar, stortingsmeldingar, læreplanar og politiske vedtak tyder på at den tradisjonelle tenkinga er i ferd med å snu, og at det går mot eit system der systemet i større grad tilpassar seg eleven. Tendensen er og at stadig fleire styringssignal kjem frå sentralt hald, noko som betyr at skuleeigar ikkje lenger har den lokale fridommen som var ein av tankane bak Kunnskapsløftet (Aasen, 2010). Tanken om at skuleeigar skulle vere ein pådrivar og utviklar av lokale læreplanar ser difor ut til å bli meir usynleg. Sjølv om ein av tankane med å innføre Kunnskapsløftet var å gje meir makt til skuleeigar (Sandberg og Aasen, 2008), ser vi stadig fleire pålegg frå sentralt hald som til dømes innføring av leksehjelp, skulefrukt, ekstra timar til fysisk fostring og sentralt gjevne kompetansemål i Utdanningsval, som i utgangspunktet var sagt skulle utformast lokalt. I Stortingsmelding nr. 22 foreslår regjeringa blant anna å starte opp med valfag på ungdomssteget i ei litt anna form enn det som har vore tradisjon i skulen (St. meld. nr. 22, 2010/2011).

Saman med Kunnskapsløftet 2006 kom altså det nye faget Utdanningsval der formålet var å gje elevane høve til val som skal medverke til auka engasjement og betre føresetnader for seinare utdanningsval. Faget skulle også gje elevane erfaring med innhald, oppgåver og arbeidsmåtar som karakteriserer dei ulike utdanningsprogramma, samt gje elevane betre tilpassa opplæring og høve til meir praktisk aktivitet eller fordjuping (Kunnskapsløftet, 2006:231).

Bakgrunnen for faget var Stortingsmelding nr. 30 «*Kultur for læring*», der betre rådgeving og utprøving av utdanningsprogram frå vidaregåande opplæring var sentralt (St.meld. nr. 30, 2003-2004:56).

Ein kan altså spore tendensar tilbake til 2003-2004 som går i retning av meir individuell tilpassing gjennom praktiske fag. Det som vidare skjer er at eit nytt framandspråk vert innført

som obligatorisk for alle elevar på ungdomssteget og dei praktiske tilvalsfaga går ut. Seinare, i samband med skifte av regjering vert det vedtatt at fordjuping i faga norsk eller engelsk også skal kunne veljast i staden for det nye framandspråket. Resultatet viser seg fort å bli at grupper med teoretisk svake elevar vel engelsk og norsk fordjuping. Denne påstanden byggjer eg på eigne erfaringar gjennom arbeid som rådgjevar i grunnskulen. Gjennom elevsamtaler kjem det fram at dette ofte er elevar som ville ha valt eit praktisk fag etter den førre læreplanen (Læreplanverk for grunnskulen, 1997). Frustrasjonen spreiar seg blant elevar, foreldre, lærarar og i lærarorganisasjonane, og det vert eit stadig større politisk press for å gjeninnføre eit praktisk fag på ungdomssteget.

Utdanningsdirektoratet evaluerer for tida dei nye faga i Kunnskapsløftet og har samtidig starta opp eit nytt forsøk med Arbeidslivsfaget, som skal vere eit alternativ til det nye språkfaget. Utgangspunktet for tiltaket er ifølgje Stortingsmelding nr. 44, *Utdanningslinja* følgjande:

- Sterk samanheng mellom svake grunnleggjande ferdigheiter i grunnskulen og fråfallet i vidaregåande skule.
- Elevar på ungdomssteget må i større grad få oppleve motivasjon og meistring.
- Elevane må få utfordringar slik at dei kan oppdage og vidareutvikle sine evner og få lyst til å lære meir (St. meld. nr. 44, 2009:19-21).

Signal om at ungdomssteget er for teoretisk og at enkelte elevgrupper ikkje får stimulert sine sterke sider høyrer ein stadig frå både elevar og lærarar. Med dette forsøket er vi i ferd med å få eit nytt praktisk fag på ungdomssteget. Bakgrunnen for det nye faget er ifølgje utdanningsdirektoratet tilbakemeldingar frå lærarar, elevar, føresette og skuleleiarar om behov for meir praktisk tilnærming til kunnskapen på ungdomssteget.

Det nye faget skal gje elevar som ynskjer det høve til å prøve ut praktiske og yrkesretta interesser og målsetjinga er å gje elevgrupper auka motivasjon, redusere det «mentale fråfallet» på ungdomssteget og deretter det faktiske fråfallet i vidaregåande opplæring (Std. meld. nr. 44, 2009:26).

Tankane om ei meir praktisk tilnærming til yrkeslivet skal og vise igjen i vidaregåande opplæring. Ifølgje den same Stortingsmeldinga vil regjeringa innføre «praksisveien» som eit løp mot full fagutdanning og la «praksisbrev» vere ein del av vegen, og eit alternativ til ordinær opplæring fram mot eit fagbrev. Regjeringa vil arbeide for at fylka tek i bruk «praksisvegen» og «praksisordninga» (St. meld. nr. 44, 2009:30).

Som ein ser er praksis og praktisk tilnærming til kunnskap eit nøkkelord for å hindre fråfall i fleire samanhengar.

Etter at faget utdanningsval vart obligatorisk har utdanningsdirektoratet evaluert faget i samband med evalueringa av kunnskapsløftet. Her kjem det fram at faget har fått ulike organiseringsformer og innhald og at gjennomføringa så langt har vore lite einsarta. Det kjem og fram at det er stor variasjon i korleis elevane opplever faget som ei hjelp til rett utdanningsval (Borgen og Lødding, 2009). I tillegg har prosjektet «Karriere Sogn og Fjordane», der ei av hovudmålsetjingane var å lage system for ei heilskapleg karriererettleiing i eit livslangt perspektiv vorte evaluert av Østlandsforskning (ØF- rapport nr. 07/2011). Denne rapporten viser mellom anna at elevane sin praksis i vidaregåande skule og bedrift har mest å seie for elevane når det gjeld val av vidaregåande utdanningsprogram.

Stortingsmelding nr. 22

Det siste som har vore sagt i form av politiske dokument på feltet er arbeidet kunnskapsdepartementet har gjort i Stortingsmelding nr. 22 *Motivasjon- Mestring- Muligheter*. I denne meldinga peikar departementet på ei rekkje tiltak som dei ynskjer å gjennomføre for å fornye ungdomssteget.

Meldinga har fleire moment som er interessante for mitt prosjekt. Mellom anna seier den at: «En praktisk og variert opplæring på ungdomstrinnet kjennetegnes ved at elevene får møte variert læring fra en lærer som behersker mange metoder og kjenner elevenes behov for allsidig og tilpasset opplæring» (St. meld.nr. 22, 2010/2011:7). Dette vert konkretisert med at det er ynskje om å innføre nye valfag som eit tiltak. Fleksibilitet og valfridom skal auke motivasjonen til elevane. Praktisk innretning av valfaga er eit av fleire aktuelle tiltak for å få dette til (St. meld. nr. 22, 2010/11). Faget Utdanningsval vert og nemnt i meldinga, og på bakgrunn av rapporten som Utdanningsdirektoratet leverte i 2010 kjem Departementet med følgjande konklusjon: «Departementet vil vurdere endringar i faget Utdanningsvalg for å sikre at faget gir et godt grunnlag for val av videre utdanning» (St. meld. nr. 22, 2010/2011:34). Meldinga seier altså ikkje noko konkret om kva endringane skal vere, berre at dei vurderer endringar. Min konklusjon er utifrå dette at faget Utdanningsval er i ein tidleg fase og at det er lite forskning på effekten av faget. Utifrå dette håper eg, som tidlegare nemnt, at eg gjennom mitt prosjekt kan bidra med konkrete endringsforslag etter å ha gjort ein analyse av innsamla data.

Forsking

Eg vil vidare gjere greie for nokon eksempel på kva som har vore gjort av ungdomsforsking med utgangspunkt i skulen som utviklings- og oppvekstmiljø. Andreassen, Hovdenak og Swahn seier i boka «Utdanningsval- identitet og karriereveiledning» at det er relativt lite forskning på området i Noreg. Dei seier mellom anna at norsk ungdomsforsking i stor grad har retta fokus mot andre arenaer enn skulen.

«Skolen som utviklings- og oppvekstmiljø har spilt en heller beskjeden rolle. Ungdomsforskningen har blant annet vært opptatt av forholdet mellom ungdom og identitet, uten i særlig grad å fokusere på utdanningens betydning i denne sammenheng» (Andreassen, Hovdenak og Swahn, 2008:50).

Med etablering av faget utdanningsval meiner Andreassen m. fl. at ein vil sjå ei endring på dette feltet i norsk skuleforskning. Dei meiner at innføring av faget Utdanningsval i framtida vil tvinge fram eit fokus på relasjonen ungdom, utdanning og identitet. Vidare hevdar dei at lærarane ikkje diskuterer skulens rolle i eit identitetsskapande perspektiv i serleg grad. Identitet er nærmast fråverande i lærarane sitt ordforråd. Lærarane er likevel opptatt av elevane sitt ve og vel, men ser ikkje på skulen som ein viktig identitetsdannande faktor (Andreassen, Hovdenak og Swahn, 2008).

Eksempel på spørsmål som forskarane stiller seg i dag og sannsynlegvis i framtida er korleis opplever elevane skulen? Kva betyr utdanning og skulegang for dagen unge? Kva er viktig med tanke på framtidsplanane, og kva rolle spelar skulen når det gjeld ungdomane si identitetsutvikling?

Osborn (2003) viser i sin studie «Encompass-studien» at for elevar i Danmark, England og Frankrike spelar skulen ei viktig rolle for dei unge sine karriereplanar. I dei tre landa oppgjer nesten alle at dei ynskjer å gjere det godt på skulen (92, 96 og 96%). Over 85% av ungdommane og at dei ser på skulen som første steg på karrierevegen. Skulen vart også vurdert av dei aller fleste til å vere sentral i forhold til det å skaffe seg kvalifikasjonar og lære nye ting. (94, 95 og 97%). En stor del meinte også at skulen gjorde dei merksame på sterke og svake sider (78,79 og 86%) (Osborn, 2003).

Illeris (2002) ser på ungdomstida som identitetsdanninga sin livsfase. Han hevdar at det dei betegnar som «*ungdomsutdannelserne*», *i sterk grad påverkar «de unges identitetsutvikling, og samtidig prøger identitetsutviklingen meget stærket det der foregår, og hvad der i det hele*

taget kan foregå i utdannelserne» (Illeris 2002:27). Illeris har særleg fokus på identitetsprosessen sin betydning for dagens unge, og er eit viktig bidrag i diskusjonen om ungdom, utdanning og identitet.

Heggen og Øia (2005) meiner at viktige faktorar ved det moderne samfunnet aukar behovet for ein meir aktiv identitetskonstruksjon og tydelege identitetsuttrykk. Dei seier at ungdomstida er ei viktig tid i meir enn nokon gong i forhold til at dei unge skal gjere dei rette vala for å meistre framtida. Dei seier følgjande om dette fenomenet:

«At identitet og biografi i aukande grad må velges, betyr innafor denne tenkemåten altså økende risiko for å velge feil eller for å gjøre feil- Vektlegging av valg betyr samtidig en forståelse av at ungdom i økende grad konstruerer seg sjølv gjennom de valgene den enkelte gjør, av for eksempel utdanning, venner, livsstil og identitet. Alt dette peker mot ei fremtid som voksen» (Heggen og Øia, 2005:17).

Dette peikar på nokon av faget utdanningsval oppgåver og utfordringar i eit samfunnsperspektiv i forhold til ungdom, utdanning og identitet. Praksisdelen av faget er ein avgrensa del av dette, men for dei fleste er hospiteringa i 9. kl. i bedrift det første formelle møte med samfunnet i ein arbeidsliknande situasjon. I teoridelen vil eg gjere greie for Peavy (2006) sine tankar om «kartlegging av leverom» og «samkonstruksjon» innanfor teori om sosiokulturell rettleiing. Slik eg ser det handlar Peavy sine nemnde verktøy om nettopp å hjelpe dei unge med å utvikle ein identiteten som ser ut til å vere viktigare enn nokon gong.

Av norsk forskning på feltet er Ann Karin Sandal sitt prosjekt interessant. Ho forskar på overgangen mellom ungdomsskule og vidaregåande skule for elevar som vel yrkesfaglege studieprogram, og kva faktorar som påverkar elevane sine val av utdanning er og interessant for mitt opplegg. Sandal fyl eit tal elevar som starta i vidaregåande skule hausten 2008 på yrkesfaglege studieprogram gjennom vidaregåande opplæring (Sandal & Smith, 2010). Desse elevane var dei siste elevane som ikkje hadde hatt Utdanningsval som obligatorisk fag, men nokon av elevane hadde hatt faget som prøveprosjekt på nokon av grunnskulane som var med. Svara i Sandal sin forskning kan difor ikkje samanliknast direkte med svara eg vil få når eg skal undersøkje elevar som har vore gjennom tre år med faget Utdanningsval sine svar. Det som likevel kan vere interessant er å sjå på er om det er forskjellar på svara til elevane som gjekk ut av grunnskulen i 2008 og dei som går ut i 2011/2012 som eg vil undersøkje.

Frønes (2003) er ein av forskarane som peikar på utdanninga sin aukande betydning for ungdom. Han hevdar at der de klassiske teoriane om ungdom og risiko fokuserte fritid og tenåringstid, vil nyare teoriar legge vekt på utdanningsproblem, overgang til vaksenrolla og ulike mekanismar knytt til dette. I problematikken rundt ungdom og samfunnsintegrering versus ekskludering står skulen i sentrum. I dagens utdannings- og kompetansesamfunn får skulen ein stadig viktigare funksjon. Kravet om utdanning er ufråvikeleg. Den som ikkje lukkast i utdanningssystemet har få andre alternativ. Frønes peikar på at det er ein samanheng mellom skulemeistring og framtidig integrasjon, og det og mislykkast og for eksempel kriminalitet (Frønes, 2003).

Eg har valt å forske på temaet rett val av utdanning fordi det er interessant og nyttig i arbeidet som rådgjevar på ungdomssteget. Temaet har fått mykje fokus i ulike dokument frå sentrale styresmakter dei siste åra, og er nemnt som ei av dei viktigaste utfordringane for skulesystemet i åra framover. Det som det er behov for å vite meir om, slik eg ser det, er spørsmål som går på rådgjevarrolla, planlegging av gjennomføring av praksis, sjølv opplegget, om måla i faget Utdanningsval svarar til det som elevane opplever i praksisen og om måla er rette i forhold til dei behov som elevane sjølv har for å velje rett. Spørjeskjemaet som eg har utarbeidd vil eg legge opp slik at eg håper å kunne finne nokre tendensar/ funn på desse områda som eg seinare kan bruke i drøftinga.

Når det gjeld kva eg kan bidra med av ny kunnskap på feltet er det vanskeleg å vere konkret på det i denne fasen av prosjektet. Eg håper likevel at eg ved å spørje ca. 300 elevar som har vore gjennom eit praksisopplegg i faget Utdanningsval kan bidra med kunnskap som er interessant i forhold til målsetjingane i faget, og som vil kunne gje meg nokon svar på korleis elevane opplever faget. Ved å gjere ein analyse av svara håper eg å kunne presentere kunnskap som stadfestar måla som gjeld for faget, eller som gjev signal om endringar som det kan vere behov for.

2. Teori

I samsvar med bakgrunnen og målsetjinga med prosjektet har eg valt å dele det teoretiske grunnlaget inn i fire avsnitt som støttar opp om problemstillinga. Dei fire kategoriane, som alle gjev impulsar til faget utdanningsval er:

- 1) Førkunnskap
- 2) Forventningar
- 3) Praksisfellesskap
- 4) Praksiserfaring

Ut i frå desse fire teorikategoriane vil eg grunnkje spørsmåla i spørjeskjema og kople dei til målsetinga med faget og læreplanen.

Førkunnskap

Dei siste åra har det faglege fokuset innanfor karriererettleiing dreia frå yrkesval og meir over til karriereval. Omgrepet karriere kan sjåast på som ein fleksibel veg som består av både høgder og dalar, og svingar til høgre og til venstre, og der det er mange val som skal takast (Zunker, 2006). Dette betyr at elevane i større grad ynskjer, og har behov for å få ein oversikt over moglege karriereløp ut i frå interesser og gjerne med fleire alternativ fordi dei ser at dei yrka som finns i dag endrar seg og at karriereplanlegginga må samsvare med dette. Det er mange val som skal takast gjennom eit utdanningsløp. Vala eleven gjer i faget utdanningsval er den første erfaringa dei har med å gjere val. Sjølv om det berre er eit lite steg på vegen er det gjerne her dei peikar ut ei retning som dei ynskjer å utforske. Som rådgjevar er det difor viktig å vere klar over kva impulsar som påverkar valet i arbeidet saman med elevane.

Skulen er saman med familien og ungdomskulturen ein viktig læringsarena for ungdommane når dei skal tileigne seg disse dugleikane, kunnskapane og haldningane. Dette er eigenskapar som eleven tileignar seg i eit samspel mellom miljø og skule. Eigenskapane som vert utvikla er viktige for å lukkast i arbeidsliv og samfunn. Dei er og viktige for at eleven skal nå målsetjingane sine i eit karrieresperspektiv. I dette avsnittet ynskjer eg å gjere greie for kva eg legg i omgrepet førkunnskap i samband med praksis i faget Utdanningsval. Når elevane startar i 8. klasse har dei ulike førkunnskapar om utdanning, vidaregåande skule og arbeidsliv. Dette er førkunnskapar som er utvikla ulikt frå elev til elev opp gjennom oppveksten utan at

det har vore systematisert i eit eige fag. Erfaringane er ulike og utgangspunktet er difor sprikande. Sjølv om elevane sine tidlegare erfaringar spelar ei viktig rolle i karrierevalet ynskjer eg å fokusere på skulen si rolle gjennom faget Utdanningsval og førkunnskapar som elevane arbeider med gjennom ungdomssteget. Aktuelle dokument her er læreplanen, skulane sine handlingsplanar og Stortingsmelding nr. 42 «Utdanningslinja».

Eg vil vidare gjere greie for teori og tiltak som kan vere med på å forklare kvifor faget Utdanningsval vart innført. Eg ta føre meg korleis dette kjem til syne i læreplanen og i skulane sine handlingsplanar. Det er desse faktorane eg legg i omgrepet førkunnskap i min kontekst. Om det er dette som er dei reelle førkunnskapane til elevane, kan ein ikkje konkludere med. Ved å gjere i undersøking der eg stiller spørsmål om karriereval, utdanning og arbeidsliv og analyserer svara vil eg kanskje få nokon svar på om førkunnskapane er etter intensjonane.

Eg vil vidare seie noko om bakgrunn og status i dag for det eg har sagt så langt om faget Utdanningsval. Seinare vil eg gjere greie for teoriar som forklarar ulike faktorar som er viktige i samband med val av utdanning ut i frå eit teoretisk grunnlag.

Fråfallet i vidaregåande opplæring er ifølgje OECD-rapportar uakseptabelt høgt. For at fleire skal fullføre må det arbeidast heilskapleg og langsiktig med opplæring og førebygging i grunnskulen. Det må setjast inn konkrete tiltak i vidaregåande opplæring som skal styrke den systematiske innsatsen for å få fråfallet ned. Innsatsen mot fråfallet må starte før elevane er i vidaregåande opplæring. Samarbeid med lokalt næringsliv, etablering av ungdomsbedrifter og vekt på entreprenørskap i opplæringa gjev impulsar og kunnskapar om praksisrelevante arbeidsmåtar (St. meld. nr. 44, 2009).

I etterkrigstida har det vore ein markant vekst i utdanningsnivået i Noreg. Andelen med grunnskuleutdanning som høgste utdanning har blitt redusert markant. Andelen med vidaregåande utdanning har vore stabil på mellom 40 og 44 prosent i åra 1985-2007. I dag startar heile 97% av elevane direkte på vidaregåande opplæring etter ungdomsskulen. Likevel viser tal frå OECD at Noreg ligg midt på treet når det gjeld andelen i yrkesaktiv alder som har fullført vidaregåande opplæring (OECD, 2008).

Nedgangen i sysselsetting av ufaglærte heng saman med sentrale utviklingstrekk i økonomien. Som følgje av auka internasjonal konkurranse og arbeidsdeling har norsk næringsliv dei siste tiåra gjennomført omstillingar som har ført til færre tilsette med lågt utdanningsnivå og til

auka produksjon av varer og tenester med krav om kvalifisert arbeidskraft (St. meld. nr. 44, 2009).

For den enkelte betyr auka kunnskapskrav at fullført vidaregåande opplæring blir ein nøkkel til stabil deltaking i arbeidslivet og til vidare studiar. Personar som har fullført vidaregåande opplæring klarer seg betre i arbeidsmarknaden enn personar med grunnskule som høgste utdanning. Vidaregåande utdanning er også inngangsporten i høgare utdanning.

Det er ei stor utfordring at eit stort tal ungdommar ikkje fullfører vidaregåande opplæring. Problemet er spesielt stort innanfor fag- og yrkesopplæringa. Nesten alle elevar startar i vidaregåande opplæring etter grunnskulen, men berre rundt 70 prosent fullfører i løpet av fem år (St. meld nr. 44, 2009).

Betre kunnskap om utdanningssystemet og arbeidslivet generelt, samt praktisk utprøving og refleksjon rundt opplevingane er sentrale i faget Utdanningsval. Læreplanen i Utdanningsval er bygd opp rundt desse faktorane og har kompetansemål knytt til desse. Førkunnskapane eg fokuserer på er den aktiviteten som skjer før val av første praksisperiode og blir i læreplanen omtalt som hovudområde om vidaregåande opplæring og arbeidsliv. Her har læreplanen definert konkrete kompetansemål som igjen vert fanga opp i den enkelte skule og kommune sin handlingsplan. Læreplanen seier følgjande om hovudområde om vidaregåande opplæring og arbeidsliv:

«Hovudområdet dreier seg om strukturen i vidaregåande opplæring og om innholdet i de ulike utdanningsprogrammene. Videre omfatter hovudområdet hvordan ulike utdannings- og karriereveier kan føre fram til ulike yrker. I hovudområdet inngår kunnskap om arbeidsmuligheter og framtidsutsikter, herunder lokalt arbeids- og næringsliv» (Læreplan for kunnskapsløftet 2008: 233).

Følgjande kompetansemål er definert ut i frå dette:

«Mål for opplæringen er at elevene skal kunne:

- beskrive de ulike utdanningsprogrammene i vidaregåande opplæring.*
- forklare forskjellen på strukturen i studieførebuande utdanningsprogram og yrkesfaglige utdanningsprogram, og samtale om hvordan de kan gi ulike yrkes- og karrieremuligheter.*
- presentere lokalt arbeids- og næringsliv og vurdere arbeidsmulighetene innenfor noen valgte utdanningsprogram og yrker» (Kunnskapsløftet, 2008:233).*

I tråd med desse kompetansemåla har kvar enkelt kommune utarbeidd ein aktivitetsplan for opplæringa. Dei 8 kommunane i mi undersøking nyttar den same aktivitetsplanen og kan såleis samanliknast. Aktivitetsplanen er bygd opp med delmål ut i frå kompetansemåla i læreplanen. Følgjande delmål er lagt til grunn:

Elevane skal:

- bli kjend med seg sjølv.

- bli medviten eigne interesser og sterke sider.

- bli kjend med lokalt næringsliv ved å kartlegge foreldra sine arbeidsplassar og lokale verksemder.

- bli kjend med eigen kommune; oppbygging, organisasjon og mangfald.

- lære oppbygginga av vidaregåande opplæring.

- lære forskjellen på studiekompetanse og yrkeskompetane (Råheim og Hjellbakk, 2009).

Elevane jobbar med læringsmåla i form av gruppearbeid om næringsliv i eigen kommune, kartlegging av utdanningssystemet på vidaregåande nivå og intervju av ein tilsett i ei bedrift som dei ynskjer å vite meir om. Kunnskapen vert spreidd ved at gruppene framfører for kvarandre. I tillegg til dette har elevane ei lærebok «Framtida mi» som inneheld oppgåver som utfordrar dei på det og gjere val, sterke og svake sider, samt personlege eigenskapar. Bedriftsbesøk og konferanse om korleis ein kommune er oppbygd og fungerer er og noko av det elevane arbeider med for å utvikle førkunnskapar.

Forventningar

Eg vil vidare forklare faktoren forventningar ut i frå målsetjingane i faget og problemstillinga. Eg vel og bruke ei sosial- kognitiv tilnærming, då faget i sin eigenart er prega av denne tenkinga.

Den sosial-kognitive teorien, utvikla psykologen Albert Bandura, har i dei seinare åra gitt ei ny forståing på korleis læring føregår på fleir områder, som i til dømes innanfor arbeidsliv, idrett og skule. Teorien forklarar korleis læring skjer i eit samspel mellom åtferd, personlege faktorar og miljø.

Gjennom vår måte å tenke på påvirker vi aktivt våre liv og våre omgivelser. Vi er verken passivt underlagt biologiske krefter eller skiftende miljø. I sosial-kognitiv teori vert vekslinga mellom åtferd, personfaktorar og miljø kalla den *resiproke determinisme* (Bandura, 1997)

Eit barn si åtferd må forståast i samheng med forhold i barnet sjølv og i miljøet som samspelar med denne åtferda. Faktorar i barnet kan vere tidlegare kunnskapar, dugleikar, biologiske disposisjonar eller forventning om å mestre bestemte oppgåver. I si forskning peikar Bandura på forventning om meistring eller «self-efficacy» som spesielt viktig. Dette er ikkje ein bestemt eigenskap ved personen, men vert påverka av situasjonen som eleven er i (Manger, 2012).

Forventning om meistring inneberer ikkje ei vurdering om kor flink eleven er i eit bestemt fag, men om den konkrete oppgåva som skal løysast. Ein elev kan ha høg forventning om ei praktisk oppgåve i kunst og handverk, men låg forventning om prestasjonen på engelskprøven. Bandura (1997) viser at når elevar får ei oppgåve på skulen, har det lite å seie om dei vurderer seg som flinke eller ikkje. Det som er avgjerande er om dei vurderer seg sjølv til å vere i stand til å gjere dei handlingane som skal til for å løyse den bestemte oppgåva. Denne forventninga byggjer på det elevane har lært og opplevd tidlegare- i eit autentisk læringsmiljø til dømes i eit praksisfelleskap på ein arbeidsplass -ikkje på ein kunstig måte. Dess høgare forventning om meistring ein elev har i ein situasjon, dess betre vil sjansane for eit godt resultat vere (Manger 2012).

Korleis kan ein byggje opp denne forventninga om meistring hos barn og unge? Ifølge Bandura (1997) vert den bygd opp gjennom individet si tilknytning til fire hovudkjelder. Desse kjeldene er autentiske mestringsopplevingar, vikarierande erfaringar (modellering og observasjon) eller verbal overtaling og fysiologisk tilstand. Av desse kjeldene er autentiske eller reelle mestringsopplevingar den viktigaste. Teorien viser kor avgjerande det er at

menneske er i eit læringsmiljø der dei kontinuerleg får tilbakemeldingar frå ein rettleiar eller frå medelevar.

Bandura (1997) understrekar også verdien i at eleven har modellar som, for eksempel klassekameratar som han identifiserer seg med, eller føler seg på same nivå med, og tar etter desse når dei meistrar. Verbal overtaling kan og vere ei viktig kjelde til forventning om meistring, men aldri ei erstatning på mangel av kunnskapar eller dugleikar. Når til dømes vaksne skal overtale barn om at dei kan klare å meistre ei bestemt oppgåve, er det avgjerande at dei vaksne har sett seg inn i kva føresetnader barnet har for å klare oppgåva. Verbal overtaling fungerer best når vanskegraden ligg rett over det som barnet meistrar. Å skape urealistisk tru på elevens kapasitet kan føre til nederlag og frustrasjon og undergrev derfor eleven si tru på eiga meistring av den konkrete oppgåva. Fråvere av høg spenning, redsel og angst aukar også eleven si forventning om meistring. Godt førearbeid og god informasjon skapar positive omgjevnader om at oppgåva kan meistrast. Elevar med høg forventning om meistring ser ofte på oppgåvene som utfordrande og arbeider difor ivrig for å løyse dei. På den måten påverkar dei også omgjevnadane og skapar eit positivt læringsmiljø. Elevar med låg forventning om meistring kan derimot prøve å unngå oppgåvene og skape uro i gruppa, noko som etter kvart kan bli øydeleggande for omgjevnadane og læringsmiljøet. Omgjevnadane sin verdi kjem tideleg fram gjennom korleis rettleiar og medelevar behandlar elevar som slit fagleg (Manger 2012).

Ifølge sosial-kognitiv teori er ein elev sin direkte erfaringar med å mester oppgåver den mest betydningsfulle kjelda til forventning om meistring. Det er difor viktig at eleven får hjelp og høve til å setje seg delmål for både skularbeid og yrkesval. Dette hjelper eleven til å bygge opp sin kompetanse for større og meir komplekse oppgåver. Utprøving av utdanningsprogram og arbeidsliv kan vere eit slikt verkemiddel. Her får elevane høve til å få tilpassa autentiske oppgåver og kan på den måten auke forventningane om meistring når dei skal starte i vidaregåande opplæring, samtidig som valet er tryggare. Samtalar med vaksne og rådgjevar byggjer også opp under målet om å auke forventningane om meistring.

Praksisfellesskap

I boka «Situert læring» definerer Lave og Wenger kva dei legg i omgrepet slik:

«Det sentrale definerte kendetegn ved læring betraktet som situert virksomhed er en process vi kalder legitim perifer deltagelse... der de lærende uundgåeligt deltager i praksisfellesskaber, og at beherskelse av viden og ferdigheter forudsætter, at den nyankomne bevæger seg i retning af fuld deltagelse i de sociokulturelle praksiser i et fellesskab» (Lave og Wenger, 2003:31).

Utifrå denne definisjonen kan ein forstå det slik at eit av hovudpoenga ved læring er noko som er knytt til kvardagsliv og arbeidsliv. Dette kjenner vi igjen i det sosiokulturelle perspektivet på læring. I staden for å ta utgangspunkt i kognitive prosessar snakkar dei om kva slags sosialt samspel som må vere på plass for at læring skal finne stad. Det sosiale sampelet som skal til for at det skal skje læring kallar dei «Legitim perifer deltaking» Uttrykket viser til korleis den som lærer tek del i arbeidet til ein ekspert (fagperson), men i starten skjer dette berre i liten grad med eit avgrensa ansvar og arbeidsoppgåver (Lave og Wenger, 2003).

Ei slik oppfatning av læring samsvarar godt med tanken om hospitering og praksis i faget utdanningsval. Eit mål i faget utdanningsval er: *«Faget utdanningsval skal gi elevene erfaring med innhold, oppgaver og arbeidsmåter som karakteriserer de ulike utdanningsprogrammene» (Kunnskapsløftet, 2008: 231).*

Vidare hevdar Lave og Wenger at læring kan oppfattast som ein prosess der ein vert deltakar i eit sosialt fellesskap i frå å vere i ein perifer posisjon til å bli ein aktiv deltakar. Læring må difor kunne sjåst på som situasjonsavhengig, og ikkje berre faktorar som teknikk og metode. Lave og Wenger forstår læring som « et integrert og uadskilleligt aspekt af social praksis» (Lave og Wenger, 2003:33). Utifrå dette kan ein seie med andre ord at læring skjer som endring av personleg deltaking i sosiale kontekstar. Dette kan t.d. skje gjennom deltaking i arbeidslivspraksis i ei bedrift eller liknande. Her får ikkje individet berre innsikt i konkrete gjeremål i ein bestemt læringsituasjon, men også erfaringsbasert kunnskap som kan brukast i ein ny situasjon seinare. Med bakgrunn i dette kan ein seie at Lave og Wenger forstår læring som situert i praksisfellesskap, og har ei oppfatning av at dette er ein del av individet sin identitetsutvikling. Med andre ord finn ein kunnskapen i kulturen og fellesskapet, ikkje som ein kunnskapsbase.

Ei slik forståing av korleis kunnskap vert utvikla stemmer slik eg ser det godt over eins med tankane og målsetjingane bak faget Utdanningsval. Kunnskapen som elevane utviklar ved til dømes å ha praksis i ei bedrift skal dei bruke til å gjere framtidige yrkes- og utdanningsval. I Kunnskapsløftet står det mellom anna at elevane skal reflektere over eigne erfaringar og kunnskap som er erverva gjennom faget utdanningsval til framtidige yrkes- og utdanningsval. (Kunnskapsløftet, 2006). Erfaringane som elevane gjer seg vert brukt i nye samanhengar for å utvikle ny kunnskap i neste omgang. Til dømes vil ein elev som har vore på bygg- og anleggteknikk og i ei byggebedrift i samband med Utdanningsval ha fleire erfaringar med det aktuelle fagområdet når han eventuelt startar der på vidaregåande skule, enn ein elev som ikkje har vore der. Utgangspunktet for å gjere nye erfaringar er altså betre, samtidig som tidsaspektet har gitt rom for refleksjon og bearbeiding.

Kva er eit praksisfellesskap?

I boka «Communities of practice. Learning, Meaning and Identity», forklarar Wenger kva han legg i omgrepet praksisfellesskap (Wenger, 2004). Wenger sine definisjonar og forklaringar samsvarar i stor grad med måla og tankane bak strukturen i faget Utdanningsval. Slik eg ser det kan praksis denne delen av faget forklarast med Wenger sine teoriar. Eg vil vidare prøve å vise desse samanhengane ved å komme inn på Wenger sine modellar og kople dei til faget Utdanningsval. Wenger definerer eit praksisfellesskap slik:

« Da praksisfellesskaber defineres som engagement i praksis, er de i all vesentlig uformelle. Med "ufornel" mener eg ikkje, at praksisen er desorganisert, eller at praksisfellesskaber aldrig har formel status. Det, eg mener, er, at eftersom utfoldelsen af et praksisfellesskabs liv i alt væsentlig skabes af deres medlemmer gennem deres felles engagement, utvikler det seg på organiske områder, der er tilbøjelige til at unddrage seg formelle beskrivelser og formel kontrol» (Wenger, 2004:141).

Eit praksisfellesskap har utifrå dette ikkje noko konkret definisjon. Det handlar om uformelle, sosiale læringssystem som ikkje nødvendigvis er desorganisert. Praksisfellesskap har vi over alt, og vi høyrer alle til ei rekkje slike til dømes familie, arbeid, hobbyar etc. Eit praksisfellesskap er slik eg ser det ut i frå definisjonen ein måte å organisere seg på for å kunne utføre noko, samt å skape mening. Praksisen vert med andre ord skapt gjennom medlemmane og deira engasjement.

Eit praksisfellesskap kan og forståast ifølgje Wenger i ein historisk og sosial kontekst. Han hevdar mellom anna at praksis er ei form for kollektiv læring som resulter over tid i praksisar

som avspeglar utøvinga av ei felles verksemd med sine sosiale relasjonar. Skadebehandlarane hos Wenger utviklar ein praksis over tid for å kunne utføre arbeidet, og kunne ha eit tilfredsstillande liv når dei er på arbeid. Gjennom praksisfellesskapet gjer dei arbeidet muleg ved å finne opp og vedlikehalde metodar som bringer institusjonelle krav i samsvar med aktuelle situasjonar sin skiftande røyndom (Wenger, 2004).

Ser ein Wenger sine teoriar i samanheng med faget Utdanningsval kan det til dømes innebere at praksisfellesskapet støttar ein felles hukommelse, det vil seie at alle treng ikkje å kunne alt, men likevel utføre ein jobb. På denne måten er fellesskapet ei hjelp til å gje nye deltakarar innpass i form av deltaking. Dette kan vere elevar som hospiterer i ei bedrift.

Praksisfellesskapet opparbeider spesifikke omgrep og perspektiv som gjer det muleg å gjennomføre arbeidet. Fellesskapet på ein arbeidsplass gjev uthald til arbeidet ved å skape ei atmosfære der ritual, sedvanar, historier og rytmar kjenneteiknar fellesskapet sitt liv. Medlemmane er gjensidig avhengige av kvarandre og fungerer som ein felles ressurs. (Wenger, 2004).

Praksis som sosial praksis kan utifrå dette seiast å omfatte både det eksplisitte og det tause. Praksisomgrepet omfattar handling, men det er handling i ein historisk og sosial kontekst som gjev mening i det ein gjer. Ut i frå dette kan ein seie at praksis alltid er sosial praksis. Praksisfellesskapet er ein hovudkontekst for utvikling av «commonsense» (allmenn fornuft) via gjensidig engasjement, og omfattar både det praktiske og teoretiske ved arbeidet slik at det blir ein felles arena der vi utviklar, forhandlar og deler våre perspektiv på verda (Wenger, 2004).

Lave og Wenger sine hovudbodskap kan utifrå det eg har sagt ovanfor opp summerast slik:

- Læring er eit aspekt ved all verksemd, ikkje ein separat aktivitet.
- Ein lærling til dømes, lærer ikkje berre eit fag, men også ein sosial praksis.
- Wenger (og Lave og Wenger) ynskjer eit større fokus på denne sosiale læringa som skjer i kvardagslivet og som formar oss som menneske og fagpersonar.

Eit anna forfattarpar som har ei sosiokulturell tilnærming til læringsprosessen er brørne Stuart og Hubert Dreyfus. I boka «Mind over Machine» (1986) forklarar dei læringsprosessen ved at individet gjennomgår ei rekkje ulike fasar ved innlæring av ferdigheiter. Modellen deira kan opp summerast ved at individet går gjennom ei utvikling frå å lære fakta og reglar på det

første stadiet (novisestadiet) til læring basert på opplevingar og refleksjonar hos ekspertar (ekspertstadiet)

Slik eg ser det kan modellen til Dreyfus og Dreyfus forklare nokon av måla og ideane bak faget Utdanningsval. Eg vil vidare prøve å kople dei ulike fasane til oppbyggnaden av faget.

Stadium 1: Novise/nybegynnar

Eleven lærer seg kontekstfrie reglar (teori, modellar og oppskrifter) Energien går i stor grad med til det å hugse regelen. Eleven kjenner ikkje noko ansvar for resultatet av handlinga, berre det å bruke regelen rett (Dreyfus og Dreyfus, 1986).

Ei slik tilnærming til kunnskap og ferdigheiter kan samanliknast med det Kunnskapsløftet seier om førebuingssfasen i faget Utdanningsval: *«der elevene gis mulighet til å skaffe seg en oversikt over det aktuelle utdanningsprogrammet og/eller programområdet i videregående opplæring som det valgte programfaget er en del av»* (Kunnskapsløftet, 2006: 232) I førebuingssfasen lærer altså elevane seg modellar for korleis dei kan gjere val, om korleis skulesystemet er oppbygd og korleis dei kan finne aktuell informasjon.

Stadium 2: Avansert nybegynnar

Her begynner eleven å få erfaring med reelle situasjonar, og byrjar å kjenne igjen element ved situasjonar som har likskap med tidlegare situasjonar. Den avanserte nybegynnaren begynner å oppfatte aspekt ved situasjonen som kan ha betydning for kva reglar som vert brukt. Framleis er det reglane som bestemmer handlinga og eleven kjenner framleis liten grad av ansvar for resultatet av handlingane, så lenge reglane er brukt rett (Dreyfus og Dreyfus, 1986).

Stadium 3: Kompetanse

Den informasjonen som den opplevde røyndommen gjev vert etter kvart fram tredande. Eleven har problem med å skilje mellom kva som er viktig og mindre viktig. Eleven begynner å ordne situasjonen ut frå ulike konstellasjonar av element og innfører vurdering og plan. Eleven tek perspektiv ut frå teori, perspektiv og reglar og lagar ein plan som han brukar til å løyse ein situasjon. Eleven er samtidig emosjonelt involvert, og vil vere opptatt av eit positivt eller negativt resultat av hendinga. Det er altså framleis det kognitive og rasjonelle som styrer handlinga, og bevisst regelbruk og analyse ligg i botnen for handlinga, samtidig som eleven kjenner ansvar i høve utfall av handlinga. Stadium 2 og 3 fortel slik eg tolkar det situasjonar, erfaringar og handlingsmønster som pregar gjennomføringsfasen i faget Utdanningsval. Kunnskapsløftet seier følgjande om gjennomføringsfasen: *«er den delen av opplæringen der den*

største delen av timerammen skal brukes. Her skal elevene få erfare «en smakebit» av innhald, oppgaver og arbeidsmåter som karakteriserer det utdanningsprogrammet eleven har valgt, og de videre studier og/eller yrker dette kan føre fram til» (Kunnskapsløftet, 2008:232).

Stadium 4. Dyktigheit/kyndigheit

På dette stadiet går eleven frå å bruke reglar til å bruke erfaringar. Eleven har gjort fleire erfaringar, og ved ein ny situasjon vil desse erfaringane komme fram i erindringa, og gje hjelp til korleis den nye situasjonen kan løysast. Eleven begynner å gjenkjenne mønster i ulike situasjonar (Dreyfus og Dreyfus, 1986). Dette stadiet samsvarar og med gjennomføringsfasen slik eg ser det med mot slutten av praksisperioden der eleven har vore gjennom ulike skule- og yrkespraksisar. Eleven gjenkjenner situasjonar og kjem seg vidare ved å reflektere over desse.

Stadium 5. Ekspertise.

Her er kunnskapen blitt ein del av eleven. Kunnskapen er internalisert og kroppsleggjort, og eleven er handlinga. Han tenkjer ikkje lenger over at han løyser eit problem eller tek ei avgjerd. Eleven responderer på det han ser, ikkje ut frå reglar, men ut frå det han har lært gjennom erfaring. Handlingsmønsteret er heilskapleg, utan bevisst å vurdere alternativ. Det betyr at eleven ikkje brukar bereknande problemløysingsstrategiar, men vil samtidig når det er nødvendig kunne reflektere kritisk over dei erfaringane som ligg til grunn for eigen fornemmelse/intuisjon (Dreyfus og Dreyfus ,1986).

Ekspertnivået forstår eg som det nivået eleven er på når han har gjennomført ulike typar praksis på fleire arbeidsfelt. Dette samsvarar, slik eg ser det med korleis vurderingsfasen i faget utdanningsval er omtalt i kunnskapsløftet. Kunnskapsløftet seier følgjande om vurderingsfasen: *«der eleven på grunnlag av dokumenterte erfaringar og kunnskaper som er ervervet i faget, kan reflektere over sine egne val relatert til vidare utdanning og yrke»* (Kunnskapsløftet, 2006:232).

Eit særpreg ved Dreyfus og Dreyfus sin modell er at progresjonen går frå analytisk framferd, fråkoplå eit subjekt, der omgjevnadane delt opp i gjenkjennelege element, der ein følgjer abstrakte reglar, til dugleik basert på akkumulering av konkrete erfaringar og ubevisst gjenkjenning av nye situasjonar. Den dyktige utøvar og eksperten dømmar ut i frå konkret erfaring og på måtar som ikkje enkelt lar seg forklare. Eit viktig poeng hos Dreyfus og Dreyfus er at datamaskiner ikkje vil kunne overta for hjernen sin evne til «deep situational

understanding». I prinsippet vil datamaskina ikkje komme lenger enn til novisestadiet, men samtidig fungerer i kompliserte situasjonar.

I dette avsnittet har eg prøvd å ta utgangspunkt i to sosiokulturelle tilnæringsmodellar som begge hevdar at læring skjer gjennom praksis. Sjølv om begge har det sosiokulturelle synet på læring har dei som nemnt ulike oppfatningar om korleis læring skjer, kva læringsform dei meiner er best eigna i læringsprosessen og kva som fungerer som ein ressurs i lærings situasjonen. Wenger oppfattar læring som ein gjensidig utviklingsprosess mellom praksisfelleskap. Hos Dreyfus og Dreyfus har språket ein betydning, spesielt på dei to første nivåa. Dreyfus og Dreyfus vektlegg instruksjon av lærlingen/eleven mens Lave og Wenger er opptatt av at eleven/lærlingen tek del i arbeidet til ein ekspert gjennom legitim perifer deltaking, men i starten med berre ein liten grad av ansvar.

Erfaringar og refleksjon

Ifølgje læreplanen i Utdanningsval skal elevane kunne reflektere over presenterte utdanningar og yrke i forhold til eigne interesser og forutsetningar. Elevane skal og vurdere vidare val av utdanning utifrå erfaringar frå utprøvinga i praksisperioden.

Den kanadiske psykologen Vance Peavy (2002) presenterer i boka «*Konstruktivistisk veijledning*» teoriar om korleis ein kan hjelpe elevar til å systematisere erfaringane sine og gjere dei i stand til å reflektere over dei. Peavy sine teoriar dreiar seg om utforsking av leverom og val, planlegging og samkonstruksjon av personlege prosjekt.

Eg vil vidare gå inn på kva han legg i desse omgrepa og forklare korleis eg koplar desse til mitt prosjekt. Peavy sine teoriar byggjer på Lewin og boka «*Resolving Social Conflicts*». Ifølgje Lewin har alle eit mentalt rom som består av både psykiske og sosiologiske faktorar som han kallar leverommet. Det er ved hjelp av leverommet vi erkjenner og fortolkar verden, oss sjølv og vårt forhold til andre. Leverommet er ifølgje Lewin eit kulturkompass som viser vei for våre handlingar. Leverommet vert konstruert på bakgrunn av erfaringar, opplevingar, livserfaringar, idear, fordømmar, vanar og lærte dugleikar (Levin i Peavy, 2002).

I følgje Peavy er leverommet til eit individ delt inn i fire forskjellige semantiske dimensjonar. Desse er relasjonar og intimsfære, arbeid og læring, kropp og helse og den åndelege dimensjon.

Alle disse fire dimensjonane er bundne saman med kvarandre med ein sentral kjerne som utgjer det handlande, veljande og medverkande menneske. Et leverom kan vere rigid konstruert eller det kan vere flytande og lett og forandre. Det kan vere transparent for andre eller det kan vere utilgjengeleg og uforståeleg for andre (Peavy 2002). Om ein følg Lewin sin tankegang (Lewin i Peavy 2002) er det tre hovudtrekk ved leverommet som er viktige for rettleiar:

1. Den enkelte menneske sine handlingar verdiar og kunnskapar er fast saman bundne. Viss det er behov for å endre ein person sin måte å tenke på er det difor feil å sjå vekk i frå eit element og kun fokusere på eit anna. Dette kallar Peavy holismepriinsippet.
2. Erkjenning og personleg meining styrer dei sosiale, psykiske og fysiske handlingane. Med andre ord er det meining vi siktar til når vi brukar uttrykket motivasjon.
3. Nye opplysningar og informasjon vil ikkje nødvendigvis endre fordommar og erstatte gammal ukorrekt og irrelevant informasjon og kunnskap. Ein av grunnane til at informasjonsintensiv rådgjeving i mange situasjonar er utan verknad er at sjølv om eleven tek i mot informasjonen, så vert den ikkje gjort bruk av.

Peavy seier vidare at om ein skal få ein endring av kunnskap, følelse, verdiar eller erkjenning er det avgjerande at rådsøklar er aktivt deltakande i prosessen. Det er derfor viktig med aktivitetsbaser rådgjeving eller ein samkonstruksjon i rådgjevinga der begge partar er likeverdige. Om den rådsøkjande har noko og fortelje om eller bidra med, gjerne basert på opplevingar, relasjonar og følelsar ver forholdet mellom rådgjevar og rådsøklar meir balansert (Peavy 2002).

Ein slik samkonstruksjon er ofte lett og få til etter ein praksisperiode der eleven har fått mange impulsar og på ein måte har noko å fortelje rådgjevaren. Rådgjevar har ikkje vore på den aktuelle arbeidsplassen og vert i større grad lyttande, samtidig som eleven føler at han i større grad er med på å forme retninga samtalen skal gå i. Dette er det motsette av informasjonsintensiv rådgjeving. Har vekslar rådsøklar og rådgjevar mellom å snakke om erfaringar, reflektere over dei, og saman formar vegen vidare. Rådsøklar får eit eigarforhold til sin eigen karriereplan.

Erfaringslæring.

Peavy sin teori handlar om samkonstruksjon, identifisering av leverom og likevekt mellom rådgjevar og rådsøkjjar. Samkonstruksjon og beskriving av leverom har ein del til felles med erfaringslæring sjølv om leveroms analyse slik Peavy definerer det, går noko lenger. Kolb forklarar erfaringslæring med overgangen mellom erfaring og læring. Kolb er inspirert av Lewin og framhevar erfaring sin verdi ved å sitere Konfusius (ca. 450 f. Kr.): «Jeg hører og glemmer. Jeg ser og husker. Jeg gjør og forstår.»

Kolb sin modell skildrar ein lærings sirkel med fire element. Sirkelen startar gjerne med ei konkret erfaring som er trinn ein, men dette er ikkje noko krav. Sirkelen kan like gjerne fungere som ein kross eller ein spiral og ein kan starte på ein vilkårleg plass.

Det andre trinnet i Kolb sin sirkel er observasjon og refleksjon og heng tett saman med det første fordi vi her begynner å reflektere over koplingane mellom handlinga, observasjonar og følelsar. Poenget mellom steg en og to er at eleven tenkjer at «Viss eg gjer den same handlinga ein gong til er det stort sannsyn for at den same reaksjonen vil gjenta seg» For eksempel viss handlinga fører til frustrasjon vert eleven usikker på om han er i stand til å løyse oppgåva han har fått. I motsett fall kan eleven bli begeistra og på same måte få trua på at han kan løyse oppgåva

Det tredje steget handlar om etablering av abstrakte omgrep eller generalisering. Eleven kan til dømes tenkje slik: «Eg ynskjer å lære noko av situasjonen og stiller meg spørsmålet om eg har prøvd å handle på same måte i andre situasjonar. Vidare spør eg meg om det finns nokon bakanforliggende prinsipp mellom handling og registrert effekt».

Trinn fire går ut på å prøve ut nye situasjonar utifrå erfaringane eleven har gjort så langt. Eleven prøver å finne nye handlingsmåtar eller repeterer dei han har lukkast med når han står ovanfor ei ny oppgåve og gjer seg ei ny konkret erfaring (Kolb, 1984). Kolb sin sirkel viser korleis eit problem kan forståast som ein individuell kognitiv prosess og set den individuelle erkjenninga i sentrum. Ikkje alle elevar er i stand til å drive ein slik individuell kognitiv læringsprosess. Mange elevar treng hjelp til å setje ord på det dei opplever og på den måten lære seg nye omgrep og strategiar. Om ein ser dei to innfallsvinklane til Peavy og Kolb i samanheng kan dei hjelpe eleven til ei meir effektiv erfaringslæring. Handling på eige initiativ og eigne refleksjonar frå Kolb sin modell i kombinasjon med sam konstruksjon av leverom og verbal overtaling gjennom samtaler med rådgjevar. Dei to nemnde modellane kan vere med

på å forklarar korleis eleven lærer i praksis kombinert med rådgjeving og ny praksis før han skal ta eit endeleg val i slutten av 10. klasse. Mi undersøking handlar berre om ein del av dette løpet, men prinsippa er gjeldande også her sjølv om eg undersøkjer elevane sine erfaringar i ein avgrensa periode.

Etter å ha sett på konteksten og teoriar som forklarar praksis og praksisfellesskap som læringsarena vil eg vidare gjere greie for to andre teoretiske modellar som eg tenkjer å bruke i drøftinga ved å sjå på faget Utdanningsval i eit organisasjonsperspektiv.

I drøftinga vil eg først fokusere på elevane sine opplevingar (svara på spørjeskjemaet) og drøfte desse saman med annan med teori og målsetningane til faget Utdanningsval i læreplanen. Til slutt i drøftinga tenkjer eg å drøfte korleis svara eg har fått i undersøkinga kan brukast i det vidare arbeidet med Utdanningsval. Her tenkjer eg å sjå på aktuelle endringar i aktivitetsplanen og nye tiltak som kan vere aktuelle ut i frå resultatet mitt.

Utdanningsval i eit organisasjonsperspektiv

Etter at eg har gjort ei undersøking av elevane sine meiningar om praksisperioden i faget utdanningsval tenkjer eg det er naturleg å bruke svara eg har fått til å diskutere organiseringa av faget i skulesystemet. Til denne drøftinga tenkjer eg å bruke Argyris og Schön (1996) sin modell om enkel- og dobbelkretslæring. Denne modellen tenkjer eg kan vere god når ein skal analysere opplevinga til elevane av sjølv aktiviteten/praksisen og om målet med praksisen, altså det elevane sit igjen med svarar til måla i læreplanen.

Argyris og Schön ser på organisasjonslæring som ein prosess med ein straum av hendingar over tid. Fokus blir flytta frå strukturar og rutinar til mentale modellar hos grupper og individ. Planlegging og iverksetting kjem i eit interaktivt forhold, noko som Argyris og Schön har utvikla til ein teori om læring på fleire nivå. Dette kallar dei «enkelkretslæring» og «doppelkretslæring» (Argyris og Schön, 1996).

Enkelkretslæring dreiar seg om kva som er effektive handlingar for å nå gitte mål. I mitt tilfelle vil det vere kompetansemåla i faget. Ved å bruke prinsippet vil lett synlege og enkle feil kunne rettast opp. Grunnleggande oppfatningar og organiseringsmåtar blir som før. Enkelkretslæring kan ut frå si klare handlingsorientering vere effektiv for enkle saksforhold. Samtidig er enkeltkretslæring med på å halde oppe organisasjonen slik den er utan å endre grunnleggande trekk (Argyris og Schön 1996). Enkelkretslæring kan slik eg forstår det

brukast til å analysere det enkelte opplegget i ein praksisperiodane og detaljar rundt det, opp i mot kompetansemåla i faget utan at det vert gjort endringar på dei ytre rammene.

Dobbelkretslæring inneber at ein også utfordrar mål, normer og verdiar. Dette føreset at ein er villig til å utprøve motstridane oppfatningar. Diskusjonen går ikkje berre på enkle rutinar og omlegging av strukturar, men og på djupare element i organisasjonen som kanskje tilsynelatande fungerer godt. Eit anna poeng som Argyris og Schön påpeikar med sin modell er mulige skilnadar mellom uttrykt teori og bruksteori. Dobbelkretslæring er med på å bygge bru mellom uttrykt teori og reell praksis (Argyris og Schön, 1996). I mitt tilfelle vil dobbelkretslæring vere eit analyseverktøy når eg skal vurdere om dei uttrykte måla i læreplanen stemmer overeins med elevane sine oppfatningar av kva som er målet med praksisen i faget.

Eit anna viktig element som eg ynskjer å sjå på i drøftinga av organiseringa av faget er om elevane opplever at praksisen skaper refleksjon rundt eige val av utdanning og yrke. Sjølv om praksisperiodane er hovuddelen av faget, er det ei viss tid mellom og etter dei to praksisperiodane som vert brukt på eigen skule. I denne tida arbeider elevane med refleksjonsoppgåver og får ta del i andre elevar sine opplevingar gjennom presentasjonar og gruppearbeid. Dette er og ein viktig del av faget, og det er interessant for mitt prosjekt å sjå på korleis skulen og lærarane organiserer arbeidet med denne delen av faget. Ein aktuell modell som eg tenkjer å kunne nytte for å analysere element rundt dette spørsmålet er Nonaka og Takeuchi sin modell om den kunnskapsutviklande organisasjonen som viser korleis taust kunnskap gjennom ulike prosessar kan bli eksplisitt (Nonaka og Takeuchi, 1995). Når eg brukar denne modellen som eit analyseverktøy tenkjer eg at skulen er organisasjonen og at dei ulike aktivitetane som dei opplever i Utdanningsval samsvarar med dei fire formene for kommunikasjon. Eg vil vidare prøve og forklare korleis eg tenkjer å kople dei ulike kommunikasjonsformene til dei tidlegare nemnde fasane i faget Utdanningsval.

Sosialisering: Utrykkjer at kunnskap går frå ein taust tilstand hos nokre aktørar til ein taust tilstand hos andre. Ikkje verbal kommunikasjon som vert utvikla gjennom eit praksisfellesskap (Nonaka og Takeuchi, 1995). Dette kan vere kunnskap som vert overført i alle fasane i faget, men som er vanskeleg å setje ord på. Praksisfellesskapet, både i samband med utplassering og i klasserommet saman med læraren og dei andre elevane er arena for sosialisering.

Eksternalisering: Er prosessar der taus kunnskap blir eksplisitt gjennom samhandling og dialog. Underliggjande taus kunnskap i ei gruppe kan gjennom praktiske utprøvingar og refleksjon utviklast til å bli bevisst kunnskap (Nonaka og Takeuchi, 1995). Dette kan vere prosessar som skjer ved at elevane til dømes er utplassert i ei bedrift der dei får prøve eit yrke slik det er i verkelegheita i eit praksisfellesskap med andre. Gjennom ei slik samhandling og refleksjon vil den tause kunnskapen bli bevisst. Eit teikn på at dette har skjedd kan vere at eleven er i stand til å rapportere praksisen og fortelje om den til andre elevar.

Kombinering: Inneber at eksplisitt kunnskap frå fleire kjelder blir sett saman slik at ny kunnskap blir utvikla (Nonaka og Takeuchi, 1995). I faget Utdanningsval kan kombinering vere at elevane ser samhengane mellom førebuingsfasen på eigen skule og utprøvingsfasen i vidaregåande skule/ bedrift og er i stand til å setje desse ulike kunnskapane saman til sin eigen plan i refleksjonsfasen.

Internalisering: Uttrykkjer at kunnskap kan gå frå eksplisitte til tause tilstandar. Kunnskap som på eit tidspunkt blir utvikla i ein open og aktiv dialog ved ein skule, kan ved eit seinare tidspunkt etablere seg som gitt i form av praksis og felles mentale modellar (Nonaka og Takeuchi, 1995). I faget Utdanningsval ser ein ofte internalisering i måten ulike språklege omgrep vert brukt og utvikla på. I førebuingsfasen vert lite tatt for gitt og fagspråket vert utvikla i ein open og aktiv dialog mellom elev og lærar. Seinare vert det ikkje fokusert så mykje på språket, men det vert tatt for gitt at elevane forstår det grunnleggande fagspråket når dei kjem til praktisk utprøving i vidaregåande skule og bedrifter.

For å skape ein kunnskapsutviklande organisasjon, slik teorien til Nonaka og Takeuchi skildrar i kontekst av faget utdanningsval er det interessant å sjå på kva tiltak og organisering skulen arbeider ut i frå. Dette vil eg diskutere i lys av resultatet seinare i teksten i drøftinga.

3. Metode

I dette kapitlet vil eg gjere greie for dei metodiske vala eg har gjort. Eg vil beskrive vala mine og forklare dei ulike elementa ut i frå mitt opplegg med grunnlag i tema og problemstilling for prosjektet.

Kvantitativ metode

Kvantitativ metode er basert på tal data og skildrar verkelegheita i tal og tabellar. For å bruke denne metoden er det nødvendig med eit visst tal einingar. Nokon ser pragmatisk på valet mellom ein kvantitativ eller kvalitativ forskingsstrategi, medan andre grunnjev valet med eit vitenskapsteoretisk standpunkt. Nokon problemstillingar peikar klart mot ein kvantitativ forskingsstrategi, for eksempel ei undersøking av samanhengen mellom utdanningsnivå og inntekt. Andre problemstillingar peikar klart mot ein kvalitativ strategi, for eksempel undersøking av politiske vedtaksprosessar i politikk og organisasjonar (Ringdal, 2009).

Min innfallsvinkel til metodevalet er at eg ynskjer å måle ein effekt av eit tiltak som eg har vore med på og utarbeidd saman med rådgjevarnettverket i indre Sunnfjord. Vi er 8 deltakarskular og ca. 300 elevar på kvart steg. Om eg skal få god nok breidde i datamaterialet tenkjer eg at eit kvantitativt opplegg passar best fordi eg då vil få alle elevane sine opplevingar med praksisgjennomføringa i mitt materiale. Eg vil ved å gjere det slik få eit resultat som evaluerer opplegget i heile indre Sunnfjord, noko som er nyttig for det vidare arbeidet i rådgjevarnettverket vårt. For min eigen del er det også interessant å få tilbakemelding på eit arbeid som har føregått over fleire år, og som eg sjølv var med å utvikla i starten. I tillegg har det heller ikkje vore gjort noko kvantitativ undersøking i indre Sunnfjord tidlegare på korleis praktisk utprøving påverkar ungdommar sitt val av utdanning. Metodevalet grunnjev eg med at talet respondentar er stort og tilgangen til respondentane er god. Samarbeidet i indre Sunnfjord er etablert i rådgjevarnettverket. Dei 7 andre rådgjevarane har sagt ja til å vere mine samarbeidspartnarar, og næringsliv og vidaregåande skule har erfaring med å ta i mot elevar til praktisk utprøving. Eg håpar difor å kunne få eit presist resultat med høg svarprosent ved å bruke spørjeskjema og eit kvantitativt metode val. Om eg hadde gjort ein kvalitativ undersøking ville eg fått meir detaljert kunnskap på individ og skulenivå.

Design

Design eller forskingsopplegg er ei grovskisse til korleis ein konkret undersøking skal gjennomførast. Ein skil mellom ulike hovudgrupper som for eksempel tverrsnitt- og langsgåande design, casestudiar og komparativ og eksperimentell design. Tverrsnitt og langsgåande design bygger på ei tidslinje. Tverrsnittdesign er avgrensa til eit tidspunkt, medan langsgåandedesign gjerne følgjer ei gruppe over tid (Ringdal, 2009). Ut i frå dette har eg valt ein langsgåande design, då eg ynskjer å følgje ei gruppe elevar i tida før og etter praksisperioden i faget Utdanningsval. Konkret ynskjer eg å lage to spørjeskjema som eg brukar på to bestemte tidspunkt.

Respondentane mine er dei ca. 300 elevane som går på steg 9. i kommunane Førde, Jølster, Gaular og Naustdal skuleåret 2011/2012. Desse elevane vil eg spørje våren 2012, før dei startar med praktisk utprøving (mars 2012) og seinare på våren (april2012) når dei har gjennomført den praktiske utprøvinga av eit vidaregåande utdanningsprogram som dei har som første eller andre val og ein arbeidsplass som samsvarar med utdanningsprogrammet. Eg vil ved å gjere det slik kunne få fram ein forskjell på elevane sin status når det gjeld førkunnskap, forventningar, praksisfellesskap og erfaringar elevane har før og etter praksisperioden, og på den måten kunne måle ut ein effekt av desse faktorane.

Praktisk vil eg gjennomføre dette ved å kontakte rådgjevarane på dei 8 ungdomsskulane i indre Sunnfjord. Desse personane er medlemmar i rådgjevarenettverket i indre Sunnfjord. Eg vil bruke rådgjevarane til informasjon og orientering om opplegget. Eg har eit godt håp om å få ein høg svarprosent då skulane som er med i undersøkinga svarer på spørjeskjema som ein del av før- og etterarbeidet til praksisen. Eg sender ut eit formelt brev til rektorane ved dei 8 deltakarskulane og eit orienteringsbrev til elev og føresette om opplegget. I desse breva informerer eg om formålet med spørjeundersøkinga, korleis den skal gjennomførast, samtykke, retten til å reservere seg og korleis datamateriale vert handsama. Rådgjevar ved den enkelte skulen er min kontaktperson og gjennomfører undersøkinga med elevane.

Datainnsamling

Datainnsamlinga vil eg gjere slik som eg har nemnt ovanfor i to rundar. Som registrerings- og analyseverktøy brukar eg dataprogrammet SPSS. Eg har vurdert om eg skal nytte spørjeskjema i papirformat eller digitalt format gjennom Questback. Etter ynskje frå deltakarskulane og erfaringar med liknande undersøkingar valde eg papirformat. Fordelane er at det er meir

effektivt for deltakar skulane og at eg sannsynlegvis vil få ein høgare svarprosent. Ulempa er at det vil ta lenger tid å registrere datamaterialet i SPSS.

Spørjeskjema

Eg har valt å bruke eit format i undersøkinga med vurderingss spørsmål ut i frå det eg ynskjer å undersøkje og legg til grunn følgjande prinsipp: Vurderingss spørsmål kan gå på påstandar eller sjølvplassering på en underliggende dimensjon. Mest kjent er Likert-formatet, som er ei gradert vurdering av påstandar med 3-7 svarkategoriar. Ofte vert dette brukt til å måle haldningar eller verdiar (Ringdal, 2009).

Eg vil utarbeide to spørjeskjema utifrå teorigrunnet og tidsaspektet. Teoriane eg brukar er dei som eg har omtalt i teorikapittelet. Dei to spørjeskjema er på same måte som teorien delt inn i fire hovudkategoriar. Førkunnskap, forventningar, praksisfellesskap og praksiserfaringar/refleksjon. Desse kategoriane samsvarar med faktorane eg vil undersøkje i problemstillinga. Ideelt sett skulle eg stilt spørsmål som var identisk både før og etter praksisperioden for å kunne samanlikne dei direkte. Dette ser eg vert problematisk i nokon tilfelle, til dømes når eg spør om forventningar og erfaringar. Her har eg valt å endre på ordlyden i spørsmålsformuleringa, men passa på at det eg måler likevel heng saman. Spørsmåla er utforma som påstandar. Som svaralternativ brukar eg Likert-skala frå 1-7. Svaralternativ 1 brukar respondenten viss han er svært ueinig i påstanden, og svaralternativ 7 vert brukt viss respondenten er svært einig.

Eg har pilotert spørjeskjema på ein klasse på eigen skule for å prøve dette ut. Dette var viktig for å få respons på ordlyd, omgrep og spørsmålsformuleringar. Dette vil kunne bidra til høgare validitet i undersøkinga. Pilotgruppa var elevar på 10. steg, som har vore ute i tilsvarende opplegg tidlegare. Eg gruppeintervjua elevane etter dei hadde gjennomført testen for å få fram utydelege formuleringar. Dette gjekk greitt utan at eg gjorde endringar på spørjeskjema. Kvart spørjeskjema inneheld 20 spørsmål og eg har fordelt dei i spørsmålskategoriar. Eg har lagt vekt på å forme spørjeskjema slik at det føl tidslinja som elevane opplever. Det vil seie at eg startar med førkunnskap, forventningar, sjølv praksis utprøvinga og til slutt erfaringar og refleksjon, samt meir generelle spørsmål som går på hovudmålsetjinga med opplegget.

Operasjonalisering

Som tidlegare nemnt har eg delt spørjeskjema inn i kategoriar ut i frå tidslinja i opplegget og teoretiske omgrep. Begge spørjeskjema er bygd opp slik, men har i enkelte tilfelle ein noko

ulik ordlyd fordi spørsmåla må stemme med tidspunktet elevane svarar. Eg spør til dømes om eleven hadde fått god informasjon og om opplegget var godt organisert før praksisen, mens eg etter praksisen spør om personane elevane møtte var førebudde og hadde eit opplegg for praksisen. På same måte er det skilnad i spørsmålsformuleringane når det gjeld spørsmål som går på forventningar (før) og erfaringar (etter).

Førkunnskap

Førkunnskap er den kunnskapen elevane har før dei skal ut i praksis. Dette er kunnskap om vidaregåande skule, struktur, aktuelle utdanningsvegar osv. Kunnskap om lokalt næringsliv, kopling mellom utdanning og arbeidsplass, samt målsetjing med praksisen og faget. Utdanningsval inngår her. For å få fram elevane sine meiningar om kunnskapen sin på dette område stiller eg spørsmål om følgjande:

- Kjennskap til utdanningsprogramma i vidaregåande skule.
- Kjennskap til forskjellen mellom yrkesfag og studiespesialisering.
- Kjennskap til arbeidsplassen dei skal prøve ut.
- Kjennskap til kopling mellom arbeidsplass og utdanningsprogram.
- Kjennskap til eigne valmoglegheiter.
- Kjennskap til sjølve opplegget og målsetjinga med praksisen.

Forventningar

Forventningar i min kontekst handlar om elevane sin for forståing av kva dei legg i oppgåvene dei vil få i praksisperioden og meistring av desse og forventningar om å få autentiske oppgåver der dei får vere aktive og deltakande i eit praksisfellesskap. Også forventningar om å finne ut om det dei har som første eller andre val av utdanning før dei reiser ut i praksis var slik dei trudde, samt om koplinga mellom utdanning og arbeidsplass svarar til forventningane og for forståinga er tema som eg ynskjer å få svar på. Teoriane som eg har lagt til grunn for spørsmåla er Bandura sin teori om self-efficacy (Bandura, 1997), og læring i autentiske læringsmiljø (Manger, 2012). For å operasjonalisere dette har eg stilt spørsmål om følgjande:

- Om arbeidsplassen eleven har fått tildelt samsvarar med utdanningsprogrammet.
- Om eleven har fått prøvd ut sitt første eller andre val av utdanningsprogram og arbeidsplass.
- Om arbeidsplassen er aktuell som seinare arbeidsplass.

- Om eleven forventar å få vere aktiv og deltakande i praksisperioden.

Praksisfelleskap

Praksisfelleskapet er sjølve gjennomføringa av praksisperioden. Område som eg ynskjer å få svar på her er miljø, samarbeid, og arbeidsoppgåver. Altså sjølve læringssituasjonen. Teorigrunnlaget for desse spørsmåla er Lave og Wenger sin teori om situert læring (Lave og Wenger, 2003) og Dreyfus & Dreyfus sin teori om læring gjennom ulike fasar (Dreyfus og Dreyfus, 1986). Spørsmål som eg stiller for å få informasjon om dette er:

- Om det er viktig kven dei arbeider saman med.
- Om arbeidsoppgåvene er viktige.
- Om dei fekk vere aktive og deltakande i praksisen.
- Om dei fekk god informasjon og instruksjon før dei skulle ta til på ei oppgåve.
- Om personane dei arbeidde saman med gjorde dei motiverte og interessert i arbeidet.

Her er har spørsmåla ulik ordlyd for at dei skal samsvare med tidspunktet eg spør elevane. Det eg måler er kva elevane meiner er viktig før og etter gjennomført praksis.

Praksiserfaringar og refleksjon

Her ynskjer eg å få svar på kva utbyte elevane har hatt av praksisperioden. Eg vil og få fram kva refleksjonar elevane gjer seg basert på praksiserfaringane. Behovet for vidare rådgeving og samtale er også ein del av dette. Teori som eg legg til grunn her er Peavy sin teori om kartlegging av leverom og sam konstruksjon (Peavy, 2002) og Kolb sin teori om erfaringslæring (Kolb, 1984). I spørjeskjema har eg laga spørsmål om følgjande:

- Om utprøving av utdanningsprogram er viktig for å kunne velje rett.
- Om informasjon og opplæring er viktig for å lukkast med ei oppgåve.
- Om eleven er avhengig i å snakke med andre personar for å verte sikrere på val av utdanning.
- Om eleven likar best å finne ut sjølv korleis ting heng saman og skal gjerast.
- Om eleven har realistiske planer for vidaregåande utdanning.
- Om det er andre enn eleven sjølv som i stor grad påverkar valet av utdanning.

Her er enkelte spørsmål ikkje å linjere. Desse har eg koda om i resultatdelen slik at svara kan samanliknast og drøftast rett. Vedlegg 1 og 2 viser endeleg utforming av dei to spørjeskjema.

Utval

Utvalet eg brukar er alle elevar i dei fire kommunane Førde, Jølster, Naustdal og Gaular, samt ein skule i Askvoll som er fødde i 1997. Eg spør alle, så eg treng ikkje å vurdere korleis eg skal gjere eit representativt utval. Dei 8 skulane har frå 8 til 115 elevar på steget og er ei blanding av by- og landkommunar. Om resultatet mitt er representativt for eit større område enn det eg undersøker vil eg komme tilbake til i drøftingsdelen.

Reliabilitet og validitet

Reliabilitet betyr kor påliteleg resultatet er og går på om same måling med same måleinstrument gir same resultat. Validitet eller gyldigheit går på om ein faktisk målar det ein vil måle ut i frå problemstillinga. Validitet er det mest generelle av dei to omgrepa. Høg reliabilitet er en føresetnad for høg validitet (Ringdal, 2009:86).

Undersøkinga vil dekkje utprøving av alle 12 utdanningsprogramma i vidaregåande opplæring. Elevane som deltek har utprøvd ca. 150 ulike arbeidsplassar i praksisperioden. Respondentane svarar på spørjeskjema i nær tilknytning til sjølve praksisperioden slik at svara er tankane og opplevingane dei nyleg har erfart eller sit inne med på det tidspunktet dei svarar. Eg har ikkje brukt kontrollgruppe i undersøkinga mi. Dette ser eg på som vanskeleg fordi faget utdanningsval vert gjennomført på ulike måtar i andre kommunar. Det hadde i så fall vorte vanskeleg å lage eit godt spørjeskjema som eg kunne brukt på ei eventuell kontrollgruppe. Dette svekker moglegheita for generalisering, men styrker moglegheita for å lage presise spørsmål og teste ut indre Sunnfjord som geografisk område. Utvalet eg har valt styrker den interne validiteten, men svekker den eksterne validiteten. Som tidlegare nemnt er det og mange andre faktorar som påverkar ungdom sitt val av utdanning, til dømes foreldre, venner, miljø osv. Desse har eg ikkje sett på i mi undersøking, men avgrensa det til faktorar som påverkar valet av utdanning i samanheng med praktisk utprøving og faget utdanningsval. Likevel er desse faktorane til stades og dei verkar inn på validiteten samla sett. Andre ting som kan svekke validiteten er elevane sin motivasjon til å svare på eit spørjeskjema som er anonymt der dei ikkje kan konfronterast med svara i etterkant. Dette er vanskeleg å gjere noko med anna enn å oppmode elevane om å gjere sitt beste, samt å utforme spørsmåla så tydeleg som mogleg. Eg meiner at datakjeldene mine vil gje meg valide og reliable i forhold til det eg har valt å undersøke med dei avgrensingane eg har nemnt ovanfor.

Etikk

Eg ser ikkje dei store etiske utfordringane i å gjere undersøkinga slik eg har nemnt ovanfor. Slik som eg vurderer opplegget er det ingen som har ein ulempe av å delta i undersøkinga mi. Det er snakk om store elevgrupper og spørsmåla er av ein lite sensitiv karakter. Eg vil følge regelen om informert samtykke og kontakte dei skulefagleg ansvarlege i kommunane/skulane eg skal bruke (vedlegg 3). For å sikre meg at elevane forstår kva som ligg i omgrepet «informert samtykke» vil eg søgje for at min kontaktperson på skulane til elevane eg skal spørje kan svare på eventuelle spørsmål i samband med undersøkinga munnleg. Elevane vil få ei kort munnleg forklaring i starten før dei startar på spørjeskjemaet om kva undersøkinga går ut på og kva svara skal brukast til. Føresette vil bli informert med brev i regi av skulen der det står om informert samtykke (vedlegg 4). Prosjektet er godkjent av NSD utan aktivt samtykke frå elev/føresette med vilkår om at spørjeskjema ikkje er koda eller nummerert på ein måte som kan spore det tilbake til ein bestemt skule eller elev (vedlegg 5). Skulane i indre Sunnfjord vil i det vidare arbeidet med karriererettleiing ha ein fordel av resultatane i det vidare arbeidet både på individnivå og systemnivå. Forskarrolla kan diskuterast ut i frå at eg kjenner systemet frå innsida og arbeider med faget til dagleg. Å kjenne miljøet og systemet er ein fordel når eg skal skaffe kontaktar og respondentar, men kan kritiserast ut i frå kravet om nøytralitet. Dette er likevel vanskeleg å endre på og løysinga slik eg ser det er å opptre på ein mest mogleg nøytral og forskingsetisk korrekt måte ut i frå dei forut setningane eg har nemnt. På den andre sida er det ein styrke at eg som forskar er tett på respondentane og forskingsfeltet. Eg vil kunne stille presise og relevante spørsmål og kunne tolke datamaterialet ut i frå konteksten.

Resultat og drøfting

Eg tenkjer å analysere og drøfte datamaterialet i to separate kapittel. I analysedelen vil eg seie noko om kva typar analyseverktøy eg vil bruke, kvifor eg vel og bruke desse og presentere funna mine. I drøftingsdelen vil eg drøfte funna opp mot teorien.

Finansiering

Førde kommune finansierer undersøkinga i form av frikjøp og permisjon. Tid ut over dette vert å sjå på som eigeninnsats.

4. Resultat

Bakgrunn

I analysedelen vil eg presentere og samanfatte empiriske funn ut i frå datasettet. I drøftingsdelen vil eg drøfte desse opp mot teorien eg har presentert tidlegare og lagt til grunn. Datasettet består av 253 respondentar som har svart på dei to spørjeskjema. Desse svara har eg lagt inn i SPSS. Eg manglar ca. 40 spørjeskjema av dei 300 eg sendte ut. Dette skuldast sein retur og sjukdom/fråvere blant respondentane. Grunnlaget eg brukar i presentasjonane under har eg henta frå output i SPSS og er lagt ved som vedlegg til slutt i oppgåva (vedlegg 6). Eg vil forklare kvar av analysemetodane etter kvart og gje ein kort kommentar til funna. Dei to Spørjeskjema er bygd opp slik at spørsmål i spørjeskjema 1 måler ei endring i spørjeskjema 2. I nokon tilfelle er det to spørsmål som svarar til eit i det andre spørjeskjema. Dette gjer at ein ikkje kan samanlikne spørsmåla direkte nummer for nummer. Tabellen under og operasjonaliseringa i metoddelen forklarar korleis eg har gjort dette.

Eg har valt å presentere funna i datamaterialet ut i frå tre hovudperspektiv.

1. Samanheng mellom spørsmål i same spørjeskjema. Dette gjer eg ved å sjå på faktorladning ved bruk av faktoranalyse.
2. Samanheng mellom svara før og etter praksisperioden. Dette gjer eg ved å bruke ein T-test der eg testar spørsmål som måler forandring over tid. Denne samanlikninga er basert på teorigrunnlaget som eg har operasjonalisert i spørjeskjema.
3. Samanheng mellom svara før og etter praksisperioden basert på dei teoribaserte hovudkategoriane kunnskap, forventningar, praksisfellesskap og refleksjon samanlikna med dei empiriske funna.

Faktoranalyse

Faktoranalyse er eit verktøy som er godt eigna for å få oversikt over heile datamaterialet. I eit spørjeskjema vert det stilt mange spørsmål for å få fram utfyllande og nyansert informasjon. Dette fører til eit stort tal variablar. Mange variablar kan representere eit problem ved at analysen fort blir uoversiktleg. Ved hjelp av faktoranalyse kan vi forenkle eit datamateriale ved å redusere eit tal variablar til eit mindre tal faktorar. Eg har valt å gjere ein faktoranalyse på dei to spørjeskjema for å få fram kva spørsmål som klumpar seg saman og dermed påverkar det same fenomenet. Dette har eg gjort på begge spørjeskjema.

For å kunne bruke ein faktoranalyse er det nokon forhold som må avklarast. Det må vere eit visst atal einingar i datamaterialet. Eksakt kor mange einingar det må vere er det ulike oppfatningar om. «*..det bør være minst 300 einingar, men hvis det er høy korrelasjon og få tydelige faktorer, kan mindre utval aksepteres. Hvis det er høye ladninger på nøkkelvariabler, større enn ,80, er det tilstrekkelig med 150 enheter*» (Johannessen, 2007:159). Det må vere minst tre variablar for å gjennomføre faktoranalyse. Variablane må vere kontinuerlige og med minimum fire verdier. I mitt tilfelle er det 7 verdier og kontinuerlige variablar. Ein annan viktig forutsetning er at det er linjere samanhengar mellom variablane. Viss det ikkje er linjere samanhengar må variablane kodast om (Johannessen, 2007). I mitt datasett har eg koda om spørsmål 17, 20 i spørjeskjema 1 spørsmål 17 og 20 i spørjeskjema 2 for å oppfylle dette kravet.

I mitt opplegg er det også interessant å sjå på korleis spørsmåla fordeler seg i faktorar. Faktorane som oppstår viser kva spørsmål som samvarierer. Faktorladningen viser kor sterk denne samvariasjonen er. I drøftinga vil eg diskutere dette med bakgrunn i teorigrunnet og dei opphavlege spørjeskjema.

Tabell 1. Faktoranalyse, spørjeskjema før praksis viser at eg får fem faktorar.

| Spørsmål | Faktor | | | | |
|-------------------|--------|------|------|-------|-------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Kunnskap 6F | ,823 | | | | |
| Kunnskap 4F | ,703 | | | | |
| Kunnskap 5F | ,700 | | | | |
| Kunnskap 1F | ,608 | | | | |
| Kunnskap 16F | ,519 | | | | |
| Kunnskap 3F | ,502 | | | | |
| Praksis 11F | | ,706 | | | |
| Praksis 12F | | ,694 | | | |
| Praksis 15F | | ,658 | | | |
| Praksis 13F | | ,608 | | | |
| Refleksjon 19F | | ,554 | | | |
| Refleksjon 18F | | ,463 | | | |
| Forventningar 9F | | | ,831 | | |
| Forventningar 10F | | | ,659 | | |
| Forventningar 8F | | | ,631 | | |
| Refleksjon 20F | | | | ,721 | |
| Refleksjon 17F | | | | ,608 | |
| Forventningar 7F | | | | -,454 | |
| Praksis 14F | | | | | -,757 |
| Kunnskap 2F | | | | | ,560 |

Resultatet viser at spørsmåla held seg samla i ein felles faktor, omlag som i spørjeskjema 1 (vedlegg 4). Dette var spørsmåla som elevane svarte på før praksisperioden starta. Kunnskapsspørsmåla held seg samla med unntak av eit, (kunnskap 2F). Praksisspørsmåla held seg samla med unntak av eit (praksis14F). Forventningsspørsmåla held seg samla med eit unntak (forventningar 7F). Refleksjonsspørsmåla splittar seg opp i to faktorar. Forventningar 18F og forventningar19F gjekk på sjølvstende og realisme i utdanningsvalet til eleven, medan refleksjon17F og refleksjon 20F gjekk på behov for samtale og at andre i stor grad påverkar valet. Ut i frå dette er det naturleg at utslaga i faktoranalysen vert slik som tabell 1 viser då desse spørsmåla er motsetningar til kvarandre. To spørsmål har falt ut, praksis 14F og kunnskap 2F. kunnskap 2F korrelerer i motsett retning (ikkje samvarierer) med praksis 14F. Det betyr at når det eine aukar minkar det andre av dei to spørsmåla. Dette kan ha med spørsmålsformuleringane å gjere. Kunnskap 2F er eit detaljspørsmål om det same som

kunnskap 1F. Dette går på omgrepa yrkesfag og studiespesialisering og kjennskap til utdanningsprogramma i vidaregåande skule. Ei mulig årsak kan vere at elevane ikkje kjenner desse omgrepa godt nok i fasen før praksisperioden. Praksis 14 F går på om det er viktig kven elevane samarbeider med under praksisen. Ei forklaring på kvifor dette spørsmålet korrelerer i motsett retning falt kan vere at ikkje alle elevane har vore på ein arbeidsplass før og dermed ikkje har føresetnader til å svare på dette spørsmålet.

Tabell 2. Faktoranalyse etter praksis viser at eg får seks faktorar.

| Spørsmål | Faktor | | | | | |
|-------------------|--------|------|------|------|------|-------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Praksis 12E | ,792 | | | | | |
| Praksis 11E | ,777 | | | | | |
| Forventningar 10E | ,709 | | | | | |
| Praksis 14E | ,690 | | | | | |
| Praksis 15E | ,515 | ,480 | | | | |
| Praksis 4E | ,513 | | | | | -,458 |
| Kunnskap 6E | | ,799 | | | | |
| Kunnskap 5E | | ,786 | | | | |
| Kunnskap 16E | | ,666 | | | | |
| Kunnskap 3E | | ,449 | | | | |
| Forventningar 9E | | | ,877 | | | |
| Forventningar 8E | | | ,859 | | | |
| Praksis 13E | | | ,591 | | | |
| Forventningar 7E | | | ,512 | | | |
| Kunnskap 2E | | | | ,813 | | |
| Kunnskap 1E | | | | ,729 | | |
| Refleksjon 19e | | | | ,606 | | |
| Refleksjon 17E | | | | | ,686 | |
| Refleksjon 18E | | | | | ,608 | |
| Refleksjon 20E | | | | | | ,815 |

Faktoranalysen av spørjeskjema 2 viser ein større oppsplitting og forskyving av spørsmål (variablar) enn tilfellet var i spørjeskjema 1. Likevel viser resultatet ein relativt høg sam variasjon mellom dei opphavlege kategoriane i operasjonaliseringa. Praksiskategorien har fått innslag av eit forventningsspørsmål (forventningar 10E) Kunnskap held seg fortsatt samla, men har fått ei viss avskaling til refleksjonskategorien. Forventningar har fått inn eit

praksisspørsmål (praksis 13F) Refleksjon er fortsatt opp splitta. To spørsmål, refleksjon 17E og refleksjon 18E held seg samla medan dei to andre, refleksjon 19E og refleksjon 20E har splitta seg opp. Refleksjon 20E har falt ut og plassert seg åleine. Grunnen til at 20E har falt ut kan kanskje forklarast med at det er eit spørsmål som spør om i kva grad det er andre personar som avgjer valet av vidaregåande skule. Etter praksis er det naturleg at dette kan ha endra seg frå det som var status før praksis. Forskjellane som resultatet viser kan samla sett ha med at praksisperioden endrar nokon omgrep i sjølve konteksten til elevane. Det som var forventningar kan ha blitt til kunnskap og refleksjon. På same måte kan praksis ha blitt til refleksjon eller ny kunnskap. Dette vil eg diskutere grundigare i drøftinga.

T-test enkeltspørsmål

Ein T-test samanliknar gjennomsnittet mellom spørsmåla som er «para» saman ut i frå eit teoretisk grunnlag. Signifikansnivået viser i kva grad det er forandringar mellom desse spørsmåla før og etter praksisperioden. I mitt opplegg er det interessant å sjå om eg får signifikante forskjellar før og etter praksisperioden. Ved ein signifikant forskjell kan ein konkludere med at det har skjedd ei endring i løpet av praksisperioden. Om eg ikkje får signifikante forskjellar er også det eit interessant drøftingsspørsmål (Johannesen, 2007).

Tabell 3 viser endring over tid på enkeltspørsmål.

| Spørsmålspår | Diff. gjennomsnitt | Standardavvik | p- verdi |
|--|--------------------|---------------|----------|
| Pair 1 Kunnskap 1F - Kunnskap 1E | -,79842 | -,59612 | ,000* |
| Pair 2 Kunnskap 2F - Kunnskap 2E | -,51779 | -,22334 | ,001* |
| Pair 3 Kunnskap 3F - Kunnskap 3E | ,17391 | ,44705 | ,211 |
| Pair 4 Kunnskap 4F - Kunnskap 5E | -,30830 | -,06943 | ,012* |
| Pair 5 Kunnskap 5F - Kunnskap 6E | -,42292 | -,15367 | ,002* |
| Pair 6 Forventningar 7F - Forventningar 7E | ,05138 | ,39300 | ,767 |
| Pair 7 Forventningar 8F - Forventningar 8E | ,16206 | ,48102 | ,318 |
| Pair 8 Forventningar 9F - Forventningar 9E | -,11858 | ,22376 | ,496 |
| Pair 9 Forventningar 10F - Praksis 10E | -,00791 | ,31217 | ,961 |
| Pair 10 Praksis 14F - Praksis 12E | -1,29644 | -1,00018 | ,000* |
| Pair 11 Praksis 15F - Praksis 11E | -,58893 | -,32452 | ,000* |
| Pair 12 Kunnskap 16F - Kunnskap 16E | -,54941 | -,31019 | ,000* |
| Pair 13 Praksis 11F - Praksis 13E | ,50198 | ,75631 | ,000* |
| Pair 14 Praksis 13F - Praksis 15E | ,33992 | ,57166 | ,004* |
| Pair 15 Refleksjon 17F - Refleksjon 17E | -,04743 | ,13738 | ,614 |
| Pair 16 Refleksjon 18F - Refleksjon 18E | -,30830 | -,05823 | ,016* |
| Pair 17 Refleksjon 19F - Refleksjon 19e | -,41107 | -,17822 | ,001* |
| Pair 18 Refleksjon 20F - Refleksjon 20E | ,09091 | ,26547 | ,306 |
| Pair 19 Praksis 12F - Praksis 14E | ,13439 | ,35902 | ,240 |
| Pair 20 Kunnskap 6F - Praksis 4E | -1,16206 | -,89093 | ,000* |

* P<0,05

Tabell 3 viser ei oversikt over kva spørsmål som er «para» saman og om det er signifikante forskjellar mellom svara. Standardavviket viser spreininga i svara. Av dei 20 spørsmålspara eg har sett saman basert på eit teorigrunnlaget viser analysen over at i det i 12 tilfelle vert signifikante forskjellar innanfor signifikansnivået $p < 0.05$. I 8 av spørsmålspara er det ikkje signifikante forskjellar innanfor same nivå. Resultatet viser at det er signifikante forskjellar på alle kunnskapsspørsmåla før og etter praksis. Når det gjeld forventningar er det ikkje så tydelege forskjellar. Noko av forklaringa, slik eg ser det er at når ein spør om ei forventning før praksisperioden, vert det vanskeleg å spørje på same måte etter praksis fordi eleven no har fått svar på forventninga, og at spørsmålet har endra status frå forventningar til erfaringar og refleksjonar. Dette er naturleg på grunn av tidsaspektet i undersøkinga. I dei fire spørsmålspara om forventningar, par 6-9 viser resultatet at det ikkje er signifikante forskjellar mellom forventning og praksis på spørsmål som måler det same ut i frå operasjonaliseringa. Praksisspørsmåla, par 11, 12, 13 og viser signifikante forskjellar før og etter. Refleksjonsspørsmåla, par 16,17, og 18 viser signifikante funn. Eg vil vidare sjå på kategoriane samla sett før og etter praksis og samanlikne desse med faktoranalysen for å få fram meir overordna forskjellar.

T-test hovudkategoriar

På same måte som i tabell 3 har eg gjort ein T-test på dei fire opphavlege hovudkategoriane. Hovudkategoriane er på same måte som enkeltspørsmåla basert på teori. Operasjonaliseringa av spørjeskjema i metodekapittelet viser koplinga mellom teori og hovudkategoriar

Tabell 4 viser forskjellar over tid for dei ulike hovudkategoriane I spørjeskjema 1 og 2.

| Kategori | Diff. gjennomsnitt | Standard avvik | p- verdi |
|---|--------------------|----------------|----------|
| Pair 1 KunnskapFØR - KunnskapETTER | -,46471 | 1,35398 | ,000* |
| Pair 2 ForventningarFØR - ForventningarETTER | ,0,2174 | 1,81362 | ,849 |
| Pair 3 PraksisFØR - PraksisETTER | -,22253 | 1,41278 | ,013* |
| Pair 4 RefleksjonFØR - RefleksjonETTER | -,16897 | 1,04314 | ,011* |

* $p < 0,05$

Tabell 4 viser korleis hovudkategoriane i spørjeskjema har endra seg i løpet av praksisperioden. Resultatet i faktoranalysen (empiribasert) viser at det er nokon forskjellar mellom kategoriane som var utgangspunktet (teoribasert) og dei som kjem fram i faktoranalysen. Faktoranalysen er såleis ei validering av verktøyet mitt (spørjeskjema). Forskjellane som kjem fram er at det blir fem eller seks kategoriar og at nokon variablar byter plass. I spørjeskjema 1 er det relativt høgt samsvar mellom teori og empiri. I kunnskapskategorien før praksis held spørsmåla seg samla også etter faktoranalysen med unntak av eit spørsmål, kunnskap 2F som har falt ut. Ser ein på kva som har skjedd etter praksis i den same kategorien held fire spørsmål seg framleis samla medan to har gått over til ein ny kategori saman med eit refleksjonsspørsmål. Dette vil eg diskutere i drøftinga, men resultatet kan tyde på at det som var kunnskap før praksis blitt til refleksjon etter praksis.

I hovudkategori 2, forventningar, viser resultatet at 3 av spørsmåla held seg samla i ein kategori medan eit spørsmål forventningar 7F, går saman med refleksjonsspørsmåla. Ser ein på kva som har skjedd i den same kategorien etter praksis viser resultatet at tre av spørsmåla framleis held seg samla, medan eit no har gått saman med praksisspørsmåla (forventningar 10E). På same måte som i kunnskapskategorien ser ein her ei forskyving frå forventningar til praksiserfaring.

I hovudkategori 3, praksis, held fire av fem spørsmål seg samla før praksisgjennomføring. Eit spørsmål har skilt seg ut (praksis 14F). Etter praksis held fem av seks spørsmål seg framleis samla medan eit (praksis 13E) har skilt seg ut og hamnar saman med forventningar. Dette tyder på at det på same måte som i dei andre kategoriane har skjedd ei forskyving før og etter praksis mellom kategoriar.

I hovudkategori 4, refleksjon held to og to spørsmål seg samla før praksis. Etter praksis ser ein ei større spreiding, men to spørsmål refleksjon 17E og refleksjon 18 E held seg framleis saman i ein felles kategori.

Samla sett viser tabell 4 at tre av kategoriane har signifikante forskjellar før og etter praksisperioden. Desse er kunnskap, praksis og refleksjon. Forventningar ligg langt over signifikansnivået $p < 0,05$, og har samla sett ikkje signifikante forskjellar før og etter praksisperioden. Elles er gjennomgåande at faktoranalysen stemmer godt overens med operasjonaliseringa før praksis og at det er noko større forskjellar etter praksis. Dette vil eg prøve å forklare i drøftinga. Det kan sjå ut som at praksisperioden har ført til ei forskyving frå kunnskap og forventningar til praksis og refleksjon.

5. Drøfting

I drøftinga vil eg diskutere dei ulike funna i resultatdelen og diskutere desse saman med teorigrunnlaget og problemstillinga. Til slutt vil eg drøfte metodevalet.

Disposisjon

1. Samvariasjon i spørjeskjema 1 og 2.
2. Empiriske funn før og etter praksisperioden på spørsmålnivå.
3. Empiriske funn før og etter praksisperioden på hovudkategori nivå.
4. Drøfting av resultatet i eit organisasjonsperspektiv
5. Drøfting av metodeval.

Samvariasjon spørjeskjema 1 og 2

I drøftinga vidare vil eg sjå på samvariasjonen i kvart spørjeskjema og diskutere endringar i samvariasjon før og etter praksisperioden. Desse resultatata vil eg diskutere i lys av teoribakgrunnen som eg har presentert tidlegare. Samvariasjon eller korrelasjonen mellom spørsmåla viser kva spørsmål som har ein samanheng med kvarandre. Det er difor interessant å diskutere desse samanhengane samtidig som det og er interessant å sjå på endringar som har oppstått før og etter praksisperioden.

Kunnskap

Faktoranalysen av spørjeskjema 1 viser at kunnskapskategorien har seks spørsmål som har ein samvariasjon. På dette tidspunktet av undersøkinga har elevane ikkje opplevd praksisen, men på spørsmål om kva kunnskapar og for forståing dei har om praksisen viser resultatet at det er samanhengar mellom desse sjølv om det er for forståinga dei reflekterer over og ikkje dei autentiske opplevingane.

I spørjeskjema 2 held framleis fire av kunnskapsspørsmåla seg samla, men kategorien har blitt redusert til fire spørsmål og to av spørsmåla, 1E og 2E (eg kjenner utdanningsprogramma i vidaregåande skule godt og eg veit forskjellen på yrkesførebuande- og studieførebuande utdanningsprogram) har gått saman med spørsmål 19E (eg har realistiske planar for vidaregåande utdanning) Det kan sjå ut som det elevane først såg på som kunnskap har endra seg til erfaring og refleksjon. Kunnskapar om utdanningsprogram har altså endra status frå

kunnskap til refleksjon basert på praktiske erfaringar. Meininger som elevane har realistiske planar for vidaregåande utdanningsprogram kjem til uttrykk i 19E. Dei to nemnde kunnskapsspørsmåla har altså gått saman med dette spørsmålet til ein ny kategori i faktoranalysen for spørjeskjema 2.

Om ein ser desse funna i samanheng med problemstillinga viser resultatet at det som før praksis var eleven si forforståing (kunnskap) har blitt til erfaring og refleksjon. Praktisk utprøving har resultert i at noko av kunnskapane til elevane har endra seg til erfaringar og nye forventningar, mens dei fire andre kunnskapsspørsmåla 3E, 5E, 6E og 16E framleis held seg samla i ein eigen kategori. Felles for desse fire spørsmåla er at dei er meir spesifikke og går på konkret kunnskap om ein bestemt arbeidsplass eller utdanningsprogram pluss målsetjingane i faget utdanningsval. Resultatet viser at desse spørsmåla ikkje har gått over til erfaring, medan dei to første, som er meir generelle har gjort det. Dette tyder på at elevane som har ei forforståing om kva som møter dei i praksisperioden også har meininger om kva som skal til for at dei skal velje rett arbeidsplass og yrke.

Desse resultatata samsvarar med Kolb (1984) sin teori om erfaringslæring. Ei konkret erfaring eller forforståing skaper grunnlag for respons. Eleven gjentek handlingsmønsteret og på nye oppgåver med ei forventning om at resultatet sansynlegvis blir det same. Eleven gjer nye erfaringar og etablerer abstrakte omgrep og generaliserer erfaringane og brukar desse på nye oppgåver. Resultatet viser at praktisk utprøving er ein eigna arena for å utvikle kompetanse i tråd med Kolb sin læringssirkel. Ser ein på koplinga mellom resultatet i faktoranalysen og problemstillinga er tendensen at deltaking i praksisfellesskap, og evne til refleksjon basert på forventningar er viktig for at elevane skal greie å velje rett utdanning og yrke.

Forventningar

Ser ein på den neste kategorien som samvarierer i spørjeskjema 1 viser resultatet at fire spørsmål om forventningar til praksis går saman med to refleksjonsspørsmål. Spørsmål 11F (utprøving av eit utdanningsprogram er viktig for at eg skal greie å velje rett), 12F (eg forventar å få vere aktiv og deltakande i praksisperioden), 15F (for meg er det viktigast kva arbeidsoppgåver eg får under hospiteringa) og 13F (for meg er det viktig med god informasjon og opplæring før eg skal ta til på ei oppgåve) samvarierer med 18F (eg likar best å finne ut sjølv korleis ting heng saman og skal gjerast) og 19F (eg har realistiske planar for vidaregåande utdanning) Om ein samanliknar dette med samvariasjonen i spørjeskjema 2 viser resultatet at fem av seks praksisspørsmål framleis samvarierer. Spørsmål 13E

(utplasseringa i vidaregåande skule har gjort meg sikrere i valet av vidaregåande utdanningsprogram) har gått saman med spørsmål spørsmål om forventningar 7E(utdanningsprogrammet eg utprøvde hadde samanheng med arbeidsplassen eg fekk tildelt), 8E (utdanningsprogrammet eg utprøvde er framleis mitt første eller andre val) og 9E (utdanningsprogrammet eg utprøvde er aktuelt for meg å starte på).

Resultatet viser at elevar som forventar å få vere aktive og deltakande i praksisperioden og at det er viktig kva arbeidsoppgåver dei får under praksisperioden har realistiske planar for vidaregåande utdanning. Refleksjonane som elevane gjer seg på grunnlag av for forståinga si er at dei meiner det er viktig med utprøving av eit utdanningsprogram for å klare å velje rett og at det er viktig med god informasjon før dei skal ta til på ei oppgåve. Dette skaper i neste omgang forventningar om at utdanningsprogrammet og arbeidsplassen er aktuell for seinare skulegong og arbeid.

Dette er som sagt for forståingane før praksisperioden startar og det viser at elevane har ei oppfatning om at aktiv deltaking, oppgåver, instruksjon og informasjon er det som hjelper dei vidare mot eit val av vidaregåande utdanning og yrke. Desse resultatata viser at elevane har ei for forståing som kan diskuterast ut i frå tidlegare nemnde teoriar.

Bandura (1997) sin teori om self-efficacy fokuserer på elevane si tru på å meistre ei oppgåve. Dette kan ein diskutere ut i frå to perspektiv i min kontekst. Det eine er trua på meistring av sjølve praksisperioden og det andre er trua på å meistre dei enkelte oppgåvene som dei møter på dei ulike utdanningsprogramma og arbeidsplassane. I fasen før praksisperioden har elevane lite kunnskapar om dei konkrete oppgåvene som dei får, men dei veit at dei får oppgåver innanfor eit bestemt yrkesområde. Det knyter seg difor ei viss usikkerheit til dei enkelte oppgåvene. Refleksjonane som elevane gjer før praksis knyter seg slik eg ser det til om dei har tru på å meistre praksis som oppgåve innanfor eit yrke utan å vite nøyaktig kva som er oppgåvene dei får. Om ein samanliknar svara etter gjennomført praksis på det same spørsmålet vil ein få eit meir nyansert svar som seier noko om korleis dei opplevde oppgåvene dei fekk og om kva erfaringar og refleksjonar desse gav elevane i ein kontekst der dei skal få hjelp til å velje rett utdanning/yrke.

Mønsteret som resultatet i faktoranalysen viser kan også diskuterast ut i frå Lave og Wenger (2003) sin teori om situert læring. Elevane har ei for forståing av at læring av eit yrke skjer gjennom opplevingar i autentiske praksisfellesskap med legitim perifer deltaking. Legitim perifer deltaking kan forståast som prosessar som er ei blanding av å delta i eit sosialt

fellesskap der elevane utfører arbeidsoppgåver og tek del i arbeidet til ein fagperson. I startfasen, som praksisperioden er, skjer dette med avgrensa oppgåver og ansvar. Etter praksisperioden har elevane til ein viss grad vorte deltakande i praksisfellesskapet, men på grunn av den avgrensa tida dei er der er dei fortatt i ein læringsprosess. Dreyfus & Dreyfuss (1986) forklarar læringsprosessen med at individet går i gjennom i rekkje ulike fasar ved læring av dugleikar. Modellen deira kan opp summerast med at individet går igjennom ei utvikling frå å lære enkle oppgåver som ikkje krev spesifikk kompetanse på det første nivået, til læring basert på opplevingar og refleksjonar hos ekspertar. For forståinga til elevane i mi undersøking peikar i retning av at elevane meiner læring av eit yrke skjer slik som teoriane over skildrar. Utprøving av oppgåver og instruksjon frå ein fagperson er det som skal til for å greie å velje rett og seinare føre til realistiske planar for vidaregåande utdanning.

Resultatet tyder altså på at oppgåver, rettleiing og sosiale faktorar som instruksjon og samarbeid på arbeidsplassen er avgjerande for om arbeidsplassen er aktuell for seinare arbeid. Det er ein samanheng mellom samvariasjonen i spørjeskjema 1 og 2 på desse områda. Dette tyder på at elevar som har forventningar og ei for forståing om kva som møter dei i praksisperioden også har meiningar om kva som skal til for at dei skal velje rett arbeidsplass og yrke.

Praksis

Den tredje kategorien i undersøkinga var spørsmål om forventningar. Her viser resultatet at spørsmåla framleis samvarierer i stor grad. I spørjeskjema 1 danna tre av spørsmåla ein eigen faktor. Desse går på forventningar om samsvar mellom utdanningsprogram, arbeidsplass og seinare arbeid. Eit spørsmål 7F har skifta kategori og gått saman med refleksjonsspørsmål 17F og 20F. Dette er eit spørsmål om samsvar mellom utdanningsprogram og arbeidsplass. 17F og 20F går på om eleven er avhengig å snakke med andre personar om utdanningsvalet og at det er andre personar som i stor grad påverkar valet av vidaregåande utdanning. Dette resultatet kan peike i retning av at elevar som ikkje ser samanheng mellom utdanningsprogram og arbeidsplass er avhengige av hjelp frå andre og at det er andre som i stor grad påverkar valet av utdanningsprogram. I spørjeskjema 2 viser resultatet det same, men med positivt forteikn. Elevar som svarar at dei ser samanheng mellom arbeidsplass og utdanningsprogram seier og at det framleis er deira første eller andre val og at arbeidsplassen er aktuelt for seinare arbeid. Spørsmål 13E (utplasseringa har gjort meg sikrare i valet av vidaregåande utdanningsprogram) har kopla seg på denne faktoren og understrekar denne samanhengen.

Refleksjon

Refleksjonskategorien som er den fjerde hovudkategorien har eg vore innom i omtalen av dei andre kategoriane. Desse spørsmåla fordeler seg noko ulikt både i spørjeskjema 1 og 2, men ein kan sjå ein viss grad av samvariasjon. I spørjeskjema 1 samvarierer som tidlegare sagt 7F, 17F og 20F. desse spørsmåla går på samsvar mellom arbeidsplass og utdanningsprogram og i kva grad elevane meiner dei er avhengige av andre personar, både til samtale og hjelp til å velje. Dette kommenterte eg i førre avsnitt. I spørjeskjema 2 viser resultatet at 17E (eg er avhengig av å snakke med andre personar for å greie å velje rett utdanningsprogram) og 18E (eg likar best å finne ut sjølv korleis ting heng saman og skal gjerast) samvarierer. Dette kan tyde på at elevane meiner det er avhengige av å snakke med andre, men at dei sjølv likar å finne ut av samanhengar og kva dei skal gjere etter dei har hatt praksis. Ved første augekast kan dette sjå ut som motsetningar og at resultatet dermed er motseiande. Sidan denne samvariasjonen oppstår etter praksis og ikkje før, kan det likevel vere rimeleg med ei slik tolking fordi elevane har fått høve til å snakke med andre og i neste omgang vil finne ut av ting sjølv.

Resultatet i faktoranalysen viser at hovudkategoriane i stor grad held seg identiske med teori og operasjonisering og at variasjonen er liten mellom spørjeskjema 1 og 2. Nokon forskjellar har eg identifisert. Dette meiner eg kan forklarast med at praksisperioden fører til ei endring av korleis omgrepa kunnskap, forventning, praksis og refleksjon passar inn i samanhengen. Konklusjonen etter drøfting av faktoranalysen er at elevane sin kunnskap og forventning endrar seg før og etter praksis. Spørsmål som handla om ei forventning før praksis har gjerne blitt til ein refleksjon etter praksis og opplevingane i praksisfellesskapet har påverka refleksjonen. Eg vil vidare gå inn på enkeltspørsmål for å drøfte meir konkrete endringar der det er relevant ut i frå samanhengen. Dette vil eg synleggjere ved å diskutere endringar i gjennomsnitt-score før og etter praksis ved å bruke ein t-test der eg parar saman spørsmål som måler spesifikk endring på områder som er aktuelle for å svare på problemstillinga. (Vedlegg 1 og 2 viser heile spørsmålsformuleringane som eg refererer til i teksten).

T-test enkeltspørsmål

Resultatet i t-testen for enkeltspørsmål viser 13 signifikante forskjellar mellom spørsmåla før og etter praksis (tabell 3). Eg vil vidare drøfte desse resultatata og kople funna til teori, læreplan og aktivitetsplan for faget utdanningsval.

Spørsmål om kunnskap

Spørsmålsspar 1-5 handlar om kunnskap og for forståinga til elevane. Desse spørsmåla handlar om i kva grad eleven kjenner utdanningssystemet, næringslivet og valmoglegheitene sine. Spørsmålsspar 16 handlar meir om kjennskap til målsetjingane i faget utdanningsval.

Kunnskap om utdanningsprogram og vidaregåande opplæring og næringsliv er eit av tre hovudområder i faget utdanningsval. Læreplanen seier at 20 % av tida i faget skal brukast til dette. Denne kunnskapen skal danne grunnlag for seinare erfaringar og refleksjon i samband med det endelege valet av utdanningsprogram. (Kunnskapsløftet 2008). Ein av hovudfaktorane som eg ynskjer å måle i forhold til problemstillinga er endring i kunnskapsnivået før og etter praksisperioden, der eg vil sjå på om praktisk utprøving påverkar dette. Teoretisk plasserer eg kunnskap i modellen til Dreyfuss og Dreyfuss som snakkar om ulike nivå i læringsprosessen av ein yrkespraksis. Modellen skildrar fem nivå frå nybegynnar til ekspert og fokuserer på ulike strategiar og handlingar som eleven må gjennom i ei gitt rekkefølge for å komme til ekspertnivået. Eg plasserer elevar som er på utprøving i faget utdanningsval på stadium 1, novise/nybegynnar. Her skal eleven lære enkle arbeidsoppgåver basert på enkle prosedyrar og modellar. Energien går i stor grad med til å hugse prosedyrane. Eleven kjenner ikkje ansvar for handlinga si, kun det å utføre oppgåvene slik han har lært på ein rett måte. Arbeidsoppgåvene eleven får er starten på ein læringsprosess frå ukunnig til kunnig fagperson og praksiserfaringane er eit første viktig steg i læringsprosessen dit. (Dreyfuss og Dreyfuss 1986). Ein annan innfallsvinkel til kunnskap om praksis er Peavy sin teori om samkonstruksjon og kartlegging av leverom. Peavy seier at leverommet er delt inn i ulike dimensjonar der arbeid og læring er ein av dei (Peavy 2002). Peavy seier vidare at om ein skal få ein endring av kunnskap, følelsar, verdiar og erkjenning er det avgjerande at rådsøkjjar er aktivt deltakande i prosessen. Det er difor viktig med aktivitetsbasert rådgjeving eller samkonstruksjon av rådgjevinga der begge partar er likeverdige. Om den rådsøkjande har noko å bidra med, gjerne basert på opplevingar, relasjonar og følelsar vert forholdet mellom rådgjevar og rådsøkjjar meir balansert. (Peavy 2002) Slik eg ser det er kunnskapane i utdanningsval med på å få fram det Peavy snakkar om og bidrar på den måte til samkonstruksjon av vegen vidare for eleven.

Resultatet i analysen viser at på spørsmål om elevane kjenner utdanningssystemet i vidaregåande skule godt (par 1) er det ein endring frå 4,41 før praksis til 5,20 etter praksis. Her er det ein signifikant forskjell før og etter praksis, $p=0,00$.

Par 2 er eit meir spesifikt spørsmål som føl opp spørsmålet i par 1 om elevane veit forskjellen på yrkesførebuande og studieførebuande utdanningsprogram. Resultatet her viser ei endring frå 4,71 til 5,21 og er signifikant, $p=0,01$.

Spørsmålpar 3 handlar om informasjon om valmoglegheitene frå rådgjevar og om det eleven opplevde i praksisen var slik som han trudde på førehand. Spørsmålet måler om det eleven har fått av informasjon stemmer med elevane sine praksiserfaringar. Utgangspunktet for spørsmålet var å undersøke om teoretisk kunnskap/ informasjon frå rådgjevar samsvarer med opplevingane i verkelegheita. Resultatet viser at ein nedgang frå 5,01- 4,82. Forskjellen er ikkje signifikant, $p=0,211$. Spørsmålet måler om eleven har fått informasjon om valmoglegheitene av rådgjevar, men også eleven sine egne oppfatningar om denne informasjonen stemte med det eleven opplevde. Målinga måler slik sett meir i spørsmålet etter praksis og målinga er difor noko upresis.

Spørsmålpar 4 måler eleven sin oppfatning av førebuinga i forkant av utplasseringa og om eleven har endra syn på denne i løpet av praksisen. Resultatet viser ei endring frå 4,64-4,95. Forskjellen er signifikant, $p=0,12$. Endringa viser i kva grad eleven meiner han var førebudd og hadde gjort seg kjent med utdanningsprogrammet han skulle hospitere på før og etter praksisen. I kva grad førebuinga har vore god veit eleven mest om etter gjennomføringa av praksis, og resultatet viser at elevane meinte dei var betre førebudd etter dei hadde gjennomført praksisperioden.

Spørsmålpar 5 måler det same som par 4, men i forhold til førebuing på arbeidsplassen. Resultatet viser ei endring frå 4,64-5,11 og er signifikant, $p=0,02$.

Spørsmålpar 13 måler i kva grad eleven kjenner målsetjingane med faget utdanningsval. Endringa er frå 4,39-4,94 og er signifikant, $p=0,00$. Resultatet viser at elevane har ei auka forståing av målsetjingane med faget utdanningsval etter gjennomført praksis. Konklusjonen er at praktisk utprøving ser ut til å klargjere bilete til elevane om målet med faget.

Spørsmål om forventningar

Forventningar er sentrale når elevar skal velje vidaregåande utdanning. Både forventningar til kva dei møter ute i samfunnet og forventningar til seg sjølv i forhold til meistring. Faget utdanningsval har som målsetjing og bidra til å skape realistiske og reflekterte forventningar i høve val av utdanning og yrke for elevane. Korleis dette skjer i eit teoretisk perspektiv forklarar Bandura (1997) i sin teori om self-efficacy. Bandura seier at forventning om

meistring ikkje er ei vurdering om kor flink eleven er i eit bestemt fag, men om den konkrete oppgåva som skal løysast. Det som er avgjerande er om dei vurderer seg sjølv til å vere i stand til å gjere dei handlingane som skal til for å løyse den bestemte oppgåva (Bandura 1997). Manger (2012) seier at denne forventninga byggjer på det elevane har lært og opplevd tidlegare- i eit autentisk læringsmiljø i eit praksisfellesskap eller på ein arbeidsplass. Ifølgje Bandura (1997) vert denne forventninga bygd opp av fire hovudkjelder. Ei av desse er autentiske mestringsopplevingar. Forventningane til elevane er ifølgje Bandura og Manger bygd opp på grunnlag av meistringsopplevingar. I mitt prosjekt har eg prøvd å måle dette empirisk før og etter praksisperioden for å sjå om praksis har betydning for forventningane til elevane.

Resultatet viser at på spørsmål om utdanningsprogrammet hadde samanheng med arbeidsplassen elevane hospiterte på (par 6) har endringa vore frå 4,90 til 4,85. Forventninga til at arbeidsplassen skulle ha samanheng med utdanningsprogrammet har hatt ein liten tilbakegang, men er ikkje signifikant, $p=0,767$. Dette tyder på at det er ei forventning blant elevane før praksisperioden om at arbeidsplassen har samanheng med utdanningsprogrammet som går marginalt tilbake etter gjennomført praksis. Ei mogleg forklaring er at elevane i følgje handlingsplanen (Råheim og Hjellbakk 2009) ikkje har hatt realistiske praksisopplevingar tidlegare og at forventningane difor er høge før dei reiser ut. Når dei kjem tilbake frå praksis er elevane meir realitetsorienterte og ser at ikkje alt svara til forventningane. Dette viser resultatet for spørsmålpar 17, der elevane vert spurt om dei har realistiske planar for vidaregåande utdanning. Her aukar scoren frå 5,31-5,72 og er signifikant, $p=0,01$. Eit anna spørsmålpar som måler elevane sine forventningar før og etter praksis er par 7. Her skal eleven svare på om han har fått prøve ut sitt første eller andre val av utdanningsprogram og om desse vala framleis er første eller andre val etter praksis. Dette spørsmålssparet er eigentleg eit ja/nei- spørsmål, men elevsvara viser at det ikkje er det. Fleire svarar om lag midt på skalaen, noko eit standardavvik på 2,57 viser. Ei forklaring på dette kan vere at elevane ikkje veit sikkert kva som er første eller andre valet, men at dei har er usikre og svarar midt på skalaen. Resultatet viser ei endring frå 5,73-5,57 og er ikkje signifikant, $p=0,318$.

Spørsmål om praksis

Elevane skal i følgje læreplanen få høve til å utprøve minst to av tolv utdanningsprogram i løpet av ungdomsskulen (Kunnskapsløftet 2008). I utgangspunktet får alle elevane prøve ut

sitt første val i 9. klasse. Nokon elevar utprøver andre valet på grunn av kapasiteten på enkelte utdanningsprogram. Spørsmålspar 8 gjev svar på om elevane har dei same prioriteringane av utdanningsprogram før og etter praksis. Resultatet på dette spørsmålet viser ei endring frå 5,23-5,33. resultatet viser ikkje ein signifikant forskjell, $p=0,496$. Resultatet viser ein liten positiv endring. Elevane er marginalt sikrere på at dei vil starte på utdanningsprogrammet dei utprøvde. Det som kan påverke resultatet her er at nokon elevar måtte utprøve andre valet og svarar i forhold til det fordi det ikkje fekk høve til å prøve sitt første val i denne omgang.

Det same spørsmålet som ovanfor var stilt om arbeidsplassen. Her viser resultatet ei endring frå 4,58-4,59, $p=0,961$. Elevane har ikkje endra syn på om arbeidsplassen er aktuell for seinare arbeid i løpet av praksisperioden. Tolkninga her er vanskeleg, men ei forklaring kan vere at elevane har planar om å jobbe ein annan stad innanfor same bransje etter at dei har fullført utdanninga. Samla sett viser resultatet små endringar i forventningane til utdanningsprogram og arbeidsplass før og etter praksis. Noko av forklaringa kan vere at ikkje alle arbeidsplassar tilbyr praksis. Spesielt i yrke der det vert behandla personsensitive opplysningar og yrke med høgt krav til sikkerheit er det problematisk. Dei av elevane som har planar om ei utdanning til slike yrke kan vere med å trekkje ned scoren på om arbeidsplassen er aktuell for seinare arbeid.

Forventningar til praksisfellesskapet og erfaringar som elevane gjorde under sjølve gjennomføringa praksisen er den tredje hovudkategorien i undersøkinga. Læreplanen seier at elevane skal få høve til å praktisere og observere aktuelle utdanningsvegar og yrke. Utprøving av utdanningsprogram skal utgjere 60% av timetalet i faget (Kunnskapsløftet 2008). Wenger seier at praksisfellesskap handlar om uformelle, sosiale læringssystem. Praksisfellesskap har vi over alt, og vi høyrer til ei rekkje slike til dømes familie, arbeid og hobbyar (Wenger, 2004). Eit praksisfellesskap er slik eg ser det ein måte å organisere seg på for å kunne utføre noko saman med andre som skaper mening. Praksisen er med andre ord skapt gjennom medlemmane og deira engasjement. Wenger seier vidare at praksis kan forståast i ein historisk og sosial kontekst. Praksis er ei form for kollektiv læring som resulterer over tid i praksisar som avspeglar utøvinga av ei felles verksemd med sine sosiale relasjonar (Wenger, 2004). Wenger sine teoriar sett i samanheng med faget utdanningsval kan til dømes forståast som at praksisfellesskapet støttar ein felles hukommelse, det vil seie at alle treng ikkje kunne alt, men likevel utføre eit arbeid. På denne måten er fellesskapet ei hjelp til å gje nye deltakarar innpass i form av deltaking. Situert læring er eit anna teoretisk omgrep som kan brukast i den same konteksten. Lave og Wenger (2003) seier at læring kan oppfattast som ein prosess der

ein vert deltakar i eit sosialt fellesskap i frå å vere i ein perifer posisjon til å bli ein aktiv deltakar. Læring må difor kunne sjåast på som situasjonsavhengig og ikkje berre faktorar som teknikk og metode. Utifrå dette kan ein forstå læring som noko som skjer som endring av personleg deltaking i sosiale kontekstar. Dette kan skje gjennom deltaking i arbeidslivspraksis i ei bedrift eller liknande.

I undersøkinga mi stilte eg elevane spørsmål om praksisfellesskapet og måler ei endring i korleis elevane forventar at læring i praksisfellesskap er og korleis dei faktisk opplevde det.

Spørsmålspår 10 handlar om det sosiale og om elevane meiner det er viktig kven dei arbeider saman med. Etter praksisen spurde eg om dei dei arbeidde saman med gjorde dei motivert og interessert i arbeidet. Resultatet viser ei endring frå 4,04-5,33, $p=0,00$. Resultatet viser ei klar signifikant endring. Konklusjonen ut i frå problemstillinga er at praksisen viser elevane at sosiale faktorar på ein arbeidsplass er viktige for motivasjon og interesse.

Par nr 11 handlar om elevane ser arbeidsoppgåvene som viktigast fekk og om desse vart opplevd som motiverande og interessante. Her viser resultatet ei endring frå 4,66-5,25, $p=0,00$. Endringa viser at praktisk utprøving fører til motivasjon og interesse i større grad enn synet som elevane har på kor viktig desse er før praksis. Konklusjonen er at praksis fører til at elevane opplever arbeidsoppgåvene som motiverande og interessante i større grad en kor viktige dei meinte dei var før praksis.

Spørsmålspår 13 måler endring i praksisen sin betydning for at elevane skal greie å velje rett utdanningsprogram. Resultatet viser ei endring frå 5,88-5,38, $p=0,00$. Resultatet viser at elevane ser på praktisk utprøving som eit viktigare verkty for å velje rett utdanningsprogram før praksis enn dei gjer etter. Tolkinga av dette svaret er at praksisen har skapt refleksjon og at ny kunnskap og spørsmål har oppstått. Elevane hadde stor tru på at praksisen skulle gje dei svar. Det som har skjedd er at dei har fått nye erfaringar som dei reflekterer over og nye spørsmål i samband med valet. Sjølv om synet på at praksis er viktig for å velje rett utdanningsprogram har ein lågare score etter praksis har elevane kome eit steg vidare i valprosessen og gjort refleksjonar som dei ikkje hadde gjort før. Konklusjonen er at praksis er eit viktig verkty for å få i gang refleksjon om seinare val av utdanningsprogram. Det er og naturleg å tenkje at elevar som aldri har vore ute i praksis før har store forventningar til å få prøve seg utanfor eigen skule og at det er ei forklaring på at svarscoren er høge før praksisperioden. Spørsmålspår 14 viser noko av det same resultatet. Dette går på kor viktig elevane meiner informasjon og instruksjon er før dei skal ta til på ei oppgåve og om dei

meiner at dei fekk det i praksisen. Resultatet viser ei endring frå 5,69-5,35, $p=0,04$. Tolkinga av svaret er den same som for førre spørsmål. Elevane skal ut og oppleve noko som er ukjent for dei. Etter dei har gjort erfaringar har svarscoren gått ned. Spørsmålpar 19 handlar om forventningane elevane har til å være aktive og deltakande og om dei meiner dei fekk vere det etter praksisen. Også her er det ein viss tilbakegang. Endringa er frå 5,80-6,67, $p=0,240$. Tolkinga her er mykje den same som ovanfor. I tillegg har elevane ofte ambisjonar om å få gjere oppgåver som dei ikkje har forutsetningar eller lov til å utføre. Dette kan forklare noko av utslaget her. Det siste spørsmålparet, par 20 handlar om korleis elevane ser på organisering og informasjon før og etter praksisperioden. Her viser resultatet ei endring frå 4,48-5,64, $p=0,00$. Tolkinga her er at noko av den same som for dei føregåande spørsmåla, men i tillegg fungerer praksisen i større grad som ein meir individuell opplærings situasjon med tett oppfølging. Det er difor naturleg at svarscoren har auka markant etter praksis. Samla sett har resultatet av elevane sine opplevingar av praksisfelleskap vore noko sprikande. Likevel meiner eg at svara kan forklarast og at praktisk utprøving har hjelpt elevane til å komme vidare i valprosessen.

Spørsmål om refleksjon

Den siste hovudkategorien i spørjeskjema handlar om refleksjon. Desse spørsmåla handlar meir generelt om utbyte av praksisperioden og refleksjon over vegen vidare. Læreplanen seier at 20 % av faget skal brukast til refleksjon og vurdering av det elevane har opplevd i praksisperioden og at dei skal vurdere vidare val av utdanning og yrke basert på erfaringar frå utprøvinga. Målet for opplæringa er at elevane skal vurdere vidare val av utdanning og yrke basert på erfaringar frå utprøvinga. Kolb (1984) plasserer refleksjon som eit steg i sin læringssirkel om erfaringslæring. Sirkelen startar med ei konkret erfaring som er trinn ein. Det andre trinnet er observasjon og refleksjon som heng tett saman med det første fordi eleven begynner å reflektere over koplingane mellom handlinga, observasjonar og følelsar. Eleven reflekterer over at ei bestemt handling sansynlegvis kan føre til det same resultatet. Eleven kan då enten gjenta handlinga viss resultatet var vellukka eller endre handlinga dersom resultatet ikkje vart slik det var ynskje om.

Resultatet viser at to av spørsmålpara viser signifikante forskjellar. Par 16 viser at på spørsmål om eleven likar best sjølv å finne ut av korleis ting heng saman og skal gjerast har auka frå 4,35-4,66, $p=0,16$. Resultatet i par 17 viser at på spørsmål om elevane har realistiske planar for vidaregåande opplæring har endra seg frå 5,31-5,70, $p=0,01$. Desse to svara tyder

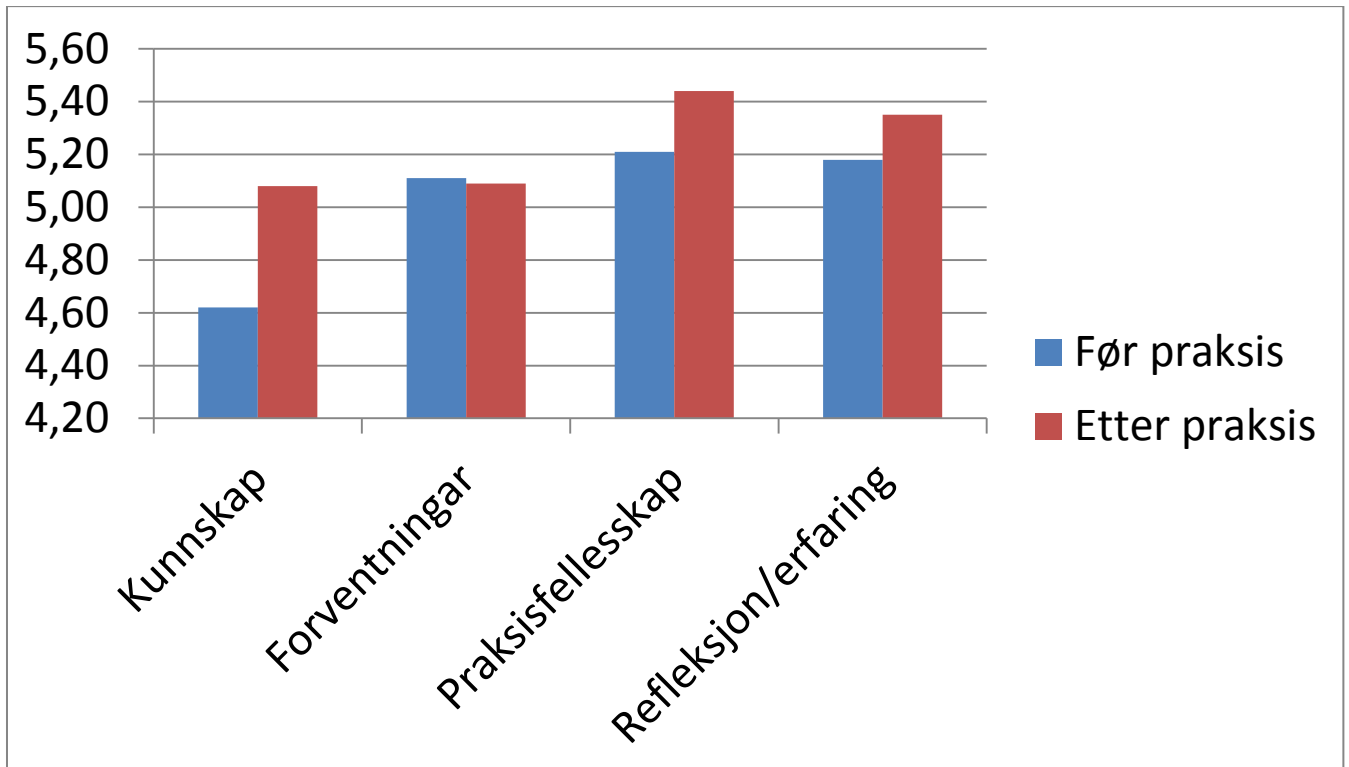
på at elevane har vorte meir sjølvstendige i valprosessen og har meir reflekterte og realistiske planar for vidaregåande utdanning. Spørsmålspår 20 viser at det er liten forskjell på om elevane meiner det er andre enn dei sjølv som påverkar valet deira av vidaregåande utdanning. Resultatet viser ei endring frå 5,64-5,55, $p=0,306$ og er ikkje signifikant. Kor vidt andre personar påverkar valet av utdanning kan ha med opplevingar i praksisperioden og personar elevane møtte der å gjere, men og utanforståande personar som foreldre og vener kan påverke valet. Det er difor vanskeleg å konkludere med at praksis har ført til nokon forskjell, fordi resultatet ikkje er signifikant og fordi andre personar utanfor praksisfellesskapet og kan påverke

Om eg ser svara på refleksjonsspørsmåla i samanheng med problemstillinga viser desse samla sett at praksisperioden har gjort elevane meir sjølvstendige og i stand til å reflektere over realismen i planane for vidaregåande utdanning. (Tabell 4 viser spørsmålspåra som eg refererer til i teksten).

Empiriske funn på hovudkategorinivå

Spørsmåla som eg har samanlikna i parvis kan slåast saman i kategoriar som er identiske med teori-kapittelet. Faktoranalysen viste samvariasjon mellom enkeltspørsmål før og etter praksis og fungerte som ei validering av spørjeskjema. Resultatet av faktoranalysen presenterte eg tidlegare i drøftinga og det viste relativt god samanheng mellom teori og empiri. Eg vil vidare sjå på resultatata for hovudkategoriane før og etter praksisperioden og kommentere desse.

Tabell 5 viser samla oversikt over forskjellane i dei ulike hovud-kategoriane før og etter praksis.



Resultatet viser at kunnskap har den største endringa frå før til etter praksis. Endringa er frå 4,62-5,08, $p=0,00$. Resultatet viser at kunnskap om utdanningsprogram, arbeidsliv, utdanningsvegar og samanhengen mellom desse vert påverka positivt gjennom praktisk utprøving.

For kategori to viser resultatet ein marginal tilbakegang frå 5,11-5,09, $p=0,849$. Resultatet er ikkje signifikant. Forventningane til utdanningsprogram og arbeidsliv, samt forventningar til å mestre ulike oppgåver held seg om lag på same nivå før og etter praksis. Ei tolking av resultatet er at praksisen har bidratt til å justere og realitetsprøve forventningane til elevane i både positiv og negativ retning og at resultatet samla sett difor ikkje viser særlege endringar.

Kategori tre handlar om praksis. Resultatet endrar seg frå 5,21-5,44, $p=0,13$. Her gjer elevane erfaringar i autentiske situasjonar. Resultatet viser at slike erfaringar er til hjelp for elevane i det endelege valet av utdanning og yrke.

Refleksjon har endra seg frå 5,18-5.35, $p = (1996)0,11$. Eit av kompetansemåla i læreplanen er at elevne skal reflektere over aktuelle utdanningsvegar og yrke. Resultatet viser at praktisk utprøving har auka refleksjonsnivået til elevane.

Drøfting av resultatet i eit organisasjonsperspektiv

Som eg nemnde i teorikapittelet vil eg etter å ha drøfta resultatet i undersøkinga diskutere korleis desse kan brukast i skulen som organisasjon. To teoriar som eg vil bruke til dette er Argyris og Schön (1996) sin teori om enkel- og dobbelkretslæring og Nonaka og Takeuchi (1995) om kunnskapsutvikling i ein organisasjon.

Argyris og Schön skildrar enkelkretslæring som ei evaluering av kva som er effektive handlingar for å nå eit gitt mål. Ved å bruke prinsippet i teorien vil lett synlege og enkle feil kunne rettast opp. Grunnleggande oppfatningar og organiseringsmåtar blir som før (Argyris og Schön, 1996). I mitt tilfelle er dette kompetansemåla i læreplanen som er målet, og status er resultatet i undersøkinga (tabell 5).

Resultatet viser at forventningane før og erfaringane/ refleksjonane til elevane etter praksisperioden er noko sprikande og ikkje signifikant. Eit naturleg spørsmål vi såleis vere å sjå på om det er noko ved tiltaka og aktivitetane til skulen som kan endrast for å oppnå eit betre utbyte på dette område. Ifølgje læreplanen er karriererettleiing heile skulen sitt ansvar. Karrieresperspektivet skal vere gjennomgåande i alle fag og lærarane skal ha rolla som rettleiar (Kunnskapsløftet, 2006). Aktivitetsplane i faget utdanningsval (Råheim og Hjellbakk, 2009) viser korleis timetalet i faget utdanningsval skal disponerast og kva aktivitetar denne tida skal innehalde. Planen seier ikkje noko om korleis karriererettleiinga skal skje i heile skulen som organisasjon. Alle fag i grunnskulen har element i seg som kan koplatt til seinare utdanning og yrke. Ei tydelegare synleggjering av desse i planverk og heile skulen som organisasjon er slik eg ser det eit aktuelt tiltak for at elevane i større grad skal få reelle forventningar til utdannings- og yrkesval. Modellen til Argyris og Schön kan fungere som eit verkty til å bygge bru mellom uttrykt teori (som er fanga opp i læreplanen) og bruksteori (som er det som føregår i klasserommet).

For å få dette til er det nyttig å ha ein plan for korleis kunnskapar om utdanning og yrke kan implementerast i heile skulen som organisasjon. Nonaka og Takeuchi sin teori om kunnskapsutviklande organisasjonar (Nonaka og Takeuchi 1995) kan vere eit eigna verkty til dette slik eg ser det. Utdanningsval er eit relativt nytt fag som vart obligatorisk i 2008. Det er

difor eit behov i skulen som organisasjon å utvikle kunnskap på dette feltet for å kunne arbeide etter måla i læreplanen. Fasane i modellen er sosialisering, eksterialisering, kombinerings og internalisering. Ved hjelp av desse fasane viser teorien at taus kunnskap hos nokre aktørar kan gå via eksplisitt kunnskap til taus kunnskap hos aktørar som ikkje hadde denne kunnskapen (Nonaka og Takeuchi 1995). Kunnskap om utdanningsvegar og yrker er taus kunnskap hos enkelte aktørar på ein skule, men ikkje alle som arbeider med elevane har denne kunnskapen. Eit aktuelt tiltak for å utvikle ein slik kunnskap som følg prinsippa i modellen til Argyris og Schön er at aktørar som treng denne kunnskapen deltakarar i utplasseringa på vidaregåande skule og besøker bedrifter som tek i mot elevar. Gjennom samhandling og dialog på ute i praksisfellesskapet (sosialisering og eksterialisering) saman med elevane vil aktørane (lærarane) gjennom kombinerings av kunnskap frå fleire kjelder (kombinerings), som i denne konteksten er skulefagleg kunnskap og kunnskap om utdanningsvegar og arbeidsliv, kombinere desse og utvikle ny taus kunnskap (internalisering). Ut i frå ei slik tenking vil skulen som organisasjon utvikle kunnskap som dei tilsette treng for å vere rettleiarar for elevar som er på leit etter ein utdanningsveg og eit yrke.

Drøfting av metodeval

Eit av vilkåra for å kunne gjere undersøkinga utan aktivt samtykke frå føresette var at spørjeskjema ikkje kunne sporast tilbake til skule og elev. Eg har valt å avgrense undersøkinga og analysen slik at eg ser på tendensar i heile elevgruppa og forskjellar mellom svara i spørjeskjema 1 og spørjeskjema 2. Eg ser likevel at det også kunne vore interessant og hatt to spørjeskjema på individnivå slik at ein kunne samanlikna svara før og etter direkte. Med eit slikt utgangspunkt kunne eg gjennomført fleire ulike analysetestar og fått fram data på nye moment som kunne belyst problemstillinga. Om eg skulle gjort det slik måtte eg brukt to skjema på individnivå og innhenta aktivt samtykke. Då ville eg sansynlegvis fått ein mykje lågare svarprosent samtidig som krava til databehandling hadde vorte strengare. Ut i frå tida eg har til rådvelde og omfanget på oppgåva valde eg å gjennomføre undersøkinga utan aktivt samtykke på gruppenivå. Det er eit viktig poeng ved bruk av spørjeskjema at spørsmåla er formulert presis og at det er samsvar mellom det eg spør om før og etter praksisperioden for å få ei nøyaktig måling. I tillegg er det viktig å bruke omgrep som elevane er kjent med for at eg skal få eit mest mogleg presist svar. Det har og vore ei utfordring å tilpasse dei to spørjeskjema slik at spørsmåla er formulert logisk i høve tidsaspektet. Nokon av spørsmåla vil på grunn av tida endre status frå kunnskap og forventning til erfaring og refleksjon. Eg har

valt å plassere spørsmåla i same kategori både før og etter undersøkinga fordi eg ynskjer å måle ein forskjell, sjølv om kategorinamnet i nokon tilfelle har endra seg.

Eg har ikkje gjort nokon praktiske endringar i forhold til gjennomføringa slik eg forklarte i metodekapittelet. Validiteten og reliabiliteten har ikkje endra seg i forhold til det som var utgangspunktet for undersøkinga.

Utgangspunktet mitt var å undersøkje om praktisk utprøving verkar inn på faktorar som betyr noko for val av vidaregåande utdanning for elevar i indre Sunnfjord. Desse elevane har sin eigen aktivitetsplan som viser korleis elevane jobbar med kompetansemåla i læreplanen (Råheim og Hjellbakk 2009). Resultatet er i høg grad representativt for elevane i indre Sunnfjord. Utvalet er alle elevane på 9. steg og dette er med på å styrke validiteten til resultatet. Det er likevel problematisk å generalisere funna til å gjelde for eit større område fordi dei lokale aktivitetsplanane kan ha noko ulikt innhald.

Metodevalet mitt, slik eg ser det, gjev grunnlag for at resultatet kan brukast for å vidareutvikle aktivitetsplanane og karriererettleiinga i indre Sunnfjord- regionen. Skulane får tilbakemelding på kva som har fungert sidan faget vart innført hausten 2008 og kva som er utfordringane vidare.

6. Oppsummering og avslutning

Eg har i dette prosjektet belyst temaet «Rett val av utdanning» med ei problemstillinga som lyder slik:

«Kva effekt har praktisk utprøving i faget utdanningsval for faktorar som påverkar val av utdanning for elevar i grunnskulen?»

Bakgrunnen for problemstillinga mi var innføring av det nye faget Utdanningsval som kom som eit forsøksfag saman med læreplanen for Kunnskapsløftet i 2006, og som vart eit obligatorisk fag frå hausten 2008. Innføringa av faget resulterte i at skuleeigar starta forsøk med faget og utvikling av lokale aktivitetsplanar. Eg har i mitt prosjekt undersøkt effekten av innføringa av faget Utdanningsval i indre Sunnfjord, med spesielt fokus på praksisperioden.

Vidare har eg gjort greie for korleis eg har plassert mitt prosjekt i fagfeltet og vist til anna forskning som er aktuell for mi problemstilling.

I teoridelen har eg identifisert faktorar som påverkar elevar sitt val av utdanning.

Teorigrunnlaget mitt viser at kunnskap, forventningar, praksis og refleksjon er hovudfaktorar som påverkar utdanningsvalet til elevane.

Faget utdanningsval er grunnskulen sitt fag som skal hjelpe elevane til å velje rett utdanning. Eg har fokusert på praksisdelen i faget og undersøkt kva denne delen av faget har å seie for dei nemnde hovudfaktorane. Eg har undersøkt elevane sine meiningar og kunnskarar før og etter den første praksisperioden som dei gjennomførte i mars 2012. Eg har operasjonalisert teorigrunnlaget i 2 spørjeskjema og har ved hjelp av desse målt ei endring i elevane sin ståstad i forhold til faktorar som påverkar val av vidaregåande utdanning.

Til slutt har eg drøfta korleis resultatet kan brukast vidare og foreslått aktuelle tiltak og korleis dette arbeidet kan organiserast i skulen som organisasjon.

Hovudfunna mine i undersøkinga kan oppsummerast slik:

- Praktisk utprøving bidreg til auka kunnskap om utdanningssystem og næringsliv.
- Praktisk utprøving viser samanheng mellom skule og arbeidsliv.
- Praktisk utprøving bidreg til innsikt i dei sosiale sidene i eit praksisfellesskap.
- Praktisk utprøving gjer eleven i stand til å reflektere over forventningane sine.
- Praktisk utprøving bidreg til at elevane har realistiske planar for seinare utdanning.

- Praktisk utprøving bidreg til at eleven framstår som ein meir likeverdig part i ein rådgjevingssituasjon.
- Praksis bidreg til forventningar om meistring av oppgåver som elevane vil få i framtida.
- Praksis klargjer behovet for vidare rådgjeving.

Samla sett viser resultatet at praktisk utprøving kan bidra til å klargjere elevane for eit endeleg utdanningsval ved overgangen til vidaregåande skule.

Litteraturliste

- Andreassen, I. Hovdenak, S. og Swahn, E. (2008) *Utdanningsvalg- identitet og karriereveiledning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Argyris, C. og Schön, D. (1996) *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.
- Bandura, A. (1997) *Self- efficacy. The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Borgen, J. Spord og Lødding, B. (2009) Implementering av faget utdanningsvalg på ungdomstrinnet. Rapport 39. Oslo: Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Frønes, I. (2003) *Moderne barndom*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Frønes, I. (2010) Oppvekst i kunnskapssamfunnet- og utfordringer for skole og samfunn. *Seminar om arbeidslivsfag*. Oslo: Utdanningsdirektoratet 13. april 2010.
- Heggen, K. og Øia, T. (2005) *Ungdom i endring. Mestring og marginalisering*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Illeris, K. at all. (2002) *Ungdom, identitet og uddannelse*. Roskilde: Universitetsforlaget.
- Johannessen, A. (2007) *Introduksjon til SPSS. 3. utgave*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Kolb, D.A. (1984) *Experiential learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Kunnskapsdepartementet (2006) *Læreplanverket for kunnskapsløftet*. Oslo: KUF
- Lave, J. og Wenger, E. (2003) *Situert læring og andre tekster*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Manger, T. *Motivasjon og mestring* (2012) Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Markussen, E. (2011) Frafall i videregående opplæring- i Norge og andre land. *Bedre skole nr.1, 2011*.
- Mathisen, T og Stokke, M. (2011) Karriere Sogn og Fjordane. En evaluering av partnerskap for karriereveiledning. *ØF-rapport nr.7*. Lillehammer: Østlandsforskning.
- Nonaka, I. og Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company*. New York: Oxford University Press.
- OECD (2008b) *Learning for jobs*. The OECD policy study of vocational education and training in Norway.
- Osborn, M at al. (2003) *A world of difference? Comparing learners across Europe*. Open University Press.
- Peavy, V. (2006) *Konstruktivistisk vejledning*. Fredriksborg: Forlaget Studie og Erhverv.
- Ringdal, K. (2009) *Enhey og mangfold. 2. utgave*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Råheim, R.I. og Hjellbakk, M. (2009) *Prosjekt utdanningsval i indre Sunnfjord 2007-2009*. Førde kommune.
- Sandberg, N. og Aasen, P. (2008) *Det nasjonale styringsnivået. Intensjoner, forventninger og vurderinger*. Delrapport nr.1. Evaluering av Kunnskapsløftet. Oslo: NIFU STEP.
- Sandal, A.K. og Smith, K. (2010) Frå ungdomsskule til vidaregåande skule- elevane si stemme. *Tidsskriftet FoU i praksis nr. 2*.
- Stortingsmelding nr. 22 (2010-2011) *Motivasjon- Mestring- Muligheter*. Oslo: KUF.
- Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*. Oslo: KUF.
- Stortingsmelding nr. 44 (2008-2009) *Utdanningslinja*. Oslo: KUF.
- Wenger, E. (2004) *Praksisfællesskaber. Læring, mening og identitet*. København: Hans Reizels forlag.
- Zunker, V.G. (2006) *Career counseling. A holistic approach*. 7. Utg. Belmont, California: Thomson Brooks/ Cole.
- Aasen, P. (2010) Bør fylkeskommunen overta grunnskolen? *Bedre skole nr.1*.

Vedlegg 1

Spørjeskjema for 9. kl. 2011-2012. Før utplassering.

Spørsmåla er formulert som påstandar. Du svarar ved å bruke ein skala frå 1-7, der svaret 1 tyder at du er svært ueinig i påstanden og svaret 7 tyder at du er svært einig i påstanden. Set ring rundt ditt svar.

| Nr. | Kor einig er du i påstandane under? | Svar. 1= svært ueinig 7= svært einig |
|-----|---|---|
| 1 | Eg kjenner utdanningsprogramma i vidaregåande opplæring godt. | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 2 | Eg veit forskjellen på yrkesførebuande- og studieførebuande utdanningsprogram | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 3 | Eg har fått informasjon om valmoglegheitene mine av rådgjevar. | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 4 | Eg er godt førebudd og har gjort meg kjend med utdanningsprogrammet eg skal hospitere på. | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 5 | Eg er godt førebudd og har gjort meg kjend med arbeidsplassen eg skal hospitere på. | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 6 | Opplegget er godt organisert og eg er godt informert om kva som skal skje under hospiteringa. | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 7 | Arbeidsplassen eg har fått tildelt samsvarar med utdanningsprogrammet eg skal hospitere på. | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 8 | Eg fått tilbod om å prøve ut mitt første val på vidaregåande utdanningsprogram. | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 9 | Eg har fått tilbod om å prøve ut mitt første val av arbeidsplass. | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 10 | Arbeidsplassen eg har fått tildelt er aktuell for seinare arbeid. | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 11 | Utprøving av eit utdanningsprgogram er viktig for at eg skal greie å velje rett. | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 12 | Eg forventar å få vere aktiv og deltakande i praksisperioden. | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 13 | For meg er det viktig med god informasjon og opplæring før eg skal ta til på ei oppgåve. | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 14 | For meg er det viktigast kven eg arbeider saman med under hospiteringa. | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 15 | For meg er det viktigast kva arbeidsoppgåver eg får tildelt under hospiteringa. | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 16 | Eg kjenner målsetjingane i faget utdanningsval godt. | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 17 | Eg er avhengig av å snakke med andre personar for å verte sikker på valet mitt av utdanning. | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 18 | Eg likar best å finne ut sjølv korleis ting heng saman og skal gjerast. | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 19 | Eg har realistiske planar for vidaregåande utdanning. | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 20 | Det er andre enn eg sjølv som i stor grad påverkar kva utdanningsprogram eg vel. | 1 2 3 4 5 6 7 |
| | | |

Vedlegg 2

Spørjeskjema for 9. kl. 2011-2012. Etter utplassering.

Spørsmåla er formulert som påstandar. Du svarar ved å bruke ein skala frå 1-7, der svaret 1 tyder at du er svært ueinig i påstanden og svaret 7 tyder at du er svært einig i påstanden. Set ring rundt ditt svar.

| Nr. | Kor einig er du i påstandane under? | Svar. 1= svært ueinig 7= svært einig |
|-----|--|---|
| 1 | Eg kjenner godt utdanningsprogramma i vgs. | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 2 | Eg veit forskjellen på yrkesførebuande- og studieførebuande utdanningsprogram | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 3 | Det eg opplevde i utplasseringa var slik som eg trudde på førehand. | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 4 | Eg vart møtt av førebudde personar som hadde ein plan for kva eg skulle gjere. | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 5 | Eg var godt førebudd og hadde gjort meg kjend med utdanningsprogrammet. | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 6 | Eg var godt førebudd og hadde gjort meg kjend med arbeidsplassen. | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 7 | Utdanningsprogrammet eg var på hadde samanheng med arbeidsplassen eg fekk tildelt. | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 8 | Utdanningsprogrammet som eg utprøvde er framleis mitt første- eller andre val. | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 9 | Utdanningsprogrammet eg fekk utprøve er aktuelt for meg å starte på. | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 10 | Arbeidsplassen eg utprøvde er ein aktuell arbeidsplass for meg seinare. | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 11 | Oppgåvene eg fekk under hospiteringa var motiverande og interessante. | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 12 | Dei eg arbeidde saman med gjorde meg motivert og interessert for arbeidet. | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 13 | Utplasseringa i vgs. har gjort meg sikrere i valet av vidaregåande utdanningsprogram. | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 14 | Eg fekk vere aktiv og deltakande i praksisperioden | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 15 | Eg fekk god opplæring informasjon før eg skulle ta til på ei oppgåve. | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 16 | Eg kjenner målsetjingane i faget utdanningsval godt. | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 17 | Eg er avhengig av å snakke med andre personar for å verte sikker på valet mitt av utdanning. | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 18 | Eg likar best å finne ut sjølv korleis ting heng saman og skal gjerast. | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 19 | Eg har realistiske planar for vidaregåande utdanning. | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 20 | Det er andre enn eg sjølv som i stor grad påverkar kva utdanningsprogram eg vel. | 1 2 3 4 5 6 7 |
| | | |

Vedlegg 3

Til rektor

Førde, 26.01.2012

Informasjon om studentprosjekt.

I samband med studentprosjektet «Rett utdanningsval» har eg vore i kontakt med rådgjevar ved din skule og presentert kva prosjektet går ut på. Eg vil med dette brevet orientere leiinga ved skulen om gjennomføringa.

Prosjektet er eit forskingsprosjekt som eg gjennomfører i samband med ei masteroppgåve på studiet organisasjon og leiing ved Høgskulen i Sogn og Fjordane.

Undersøkinga går ut på å invitere alle elevane på 9. steg i kommunane Førde, Jølster, Gaular og Nautdal til å svare på eit spørjeskjema før og etter dei har vore ute i praksis i faget utdanningsval. Det vil seie at dei skal svare på eit spørjeskjema før veke 11-2012 og eit etterpå. Eg ynskjer gjennom undersøkinga å finne ut kva erfaringar, opplevingar og refleksjonar elevane gjer i samband med hospitering i vgs. og arbeidsliv i forhold til å gjere val av utdanning.

Eg tenkjer å koordinere gjennomføringa gjennom rådgjevar og rådgjevernetverket i indre Sunnfjord.

Spørjeskjema og informasjonsbrev til elev/føresette er lagt ved.

Med vennleg helsing

Roy Inge Råheim

Vedlegg 4

Til elevar og føresette på 9. steg

Førde, 26.01.2012

Informasjon om spørjeundersøking

Du vert med dette invitert til å delta i ei spørjeundersøking om faget utdanningsval. Undersøkinga går ut på at du skal svare på 20 spørsmål før du skal ut i praksis og 20 spørsmål når du kjem tilbake. Det vil ta ca. 10 minutt å svare på kvart av dei to spørjeskjema.

Svara som kjem inn skal brukast til å kartlegge kva opplevingar, erfaringar og refleksjonar elevane i Indre Sunnfjord gjer seg i samband med utplasseringa i faget utdanningsval.

Undersøkinga er frivillig og du kan reservere deg på førehand eller undervegs ved å melde i frå til skulen/rådgjevar. Data vert behandla konfidensielt og undersøkinga er anonym. Alle innsamla data vil verte makulert når prosjektet er avslutta våren 2012.

Om du ynskjer å reservere deg frå å delta i undersøkinga gjev du melding til rådgjevar på skulen innan 1. mars.

Med vennleg helsing

Roy Inge Råheim, mastergradstudent ved HSF.

Vedlegg 5

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Ann Karin Sandal
Avdeling for samfunnsfag
Høgskulen i Sogn og Fjordane
Postboks 133
6851 SOGNDAL

Vår dato: 11.01.2012

Vår ref:29180 / 3 / KH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

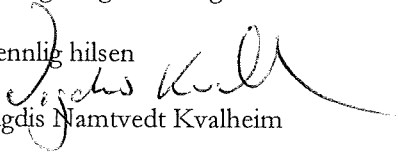
Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 22.12.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

| | |
|-----------------------------|---|
| 29180 | <i>Rett utdanningsval</i> |
| <i>Behandlingsansvarlig</i> | <i>Høgskulen i Sogn og Fjordane, ved institusjonens overste leder</i> |
| <i>Daglig ansvarlig</i> | <i>Ann Karin Sandal</i> |
| <i>Student</i> | <i>Roy Inge Råheim</i> |

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

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

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim


Kjersti Håvardstun

Kontaktperson: Kjersti Håvardstun tlf: 55 58 29 53
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Roy Inge Råheim, Moldtaket 10, 6800 FØRDE



Personvernombudet kan ikke se at det foretas behandling av personopplysninger med elektroniske hjelpemidler eller at det opprettes manuelt personregister som inneholder sensitive personopplysninger. Prosjektet vil dermed ikke omfattes av meldeplikten.

Det legges til grunn at spørreskjema er i papirformat, samt at det ikke opprettes en koblingsnøkkel som knytter spørreskjema til informant.