

Implementering av faget utdanningsvalg på ungdomstrinnet

Delrapport II fra prosjektet Karriereveiledning i overgangen mellom ungdomsskole og videregående opplæring

Evaluering av Kunnskapsløftet

Jorunn Spord Borgen og Berit Lødding



© NIFU STEP Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning
Wergelandsveien 7, 0167 Oslo

Rapport 39/2009
ISBN 978-82-7218-647-9
ISSN 1504-1824

For en presentasjon av NIFU STEP's øvrige publikasjoner, se www.nifustep.no



Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning
Norwegian Institute for Studies in Innovation, Research and Education
Wergelandsveien 7, 0167 Oslo
Tlf. +47 22 59 51 00 • www.nifustep.no

RAPPORT 39/2009

Jorunn Spord Borgen og Berit Lødding

Implementering av faget utdanningsvalg på ungdomstrinnet

***Delrapport II fra prosjektet Karriereveiledning i overgangen
mellom ungdomsskole og videregående opplæring***

Evaluering av Kunnskapsløftet

Forord

Dette er den andre delrapporten fra prosjektet *I.2.2.b Karriereveiledning i overgangen mellom ungdomsskolen og videregående opplæring* innenfor evalueringen av Kunnskapsløftet, hvor mange forskningsmiljøer deltar. Prosjektet hører sammen med et større evalueringsprosjekt ved NIFU STEP som både omhandler strukturendringer og gjennomføring og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring etter innføringen av Kunnskapsløftet. Arbeidet utføres på oppdrag av Utdanningsdirektoratet.

Vårt tema er implementeringen av det nye faget på ungdomstrinnet som i utprøvningsperioden frem til høsten 2008, het programfag til valg, og som etter at faget ble obligatorisk i ungdomsskolen fra høsten 2008 heter utdanningsvalg. Denne delrapporten er basert på analyser av data fra en kvantitativt anlagt spørreundersøkelse som ble gjennomført høsten 2008, samt på en kvalitativ casestudie som omfatter fem skoler i fem kommuner i fem fylker. Vi har også snakket med representanter for de respektive skoleeiere. Skolebesøk og intervjuer er blitt gjennomført våren og høsten 2009.

Vi ønsker å rette en stor takk til alle de som har delt sine synspunkter og erfaringer med oss, og som alle med stor velvilje har forsøkt å gi oss innsikt i hvordan det nye faget arter seg fra deres mange ulike ståsteder. Forfatterne ønsker også å takke kolleger og overordnede for gjennomlesning og kommentarer til rapportutkast.

Oslo, november 2009

Bjørn Stensaker
Konstituert direktør

Eifred Markussen
Forskningsleder

Innhold

Sammendrag	7
1 Innledning	11
1.1 En internasjonal trend?	11
1.2 Refleksivitet og identitetsutvikling som kompetansekrav.....	13
1.3 Endringer i implementeringen av det nye faget	16
1.3.1 Den nasjonale læreplanen og kompetansemålene.....	16
1.4 Problemstillinger	18
1.5 Empirisk materiale og metoder	18
1.6 Rapportens disposisjon.....	19
2 Spørreskjemabesvarelser fra skoleeiere og skoleledere.....	21
2.1 Data	21
2.2 Fylkeskommunene.....	23
2.3 Kommunene	24
2.4 Svar fra rektorer ved videregående skoler.....	28
2.5 Svar fra rektorer på ungdomstrinnet.....	30
2.5.1 Utbredelse av faget	30
2.5.2 Vurderinger av sentrale spørsmål om karriereveiledning.....	30
2.5.3 Synspunkter på delt rådgivningstjeneste.....	31
2.5.4 En liten økning i selvtillit og pågangsmot etter utprøving av ptv?	33
2.5.5 Omfang og varighet av elevers utprøving.....	35
2.6 Oppsummering	37
3 Oversikt over casestudien	39
4 Intervjuer med skoleeiere	41
4.1 Læreplan og kompetansemål.....	41
4.2 Modeller for utprøving i utdanningsvalg.....	43
4.3 Finansiering: hvem betaler for utprøvingen?	44
4.4 Er målsetningene de samme som tidligere?	45
4.5 Involvering i det nye faget arbeidslivsfag	46
4.6 Oppsummering	47
5 Skolenes utforming av faget utdanningsvalg	49
5.1 De fem skolene	49
5.1.1 Skole 1	50
5.1.2 Skole 2	51
5.1.3 Skole 3	53
5.1.4 Skole 4	55
5.1.5 Skole 5	57
5.2 Oppsummering	60

6	Elevenes erfaringer med faget.....	63
6.1	Om videregående opplæring og arbeidsliv og utprøving av utdanningsprogram .	64
6.1.1	Jobbskygging og elevbedrift.....	64
6.1.2	Arbeidsuke.....	65
6.1.3	Utprøving av utdanningsprogram på videregående skoler	66
6.1.4	Fordypning i enkeltfag?.....	67
6.2	Om egne valg	67
6.2.1	Selvrefleksjon og veivalg videre	68
6.2.2	Hva er viktig ved fremtidig yrkesvalg?	69
6.2.3	Læremidler.....	70
6.2.4	Vurderingsformer	71
6.2.5	Utdannings- og yrkesvalg og kjønn.....	72
6.3	Oppsummering.....	73
7	Er utdanningsvalg blitt et fag for alle?	77
7.1	Organisering og samarbeidsrelasjoner	77
7.1.1	Samarbeid og finansiering	77
7.1.2	Betydningen av utviklingsarbeid	78
7.2	Fagets tre deler	79
7.2.1	Om videregående opplæring og arbeidsliv	79
7.2.2	Utprøving av utdanningsprogram	80
7.2.3	Egne valg	81
7.3	Utfordringer fremhevet i første delrapport.....	81
7.4	Noen vedvarende utfordringer	82
7.5	Nye spørsmål.....	83
	Referanser	85

Sammendrag

Innledning

Det knytter seg store forventninger til det nye faget utdanningsvalg som er innført som et obligatorisk fag fra skoleåret 2008/2009, og som nå implementeres på ungdomstrinnet. Faget skal styrke utdannings- og yrkesveiledningen til ungdom i grunnskolen som skal velge utdanningsprogram i videregående opplæring, noe som forutsetter samarbeid mellom ulike aktører på flere nivåer. En overordnet målsetning med faget er å redusere omvalg og frafall i videregående opplæring. Utdanningsvalg som fag, skal imøtekomme samfunnsmessige effektivitetshensyn, men også individuelle elevers behov for å gjøre gode og meningsfulle utdanningsvalg. En viktig oppgave er å øke elevers valgkompetanse gjennom informasjon og støtte i deres utprøving og refleksjonsarbeid, i tråd med hovedområdene i læreplanen i faget. Om frafall og omvalg skal reduseres, er det avgjørende at faget også kommer de elevene i møte som strever mest når det gjelder å nyttiggjøre seg skriftlig informasjon, håndtere usikkerhet og reflektere over egne muligheter.

For å vurdere om en lykkes i å styrke karriereveiledningen i overgangen mellom ungdomsskolen og videregående opplæring, har vi i denne følgeevalueringen både adressert spørsmål om organisering og spørsmål om individers utbytte. Viktige signaler fra sentrale utdanningsmyndigheter i perioden fra 2006 og frem til faget utdanningsvalg ble obligatorisk fra høsten 2008, er gjennomgått og drøftet i Delrapport I av denne evalueringen (Lødding & Borgen 2008). Her i Delrapport II retter vi oppmerksomheten mot erfaringer og vurderinger i en tidlig fase etter at faget utdanningsvalg ble obligatorisk. Denne rapporten er basert på analyser av data fra en kvantitativt anlagt spørreundersøkelse som ble gjennomført høsten 2008, samt på en kvalitativ casestudie som omfatter fem skoler i fem kommuner i fem fylker. Andre runde med skolebesøk og intervjuer ble gjennomført våren og høsten 2009.

Spørreskjemabesvarelser fra skoleeiere og skoleledere

Tre av fire blant grunnskolene med ungdomstrinn var med på utprøvingen av programfag til valg rett før faget utdanningsvalg ble obligatorisk skoleåret 2008/2009. Selv om praktisk talt alle kommuner var kommet i gang høsten 2008, angir kommuner med få ungdomsskoler sjeldnere enn kommuner med mange ungdomsskoler at de samarbeidet om faget utdanningsvalg med arbeidsliv og fylkeskommune, eller at ungdomsskoler og videregående skoler samarbeidet. Kommuner med mange ungdomsskoler ser oftere på seg selv som initiativtakere, koordinatorene, tilretteleggere og skapere av muligheter for styrking av yrkes- og utdanningsveiledning til ungdomsskoleelever enn de kommunene som har få ungdomsskoler. I og med at utdanningsvalg er et fag som i særlig grad krever samarbeid mellom ulike aktører, er denne systematiske forskjellen i betingelser for å realisere faget bekymringsfull.

Svar fra rektorer ved videregående skoler tyder på at ordningen med at ungdomsskoleelever tar fag på videregående nivå etter hvert har fått en viss utbredelse.

Nesten en tredel svarer at ordningen er godt etablert. Dessuten svarer 60 prosent av rektorene at ordningen med at ungdomsskoleelever prøver ut utdanningsprogram i videregående, er godt etablert.

I besvarelsene fra rektorer i ungdomsskolen ser vi forskjeller mellom de som har vært med på utprøving av programfag til valg og de som ikke har det, i vurderinger av sentrale spørsmål om karriereveiledning til ungdomsskoleelever. Pessimismen er generelt liten, og den er enda mindre blant rektorene ved de skolene som har drevet utprøving i programfag til valg.

Det er sterk konsensus blant rektorene om at videregående skoler og arbeidsliv må bidra til å gi ungdomsskoleelevene et realistisk bilde av hva et utdannings- eller yrkesvalg innebærer. En tanke om at karrieresentre er bedre egnet enn skolen til denne oppgaven, har liten oppslutning. Det synes derimot å være en dominerende oppfatning at yrkes- og utdanningsveiledning er rådgivers domene. Rektorer med erfaring fra programfag til valg gir oftere uttrykk for at det vil være til det beste for elevene om kontaktlærere overtar noen av oppgavene som rådgivere tradisjonelt har hatt i yrkes- og utdanningsveiledning. Utfordringen er likevel betydelig når det gjelder å forme utdanningsvalg til et fag som både skolens ledelse og lærerstaben har ansvar for.

Skoleeieres perspektiver

Intervjuene med representanter for de fem skoleeierne som er inkludert i vår casestudie, avdekker at de i meget varierende grad er involvert i det lokale arbeidet med læreplaner i utdanningsvalg. Slikt arbeid kan også foregå i nettverk eller i prosjekter, men vi ser at prosjektarbeid i små kommuner kan være mer personavhengig enn hos en stor skoleeier. Det varierer i hvilken grad kompetansemålene for faget utdanningsvalg blir knyttet opp til de kompetansemålene som gjelder i de forskjellige utdanningsprogrammene på videregående nivå.

Læreplanens bud om at utprøvingen som hovedregel skal omfatte minst to utdanningsprogram synes å ha vært retningsgivende for en modell med en utprøving på våren i 9. trinn og en ny utprøving på høsten i 10. trinn ved caseskolene. Derimot er det noe ulik vektlegging av utprøving i videregående skole versus utprøving i arbeidslivet.

Ingen ser ut til å tvile på at det er kommunene som har ansvar for å finansiere ungdomsskoleelevenes utprøving i videregående opplæring. Evnen og viljen til å betale varierer imidlertid. Når kommunen som skoleeier betaler for elevenes utprøving av utdanningsprogram i videregående, gir dette anledning til å stille krav til kvaliteten i tilbudet.

Skolenes utforming av faget utdanningsvalg

Skolebesøkene viser en variert utforming av faget utdanningsvalg der de tre hovedområdene i faget er organisert som parallelle forløp over årene. Tre av skolene har timeplanlagt faget, mens to skoler har lagt timene som tillegg til timer i andre fag.

Elevene gjør mange refleksjoner og valg i forløpet av faget knyttet til aktivitetene de deltar i, så som arbeid med læremidler, jobbskygging, arbeidsuke, og utprøving av programfag i videregående opplæring.

Ved skolene er skoleledelsen optimistisk angående mulighetene for å realisere intensjonene i faget gjennom en slik arbeidsform, mens spesielt lærerne mener at læremidlene og kravet til informasjonsinnhenting fortoner seg som krevende for svake lesere, og at refleksjonsdelen i faget kommer for tidlig i forhold til mange av elevenes modningsnivå. Derimot fremheves arbeidsuken som fire av skolene har beholdt som del av utprøvingen i faget, som godt egnet for alle elever, ikke minst for de lite skolemotiverte.

Skolene har fortsatt en vei å gå når det gjelder implementeringen av faget utdanningsvalg. De uavklarte ansvarsforholdene mellom skolen, skoleeier og regionale/fylkeskommunale aktører bidrar til at skolene velger aktiviteter i faget som de har erfaring med og kontroll over, og det parallelle forløpet av hovedområdene i faget er en måte å besvare den handlingstvang som ligger i det daglige og en arbeidssituasjon med lite tid til refleksjon og diskusjon.

Elevenes erfaringer med faget utdanningsvalg

Gjennom intervjuene med elevene fremtrer den realiserte læreplanen i faget utdanningsvalg på andre måter enn vi har kunnet formidle i de tidligere kapitlene. Elevene har et uklart bilde av hvordan faget er sammensatt, hvilken del av faget de forskjellige aktivitetene inngår i, og hvordan innsatsen i faget blir vurdert. Hvorvidt faget er til hjelp for valgene elevene skal gjøre på 10. trinn, er det mange ulike syn på blant 9. trinnselevne, og det er få elever som har et entydig svar. Noen er blitt mer usikre, mens andre er blitt mer sikre i hva de vil velge.

Elevenes erfaringer med utprøvningsaktivitetene på videregående skole er blandede og kan gjenspeile de forholdene som skoleeier, skoleledelse og lærere beskriver når det gjelder utfordringer i samarbeidet med videregående skoler. Opplegget rundt arbeidsuken har etter elevenes vurderinger fungert godt, og de formidler mange interessante historier om hva de har gjort, hva de har lært og refleksjoner som springer ut av disse erfaringene. I spørsmål om fremtidig utdannings- og yrkesvalg referer elevene til sterke kjønnsstereotyper, men har også mange refleksjoner knyttet til trivsel og mening. Slike strukturelle forhold i utdanning og yrkesliv er lite tematisert i læreplanen for faget, der individuell utprøving og individuelle valg står i fokus.

Er utdanningsvalg blitt et fag for alle?

Mens læreplanen legger opp til et lineært forløp i faget der de tre hovedområdene skal omhandle informasjonsinnhenting, utprøving og refleksjon, har skolene en mer sirkulær organisering der hovedområdene i faget er parallelle forløp. Skolene tilbyr elevene aktiviteter i faget som de selv har mest mulig kontroll med, noe som begrunnes ut fra at samarbeidsrelasjonene med videregående opplæring er i utvikling, mens skolene har gode systemer for organisering som de kan spille på når det gjelder arbeidsuke (for fire skoler) og utprøving på egen skole (for en skole). Behovet for fleksibilitet i forhold til

elevgrunnlaget vektlegges av skolene, og taler for at skolen legger opp faget for å ha flere alternativer å spille på til enhver tid.

Mange av utfordringene som ble beskrevet i forrige delrapport både angående strukturelle og organisatoriske rammer for faget og innholdet i faget, er fortsatt de samme. I tillegg er det behov for nye læremidler som kan styrke både lærernes motivasjon for faget, og elevenes utbytte, kjente aktiviteter og arbeidsformer er satt inn i en ny sammenheng i faget og må omformes etter dette, og selv om kompetansen blant rådgiverne er god, er det etterspørsel etter kompetansegivende kurs for kontaktlærere og faglærere. Differensieringsutfordringen er fortsatt formidabel i faget. Ifølge lærere og rådgivere fremstår faget på mange måter som mer av det samme som i andre skolefag, og da er man jo like langt som man var før faget ble innført, all den tid hensikten var å imøtekomme elever som står i fare for å velge bort videregående opplæring.

Hvorvidt faget stimulerer elevenes valgmodenhet og evne til å håndtere både kompleks informasjon og usikkerhet, er det foreløpig ikke grunnlag for å besvare.

1 Innledning

Utdanningsvalg er et nytt fag i ungdomsskolen som det er knyttet store forventninger til. Behovet for en styrket utdannings- og yrkesveiledning til ungdom i grunnskolen som skal velge utdanningsprogram i videregående opplæring, har lenge vært erkjent. Med Kunnskapsløftet er oppgaven satt på dagsorden, ikke minst gjennom etableringen av et eget fag med et timetall på 113 timer som skal fordeles over den treårige ungdomsskolen.

En viktig målsetning med styrket karriereveiledning er at omfanget av omvalg og frafall reduseres (St.meld.nr. 30 (2003-2004)). Da Stortinget ga sin tilslutning til satsingen ble det også lagt vekt på behovet for å fornye ungdomstrinnet blant annet gjennom å knytte skoleslagene bedre sammen og styrke opplæringen gjennom tilpasning til elevenes interesser og behov. Videre uttrykte Stortinget en forventning om at elever skal få erfaring med innhold, oppgaver og arbeidsmåter i programfag i videregående opplæring og at det skal være mulighet for hospitering i videregående skole eller arbeidsliv (Innst. S. nr. 268 (2003-2004)). Ufordringene er med andre ord mange og spenner vidt, fra å få til et godt samarbeid mellom ulike aktører på flere nivåer, til å oppøve elevers kompetanse i å orientere seg og foreta valg. For å vurdere om en lykkes i å styrke karriereveiledningen i overgangen mellom ungdomsskolen og videregående opplæring, må vi i denne følgeevalueringen både adressere spørsmål om organisering og spørsmål om individers utbytte. Designet for evalueringen og viktige signaler fra sentrale utdanningsmyndigheter i perioden fra 2006 og frem til faget utdanningsvalg ble obligatorisk fra høsten 2008 er det redegjort for i Delrapport I av denne evalueringen (Lødding & Borgen 2008). Her i Delrapport II retter vi oppmerksomheten mot erfaringer og vurderinger i en tidlig fase etter at faget er blitt obligatorisk

1.1 En internasjonal trend?

Skillet mellom organisatoriske arrangementer for karriereveiledning og den individuelle prosessen som ungdom gjennomgår som deltaker i karriereveiledningen, er et skille som også kan sies å prege diskursen om det nye faget. Utviklingen av karriereveiledning og faget utdanningsvalg samt satsningene mot frafall i videregående opplæring har foregått innenfor konteksten av nasjonal politikktutforming og internasjonale trender angående utdannings- og kompetansepolitikken. Karriereveiledning (career guidance) har som internasjonalt begrep en viss fremmed klang i norsk sammenheng fordi karrierebegrepet gir assosiasjoner til klatring i et samfunnshierarki, kanskje endog på bekostning av andre. Det brukes internasjonalt om et mangfold av praksiser som gjelder å gi råd angående utdanning, yrke og arbeid, men ofte med forholdsvis svake teoretiske og empiriske begrunnelser (Watts 1998, 2002).

I utdanningspolitikken har endringene de siste 50 årene gått fra ”utdanning for kvalifisering til samfunnsdeltagelse”, til ”kompetanse i et livslangt perspektiv” (Aasen m.fl. 2006), og med både samfunnsmessige, politiske og individuelle konsekvenser. 1990-tallet var særlig preget av en større oppmerksomhet mot at arbeidslivets, samfunnets og individets behov måtte ses i sammenheng for å sikre at arbeidsstyrken til enhver tid hadde

den nødvendige kompetanse. Også St.meld. nr. 42 (1997-1998) *Kompetansereformen* rettet oppmerksomheten mot økt behov for veiledning og informasjon om utdanningsmuligheter og kompetanseutvikling, men overfor hele arbeidslivet, ikke bare i forhold til utdanningen av nye ungdomskull. Innenfor opplæringen har den myndiggjorte eleven etter 1990-tallsreformene fått ansvar for egen læring og egne valg. Karriereveiledningens funksjon er mer blitt å støtte den enkeltes prosesser i forhold til yrkes- og utdanningsvalg.

Internasjonale trender som fikk betydning i norsk politikktutforming i denne sammenhengen var særlig at EU og OECD gjorde utdannings- og yrkesveiledning til satsingsområde i 2000. OECDs landrapport fra Norge (OECD 2002) satte fart i arbeidet med politikktutforming og utviklingsarbeidet i forhold til karriereveiledning i et livslangt perspektiv. Politikktutforming når det gjelder karriereveiledning er særlig preget av organisatoriske utviklingsprosjekter både på nasjonalt, regionalt og lokalt nivå, som bidrag til kunnskapsutviklingen på området (Borgen, Vibe, & Røste, 2008; Feiring & Helgesen, 2007; Røste & Borgen, 2008). Som det er redegjort for i Delrapport I av denne evalueringen (Lødding & Borgen 2008), er utviklingsperioden for programfag til valg og den nasjonale læreplanen for faget utdanningsvalg tett koblet til denne kunnskapsproduksjonen. Fokuset har vært på de organisatoriske sidene ved samarbeidet om karriereveiledningen og rådgivningen i opplæringen.

Dette virker forståelig ut fra effektivitetshensyn. Som samfunnsmessig fenomen er veiledningen knyttet til strukturelle utfordringer som at offentlig og privat sektor er avhengige av kompetente og stabile arbeidstakere. Men på det individuelle planet er utfordringene helt andre, fordi alle har krav på et meningsfullt yrkesliv og muligheter for å utvikle sine evner og sitt potensial. I opplæringen generelt, og i yrkes- og utdanningsveiledningen som foregår innenfor faget utdanningsvalg spesielt, blir denne spenningen mellom samfunnsmessige effektivitetshensyn og individuelle behov for å bruke sine evner og anlegg gjerne besvart med organisatoriske løsninger. Dette var også hva OECD-studien av karriereveiledning i 14 land (2002) viste, i følge Watts (2002). Utfordringene ligger imidlertid i ha strukturelle rammer som er fleksible nok til å håndtere de mer individuelle, prosessuelle og uforutsigbare sidene ved veiledningen, og ikke minst å unngå individualisering og psykologisering av karrierebegrepet, og dermed miste blikket for de ulikhetene som følger de sosiokulturelle og økonomiske strukturer i samfunnet (Herr 1997; Watts 2002). Dette temaet skal vi utdype i neste avsnitt.

Disse spenningene og utfordringene blir tydelige når det er ungdom i tidlige tenår som skal veiledes i egne valg. I denne perioden av livet er identitetskonstruksjon og rolleutvikling sentrale elementer i ungdommenes liv. Selv om tilstanden "ungdom" gjerne beskrives som mer fleksibel blant annet gjennom mulighetene for estetisering og kulturaktivitet på ulike måter, hevdes det også at ungdomstiden er blitt mer innelukket, blant annet av medietrykket og gjennom kommersialisering og konsum (Borgen 2005; Engelstad & Ødegård 2003; Sefton-Green 2000; Vaagland & Fauske 2002). Situasjonen er med andre ord tvetydig for elevene i ungdomsskolen som står overfor valg angående fremtiden. Samtidig vil de ulikhetene som følger de sosiokulturelle og økonomiske strukturer i samfunnet, kjønn, etnisitet, ulike vansker og så videre ha betydning på måter som de unge selv ikke kan overskue (Brembeck m. fl. 2004; Buckingham 2005, 2006;

Drotner 1999; Schreiner 2006; Ziehe 1997). Dette hører med i bildet når vi møter elevene og dere erfaringer med faget utdanningsvalg.

Begrepet ”planlagt tilfeldighet” (Mitchell, Levin, Krumboltz 1997) er foreslått som en måte å forstå karriereveiledning på, og som tar med i betraktning de uunngåelige tilfeldigheter som yrkes- og utdanningsveiledning forholder seg til. Selv om den norske politikkkutformingen angående veiledning tidlig kom i berøring med dette begrepet planlagt tilfeldighet, har mye av oppmerksomheten om det nye faget vært orientert om hvordan det skal organiseres, og disse to diskursene har løpt parallelt uten stor oppmerksomhet om mulighetene og utfordringene som ligger i å binde dette sammen.

1.2 Refleksivitet og identitetsutvikling som kompetansekrav

At karriereveiledning er satt på dagsorden internasjonalt, kan også betraktes som svar på nye utfordringer som følger av moderniteten med endrede vilkår for deltakelse i utdanning og arbeidsliv. På 60- og 70-tallet var yrkesvalg mer eksplisitt gitt gjennom familietradisjoner og menneskers sosiokulturelle utgangspunkt. Med den kulturelle frisettingen (Ziehe 1989) som har foregått de seneste tiårene blir konstruksjon og rekonstruksjon av identitet i større grad oppfattet som et individuelt anliggende.

Furlong og Cartmel (1997) illustrerer dette skiftet i syn på karriere med forskjeller mellom ulike fremkomstmidler. Jernbanen står som bilde på et samfunn preget av tradisjoner, hvor fremtidsperspektivene er preget av hvor en kommer fra, ikke bare av hvor en til enhver tid befinner seg. En kan tenke seg at det er på skolen påstigningen til ulike togruter foregår. På toget sitter således mange mennesker som reiser, om enn ikke til samme stasjon, så i samme retning. De har ikke ansvar for det enkelte veivalg, men de kan i alle fall potensielt ha en fornemmelse av at de inngår i et kollektiv. De kan fornemme et ”vi” som gir et mobiliseringspotensial. Dersom de skulle ønske å endre retning, ville det kreve en kollektiv innsats. Dette er et bilde på et mer tradisjonsorientert samfunn hvor den individuelle valgfriheten er relativt liten. I tråd med dette er også usikkerheten lite påtrengende. Fremtidsorientering i senmoderniteten kan sammenlignes med bilkjøring, hvor hver bilist stadig har mulighet til å velge nye veier. Det hører med til bildet at de kjøretøyene de har fått utdelt er av ulik kvalitet, noe bilistene ikke alltid gjennomskuer når de sitter med et inntrykk av at de har kontroll over tiden og veivalget. En erkjennelse av at de er i samme situasjon som andre bilister er ikke nødvendigvis tilstede når de stadig har muligheter for å velge ny kjøreretning på egen hånd. Med det store tilfanget av alternative veier, kan den enkelte få en fornemmelse av at hans eller hennes egen reiserute er unik, og dessuten at risikoen ved ulike valg er noe de må takle som individer heller enn som medlemmer av et kollektiv.

Dette gir en illustrasjon på hvordan det individuelle og subjektive er kommet i forgrunnen når et ”vi” erstattes av et ”jeg” i unge menneskers identitetsarbeid og selvforståelse. Det kan synes å ha foregått en perspektivforskyvning når unge mennesker er mer komfortable med å konstruere sin identitet med henvisning til hva de vil bli heller enn hvor de kommer fra (Ziehe 1989; Øian 2004). Som flere modernitetsteoretikere er opptatt av, innebærer individualiseringen en frigjøring av individet fra begrensninger som er gitt gjennom tradisjoner, men denne frigjøringen er forbundet med en større grad av usikkerhet

og risiko. Det å håndtere usikkerhet blir en utfordring. Evne til reorientering i takt med nye krav og utfordringer blir også en viktig egenskap. Karriereveiledning i et livslangt perspektiv er et svar på en slik situasjonsforståelse.

Giddens (1991) peker på betydningen av individets refleksive evner når den enkelte i større grad har ansvar for å skape sin egen identitet, det vil si å konstruere og rekonstruere seg selv i bestrebelsene på selvrealisering. Han vektlegger både friheten, men også imperativet og anstrengelsene som er involvert når han slår fast at individet er tvunget til å foreta valg. Han er dessuten inne på at ressursene som er tilgjengelige i individenes identitetskonstruksjon er ulikt fordelt (side 6), men dette er ikke noe hovedanliggende i hans fremstilling. I Giddens vektlegging av viktigheten av å lykkes med å lage en sammenhengende biografi og skape mening og kontinuitet i det individet opplever, forutsettes det en lineær tidsforståelse, hvor nåtid og fremtid former og forutsetter hverandre gjensidig. Som Øian (2004) har vist er denne lineære tidsforståelsen en bærende ide for individualisme, personlig karriere og opplevelse av personlig autonomi. Også ungdom som slutter i skolen, kan være preget av den samme lineære tidsforståelsen og tilkjenner seg ansvar for å ta selvstendige valg når de ser avbruddet som meningsfullt i et fremtidsperspektiv. Bruddet forklares og fortolkes av ungdommene selv som en del av en overordnet kontinuitet (Lødding 2009).

Andreassen m.fl. (2008) fremhever den sterke utdanningsorienteringen som gjør seg gjeldende blant ungdom, som avdekkes i flere sosiologiske undersøkelser. Dette handler om verdsetting av utdanning i form av tillit til at utdanning kommer godt med, at det er viktig å gjøre så godt en kan på skolen osv. Dette er utsagn som svært store andeler av ungdomskullene gir sin tilslutning til, også ungdom fra arbeiderklassen eller fra hjem med lite utdanning. Lødding (2009) fant at selv blant ungdom som hadde sluttet og befant seg utenfor videregående opplæring, kom troen på utdanning til uttrykk i form av tillit til at de kom til å skaffe seg mer utdanning. Dette til tross for at flere av dem fortalte om dårlige erfaringer med skolen og om opplevelser av ikke å lykkes eller mestre kravene. Dette støtter opp under konklusjoner om at utdanning er svært tett knyttet til identitetsutforming og selvforståelse blant ungdom. Andreassen m.fl. (2008) fremhever en sterk sammenheng mellom utdanning og selvaktelse. De viser til sammenhenger mellom skoleprestasjoner og selvvurdering, som påvist av Skaalvik og Skaalvik (1996): De som opplever å greie seg godt på skolen, har også en høy grad av selvakseptering. Selvakseptering er sterkt påvirket av selvvurdering og andres vurdering av en selv på områder som betraktes som viktige i samfunnet og i nærmiljøet, hevder de.

For egen regning vil vi stille spørsmålet om hvordan det går det med selvaktelsen til de ungdommene som ikke opplever mestring på skolen, gitt at det å lykkes i utdanning ser ut til å ha stor betydning for hvordan ungdom oppfatter seg selv. I tillegg handler det om evne til å håndtere usikkerhet. Med hensyn til valg av utdanningsprogram vil usikkerheten være større for dem som ikke vet hva de skal velge fordi de ikke kjenner alternativene eller ikke vet hva konsekvensene vil være av å velge et alternativ. Utdanningsvalg som fag gir løfter om å komme de ungdommene i møte som er usikre eller mener at de mangler kunnskaper om valgalternativer. Prinsippet om utprøving, som er en vesentlig del av faget, står sentralt i denne sammenhengen.

Samtidig som utdanning tillegges stor betydning blant ungdom, viser Andreassen m fl. (2008) til at ungdom også har et ”nærmest umettelig behov for yrkesorientering” (side 87), noe de forstår på bakgrunn av ungdoms beskjedne erfaring med arbeidslivet. Dette leder forfatterne til å argumentere for at skolen ikke bare kan stå i et instrumentalistisk tjenesteforhold til næringslivet, slik de finner holdepunkter for i begrunnelsene for 90-tallsreformene, hvor skolen fremheves som et viktig redskap for økonomisk utvikling og internasjonal konkurransevne. De sier: ”Spørsmålet er om man i fremtiden i større grad enn til nå bør diskutere relasjonen mellom skole og arbeidsliv ut fra et sosialisering- og identitetsdannende perspektiv, som ikke domineres av en ensidig økonomisk tenkning der skolens instrumentelle funksjon i forhold til næringslivet blir den dominerende funksjonen. (...) Tiden er trolig inne til å (...) inkludere spørsmålet om hvordan utdanningen kan tilpasses de unges behov for kunnskaper om arbeidslivet, og hvordan dagens utdanning med vekt på utdanningsvalg kan bidra til de unges positive identitetsutforming.” (side 95).

Et argument i samme gate vil være at ungdomsskoleelever har behov for kunnskaper om videregående opplæring nettopp med tanke på en positiv identitetsutforming. En av målsetningene for faget utdanningsvalg er å redusere frafall og omvalg, noe som kan begrunnes samfunnsøkonomisk, det koster å opprette skoleplasser som ungdom forlater. En ikke mindre viktig, men kanskje ikke like eksplisitt begrunnelse for faget utdanningsvalg dreier seg om unge menneskers behov for kompetanse i å forholde seg til informasjon, utforske og reflektere over valgalternativer og foreta gode valg slik det stilles stadig større krav om i et høymoderne samfunn. I så måte kan faget utdanningsvalg betraktes som en respons på et behov for oppøving av kompetanse i identitetshåndtering, hvilket involverer håndtering av både kompleksitet og usikkerhet.

Et spørsmål er om faget styrker valgkompetansen hos de som er mest usikre eller mest utsatt, gitt den sterke sammenhengen mellom selvvurdering og skoleprestasjoner. Peavy (2006) ser god karriereveiledning som en frigjørende prosess for den som veiledes. Dette handler om at også ungdommer som har lært å oppfatte seg selv som udugelige, gis muligheter for å oppdage sine sterke sider. Dette skjer blant annet gjennom dialog og kartlegging av såkalte leverom, det vil si mentale rom som er både psykiske og sosiologiske, som den enkelte har formet over tid. Ved hjelp av ulike teknikker er hensikten med veiledningen å utvide den enkeltes perspektiv på hva som er mulig og å skjelve mellom innbilte og reelle begrensninger. Peavy er en viktig bidragsyter i utvikling av såkalt konstruktivistisk veiledning, og han har hatt stor innflytelse i Danmark og Sverige (Andreassen m.fl. 2008).

Likevel, veiledning kan vanskelig avgrenses til spørsmål om psykologiske eller mentale prosesser. Valg av utdanning og yrke skjer innenfor en tilbudsstruktur hvor det er systematiske forskjeller mellom utdanningsprogram når det gjelder kravene til håndtering av usikkerhet. Selv om utdanningssystemet i Norge kan karakteriseres som relativt åpent og fleksibelt, er det elever med de beste skoleprestasjonene som vil velge de mest teoretiske utdanningsprogrammene. Det er i studieforbereidende utdanningsprogram en kan sette valget av yrke på vent samtidig som en ”holder alle dører åpne”. Elever med svakere skoleprestasjoner vil ikke ha samme muligheter for å kjøpe seg tid. Valg av yrke er mer

presserende, og dermed øker også risikoen for å ta feil. Vi vet at frafallet har vært desidert størst på yrkesfaglige studieretninger (Markussen m. fl. 2008).

Det er ikke gitt at faget vil kunne innfri i forhold til de store utfordringene. Andreassen m.fl. (2008) tar på sin side til orde for en betydelig optimisme på fagets vegne. Det å hjelpe elever til bedre selvforståelse og dermed modenhet for å foreta valg, ser de som en sentral oppgave i karriereveiledningen. De mener skolen kan påvirke elevers valgkompetanse gjennom informasjon, utprøving og støtte i refleksjonsarbeidet, i tråd med hovedområdene i læreplanen. Andreassen mfl. (2008) understreker flere ganger at når en arbeider med faget utdanningsvalg, er det viktig å være klar over at valgprosessen er en utviklingsprosess for elevene som er sirkulær og ikke lineær. Slik de ser det, finnes det et betydelig potensial for oppøvelse av elevers ferdigheter i å foreta informerte og reflekterte valg. Vi vil likevel reise spørsmålet om utdanningsvalg som fag kommer de elevene i møte som strever mest når det gjelder å nyttiggjøre seg skriftlig informasjon, håndtere usikkerhet og reflektere over egne muligheter. Noe definitivt svar vil vi ikke kunne gi på dette tidspunktet i evalueringen, men vi ønsker å holde oppmerksomheten om dette spørsmålet når vi tar for oss elevers utbytte av faget.

1.3 Endringer i implementeringen av det nye faget

Da implementeringen av Kunnskapsløftet startet høsten 2006 hadde faget, under navnet *programfag til valg*, status som utprøvingsprosjekt, og det var også kjent at det ville bli et obligatorisk fag på ungdomstrinnet fra og med skoleåret 2008/2009. Våren 2008 kom det viktige endringer i signalene fra sentrale utdanningsmyndigheter, før faget *utdanningsvalg* ble et obligatorisk fag i ungdomsskolen. Formelle rammer for faget har ligget fast siden det ble obligatorisk fra skoleåret 2008/2009, og siden høsten 2008 har oppgaven vært å implementere faget lokalt. I vår forrige underveisrapport (Lødding & Borgen 2008) er endringene i signaler fra sentrale utdanningsmyndigheter ganske inngående beskrevet og kommentert. Vi viser til denne for en mer detaljert redegjørelse. Den nye læreplanen er likevel et så viktig omdreiningspunkt i denne rapporteringen, at vi velger å referere utførlig fra den her.

1.3.1 Den nasjonale læreplanen og kompetansemålene

I utprøvingsperioden for programfag til valg hadde kommunen som skoleeier ansvar for at det ble utarbeidet læreplaner. Dette er nedfelt i retningslinjer for lokal utarbeiding av læreplaner i programfag til valg på ungdomstrinnet (Læreplanverket for Kunnskapsløftet, midlertidig utgave juni 2006). Denne ble erstattet av en nasjonal læreplan fastsatt av Kunnskapsdepartementet våren 2008.

Læreplanen for utdanningsvalg har tre hovedområder med tilhørende kompetansemål, og dette strukturerer faget. Hovedområdene skal utfylle hverandre og sees i sammenheng, og ifølge læreplanen bør de tas i den rekkefølge de er beskrevet:

- Hovedområdet *Om videregående opplæring og arbeidsliv* skal utgjøre 20 prosent av faget, og handler om struktur i videregående og innhold i de ulike utdanningsprogrammene, hvilke yrker de ulike utdanningsprogrammene åpner for og

kunnskap om arbeidsmuligheter og framtidsutsikter, inkludert lokalt arbeids- og næringsliv.

- Hovedområdet *Utprøving av utdanningsprogram* skal utgjøre 60 prosent av faget. Dette hovedområdet «*omfatter aktiviteter forankret i kompetansemål i utdanningsprogram i videregående opplæring*». Utprøvingen kan foregå i både skole og arbeidsliv, og det skal som hovedregel omfatte minst to ulike utdanningsprogram. Elever som tar fag fra videregående opplæring kan disponere timer fra dette hovedområdet dersom det ikke kan frigjøres nok timer fra det tilsvarende grunnskolefaget.
- Hovedområdet *Om egne valg*, utgjør 20 prosent av faget og omfatter «*kartlegging av og refleksjon over egne interesser og forutsetninger, knyttet til eget utdannings- og yrkesvalg*».

De grunnleggende ferdigheter er integrert i kompetansemålene, der de bidrar til utviklingen av fagkompetanse og er en del av fagkompetansen. Etter 10. trinn er kompetansemålene i hovedområdet Om videregående opplæring og arbeidsliv å:

- beskrive de ulike utdanningsprogrammene i videregående opplæring
- forklare forskjellen på strukturen i studieforbereende 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

Mål for opplæringen i hovedområdet utprøving av utdanningsprogram, er at eleven skal kunne

- planlegge, gjennomføre og dokumentere aktiviteter og arbeidsoppgaver knyttet til kompetansemål fra valgte utdanningsprogram i videregående opplæring

Mål for opplæringen i hovedområdet om egne valg, er at eleven skal kunne

- reflektere over og presentere utdanninger og yrker i forhold til egne interesser og forutsetninger
- vurdere videre valg av utdanning og yrke basert på erfaringer fra utprøvingen

Når dette skrives (medio oktober 2009) er Utdanningsdirektoratets veiledninger til Kunnskapsløftet på trappene, hvilket de også var da vi gjennomførte skolebesøkene. Signalene fra sentrale utdanningsmyndigheter har stått ved lag, og de er som nevnt beskrevet, tolket og kommentert i vår forrige underveisrapport. Det gjelder også omtalen av elevenes rett til rådgivning presisert gjennom forslag til nye forskrifter til opplæringsloven (og privatskoleloven) og gjennom forslag til anbefalt formell kompetanse og veiledende kompetansekriterier for rådgivere.¹ Med hensyn til nettopp dette kan en hevde at disse bestemmelsene og anbefalingene om rådgivningstjenesten ligger noe på siden av temaet utdanningsvalg, ettersom dette er et fag på linje med andre fag i

¹ Dette er nå formalisert i brev fra Utdanningsdirektoratet, datert 29. juni 2009.

ungdomsskolen, som ikke bare rådgivere, men kanskje i enda større grad skolens ledelse og lærere har ansvar for.

Utfordringen for oss i denne rapporten er å beskrive implementeringen av det nye faget utdanningsvalg slik det fortoner seg etter om lag et år. Helt avgjørende for å kunne gjøre dette, er det selvfølgelig at den empirien vi har, er av god kvalitet. Før vi omtaler metoder og empirisk materiale, gjengis våre hovedproblemstillinger slik de ble formulert i vår prosjektbeskrivelse fra 2006.

1.4 Problemstillinger

Evalueringsens overordnede problemstillinger er:

- *Organiseres karriereveiledningen slik at sentrale intensjoner om en bedre karriereveiledning gjennom Kunnskapsløftet blir ivaretatt?*
- *Hvilken rolle spiller programfag til valg/utdanningsvalg (og forløpere til faget) i yrkes- og utdanningsveiledningen og hvilke vurderinger gjøres fra ulike ståsted?*

Spørsmålene er nokså generelle og åpner for fyldige beskrivelser av ulike modeller for karriereveiledning og hvordan disse eventuelt endres over tid. Førrige underveisrapport var særlig rettet mot å besvare første problemstilling, og dette temaet har vi ikke forlatt. I denne rapporten er det likevel særlig den andre problemstillingen som står sentralt.

1.5 Empirisk materiale og metoder

Med denne underveisrapporten har vi tatt mål av oss til å formidle funn fra det empiriske materialet som vi har til rådighet. Vi benytter både kvantitative og kvalitative metoder. Det dreier seg om analyser av data fra en fellessurvey samt en casestudie med skolebesøk og intervjuer.

Som det fremgår av kapittel 2, er en del av premissene for vårt prosjekt blitt endret ved at den første fellessurveyen ikke ble gjennomført på det tidspunktet som var planlagt. Dette har gitt oss mindre informasjon enn vi opprinnelig forventet., Det har vist seg at vesentlige deler av datamaterialet ikke er representativt for respondentkategorier som er viktige for oss. Det gjelder ikke minst besvarelser fra elever på 10. trinn i ungdomsskolen og elever på vg1 i videregående opplæring. Heller ikke besvarelser fra 10. trinnselevers foreldre, lærere i ungdomsskolen eller lærere i videregående opplæring kan vi bruke slik de var tenkt. Derimot fester vi lit til besvarelsene fra skoleeiere, det vil si kommuner og fylkeskommuner, samt besvarelsene fra rektorene ved videregående skoler og ved grunnskoler med ungdomstrinn. Besvarelsene fra disse respondentgruppene er omtalt i kapittel 2. Vi mener at besvarelsene fra rektorer i ungdomsskolen er særlig interessante, ettersom vi vet at det er vesentlig for utviklingsarbeid og implementering at skoleleder er involvert i arbeidet. På denne bakgrunnen er rektorenes informasjon og synspunkter verdifulle. Denne delen av undersøkelsen gir oss også holdepunkter for å vurdere generaliserbarheten av funn fra casestudien. Den kvantitative og den kvalitative tilnærmingen åpner likevel for ulike spørsmål som vi mener er interessante i seg selv.

Casestudien beskrives nærmere i kapittel 3, og den er også omtalt tidligere (Lødding & Borgen 2008). Våren 2009 gjennomførte vi skolebesøk ved de samme fem

skolene som vi besøkte våren 2007. I likhet med tidligere, intervjuet vi også de aktuelle skoleeierne og dessuten prosjektledere på regionalt nivå når det var aktuelt. Dette var skoler som hadde igangsatt utviklingsarbeid med det nye faget under navnet programfag til valg. I likhet med hva vi gjorde ved forrige besøk, intervjuet vi skolens ledelse samt lærere og rådgivere i to gruppeintervjuer ved hver skole. Også elever ble intervjuet i grupper med jenter og gutter hver for seg. Dette har gitt oss et rikt kvalitativt datamateriale, spesielt fra intervjuene med elever.

I forrige underveisrapport forespeilet vi at denne delrapporten ville vie stor plass til elevene, både fra den kvantitative og den kvalitative delen av vårt prosjekt. Dessverre kan planen ikke opprettholdes med hensyn til analyser av det kvantitative materialet. Vi gjengir elevens synspunkter i denne delrapporten, slik de kom frem i gruppeintervjuene under skolebesøkene sent i skoleåret 2008/2009, men også i den første serien av skolebesøk.

1.6 Rapportens disposisjon

Denne rapporten er organisert slik at to hovedperspektiver belyses hver for seg: først det organisatoriske (kapittel 2 til 5) og deretter et perspektiv på individenes utbytte, i deler av kapittel 5 hvor vi refererer lærere og skolelederes synspunkter på elevens utbytte og i kapittel 6 hvor elevene selv kommer til orde. Det hele trekkes sammen i foreløpige konklusjoner fra prosjektet i kapittel 7.

I kapittel 2 analyseres de delene av det kvantitative materialet som vi finner det forsvarlig å benytte, nemlig spørreskjemaundersøkelsene til skoleeiere og skoleledere. Dette dreier seg i begge tilfeller om både videregående opplæring og ungdomsskolen, slik at besvarelsene fra fire respondentgrupper inngår, det gjelder fylkeskommuner, kommuner, rektorer i videregående opplæring og rektorer i ungdomsskoler.

Kapittel 3 gir en kortfattet oversikt over skolene i casestudien, vi redegjør for viktige dimensjoner som varierer mellom casene og vi drøfter i hvilken grad casestudien samlet sett gjenspeiler helt spesielle eller mer typiske trekk ved skoler.

I kapittel 4 refereres intervjuer med representanter for skoleeiere om noen få, men nokså komplekse temaer. Dette gjelder arbeidet med lokal læreplan etter at nasjonal læreplan er fastsatt av Kunnskapsdepartementet. Det handler om ulike modeller for utprøving og samarbeidskonstellasjoner mellom ulike aktører i den forbindelse. Spørsmålet om finansiering er også tematisert, i likhet med spørsmålet om de overordnede målsetningene står fast eller er endret etter overgangen fra programfag til valg til utdanningsvalg.

Kapittel 5 gir en situasjonsrapport for hver skole i utvalget med vekt på det organisatoriske. Temaene som belyses er den modellen for utdanningsvalg som benyttes, samarbeidsrelasjoner både innad og utad, organiseringen av rådgivningstjenesten ved den enkelte skolen, kompetansebehov i forbindelse med implementeringen av utdanningsvalg samt til slutt refleksjon og læring ved skolen.

I kapittel 6 skifter vi fokus til individene og elevenes stemmer i omtalen av faget utdanningsvalg.

I kapittel 7 trekker vi forbindelseslinjer fra de foregående kapitlene og peker på viktige utfordringer i det videre arbeidet med implementeringen av faget.

2 Spørreskjemaabesvarelser fra skoleeiere og skoleledere

Vårt prosjektdesign er bygget opp om to planlagte fellessurveys, som var forventet å gi informasjon om utbredelse og omfang av ulike modeller mens faget programfag til valg var under utprøving samt informasjon om hvordan faget ble implementert og videreutviklet etter at det var blitt et obligatorisk fag i ungdomsskolen. Kvalitative undersøkelser var ment å supplere de kvantitative og gi innblikk i arbeidet med å implementere faget innenfor de nokså ulike kontekstuelle betingelsene som gjelder.

Det er hittil gjennomført én omfattende survey i evalueringen av Kunnskapsløftet. Denne har dessverre ikke imøtekommet hele vårt behov for kvantitative data, noe vi redegjør for i omtalen av data nedenfor. De delene av surveymaterialet som vi benytter i dette kapitlet, mener vi har en forsvarlig kvalitet. Ikke minst finner vi at besvarelsene fra rektorene ved grunnskoler med ungdomstrinn er et viktig og verdifullt materiale for vårt prosjekt.

Opprinnelig var altså casestudien ment å supplere kvantitative undersøkelser av implementeringen av det nye faget. Vi forestilte oss dessuten at kvantitative data kunne fortelle noe om utbredelse av ulike modeller og samarbeidskonstellasjoner og hvor vanlige ulike vurderinger er i skolers og skoleeieres arbeid med implementeringen. Vi har fått svar på en rekke spørsmål som kan tematiseres etter hvilke respondentgrupper det er tale om. I svarene fra kommuner og fylkeskommuner handler det om organisatoriske forhold, som samarbeid med andre i planleggingen av faget og deltakelse i partnerskap. I spørsmålene til videregående skoler står samarbeid med ungdomsskoler sentralt. Her får vi blant annet vite hvor mange videregående skoler som har etablert en ordning med at ungdomsskoleelever tar fag på videregående nivå.

Besvarelsene fra rektorer i ungdomsskolen gir oss et bakteppe for å vurdere generaliserbarheten av funn fra casestudien. De gir dessuten innblikk i vurderinger fra de skolene som ikke var med i utprøvingen av programfag til valg, en kategori som jo ikke er inkludert i casestudien. Ikke minst er det verdifullt at vi kan skille mellom skoler med og skoler uten erfaring fra utprøving av programfag til valg, slik at vi kan vurdere om dette har gjort noen forskjell. Surveyen gir dessuten mulighet for en stemningsrapport på et representativt grunnlag for viktige og sentrale spørsmål om yrkes- og utdanningsveiledning til ungdom på skoleledernivå.

Den leseren som ikke interesserer seg for utvalgsstørrelser og representativitet, oppfordres til å gå videre til avsnitt 2.2. Redegjørelsen i avsnitt 2.1 er inkludert her for den interesserte leser som også vil vite hvorfor skoleeiere og skoleledere er valgt fremfor andre respondentgrupper.

2.1 Data

Danmarks Pædagogiske Universitetsskole og Høgskolen i Hedmark hadde ansvar for gjennomføring av en fellessurvey til bruk for alle forskningsmiljøene i evalueringen av Kunnskapsløftet. Disse to miljøene refererer vi til i det følgende med entallsformen

dataleverandøren. Spørsmål fra dette delprosjektet om karriereveiledning ble meldt inn til dataleverandøren første gang i mai 2007. Planen var at fellessurveyen skulle gjennomføres skoleåret 2007/2008, og spørsmålene som vi formulerte var følgelig orientert om at faget programfag til valg var i en utprøvningsfase.

Fellessurveyen ble etter hvert betydelig forsinket, og de delene som involverte skolene (elever, lærere, rektorer og foreldre) ble ikke sendt ut før høsten 2008. Spørsmålene vi opprinnelig hadde stilt, måtte følgelig endres både med tanke på at faget var blitt obligatorisk og at det hadde endret navn fra programfag til valg til utdanningsvalg. Portalen for elektroniske besvarelser fra skolene ble, etter gjentatte purringer, lukket 19.01.2009. Skjemaer til skoleeiere, det vil si fylkeskommuner og kommuner, var imidlertid blitt sendt ut før utgangen av mai 2008, og ble besvart gjennom sommeren og høsten 2008, før en satte strek 19.1.2009. Dessverre fikk vi ikke anledning til å reformulere spørsmålene til disse sistnevnte kategoriene respondenter med tanke på at fagets navn og status (fra prøveprosjekt til obligatorisk fag) hadde endret seg. Det er også en ulempe at skjemaene er besvart over et tidsrom på flere måneder når vi har å gjøre med overgang fra utviklingsarbeid og utprøving til en varig ordning med et obligatorisk fag. Særlig fra skoleeierne er det uheldig at vi ikke vet om spørsmålene er besvart sommeren 2008 med grunnlag i erfaringer fra utprøvingen eller etter at nytt skoleår var kommet i gang høsten 2008.

Representativiteten for de besvarelsene som foreligger er varierende. Samtlige 19 fylker besvarte skjemaet, det samme gjaldt 344 (79,4 prosent) av de totalt 430 kommunene i landet. Representativiteten for besvarelser fra skoleeierne blir av dataleverandøren vurdert som god, men det har senere vist seg at små kommuner er underrepresentert i materialet. Ved NIFU STEP har vi laget vektorer som korrigerer for skjevheter på grunn av lav svarprosent fra små kommuner. Både besvarelsene fra fylkene og kommunene kan altså benyttes i dette prosjektet. Denne delen av fellessurveyen var imidlertid ikke den viktigste for dette prosjektet om karriereveiledning i overgangen mellom grunnskole og videregående opplæring.

Dataleverandøren har informert om at for utvalg av skoleledere ble grunnskoler trukket tilfeldig i alle fylker fra Nordland og sørover, mens samtlige skoler i Troms og Finnmark ble inkludert i utvalget. Til sammen ga dette et utvalg på 2236 skoler. Det foreligger 720 besvarelser fra skoleledere i grunnskolen. For ungdomsskoler og ”blandede skoler” er svarprosenten henholdsvis 29,5 og 39,4 prosent. Dersom vi går ut fra at alle blandede skoler er grunnskoler med ungdomstrinn, er svarprosenten for skoleledere på ungdomstrinnet 33,6. Dataleverandøren har kommet til at besvarelsene fra rektorer i grunnskolen utgjør et representativt utsnitt av samtlige rektorer med hensyn til skolestørrelse og skoletype, men at besvarelsene ikke er representative med hensyn til geografi. Dog er det etter deres syn kun tale om mindre avvikelser. I en metoderapport fra dataleverandøren fremgår det at svarprosentene er lavest i Finnmark (12 prosent), Troms (15,3 prosent), Nordland (21,1 prosent) og Oslo (23,3 prosent), men dette gjelder alle trinn og ikke spesifikt ungdomstrinnet. Programstyret for evalueringen av Kunnskapsløftet er i sin vurdering av dataleverandørens metoderapport særlig kritiske til uklarheter om metode for utvalgstrekking, hvilket også fører til uklarhet om behov for vektning.

Vi har valgt å bruke surveymaterialet fra skoleledere ved grunnskoler med ungdomstrinn. En viktig årsak til dette er dataleverandørens vurdering om at disse besvarelsene er representative med hensyn til skolestørrelse og trinn, dog med mindre avvikelser med hensyn til geografi. Også besvarelsene fra rektorer i videregående vurderes av dataleverandøren som representative med hensyn til skolestørrelser og geografi. Responsraten er på 48,2 prosent. Dataleverandøren anfører for videregående skoler at små skoler med mindre enn 250 elever er underrepresentert i materialet. Slike skoler utgjør imidlertid bare en femtedel av alle videregående skoler i Norge. Ett problem med disse besvarelsene er imidlertid at antallet respondenter er ganske lavt, det er bare snakk om 150 besvarelser, noe som begrenser hvor avanserte analyser det er mulig å gjøre.

Når konklusjonen fra dataleverandøren for alle de øvrige respondentgruppene er at besvarelsene ikke er representative etter de samme kriteriene, velger vi å legge dem til side. Programstyret peker som nevnt på at det er uklart hvorvidt det er behov for vektning. Dette følger av et mer alvorlig problem, nemlig at det er uklart hvordan utvalget er trukket. Vi oppfatter det slik at besvarelsene ikke kan brukes fordi de ikke er representative, samtidig som uklarhet om behov for vektig gjør det vanskelig å forbedre datamaterialet.

Vi vet at hver skoleleder som har svart, representerer en skole. Vi forutsetter at skoleleder har oversikt over implementering av det nye faget utdanningsvalg ved egen skole. Særlig svarene fra rektorer på ungdomstrinnet tillegger vi vekt. Vi oppfatter at svarene fra disse respondentene gjenspeiler status i implementeringen av faget utdanningsvalg i ungdomsskolen.

2.2 Fylkeskommunene

Bare ett spørsmål er stilt til fylkeskommunene fra vårt prosjekt. Det gjelder et delspørsmål under formuleringen: ”Har fylkeskommunen laget egne planer for nedenstående alene eller i samarbeid med andre fylker?” Det er så listet ulike mulige planer, som for grunnleggende ferdigheter, kompetanseutvikling av lærere og skoleledere og så videre. På spørsmålet ”Egne planer for utdannings- og yrkesveiledning av elever i overgangen mellom grunnskolen og videregående opplæring”, har ingen av de 19 fylkene svart at de har laget slike planer i samarbeid med andre fylkeskommuner. 14 av dem svarer derimot at de har laget planer, men ikke i samarbeid med andre fylkeskommuner, mens fire svarer at de ikke har laget slike planer, men at de er under utvikling. Én fylkeskommune svarer at den ikke har laget slike planer, og at det heller ikke er under utvikling. Fra annet hold vet vi likevel at også denne fylkeskommunen er kommet i gang med arbeidet.

Fra den kvalitative delen av vårt prosjekt kjenner vi til at utprøvingen av programfag til valg også har skjedd på tvers av fylkesgrenser. Når ingen av respondentene markerer dette alternativet, kan det tyde på at endringene som kom med innføringen av det nye faget utdanningsvalg, har gitt noen justeringer i planleggingen for fylkeskommunene. En annen tolkning kan være at den som har besvart skjemaet, ikke har hatt førstehåndskjennskap til pågående prosjektarbeid for å styrke yrkes- og utdanningsveiledningen i ungdomsskolen.

2.3 Kommunene

Resultatene som gjengis her, er vektet slik at små kommuner, som er underrepresentert i materialet, veier mer og resultatene er representative også med hensyn til kommunestørrelse. Dette er angitt med $N_v=430$, mens det uten vekting gjelder at $N=344$.

På den tiden spørsmålene ble formulert, var det kommunen som hadde ansvar for at det ble utarbeidet læreplaner i faget programfag til valg. Etter at Kunnskapsdepartementet fastsatte læreplaner i det nye faget utdanningsvalg våren 2008, fremstår disse spørsmålene som uaktuelle, og svarene er vanskelige å tolke. Vi henviser til intervjuene med skoleeiere høsten 2009 (referert i kapittel 4 i denne rapporten) hvor de ble spurt om det har vært til hjelp at læreplanen har vært fastsatt på nasjonalt nivå når faget skulle implementeres.

Andre spørsmål fra fellessurveyen har fortsatt aktualitet. Riktignok kompliserer det tolkningen av svarene at vi ikke vet når i perioden mai 2008 – januar 2009 det enkelte spørreskjemaet ble besvart. Dette gjelder ikke minst spørsmålet: "Foregår det utvikling av programfag til valg (PTV) på minst en av grunnskolene med ungdomstrinn i kommunen?" Hvis alle skjemaene ble besvart etter at skoleåret 2008/2009 var kommet i gang, kunne vi forvente at 100 prosent av respondentene bekreftet dette, til tross for at betegnelsen programfag til valg da var utdatert. 98 prosent av kommunene har svart "ja" på spørsmålet, og blant de få som svarte "nei", svarer de aller fleste bekreftende på spørsmålet om de har startet planleggingen av hvordan programfag til valg skal utformes ved skolen. Rektorene i grunnskoler med ungdomstrinn er en bedre kilde til informasjon om hvor mange som hadde startet før faget ble obligatorisk, og dette kommer vi tilbake til. Svarene fra kommunene forteller oss at praktisk talt alle var i gang da de var blitt forpliktet til det.

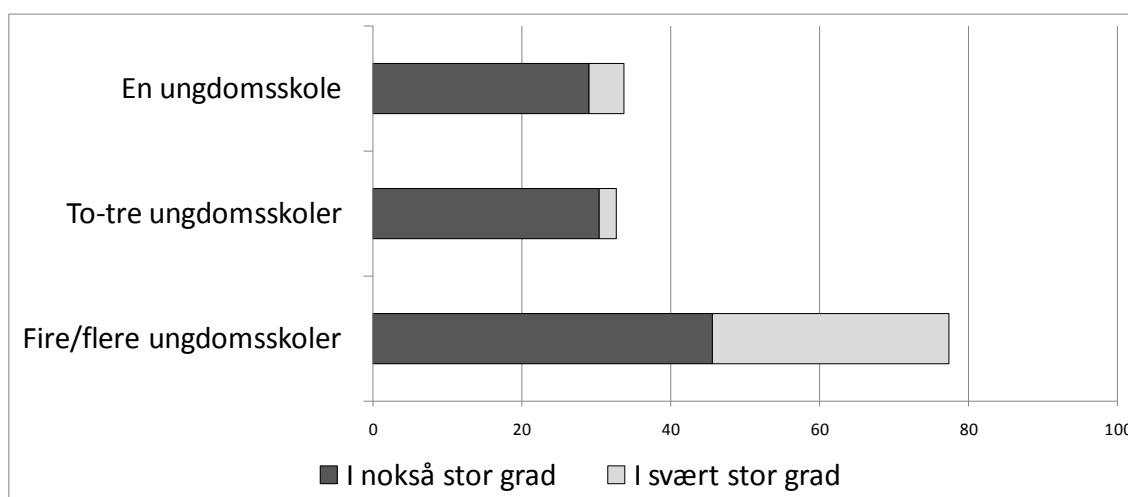
Fra andre undersøkelser som er gjennomført ved NIFU STEP og ved NIBR vet vi at partnerskap har vært viktige i organiseringen og realiseringen av en styrket utdannings- og yrkesveiledning til ungdom (Røste & Borgen 2008a 2008; Røste & Borgen 2008b; Borgen m.fl. 2008; Helgesen & Feiring 2007). I vår forrige underveisrapport pekte vi på at "prosjekt" var en vel så mye brukt betegnelse på samarbeidskonstellasjoner som begrepet partnerskap (Lødding & Borgen 2008). Et spørsmål i spørreskjemaet til kommunene var: Er det etablert partnerskap for karriereveiledning i det fylket kommunen hører under? Tabell 2.1 viser besvarelser etter antall ungdomsskoler i kommunen for de 95 prosent av respondentene som besvarte dette spesifikke spørsmålet.

Tabell 2.1: *Andeler av kommunene som svarte ja på spørsmål om det var etablert partnerskap i fylkeskommunen etter hvor mange ungdomsskoler kommunen hadde.*

	Andel som svarte ja	$N_v=100$ %
Uten ungdomsskole	70,2	181
Én ungdomsskole	77,0	148
To-tre ungdomsskoler	85,5	55
Fire eller flere ungdomsskoler	95,8	24
Totalt	76,2	408

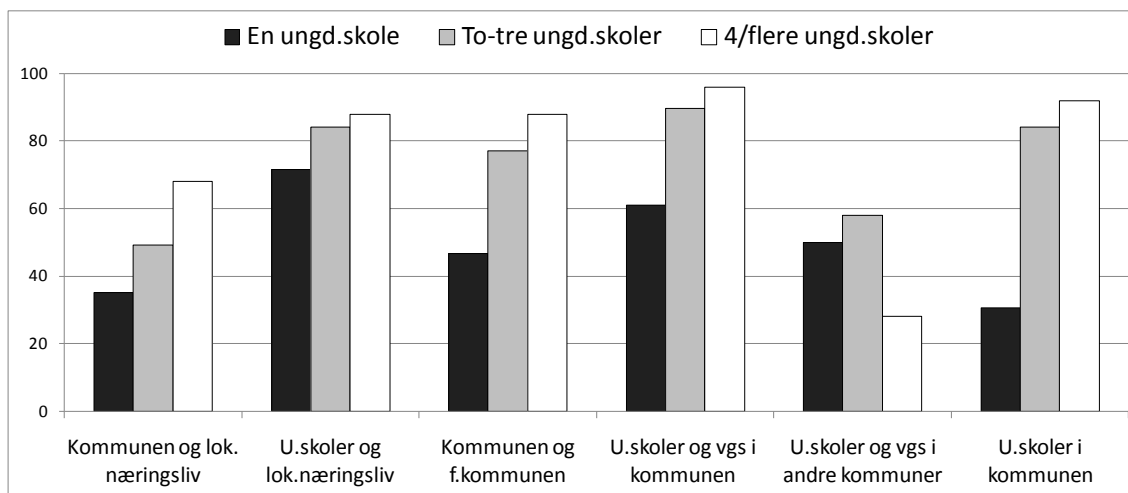
Vel tre firedeler av alle kommunene bekrefter at det er etablert partnerskap, og dette bekreftes oftest av de kommunene som har flere ungdomsskoler. Svarene kan reflektere kjennskap til partnerskap så vel som til samarbeidsrelasjoner for styrking av karriereveiledning til ungdomsskoleelever. Med dette mener vi at begrepet partnerskap kan være like åpent som begrepet samarbeid. Resultatene som er gjengitt i tabell 2.1 tyder på at respondentene gjenkjenner begrepet partnerskap, selv om casestudien har vist at ”prosjekt” ofte brukes synonymt. Vi kan ikke utkrystallisere ulike modeller for partnerskap som kommunene er involvert i, men vi kan kartlegge i hvilken grad kommunene har definerte roller og forekomsten av ulike samarbeidsrelasjoner.

Et oppfølgingsspørsmål til de som svarte ja, lød: ”I hvilken grad har kommunen spesifikke oppgaver i dette partnerskapet?” Besvarelsene fra de som bekreftet at det er etablert partnerskap og som har minst en ungdomsskole, er illustrert i figur 2.1.



Figur 2.1: *Andeler av kommunene som svarer at de i nokså stor grad eller i svært stor grad har spesifikke oppgaver i partnerskapet, etter antall ungdomsskoler i kommunen. $N_v=107$ (en ungdomsskole); $N_v=46$ (to-tre ungdomsskoler); $N_v=22$ (fire/flere ungdomsskoler).*

De relativt få kommunene med mange ungdomsskoler er de som oftest tilkjenner at de har hatt spesifikke oppgaver i det pågående partnerskapet. Det er altså de kommunene som har mange ungdomsskoler som ser ut til å inngå mest aktivt i samarbeidet om karriereveiledning til elevene. Vi har ingen oversikt over hva de spesifikke oppgavene består i, men vi har svar på spørsmål om samarbeid mellom ulike aktører. Svarene er gjengitt i figur 2.2 etter hvor mange ungdomsskoler kommunen har, og kommuner uten ungdomsskoler er holdt utenfor.



Figur 2.2: *Andeler blant kommunene som svarer "ja" på spørsmål om det foregår samarbeid mellom ulike aktører om utvikling av yrkes- og utdanningsveiledningen av ungdomsskoleelever, etter antall ungdomsskoler i kommunen. $N_v=154-155$ (en ungdomsskole); $N_v=57-58$ (to-tre ungdomsskoler) $N_v=25$ (fire/flere ungdomsskoler).*

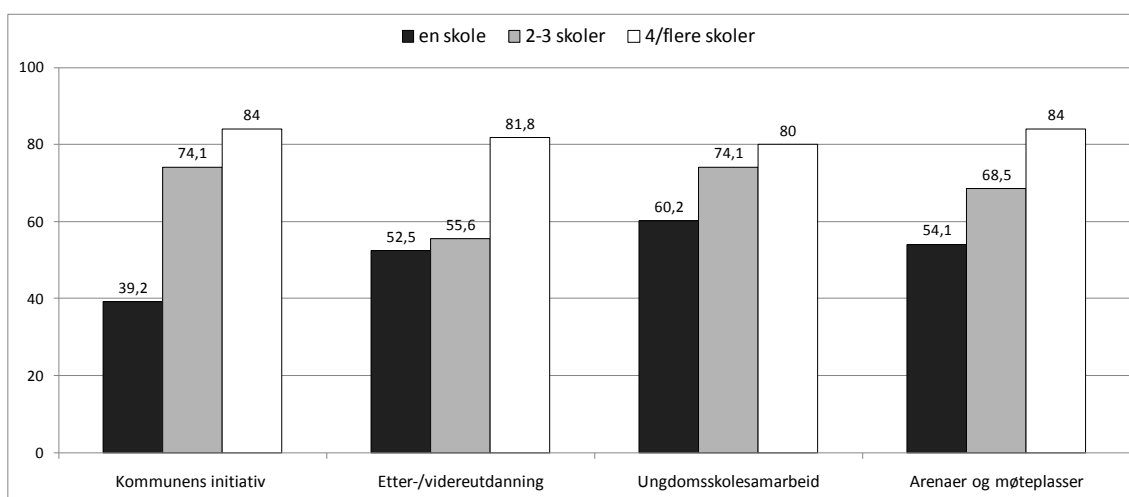
Svarene forteller oss at det er vanligere at ungdomsskoler inngår i samarbeid med lokalt arbeidsliv enn at kommuner gjør det, og begge samarbeidsrelasjoner er vanligere i de kommunene som har flere ungdomsskoler enn de kommunene som har få. Samarbeid mellom kommune og fylkeskommune er vanligere i de kommunene som har mange ungdomsskoler enn i de som har få. Her kan det nevnes at Oslo som både er kommune og fylkeskommune, vil telle som en blant totalt 25 kommuner i kategorien "4/flere ungdomsskoler". Under halvparten av de mange kommunene som bare har en ungdomsskole, bekrefter at det foregår et samarbeid med fylkeskommunen. Fra casestudien vet vi at små kommuner kan inngå i regionale samarbeidskonstellasjoner, men dette handler om mer eller mindre tidsavgrensede utviklingsprosjekter.

Bare om lag 60 prosent av kommunene med bare én ungdomsskole bekrefter at det foregår samarbeid mellom ungdomsskolen og videregående skoler i kommunen. Det kan være at en del av disse kommunene ikke har videregående skoler i egen kommune. Derfor kan det nevnes at 76 prosent av de kommunene som bare har én ungdomsskole, svarer at det foregår et samarbeid mellom ungdomsskolen og videregående skole, enten sistnevnte ligger i samme eller i en annen kommune. For de større kommunene gir en slik sammenslåing av svar ingen økning i andeler. Uansett, basert på disse opplysningene fra kommunene kan vi konstatere at et samarbeid mellom ungdomsskoler og videregående skoler ikke er opprettet overalt den første høsten etter at faget utdanningsvalg ble obligatorisk. Det er de små kommunene som henger etter.

Det er relativt mindre vanlig i store kommuner at samarbeid mellom ungdomsskoler og videregående skoler skjer på tvers av kommunegrensene. Dette er kanskje lite overraskende. Mer overraskende er det at kommuner med bare en ungdomsskole hevder at det foregår et samarbeid mellom ungdomsskoler i kommunen, slik om lag en tredel av dem faktisk gjør, men det er kanskje en eller annen form for interregionalt samarbeid det siktes til.

Andre spørsmål i surveyen angår kommunens rolle med hensyn til å sette i gang tiltak for å utvikle utdannings- og yrkesveiledningen. Vi kan anta at dette varierer med kommunens størrelse, og vi belyser derfor spørsmålene med samme inndeling av respondentene som vi har brukt ovenfor. De fire aktuelle utsagnene, slik de var formulert til kommunene lød i sin helhet:

- Kommunen har vært initiativtaker eller bidratt til igangsetting av tiltak for utvikling av utdannings- og yrkesveiledning på skolene
- Kommunen har koordinert etter- og videreutdanning for rådgivere
- Kommunen har lagt til rette for samarbeid mellom ungdomsskoler for å få en best mulig utdannings- og yrkesveiledning for elever
- Kommunen har skapt arenaer og møteplasser for erfaringsutveksling i rådgivningstjenesten



Figur 2.3: *Andeler av kommunene som svarer ”i nokså stor grad” eller ”i svært stor grad” på spørsmål om spesifikke utsagn om kommunens rolle i ulike tiltak, etter antall ungdomsskoler i kommunen. $N_v=125$; 54; 25 (kommunens initiativ); $N_v=101$; 45; 22 (etter-/videregutdanning); $N_v=118$; 54; 25 (ungdomsskolesamarbeid) $N_v=122$; 54; 25 (arenaer og møteplasser).*

Det er tydelig at kommuner med mange ungdomsskoler oftere ser seg selv som initiativtakere, koordinatore, tilretteleggere og skapere av muligheter for en realisering av yrkes- og utdanningsveiledning til ungdomsskoleelever enn kommuner med få skoler gjør.

En viktig konklusjon fra kommunenes besvarelser er at de små kommunene sjeldnere inngår i partnerskap og sjeldnere angir samarbeidsrelasjoner til arbeidsliv, fylkeskommune eller samarbeid ungdomsskoler og videregående skoler imellom. En vesentlig forklaring på dette kan være mangel på skolefaglig kompetansen i staben. Utdanningsvalg er et fag som i særlig grad krever samarbeid mellom ulike aktører, og små kommuner er på ingen måte unntatt i så henseende. Dette gir gjenklang fra en annen del av evalueringen av Kunnskapsløftet, hvor det poengteres at reformen ser ut til å være en særlig tung bær å bære for små kommuner (Møller m.fl. 2009).

2.4 Svar fra rektorer ved videregående skoler

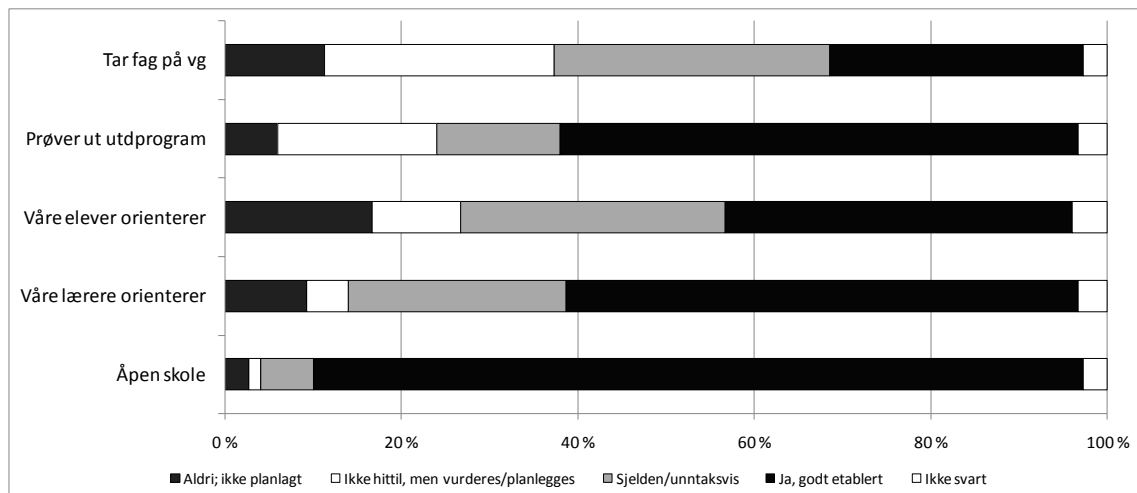
Det foreligger svar fra 150 rektorer etter at alle de 311 videregående skolene ble inkludert i spørreundersøkelsen. Med dette antallet respondenter kan vi ikke gjøre særlig avanserte analyser, men noen frekvensfordelinger skal omtales her. Det betyr at vi velger ikke å bryte ned besvarelsene etter hvilke utdanningsprogram skolene har, og heller ikke etter antall elever ved skolen eller ved andre kategoriseringer av respondentene, men gjengir hva rektorene har svart samlet sett.

Rektorene ble spurt om det var etablert partnerskap for karriereveiledning i fylkeskommunen. 61 prosent av respondentene bekrefter at det er etablert partnerskap, 32 prosent svarer ”nei”, mens 7 prosent ikke har besvart dette spesifikke spørsmålet. De som svarte ”ja” ble bedt om å fortelle i hvilken grad respondentens egen videregående skole hadde oppgaver i partnerskapet. De fleste respondentene har markert de moderate svaralternativene, det vil si: ”i nokså liten grad” (28 prosent) eller i ”nokså stor grad” (40 prosent), men de fordeler de seg ganske likt med 47 prosent som har markert i svært liten eller i nokså liten grad, mens 53 prosent har markert i nokså stor eller i svært stor grad.

En liten serie spørsmål angikk forekomster av ulike arrangementer for å ta imot eller møte ungdomsskoleelever. Figur 2.4 gjengir svarene på de ulike utsagnene, som i sin helhet lyder:

- Ungdomsskoleelever følger undervisningen på vår skole i bestemte fag
- Ungdomsskoleelever følger undervisningen på vår skole i flere fag for å bli kjent med et utdanningsprogram
- Elever ved vår skole besøker ungdomsskole(r) for å orientere om sine utdanningsvalg
- Lærere fra vår skole besøker ungdomsskole(r) for å orientere om tilbudene ved vår skole
- Vi har åpen skole i et avgrenset tidsrom for at potensielle søkere kan besøke skolen

Dersom disse spørsmålene har fungert etter hensikten, vil det første avdekke forekomsten av ”å ta fag på videregående” for ungdomsskoleelever, og andre utsagn vil avdekke forekomst av utprøving for ungdomsskoleelever, enten det kalles ”smakebiter”, hospitering, kurs eller noe annet.



Figur 2.4: Svarfordeling på spørsmålet: Hvis din skole samarbeider med ungdomsskolen om utdannings- og yrkesvalg, angi hvor etablert samarbeidet er på følgende områder. N=150.

Det er interessant at så mye som 29 prosent av respondentene svarer at en ordning med at ungdomsskoleelever følger undervisningen på den videregående skolen i bestemte fag er godt etablert. Minst like mange, det vil si 31 prosent, angir at et slikt arrangement forekommer sjelden eller unntaksvis, og 26 prosent angir at ordningen vurderes eller planlegges. Når så mange angir at ordningen er godt etablert, forteller ikke dette i seg selv hvor mange elever som får undervisning på videregående nivå. Som omtalt i vår forrige underveisrapport, viste Utdanningsdirektoratets kartleggingsundersøkelse fra skoleåret 2006/2007 at 199 elever fordelt på 45 ungdomsskoler i landet hadde tatt fag på videregående. Vi kjenner ikke til tall for hvor mange videregående skoler som til enhver tid har vært involvert i dette, men i vår forrige underveisrapport peker vi på at ordningen er blitt mer formalisert under faget utdanningsvalg enn det var under utprøvingen av programfag til valg. Det er nærliggende å tolke svarene fra respondentene i retning av større utbredelse av ordningen, og at dette er et resultat av at ordningen er blitt mer formalisert.

Nær 60 prosent av respondentene svarer at utprøving av utdanningsprogram for ungdomsskoleelever er godt etablert. Dette må oppfattes som en stor andel når vi snakker om det første skoleåret etter at faget utdanningsvalg ble obligatorisk. Videre er det mange som hevder å ha en godt etablert ordning med at skolens elever besøker ungdomsskoler, og enda flere at skolens lærere besøker ungdomsskoler for å orientere om utdanningsprogram. Den ordningen som har desidert størst utbredelse er likevel ”åpen skole”, som er en ordning av gammel dato.

Selv om de videregående skolene tydeligvis trekker på visse tradisjoner i møte med ungdomsskoleelever, er det interessant at så mange har åpnet for at elevene også kan prøve ut utdanningsprogram og dessuten fordype seg i fag på videregående nivå.

2.5 Svar fra rektorer på ungdomstrinnet

Rektorer må sies å være en meget viktig respondentgruppe når vi vil finne ut av hvordan arbeidet med implementering av faget går ved skolene og hvilke betraktninger de gjør seg ved skolene. Casestudien bærer bud om at rektors involvering og engasjement er særdeles viktig for implementeringen av det nye faget.

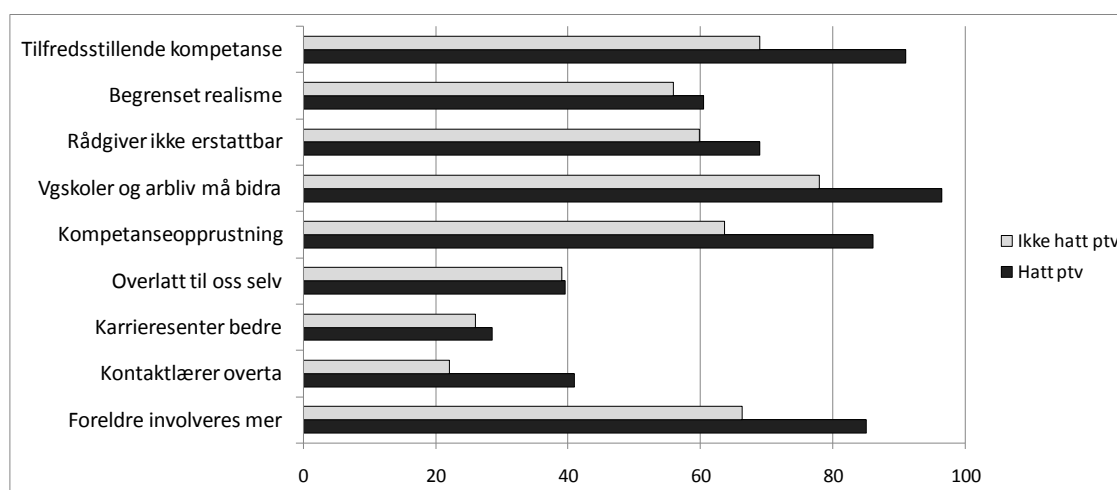
2.5.1 Utbredelse av faget

Spørsmål om skolen hadde startet med faget programfag til valg før faget ble obligatorisk, ble besvart av 262 av 277 rektorer på skoler med ungdomstrinn, det vil si at 15 (5,4 prosent) av respondentene ikke besvarte dette spesifikke spørsmålet. Det gir en andel som bekreftet på 76,3 prosent, mens 23,7 prosent svarte nei blant de som besvarte spørsmålet. Utdanningsdirektoratet fant våren 2008 at 86 prosent av skolene hadde startet med faget før det ble obligatorisk, men som redegjort for tidligere, det er grunn til å anta at denne andelen er noe i overkant av den faktiske andelen (Lødding & Borgen 2008: 33).

Blant de 200 rektorene som tilkjennega at de hadde startet med faget før det ble obligatorisk, svarte 161 (80,5 prosent) at de hadde innført faget på 8. trinn foregående skoleår (skoleåret 2007/2008), 190 (95 prosent) hadde innført faget på 9. trinn, mens 170 (85 prosent) hadde innført faget på 10. trinn.

2.5.2 Vurderinger av sentrale spørsmål om karriereveiledning

En oversikt over hvordan rektorene besvarte andre relaterte spørsmål om yrkes- og utdanningsveiledningen ved skolen, er gitt i figur 2.5.



Figur 2.5: *Andeler av skoleledere på grunnskoler med ungdomstrinn som har sagt seg litt enige eller svært enige i utsagn om yrkes- og utdanningsveiledningen ved skolen, etter om de hadde innført eller ikke hadde innført programfag til valg skoleåret i forveien.*

Utsagnene er forkortet i figuren og lød i sin helhet:

- På vår skole har vi tilfredsstillende kompetanse med hensyn til yrkes- og utdanningsveiledning til ungdom
- Mulighetene er begrensede med hensyn til å gi elevene et realistisk bilde av hva ulike utdannings- og yrkesvalg vil innebære

- Det er vanskelig å se at rådgiver med sin erfaring og kompetanse, kan erstattes av andre (i eller utenfor skolen) i utdannings- og yrkesveiledningen av ungdom
- For at elevene skal få et realistisk bilde av hva et utdannings- eller yrkesvalg innebærer, må videregående skoler og aktører i arbeidslivet bidra i rådgivningen
- Opprustning av kompetanse i yrkes- og utdanningsveiledning er et satsingsfelt ved vår skole
- På vår skole er vi i stor grad overlatt til oss selv og våre egne ressurser i yrkes- og utdanningsveiledningen av elever
- Et karrieresenter med spesialkompetanse i yrkes- og utdanningsveiledning av ungdom ville være bedre egnet til å gi elevene slik veiledning enn en skole kan være
- Det er til beste for elevene om kontaktlærere overtar noen av oppgavene som rådgivere tradisjonelt har hatt i yrkes- og utdanningsveiledningen
- Foreldre må i større grad involveres i elevenes utdannings- og yrkesvalg

Rektorene ved de skolene som hadde erfaring med programfag til valg før det ble et obligatorisk fag, er oftere enige eller svært enige i utsagnene enn de rektorene som ikke hadde startet opp med faget. Likevel ser vi lignende mønstre for de med, som for de uten erfaring fra tidlig implementering av programfag til valg. Utsagnet om at videregående skoler og aktører i arbeidslivet må bidra for at elevene skal få et realistisk bilde av hva et utdannings- eller yrkesvalg innebærer, er det utsagnet som har størst tilslutning fra begge kategorier respondenter.

Videre kan en legge merke til at både utsagnet om at en har tilfredsstillende kompetanse ved skolen og utsagnet om at kompetanseopprustning i utdannings- og yrkesveiledning er et satsingsfelt ved skolen har større tilslutning blant de med erfaring fra programfag til valg. Dette kan handle om at kompetansen finnes ved skolen, samtidig som det er et mål at den spres og at flere trekkes inn i yrkes og utdanningsveiledningen. Det kan også handle om ulike mønstre i respondentenes besvarelser, noe vi skal komme tilbake til. Det er også verdt å merke seg at et stort flertall mener at foreldre i større grad må involveres i elevenes utdannings- og yrkesvalg, også dette kommer tydeligst frem blant de rektorene som hadde erfaring med programfag til valg.

Over halvparten av rektorene mener at rådgiver med sin erfaring og kompetanse vanskelig kan erstattes. Dette er interessant, også sett i sammenheng med hvor få som er enige i at kontaktlærer bør overta noen av rådgiverens tradisjonelle oppgaver. Interessant nok hevder en nesten dobbelt så stor andel av de rektorene som hadde erfaring med programfag til valg at kontaktlærere bør komme inn. Likevel tyder svarene på at ideen om at utdanningsvalg er hele skolens ansvar, ikke hadde fått noe stort gjennomslag høsten 2008.

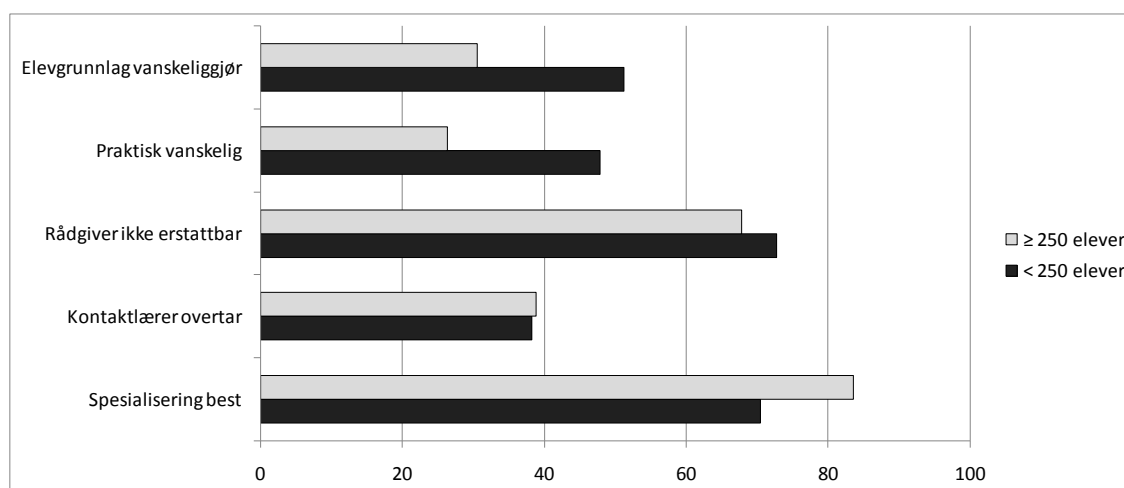
2.5.3 Synspunkter på delt rådgivningstjeneste

På det tidspunktet da spørsmålene ble utformet første gang, var delt rådgivningstjeneste et aktuelt tema. Kirke-, utdannings- og forskningskomiteen mente under behandlingen av Stortingsmeldingen *Kultur for læring* (St. meld. 30 (2003–2004)) at spørsmålet om delt

rådgivningstjeneste burde vurderes lokalt når det gjaldt ungdomsskolen (Innst. S.nr. 268 (2003–2004)). Kunnskapsdepartementet sørget for at det ble utarbeidet kompetansekriterier for sosialpedagogisk rådgivning og for utdannings- og yrkesveiledning samt at det i samsvar med elevenes rett til rådgivning ble presisert hvilke oppgaver som er knyttet til de to typene rådgivning. Dette er beskrevet i forrige underveisrapport fra dette prosjektet (Lødding & Borgen 2008: 41 ff). Med vekt på ulike kompetansekriterier kan det tenkes at profesjonalisering av begge former for rådgivning er satt på dagsorden.

Noen spørsmål om delt rådgivningstjeneste er med i batteriet av utsagn som rektorene skulle ta stilling til. Vi finner imidlertid ikke spesielt tydelige skillelinjer i hvordan respondentene har svart etter om de har hatt programfag til valg før høsten 2008 eller ikke. Skolestørrelse kan imidlertid spille inn i vurderingen av om skolen er tjent med delt rådgivningstjeneste eller ikke. Her har vi delt rektorene inn etter om de er leder for en skole med mindre enn 250 elever eller en skole med 250 eller flere elever. En liten overvekt (55 prosent) av rektorene på grunnskoler med ungdomstrinn, hører inn under førstnevnte. Figur 2.6 gjengir andeler blant rektorene som svarte litt enig og svært enig på utsagnene:

- Med vårt elevgrunnlag er det problematisk med delt rådgivningstjeneste (dvs. yrkes- og utdanningsveiledning fra sosialpedagogiske oppgaver)
- Delt rådgivningstjeneste vil være vanskelig på vår skole av praktiske grunner
- Det er vanskelig å se at rådgiver med sin erfaring og kompetanse kan erstattes av andre (i eller utenfor skolen) i yrkes- og utdanningsveiledningen av ungdom
- Det vil være til fordel for elevene om kontaktlærere overtar noen av de oppgavene som rådgivere tradisjonelt har hatt i yrkes- og utdanningsveiledningen
- At ulike tilsatte er spesialiserte som enten yrkes- og utdanningsveileder eller sosiallærer vil være til fordel for elevene



Figur 2.6: *Andeler av skoleledere som svarte "litt enig" og "svært enig" på utsagn om organisering av yrkes- og utdanningsveiledningen ved skolen, etter skolestørrelse. N=139-142 (<250 elever); N=114-118 (≥250 elever).*

Vi ser et klart skille etter skolestørrelse når det gjelder tilslutning til utsagn om at det ut fra elevgrunnlaget eller av praktiske grunner er vanskelig med delt rådgivningstjeneste. Mindre enn en tredel av skolelederne ved de store skolene mener dette er et problem, hvilket også gjelder opp mot halvparten av skolelederne ved de små skolene. En signifikant høyere andel av skolelederne ved de store skolene mener at spesialisering ved at ulike tilsatte har ulike rådgiveroppgaver, er til beste for elevene enn skolelederne ved de små skolene, men også en stor overvekt av skolelederne ved de små skolene gir sin tilslutning til dette synspunktet. Dette tyder på at presiseringen om at ulike kompetansekrav bør gjelde for de to rådgiverområdene har et visst gehør blant skoleledere på ungdomstrinnet. Et mindretall i begge respondentkategorier er enige i utsagnet om at kontaktlærer bør overta enkelte oppgaver fra rådgiver, men langt flere sier seg enige i at rådgiver ikke kan erstattes av andre i eller utenfor skolen i utdannings- og yrkesveiledning av ungdom. Det kan for øvrig nevnes at flere rektorer angir at sosialpedagogiske oppgaver er tillagt kontaktlæreren, som svar på et åpent spørsmål om skolen har delt rådgivningstjeneste.

Utover hva som fremgår direkte av figur 2.5 kan det nevnes at vi ikke finner forskjell etter skolestørrelse i andeler som mener at et karrieresenter med spesialkompetanse i yrkes- og utdanningsveiledning ville være bedre egnet til å gi elevene slik veiledning enn en skole kan være. Som det fremgår av figur 2.5 er det mindre enn en tredel av skolelederne som støtter dette utsagnet. Det finnes med andre ord tiltro blant skolelederne til at skolen vil være bedre egnet til å ivareta denne oppgaven. Dette er interessant sammenholdt med erfaringene fra Danmark, hvor det viste seg at en kostnad ved at yrkes- og utdanningsveiledning til ungdom ble langt til karrieresentre utenfor skolen, var at en mistet den viktige kunnskapen om den enkelte eleven som skolen hadde (Danmarks evalueringsinstitutt 2007).

2.5.4 En liten økning i selvtillit og pågangsmot etter utprøving av ptv?

Figurene over gir ikke innsikt i hvilke mønstre som tegner seg i skoleledernes svar. Derfor har vi foretatt en faktoranalyse for å undersøke om det finnes underliggende, latente variabler som indikerer et mønster i den forstand at bestemte svar på ett spørsmål typisk følges av bestemte svar på andre spørsmål. På den måten kan variabler som er systematisk relatert til hverandre reduseres til færre underliggende latente variabler eller dimensjoner (Field 2005).

Bare en faktor kommer til syne, og denne omfatter fem utsagn, hvorav to lader negativt. I det følgende er utsagnene gjengitt med ladninger, det vil si korrelasjonene mellom indikatorene (utsagnene) og faktoren.²

- Et karrieresenter med spesialkompetanse i yrkes- og utdanningsveiledning av ungdom vil være bedre egnet til å gi elevene slik veiledning enn en skole kan være ($r=.67$)
- På vår skole har vi tilfredsstillende kompetanse med hensyn til yrkes- og utdanningsveiledning av ungdom ($r=-.67$)

² $R^2=36,5\%$. Dette betyr at de fem variablene i forholdsvis beskjeden grad forklarer variasjonen i den underliggende faktoren.

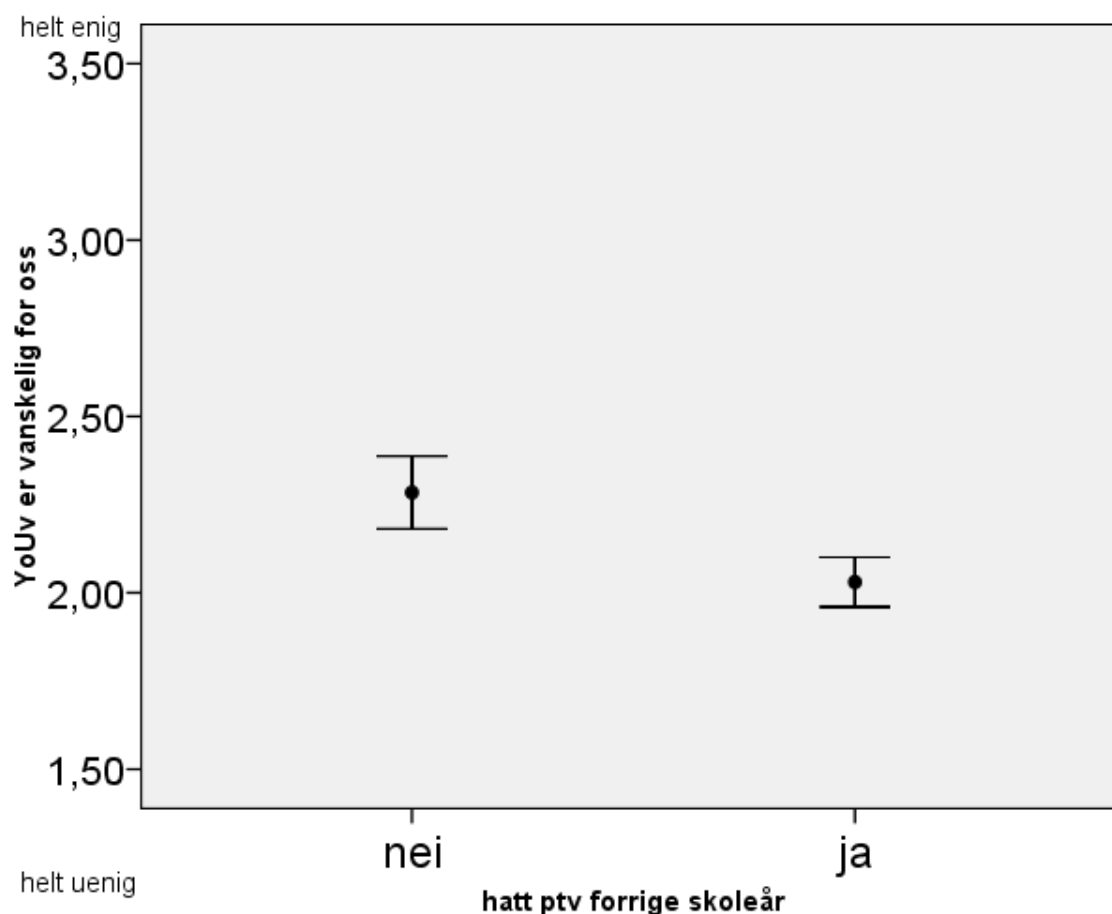
- Opprustning av kompetanse i yrkes- og utdanningsveiledning er et satsingsfelt ved vår skole ($r=-.60$)
- Mulighetene er begrensede mht å gi elevene et realistisk bilde av hva ulike utdannings- og yrkesvalg vil innebære ($r=.56$)
- På vår skole er vi i stor grad overlatt til oss selv og våre egne ressurser i yrkes- og utdanningsveiledningen av elever ($r=.50$)

Positiv verdi på *faktoren* kan oppfattes som en holdning som i første rekke går ut på at andre bedre kan håndtere veiledningsoppgaven enn skolen kan. Positive verdier refererer også til en oppfating om at skolen ikke har kompetanse og heller ikke ruster opp eller satser for å få til oppgaven. I tillegg oppfattes det som lite realistisk at man skal kunne gi elevene gode råd, fordi skolen ikke rår over annet enn egne ressurser. Høy skår på faktoren kan sies å indikere en pessimisme som ligger på grensen til fatalisme. Vi har laget en additiv indeksvariabel av de fem variablene, hvor verdiene i den andre og tredje er snudd. Det betyr at uenighet i disse utsagnene faller sammen med enighet i de tre øvrige utsagnene. Faktoren kan sies å uttrykke noe i retning av: ”Yrkes- og utdanningsveiledning er vanskelig for oss”, eller endog: ”Ikke nytter det, og ikke kan vi det“. Missing får verdien 2,5.³ Figur 2.7 viser hvordan gjennomsnitt på den nye variabelen varierer etter om skolen hadde hatt programfag til valg før faget ble obligatorisk eller ikke. De vertikale linjene markerer konfidensintervall. Jo lengre disse linjene er, jo større er usikkerheten med hensyn til hvor gjennomsnittet befinner seg. En lang linje kan bety stor spredning i svarene, og det kan bety få respondenter. Når linjene ikke overlapper, betyr det at det finnes en statistisk pålitelig forskjell i gjennomsnittsverdier mellom kategoriene. Vi ser av figur 2.7 at dette er tilfelle for den sammenhengen vi undersøker.

De som ikke hadde hatt programfag til valg ved skolen før utdanningsvalg skulle implementeres som et obligatorisk fag, skårer høyere enn de som hadde implementert faget i forkant når det gjelder uttrykk for pessimisme. Mer presist kan vi si at *de som ikke drev forsøksvirksomhet, i mindre grad benektet at det er grunnlag for pessimisme* enn de som hadde drevet forsøksvirksomhet. Førstnevnte, med verdien 2,28 befinner seg nærmere ”verken enig eller uenig” enn litt uenig, mens sistnevnte med verdien 2,0 er mer uenige. Det at skolen har drevet utprøving synes altså å føre til litt mer optimisme på skolens vegne. Forskjellen er liten, men signifikant. En bør også merke seg at begge kategorier benekter at det er grunnlag for pessimisme, men de som drev forsøksvirksomhet benekter det sterkere enn de som ikke drev forsøksvirksomhet.

Vi har med dette ikke avslørt noen årsakssammenheng. Mindre pessimisme kan være et resultat av at skolen har drevet utprøving av forsterket yrkes- og utdanningsveiledning av ungdom. Det kan imidlertid også være slik at optimisme og tillit til egne krefter og kompetanse forutgikk forsøksvirksomheten, altså at tilliten var et grunnlag for at skolen ville satse og prøve ut dette før de ble pålagt å gjøre det.

³ Vi har også forsøkt å ekskludere missing, noe som først og fremst øker konfidensintervallet (usikkerheten) for de som ikke har hatt programfag til valg, men forskjellen er fortsatt signifikant.



Figur 2.7: *Uttrykk for pessimisme med hensyn til yrkes- og utdanningsveiledning av ungdom blant skoleledere i grunnskoler med ungdomstrinn, etter om skolen hadde igangsatt programfag til valg før det ble obligatorisk høsten 2008 eller ikke (N=277).*

Dette er forenlig med et hovedinntrykk fra en mer generell kartleggingsundersøkelse om forberedelser til Kunnskapsløftet, av at motivasjonen for tidlig oppstart er at kommuner og skoler innser at dette er noe de måtte i gang med uansett, og at de derfor like godt kunne starte tidlig (Bergen m.fl. 2006). Når det gjelder styrking av karriereveiledning har vi inntrykk av at flere skoleeiere og skoler oppfattet situasjonen forut for satsingen som uholdbar, det gjaldt å få til noe bedre for elevenes skyld.

Resultatene fra faktoranalysen som er gjennomført her, tyder likevel på at de som hadde gjort erfaringer fra utprøving var bedre rustet i form av (enda) mindre pessimisme og dermed litt større tiltro til egen kompetanse i møte med utfordringene da utdanningsvalg var blitt obligatorisk. Noe annet hadde da også vært temmelig alarmerende.

2.5.5 Omfang og varighet av elevers utprøving

Noen spørsmål gjaldt hvordan og i hvilket omfang elevene skulle få smakebiter av utdanningsvalg etter at faget var blitt obligatorisk.

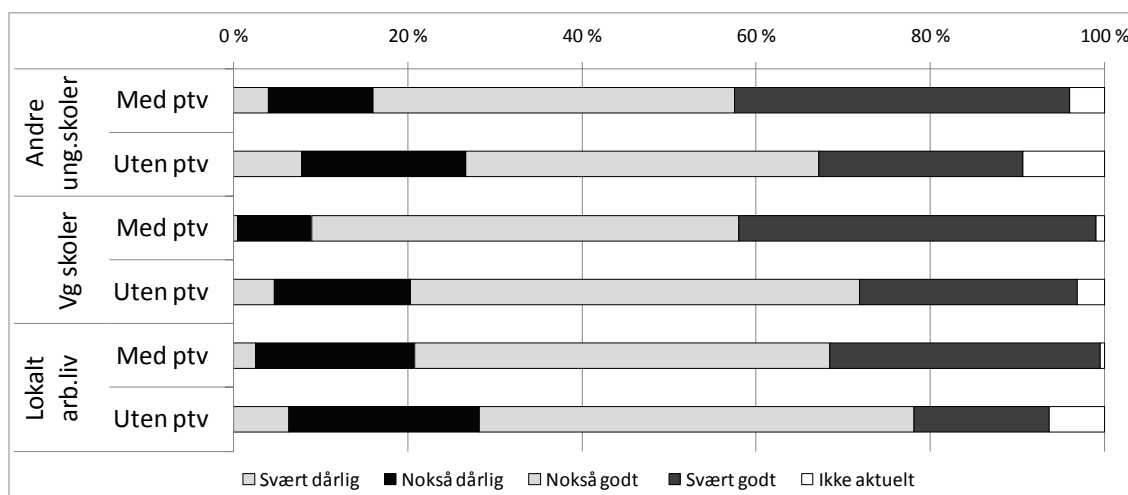
Tabell 2.2: Svarfordeling på spørsmål om hvordan og i hvilket omfang elevene skal få "smakebiter" av ulike utdanningsprogram i videregående opplæring, fra 277 rektorer i grunnskoler med ungdomstrinn.

Antall bekreftet (N)	Sum	Mindre enn en dag	1-2 dager	3-5 dager	Mer enn 5 dager	Ikke svart
Smakebiter i utdanningsvalg får elevene/skal elevene få ...						
...på skolen ved hjelp av skolens egne ressurser og lærere/rådgiveres kompetanse						
130	100%	1,5	13,1	29,2	33,8	22,3
... gjennom besøk i videregående skoler						
194	100%	2,1	50,0	40,2	6,2	1,5
... gjennom utplassering i arbeidslivet						
172	100%	1,7	16,3	64,0	16,9	1,2

Aktivitetene er ikke gjensidig utelukkende, og vi får bekreftet i materialet at flere respondenter angir at utprøvingen skal foregå på alle tre områder. Tabellen indikerer likevel noen tyngdepunkter i utprøvingen. Ikke overraskende vil en del av utprøvingen foregå på skolen ved hjelp av skolens egne ressurser, og de fleste angir at dette har en varighet på opptil en uke eller mer. Besøk i videregående er den formen for utprøving som bekreftes av flest blant respondentene, og vi kan også merke oss at dette gjerne vil ha en varighet på flere dager. Bedømt ut fra disse besvarelsene synes det som innføringen av det nye faget utdanningsvalg har gitt ungdomsskoleelevene mer tid i videregående enn de hadde under en ordning med "åpen skole". Mange blant respondentene bekrefter også at utplassering i arbeidslivet skal gi smakebiter i utdanningsvalg. Omlag to tredeler av disse angir en varighet på 3-5 dager, hvilket er forenlig med den tradisjonelle arbeidsuka, eller pry-uka som daterer langt tilbake i tid. I den kvalitative undersøkelsen har det vært tematisert hvordan en fra skolens side har forsøkt å legge opp til mer bevisste valg av arbeidsplasser og refleksjon i etterkant av utprøvingen, enn det har vært vanlig tidligere. Også blant elevene har denne utprøvingen vært livlig debattert.

Ser vi på utprøving av 1-5 dagers varighet, kan vi slå fast at 80 prosent av rektorene angir at utplassering i arbeidslivet skal gi elevene smakebiter av ulike utdanningsprogram, mens 90 prosent angir at dette skal skje gjennom besøk på videregående skole.

I sammenheng med elevens utprøving er det interessant å høre skoleledernes vurderinger av samarbeidet med andre utenfor skolen for å realisere faget. Dette fremgår av figur 2.8. Vi skiller respondentene etter om de har tidligere erfaring med programfag til valg eller ikke.



Figur 2.8: Skolelederes vurdering av samarbeid med andre utenfor skolen om faget utdanningsvalg, etter om skolen hadde startet opp med programfag til valg før faget ble obligatorisk eller ikke (N= 200; 64; 200; 64; 197; 64)

De største andelene i hver kategori betegner samarbeidet som nokså godt. Gjennomgående ser vi imidlertid at rektorene som har erfaring fra programfag til valg, oftere betegner samarbeidet som svært godt, og at de sjeldnere hevdet at spørsmålet ikke er aktuelt enn de rektorene som ikke startet før faget ble obligatorisk.

Til slutt tar vi med at 80 prosent av de respondentene som drev forsøk med faget, mener at de i nokså stor grad eller i svært god grad hadde innflytelse over utforming av læreplanen.

2.6 Oppsummering

På bakgrunn av fellessurveyen kan vi anslå at 76 prosent av grunnskolene med ungdomstrinn var med på utprøvingen av programfag til valg det siste skoleåret før faget ble obligatorisk, og at praktisk talt alle kommuner var i gang med faget utdanningsvalg etter at det var blitt obligatorisk fra skoleåret 2008/2009.

Besvarelsene fra kommunene forteller oss at de små kommunene sjeldnere inngår i partnerskap, sjeldnere angir samarbeidsrelasjoner til arbeidsliv, fylkeskommune eller samarbeid ungdomsskoler og videregående skoler imellom sammenlignet med kommuner med mange ungdomsskoler. Kommuner med mange ungdomsskoler ser oftere på seg selv som initiativtakere, koordinatorene, tilretteleggere og skapere av muligheter for en realisering av yrkes- og utdanningsveiledning til ungdomsskoleelever enn de kommunene som har få ungdomsskoler. Utdanningsvalg er et fag som i særlig grad krever samarbeid mellom ulike aktører, og små kommuner er på ingen måte unntatt i så henseende. Vi mener det er bekymringsfullt at vi finner denne systematiske forskjellen i betingelser for å realisere faget. Dette funnet gir dessuten gjenklang fra en annen del av evalueringen av Kunnskapsløftet, hvor det poengteres at reformen ser ut til å være en særlig tung bær å bære for små kommuner (Møller m.fl. 2009). I kapittel 4 skal vi dessuten se at små kommuner er de som har størst problemer med finansiering når ungdomsskoleelever skal gjennomføre utprøving i videregående skole.

På grunnlag av svar fra rektorer ved videregående skoler kan vi slå fast at ordningen med at ungdomsskoleelever tar fag på videregående har fått større utbredelse enn vi hadde holdepunkter for i forrige underveisrapport. Dette kan være en konsekvens av at ordningen ble mer formalisert med den nye læreplanen som kom våren 2008. Så mye som seksti prosent av rektorene ved de videregående skolene svarer dessuten at ordningen med at ungdomsskoleelever prøver ut utdanningsprogram i videregående er godt etablert.

Det at skolen har drevet med utviklingsarbeid i programfag til valg synes å føre til litt mer optimisme på skolens vegne når det gjelder å håndtere veiledningsoppgaven. I alle fall har rektorene ved de skolene som har drevet utviklingsarbeid, i (enda) mindre grad enn de øvrige rektorene en pessimistisk innstilling til oppgaven. At det i utgangspunktet var de mest optimistiske som ivret for å drive utprøving av programfag til valg, er en annen mulig forklaring.

I rektorenes vurderinger av reelle og potensielle alliansepartnere er det sterk konsensus om at videregående skoler og arbeidsliv må bidra for at ungdomsskoleelevene skal få et realistisk bilde av hva et utdannings- eller yrkesvalg innebærer. Mange mener at foreldre må involveres mer. En oppfatning om at et karrieresenter med spesialkompetanse i yrkes- og utdanningsveiledning av ungdom er bedre egnet enn skolen kan være til denne oppgaven har liten oppslutning.

Uansett skolestørrelse svarer brorparten av rektorene at rådgiver med sin erfaring og kompetanse ikke kan erstattes av andre i eller utenfor skolen, mens noe færre hevder at kontaktlærer bør overta noen av rådgiverens tradisjonelle oppgaver. Det siste er et spørsmål hvor rektorer med erfaring fra programfag til valg i langt større grad gir sin tilslutning. Uansett synes det som en oppfatning fortsatt dominerer om at yrkes- og utdanningsveiledning er rådgivers domene. Utfordringen i utdanningsvalg er å skape et fag på linje med de andre fagene i ungdomsskolen, som både skolens ledelse og lærerstaben har ansvar for.

Hva forteller surveyen oss om hvor typiske skolene og skoleeierne i casestudien er? For det første gir surveyen klare indikasjoner på at det finnes systematiske forskjeller mellom skoler som har hatt utprøving av programfag til valg og de som ikke har hatt det. Det som først og fremst bryter med inntrykk fra casestudien, er hvordan små kommuner har lite utviklede samarbeidsrelasjoner med viktige aktører for realiseringen av faget. Det er også overraskende hvor mange rektorer som synes å oppfatte yrkes- og utdanningsvalg som rådgiveres domene.

3 Oversikt over casestudien

Utvalget av skoler er det samme som i 2007, og det er redegjort for utvalgsriteriene i forrige delrapport (Lødding & Borgen 2008: kap 2). Innenfor rammen av denne evalueringen var det begrenset hvor mange skoler vi kunne besøke. De fem casene oppfattet vi som eksempler på modeller som var ganske utbredt blant skoler som hadde igangsatt programfag til valg skoleåret 2006/2007, bedømt ut fra Utdanningsdirektoratets kartleggingsundersøkelse fra samme skoleår, som omtalt i forrige underveisrapport (Lødding & Borgen 2008).

Vi tror fortsatt at våre caser forteller noe om implementeringen av faget utdanningsvalg som ikke er enestående eller særegent for disse casene. Samlet sett gjenspeiler casene variasjon med hensyn til flere forhold, som skolestørrelse, geografisk beliggenhet inkludert en by-land-dimensjon, elevenes sosiokulturelle bakgrunn, grad av språklig og etnisk mangfold i skolen og i boligmiljøet, næringsstruktur, grad av skolefaglig kompetanse hos skoleeier, avstander til andre ungdomsskoler, videregående skoler og karrieresentre for å nevne noen av de forholdene som varierer mellom casene.

Men gjør det faktum at skolene drev utprøving av programfag til valg at caseskolene må betraktes som spesielle? En kan tenke seg at skoler som var med allerede fra og med høsten 2006 i utviklingen av programfag til valg er skoler med særlig interesse og engasjement for en styrking av utdannings- og yrkesveiledning til ungdomsskoleelever. De lå i front i utviklingsarbeidet fra og med høsten 2006. I dag er det likevel vanskelig å hevde at de alle er kommet langt i implementeringen av faget utdanningsvalg etter at dette ble obligatorisk. Det er mulig å peke på mange grunner til at utviklingsarbeidet har hatt forskjellig tempo, og endog at interessen og innsatsen ser ut til å ha dalt ved enkelte av skolene. Dette skal vi ikke foregripe i dette kapitlet.

Casestudien var fra starten av ment å supplere data fra fellessurveyen og ved å gi utdypende informasjon om ulike modeller. Det er ikke slik at informasjonen fra fellessurveyen på noen enkel måte kvantifiserer funn og tendenser som trer frem fra casestudien. En grunn til dette er at fellessurveyen har vært ute av fase med implementeringen av faget. Dette gjelder ikke i samme grad casestudien. De kvalitative intervjuene i casestudien har gitt mulighet for å orientere spørsmålene om aktuelle temaer. På den måten har de to tilnærmingene gitt nokså forskjellig informasjon.

De fem case-skolene ble i forrige delrapport (Lødding & Borgen 2008), kap 4, anonymisert og beskrevet som skole 1-5. For kontinuitetens skyld, og fordi skolene er lovet anonymitet, beholdes denne formen også her. Det har i følge skolene vært små endringer når det gjelder elevgrunlaget ved skolene i løpet av de siste to årene. En skole har fått en parallell mer, mens en annen skole har noen færre elever enn for to år siden.

Derimot har det skjedd personalmessige endringer, og tre av de fem skolene (skole 1, 2, 5) har fått ny rektor etter at vi var på besøk i 2007. Da vi besøkte de fem skolene første gang var rektorene ved tre av de fem skolene (skole 1, 3, 5) nytilsatt innenfor de siste tre årene. Disse rektorene hadde en mer og mindre uttalt endringsagenda som begrunnelse for å sette i gang med utviklingsarbeidet i programfag til valg.

Når det gjelder elevgrunnlaget kan det observeres noen klare forskjeller mellom skolene i eller i tilknytning til byområder og skolene i landkommuner. De tre skolene i byområder (skole 1, 2, 3) har høyere befolkningstetthet og større andel elever fra ikke-vestlige land enn de to skolene i landkommuner (skole 4, 5). De fem skolene har følgende kjennetegn:

Tabell 3.1: Sentrale kjennetegn ved skolene

	Skole 1	Skole 2	Skole 3	Skole 4	Skole 5
Sted	Større by	Tettsted nær større by	Større by	Land-kommune med spredt bosetting	Land-kommune med spredt bosetting
Type skole	Ungdoms-skole med 6 paralleller	Ungdoms-skole med 4 paralleller	Ungdoms-skole med 6 paralleller	5.-10.trinn	1.-10 trinn
Elev-grunnlag	Stabil middelklasse samt en viss tilflytting fra ikke-vestlige land (ca 20 % av elevene)	Stabil, ressurssterk middelklasse, få tilflyttere fra ikke-vestlige land	Variert rekruttering fra drabantby som skårer lavt på siste levekårsundersøkelse	Variert rekruttering, mange elever med spesielle behov, tre hovedspråk, en viss tilflytting fra andre land	Variert rekruttering, noen elever med spesielle behov, få tilflyttere fra ikke-vestlige land
Antall elever/ Antall lærere	Ca. 450 elever/ Ca 35 lærere	Ca 380 elever/ Ca 30 lærere	Ca 450 elever/ Ca 42 lærere	Ca 260 elever/ Ca 37 lærere	Ca 160 elever/ Ca 20 lærere
Personal-messig endring fra 2007-2009	Ny rektor	Ny rektor	Flere nye lærere	Få endringer	Ny rektor (i midlertidig engasjement)

To av skolene (skole 1 og 2) har, på samme måte som i 2007, spesialenhet for elever med spesielle behov i tilknytning til skolen, mens de tre øvrige skolene (skole 3, 4, 5), på samme måte som i 2007, har elever med spesielle behov integrert på trinnene. Dette har en del å si for personalsammensetningen ved den enkelte skolen. Skoler med elever med spesielle behov integrert, har forholdsvis mange assistenter.

Skoleeiere er også intervjuet i etterkant av skolebesøkene, det vil si høsten 2009. Neste kapittel formidler hva skoleeiere fortalte om sentrale og komplekse temaer.

4 Intervjuer med skoleeiere

I dette kapitlet skal vi referere fra kvalitative intervjuer med kommuner som skoleeiere for grunnskoler med ungdomstrinn. Samtalen med den tilsatte i kommunen som var best kjent med status i implementeringen av faget, var orientert om noen få, men til dels komplekse temaer. Det gjaldt 1) arbeidet med læreplanen; 2) beskrivelser av den modellen skolene inngår i, det vil si samarbeid og ansvarsdeling mellom ulike aktører; 3) finansiering av arbeidet som lærere på videregående skoler gjør i forbindelse med ungdomsskoleelevenes utprøving av mulige utdanningsvalg; 4) hvorvidt målene har endret seg fra den gang faget programfag til valg var under utprøving, og 5) hvorvidt skoler i kommunen var engasjert i utprøving av det nye faget arbeidslivsfag. I det følgende gjengis informantenes svar på disse spørsmålene, tema for tema.

Vi bestreber oss på å opprettholde anonymitet med hensyn til hvilke kommuner som er skoleeiere for de skolene vi har besøkt. Det er likevel et vesentlig poeng at variasjonen er stor kommunene imellom. Noen kommuner har mange ungdomsskoler og solid skolefaglig kompetanse i egen stab. Andre har få ungdomsskoler, og det kan være lang vei til de videregående skolene som tilbyr utprøving i utdanningsvalg. For slike kommuner og ungdomsskoler har det ofte vært viktig å poengtere betydningen av at de har en regional koordinator som samordner satsingen på styrket utdannings- og yrkesveiledning til ungdomsskoleelever. Det er nettopp slike former for variasjon vår casestudie er ment å fange opp.

4.1 Læreplan og kompetansemål

Da programfag til valg var under utprøving skoleårene 2006/2007 og 2007/2008 gjaldt det at læreplaner skulle utformes lokalt, og at skoleeier hadde ansvar for at det ble utarbeidet læreplaner i faget. I mai 2008 ble det gjort kjent at Kunnskapsdepartementet hadde fastsatt læreplaner i faget utdanningsvalg. Vår forrige underveisrapport beskriver disse endringene i større detalj (Lødding & Borgen 2008). Et spørsmål i samtalene med representanter for skoleeiere var om det hadde lettet arbeidet med implementeringen av faget at læreplanen var blitt fastsatt av departementet.

Noen informanter bekrefter at det har vært en hjelp. Noen vektlegger at de hadde satsingsområder som viste seg å være mindre aktuelle etter at den nye læreplanen kom, andre forteller at de måtte kaste om på systematikk og orden som var begynt å falle på plass under den første utgaven av læreplanen.

En relativt liten kommune mente at det har vært en hjelp at læreplanen var blitt fastsatt sentralt på den måten at det var kommet en større tyngde bak arbeidet og at dette gjorde det lettere å få gjennomslag for faget. De videregående skolene hadde spesialsydd et opplegg for ungdomsskoleelevene, som både elevene og foreldrene deres var veldig fornøyd med. Elevene var glade for å få prøvd det ut i stedet for å sitte på et informasjonsmøte og høre om det, understreket informanten fra denne kommunen.

Et par andre, større kommuner var mer opptatt av hvilke utfordringer den nye læreplanen hadde satt på agendaen. Dette gjaldt ikke minst innenfor det andre

hovedområdet i faget utdanningsvalg, nemlig *Utprøving av utdanningsprogram*, som skal omfatte 60 prosent av faget, og hvor aktivitetene skal være forankret i kompetansemålene som gjelder i de forskjellige utdanningsprogrammene i videregående, slik det heter i læreplanen (jf. kapittel 1 i denne rapporten). Utfordringen består i å få til utprøvningsfasen og lage læreplaner med kompetansemål fra videregående som er tilpasset 9. og 10. trinn, var budskapet fra de to nevnte kommunene. Begge steder hadde de jobbet med å veilede skolene og gi dem ideer og eksempler på hvordan dette kunne gjøres. Fra begge kommuner ble det dessuten vektlagt at lærere må forventes å ha kompetanse til å jobbe med læreplaner, ettersom dette er hverdagen deres. ”*De må kunne jobbe med læreplaner og kompetansemål i alle fall i team*” poengterte den ene representanten, som også mente at utdanningsvalg burde ha sitt fagteam på linje med andre fag.

Fra en fjerde, relativt stor kommune fikk vi vite at det var vanskelig å svare spesifikt for utdanningsvalg, siden det er et såpass nytt fag, men erfaringen er at skolene generelt vil være godt hjulpet når kompetansemålene i et fag er fastsatt. En annen fordel med dette er at faget blir mer likt fra skole til skole, ettersom skolenes kompetanse på læreplanarbeid varierer. På generelt grunnlag, det vil si i alt arbeid med lokale deler av læreplaner under Kunnskapsløftet, ble det fortalt at skoleeier har et team som ber skolene legge frem læreplaner og som gir oppfølging og råd når de ser at noe er mangelfullt. I så fall kan også skolen bestille veiledning hos kommunen. Gjennom oppfølging forventes skolen å legge frem en bedre versjon neste gang. På spørsmål om særlige utfordringer med utdanningsvalg, som jo skal hente kompetansemål fra utdanningsprogram i videregående, var svaret at dette var de klar over, og at dette ikke er så enkelt i virkeligheten ettersom det er et nytt fag. Dette kom også frem i samtalen med en annen informant som fremhevet at det andre hovedområdet i læreplanen for utdanningsvalg med vekt på utprøving og fordypning er noe ganske nytt med Kunnskapsløftet, mens første og tredje hovedområde i læreplanen gjenspeiler tidligere læreplaner.

Et annet tema som dukket opp i noen av samtalene var veiledningene til Kunnskapsløftet som, da samtalene fant sted, var på trappene fra Utdanningsdirektoratet. En informant mente: «*Det ville være ekstra nyttig å ha veiledning til læreplan i utdanningsvalg, fordi det er et fag hvor det ikke stilles krav om faglærerkompetanse. Det er noe utdanningsvalg har til felles med faget elevrådsarbeid, de er de eneste uten krav til faglærerkompetanse.*» Til tross for de utfordringene de har opplevd, synes det som i alle fall tre av de fem kommunene som inngår i vårt lille utvalg, er meget godt i gang med å utarbeide veiledning til egne skoler, med eksempler og ideer for hvordan utprøvingen i faget kan foregå.

Det er vel å merke nettopp blant disse informantene vi får inntrykk av at det gjøres store anstrengelser for at ungdomsskoleelevenes utprøving av mulige utdanningsvalg i videregående skoler skal inngå i en helhet med både forberedelser og etterarbeid når utprøvningsperioden er over. En informant poengterte at begreper som smakebit eller hospitering er begreper de ønsker å erstatte med begrepet kurs, for å understreke at den tiden ungdomsskoleelevene tilbringer i videregående ikke skal være noe *ad hoc* eller en tilfeldig *happening* i det de ellers holder på med i faget, men at utprøvingen skal inngå i

kompetansemålene og være forankret i læreplanen for det aktuelle utdanningsprogrammet i videregående.

Flere av representantene for skoleeiere understreket at de kunne bare snakke ut fra eget ståsted, og at virkeligheten for skolene kanskje ser annerledes ut. Det er også andre spørsmål en kan reise om hvordan verden ser ut fra andre aktørers perspektiv. Hva med de videregående skolene? Ingen kommuner i Norge, med unntak av Oslo som er både kommune og fylkeskommune, har instruksjonsmyndighet overfor videregående skoler. Generelt må kommunene og ungdomsskolene appellere til de videregående skolenes velvilje og egeninteresse. Dette er noe enkelte også synes å lykkes med, hvilket vi skal komme tilbake til under omtalen av finansiering. Hvorvidt elevene opplever at utprøvingen i videregående eller i arbeidslivet er en integrert del av det de lærer i utdanningsvalg, er et spørsmål vi ikke kan besvare godt nok i denne underveisrapporten, men utsagn fra elever som er intervjuet i vår casestudie peker i flere retninger. Dette er et tema i kapittel 6.

4.2 Modeller for utprøving i utdanningsvalg

I kapittel 5 presenteres modeller for realiseringen av utdanningsvalg slik de utvalgte skolene beskriver aktiviteter og samarbeidsparter. Spørsmål om omfang av ulike former for utprøving er besvart i kapittel 2. I samtalene med kommunene som skoleeiere, var vi spesielt opptatt av utprøving av utdanningsprogram i videregående skole og arbeidsliv samt bidrag fra et karrieresenter der hvor dette var aktuelt.

Nokså gjennomgående viste representantene for skoleeierne til bestemmelsen (i læreplanen) om at utprøvingen som hovedregel skal omfatte minst to utdanningsprogram. I vårt lille utvalg synes denne bestemmelsen ofte å nedfelle seg i to utprøvsperioder i videregående, en om våren for 9. trinn, og en neste om høsten for 10. trinn. Noen kommuner forteller at dette er etablert, andre at målet er å komme dit hen. I så måte fremstår utprøvingen som langt mer ensartet våren 2009 enn den fortonte seg våren 2007 da faget programfag til valg var under utprøving. Det er likevel slik at vektleggingen av utprøving i arbeidslivet varierer noe. En representant for skoleeier pekte på at det blir opp til skolene å realisere utprøving i arbeidslivet innenfor en overordnet målsetning om tilpasset opplæring for den enkelte elev. En annen kommune tillat nettopp utprøving og kontakt med arbeidslivet stor vekt innenfor faget utdanningsvalg. Ungdomsskoleelevene har ifølge skoleeier god nytte av et karriereveiledningssenter som er etablert i partnerskapet. Fra skolens ståsted, kan likevel et karriereveiledningssenter på fylkekommunalt nivå oppfattes som noe fjernt, slik det fremgår av kapittel 5.

Spørsmål om etablering av karriereveiledningssentre og i hvilken grad de i så fall skal tjene ungdomsskoleelever direkte har vært et diskusjonstema over tid. Fra surveyen kan vi i kapittel 2 rapportere at rektorer i grunnskolen ikke synes å ha særlig tiltro til at et karriereveiledningssenter kan erstatte yrkes- og utdanningsveiledning som gis ved skolene. Flere av kommunene i vår casestudie har sentre eller tilgang til sentre som en ressurs i sitt arbeid, men det varierer i hvilken grad disse sentrene er ment å betjene ungdomsskoler direkte, hvor skole- eller arbeidsorientert deres oppgaver er, og i hvilken grad de er lokalisert til ett eller flere steder innenfor kommunen eller fylkeskommunen.

Et spørsmål som angår utplasseringen i videregående skoler, er om ungdomsskoleelevene er for seg selv eller om de er sammen med elevene som går der til daglig. Man kan forestille seg at fysiske strukturer setter noen begrensninger på hvor mange elever som kan befinne seg på et sted samtidig. I alle fall er dette et poeng Eriksen (2009) gjør i sin rapport om implementering av utdanningsvalg i Østfold: Skoler kan finne det vanskelig å innlemme ungdomsskoleelever i klasserom sammen med skolens elever, fordi det er begrenset plass eller uforsvarlig av sikkerhetsgrunner. Dette kan være bakgrunnen, hevder han, for at så mange ungdomsskoleelever driver utprøving av utdanningsprogram for idrettsfag: En gymsal gir ikke de samme begrensningene som et klasserom gjør.

Fra en av våre informanter ble det fremhevet at det kan være vanskelig å få til utplassering sammen med den videregående skolens elever, selv om dette er det optimale for ungdomsskoleelevene, som kan synes det er lettere å stille spørsmål til elever enn til lærere på den videregående skolen. Fra en annen kommune ble det også fortalt at ungdomsskoleelevene var for seg selv under utprøvingen i videregående, og innenfor tidsrom hvor elevene i videregående hadde heldagsprøver eller var ute i prosjekt til fordypning. Her ble det forventet at hver videregående skole kom opp med en plan for når og hvor det skulle gis plass til totalt sett det samme antall ungdomsskoleelever som skolen hadde elever på ett trinn.

Etter samtaler med skoleiere kan vi fremheve et inntrykk av at utprøvingen i faget er mer ensartet i 2009 enn i 2007. Etter intervjuene på skolenivå mener vi imidlertid at det er grunnlag for å hevde at faget fortsatt er under utvikling og enda ikke har funnet sin form, slik det fremgår av kapittel 5.

4.3 Finansiering: hvem betaler for utprøvingen?

Fra en av våre informanter er budskapet om utilstrekkelig finansiering meget klart, slik det også var for to år siden: *«Alle mener at dette er fornuftig, men når man ikke har penger til å gjøre det, så har man et dårlig grunnlag.»* Samtidig er det slik at ingen av våre informanter synes å tvile på at det er kommunen som skal betale for ungdomsskoleelevenes utprøving i videregående skoler, ettersom det dreier seg om grunnskoleelever. At fylkeskommunen eller et partnerskap faktisk også bidrar i karriereveiledning til ungdomsskoleelever for eksempel gjennom medfinansiering av et karriereveiledningssenter har også vært fremhevet påpekt blant informantene.

Innenfor to fylkeskommuner er det blitt poengtert at tilbudet til elevene blir nokså forskjellig når noen kommuner betaler mens andre kommuner ikke har råd. Dette oppfattes som uheldig. En informant pekte på at andre kommuner klarer å finansiere opptil seks dagers utprøving, mens de selv hadde måttet kjempe for å få til to dagers kurs for ungdomsskoleelever i videregående: *«Det har vært en liten kamp dette her. Vi har to dager, og politikerne brummer litt, men de har gått med på det, særlig når de ser at det er ordentlige kurs, det er ikke noe tull.»* Når svar fra ungdomsskoleelevene forelå om hvordan utbyttet av hadde vært, var det viktig å få dette presentert for politikerne med tanke på fortsatt finansiering. Sentralt i dette var at kommunene må legge kostnaden inn i sine budsjetter, for å unngå at den enkelte skole må betale. En annen informant som også var

opptatt av kommunenes ulike evne eller vilje til finansiering av utprøvingen, poengterte at når kommunen betaler, vil en også ha rettmessige krav til at de videregående skolene leverer kvalitet. De kommunene som ikke betaler, kan heller ikke stille kvalitetskrav.

Nokså annerledes var omkvedet i en kommune med store reiseavstander og spredt befolkning. Der hadde de videregående skolene stor egeninteresse av å trekke til seg søkere, begrepet *nedleggingstruet* ble brukt om hvilken selvforståelse som fantes ved de videregående skolene. Det ble understreket at kommunen hadde vært heldig, den får utplassering av ungdomsskoleelever rimelig, men dette er fordi de videregående skolene også har interesse av det. Dette fremstår i kontrast til bestrebelsene en gjør på en annen kant av landet for at tilbudet de videregående skolene gir innenfor et utdanningsprogram er mest mulig likeverdig med det tilbudet som finnes ved andre videregående skoler i samme utdanningsprogram. På den måten skal valget av utdanningsprogram og ikke valg av skole være det vesentlige for elevene i orienteringen for utprøving.

Kostnader forbundet med logistikk er et beslektet tema. Fra enkelte hold er det blitt fortalt at fylkeskommunen har påtatt seg utgiftene til å drive logistikkarbeidet. Andre steder kan det synes som ordningen er avhengig av ulike bidrag og innsats fra flere. I den kommunen hvor de videregående skolenes egeninteresse ble fremhevet, hadde de videregående skolene utspillet med utarbeiding av bidrag til en kurskatalog som oversikt over skolenes tilbud. Elevenes ønsker ble så samordnet av grunnskolenes rådgivere, som meldte tilbake til de videregående skolene. Fra denne kommunen ble det sterkt understreket at deres regionale koordinator var ganske avgjørende for at arrangementet skulle være mulig. Når flere av kommunene i regionen ikke har egne videregående skoler, ville det være svært vanskelig om den enkelte kommune hadde måttet forhandle på egne vegne, ble det sagt.

I hvilken grad en har tatt i bruk avansert programvare for logistikkoppgaver ser ut til å variere, men at en eller annen form for koordinering skjer utenfor den enkelte ungdomsskole ser ut til å være gjennomgående i alle fall for utprøving i videregående skoler.

4.4 Er målsetningene de samme som tidligere?

Ingen av de representantene for skoleeier som vi har snakket med, har hevdet at målene har endret seg i det nye faget utdanningsvalg fra den tiden de drev forsøk med det samme faget under navnet programfag til valg. I sammenheng med mål er også deres vurderinger av måloppnåelse blitt tematisert.

Når de er blitt oppfordret til å peke på mulige endringer med hensyn til målene, har et par av informantene vektlagt at målene er blitt tydeligere. At det handler om at elevene skal unngå feilvalg, er blitt tydeligere, ifølge en informant, som likevel mente at det er for tidlig å si om innføringen av faget medfører at frafallet reduseres. Når elever kommer til at det utdanningsprogrammet som de hadde tenkt å velge, likevel ikke passer for dem, er mye av effekten oppnådd, hevdet den samme informanten og la til at det først er mulig å se konsekvenser på sikt. En annen informant, som pekte på en målsetning om at elevene skal være sikre og ha riktige forventninger om det utdanningsprogrammet de går til, fremhevet at de første elevene som hadde vært med i utprøvingen av programfag til valg, nå var blitt

elever i videregående. Denne informanten så for seg at det skulle være mulig å spørre dem om hvilket utbytte de hadde hatt av faget og om det var til hjelp i prosessen med å velge utdanningsprogram. Hun viste til den informasjonen Oppfølgingstjenesten hadde samlet inn i senere tid om ungdoms egne begrunnelser for å slutte i videregående. Mer enn feilvalg, som hyppig var oppgitt årsak tidligere, var manglende motivasjon, opplevelse av å ikke få det til mer typiske begrunnelser nå, hevdet hun, og fortsatte: «*Erling Lars Dale* (professor ved Pedagogisk forskningsinstitutt ved Universitetet i Oslo) mener at en firedel av ungdommene ikke har faglige forutsetninger for å gjennomføre videregående, det må man ta konsekvensene av og gi dem riktigere tilbud.» Enkelte blant skoleeierne understreker at tilpasningen til den enkelte elevs behov best kan ivaretas av skolene.

En annen informant var også sikker på at målene var blitt tydeligere, ikke minst var kompetansemål kommet mer i forgrunnen, og dette ble fremhevet som en fordel fremfor formuleringen ”kompetanseplattform” som fantes i den gamle læreplanen, som også var preget av teoretisk og komprimert tekst. Å knytte ungdomsskolen og videregående skole tettere sammen samt lette den teoritunge ungdomsskolen med innslag av mer praktiske oppgaver, var denne informantens forståelse av de vedvarende overordnede målsetningene med faget.

At flere er kommet med, var beskrivelsen av hvilke endringer som har skjedd etter prøveperioden fra en skoleeier med mange ungdomsskoler. Fra samme hold ble det også understreket at målsetningene var de samme, nemlig å styrke grunnlaget for valg samt å få frem forventninger og krav i arbeidslivet.

4.5 Involvering i det nye faget arbeidslivsfag

Bare en av kommunene i vårt utvalg kunne bekrefte at de hadde en viss interesse for å være med i utprøvingen av det nye faget arbeidslivsfag, bebudet i Stortingsmelding 44 (2008-2009) og under lansering som prøveprosjekt for ungdomsskoler. At den kommunen som ønsker å prøve ut dette, er en kommune hvor en har kommet relativt langt i etablering av samarbeid med arbeidslivet innenfor faget utdanningsvalg, er kanskje ikke tilfeldig. Her synes det å eksistere en erkjennelse av at når ungdomsskoleelever sliter med motivasjon for mer skolegang, er det nettopp et innblikk i og erfaring med arbeidslivet de trenger. Ikke minst er oppfatningen at dette er det ungdommene selv gjerne vil.

Når dette skrives er det nye faget arbeidslivsfag i en tidlig utprøvingsfase, og det var ikke kjent for skolene i den tiden vi foretok skolebesøkene. På sikt vil en kunne vurdere om det nye faget arbeidslivsfag kan komme til å overta noen av de mangfoldige oppgavene som fra begynnelsen av ble tillagt programfag til valg. Vi poengterte i forrige underveisrapport (Lødding & Borgen 2008) hvilken betydelig differensieringsutfordring skolene stod ovenfor i det nye faget programfag til valg/utdanningsvalg. Også etter avklaringen i den nye læreplanen om at 60 prosent av faget skal være viet utprøving, synes det som differensieringsutfordringen er opprettholdt, selv om aktiviteter og arbeidsoppgaver skal være knyttet til kompetansemål fra utdanningsprogram i videregående opplæring.

4.6 Oppsummering

Skoleeiere er i meget varierende grad involvert i det lokale arbeidet med læreplaner etter innføringen av Kunnskapsløftet. Dette er på ingen måte alarmerende ettersom det er rom for at slikt lokalt arbeid med læreplaner skal kunne foregå på andre måter enn gjennom veiledning fra skoleeier overfor skolene. Det kan også foregå i nettverk eller i prosjekter. Det betyr imidlertid at det kan variere i hvilken grad kompetansemålene for faget utdanningsvalg er knyttet opp til de kompetansemålene som gjelder i de forskjellige utdanningsprogrammene på videregående nivå. For å få dette til er det nødvendig at flere bidrar i arbeidet, ikke minst personer som kjenner kompetansemålene i de respektive utdanningsprogrammene. Grunnskolene kan ikke alene stå for den opplæringen som gir elevene erfaring med innhold, oppgaver og arbeidsmåter i de ulike utdanningsprogrammene. I så måte kan en se utdanningsvalg som et middel i målsetningen om å bygge ned skiller mellom ungdomstrinnet og videregående opplæring. Et spørsmål vi kan stille er om nettverks- eller prosjektorganisering av det lokale læreplanarbeidet, slik vi ser at det foregår hos små skoleeiere, gir kontinuitet og fokus i samme grad som store skoleeiere kan legge opp til. En rimelig antakelse er at arbeidet under en stor skoleeier ikke i samme grad som i en prosjektorganiseringsmodell vil være personavhengig.

Med hensyn til det enkle spørsmålet om hvor elevene befinner seg under utprøvingen, kan vi i alle fall på skoleeiernivå ane en noe større ensartethet enn vi så våren 2007 da skolene drev utvikling av programfag til valg. Læreplanens bud om at utprøvingen som hovedregel skal omfatte minst to utdanningsprogram synes å ha vært retningsgivende for en modell med en utprøving på våren i 9. trinn og en ny utprøving på høsten i 10. trinn. Ikke desto mindre mener vi å kunne identifisere noe ulik vektlegging av utprøving i videregående skole versus utprøving i arbeidslivet.

Spørsmålet om hvem som skal betale synes ikke å være kontroversielt, når det er grunnskolens elever det handler om. Den reelle evnen eller viljen til å betale varierer imidlertid, og dette oppfattes som uheldig og vanskelig når tilbudet til elevene er forskjellig fra kommune til kommune. Selv enkelte blant dem som forteller at finansieringen av utprøvsperioder i videregående etter hvert har kommet på plass, er inne på at det har vært en kamp. En fordel med at kommunen som skoleeier betaler for elevenes utprøving av utdanningsprogram i videregående, synes å være at dette gir anledning til å stille krav til at de videregående skolene leverer kvalitet. De videregående skolene må i så måte også relatere sin tid med elevene til det for- og etterarbeidet elevene gjør som ungdomsskoleelever. Vi vet fra elevintervjuene at omfanget og betydningen av dette for- og etterarbeidet kan være uklar.

5 Skolenes utforming av faget utdanningsvalg

I dette kapitlet skal vi referere fra kvalitative intervjuer med skoleledelse, rådgivere og kontaktlærere på de fem skolene med ungdomstrinn i fem kommuner i fem fylker, som utgjør casene. Skolene er nærmere beskrevet i kapittel 3 i denne delrapporten. Arbeidet med å velge ut fem caser og gjennomføre intervjuene foregikk våren 2007, og er beskrevet mer utførlig i forrige delrapport (Lødding & Borgen 2008). Vi har besøkt de samme skolene våren 2009 og har brukt samme opplegg for gjennomføring av intervjuene. Som ved forrige skolebesøk ble det sendt ut brev til skolens rektor og skoleeier med forespørsel om intervjuer. Etter at et brev var sendt, tok vi kontakt med rektor ved skolen for å inngå nærmere avtaler. Alle skolene vi kontaktet, har vært positive til å delta i denne andre delen av evalueringen. Skolen har arrangert fire gruppeintervjuer for oss, etter følgende plan:

Antall intervjuer	Med	Antall personer
Ett intervju av én times varighet	Skolens ledelse	Helst minst to
Ett intervju av én times varighet	Kontaktlærere og rådgivere sammen	Mellom tre og åtte personer
To intervjuer, hvert av én times varighet	Elever: gutter og jenter hver for seg; 9. eller 10.trinn	Maksimalt seks elever i hvert intervju

Tabell 5.1: Plan for intervjuer på skolene

Det ble lagt opp til at vi kunne treffe elevene etter at vi hadde snakket med skoleansatte. Dette ga oss mulighet til å se planer og realisering av faget utdanningsvalg i sammenheng med elevenes erfaringer i faget. Intervjuene med skolens ledelse samt med kontaktlærere og rådgivere sammen, omhandlet 1) modell for utdanningsvalg; 2) samarbeidsrelasjoner; (i skolen, med videregående skoler, med arbeidslivet og andre); 3) organisering av rådgivingstjenesten; 4) kompetansebehov; 5) refleksjon og læring ved skolen. Alle intervjuene ble tatt opp på bånd, og disse har vi hørt gjennom og skrevet ut sekvenser av.

5.1 De fem skolene

Det varierer hvordan case-skolene har valgt å organisere faget utdanningsvalg, men de kvalitative intervjuene tyder på at det er visse modeller som går igjen. Dette gjelder særlig innholdet i hovedområdene *Om videregående opplæring og arbeidsliv* og *Om egne valg*, der det ser ut til at skolene organiserer litt annerledes enn det læreplanens oppdeling legger opp til. Faget utdanningsvalg har 113 timer i løpet av de tre årene på ungdomsskolen, og skal avvikles innenfor denne rammen. Vi ser at skolene har valgt forskjellige løsninger når det gjelder synliggjøringen av disse timene. Noen skoler har valgt å legge faget som synlige timer i faget hver uke, mens andre skoler har valgt å legge timene inn som tilleggstid til det timetallet andre fag har på ungdomstrinnet. Fagene som på denne måten kobles til utdanningsvalg, er i følge case-skolene først og fremst norsk, matematikk,

engelsk og samfunnsfag. Begrunnelsen er at disse fagene ikke skal miste timer til faget utdanningsvalg. Timene som trekkes fra fagene i forbindelse med at elevene er i arbeidsuke eller utprøving i videregående skole osv., er det da gitt erstatning for gjennom denne timeplanleggingen.

5.1.1 Skole 1

Utdanningsvalg er skoleåret 2008-2009 timeplanbelagt på trinnene. Det er lagt opp to løp, ett fra nyttår på 8.trinn til jul på 9.trinn, og ett fra nyttår 9. trinn til jul 10.trinn. På 8.trinn har elevene ”jobbskygging”, det vil si at de er sammen med en voksen en dag på en arbeidsplass. På 9.trinn har elevene utprøving av det første av to utdanningsprogram på ungdomsskolen, samt en mulighet til å være på en arbeidsplass i tre dager. De elevene vi møtte, hadde ikke vært med på dette. På 10.trinn har elevene utprøving av det andre utdanningsprogrammet, og de skygger en elev på videregående skole.

Denne skolen hadde i 2007 valgt et opplegg for programfag til valg der elevene hadde kurs på 9. trinn, og der de ble presentert for 10 ulike utdanningsprogram i videregående opplæring. Med ny læreplan for faget utdanningsvalg og pålegg fra skoleeier i forbindelse med faget, har skolen endret opplegget. Skolen tilbyr nå kurs innenfor sju utdanningsprogram, og hver elev velger to av disse; ett på 9.trinn og ett på 10.trinn. Skoleeiers retningslinjer krever at elevene skal velge først og så skal skolen tilby opplegg innenfor to valgte utdanningsprogram. Skolens ledelse begrunner sitt opplegg med at dette er urealistisk rent organisatorisk, og at skolen må ta utgangspunkt i den faglige kompetansen lærerne samlet har.

I starten av de to årene faget utdanningsvalg er lagt på timeplanen får elevene heftet ”Min framtid”, og dette skal de jobbe med til jul på 10.trinn, altså i hele toårsperioden faget er timeplanbelagt. Dette heftet omfatter mange oppgaver som kan karakteriseres som refleksjonsoppgaver. Eksempler på dette er interessetester og spørsmålsbatterier som handler om å bli kjent med seg selv og om å gjøre egne valg både i dagliglivets gjøremål og i større valg vedrørende for eksempel utdannings- og yrkesvalg. Skolen oppgir at faget utdanningsvalg også blir integrert i norsk og samfunnsfag. I norskfaget skriver elevene jobbsøknad, og i samfunnsfag diskuteres yrkes- og utdanningsvalg. Elevene introduseres også for nettstedet Vilbli.no, som er en informasjonstjeneste for søkere til videregående opplæring, i forbindelse med faget.

Fordypning i enkeltfag er ett av tilbudene skolen hadde utviklet i 2007. Dette tilbudet om fordypning i engelsk og matematikk fortsetter som tidligere, og skolen oppgir at det er etablert godt samarbeid med videregående skole om dette tilbudet. Skolen tilbyr det som ofte omtales som ”å ta fag på videregående” bare til elever som skolen mener har utbytte av det, med utgangspunkt i hva lærerne på teamet mener at elevene kan klare når det gjelder arbeidsinnsats, karakterer, etc. For de utvalgte elevene er det gitt informasjon til hjemmet og elevene er oppfordret til å søke om plass innenfor ett av fagene. Det har vært ca 20 søkere til tilbudet og alle har fått plass. Det er ingen utlegg for skolen knyttet til tilbudet.

Skolen oppgir imidlertid at det er en organisatorisk utfordring med fordypningstilbudet. Tiden på videregående skole i fordypningsfaget ligger til andre tider enn utdanningsvalgfaget ligger. Dermed må elevene ta fagene de mister, i den perioden de

andre elevene har utdanningsvalg innenfor de to 20 prosent-periodene. Flexibiliteten oppnås i følge skolen ved å bruke 25-prosent-muligheten. Men at elevene mister timer i faget utdanningsvalg blir ikke sett på som noe problem: *”Det er uansett ikke disse elevene vi er redde for å ”miste” gjennom feilvalg.”*

Samarbeidsrelasjonene med andre utenfor skolen er først og fremst opprettet med en videregående skole. I 2007 hadde skolen pilotstatus og derfor ekstra ressurser i forbindelse med utviklingen av programfag til valg. Når skolen ikke lenger har ekstra ressurser mener de arbeidet med eksterne samarbeidsrelasjoner er blitt mer avgjørende. *”Nå fokuserer vi på å få ting til å gå, og da er samarbeidet med videregående skole det viktigste”.*

Kontaktlærer- og rådgiverrollene er til en viss grad endret ved at mange av lærerne på skolen er engasjert i utdanningsprogrammene som tilbys til elevene som kurs. Rådgiver har fått mer koordinerende oppgaver, samtidig ligger mye av rådgivningen på 10- trinn på rådgiver, ikke minst individuell samtale som alle elevene har krav på.

Kompetanseforutsetningene for lærerne er i følge skoleledelsen og lærerne den faglige bakgrunn de har i sin utdanning. Kurstilbudene innenfor de sju utdanningsprogrammene er basert på dette. I tillegg har skolen gitt to lærere mulighet til å ta 30-vekt tall videreutdanning innenfor yrkes- og utdanningsveiledning, men skolen fikk lite nytte av denne kompetansehevingen fordi disse to lærerne deretter fikk jobb i videregående skole. Skoleledelsen setter sin lit til at rådgiveren gir nødvendig kompetanse til lærerne, og forventer dessuten at lærerne setter seg inn i faget utdanningsvalg på egen hånd.

Samlet sett mener skolen at det har vært en gevinst å utvikle programfag til valg i forsøksperioden. Opplegget med å tilby ti utdanningsprogram gjorde at alle lærerne ble engasjert og fikk et eierforhold til det nye faget. Dette vurderes i ettertid som en fin måte å komme i gang på. *”Vi så at elevene var fornøyd og vi var litt overrasket over det som kom med faget utdanningsvalg. Elevenes muligheter er blitt mye smalere med den nye læreplanen.”* Imidlertid opplever skolen at det er vanskelig å samarbeide med andre ungdomsskoler som ikke har hatt tilsvarende erfaringer gjennom en utprøvningsperiode, fordi skolene jobber så forskjellig med faget.

5.1.2 Skole 2

I 2007 hadde skolen et eget team med ansvar for programfag til valg, og der rådgiver var leder. Arbeidet med programfag til valg var initiert i ledergruppen ved skolen der rådgiver satt. Ved vårt besøk våren 2009 har skolen lagt ansvaret for utdanningsvalg ned i organisasjonen, og en lærer med rådgiverbakgrunn har overtatt fagseksjonsansvaret for faget, mens kontaktlærerne har ansvaret for faget på trinnene.

Faget utdanningsvalg er timeplanbelagt og timene er fordelt over de tre trinnene i ungdomsskolen. At faget er timeplanbelagt blir av lærere sett på som en stor fordel, fordi mange timer i fagene tidligere ”forsvant” til rådgivning og valg, særlig på 10.trinn. *”Nå ser jeg mulighet for at når de har hatt utdanningsvalg i to år allerede, trenger de kanskje færre timer siste året.”* En annen fordel som påpekes er at foreldrene lettere blir mer engasjert i faget når det står på timeplanen, og kan bli mer bevisstgjort på at det er elevens valg det handler om.

På 8.trinn har elevene en periode med elevbedrift. Valgene gjøres på grunnlag av interesser og er ikke yrkesorientert. Elevene jobber i grupper, og de avslutter med en elevbedriftsmesse. I planen ligger også en dag med jobbskygging, men dette ble ikke gjennomført skoleåret 2008-2009. Parallelt jobber elevene med heftet *Min framtid*, og skoleledelsen mener at: *”Opplegget på 8. trinn er strålende, der rapporterer lærerne at elever nå får jobbe ut fra seg sjøl og blir sett.”*

På 9.trinn er det lagt fokus på struktur i videregående opplæring og på utprøving. Elevene skal kjenne tre utdanningsprogram godt og skal i løpet av to dager prøve ut to utdanningsprogram i videregående skole. Sammenholdt med informasjon fra skoleeier fremstår dette som et kompromiss i en situasjon hvor kommunepolitikere ikke finner det forsvarlig å finansiere to utprøvingsperioder for elevene. Det er i 2009 etablert et felles system for utprøving i faget for hele regionen, og med klar arbeidsdeling mellom skolene. Kommunen har ansatt to koordinatorene for faget og disse arbeider i forhold til ungdomsskolene, mens det regionale senteret sammen med skoleeier har ansvaret for de videregående skolenes tilbud. Den ressursmessige siden av opplegget var ikke avklart da vi besøkte skolen. *”Det budsjettmessige er en diskusjon mellom skoleeierne, men skolen må bidra med ressurser”.*

I tillegg har skolen valgt å beholde arbeidsuken. Elevene skal velge arbeidsplass ved å tenke ut fra egne sterke sider, og dette skal de ha reflektert over gjennom arbeidet med heftet *Min framtid* samt gjennom interessedetester som hentes på internett. Skolen påpeker at det er enklere for elevene å tenke egne interesser ut fra praktiske yrker enn teoretiske yrker. For de med interesse i teoretiske yrker har skolen derfor prøvd å la elevene besøke flere bedrifter, og gjøre informasjonshenting i stedet for jobb. Erfaringen er at dette krever mye mer direkte motivasjon av de elevene dette gjelder, og tilbudet er tatt bort. I forhold til arbeidsuken tar skolen ansvar for å skaffe elevene jobb hvis de ikke skaffer det selv. Skolen luker ut de bedriftene som bare tilbyr elevene oppgaver som prising av varer, etc. Det er lagt opp til at elevene skriver logg i løpet av arbeidsuken og leverer en rapport som presenteres på skolen i etterkant. Rapporten blir brukt som en del av grunnlaget for karakteren i norsk. En kontaktlærer mener at kravet om loggføring og rapportskrivning er en barriere: *”Dette virker motiverende for de som opplever den slags motiverende, mens for de elevene som ikke opplever det slik, blir dette nok en ting de ikke klarer. Sånn sett skiller kravene (om loggføring og rapport) de flinke fra de andre, og dette faget blir det samme en gang til (som andre fag).”* På 10.trinn har skolen i følge skoleledelsen ikke kommet så langt foreløpig. Der er opplegget for utdanningsvalg at elevene leser hefter og søker på internett.

Muligheten for fordypning i fag er gitt til to elever som tar engelsk på videregående skole. Disse elevene er spurt om de er interessert fordi de ligger foran andre. Skolen påpeker at det enda er en del uløste utfordringer når det gjelder økonomi, organisering, etc. Tilbudet legges opp ut fra 25-prosentregelen slik at elevene bruker timene i utdanningsvalg til å ta igjen andre fag som de mister. *”De elevene vet hva de vil, så for dem er det greit å bruke timene til å ta igjen andre fag.”* Denne begrunnelsen er den samme som Skole 1 bruker.

Kompetansemessig baseres skolens tilbud i utdanningsvalg på intern opplæring for både de lærerne som har utdanningsvalg og andre lærere, ut fra at yrkes- og utdanningsveiledning er hele skolens ansvar. Skoleledelsen mener at alle bør ha god kjennskap til strukturen for videregående opplæring, og at alle team skal ha bevissthet om hvilke veier deres fag kan kvalifisere mot. Noen lærere har tatt kurs i entreprenørskap. Lærerne vi snakket med mener at kurs i coaching-teknikk har vært nyttig og egner seg godt for yrkes- og utdanningsveiledning. Entusiasmen overfor faget er imidlertid ikke like stor hos alle lærere, og noen mener det er et "dillefag uten faglig substans". Dette synspunktet kobles spesielt til arbeidet med heftet *Min framtid*, som i følge en av kontaktlærerne er "ullent og kvasipsykologisk": *"For å være konstruktiv så kan man si at heftet Min framtid er laget for at hvem som helst skal kunne undervise i faget, dermed blir det litt flytende. Men for en del elever så er det fint at de har noe konkret å forholde seg til, og at det ikke blir så mange løse ark som flyter rundt. Det går an å gi lekser i heftet og man kan diskutere temaer. Men det blir kanskje litt spesielle spørsmål og litt lavt nivå. Spørsmålene handler om det samme om igjen og om igjen."*

Kontaktlærer- og rådgiverrollene oppgis å være endret ved skolen. Det sosialpedagogiske er hele skolens ansvar, og denne skolen har ikke sosiallærere. I stedet har skolen styrket kontaktlærerfunksjonen slik at hver lærer har ansvaret for 15 elever og deres foresatte. Alle lærere har ansvar for å integrere yrkes- og utdanningsveiledningen i fagene. Det er en oppfatning at kommunen i samarbeid med regionalt senter har vært dyktig i å få implementert faget, særlig overfor videregående skoler. Rådgiver har med det nye faget fått endrede og mer spesialiserte oppgaver, for eksempel å tilpasse opplegg for elever med særlige behov, samt individuelle veiledningssamtaler og rådgiving i forbindelse med valg på 10.trinn.

Skolens ledelse mener det har vært en fordel å ha utprøving av programfag til valg, men ser fremdeles uutnyttede potensialer for faget når det gjelder tilrettelegging og organisering. Ledelsen legger særlig vekt på at faget krever mer kunnskap om videregående opplæring enn lærerne har hatt tidligere.

5.1.3 Skole 3

Ved denne skolen var det i 2007 igangsatt programfag til valg med inspirasjon fra pilotskoler i andre deler av landet, og skolen hadde kjøpt inn en modell som ble tilpasset de lokale forholdene. Ved vårt besøk i 2009 var dette lagt bort, og skolen hadde tilpasset faget utdanningsvalg til en ny modell som var under implementering i regionen. Aktivitetene i faget er mange: fagdager på skolen eller besøk på arbeidssted, besøk eller utprøving på videregående skoler, besøk på yrkes- og utdanningsmesse, samt en arbeidsuke. Det meste av disse aktivitetene foregår foreløpig på 9.trinn.

Skolen har lagt faget utdanningsvalg til 9. og 10.trinn gjennom at timene er lagt inn som tidsressurs i tillegg til timetallet i norsk, matematikk, engelsk og samfunnsfag. Begrunnelsen for å legge timene for faget på andre fag er behovet for fleksibilitet i forhold til eksterne aktører som er involvert som del av regional modell der et senter koordinerer tilbudene. Skoleledelsen mener erfaringen har vist at det ikke går å legge faget som egne timeplanlagte timer fordi det er så mange tilpasningsbehov i skolehverdagen i forhold til

modellen. Dette gjelder særlig de forholdene skolen selv ikke har kontroll over i den nye modellen for faget utdanningsvalg.

I modellen inngår fagdager der elevene får informasjon om tre forskjellige yrker og utdanningsveier. Denne aktiviteten er knyttet til de delene av faget som handler om utdanningsprogrammene og arbeidslivet. Elevene velger selv i størst mulig grad hvilke utdanningsprogram de skal få informasjon om. En del av tilbudet går ut på å få besøk av ulike yrkesgrupper på skolen. Et eksempel er besøk av rørlegger og lærling som holder foredrag om yrket og forteller om opplæringsløpet. Dette har vært svært vellykket noen ganger, andre ganger ikke, i følge skoleledelsen og lærere.

Den andre delen av utprøvingstilbudet går ut på at grupper av elever besøker arbeidsplasser som kan knyttes til et utdanningsprogram. Et eksempel på dette er besøk på et hotell eller på et alders- og sykehjem. Å være en dag på et alders- og sykehjem har vært særlig vellykket. Dette kan i følge skolen ha sammenheng med at skolen hadde en avtale med aldershjemmet fra den tidligere utprøvsperioden for programfag til valg, og at alders- og sykehjemmet ligger i nærheten av skolen. Hvert besøk på et arbeidssted er begrenset til 25 elever, og med en skole med seks paralleller har det vist seg vanskelig å få gitt dette tilbudet til alle som ønsker det.

Koordineringen har vist seg å være utfordrende i denne modellen, og det har vært problemer med logistikk og dimensjonering. Kommunikasjonen mellom de ulike aktørene, for eksempel arbeidslivet, skolene og senteret har etter skolens vurdering et forbedringspotensial: *”Jeg tror det er en fordel å ha en utenfor skolen som koordinator, men senteret blir ikke nært nok, det er rett og slett for stort.”* Skolen etterspør derfor en koordinerende instans som er tettere på skolen, for eksempel i bydelen.

I modellen er det også lagt opp til at elevene prøver utvalgte utdanningsprogram på videregående skoler. Skolen har gjennomført en utprøving som har vært vellykket for elevene, i følge lærere og rådgiver. Imidlertid er det i følge skolen lettere å samarbeide med arbeidslivet enn med videregående skoler. Mange av utfordringene er knyttet til uavklarte forhold angående økonomi og organisering. Selv om skolen har fått beskjed om det ikke skal koste mer enn 500 kroner per elev på utprøving på videregående skole, blir dette ganske mye penger på en skole med seks paralleller. *”Det er ikke noe du kan spare inn hos oss, for skolen skal jo gå sin gang. Vi har ikke klart å finne ut av dette enda.”*

Av læremidler denne skolen bruker, inngår heftet *Min framtid*, men *”(...) vi har ikke brukt heftet noe særlig, må innrømme det.”* Begrunnelsen er at heftene krever veldig mye tid for å kunne gjøre det skikkelig. I stedet har det vært jobbet en del med å lage oversikt over utdanningsløpene, og i denne sammenhengen er nettstedet *Vilbli.no* mye brukt. Imidlertid er erfaringen at elevenes utbytte og deres behov for hjelp og støtte varierer: *”Nettsidene er fine for de flinke, men med alt for mye tekst, rotete og mye farger.”* Skolen bruker også nettbaserte interessetester, og her er erfaringen at elevene blir fenget, også de som ikke er sterke, og der slike tester bekrefter ting de allerede vet.

Selv om modellen for faget utdanningsvalg ikke legger opp til arbeidsuke, har skolen valgt å fortsette med dette. Skolen mener at arbeidsuken gir bedre innblikk i arbeidslivet enn en del av tilbudene i modellen de nå følger. Arbeidsuken var våren 2009 lagt til eksamensperioden for 10.trinn. Elevene har loggskrivning og rapport som del av

arbeidet med arbeidsuken, men dette kobles ikke til vurdering i norskfaget. I følge rådgiver og lærere har det vært diskusjon om at det kan gis en oppgave på 10.trinn som presenteres muntlig og er del av vurderingen i norskfaget, men de har ikke konkludert. Arbeidsuken er i følge skolen en god opplevelse for elevene, noe som også får positive ringvirkninger for skolen. *”Arbeidsuken er noe som svake elever har blomstret opp i. Der får vi stort sett alltid positive tilbakemeldinger, selv om de må gjøre ”møkkajobbene”. Kanskje fordi elevene får komme vekk fra skolen en uke og får treffe andre voksne. Det er derfor denne arbeidsuken er så utrolig viktig. Der du kan se at de som sliter eller forsvinner på skolen får vist seg frem. Det praktiske løfter, de blir mer selvsikre. Men utdanningsvalg som fag løfter ikke disse elevene.”*

Rådgiveren ser for øvrig ikke så store forskjeller hos elevene etter innføringen av faget utdanningsvalg. *”Elevene er ikke mer sikre, men de vet mer om yrker. Merker mest at de vet hva de ikke skal ta.”* Mange av elevene sier i følge rådgiver at de vil ta studiespesialisering for å kunne velge senere, og de får støtte av foreldrene i dette valget.

Skolen har en elev som skal få prøve å ta fag på videregående skoles nivå til høsten. Samarbeidet med videregående skole er foreløpig ikke avklart.

Forholdet mellom kontaktlærere og rådgiver er endret i den forstand at kontaktlærerne blir mer involvert i det sosialpedagogiske enn tidligere, og her skulle kontaktlærerne gjerne hatt mer kompetanse. Rådgiver har fått flere koordinerende oppgaver.

Kompetansen får kontaktlærere blant annet gjennom å være med elevene på besøkene på videregående skoler. Men det er nye kontaktlærere hvert år i og med at teamene følger elevene gjennom tre år. Det er ikke noe tilbud i regi av skoleeier eller lignende, og det er i følge skoleledelsen opplagt at lærerne generelt burde hatt en bredere kompetanse enn det de har hatt hittil. Lærerne mener det hadde vært bra med kurs om faget. Nå er det er litt opp til hver lærer og skole hvordan man jobber med faget, og det tar tid, for lærerne er opptatt av norsk, engelsk og matte, mens utdanningsvalg enda ikke helt har oppnådd status som fag blant lærerne. Rådgiver oppgir å ha 30 vekttalls kompetansegivende etterutdanning og blir gjennom rådgivermøtene godt oppdatert om utviklingen av faget. Blant lærere og rådgivere snakker man om utdanningsvalg som en måte å bli kjent med elevene på, fordi man ikke får samme type kontakt med elevene i andre fag.

Skolen mener det ikke var forgjeves arbeid å være tidlig ute med utprøving av programfag til valg i den forstand at de fikk noe ut av å være i forkant, men mener nok at de nå har tatt et skritt tilbake. I modellen for programfag til valg var alt mye tettere knyttet til skolen, noe som ga bedre koordinering og oversikt. *”Alt blir jo så mye større i denne nye modellen.”* Det påpekes særlig at samarbeidet med videregående har vært vanskelig fordi det er en stor utgift (jfr. ny modell) for skolen.

5.1.4 Skole 4

Da vi besøkte skolen i 2007 deltok skolen i et regionalt prosjekt der en koordinator var tilsatt for å utvikle planen for programfag til valg for alle skolene i regionen, samt koordinere og samordne avtaler med videregående skoler, med arbeidslivet, etc. Hovedvekten av aktivitetene i faget er lagt på 9.trinn. Ved vårt besøk i 2009 opplyser

skolen at prosjektkoordinatoren var sluttet.⁴ Skolen har timeplanbelagt faget utdanningsvalg på 9. og 10.trinn og fordelt timene på kontaktlærer og rådgiver. Rent teknisk er faget lagt som to timer per uke. Skolen har erfart at rullerende timer til bruk i programfag til valg fungerte dårlig. Utdanningsvalg er derfor lagt fast på timeplanen og på faste lærere, noe som har gitt mer ”orden og system”.

Faget utdanningsvalg er lagt opp med utprøving av utdanningsprogram gjennom to skolebesøk på videregående skole, ett på 9. og ett på 10. trinn. Den regionale rådgivergruppen utvikler en kurskatalog som elevene kan velge i, og så må de rangere første og andrealg. Elevene må velge forskjellige utdanningsprogram for de to utprøvingene. De to videregående skolene som elevene kan besøke uten å overnatte, dekker imidlertid ikke alle utdanningsprogrammene. Rådgiver påpeker at det er viktig at elevene får innblikk i reelle skolehverdager: ”*Det er viktig at det ikke bare blir ”søndagsopplevelser”. Det er da ”drop-uten” kommer, når det er hverdager også.*” I følge skolens egen evaluering mener elevene at de får et realistisk inntrykk av videregående skole.

Det er i følge skolen ikke lett å få foreldrene til å forstå hva faget går ut på. Skolen arrangerer et informasjonsmøte med elever og foreldre på videregående skole. Elevene som møter opp, kan avspasere timene i utdanningsvalg i etterkant. Med nesten full oppslutning fra elevene, har dette etter skolens vurdering vært vellykket.

I følge rådgiver er 60 prosent til utprøving av utdanningsprogram alene ikke lett å oppnå. Arbeidsuken er i følge rådgiver vanskelig å plassere i forhold til faget fordi det ikke er utprøving av utdanningsprogram, men mer utprøving i forhold til arbeidslivet og yrkes- og utdanningsvalg. Elevene skaffer i stor grad selv plass for arbeidsuken. Det er mange begrunnelser for valgene av arbeidssted; familierelasjon, strategisk for å få sommerjobb, interesse for jobben, noen elever reiser kanskje til en annen by for å besøke familie mens de har arbeidsuke. Denne fleksibiliteten begrunner skolen med at de ligger i landkommune: ”*Vi har et litt redusert utvalg av arbeidsplasser som egner seg her på stedet, mange offentlige arbeidsplasser. For gutter er alltid verkstedene populære, mens butikkarbeid er sett på som kjedelig og lite populært. På alders- og sykehjemmet har de så presset arbeidssituasjon at de ikke tar inn elever.*” Skolen er behjelpelig med å skaffe arbeidsplass for de som ikke har funnet noe selv.

Heftet Min framtid står på skolen og blir tatt frem når det passer, for eksempel om det er vikar. Skolen har ikke fått midler fra skoleeier for å innføre faget, og det er utgifter til skyss og overnatting for elever som reiser bort for å ha utprøving på andre videregående skoler eller ha arbeidsuke, samt nye læremidler som bøker og hefter som følger elev og må kjøpes hvert år. Faget koster i følge skoleledelsen ca 25 000 kroner per år, og det må plukkes fra eget budsjett. Skoleledelsen og rådgiver mener heftet fungerer bra, elevene engasjerer seg og heftet genererer mye prat. Rådgiver påpeker at de har lagt opp til lite skriving og mye diskusjoner i faget, og at dette er en form som også de svake elevene har utbytte av.

⁴ Skoleeier opplyser i intervju (jf kap. 4) at dette er et pågående treårig prosjekt med koordinatorstilling som på intervjutidspunktet ikke var besatt.

Skolen har én elev som har fordypning i fag på videregående skole. Fylkeskommunen har hatt et ettårig prosjekt som gikk ut på å ta vare på ”både topp og bunn” blant elevene, men prosjektet er nå terminert. En lærer som er med i intervjuet mener at hun ikke er godt nok orientert om mulighetene i ordningen, og syns det høres spennende ut, for etter denne lærerens vurdering blir de flinke elevene ved skolen forsømt. Skoleledelsen og rådgiveren gir imidlertid uttrykk for skepsis, fordi det etter deres mening er så mye uklart rundt ordningen når det gjelder organisering, hvem som skal gi undervisning, hvem som skal betale lærerne på videregående skole, hva som skal skje med eleven i vg2, osv. ”*Det er et økonomisk/teknisk spørsmål, og med mye logistikk i et fylke som vårt.*”

Kontaktlærerne skal koble faget utdanningsvalg til andre fag, mens rådgiver skal sørge for å følge opp faget i forhold til K06. Som før nevnt er faget timeplanlagt slik at kontaktlærere og rådgiver skal kunne samarbeide. Rådgivning og sosialpedagogiske oppgaver er delt, og skoleledelsen mener begge roller er blitt tydeligere enn tidligere.

Kompetansen hos lærerne ved skolen er ikke oppdatert etter at koordinatoren sluttet. Det er i følge skoleledelsen en viktig oppgave å gjøre alle lærerne bevisst et felles ansvar for faget. Lærerne oppgir at de får innsikt om videregående opplæring når de følger elevene på besøk og gjennom informasjon fra rådgiver. Rådgiver har tatt 30 vekttall videreutdanning innenfor utdannings- og yrkesveiledning, noe skoleledelsen verdsetter høyt.

Hvorvidt utviklingen av programfag til valg var forgjeves arbeid, avhenger av om man ser det i sammenheng med interne prosesser eller i forhold til eksterne samarbeidsrelasjoner. Skoleledelsen mener skolen hadde nytte av å prøve noe som ikke fungerte godt, for nå har man ryddet og fått orden på faget. På et møte i fylket om faget utdanningsvalg viste det seg at denne regionen hadde erfart ting som andre regioner ikke visste noe om, og det ga selvtillit: ”*Vi er nå på vei til noe eget. I år har vi fått det bra til, og med en evaluering syns vi at vi får et bra fundament. Målet er å få flere til å fullføre videregående skole.*” Skoleledelsen har forhåpninger til at faget kan bidra til at skoleslagene får mer kunnskap om hverandre og hva de holder på med. Særlig påpekes at de har kommet bort fra ”blanke ark”-tankegangen⁵ som tidligere dominerte og førte til vanntette skott mellom skoleslagene.

5.1.5 Skole 5

Ved vårt besøk i 2007 hadde skolen startet arbeidet med programfag til valg sammen med andre skoler i regionen. En koordinator var tilsatt i fylkeskommunens prosjekt og med tilknytning til et senter i fylket. Denne koordinatoren var leder for de regionale nettverk for skolene, og det var tilsatt regionale koordinatorene som arbeidet med utvikling av programfag til valg sammen med skolene. I 2009 fungerer dette koordineringssystemet på samme måte. Rådgiverne møter i nettverket en gang hver sjette uke, men også rektorene

⁵ ”Blanke ark” refererer til en tro på at elever må få nye sjanser når de starter i videregående, og dette har vært en begrunnelse for at informasjon om elever ikke må overføres fra ungdomsskolen til videregående opplæring.

deltar på møter og kurs etc. Dette samarbeidet karakteriseres som godt, og man skal nå starte arbeidet med å revidere planen for å tilpasse den til faget utdanningsvalg.

Faget utdanningsvalg går over alle tre trinnene i ungdomsskolen, og er ikke timeplanfestet, men ”skal gjennomsyre alle fag”. Skoleleders begrunnelse for dette er at faget ellers ville bli noe kunstig, frikoblet fra den naturlige dialog som opptrer i fagene. Lærerne synes imidlertid at nåværende ordning fører til for lite informasjon og til at faget blir vagt og veldig ustrukturert for elevene. Arbeidsuken har vært det klareste i faget for elevene, fordi dette er det mest strukturerte i faget, i tillegg til utprøvingen på videregående skoler. I følge rådgiver er det planer om å timeplanfeste faget i det nye opplegget som utvikles for alle skolene i regionen. Når faget står på timeplanen blir det lettere å følge opp, er tanken.

På 8.trinn har elevene jobbskygging en dag. I tillegg skriver elevene en stil i norskfaget om hva de tenker seg om fremtiden. Elevene har utprøving på videregående skoler en gang på 9. trinn og en gang på 10.trinn. Skolen prøver å få til at elevene velger forskjellig de to årene. Å være på besøk på en videregående skole gjør at elevene møter karakterpresset og forstår hva det betyr å ha gode nok karakterer i forhold til ønskene de har. Skolen har opplevd at enkelte elever har snudd helt, fra å være særdeles umotiverte og til å arbeide med skolefagene for å komme inn på ønsket utdanningsprogram. Rådgiverne fra begge skoleslag i regionen samarbeider og koordinerer opplegget for elevene, og det er mye logistikk knyttet til hvor de skal reise, når og hvor bussen går, osv. ”*Det er ganske kronglete her, så vi bruker mye tid på å få dette til.*” Fylket og kommunene samarbeider om et budsjett for arbeidet med koordinering og møtene for rådgiverne i regionen.

I tillegg reiser elevene på 9. trinn på yrkesmesse. For elevene på 10. trinn er det etablert et samarbeid med en koordinator i NHO i regionen, og dette går ut på at elevene får komme på en rundtur og blir kjent med hva som fins av næringsliv og bedrifter i kommunen.

Skolen har beholdt arbeidsuken på 9.trinn. Arbeidsuken er en tradisjon ved skolen, så elevene vet at de må skaffe seg jobb selv, men skolen hjelper dem som ikke finner seg en plass. For at elevene skal bli satt til relevant arbeid må avtalene være gode. Skolen ønsker at elevene blir satt til ting de kan mestre i en reell arbeidssituasjon. Rådgiver har det overordnede ansvaret for arbeidsuken og avtalene rundt dette. Skoleledelsen mener arbeidsuken fungerer godt: ”*Jeg tror noen finner yrker for livet der, mens andre finner noe de absolutt ikke kan tenke seg. Arbeidsuken er veldig engasjerende, særlig for de svake elevene. En del av disse elevene har oppdaget hva yrker faktisk har gått ut på.*”

I følge skolen er det imidlertid en utfordring å få elevene til ”å prøve gjennomtenkt”. Elevene tenker gjerne mer lettvinnt og kortsiktig, for eksempel for å slippe å reise bort for å få jobb. Skolen prøver å få foreldrene engasjert, men erfarer at det er litt vanskelig. Mønsteret er at mange av guttene ikke tenker ikke så langt, mens jentene tenker at de skal ta høyere utdanning.

Skolen bruker heftet Min framtid på alle ungdomsskoletrinnene. Lærerne mener imidlertid at heftet er litt kjedelig for elevene, med mye gjentakelser. For det første forstår ikke elevene at dette er en bok som skal vare alle tre år. Oppgavene forstår de fleste ikke, de klarer ikke å se forbindelsene, og mange elever gir uttrykk for at oppgavene er for

barnslige. I følge læreren skyldes dette at de ikke skjønner forbindelsen til det langsiktige i valg. *”Men de er jo i en aldersgruppe der det gjelder å IKKE si hva du er flink til, så det blir helt galt. De er veldig flinke til å si hva de ikke er flinke til, men når jeg spør hva de er flinke til så svarer de at de er flinke til å se på TV (altså et slags tullesvar). Det er en del av den norske kulturen at du skal ikke fremheve det du er flink til. Dette sitter veldig langt inne hos en 14-åring. Du skal ikke stikke deg fram.”* I følge kontaktlæreren er det de sterkeste elevene som skjønner poenget med spørsmålene i heftet, og som kanskje tør å si hva som er deres sterke sider. De svakeste elevene derimot skjønner gjerne ikke de fleste oppgavene i dette heftet. Vurderingen er her som på flere av de andre skolene at faget utdanningsvalg hjelper de sterke mer enn de svake. Det er en utfordring for skolen å finne læremidler som passer for alle, og skolen hadde nye læremidler til utprøving da vi var på besøk.

Vi har ikke informasjon om at skolen har elever med fordypning i fag på videregående skole.

Kontaktlærer- og rådgiverrollene oppleves som svært endret de senere år, og med nye oppgaver knyttet til rådgiving. Noe av det som har kommet frem gjennom samarbeidet i regionen, er at rådgiverressursen er veldig forskjellig mellom skolene. Nettverket for samarbeid mellom rådgiverne i ungdomsskolen og videregående skoler som ble igangsatt i forbindelse med arbeidet med karriereveiledning og programfag til valg, fungerer i følge skolen bra og gir mange muligheter for faglig påfyll. Fra kontaktlærers ståsted virker arbeidsdelingen mellom rådgiver og kontaktlærer grei: *”Men det er travelt, og vi blir lett sittende på hver vår haug med lite kommunikasjon mellom lærerne, selv om dette er bedret de siste årene.”*

Når det gjelder kompetansesituasjonen så mener skoleledelsen det hadde vært nyttig med jevnlig kurs for lærerne. Noen lærere samt rektor har deltatt på dagskurs, men det har ikke vært tid til spredning internt av det de har lært. Det påpekes at det tar tid å få et nytt fag ordentlig inn i skolens virksomhet. *”Får vi gode læreverk etter hvert med både skriftlige og nettbaserte ressurser så blir det sikkert bra.”*

Arbeidet som ble gjort i programfag til valg blir ansett som nyttig og som et godt grunnlag for det skolen gjør nå. Imidlertid er rådgivergruppen og rektorene i regionen enige om å vente litt og se hva som kommer og hva andre gjør rundt omkring før ny plan blir utviklet og iverksatt. Det er i denne forbindelse planlagt en evaluering av erfaringene med dagens ordning.

I følge skoleledelsen har ledergruppen for skoler og barnehager i kommunen startet arbeidet med overgangsproblematikk, og dette kobles til den nye tenkingen rundt faget utdanningsvalg. Det har vært politikk i kommunen at barn skal starte med ”blanke ark” ved overgang fra barnehage til skole og mellom skoleslagene. *”Det er et problem med så vanntette skott når vi ikke får viktige opplysninger fra barneskolene om elevene. Vi kan ikke gjøre noe før vi ”offisielt” vet. Det er trist at vi må bruke to-tre måneder for å bygge opp noe som kunne vært der fra starten.”* Skolen skal derfor ha foreldremøte neste dag og skal da be foreldrene om å frigi viktig informasjon om deres barn slik at skolen kan håndtere dette problemet på en bedre måte.

5.2 Oppsummering

Faget utdanningsvalg er timeplanbelagt ved tre (skole 1, 2, 4) av de fem skolene. På den ene av de to skolene der faget gjennomgående er lagt på fagene (skole 3), begrunnes dette i behovet for fleksibilitet i ny modell. Den andre skolen (skole 5) planlegger å timeplanlegge faget fra skoleåret 2009-2010. Skolene mener at yrkes- og utdanningsveiledning har kommet i fokus gjennom utprøvingen av programfag til valg og faget utdanningsvalg. To skoler peker også på at overgangen mellom skoleslagene er satt på dagsorden hos skoleeier.

Fire av fem skoler har arbeidsuke på 9. trinn (skole 2, 3, 4, 5). De fire skolene som har arbeidsuke, trekker denne aktiviteten fram som et viktig og effektivt virkemiddel for individuelt tilpasset yrkes- og utdanningsveiledning, fordi dette er noe som også passer godt for de svakeste elevene. Likevel har flere skoler også vurdering i oppgavene knyttet til arbeidsuken, og denne er på noen av skolene koblet til karakteren i norskfaget. Det er imidlertid lite refleksjon ved disse skolene rundt dette paradokset i implementeringen av faget.

De fem skolene har alle lagt opp til at elevene skal bli kjent med minst to utdanningsprogram. Tre av skolene gjennomfører dette gjennom at elevene har utprøving på videregående skoler (skole 2, 4, 5). To skoler gjennomfører et opplegg på skolene, en av disse har også tilbud om å besøke bedrifter (3, 5). En skole har en avtale med NHO om introduksjon til det lokale næringslivet og bedriftene for elevene på 10.trinn. Vi registrerer at skolene samlet sett har et stykke å gå når det gjelder samarbeidet med videregående skoler både angående økonomi og organisering.

Alle skolene bruker heftet *Min framtid* som læremiddel i faget. I tillegg bruker skolene nettstedet *Vilbli.no* og flere har prøvd ut interessetester på ulike nettsteder. Det er ulike syn i skoleledelsen på skolene om hvor godt disse læremidlene fungerer, imidlertid er lærerne forholdsvis samstemte om at heftet ikke er utbytterikt for elevene. Flere av skolene har under utprøving nye læremidler, men vi vet ikke noe om hva disse skolene har konkludert med.

Fire av fem skoler har elever med fordypning i fag på videregående skole (skole 1, 2, 3, 4). For to av skolene er dette kommet godt i gjenge med en gruppe elever, mens for de øvrige to er det få elever i ordningen. De to sistnevnte skolene oppgir problemer med organisering og økonomi som hindringer.

Kontaktlærer- og rådgiverrollen har i følge skolene vært i endring de siste årene, og dette kobles av skolene til ny organisering av rådgivningstjenesten og introduksjon av det nye faget, og til ny rolle for kontaktlærerne. Kontaktlærerne har ansvaret for å knytte faget utdanningsvalg til fagene, og har i tillegg fått flere sosialpedagogiske oppgaver. Rådgiverne har fått en mer overordnet og koordinerende rolle både internt i skolen og eksternt gjennom rådgivergrupper i regionen, bydelen, etc. Rådgiverne har særlig oppgaver på 10.trinn og dette gjelder blant annet ansvaret for individuelle samtaler med elevene.

Når det gjelder kompetansesituasjonen ved skolene, er inntrykket at det er et kompetansespråk mellom rådgiverne og kontaktlærerne. Det etterlyses kurs for lærerne både av skoleledelsen og lærerne ved de fem skolene. Rådgiverne ser ut til å ha gode

videreutdanningstilbud og tett samarbeid gjennom rådgivernetverk, etc. Selv om flere henviser til at rådgiverne skal "gi" kontaktlærerne kompetanse, er vårt inntrykk fra caseskolene at dette neppe er realistisk i en travel hverdag.

Skolene kan i varierende grad bruke erfaringene fra utprøvingen av programfag til valg i de modellene de nå har for utdanningsvalg, fordi mange forhold er endret ved skolene. I tillegg har det skjedd endringer hos skoleeier og i det regionale samarbeidet flere steder, og dette omfatter personalressurs, økonomi og organisering som beskrevet i kapittel 4 samt tidligere i dette kapitlet. Enkelte skoler peker på fordeler med de arbeidsmåtene de utviklet, og som de i noen tilfeller likevel har forlatt ved overgangen til utdanningsvalg og tilpasning til et større system. Samlet sett gir skolene uttrykk for at det er for tidlig å si noe om nytten av utprøvingen av programfag til valg, og hvorvidt dette var forgjeves arbeid.

Faget utdanningsvalg skal ivareta flere hensyn: både å sette elevene i stand til å foreta bevisste og reflekterte utdanningsvalg i den hensikt å forebygge frafall, og samtidig åpne for at elever som ønsker det kan få raskere læring. I den fastsatte læreplanen for faget med tilhørende kompetansemål anbefales at de tre hovedområdene i faget tas i samme rekkefølge som beskrevet (*Om videregående skole, Utprøving av utdanningsprogram, Om egne valg*). Caseskolene legger opp til forløp i faget utdanningsvalg der hovedområdene informasjon, utprøving og refleksjon foregår parallelt over årene. Utdanningsvalg er dermed preget av en sirkulær heller enn linjær prosess ved disse caseskolene. Elevene må i løpet av årene gjøre mange valg, særlig i forhold til utprøvingsaktivitetene de deltar i, så som hvem de skal jobbskygge, hvor de skal ha arbeidsuke, og hvilke programfag i videregående opplæring de vil prøve ut. Skoleledelsen er mer optimistisk enn lærerne angående muligheten for å realisere intensjonene i faget gjennom en slik arbeidsform. En del av lærerne påpeker at informasjonsdelen er krevende for en del elever som er svake lesere, og at refleksjonsdelen i faget, som blant annet omfatter arbeid med heftet *Min framtid*, kommer for tidlig i forhold til mange av elevenes modningsnivå. Det påpekes at kun de faglig sterkeste elevene er i stand til å reflektere over egne evner og muligheter. Dette kan tyde på at det ligger en slags handlingstvang i dette nye faget; de 113 timene over tre år er obligatorisk og skal fylles med innhold, samtidig må planene som ble utviklet for programfag til valg revideres i henhold til ny læreplan. Dessuten registrerer vi at elevene har forventinger om at de skal få delta på aktiviteter som de kjenner til at tidligere elever har fått, så som jobbskygging, elevbedrift, arbeidsuke og besøk på videregående skole etc. Så selv om en del lærere gir uttrykk for at det, i forhold til elevene, bare delvis er mulig å oppnå intensjonene i læreplanmålene, er de lojale i forhold til å arbeide med å realisere faget og ta i bruk læremidlene som er tilgjengelige.

Det fremgår av kapittel 2 og 4 at skolene i de store kommunene oftere har eksterne samarbeidspartnere å støtte seg på enn små kommuner. Blant de fem caseskolene gir både store og små kommuner likevel uttrykk for at det er mye som enda er uavklart angående logistikk, økonomi etc. for faget. Det er et inntrykk at de uavklarte ansvarsforholdene for faget mellom skolen, skoleeier og regionale/fylkeskommunale aktører fører til at skolene for det første velger å fylle faget med aktiviteter som skolen selv har erfaring med og kontroll over, og dessuten at det parallelle forløpet når det gjelder hovedområdene i faget er en måte å besvare den handlingstvang som ligger i det daglige og en arbeidssituasjon

med lite tid til refleksjon og diskusjon. På dette grunnlaget mener vi at skolene fortsatt har en vei å gå når det gjelder implementeringen av faget utdanningsvalg.

6 Elevenes erfaringer med faget

Dette kapitlet handler om elevenes erfaringer med faget utdanningsvalg, og er basert på intervjuer med grupper av elever, jenter og gutter hver for seg. Datagrunnlaget for kapitlet er intervjuer fra 2007 og 2009. Intervjuene fra de to forskjellige årene gir ikke grunnlag for å konkludere om utvikling og endring, til tross for de forholdsvis store endringene for faget programfag til valg/utdanningsvalg som skjedde mellom de to skolebesøkene. Også andre forhold varierer, og elevene er nye hvert år. Vi har derfor valgt å bruke intervjuene fra begge skolebesøkene, der det synes informativt i forhold til tema. Alle intervjuene ble tatt opp på bånd, og disse har vi hørt gjennom og skrevet ut sekvenser av.

Skolene har fått velge om elevene som intervjues går på 9. eller 10. trinn. Det viste seg at alle skolene valgte grupper av elever på 9. trinn. Temaene for intervjuene med elevene har vært: 1) aktivitetene i faget; 2) vurderingsformer i faget; 3) selvrefleksjon og veivalg videre; 4) synspunkter på kjønnsroller knyttet til utdannings- og yrkesvalg. Det ble i intervjuene med elevene skilt mellom erfaringene på 9. trinn, eventuelle erfaringer fra 8. trinn med programfag til valg, forventinger til faget på 10. trinn og utbytte av faget.

Innhold og aktiviteter i faget skal være knyttet til de tre hovedområdene i faget; *Om videregående opplæring og arbeidsliv*, *Utprøving av utdanningsprogram* og *Om egne valg*. Som det fremgår av kapittel 5, har skolene lagt opp til at de tre hovedområdene foregår som parallelle prosesser gjennom årene, uten å skille særlig tydelig mellom de tre hovedområdene. Ut fra elevintervjuene kan det virke som om elevene ikke har noe klart bilde av hvordan faget er delt opp tematisk. Elevene relaterer i liten grad innhold og aktiviteter i utdanningsvalg til hovedområdene for faget, men omtaler i intervjuene de ulike aktivitetene og læremidlene som opplevelser med ulik grad av relevans for dem selv. Det viste seg dessuten at mange av elevene hadde vanskeligheter med å skille mellom aktivitetene de ulike årene. Dette kan ha sammenheng med at elevene i følge kompetansemål for faget utdanningsvalg skal dokumentere aktiviteter og arbeidsoppgaver, og at dette dermed fortoner seg som mest konkret. Som det fremgår av dette kapitlet varierer det imidlertid hvordan kravene til denne dokumentasjonen er formulert på caseskolene og hvilken type vurdering elevene får. Sluttvurderingen i faget utdanningsvalg skal være deltatt/ikke deltatt, men som vi skal se er det svært ulik praksis fra skole til skole, og også innenfor samme skole når det gjelder tilbakemelding til elevene og vurdering i faget. I og med at vi har valgt å ha fokusgruppeintervjuer med jenter og gutter hver for seg, er det rimelig at kjønnsforskjeller blir tydelige i materialet. Vi hadde bedt skolen om å velge ut en gruppe elever, og alle skolene løste dette ved å sette opp grupper med både ”svake” og ”sterke” elever. Tanken var at et slikt utvalg kunne bidra til et bredt bilde av elever som ser for seg ulike utdannings- og yrkesvalg.

Det er velkjent fra forskningslitteraturen at yrkes- og utdanningsvalg er koblet til identitetskonstruksjon og sosialisering på ulike måter, og ikke minst at kjønnsstereotypiene er dominerende i utdannings- og yrkesvalg i det norske velferdssamfunnet. Vi erfarte at kampen om posisjoner i gruppen kunne komme til å dominere gruppeintervjuet. En av lærerne vi intervjuet (se kapittel 5) omtaler utfordringene i faget angående

gruppetilpasning og stereotypier og peker på at to grupper kan reagere helt forskjellig på samme opplegg i faget. I følge læreren er det vanskelig for elever i ungdomsskolealderen å gi uttrykk for at de er ”flinke til noe”, og lærerens erfaring er at kun de faglig sett sterkeste elevene håndterer den typen refleksjonsprosesser som forventes i faget. Flere rektorer og lærere peker også på et betydelig ”kulhetspress” og at faget forutsetter et modenhetsnivå som ikke alle elever befinner seg på i denne aldergruppen. I fokusgruppeintervjuene erfarte vi denne typen gruppeprosesser særlig tydelig blant guttene, men vi erfarte det også i noen jentegrupper. Det utspant seg i noen av gruppene en kamp om bekreftelse av hierarkiske posisjoner mellom elevene, selv om de også kunne fleipe sammen og vise stor respekt for hverandre.

Som vi skal komme tilbake til, var mange av elevene opptatt av at det er tryggere å velge studiespesialisering enn yrkesfag på videregående, fordi man da kan utsette valget. Ved et par av skolene ble det referert til at dette lærte de i faget utdanningsvalg. Følgelig ble det å velge yrkesfag ansett som ”modig”. Vi har i tillegg spurt elevene om deres synspunkter på forskjeller mellom kjønnene når det gjelder yrkes- og utdanningsvalg, og hva som kan være årsakene til eventuelle forskjeller. Dette spørsmålet åpnet opp for mer generelle betraktninger hos elevene. I intervjuene trer det i denne sekvensen frem et bilde av sterke kjønnsstereotypier, men også betraktninger som vi tolker som gjenklang fra hjem og nærmiljø, altså forhold som kan knyttes til sosiokulturelle forskjeller og forskjeller i elevgrunnet ved skolene.

Hensynet til anonymiteten for skolene veier tungt i valg av fremstillingsform i dette kapitlet. For at elevenes stemmer skal komme tydelig frem, har vi imidlertid valgt å bruke mange sitater.

6.1 Om videregående opplæring og arbeidsliv og utprøving av utdanningsprogram

6.1.1 Jobbskygging og elevbedrift

To av case-skolene har hatt jobbskygging på 8. trinn. De fleste elevene var sammen med foreldre eller nær slektning på jobb en dag, og husker det som ”en OK dag”. Dette hadde skjedd ett år i forveien, og for noen av elevene var jobbskyggingen forhistorie og derfor glemt.

En skole har elevbedrift på 8.trinn, og elevene på denne skolen har ulike synspunkter på opplegget. En av jentene mener hun lærte mye om å lage bedrift. En annen jente mener at elevbedrift er ”kjedelig”. På oppfølgingsspørsmål om hvorfor hun synes det, svarer hun at det var karakter på oppgaven, noe hun oppfatter som urettferdig fordi noen gjorde mye og andre gjorde lite i gruppen. De fikk ikke velge gruppene selv, og siden dette var på 8.trinn kjente elevene ikke hverandre så godt. Gruppen måtte starte med å bli enig om en ide, og så ta hele veien frem til et produkt, og det var for mye å gjøre på kort tid. *”Det er en fri oppgave og det var bare mas. Jeg kom hjem med vondt i hodet hver dag på grunn av stress”.*

Guttegruppen på denne skolen er ikke særlig opptatt av elevbedrift, og snakker mest om erfaringene fra arbeidsuken.

6.1.2 Arbeidsuke

Både i 2007 og 2009 hadde de samme fire av fem skoler arbeidsuke på 9. trinn. Arbeidsuken har en sterk posisjon hos elevene. Gjennom intervjuene fikk vi mange interessante refleksjoner rundt at arbeidsuken har gitt dem mulighet til å prøve ut yrker. De aller fleste elevene synes de får innblikk i å jobbe på et arbeidssted, og det er flere positive enn negative erfaringer.

Ved en skole har elevene hatt i oppgave å intervju de som jobber på arbeidsplassen om deres utdanning og arbeidsoppgaver. Dette mener elevene at de har lært mye av, blant annet er de blitt oppmerksomme på hvor forskjellig utdanningsbakgrunn de voksne kan ha.

Fortellingene om utbyttet av arbeidsuken er preget av at gutter og jenter velger ulike arbeidsplasser. En gutt har jobbet på farens arbeidsplass, der han også hadde vært på jobbskygging på 8. trinn: *”Jeg var på kraftlaget her borte, det var ganske artig. Gjorde det de ikke hadde tid til å gjøre. Var ganske greit, meningsfulle oppgaver. Interessen for elektro ble styrket. Dessuten var det hyggelige folk.”*

En annen gutt som er ganske sikker på hva han vil, har også brukt familien som døråpner inn til en interessant arbeidsplass: *”Jeg var utplassert i et tømrerfirma. Så har jeg jobbet i leiligheter med rehabilitering. Det var greit, det gikk ganske bra. Satte opp vegger og sånt. Skolen hadde noen muligheter for utplassering i barnehage, bygg og anlegg. Men å jobbe på Byggmakker, det er ikke det samme som å være ute på bygg. Jeg har litt erfaring, siden stefaren min er tømrer, jeg jobbet hos ham.”*

En gutt skaffet seg jobb på et anlegg selv, men hadde vært litt skeptisk til hvordan det ville bli: *”Jeg trodde det var kjedelig, ingenting å gjøre, bare stå der. Men da jeg kom fikk jeg masse å gjøre, og det var godt miljø. Alt var liksom bra. Jeg fikk et helt annet inntrykk.”*

Ved en skole har jenter vært flere sammen på et alders- og sykehjem, og en av dem kjenner styreren på hjemmet. De har hatt varierte erfaringer og forteller at de har lært å være tålmodige: *”For de gamle er veldig utålmodig med maten. Og de som skal på do må vente, for det er ikke nok folk der til å hjelpe dem. Det negative var at en av de gamle skrek hele tiden og det likte de andre ikke. Det positive var at selv om de som jobber der har det veldig travelt, er de gode venner og har godt samarbeid.”*

To andre jenter som har jobbet på et alders- og sykehjem lærte blant annet om ”den gode samtalen”: *”Først var det veldig vanskelig, vi visste ikke helt hva vi skulle gjøre for å lage en god samtale, men på slutten av den første dagen, så gikk det egentlig helt greit. Når en skal starte den gode samtalen kan man starte med å spørre om de sitter godt, og om frokosten var god og sånn. Men da kommer du ikke inn i en samtale hvor de forteller hva de har opplevd, altså en god samtale som varer. Så det gjelder å få dem til å snakke om seg sjøl. Man kan jo begynne å snakke om seg sjøl, og så hoppe ut igjen etterpå. De har jo mye mer å fortelle enn vi har.”* Disse jentene har lært noe som de neppe hadde lært i andre fag på ungdomsskolen.

Men jenter som har vært på alders- og sykehjem i arbeidsuken har også erfart de harde realiteter: *”Det var mye stress. Og tungt. Tungt å løfte, og så er det alltid ett eller annet problem. For sykepleierne er jo ikke der. Når vi trenger å snakke med dem så er de jo ikke der.”* En annen jente mener at de voksne ikke gjorde så godt inntrykk: *”Pasientene*

seg imellom, de snakker ikke så mye med hverandre. De sitter der. Vi hjalp dem om morgenen med å komme seg opp av sengen og gå på do og sånn, og de som jobbet der, de satt bare inne på kontoret og drakk kaffe og leste Se og Hør.” Denne typen observasjoner og erfaringer bidrar imidlertid ikke til å endre planer. Disse jentene har bestemt seg for å ta helse- og sosialfag i videregående opplæring, og ser for seg en fremtid innenfor omsorgsyrkene.

I intervjuene går det frem at det ved et par av skolene har lav status ”å jobbe i butikk”. Samtidig er mange interessert i å kunne få feriejobb på lengre sikt, og da er det å jobbe i butikk en god måte å skaffe seg jobb på. På en skole er det derfor status blant guttene å ha arbeidsuke i sportsbutikk. En jente som vet at hun skal bli psykolog, for det er alle i hennes familie, har jobbet i butikk i arbeidsuken; ”*Man kan jo ikke jobbe som psykolog uten utdanning*”.

6.1.3 Utprøving av utdanningsprogram på videregående skoler

Elevene på 9. trinn har prøvd ut minst ett utdanningsprogram, og skal etter planen prøve neste gang høsten på 10. trinn. Som det fremgår av kapittel 5, er dette lagt opp på forskjellige måter på de fem case-skolene.

Når elevene forteller om hvilke to utdanningsprogram de vil prøve ut, blir det tydelig at familien kan ha innflytelse på flere måter. En jente valgte elektrofag: ”*Det er kanskje noe folk tenker på som guttefag. Vi laget ny krets, koblinger og støpsel, og det var ganske morsomt. Man jobber fysisk med teorien i stedet for å få den inn psykisk. Jeg fant ut at det var mer komplisert med elektro enn jeg trodde, men det var interessant. Neste utprøving velger jeg bygg, for allmennfag interesserer jeg meg ikke for. Faren min har firma og er blikkenslager, så jeg vil prøve ut det.*”

En gutt valgte allmennfag med realfag. ”*Det var bedre enn ungdomsskolen, større frihet og mer ansvar. Jeg er interessert i musikk, og neste gang har jeg mest lyst til å velge musikk, dans, drama, men det utdanningsprogrammet har de ikke her (på den nærmeste videregående skolen). Jeg satser på lærerutdanning, alle i familien min er lærere, og det trengs mannlige lærere.*”

Men ikke alle har fått sitt førstevalg på utprøvingen på videregående skole. En gutt fikk naturbruk i stedet for sitt førstevalg. For ham var det OK, han er glad i naturen. Neste gang vil han prøve elektro, fordi han har bestemt seg for å utdanne seg til elektroingeniør.

Studiespesialisering generelt, og særlig med realfag, har status som ”fornuftig valg”. Det er derfor ansett som modig å velge yrkesfag på enkelte skoler. En jente valgte studiespesialisering språk, samfunn og økonomi for utprøvingen av utdanningsprogram: ”*Vi hadde om språk og filosofi. Det var kanskje ikke det jeg helst ville ha. Det var annerledes enn jeg trodde, og jeg fikk litt dårlig inntrykk. Neste utprøving velger jeg realfag for det er fornuftig, men vil også egentlig prøve byggfag.*”

Om hensikten med utprøvingen av utdanningsprogram og besøket på videregående skole sier en jente at: ”*Jeg tror mer det er sånn at du skal se hva du egentlig liker, og prøve litt ut og se hva du liker og sånn. Og hvis du ikke liker det så vet du i hvert fall hva du ikke skal velge.*”

Hvordan utbyttet for elevene henger sammen med utprøvingen på en videregående skole, har vi ikke grunnlag for å vurdere. Inntrykket er at det avhenger av opplegget, av

personer elevene møter, osv. Både blant elevene som har hatt kurs på egen skole og blant elevene som har hatt utprøving på en videregående skole, er det blandede erfaringer. Noen har hatt det morsomt og interessant, andre synes ikke det svarte til forventningene. Blant de elevene som besøkte en videregående skole, er en del usikre på om de har møtt ”hverdagen” i fagene. Disse elevene etterspør mer informasjon og erfaring med innholdet i fagene på det valgte utdanningsprogrammet. Andre elever etterspør mer informasjon om hva man kan bli når man tar et utdanningsprogram. Mange elever har konkludert med at de vil ta studiespesialisering for å utsette valget.

6.1.4 Fordypning i enkeltfag?

Vi møtte ingen elever som har fordypning i enkeltfag på videregående skole. På spørsmålet til en gutt med interesse for realfag og som sier han skal bli ingeniør, om han kan tenke seg fordypning i et fag på videregående skole, svarer han: *”Vet ikke om jeg liker et fag så godt. Jeg liker ikke så godt matte, men får det veldig godt til.”* Denne gutten var bevisst sine egne sterke og svake sider, og selv om han var sterk i ett fag, er det ikke slik at skolen er en dans, for samtidig legger han til at: *”men å skrive historier, det kan jeg ikke få til. Får vondt i hodet av nynorsk.”* Selv for en elev som er sterk i realfag kan skolen oppleves som krevende: Han legger til at skolen kan være stressende fordi det er mye arbeidspress og prøver, og fordi de må jobbe mye alene.

Grunnen til at vi ikke møtte noen av elevene som har fått dette tilbudet kan være mange, blant annet har disse skolene opplyst at elevene som har dette tilbudet bruker av utdanningsvalg-timene til å ta igjen andre fag som de går glipp av mens de er på videregående skole. Dette har sammenheng med organiseringen av tilbudet. Som det fremgår i kapittel 5 har fire av fem skoler en ordning for elever som får fordypning i enkeltfag på videregående skole. I kapittel 2 har vi vist at nesten en tredel av rektorene ved de videregående skolene hevder at dette er en ordning som er godt etablert, uten at dette forteller oss hvor mange elever som er omfattet av ordningen. Det kan synes som tilbudet er enklere å få til for ungdomsskoler i eller i tilknytning til byer, der det er kort vei mellom skolene og god offentlig transport. For skoler i landkommuner er det flere praktiske hindringer, for eksempel at de aller fleste elevene er avhengige av skolebussen som går til faste tider, og at det er store avstander mellom skolene.

6.2 Om egne valg

Hovedområdet egne valg anbefales som del av en prosess i faget, og siden det anbefales at hovedområdene skal komme i den rekkefølge de står i læreplanen, betyr dette at egne valg bør komme til slutt i forløpet i faget. Som det fremgår av kapittel 5 legger imidlertid alle caseskolene opp til forløp i faget utdanningsvalg der hovedområdene informasjon, utprøving og refleksjon foregår parallelt over årene. Egne valg er dermed tema i mange sammenhenger i faget, og lærerne oppgir at de jobber mye med samtaler og diskusjoner i elevgruppene. Dette er forenlig med teorier om utvikling av valgmodenhet, som gjerne skjer i sirkulære prosesser, slik vi har vært inne på i kapittel 1. De mest formelle kanalene for refleksjonene rundt egne valg er skriftlige oppgaver som i arbeidet med heftet Min

framtid og logg- og rapportskriving fra arbeidsuken, og vurdering i faget knyttes på ulike måter til disse oppgavene.

6.2.1 Selvrefleksjon og veivalg videre

Elevene har mange tanker om det å velge utdanning og yrke og å finne ut av fremtidig yrkesvalg. På den ene side er faget slik at: *”Det setter jo i gang prosessen med å tenke på hva du har lyst til å gjøre. Da må du jo begynne å tenke.”* Men å begynne en prosess som går ut på å tenke om valg, kan også skape usikkerhet i følge en gutt: *”Jeg hadde egentlig bestemt meg for hva jeg ville bli, men jeg vet ikke nå lenger. Så jeg er egentlig ganske usikker på hva jeg kommer til å gjøre. Jeg hadde egentlig tenkt å gå idrettslinja, men jeg fant ut at hvis jeg gjør det, må jeg gå andre ting om igjen. Det er litt dumt, men jeg vet ikke om jeg har så mye valg. Jeg lurer på å bli politi. Jeg er ikke sikker, det er masse annet jeg har lyst til også. Men da vi begynte med faget, det var da usikkerheten begynte etter at vi hadde gått igjennom forskjellig.”*

På den andre side: *”Det er veldig sånn at det er et valg for livet”*. Dette kan være stressende for noen, mens andre er sikre på hva slags yrke de vil ha og har sjekket hvilken utdanning de trenger. En del gutter har vurderinger av denne typen: *”Jeg har ikke tenkt så mye på det enda, men tenker på en jobb som du kan trives med og tjener greit i. Har ikke gjort meg opp noen mening om hvilken jobb enda.”* Noen har allerede sjekket informasjonen på nettstedet Vilbli.no og har staket ut en vei, og en gutt forteller: *”Jeg synes det er greit med faget utdanningsvalg. Da fant jeg ut hvordan jeg skal bli elektroingeniør. Har funnet det på Vilbli.no på nettet.”* Planen er å ta elektro og IT påbygging på videregående, og han har funnet ut at da trenger han ikke ta læretiden, men kan gå direkte videre på ingeniørutdanning etterpå.

Jentene ser på mange måter ut til å kunne velge fra en større meny av yrkes- og utdanningsveier. Dette vil bli utdypet senere i kapitlet. Mens noen skal bli psykolog eller veterinær, skal andre ta helse- og sosialfag og ser for seg fremtidig jobb i barnehage eller på alders- og sykehjem.

Men for mange av elevene gjelder det å utsette valget, og dette er mest fremtredende på to skoler i byområder. Et typisk utsagn fra elevene ved disse skolene er at: *”Du har flere muligheter med studiespesialisering enn om man velger yrkesfag. Du har flere valg i fremtiden.”* Elevene hevder at de har fått vite dette gjennom faget utdanningsvalg. Elever vi snakket med på disse skolene anser det som modig å ta yrkesfag, og begrunnelsen er at hvis de tar yrkesfag har de ikke noe annet valg enn å ta påbyggingsåret for å få studiekompetanse. Men flere av de samme elevene uttrykker en viss tvil, for de er egentlig ganske lei skolen: *”Det er veldig mye press. Jeg er lei av skolen, og så hører vi at studiespesialisering er det sikreste. Og hvis man begynner på helse- og sosialfag så må man fortsette fordi det ser bedre ut på CV-en.”* Den sjansen kan ikke disse elevene ta, og derfor er valget opplagt; å ta studiespesialisering. Argumentet om hva som passer seg på CV-en går igjen både blant jenter og gutter på denne ene skolen, mens det ikke har vært tema på andre skoler. Det er tankevekkende at 14-15-åringene er opptatt av hva som tar seg ut på en fremtidig CV. Vi tror dette henger sammen med at denne skolen i stor grad rekrutterer elever fra øvre middelklasse. Med dette mener vi at det ikke minst vil være i hjemmene elevene sosialiseres inn i slike tankebaner. Uansett er dette forenlig med

en ide om karriereutvikling som en lineær eller fremoverrettet prosess mot stadig mer kunnskap, innsikt, ansvar og lønn, slik vi har vært inne på i kapittel 1. Det synes som denne lineære logikken understreker alvoret i situasjonen for elevene, som også hevder at de er under et stort press.

På en skole er det mer fokus på å finne ut hva man passer til, og på valgene. En gutt har snakket med læreren: *”Hun har sagt litt om hva hun syns jeg passer til, hun prøvde i hvert fall å gi meg litt større innblikk i hva hun mener jeg er flink til.”* Dette gjør kanskje valget lettere. I alle fall er det tydelig at elever trenger støtte og innspill i sitt refleksjonsarbeid. Vi har også møtt elever som etterlyser mer informasjon, og venter at de får vite ”alt” på 10-trinn.

Når elevene i fokusgruppen diskuterer om skole eller utdanningsprogram er viktigst ved valget, får vi ulike svar avhengig av om det fins reelle valgalternativer. For elever i landkommuner kan det for eksempel være en realitet at de velger mellom å bo hjemme eller å flytte på hybel. Dette står i sterk kontrast til elevene på skoler i og tilknytning til byer, som er mest opptatt av å velge ”riktig” skole. I følge disse elevene er det viktig å komme i godt miljø på en god skole, der man kjenner noen. Forskjellige skoler har forskjellig omdømme, det vet alle. *”Reiseavstand er viktig, men betyr ikke alt. Fordelen med skole med høyt nivå er at man har gode lærere og er i et miljø hvor det er flinke elever, for da blir man flinkere selv også.”*

Vi har sett tidligere i kapitlet at familien er viktige informasjonsgivere og hjelpere for elevene, og mange oppgir at de diskuterer utdanningsvalg med foreldre eller søsken. Det betyr også litt hva vennene velger, for det er litt skummelt å skulle begynne på en helt ny skole ”alene”. En jente mener dette ikke må være avgjørende for valget: *”Det er sikkert mange som tenker at de vil gå på skole sammen med vennene sine, men det er ikke lurt å tenke sånn. Du kan holde kontakt med dem ellers, og jeg tror at jeg har lett for å bli kjent med folk.”*

Både gutter og jenter snakker om skolen som et sted med generelt stort arbeidspress, noe som kan oppleves som stressende: *”I 9. er det alt for mye fag og lekser og for lite læring. De sier vi skal lese et kapittel i en bok, og så får vi ekstra ark. Alt for mye forventninger til at vi skal gjøre alt selv. Vi hadde prøve i norsk og valgfag samme dag, og i engelsk neste dag. De fleste får panikk for hvordan vi skal klare det. Alt blir blandet sammen fordi vi har så mye forskjellig. Vi får alt for mye ansvar for å klare alt.”* Det er heller ikke alltid slik at en kan få hjelp hjemme: *”På skolen så må du klare deg selv, og hvis det ikke går så er det sånn; du må klare deg selv. De veldig dårlige og de veldig gode får hjelp, men de i midten får ikke hjelp. Hjemme så vil man ikke mase på foreldrene hvis de er slitne når de kommer hjem. Skulle ønske at vi slapp leksene etter skoletid. Den generelle oppfatningen blant unge om at utdanning er viktig som vi omtaler i kapittel 1, kan bidra til at skolen oppleves som stressende. Hvorvidt faget utdanningsvalg hjelper elevene til å håndtere denne typen stress kan vi ikke vurdere ut fra tilgjengelige data.*

6.2.2 Hva er viktig ved fremtidig yrkesvalg?

Samtlige elever mener med tanke på fremtidig yrkesvalg at det er viktig at man er engasjert i det man jobber med, og dessuten må det være bra miljø på jobben, og det må være en grei

inntekt. En gutt påpeker at: *”Trivsel på arbeidsplassen er veldig viktig. Trivsel handler om å trives med folkene på jobben.”*

Flere av jentene har refleksjoner rundt dette: *”Hvis du jobber på gamlehjem med helse og sosial og sånn, så bør du egentlig like det du gjør. For ellers kan du ta en jobb hvor du tjener mer.”* Men jentene er også klar over en del av utfordringene i disse omsorgsyrkene: *”Noen bare kommer på en jobb og går igjen. Og de tjener ikke så mye heller. De vaskedamene jobber enda hardere enn helsearbeidere gjør. Du kan jo bli utrolig gammel fort om du jobber på en sånn jobb. Med syke og sånn, du må alltid gjøre ett eller annet. Og de som jobbet der hadde jo vondt i ryggen og alt mulig. Da er det bedre å sitte på kontor.”*

Å hjelpe til og forsørge familien er svært viktig, dette gjelder for både jenter og gutter. Fritid fremholdes også som viktig. Mange, særlig jentene, sier at de vil jobbe med mennesker og ikke sitte på kontor. En av jentene påpeker et slags paradoks i forhold til diskusjonen de har i gruppen: *”Nesten ingen på vår alder vil jobbe på kontor, men de fleste ender jo på kontor, så det er vel slik at vi forandrer oss og det vi liker.”*

6.2.3 Læremidler

Som det fremgår av kapittel 5 brukes heftet Min framtid av alle skolene, og dette er således et sentralt læremiddel i faget utdanningsvalg. Skolene kjøper inn heftet, og det skal følge elevene gjennom årene de har faget. Samtidig mener flere av lærerne at elevene ikke er modne for å jobbe med problemstillingene som reises angående valg i dette heftet. Dessuten mener mange av lærerne vi har snakket med, at heftet egner seg best for de høytpresterende elevene.

Vårt inntrykk er at alle typer elever deler oppfatningene om at heftet ikke fungerer særlig godt. Elevene opplyser at de jobber mye med heftet, men er nokså unisont enige om at dette ikke er særlig utbytterikt. De sier heftet har mye repetisjon og nesten identiske oppgaver som handler om hva man liker å gjøre, hvordan man ser på seg selv, osv. Dette kan selvsagt også ha sammenheng med hvordan heftet brukes av lærerne. I en jentegruppe der de diskuterte heftet i fokusgruppeintervjuet er det stor enighet: *”Det er mye tull med heftet. Vi får plutselig vite at vi skal jobbe med heftet og levere 35 sider utfylt. Mye er veldig merkelig der. Man skal vurdere seg selv, men krysse av veldig mye rart.”* En jente mener heftet er kjedelig. *”Vi svarte på noen spørsmål, men det var ikke mye om fag og skoler videre i livet. Mye ja og nei-spørsmål.”*

En del elever påpeker at heftet spør om fritidsaktiviteter og så blir det en konklusjon om hva slags yrke du skal ha, og dette behøver jo ikke å være det samme. En gutt mener han ikke fikk noe ut av heftet: *”Det var egentlig bare veldig dårlig. Det å vurdere hva du har som interesser er jo ikke det samme som å vurdere hva du skal ha til jobb. Tror ikke lærerne likte så veldig godt det heftet heller. Tror det bare står på deres læreplan at de må gjennom det. De gjorde ikke noe ekstra i forhold til heftet.”* Som det fremgår av kapittel 5, stemmer dette godt overens med hvordan mange av lærerne ser på heftet.

Interesstester på internett er mye brukt. Elevene sier de liker nettsidene mye bedre enn heftet. Nettstedet Vilbli.no er bra, mener en del elever, for der kan man se veien man kan gå og hva valgene innebærer. Elevene på en av skolene har vanligvis ikke tilgang til

internett og datamaskiner på skolen, og begrunnelsen var at det er treg og ustabil nettilgang. Rådgiveren har i stedet vist hvordan nettstedet Vilbli.no fungerer på skjerm, men så må elevene undersøke nettstedet nærmere på egenhånd hjemme. De fleste av disse elevene sier at det gjør de nok ikke, da er de opptatt av andre nettsteder og av spill.

På en skole forteller elevene at de har sett den samme filmen om yrkes- og utdanningsvalg mange ganger, noe som kan være et uttrykk for at lærerne og rådgiver kanskje ikke har fått samsnakket tilstrekkelig om opplegget for faget. Lignende erfaringer har elevene på en annen skole der elevene opplevde at "alle lærerne" viser de samme power-point-bildene om strukturen i videregående opplæring.

6.2.4 Vurderingsformer

I utviklingsfasen av programfag til valg var det diskusjoner om hvorvidt det skulle settes karakter i faget. I følge læreplanen som nå gjelder for faget utdanningsvalg skal det ikke settes karakter, men det skal fremgå av vitnemålet at eleven har deltatt (se Lødding & Borgen 2008). Som det fremgår av kapittel 5 er det likevel ulik praksis ved case-skolene angående hvordan utdanningsvalg er koblet til andre fag, og hvordan deler av oppgavene i faget vurderes for seg selv eller som del av vurderingen med karakterer i andre fag. Det er forskjellig praksis ved skolene når det gjelder karaktersetting av rapporter og andre skriftlige oppgaver, og rapporten fra arbeidsuken ser ut til å bli gitt forskjellig status ved skolene, også innenfor samme skole: Der det er samme lærer i norskfaget som i utdanningsvalg, blir det gitt karakter på rapporten og presentasjonen av denne. Andre elever ved samme skole mener at de ikke får karakter på sin rapport.

Elevene har reflekterte synspunkter på kravet om loggføring og rapport og utfordringene angående å levere godt arbeid. Kravet om å føre logg og skrive rapport kan være en utfordring for skrivesvake elever i følge lærerne (se kapittel 5). I en av guttegruppene vi intervjuet mener de det er vanskelig å beskrive arbeidet i en logg etter en lang arbeidsdag. Mange skrev derfor alt siste dagen, og da ble rapporten det samme som loggen.

På spørsmål om hva som skal til for å få en god karakter på en rapport fra arbeidsuken har en jentegruppe følgende synspunkter: Du må skrive utfyllende på hvert spørsmål, og skrive noe hver dag om hva du har lært, både positivt og negativt. Men dette er ikke så lett, en av jentene påpeker at: "*Du må like deg litt, og må kunne skrive litt positivt for å ha noe å skrive om.*" En gutt som har hatt svært negative erfaringer i arbeidsuken, har valgt ikke å skrive om dette i rapporten. Han hadde selv funnet jobben på et attraktivt arbeidssted med mange søkere fra ungdomsskolen, men så viste det seg at det var ikke et særlig hyggelig arbeidssted. Dette har gitt ham et dårlig inntrykk av arbeidslivet. Sammen med andre elever som hadde arbeidsuke på samme arbeidssted har de tatt dette opp med lærere. Rapporten fra arbeidsuken og presentasjonen blir vurdert i norskfaget, og det har vært vanlig opplegg som i norskfaget: Lage en presentasjon, snakke til publikum og dessuten å improvisere. De negative erfaringene har ikke blitt tatt opp og diskutert med læreren og de andre elevene i denne sammenhengen: "*Vi snakker mest med venner om det.*"

Selv om elevene forteller at de har gjort erfaringer med at arbeidslivet absolutt også består av denne typen utfordringer, har ikke skolene og skoleeiere vært opptatt av slike

erfaringer, utover at enkelte skoler opplyser at de luker ut bedrifter som gir monotone og lite utviklende arbeidsoppgaver til elevene i arbeidsuken.

6.2.5 Utdannings- og yrkesvalg og kjønn

Vi har spurt elevene om de har synspunkter på hvorfor gutter og jenter velger så forskjellig med hensyn til yrkesfaglige utdanningsprogrammer. Svarene fra både gutter og jenter viser at det er sterke kjønnsstereotyper som er virksomme i aldersgruppen. Gutter omtaler jenter i typiske feminine karakteristikk; de er prispne og jålete, mens jenter tilsvarende bruker typisk maskuline karakteristikk av gutter; de er opptatt av kropp og lite tolerante.

Et typisk svar fra samtlige gruppeintervjuer er at gutter tenker på en annen måte enn jenter: *”Det har vel alltid vært slik at jenter gjør jenteting og gutter gjør gutteting, det er interessen som avgjør”* hevder en gruppe gutter. En jente sier at: *”Guttene er interessert i hugging, bil og sånn. Vi er helst interessert i barn og klær og sånn forskjellig. Vi har diskutert det litt i klassen. Guttene er mer opptatt av kroppen og å være maskulin og skal vise at de er sterke. Vi er mer sånn å holde huset.”*

Det er stor enighet om at det er lettere for jenter å velge ”guttefag” enn omvendt. Om en gutt velger helse- og sosialfag, han er spesiell: *Du blir kanskje mobbet mer som gutt om du velger helse- og sosialfag.”* Hvis en jente velger tømreryrket så er det en guttejente, ettersom få jenter velger TIP eller byggfag.

Jentene fremstiller seg selv som mer tolerante og åpne enn det guttene er: *”Hvis en gutt velger frisør så ville de kanskje bli ertet litt av andre gutter. Hvis en jente vil bli mekaniker så er det greit. Gutter blir sett på som homofil om de blir frisør. Jenter kan egentlig gjøre det meste. Mens guttene blir mer ertet hvis de gjør jenteting. Jenter har mer forståelse, guttene er mer kritisk.”* Likevel bruker jentene kjønnsstereotyper: *”En jente i klassen vil bli elektriker, hun er litt sånn guttejente. Men det er jo ikke så mange jenter i den bransjen.”*

I en guttegruppe utspiller en lignende diskusjon seg om forskjeller på kjønn: *”En gutt blir oppfattet som homo hvis han velger noe veldig feminint, men for en jente kan det være kult å bli sett på som maskulin.”* Forskjellene er klare, mener guttene: *”Det er kanskje litt forskjell om du er oppvokst med Barbie eller om du er oppvokst med lekebil, det sier seg selv at han som har en lekebil, han vil bli mekaniker. Han vil ikke ha på seg brunkrem og han tør å ta i ting som ikke har vært vaska fire ganger. Det er forskjell på jenter og gutter, og det må samfunnet bare godta, enten det er likestilling eller ikke.”*

Etter en del meningsutveksling kommer det gjerne mer nyanserte synspunkter frem i gruppen, og de tar for eksempel opp spørsmål som hva kan være bestemt gjennom gener og hva er et resultat av påvirkning? En sier at: *”Det handler om barndom, og jenter og gutter er forskjellige, enten man vil det eller ikke. Det går ikke an å få total likestilling. Det er noe man bare må innse.”* Dette kommenteres: *”Jeg tror at hvis en gutt får leker som en jente, så blir han ganske mye som en jente. Jeg tror ikke det er så veldig mye som sitter der når du blir født, liksom.”* *”Foreldrene kan jo bestemme litt hvordan de vil at barna skal bli.”*

En del gutter er opptatt av at kjønnsforskjellene ikke bare gjelder valg av utdanningsprogram på videregående skole, men også hvordan de opplever ungdomsskolen: *”Vi har ikke sløyd i år, men Kunst og håndverk. Der er det sånn; ”lag en maske”. Hvor*

gøy er det? For noen er det gøy, men for andre er det noe av det kjedeligste du kan finne på. Nesten ingen av guttene liker det faget, mens jentene elsker å tegne. Ingen av jentene liker sløyd, mens alle guttene liker sløyd. Ingen av guttene klarer å tegne fint, og da er det ikke gøy. Mange gutter bryr seg ikke om tegning og lar være å gjøre det. Mens i sløyd er det omvendt, der sitter jentene og sier at det er kjedelig.”

En annen gutt sier at: *”Det er litt sånn at jenter skal ha konkrete svar og mye mer detaljer om hva venninnene har gjort. Mens guttene kan være fornøyd med færre detaljer når de snakker, vi spør bare om ”hva gjorde du i går?” Jentene har liksom et system, mens vi gutter er mer late.”*

I en jentegruppe hvor de har vært svært opptatt av at kjønnsforskjellene er store, kommenterer en jente til slutt at det skjer noe når de blir eldre: *”Ting har forandret seg med årene, det er mer vanlig å være sammensveiset nå, det har med modning å gjøre.”* Disse diskusjonene i fokusgruppeintervjuene illustrerer kjente fenomener angående kjønn og identitet i tenårene, og som det fremgår av kapittel 5 er lærerne klar over hvordan dette virker inn i forhold til yrkes- og utdanningsvalg, selv om skolene har mindre eksplisitt fokus på kjønn, foreldrebakgrunn og hjemmemiljø, etc. enn på forskjellene mellom ”de flinke” og ”de svake” elevene.

6.3 Oppsummering

Gjennom intervjuene med elevene fremtrer den realiserte læreplanen i faget utdanningsvalg på andre måter enn vi har kunnet formidle i de tidligere kapitlene. Elevene har et uklart bilde av hvordan faget er sammensatt og hvilken del av faget de forskjellige aktivitetene inngår i. Hvorvidt faget er til hjelp for valgene elevene skal gjøre på 10.trinn er det mange ulike syn på blant 9. trinns-elevne, og det er få elever som har et entydig svar. Noen er blitt mer usikre, mens andre er blitt mer sikre i hva de vil velge. Dette er i samsvar med funn fra annen empirisk forskning (Vibe 2006).

Elevene gir uttrykk for at de har god kjennskap til strukturen i videregående opplæring, men mange er usikre på hva det egentlig betyr for dem og deres valg. Dette blir i følge elevene klarere når de har utprøving av utdanningsprogram og besøker videregående skoler. Men ikke alle oppleggene for disse besøkene har vært like vellykkede. Elevenes erfaringer med utprøvingsaktivitetene kan dermed kanskje sies å gjenspeile de forholdene som skoleeier beskriver i kapittel 4 og skoleledelse og lærere beskriver i kapittel 5, når det gjelder utfordringer i samarbeidet med videregående skoler knyttet til organisering og økonomi.

Opplegget rundt arbeidsuken på de fire skolene har etter elevenes vurderinger fungert godt, og som det fremgår av kapitlet har vi fått mange interessante historier om hva de har gjort, hva de har lært og refleksjoner som springer ut av disse erfaringene. At arbeidsuken har fungert bra, kan ha sammenheng med at skolene, som det fremgår i kapittel 5, har arbeidsuken som en innarbeidet ordning, som har vært gjennomført på omtrent samme måte i mange år men under ulike rammer. Skolene kan derfor spille på veletablerte systemer når det gjelder organisering og plassering av elevene på arbeidsplasser som de kan få et utbytte av å prøve ut.

Størst uklarhet er knyttet til hva området Om egne valg går ut på, i og med at dette ser ut til å løpe gjennom hele perioden for faget, og fordi det mest sentrale læremiddelet innenfor dette emnet, heftet *Min framtid*, gir begrenset utbytte for elevene.

I forhold til refleksjonene om veivalg videre gir elevene uttrykk for at det er strevsomt å gjøre ”valg for livet”, og at det er mange sider ved det å skulle velge yrkes- og utdanningsløp. Familien har betydning på flere måter og refereres til når det gjelder valg av arbeidssted i arbeidsuken, og når det gjelder valg av utprøving av utdanningsprogram. Både gutter og jenter snakker om skolen som et sted med generelt stort arbeidspress, og som kan oppleves som stressende.

Det som er viktig ved fremtidig yrkesvalg er for samtlige elever at man må være engasjert i det man jobber med, det må være bra miljø på jobben, og en sikker inntekt.

Synspunktene på kjønnsroller knyttet til utdannings- og yrkesvalg er både blant gutter og jenter sterkt preget av kjønnsstereotyper som er virksomme i aldersgruppen. Jentene ser på mange måter ut til å velge fra en større meny enn guttene. En del gutter er opptatt av at kjønnsforskjellene ikke bare gjelder valg av yrker og utdanningsprogram på videregående skole, men også hvordan de opplever ungdomsskolen. Disse diskusjonene illustrerer kjente fenomener angående kjønn og identitet i tenårene. Blant lærerne er det mindre eksplisitt fokus på kjønn, etnisitet, foreldres utdanningsnivå, etc. enn på forskjellene mellom ”de flinke” og ”de svake” elevene.

Selv om hovedområdet utprøving av utdanningsprogram i følge læreplan for faget kan foregå både i skole og arbeidsliv (se kapittel 1) har arbeidsuken kanskje ikke vært tiltenkt den plassen det ser ut til at den har fått på fire av de fem caseskolene. En av skolene som har arbeidsuke, mener det er vanskelig å fylle dette hovedområdet kun med utprøving på videregående skole og at arbeidsuken derfor har en plass i faget som del av utprøvingen (se kapittel 5). Skolen uten arbeidsuke har et opplegg der elevene får utprøving av programfag på ungdomsskolen. Denne skolen mener at det går greit å fylle 60 prosent av faget med slik utprøving, og får støtte av skoleeier til å realisere dette. Som det fremgår av kapittel 5 velger alle de fem case-skolene opplegg der de selv kan ha stor kontroll over realiseringen av faget i forhold til rammebetingelsene lokalt og regionalt.

Som det fremgår i kapittel 1 og kapittel 4 er det utfordringer i faget utdanningsvalg når det gjelder utprøving av utdanningsprogram fordi dette skal være forankret i kompetansemål fra utdanningsprogram i videregående. Ungdomskoleelevenes utprøving skal inngå i en helhet med både forberedelser og etterarbeid når utprøvsperioden er over. Elevene vi har intervjuet, gir uttrykk for at det er uklare sammenhenger mellom aktivitetene og faget utdanningsvalg. Faget synes altså å fortone seg som diffust og uklart for dem. Lignende erfaringer omtales av Dimmen (2009:57), som beskriver hvordan elevene i tilknytning til Programfag til valg opplevde at for- og etterarbeidet i forbindelse med utprøving i videregående skole fortonte seg som uklart og utydelig.

Gjennom intervjuene i kapittel 5 får vi et inntrykk av at rapporteringen og presentasjonen fra arbeidsuken av skolene kobles til kompetansemålene og grunnleggende ferdigheter i faget og at dette vurderes som en håndterlig måte å gjennomføre for- og etterarbeid og vurdere elevinnsats i faget på. Vi finner likevel store variasjoner i opplegget for elevenes rapportering fra arbeidsuken ved skolene. Som det fremgår av kapittel 5 og

tidligere i dette kapitlet skriver elevene logg og rapport ved tre av skolene, og de presenterer erfaringene sine for elevgruppen etter arbeidsuken, mens en skole ikke har hatt rapportskrivning i etterkant av arbeidsuken i det året vi besøkte skolen. Blant skolene som har rapportering, er det for det første slående at elevene både aksepterer og følger opp kravet om logg og rapporter i tilknytning til arbeidsuken, og at de godtar å bli vurdert hvis de blir det, når faget ellers fremstår som uklart for dem.

Det er dessuten interessant at elevene gir uttrykk for at de prioriterer trivsel på arbeidsplassen høyt i fremtidig yrke, samtidig som flere elever kan fortelle at deres negative erfaringer med arbeidslivet fra arbeidsuken ikke blir tatt opp i forbindelse med gjennomgangen av rapporter og presentasjoner på skolen i etterkant av arbeidsuken. Tema som det kunne vært naturlig å ta opp i sammenheng med slike erfaringer er for eksempel trivsel og arbeidspress, kulturen på arbeidsplassen, arbeidstakers og arbeidsgivers rettigheter og plikter, etc. I intervjuene med elevene som er gjengitt over kommer det frem at de har mange refleksjoner knyttet til trivsel og mening i fremtidig yrkesvalg og arbeidsliv. Selv om jentene ser at det er strevsomt i omsorgsykker, mener de at trivselen og samholdet på arbeidsplassen likevel kan gjøre slike yrker attraktive. Motsatt har gutter som har prøvd arbeidssteder med høy status, erfart at i arbeidshverdagen er trivsel og respektfulle forhold mellom arbeidsgiver og arbeidstakere viktigere enn status. Når dette likevel ikke synes å være eksplisitt tema i faget, kan det ha sammenheng med at individuell utprøving og individuelle valg står i fokus mens strukturelle forhold i utdanning og yrkesliv ikke er tematisert i læreplanen.

I og med at vi ikke har observasjonsdata, vet vi ikke hva som faktisk foregår i skolene. Det er et inntrykk at elevene blir henvist til å håndtere sine blandede erfaringer med arbeidslivet (og for eksempel utprøving på videregående skole) i jevnaldergruppen, men det er også mulig at det på skolene foregår gode samtaler om dette, som elevene har hatt nytte av og kan spille på i intervjusituasjonen. Hovedinntrykket vårt er at det er forholdsvis store forskjeller mellom skolene når det gjelder muntlig og skriftlig aktivitet i faget, og at det er store ulikheter fra lærer til lærer og mellom skolene når det gjelder bruk av samtaler og andre aktiviteter samt tilbakemeldinger til elevene om deres innsats i faget.

7 Er utdanningsvalg blitt et fag for alle?

Intensjonen med faget utdanningsvalg er at det skal bidra til å redusere feilvalg og frafall i videregående opplæring. I denne underveisrapporten har vi fulgt opp tråden fra Delrapport I (Lødding & Borgen 2008) som beskriver hvordan de mange ulike målsettingene med å styrke karriereveiledningen griper inn i hverandre.

Våre sentrale problemstillinger angår både organiseringen og individers utbytte av faget. Utdanningsvalg er et fag som i særlig grad forutsetter samarbeid mellom ungdomsskole og videregående opplæring. Dette gjelder både på skolenivå og på skoleeiernivå. Ut fra grunnlagsdokumentene kan en endog fremheve faget som et middel i målsetningen om å bygge ned skillelinjer mellom de to skoleslagene. Dette skjer gjennom ungdomsskoleelevers utprøving, både i form av kurs og i form av fordypning i enkeltfag i videregående skole, men også gjennom utprøving i arbeidslivet. Prinsippet om nedbygging av skillelinjer mellom de to skoleslagene er også nedfelt i læreplanen for utdanningsvalg, hvor det heter at aktiviteter og arbeidsoppgaver i faget utdanningsvalg skal være forankret i kompetansemål i videregående opplæring.

I dette kapitlet forsøker vi å trekke tråder fra de foregående kapitlene. Organisering av faget og samarbeidsrelasjoner er tematisert i kapittel 2, 4 og 5. Spørsmål som handler om realisering av faget, det vil si om aktiviteter og elevers utbytte, er behandlet i kapittel 2, 4, 5 og 6. Det er bare casestudien som gir oss inntak til elevers utbytte. Det er ganske åpenbart at samarbeidsrelasjoner har stor betydning for innholdet i det hovedområdet som har fått betegnelsen utprøving av utdanningsprogram i læreplanen. Samtidig er det slik at når vi fokuserer på aktiviteter og arbeidsoppgaver, kommer kvaliteter ved samarbeidsrelasjoner til syne.

Vi skal etter hvert peke på utfordringer og spenninger i sammenheng med de tre hovedområdene i læreplanen, før vi fremhever hvilke områder vi mener bør få oppmerksomhet i det videre arbeidet med implementeringen av faget. Først ønsker vi imidlertid å vurdere hvordan skolene og skoleeierne i casestudien kan plasseres innenfor en større sammenheng. Det betyr at vi går igjennom viktige funn fra den kvantitative undersøkelsen som omfattet et representativt utvalg av skoleledere og skoleeiere. Denne danner også grunnlag for en stemningsrapport på landsbasis når det gjelder nokså avgjørende vurderinger og holdninger til hva oppgaven består i med hensyn til implementeringen av utdanningsvalg.

7.1 Organisering og samarbeidsrelasjoner

7.1.1 Samarbeid og finansiering

Et nokså kritisk funn fra surveyen er at små kommuner, det vil si de med en eller noen få ungdomsskoler, i mindre grad enn større kommuner svarer ja på spørsmål om de samarbeider i partnerskap og med henholdsvis næringsliv, fylkeskommuner eller videregående skoler i eller utenfor kommunen. Også samarbeid skoler imellom er mindre utbredt i små enn i store kommuner. Store kommuner ser seg oftere enn små kommuner som initiativtakere, tilretteleggere, igangsettere og skapere av arenaer for samarbeid.

Som vi har understreket flere ganger, er utdanningsvalg et fag som i særlig grad forutsetter samarbeid. Vi mener det er bekymringsfullt at vi finner denne systematiske forskjellen i forutsetninger for å realisere faget. Dette funnet gir dessuten gjenklang fra en annen del av evalueringen av Kunnskapsløftet, hvor det poengteres at reformen ser ut til å være en særlig tung bær å bære for små kommuner (Møller m.fl. 2009).

Vi ser også forskjeller mellom store og små kommuner i casestudien, spesielt fra intervjuer med skoleeiere. Særlig i nettverks- eller prosjektorganisering av det lokale læreplanarbeidet synes det som små skoleeiere ikke alltid kan ha kontinuitet og fokus i samme grad som store skoleeiere kan legge opp til. Det synes dessuten som arbeidet under en stor skoleeier ikke i samme grad som i en prosjektorganiseringsmodell vil være personavhengig. Et annet kritisk funn fra samme del av casestudien, er små kommuners manglende evne til finansiering av ungdomsskoleelevenes utprøving i videregående skole, noe vi kommer tilbake til. Også gjennom skolebesøkene har vi fanget opp at man ved noen ungdomsskoler erfarer at samarbeid med videregående skoler byr på større problemer enn samarbeid med det lokale næringsliv.

Omlag 60 prosent av rektorene i videregående skoler som har besvart surveyen, oppgir at en ordning med at ungdomsskoler prøver ut utdanningsprogram på deres videregående skole er godt etablert. Et interessant funn er at nesten en tredel i den samme respondentkategorien hevder at ordningen med at ungdomsskoleelever tar fag på videregående nivå, er godt etablert, og ytterligere en tredel hevder at dette foregår sjelden eller unntaksvis. Selv om dette ikke forteller oss hvor mange elever som er omfattet, må vi kunne si at selve ordningen har fått en viss utbredelse allerede den første høsten etter at faget utdanningsvalg ble obligatorisk. I casestudien ser vi stor variasjon mellom skolene i hvor etablert denne ordningen er, og alt i alt ser det ut som om den ikke har falt helt på plass.

7.1.2 Betydningen av utviklingsarbeid

Vi finner gjennomgående forskjeller i besvarelser fra rektorer i ungdomsskolen avhengig av om man har eller ikke har hatt programfag til valg før faget ble obligatorisk under navnet utdanningsvalg. Dette handler om vurderinger av hvilke utfordringer skolen står overfor, om en er henvist til seg selv og egne krefter i realiseringen av faget etc. Samlet sett er rektorene i liten grad preget av pessimisme, og i enda mindre grad gjelder dette de rektorene som allerede har drevet forsøksvirksomhet og utviklingsarbeid i faget. Vi har holdepunkter for at rektorene i grunnskolen vurderer skolen som kompetent for oppgaven med å styrke yrkes- og utdanningsveiledning til elevene. Det er også klart at de mener skolen er bedre egnet til denne oppgaven enn et karrieresenter. Andelen som mener at videregående skoler og arbeidslivet må bidra i arbeidet er likevel svært høy, ikke minst blant de som har drevet utprøving med programfag til valg.

Et mer kritisk funn som angår den interne organiseringen av faget, er at rektorene ofte hevder at rådgiver vanskelig kan erstattes av noen i eller utenfor skolen, samtidig som få mener at kontaktlærer bør overta en del av rådgivers oppgaver. I sistnevnte spørsmål er rektorer med utviklingserfaring fra programfag til valg langt oftere enige i at oppgavene må deles mellom kontaktlærere og rådgivere. Likevel fremhever vi at tanken fortsatt synes

sterkt befestet om at yrkes- og utdanningsveiledning er rådgivers domene, mer enn at det er hele skolens ansvar.

En antakelse som vi får bekreftet i surveymaterialet er at skolene og skoleeierne som inngår i casestudien ligger i forkant fremfor skoler og skoleeiere som ikke har drevet utprøving av faget programfag til valg. Utover dette understreker vi at spørsmålene som kan besvares med henholdsvis kvantitative og kvalitative tilnærminger er nokså forskjellige. Det er som nevnt bare casestudien som gir oss et inntak til elevens utbytte, enten forstått av andre – som representant for skoleeier og skoleansatte – eller elevene selv. Når vi i kapitlene 4, 5 og 6 gradvis beveger oss mot elevene, beveger vi oss samtidig stadig lenger bort fra en intendert og mot en realisert læreplan i faget utdanningsvalg.

7.2 Fagets tre deler

Som redegjort for i kapittel 1 omfatter læreplanen for utdanningsvalg tre hovedområder: En faktabasert del *om videregående opplæring og arbeidsliv* som skal utgjøre 20 prosent av faget, *utprøving av utdanningsprogram* som skal utgjøre 60 prosent av faget, og *om mitt valg* og refleksjon rundt dette, som skal utgjøre 20 prosent av faget. Det anbefales at hovedområdene tas i nevnte rekkefølge. De grunnleggende ferdighetene er integrert i kompetansemålene, der de bidrar til utviklingen av fagkompetanse og er en del av fagkompetansen. Slik de grunnleggende ferdighetene og kompetansemålene for faget er beskrevet, trenger elevene erfaringer og kunnskaper fra de to første hovedområdene før de kan gjøre kvalifiserte vurderinger av valgalternativene som er realistiske og mulige for akkurat dem. Anbefalingene om rekkefølgen av hovedområdene peker altså mot en prosessen for faget som omfatter fakta, utprøving og refleksjon. Vi finner at skolene har organisert hovedområdene i faget som parallelle forløp, og at skolene tilbyr elevene aktiviteter i faget som de selv har mest mulig kontroll med. Dette forklares i caseskolene ut fra at samarbeidsrelasjonene med videregående opplæring er i utvikling, mens skolene har gode systemer for organisering som de kan spille på når det gjelder arbeidsuke (for fire skoler) og utprøving på egen skole (for en skole). Behovet for fleksibilitet i forhold til elevgrunnlaget vektlegges av skolene, og taler for at skolen legger opp til parallelle prosesser forløpet i faget for å ha flere alternativer å spille på til enhver tid.

7.2.1 Om videregående opplæring og arbeidsliv

Etter den nye læreplanen er det første hovedområdet nokså faktaorientert angående struktur i videregående opplæring og utdanningsveier frem mot ulike yrker. Orienteringer om videregående skole er lagt inn under arbeidet med heftet *Min framtid*, interessetester og for eksempel å søke informasjon om opplæringsløp på nettsteder som Vilbli.no.

Heftet *Min framtid* handler i stor grad om refleksjoner rundt egne sterke og svake sider og egne valg både i dagliglivets gjøremål og i større spørsmål. Dette krever modning, og det er tydelig at ikke alle elever på 8. trinn eller 9. trinn er klare for det når temaet introduseres med heftet *Min framtid*.

7.2.2 Utprøving av utdanningsprogram

Skolene gir elevene to muligheter til å prøve ut utdanningsprogram, hvilket er i overensstemmelse med formuleringen i læreplanen om at utprøvingen: "... skal som hovedregel omfatte minst to utdanningsprogram", som referert i kapittel 1. Eksempler på utprøving er besøk på videregående skoler, kurs med egne lærerkrefter, kurs med eksterne kursholdere, for eksempel med rørlegger og lærling, besøk i bedrift, samt arbeidsuke.

Alle oppleggene varierer mye når det gjelder praktisk gjennomføring og hva elevene sier at de får ut av det. Dette kan ha sammenheng med at skolene er i utprøvingsstadiet når det gjelder samarbeidet med de videregående skolene og at det er utfordringer knyttet til logistikk, økonomi og samarbeidsformer. Her kan man spekulere på om det er en slags handlingstvang, at skolene (og samarbeidspartnere) først og fremst er opptatt av å besvare oppgaven med å implementere faget, og ikke legger nok ressurser inn i å gjennomtenke formål, opplegg og evaluering. Det er også et viktig spørsmål om utprøvingen – enten den foregår i ungdomsskolen, i videregående skole eller i arbeidslivet – er knyttet til kompetansemål i læreplanen, det vil si kompetansemål fra videregående opplæring, brutt ned til 9. og 10. trinn i ungdomsskolen. Våre intervjuer med så vel representanter for skoleeiere som leder- og lærerstab ved skolene forteller oss at oppmerksomheten om nettopp denne utfordringen varierer.

Vi registrerer at mange av case-skolene knytter utprøving til en ordning med arbeidsuke. Arbeidsuken, som har eksistert i mange år, har fått nye tenkemåter koblet til seg, så som refleksjon før valg av arbeidssted, jobbintervju der det er rift om plasser, loggføring og rapportskrivning med presentasjon overfor medelever og lærere, samt noen steder vurdering som er lagt til karakteren i norskfaget. Fra surveyundersøkelsen vet vi at utprøving i arbeidslivet er utbredt. Om lag 80 prosent av rektorene ved grunnskoler med ungdomstrinn oppga at utplassering i arbeidslivet skal gi elevene smakebiter av ulike utdanningsprogram, mens om lag 90 prosent oppgir at dette skal foregå i videregående skole. I begge tilfeller gjelder dette tilbud med varighet i 1-5 dager.

Særlig intervjuene med skoleeiere har som nevnt vist oss at finansieringen knyttet til utprøving av utdanningsprogram i videregående skoler stadig er uavklart mange steder. Skolene på sin side peker på utfordringer når det gjelder det organisatoriske og økonomiske i samarbeidet med videregående skoler. Arbeidsuken derimot, gir et stort og fleksibelt handlingsrom for skolene og god kontroll med opplegget, og dette kan være attraktivt for skolene. Vi kan også stille spørsmål om arbeidsuken fremstår som et rimeligere alternativ enn utprøving i videregående opplæring vil være.

Utsagn fra enkelte skoler og skoleeiere peker dessuten mot at utprøving i arbeidslivet er verdifull for mange elever: Det er dette de elevene trenger som sliter med skolemotivasjonen. Det kan synes som skolene og skoleeiere velger å holde på med noe som de vet fungerer, og som de kan finne støtte for i læreplanen for utdanningsvalg. Med arbeidsuken bevarer skolene også fleksibilitet i forhold til differensieringsutfordringen.

Hvordan kompetansemål fra utdanningsprogram i videregående opplæring brytes ned eller operasjonaliseres gjennom utprøvingen i arbeidslivet fremstår foreløpig som litt uklart. Omtalen av arbeidslivet som utprøvingsarena er lite detaljert i læreplanen, det er bare nevnt som en mulighet på linje med utprøving av utdanningsprogram i videregående

skole. Forventningene til at elevers utprøving i arbeidslivet ledsages av forberedelser og etterarbeid, reflekteres i skolenes omtaler av dette, men det varierer hvor mye dette er fremme i elevenes bevissthet.

7.2.3 Egne valg

Tematisk har alle skoler valgt å la temaområdet egne valg gå gjennom hele forløpet av faget, fra start på 8. eller 9 trinn. Til arbeidet med egne valg bruker skolene som nevnt heftet *Min framtid*, selv om både lærerne og elevene sier at dette har begrenset verdi. Dette er overraskende, og kan ha sammenheng med at alternativer ikke finnes. Samtidig er inntrykket at skolene ikke har særlig tid til diskusjon om hva som gjøres i faget. Det kan ligge en form for handlingstvang også i dette, at en griper til det en har for hånden.

7.3 Utfordringer fremhevet i første delrapport

I Delrapport I identifiserte vi avslutningsvis (kapittel 5) noen spenningspunkter når utdanningsvalg implementeres på hele ungdomstrinnet.

Et spenningspunkt er forholdet mellom faste rammer og lokal frihet, og spørsmålet om hvorvidt læreplanen for utdanningsvalg gir rom for lokal tilpasning eller fører til mer standardisering av virkemidler og redskaper i faget. Skolene ønsket seg en både- og – løsning, og vi registrerer at dette også praktiseres i 2009. Fire av de fem skolene har valgt å beholde arbeidsuken og har ulike opplegg for å prøve ut utdanningsprogram i videregående skoler, og dette må kunne sies å være lokal tilpasning. Samtidig registrerer vi at for eksempel bruken av læremidler er lik ved alle skolene.

Vi beskrev også et spenningspunkt i forholdet mellom ansvar og myndighet mellom nivåene som gjelder tolkningsrommet for faget, og faren for ansvarsopphopning i den enkelte skole på tross av intensjonene om at fagets skal realiseres i samarbeid med eksterne aktører. Det ble også observert spenninger knyttet til utfordringene når det gjelder logistikk og ressurstilgang og samarbeid på tvers av nivåer. Vi stilte spørsmålet om hvorvidt ”gode hjelpere” fortsatt vil bidra i realiseringen av faget etter overgangen til obligatorisk fag. Som det fremgår av de foregående kapitlene 2, 4 og 5 er mange av utfordringene fortsatt de samme angående disse strukturelle og organisatoriske rammene for faget. Kommuners manglende vilje eller evne til å finansiere ungdomsskoleelevenes utprøving i videregående skoler blir fortsatt omtalt som et problem. Samarbeidsrelasjonene i forhold til videregående skoler og arbeidslivet er stadig under utvikling, mens skolene, muligens ut fra en opplevd handlingstvang, ser ut til å velge arbeidsformer som sikrer mest mulig kontroll og uavhengighet i faget, og som gir størst mulig fleksibilitet.

Ivaretagelsen av de prosessuelle sidene ved skolefaget utdanningsvalg ble også påpekt som et spenningspunkt i Delrapport I. Det gjelder særlig hvordan dannelsesaspektet ved faget som caseskolene fremhevet som verdifullt, kan ivaretas innenfor nye læreplaner. Her ser vi at skolene i 2009 velger parallelle forløp i hovedemnene i faget, og på den måten gir rom for sirkulære utviklingsprosesser.

Differensieringsutfordringen har stått sentralt når det gjelder innhold og tilrettelegging i faget. Her ser vi at skolene stadig har fokus rettet mot ”sterke” og ”svake” elever, mens andre variabler som kjønn, etnisitet, etc. i mindre grad trekkes inn. I tillegg

registrerer vi at begrunnelsene for arbeidsuken stadig er rettet mot å ivareta alle elever, også de lite skolemotiverte. Vi registrerer at ordningen som gir mulighet for fordypning i ett fag er mer utbygd i alle skolene i 2009 enn de var ved forrige besøk.

7.4 Noen vedvarende utfordringer

Det pekes ved alle skolene på faren ved at faget utdanningsvalg blir som andre skolefag, der de ”flinke” tjener på at opplegget for faget omfatter mye lesing, skriving og refleksjon. Det er på denne bakgrunn en viss usikkerhet ved skolene om hvorvidt fagets intensjoner nås gjennom læreplanen og kompetansemålene.

- *Nye læremidler vil hjelpe både på lærernes motivasjon for faget, og på elevenes utbytte.*

Alle skolene bruker nettstedet Vilbli.no når elevene skal bli kjent med utdanningsprogrammene og strukturen i videregående opplæring. Flere lærere påpeker at det på nettstedet Vilbli.no er forholdsvis mye tekst, og elevene må jobbe med sidene for å forstå oppbyggingen og trenge gjennom teksten. Dette får de skoleflinke elevene best utbytte av, blir det hevdet, mens det er en barriere for de elevene som sliter og som en må anta er en viktig målgruppe med et nytt fag som skal redusere omvalg og frafall.

Vurderingen av heftet *Min framtid* peker på de samme barrierene. Heftet er i følge en rådgiver for enkelt for ”de flinke” og for abstrakt for ”de svake” elevene på 8. og 9.trinn. En fare for at faget oppfattes som et ”dillefag” synes på noen skoler å bli forsterket av dårlige læremidler. Skolene opplyser at de har under utprøving nye læreverk og nettportaler som er kommet på markedet. Det er imidlertid en viss usikkerhet rundt kvaliteten på de nye produktene som foreligger, og det påpekes at de er kostbare. Det stilles spørsmål ved nytten av mange av de nye produktene, fordi det er lagt opp til mye skriving og lesning, noe som vil fortsette å være barrieren for en del elever.

- *Kjente aktiviteter og arbeidsformer er satt inn i en ny sammenheng i faget utdanningsvalg*

For elevene synes sammenhengen mellom aktivitetene og faget utdanningsvalg å fortone seg som diffust og uklart. Ved flere skoler brukes logg og rapport i forbindelse med arbeidsuken, og dessuten for vurdering for eksempel i norskfaget. Samtidig som det er forskjellig praksis knyttet til vurdering av elevenes logg og rapport fra arbeidsuken, påpeker lærere at kravet til skriftlig og muntlig fremstilling favoriserer de høytpresterende elevene. Dette er imidlertid elever en ikke er bekymret for med hensyn til feilvalg eller frafall.

Et eksempel på det samme er hvordan heftet *Min framtid* benyttes som utgangspunkt for samtaler om individuelle valg. Noen rådgivere og lærere mener at heftet kan gi rom for gode samtaler som elevene har nytte av og kan spille på i fremtidig valg. Selv om det er gode erfaringer ved noen skoler, påpeker en kontaktlærer at utfallet av slike samtaler kan være helt forskjellig i to ulike grupper elever.

- *Det er god kompetanse blant rådgiverne, men etterspørsel etter kompetansegivende kurs for kontaktlærere og faglærere.*

Endrede roller for rådgiver og kontaktlærere samt kompetansesituasjonen ved skolene bidrar til at rådgiverne får en mer sentral posisjon i forhold til faget utdanningsvalg enn de skulle i følge intensjonene for faget. Her kan det være grunn til å rette oppmerksomheten mot at skolene i større og mindre grad "henger etter" med hensyn til kompetansebehov og oppgavedeling. En kan heller ikke lukke øynene for at betydelige utfordringer knytter seg til at lærere skal håndtere et fag hvor det ikke finnes krav til fagkompetanse.

- *Differensieringsutfordringen fortsatt formidabel i faget*

Mer overordnet kan en forstå mange av utfordringene i faget som en nokså formidabel differensieringsutfordring. Dette temaet ble også behandlet i vår forrige delrapport, da med vekt på signaler fra sentrale utdanningsmyndigheter. Vi har i denne delrapporten formidlet bekymring fra noen av skolene som mener å se at faget utdanningsvalg er i ferd med å bli enda et skolefag, med krav som ligner kravene i de andre fagene. Faget fremstår i følge lærere på mange måter som mer av det samme som i andre skolefag, og da er man jo like langt som man var før faget ble innført all den tid hensikten var å imøtekomme elever som står i fare for å velge bort videregående opplæring.

7.5 Nye spørsmål

Et viktig spørsmål som vi har ønsket å reise, men som det likevel er for tidlig å gi noe godt svar på her, er om faget stimulerer elevenes valgmodenhet og evne til å håndtere både kompleks informasjon og usikkerhet. Vi tenker da spesielt på elever som kan stå i fare for å avbryte videregående opplæring. Som vi var inne på i kapittel 1, kan et ensidig fokus på psykologiske eller mentale prosesser i ungdommenes valgprosess dreie oppmerksomheten bort fra reelle forskjelliggenererende strukturer i utdanningssystemet. Ett slikt strukturelt aspekt er forskjeller i muligheter for å utsette valg eller holde alle dører åpne gjennom det valget en tar.

Uttalelser fra lærere peker i flere retninger på dette området. Et kritisk punkt er at læremidlene og informasjonskildene favoriserer de høytpresterende elevene. Et mer optimistisk perspektiv fra rådgivere går ut på at elevene er svært mye bedre forberedt på valgsituasjonen i 10. trinn enn elevene var før innføringen av programfag til valg/utdanningsvalg. Det synes som elever i større og mindre grad trenger støtte til det refleksjonsarbeidet de skal gjennomgå. Vi har hørt en elev hevde at lærerens synspunkter på hva som kunne passe for ham, var en hjelp for ham til å komme videre i prosessen. Et fokus på individet er uomgjengelig. Vi har også sett eksempler på at elever oppfatter at et dårlig arbeidsmiljø i en arbeidsuke er en utfordring de må klare å håndtere alene og eventuelt kan bearbeide sammen med venner. Dette er et eksempel på at utfordringer som er strukturelle og kollektive i betydningen aldersrelaterte eller økonomiske, også oppfattes som utfordringer elevene skal takle individuelt.

Vi har truffet elevene i forskjellige faser av en prosess hvor de vurderer og revurderer utdannings- og yrkesvalg. Fra skolebesøkene har vi også fremhevet at hovedområdene gjennomgås i parallelle løp, noe som er forenlig med at elevenes

valgmodenhet med nødvendighet må være en sirkulær mer enn lineær utviklingsprosess. At faget rommer så mange og til dels motsetningsfylte hensyn, gjør også at skolene velger arbeidsformer som gir kontroll og fleksibilitet i en situasjon hvor et nytt og nokså utydelig fag skal gjøres relevant for alle elevene.

Referanser

- Andreassen, I.H, S.S. Hovdenak & E. Swahn (2008). *Utdanningsvalg – identitet og karriereutvikling*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Borgen, J. S. (2005). *Kunstaktiv ungdom på internett. Evaluering av nettstedet www.Trafo.no*. Oslo: NIFU STEP rapport 1/2005.
- Borgen, J. S., Vibe, N., & Røste, R. (2008). *Karriere Akershus: evaluering av Partnerskap for karriereveiledning i Akershus*. Oslo: NIFU STEP.
- Brembeck, H., Johansson, B. & Kampmann, J. (Eds.) (2004). *Beyond the competent child. Exploring contemporary childhoods in the Nordic welfare societies*. Roskilde: Roskilde University Press.
- Buckingham, D. (2005). *The media literacy of children and young people: A review of the research literature*. London: Ofcom.
- Buckingham, D. (2006). *Media education and the end of the critical consumer*. Harvard Educational Review 73(3) 309–328 (2003).
- Danmarks Evalueringsinstitut (2007). *Vejledning om valg af uddannelse og erhverv*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- Dimmen, Å. (2009). *Rett førstevalg. Evaluering av et utviklingsprosjekt ved skolene i Numedal 2007-2009*. Hønefoss: Høgskolen i Buskerud.
- Drotner, K. (1999). *Unge, medier og modernitet – pejlinger i et foranderlig landskap*. Valby: Borgen/Medier.
- Dysthe, Olga (1995). *Det flerstemmige klasserommet. Skrivning og samtale for å lære*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Engelstad, F. & Ødegård, G. (2003). Makt, mening og motstand blant unge. Engelstad, F. & Ødegård, G. (red.). *Ungdom, makt og mening*. Oslo, Gyldendal akademisk.
- Eriksen, O. (2009). *Utdanningsvalg i Østfold*. Høgskolen i Østfold
- Feiring, M., & Helgesen, M. (2007). *Karriereveiledning i Nordland: evaluering av et forsøk*. Oslo: Norsk institutt for by- og regionforskning.
- Furlong, A. & F. Cartmel (1997). *Young People and Social Change. Individualization and Risk in Late Modernity*. Buckingham: Open University Press.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge: Polity Press.
- Helgesen, M. & M. Feiring (2007). *Partnerskap for karriereveiledning. Kartlegging i tre fylker*. Oslo: NIBR – Norsk institutt for by- og regionforskning.

- Herr, E. L. (1997). Career counselling: a process in a process. I: *British Journal of Guidance & Counselling*, Vol. 25, no 1, 1997.
- Innst. S.nr.268 (2003-2004). Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om kultur for læring. ([St.meld. nr. 30 \(2003-2004\)](#)). Oslo.
- Læreplaner for Kunnskapsløftet, LK 06, nettutgave. www.undervisningsdirektoratet.no.
- Lødding, B. & J.S. Borgen (2008). *Karriereveiledning i overgangen mellom ungdomsskole og videregående opplæring*. Delrapport I Evaluering av Kunnskapsløftet. Oslo: NIFU STEP Rapport 41/2008.
- Lødding, B. (2009). Årsaker til slutting – ungdommenes egne stemmer. E. Markussen (red): *Videregående opplæring for (nesten) alle*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Markussen, E., M.W. Frøseth, B. Lødding & N. Sandberg (2008). *Bortvalg og kompetanse*. Oslo: NIFU STEP Rapport 13/2008.
- Mitchell K.E, Levin, A.S. & Krumboltz, J.D. (1997). Planned happenstance: Constructing unexpected career opportunities. I: *Journal of Counselling and Development*.
- Møller, J., T. Prøitz & P. Aasen (2009). *Kunnskapsløftet – tung bør å bære?* Oslo: NIFU STEP Rapport 42/2009.
- OECD (2000): *From Initial Guidance to Working Life – Making Transitions Work*.
- OECD (2002). *Gjennomgang av politikk for yrkesveiledning. Norge. Landrapport*. Paris: Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling.
- Peavy, R.V. (2006). *Konstruktivistisk veiledning. Teori og metode*. Fredsensborg: Forlaget Studie og Ehrverv.
- PEDLEX Norsk Skoleinformasjon (2009). *Min framtid-utdannings- og yrkesvalg*.
- Røste, R., & Borgen, J. S. (2008). *Erfaringsanalyse av Partnerskap for karriereveiledning i Telemark*. Oslo: NIFU STEP Rapport 7/2008.
- Røste, R., & Borgen, J. S. (2008). *Organisering av karriereveiledning i videregående opplæring i Akershus*. Oslo: NIFU STEP Rapport 44/2008.
- Schreiner, C. (2006). *Exploring a ROSE-garden. Norwegian youth's orientations towards science – seen as signs of late modern identities*. Oslo: University of Oslo, Faculty of Education. Thesis Dr. Scient.
- Sefton-Green, J. (2000). From creativity to cultural production: shared perspectives. Sefton-Green, J. & Sinker, R. (eds.). *Evaluating creativity. Making and learning by young people*. London/New York, Routledge.
- Skaalvik, E.M. & S. Skaalvik (1996). *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. Oslo: Tano.

- St.meld. nr. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*: Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- St.meld. nr. 42 (1997-1998). *Kompetansereformen* Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- St.meld. nr. 44 (2008-2009). *Utdanningslinja*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Utdanningsdirektoratet (2006). *Læreplanverket for Kunnskapløftet, midletidig utgave juni 2006*. Oslo.
- Utdanningsdirektoratet (2007). *Erfaringer med programfag til valg på ungdomstrinnet*. Oslo.
- Vibe, Nils (2006). *Bedre grunnlag for valg. Evaluering av prosjektet Rett førstevalg*. Oslo: NIFU STEP Arbeidsnotat 28/2006.
- Vaagland, J., Fauske, H. (2002). Barne- og ungdomskulturer. Utviklingstrekk i barn og unges kulturelle deltagelse. Bjørkås, S. (red.). *Kultur – produksjon, distribusjon og konsum. Kulturpolitikk og forskningsformidlingen bind III*. Oslo/Kristiansand, Norges forskningsråd/Program for kulturstudier/Høyskoleforlaget.
- Watts, A.G. (1998). *Reshaping career development for the 21st century*. Derby: Centre for Guidance Studies, University of Derby, Inaugural professorial lecture, 8 December 1998.
- Watts, A.G. (2002). Policy and practice in career guidance: an international perspective. Kent: *A keynote speech delivered to the Institute of Career Guidance Annual Conference hold at Ashford, Kent on 5-7 September 2002*.
- Ziehe, T. (1989). *Ambivalencer og Mangfoldighed. Tekster om Ungdom, Skole, Æstetik, Kultur*. København: Politisk Revy
- Ziehe, T. (1997). Om prisen på selv-relationel viden. Afmystificeringeffekter for pædagogik, skole og identitetsdannelse. I: Jacobsen, Jens Christian (red.) (1997): *Refleksive læreprosesser*. København: Forlaget politisk revy.
- Øian, H. (2004). Time Out and Drop Out. On the relation between linear time and individualism. *Time & Society* 13 (2/3)173–195.
- Aasen, P. A. Oftedal Telhaug, A. Mediås (2006). The Nordic model in education. Education as part of the political system in the last 50 years. I: *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50/3, 2006. Taylor & Francis group.

Andre kilder:

Vilbli.no, en informasjonstjeneste for søkere til videregående opplæring.

Fylkeskommunene, KS og Utdanningsdirektoratet Se adressen:

http://www.vilbli.no/4daction/WA_Forsiden?ASP=13735426&Ran=30562&Niva=V&TP=15-10-09

