



UIT

NORGES
ARKTISKE
UNIVERSITET

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

”Jeg føler at eksamen kan komme til å knuse drømmen”

En kvalitativ studie av elevers opplevelse av å ta utdanningsvalg

—

Annika Lund og Marte H. Knutsen

Masteroppgave i pedagogikk mai 2017

PED-3900



*Det er den draumen me ber på
at noko vedunderleg skal skje,
at det må skje –
at tidi skal opna seg,
at hjarta skal opna seg,
at dører skal opna seg,
at kjeldor skal springa –
at draumen skal opna seg,
at me ei morgonstund skal glida inn
på en våg me ikkje har visst um.*

(Olav H. Hauge, Dropar i austavind, 1966)

Sammendrag

Denne masteroppgaven er en kvalitativ intervjustudie av hvordan elever i tredje klasse på videregående skole opplever å ta *utdanningsvalg*.

Empirien ble samlet inn ved å intervjuer både elever og karriereveiledere. Elever ble intervjuet i grupper, mens karriereveiledere ble intervjuet individuelt. Sentrale funn var at utdanningsvalget opplevdes som utfordrende og usikkert. Elevene fokuserte i stor grad på å prestere i skolen og høyere utdanning ble opplevd som nødvendig. I hovedsak uttrykte elevene at utdanningsvalget ble tatt ut fra interesse, i motsetning til karriereveilederne som trakk frem at lønn og status påvirket valget til elevene. I tillegg oppfattet elevene en forventning om at de måtte søke videre utdanning, da spesielt fra venner og familie. Dessuten uttalte de at karriereveiledningstjenesten ved den videregående skolen sviktet i valgprosessen. Elevene etterspurte faget ”utdanningsvalg”, samt mer individuell obligatorisk veiledning.

Oppgaven inneholder en gjennomgang av relevant norsk- og dels internasjonal forskning. Dessuten anvendes flere ulike teoretiske bidrag for å belyse problemstillingen grundigere. Det teoretiske grunnlaget ble valgt ut fra den empiriske analysen. Her var fokuset på Eriksons utviklingspsykologiske perspektiv, og da spesielt på identitet. Giddens struktursosiologiske perspektiv ble også trukket frem for å danne perspektiv på mennesket i det moderne valgsamfunnet. I tillegg presenteres Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell, samt Bourdieus ”habitus” og kapitalbegrep. Illeris er gjennomgående i hele oppgaven og belyser de andre teoretiske bidragene. Teori om karriereveiledning blir i noen grad vektlagt.

Analysens hovedfunn drøftes opp mot nevnt teori og tidligere forskning for å gi en rikere forståelse av hvorfor elevene opplever valgprosessen slik de gjør. Elevene gjennomgår et fundamentalt valg som dypt involverer deres identitet og som er innvevd i vår samfunnsstruktur. Valget er også komplekst fordi det omfatter påvirkning på flere nivåer og fordi det kan være mer eller mindre bevisst. Analysen og drøftingen bidrar med relevant forståelse for de som arbeider med å understøtte unges karrierevalg, ikke minst karriereveiledere. Det er grunn til å konkludere med at mennesker som skal ta et så stort og avgjørende valg som utdanningsvalget er, har behov for informasjon og erfaring samt tettere personlig oppfølging i valgprosessen.

Forord

Etter snart 5 og 6 år som studenter er det nå på tide å ta fatt på arbeidslivet. Livet som masterstudenter har vært en utfordrende, men ikke minst en spennende prosess. Etter over ett år med jobbing rundt temaet *utdanningsvalg* er det derfor helt fantastisk å stå med et ferdig produkt i hendene.

Vi var begge veldig spente på hvordan det skulle gå og samarbeide om en så stor oppgave, men dette har gått overraskende bra. Ikke har vi kranget eller gått i ”tottene” på hverandre, noe som er godt gjort når man skal skrive 120 sider sammen. Klapper oss på skuldra for det! Året har gått utrolig fort og det blir vemodig å ikke skulle møtes hver dag. Miljøet på lesesalen har også vært upåklagelig og vi kommer til å savne våre fantastiske medstudenter.

Aller først vil vi si tusen takk til alle informantene som har stilt opp for oss. Dere tok så godt i mot to uerfarne intervjuere, og har gjort oppgaven mulig å skrive! Takk til våre korrekturlesere for all hjelp og våre medstudenter for (u)faglige diskusjoner. Vår familie og våre samboere fortjener også en takk for all støtte under utdanningen. All ære til de sistnevnte som har overlevd både klaging og stress dette året, vi håper vi blir litt blidere og lettere å ha med å gjøre når vi får oss jobb!

Vi vil sist men ikke minst rette en stor takk til vår veileder Cato R. P. Bjørndal som har bidratt til at denne masteroppgaven har blitt en realitet. Takk for at du har trodd på prosjektet og samtidig vært med på å utvikle det. Din veiledning har vært med på å bidra til både faglig utvikling og ikke minst et ”elegant” språk. Takk for alle tips og triks, og ikke minst ”kruttsterk” kaffe.

Annika Lund og Marte H. Knutsen

Tromsø, mai 2017.

Innholdsfortegnelse

INNHOLDSFORTEGNELSE	IV
1. INNLEDNING	1
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV PROBLEMSTILLING	3
1.2 AVGRENSNING AV OPPGAVEN	4
1.3 TEORETISK FOKUS	4
1.4 SENTRALE BEGREPER	5
1.5 LESERVEILEDNING	6
2. TIDLIGERE FORSKNING PÅ UNGES OPPLEVELSE AV Å TA UTDANNINGSVALG	7
2.1 ARBEIDET MED FORSKNINGSGJENNOMGANGEN	7
2.2 NORSK FORSKNING: BEGRENSET FORSKNING PÅ UNGES UTDANNINGSVALG	8
2.3 NORDISK FORSKNING: UTDAG AV FORSKNING PÅ UNGES UTDANNINGSVALG	10
2.4 NOEN FUNN FRA INTERNASJONAL VESTLIG FORSKNING PÅ UTDANNINGSVALG	14
2.5 SAMMENFATNING: HVA SIER FORSKNING OM UNGES OPPLEVELSE AV UTDANNINGSVALG?	16
3. TEORIER SOM GIR DYPERE FORSTÅELSE AV UNGES OPPLEVELSE AV Å TA UTDANNINGSVALG ...	19
3.1 INNLEDNING	19
3.2 ET PSYKOLOGISK PERSPEKTIV PÅ UNGDOMS IDENTITETSDANNELSE OG FORVIRRING: ERIKSON	21
3.2.1 Identitetsdannelsen	21
3.2.2 Ungdom og identitet	22
3.2.3 Identitetsforvirring	25
3.2.4 Kritikk av Erikson og hans betydning i dag	26
3.2.5 Bronfenbrenners utviklingsøkologiske perspektiv på unges utvikling og valg	27
3.3 ET STRUKTURSOSIOLOGISK PERSPEKTIV PÅ UNGDOMS SELVIDENTITET OG VALG: GIDDENS	30
3.3.1 Fra tradisjonelt til moderne samfunn	31
3.3.2 Det moderne liv og det reflekseive selvet	33
3.3.3 Kritikk av Giddens og hans betydning i dag	35
3.4 TEORETISKE PERSPEKTIVER PÅ ULIKE PÅVIRKNINGSFAKTORER RUNDT UNGES KARRIEREVALG	36
3.4.1 Bourdieus kultursosiologiske perspektiv på reproduksjon av utdanningsvalg	36
3.4.2 Et fritt utdanningsvalg?	38
3.4.3 Karriereveiledning og karriereundervisning i Norge	39
3.5 SAMMENFATNING AV TEORETISKE PERSPEKTIVER	41
4. METODISK TILNÆRMING	43
4.1 KVALITATIV OG KVANTITATIV TILNÆRMING	43
4.2 VITENSKAPSTEORETISK STÅSTED	44
4.2.1 Hermeneutikk og fenomenologi	44
4.3 KVALITATIVE INTERVJU SOM FORSKNINGSMETODE	45
4.3.1 Fokusgruppeintervju	46
4.3.2 Individuelle intervju – delvis strukturert tilnærming	47
4.4 KRITISK BELYSNING AV UNDERSØKELSENS KVALITET	48
4.4.1 Refleksiv objektivitet, validitet og reliabilitet	48
4.4.2 Forskerrolle og kontekst	51
4.5 STUDIENS FORSKNINGSPROCESS	53
4.5.1 Utvikling av problemstilling	53
4.5.2 Valg av metode, utvalg og rekruttering av informanter	54
4.5.3 Forberedelse og gjennomføring av intervju	55
4.5.4 Transkribering	57
4.5.5 Påvirkning av respondentene under intervjuet	58
4.5.6 Refleksjoner med tanke på intervjuets kvalitet	59

4.6 ANALYSE	62
4.6.1 Temasentrert analytisk tilnærming	62
4.6.2 Hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming og grounded theory.....	62
4.6.3 Åpen koding og kategorisering	63
4.7 ETISKE OVERVEIELSER	65
4.8 SAMMENFATNING.....	68
5. ANALYSE: ELEVENES OPPLEVELSE AV Å TA UTDANNINGSVALG	69
5.1 INNLEDNING	69
5.2 ELEVERS UTTRYKTE OPPLEVELSE AV Å TA UTDANNINGSVALG OG VEILEDERS OPPFATNING AV ELEVENE.....	70
5.2.1 Opplevelsen av et utfordrende og usikkert utdanningsvalg	70
5.2.2 Opplevelsen av forholdet mellom skoleprestasjon og utdanningsvalg.....	73
5.2.3 Opplevelsen av å måtte ta høyere utdanning.....	74
5.2.4 Opplevelsen av hva som er viktigst for valget	77
5.2.5 Betydningen av lønn og status	79
5.2.6 Opplevelsen av å bli påvirket i prosessen til å ta utdanningsvalg.....	82
5.2.7 Opplevelsen av karriereveiledning i valgprosessen	84
5.3 SAMMENFATNING.....	87
6. DRØFTING: HVORDAN OPPLEVER ELEVER I TREDJE KLASSE PÅ VIDEREGÅENDE SKOLE Å TA UTDANNINGSVALG?	93
6.1 INNLEDNING	93
6.2 KATEGORI 1: OPPLEVELSEN AV ET UTFORDRENDE OG USIKKERT UTDANNINGSVALG.....	93
6.3 KATEGORI 2: OPPLEVELSEN AV FORHOLDET MELLOM SKOLEPRESTASJON OG UTDANNINGSVALG.....	97
6.4 KATEGORI 3: OPPLEVELSEN AV Å MÅTTE TA HØYERE UTDANNING	99
6.5 KATEGORI 4 OG 5: OPPLEVELSEN AV HVA SOM ER VIKTIGST FOR VALGET & BETYDNINGEN AV LØNN OG STATUS	102
6.6 KATEGORI 6: OPPLEVELSEN AV Å BLI PÅVIRKET I PROSESSEN TIL Å TA UTDANNINGSVALG	105
6.7 KATEGORI 7: OPPLEVELSEN AV KARRIEREVEILEDNING I VALGPROSESSEN	109
6.8 KOMMENTAR TIL DRØFTING.....	113
7. AVSLUTNING	115
7.1 OPPSUMMERING AV STUDIENS FUNN	115
7.2 STUDIENS STYRKER OG BEGRENSNINGER	119
7.3 FORSLAG TIL VIDERE FORSKNING.....	120
8. LITTERATURLISTE.....	123
VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE FOKUSGRUPPEINTERVJU	131
VEDLEGG 2: INTERVJUGUIDE INDIVIDUELLE INTERVJU.....	132
VEDLEGG 3: GODKJENNING NSD.....	134
VEDLEGG 4: INFORMASJONSSKRIV	136
VEDLEGG 5: SAMTYKKE TIL DELTAKELSE I STUDIEN.....	137

1. Innledning

Skolen må mestres, kroppen trenes, helsen være god. Unge må forvalte ungdomstida som en verdifull kapital for framtida. Kommer man på etterskudd, har man bare seg selv å takke (Hegna, Ødegård & Strandbu, 2013:376).

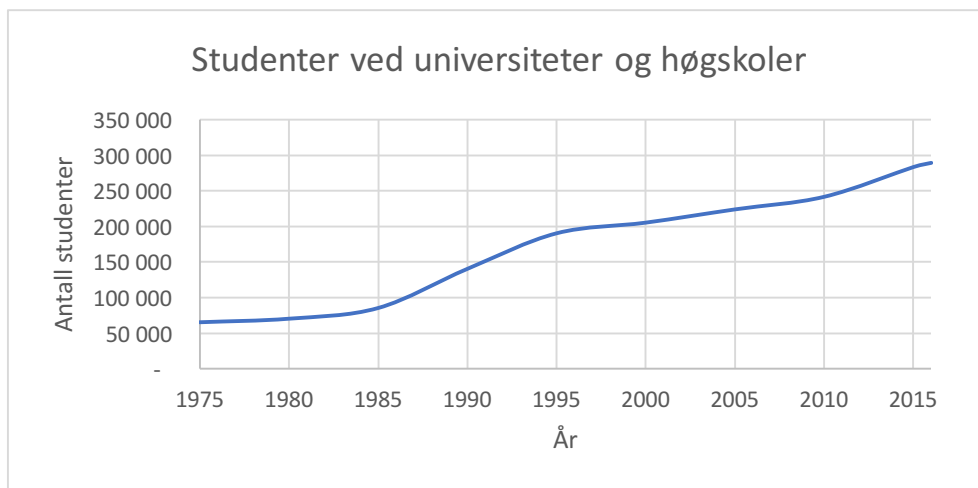
Denne oppgaven handler om hvordan unge mennesker opplever å ta utdanningsvalg. For å undersøke dette ble det gjennomført en kvalitativ studie med fokusgruppeintervjuer der elever i tredje klasse på videregående fikk uttrykke sin opplevelse.

Media har skapt begreper som ”generasjon prestasjon” samt ”flinkpике-syndrom” og handler om presset dagens ungdom ofte opplever i dagens samfunn. Avisen *Verdens Gang* (2014) skriver ”I dag må unge mennesker være gode i alt. De må være blide og greie, positive, oppflasket på at alt er mulig”. ”Det vi indirekte forteller de unge, er at de selv bærer ansvaret dersom de ikke lykkes”. ”Fra tidlig i livet måles og veies barn, både ute og hjemme. Det er mentorsamtaler og tester, helt fra skolestart. Det er hard konkurranse om skoleplasser og studieplasser. Foreldre flest har ambisjoner på vegne av barna sine, skjulte eller uttalte”¹. Utdrag som dette er det mange av i dagens ”mediesamfunn”. Det er tydelig at fokuset på å lykkes i skolesystemet er viktig for dagens unge.

Etter flere egne år på skolebenken oppfatter vi at fokuset på høyere utdanning øker og stadig blir viktigere i samfunnet. Man ser i dag at det er en solid økning i antall studenter ved høyere utdanning i Norge, bildet under er en oversikt over hvordan antall studenter har endret seg over tid².

¹ Skartveit (2014) i VG. Publisert 20.09.2014.

² Grafen viser økningen med fem års intervall og er basert på tall fra SSB.



(Bilde SSB 1).

April 2017 publiserte SSB en ny oversikt over antall studenter i høyere utdanning i Norge. Mer enn hver tredje 19-24 åring i landet var i høyere utdanning høsten 2016 (SSB, 2017). Som vi ser i bilde 1 studerte bare hver åttende person for tretti år siden. Dette viser en solid økning av studenter i høyere utdanning fra 1975. Illeris, Katznelson, Simonsen & Ulriksen (2012) skriver at tidligere var utdanningen ”god nok” om den var preget av en faglig forsvarlig undervisning, mens i dag handler det om egne behov og følelser for ungdom. Vi kan forstå samfunnet som et markedssamfunn fordi forbrukernes valg er utslagsgivende. Selv om valget er fritt, må samfunnets primære behov tilfredsstilles ved at det er mulig å påvirke forbrukernes søkeprosesser. Ved å gjøre sykepleierutdannelsen mer attraktiv, kan man for eksempel øke statusen med bedre lønn og tilby gode arbeidsvilkår.

For elever i den videregående skolen er fremtiden usikker, uklar og fjern (Brenna, 2016). Ifølge Illeris et al. (2012) skal unge velge hvem de vil bli. De blir stilt overfor mange avgjørelser: ”(...) de unge er selv meget ofte ambivalente, spændt ud mellem kravet om at alting skal være helt fantastisk og angsten for ikke at kunne klare det” (Illeris et al., 2012:30). Flere ungdommer velger høyere utdanning og valget skal passe både dem selv og samfunnet. Karrierekompetanse kan derfor forstås som en viktig ferdighet når elever skal ta utdanningsvalg. I Norge tilbys faget ”utdanningsvalg” kun på ungdomsskolen. Men både her og i andre land blir det rapportert om at faget blir nedprioritert av både elever og lærere fordi en ikke blir vurdert med karakter i faget (Andreassen, 2016). Man kan derfor stille spørsmål ved hvorfor faget nedprioriteres på ungdomsskolen og samtidig ikke eksisterer på videregående skole? Spesielt når den norske skolens opplæringsmål er å ”(...) gi hver elev kyndighet til å ta hånd om seg selv og sitt liv” (Utdanningsdirektoratet, 2017:2). Videre fokuserer den generelle delen av læreplanen på:

Opplæringen skal kvalifisere for produktiv innsats i dagens arbeidsliv, og gi grunnlag for senere i livet å kunne gå inn i yrker som ennå ikke er skapt (...). Opplæringen må både gi adgang til dagens arbeids- og samfunnsliv, og kyndighet til å mestre skiftende omgivelser og en ukjent fremtid (Utdanningsdirektoratet, 2017:2).

Ut fra læreplanens generelle del kan vi altså forstå at skolens formål er å forberede alle sine elever på et senere arbeidsliv.

1.1 Bakgrunn for valg av problemstilling

Vi begge har alltid hatt en interesse for utdanningssystemet, og ettersom vi har studert i henholdsvis fem og seks år, har vi god kjennskap til livet som student. Det å bestemme seg for hvilken retning du ønsker å både studere og å arbeide innen, kan være krevende.

Valgmulighetene er mange og følelsen av å ta et *avgjørende* valg er nok noe mange kan føle på. Ut fra egne erfaringer rundt prosessen ved å bestemme seg for hva en skal gjøre etter tretten år på skolebenken, valgte vi å gå i gang med å undersøke hvordan andre opplever dette valget. Med bakgrunn i medias enorme fokus på ”generasjon prestasjon” ville vi undersøke om dette kommer til uttrykk når elevene skal ta et utdanningsvalg. Kan fenomenet anses å være reelt eller bare medieskapt? Ved å finne ut hvordan ungdommer i dag opplever å bestemme seg for hva de vil gjøre etter å ha fullført videregående skole (Vgs.), ønsket vi å få et nærmere innblikk i en sentral side ved hvordan det er å være ung i dagens samfunn.

Temaet for masteroppgaven vår er *utdanningsvalg*. Utdanningsvalg er avgjørende for vår identitet – *hvem er vi? Hvem vil vi være?* Når temaet var satt gav det oss grunnlag for å tenke ut flere spørsmål rundt hva det er som gjør at elevene tar sitt valg. Blant annet om elevene blir påvirket til å velge spesifikke utdanninger, og hvem er det i så fall som påvirker? Føler elevene et press på å måtte ta høyre utdanning i dagens samfunn? Hvilken hjelp og oppfølging får elevene av skolens rådgivertjeneste? Hva er viktig for elevene når de skal ta valget?

Vi har over tid blitt mer nysgjerrig på hvordan elevene opplever å ta det store og avgjørende utdanningsvalget. Vi har heller ikke funnet kvalitativ norsk forskning som belyser temaet, derfor ble problemstillingen vår:

Hvordan opplever elever i tredje klasse på videregående skole å ta utdanningsvalg?

1.2 Avgrensning av oppgaven

Oppgavens formål er altså å avdekke hvordan elevene *opplever* å skulle bestemme seg for hva de vil gjøre etter tretten år på skolebenken. Herunder ønsket vi også å undersøke hvordan elevene opplevde at skolen bidro i valgprosessen. Oppgaven belyser hvordan elever opplever valget og ønsket er at dette kan bidra til at karriereveiledere kan få en større forståelse for prosessen til elevene. For å avgrense oss innenfor temaet utdanningsvalg, bestemte vi oss for å fokusere på elever i studiespesialiserende retninger, det vil si elever som oppnår generell studiekompetanse. Elevene skulle gå i tredje klasse (Vg3) og hovedmålet vårt var å få frem deres *opplevelse* av å ta et utdanningsvalg. Vi har anvendt kvalitativ forskningsmetode, for å få en dyp forståelse av elevenes opplevelse. Vi gjennomførte fokusgruppeintervju med elever og individuelle intervju med karriereveiledere i den videregående skolen. Elevene kunne gi oss et direkte innblikk i hvordan det opplevdes å ta utdanningsvalg, mens karriereveilederne indirekte kunne belyse valget. Ved å benytte kvalitative forskningsintervju gav det oss mulighet til å snakke *direkte* med elevene og karriereveilederne. Oppgaven er inspirert av en hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming og for å få frem en dyp forståelse hentet vi inspirasjon fra en temasentrert analytisk tilnærming og koding når vi skulle analysere datamaterialet. Datainnsamlingen for elevene ble gjort allerede våren 2016. Dette fordi vi ønsket å intervju elever som *nettopp* hadde tatt valget om høyere utdanning. Vi snakket med karriereveilederne høsten 2016. Nærmere beskrivelse av fremgangsmåten vår er skildret under forskningsprosessen i metodekapitlet (se kapittel 4.5).

1.3 Teoretisk fokus

Oppgavens omfang gjør det nødvendig med faglig og teoretisk avgrensning. Ettersom vi er masterstudenter i pedagogikk er det nettopp pedagogikk som kan forstås som vårt faglige ståsted. De teoretiske bidragene som er presentert i teksten er blant annet valgt på bakgrunn av feltet vi tilhører, men i hovedsak ut fra en vurdering av relevans i forhold til oppgavens funn. Vi har også gjennomgått aktuell empirisk forskning på feltet som blir presentert i kapittel 2 (tidligere forskning på unges opplevelse av å ta utdanningsvalg). Teorier og forskning benyttes i drøftingen (kapittel 6). Teoretikere som har vært relevante for å diskutere våre funn er knyttet til andre fagfelt som blant annet psykologi og sosiologi, men som likevel er pedagogisk relevant. Utviklingspsykologen Erik Eriksons identitetsbegrep vil bli presentert for å gi en dypere forståelse av unges identitet og faktorer knyttet til å skulle finne ut hvem man er og vil være. Urie Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell blir trukket frem for å gi en bredere forståelse av menneskets utvikling i samspill med omgivelsene. Anthony

Giddens gir oss et innblikk i det moderne samfunnet og menneskets plass i det. Pierre Bourdieu kan med sitt "habitus"-begrep gi en forklaring på ubevisste prosesser som styrer mennesket i sosiale situasjoner. Teori om ungdom, identitet og utdanning fra Illeris et al. (2012) vil bli presentert gjennomgående i oppgaven. Til slutt vil det være nærliggende å trekke frem teori om karriereveiledning, både fordi karriereveiledning er en viktig ressurs med tanke på utdanningsvalg, men også fordi vi har valgt å intervju karriereveiledere. Vi har et relativt bredt teoretisk perspektiv, noe som er krevende å håndtere, men det er gjort ut fra våre empiriske funn.

1.4 Sentrale begreper

Flere begreper trer stadig frem gjennom oppgaven vår. Vi var ute etter elevenes subjektive erfaring med å ta et utdanningsvalg, og er derfor opptatt av *opplevelsen* til elevene, noe som er gjennomgående i oppgaven. Store norske leksikon (2016) definerer menneskets opplevelse blant annet sammen med ytre sansepåvirkning, emosjonell tilstand, tankeprosesser og motivasjon. Altså har alle individer ulike opplevelser. Ut fra funnene i undersøkelsen har vi i tillegg valgt å vektlegge elevenes *identitet* i oppgaven. Dette trer spesielt frem under Erik Eriksons psykologiske perspektiv i teorikapitlet (se kapittel 3.2), der vi redegjør for begrepet nærmere. Begrepet *anerkjennelse* har også betydning i vår oppgave: "Anerkjennelse innebærer en betingelsesløs aksept av andre mennesker" (Nordahl og Overland, 2015:77).

Vi har valgt å benytte oss av flere synonymer når vi omtaler elevene og karriereveilederne vi har intervjuet. For å få flyt i teksten har vi blant annet brukt begreper som informanter, intervjupersoner, respondentene og deltakere. Selv om vi bruker ulike begreper om intervjupersonene, henviser vi til elevene og karriereveilederne som har bidratt til datamaterialet vårt. Med tanke på begrepet karriereveileder, så snakker vi om den ressursen de ulike videregående skolene har til å hjelpe elevene med utdanningsvalg. Begrepet *karriereveiledning* er et nytt begrep i Norge som er oversatt fra engelsk og erstatter de norske begrepene yrkes- og utdanningsveiledning. Mange anvender begreper som skolerådgiver eller bare rådgiver. Karriereveilederen må forstås som den som gir informasjon, råd og veiledning til elevenes behov. Samtidig skal de stimulere til refleksjon som inkluderer sosiale og psykologiske aspekter (Andreassen, Hovdenak og Swahn, 2008). Vi har i hovedsak konsentrert oss om karrieresperspektivet. *Karriere* er oversatt fra det engelske *career*, og omhandler et menneskes *vei* gjennom arbeidslivet. Begrepet forstås også som personlige- og faglige aspekter i menneskers livsløp, og oppfattes som en fleksibel vei som kan endre kurs

gjennom hele livet (Andreassen et al., 2008). Øvrige sentrale fagbegreper defineres i kapittel 2 og 3.

1.5 Leserveiledning

Vi starter med å gi et innblikk i forskning som er utført på feltet tidligere, og viser til relevante forskningsfunn (kapittel 2). Videre presenterer vi teoretiske perspektiver med særlig relevans for vårt tema; utdanningsvalg (kapittel 3). Deretter kommer en nærmere beskrivelse av vår metodiske tilnærming, der fremgangsmåten for vår datainnsamling blir gjennomgått. Analysemetoden, samt etiske retningslinjer blir også vektlagt her (kapittel 4). I neste kapittel presenterer vi den tematiske analysen av datamaterialet vårt, som inneholder syv kategorier. De representerer sentrale aspekter ved hvordan elevene i undersøkelsen opplever å ta utdanningsvalg. I tillegg utdyper kategoriene karriereveiledernes perspektiv på hva som er typisk for elevenes opplevelse av karrierevalg (kapittel 5). Når vi går videre til diskusjonskapitlet (kapittel 6) er det de syv kategoriene som er utgangspunktet, for å få en ryddig og strukturert fremstilling. I det kapitlet vil vi drøfte funnene opp mot relevant teori og forskningsfunn som ble presentert tidligere i oppgaven. Avslutningsvis oppsummerer vi funnene for å besvare problemstillingen vår. Her presenterer vi også ulike styrker og svakheter ved vår undersøkelse, samt forslag til videre forskning.

2. Tidligere forskning på unges opplevelse av å ta utdanningsvalg

2.1 Arbeidet med forskningsgjennomgangen

Vårt prosjekt handler om å finne ut hvordan elever i tredje klasse på videregående skole *opplever* å ta utdanningsvalg. Vi har gjennom litteratursøk forsøkt å kartlegge hva som finnes av tidligere forskning som omhandler opplevelsen av å ta utdanningsvalg. Generelt fant vi ut at norsk ungdomsforskning har vært mest opptatt av forholdet mellom ungdom og identitet. Vi fikk inntrykk av at det var lite fokus på hvilken betydning utdanning har i denne sammenhengen. Forholdet mellom ungdom, utdanning og identitet er viktig, men det er lite forskning som kan si noe om dette feltet i Norge (Andreassen et al., 2008). Vår oppgave handler mer spesifikt om utdanningsvalg og ungdommer på videregående skole. I hovedsak har vi søkt etter tidligere forskning på databaser som oria, munin, sett på forskningsartikler fra idunn, undersøkt litteraturlister fra ulike bøker, i tillegg til litteratursøk i google scholar. Nedenfor er det en oversikt over hvilke søkeord vi har anvendt, på ulike språk:

Norsk	Dansk	Svensk	Engelsk
Opplevelse - utdanningsvalg	Erfaring - uddannelsesvalg	Erfarenhet - utbildningsval	Experience - educational choices
Utdanningsvalg	Uddannelse valg Uddannelses- valgmuligheder	Utbildning alternativ Ungdoms val Identitetsutveckling	College Options Educational choice Study Choice Vocational choice Occupational choice
Ungdom	Ungdom	Ungdom	Youth
Identitet	Identitet	Identitet	Identity
Identitetsutvikling	Identitetsudvikling	Identitetsudvikling	Development of identity
Utdanningspress	Uddannelse press	Utbildning Press	Social expectation of education
Karriereveiledning	Karrierevejledning	Yrkesvägledning	Career guidance
Rådgivertjeneste	Rådgiverbetjening	Rådgivare tjänst	Advisorguidance
Skolerådgivning	Skole vejledning	Rådgivning i skolan	Schoolcounselling

(Tabell 1: søkeord på ulike språk).

Vi anvendte begrepene for å finne ulike forskningsfunn som allerede er på feltet. Resultatet var omfattende, da det er mange synonymer for flere begreper. Derfor har vi kun tatt med et utdrag av tidligere forskningsfunn, men har prøvd å dekke de funnene som er mest relevant mot vårt prosjekt. Det blir tatt høyde for at det finnes både mer utdypende forskning på vårt tema: utdanningsvalg, og avgrensningen er gjort i henhold til vår problemstilling. Vi starter med en gjennomgang av norske forskningsfunn, før vi tar for oss dansk-, svensk-, og andre internasjonale forskningsfunn.

2.2 Norsk forskning: begrenset forskning på unges utdanningsvalg

Andreassen et al. (2008) skriver at Norge ligger dårlig an i forhold til Danmark og Sverige, med tanke på ungdomsforskning som fokuserer på utdanning.

Vi fant mest forskning som omhandler ungdomsskoleelever som skal bestemme seg for videregående retning. Ann Karin Sandal leverte i 2014 en doktorgrad angående ungdomsskoleelevers valg av videregående retning; ”*Kva ligg til grunn for elevane sine yrkesfaglege utdanningsval og korleis opplever elevane valprosessane dei går gjennom frå 10. klasse og gjennom det første året i den vidaregåande skulen?*”. Formålet med doktorgraden var å finne ulike faktorer som påvirket elevene i valgprosessen fra ungdomsskolen til yrkesfaglig videregående skole, samt hvordan de opplevde det gjennom første året på videregående skole. I hovedsak var forskningsfunnene til Sandal at grunnlaget for å utvikle yrkesfaglige interesser i 10.klasse ble lagt via selvbestemte fritidsaktiviteter, praktiske og estetiske arbeidsmetoder i skolefag. Samt via utplassering på yrkesfaglige utdanningsprogram i videregående skole, og på arbeidsplasser. Direkte møte med arbeidslivet, ekte arbeidsoppgaver og å få mulighet til å prøve ut faglige interesser var viktig for å utvikle trygghet til å ta valget (Sandal, 2014).

I 2008 mottok SINTEF – Gruppe for skole- og utdanningsforskning en forespørsel fra Utdanningsdirektoratet om å kartlegge forskning over rådgivning i skolen, inkludert oppfølgingstjenesten for ungdom. Rapporten er basert på en omfattende litteraturstudie over hva som finnes av forskning på feltet og presenterer flere empiriske undersøkelser om norsk skolerådgivning (Buland og Mathiesen, 2008). Vi vil kun presentere utdrag av oversikten som er nærmest relatert til vår problemstilling.

SINTEF evaluerte blant annet to nasjonale forsøksprosjekt hvor hensikten var å styrke rådgivningstjenesten; *Bevisste utdanningsvalg* (1997-2000) og *Delt rådgivningstjeneste*

(2000-2003). Rapporten la frem flere studier som har undersøkt *hva* og *hvem* som påvirker ungdoms valg av utdanning og yrke. Forskningsfunnene til prosjektet *Bevisste utdanningsvalg* var blant annet at *foresatte påvirket de unge mest*, spesielt hos guttene. Evalueringen av *Delt rådgivningstjeneste*-prosjektet fant også at foresatte helt klart påvirket valget mest, etterfulgt av venner. Det kom frem at skolerådgivere har hatt ingen eller liten betydning for valget.

”Gjøre, ikke bare høre” ble et motto for mange av de som arbeidet med prosjektene *Bevisste utdanningsvalg* og *Delt rådgivningstjeneste*. Flere forskningsundersøkelser dokumenterer at tiltak som gir ungdommer mulighet til å *tilegne seg egne erfaringer* og får prøve ut yrker i praksis øker bevisstgjøringen rundt å ta utdanningsvalg. Det kan ikke forventes at en skolerådgiver sitter med all kunnskap rundt yrker og arbeidsplasser, derfor er det en stor fordel om de har et tett samarbeid med lokalt næringsliv (Buland og Mathiesen, 2008).

Av norske rådgivere har et mindretall formell utdanning innenfor området. Flere skolerådgivere har fremmet en bekymring om at de har for lav kompetanse til å veilede elevene til å ta et utdanningsvalg, ettersom arbeidsmarkedet er i stadig endring og det stilles høye krav til kompetanse. OECD, organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling, foretok i 2004 en nasjonal vurdering av rådgivningssystemene i Europa. I oppsummeringen påpeker hovedfunnene at det er stor variasjon både innen- og mellom ulike land i Europa når det kommer til en formell utdanning av rådgivere. Rådgiverne kunne ha alt fra tre uker til fem år med formell utdanning. Det ble også tydeliggjort at europeiske regjeringer var lite aktive med å forme og definere den nødvendige utdanningen til rådgiverne (Buland og Mathiesen, 2008).

I rapporten fra SINTEF viser nyere forskningsfunn at det er en økning av depresjoner og selvmordsforsøk blant ungdommer. Med tanke på unges opplevelse av å ta utdanningsvalg vil det være interessant å se på hvordan skolens rådgivertjeneste bruker de ressursene de har til rådighet. Prosjektet *Delt rådgivningstjeneste* presenterte funn på at rådgivers tid i større grad gikk ut på å løse elevs akutte problemer, de sosiale og psykologiske utfordringene tar i dag stadig større del av tiden som i hovedsak er satt til karriereveiledning. Ressurser til yrkes- og utdanningsrådgivning er i utgangspunktet begrenset, og med psyko-sosiale problemer som øker blant dagens ungdom, blir det enda mindre tid til karriereveiledning (Buland og Mathiesen, 2008).

Desember 2014 publiserte Statistisk sentralbyrå artikkelen ”*Sosial reproduksjon av utdanning?*”. Her viste forskningsfunnene at utdanning går i arv til generasjoner, altså at utdanningen ”reproduseres”. Funnene beskriver at foreldrenes utdanningsnivå påvirker barnas karaktersnitt i grunnskolen, hvilken studieretning de velger, frafall i videregående skole og gjennomstrømming i høyere utdanning. Samtidig som det generelle utdanningsnivået i befolkningen stiger, fullfører bare 40% av studentene med lavt utdannede foreldre høyere utdanning i løpet av 10 år. Statistikken viste at foreldrenes utdanningsnivå har betydning for hvordan det går med barna i utdanningssystemet. Forskningsfunnene fremhevet en klar positiv sammenheng mellom foreldrenes utdanningsnivå og barnas skoleprestasjoner: ”Barn av foreldre med høy utdanning har flere grunnskolepoeng og et bedre karaktersnitt enn barn av lavt utdannede foreldre” (Ekren, 2014, avsn. 4).

Til tross for sosial bakgrunn, fremhevet forskningsfunnene at det generelle utdanningsnivået i befolkningen stiger. Andelen som har universitets- og høyskoleutdanning øker, mens andelen personer som har grunnskole som høyeste utdanning minsker. Spesielt har kvinners utdanningsnivå økt de siste årene, funnene viser at andelen kvinner i høyere utdanning nesten er tredoblet. Statistikken forteller oss at stadig flere velger å ta høyere utdanning, men samtidig er det stadig færre som oppnår en høyere grad. Ifølge Ekren (2014) er andelen som ikke fullfører høyere utdanning økt fra 34% til 60% blant studenter med lavt utdannede foreldre, mens andelen som fullfører blant studentene med høyt utdannede foreldre, nesten er uendret. Altså er det tydelig at flere studenter med lav sosial bakgrunn velger høyere utdanning nå enn før, men stadig færre av disse oppnår en høyere grad i løpet av ti år.

2.3 Nordisk forskning: utdrag av forskning på unges utdanningsvalg

Danmark har utført mer forskning som knytter ungdom og deres identitet til utdanning. I 2000 etablerte Danmark *Center for Ungdomsforskning* (CeFU) som i hovedsak fokuserer på ungdom og utdanning. Med Knud Illeris som redaktør gav de ut boken *Ungdom, identitet og uddannelse* i 2012. Boken handler om ungdoms forhold til utdanning, og er basert på analyser av spenningen mellom ungdom, deres identitet og de rammene som utdanningssystemet lager. Denne boken vil vi vie større oppmerksomhet videre i teorikapitlet, da artiklene i boken fokuserer på den nære forbindelsen mellom ungdomsutdanning og deres identitetsdannelse.

CeFU startet opp et forsknings- og utviklingsprosjekt i 2013 som omhandlet ulike veiledningsaktiviteter fra grunnskole til videregående skole. Prosjektet ble utført med ni ulike skoler, fordelt over fem kommuner i løpet av skoleåret 2014/15. Målet med prosjektet var å styrke elevenes grunnlag for å ta utdanningsvalg, fra grunnskole til ungdomsutdanning. Valget skulle tas basert på personlige ønsker og drømmer, samt etter hvilket behov samfunnet hadde. I midtveisrapporten fra prosjektet (CeFU, 2013) stiltes det spørsmål om *hvilke overveielser gjør ungdom rundt utdanningsvalget?* Og det tydeliggjøres at det er begrenset kunnskap om hvordan ungdom fra avgangsklasser blir påvirket av blant annet veileder, familie, venner og media til å ta valget om utdanning. Rapporten presenterte forskningsfunn om at elevene opplevde at *konkrete aktiviteter* gav dem innsikt i hvordan arbeidslivshverdagen er. Informasjon om kravene til ulike utdanninger ble sett på som spesielt nyttig når de skulle ta et utdanningsvalg. Mange elever opplevde også at *individuell veiledning* var med på å tydeliggjøre og avklare usikkerhet rundt valget (Juul og Pless, 2015).

Forskningssenteret CeFU på Aalborg Universitet presenterte også en oversikt og evaluering av flere undersøkelser med karrierelæring på videregående skole (CeFU, 2016). Rapporten kom ut i 2016 og hadde et stort omfang av empiri. Vi vektlegger de funnene som er mest nærliggende vårt prosjekt. Derfor konsentrerer vi oss om det rapporten sier om unges valg av videre utdanning og innsikten rapporten gir om elevenes tanker om valget etter videregående. Forskningsfunnene viste at elevene har inntrykk av at *utdannelse er avgjørende* for å få et godt liv. De var opptatt av å ta et riktig valg på første forsøk og fokuserte derfor på å tilpasse seg de kravene som stilles til de ulike retningene. Rapporten fremhevet også funn om at unges utdanningsvalg i hovedsak er spredt mellom opplevelsen av utdanning som en nødvendighet og utdanning som følge av egen interesse. Elevene opplevde videregående skole som en forsikring til veien videre i livet, og de så på utdanning som en selvfølge.

CeFUs rapport dokumenterte at yrkesfaglig videregående retning opplevde en kraftig nedgang av søkere, der godt over 30% valgte yrkesfag i 2001, mens antall søknader var redusert til 18,4% i 2016. Akademiske og teoretiske retninger blir stadig mer populært blant ungdommer. Valg av høyere utdanning er basert på en balanse mellom avveininger av interesse og det kommende arbeidsliv. Forskningsfunnene tyder også på at forventninger til studiet og studiemiljøet er faktorer som elevene fokuserer på når de skal velge høyere utdanning. Andre forskningsfunn som rapporten trakk frem var at elevene opplevde lite press fra foreldre og samfunnet, men de fokuserte på at det er et individuelt valg og tenkte på ”det jeg selv vil”.

Forskningsfunnene viste også en tendens av utdannelsesstretthet hos de elevene som ikke valgte å gå rett på høyere utdanning. Ønsket om en pause, er en reaksjon på for høy grad av ytelse (Katznelson, Lundby & Hansen, 2016).

Det danske Utdannelse- og forskningsministre la frem en forskningsrapport der mer enn halvparten av de unge danske *ikke føler seg kompetent til å ta utdanningsvalg*: ”De unge mangler blandt andet information om ledighed og jobmuligheder for de forskellige uddannelser” (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2016, avsn. 1). Forskningsfunnene tydeliggjør hvor viktig mer forskning på dette feltet er, noe som underbygger relevansen til vårt prosjekt. Studien ble utført i juni 2016 og viser derfor aktuelle spørsmål som det er viktig å sette fokus på. Utdannings- og forskningsminister Ulla Tørnæs uttaler i forskningsrapporten at det er forståelig at unge synes det er vanskelig å ta et utdanningsvalg. Hun understreker viktigheten med at ”vi” (les: danske politikere) hjelper dem på vei. I hovedsak er studien basert på ungdommenes valg av videregående retning, noe som igjen understreker betydningen av å rette fokuset mot hvordan elever på videregående skole opplever å ta utdanningsvalg.

Alexandru Panican har publisert en svensk rapport om unges valg av videregående retning i samarbeid med den svenske forskningsinstitusjonen Ratio – næringslivets forskningsinstitutt og Lund Universitet. Rapporten er basert på studien ”*Väljer unga fel? – grundskoleelevers attityder till gymnasivalet*” og ble publisert i juni 2015. Studiens hensikt var å forske på ulike holdninger grunnskoleelever hadde til teoretiske- og yrkesfaglige utdanninger, samt å finne ulike faktorer som var med på å påvirke deres utdanningsvalg rett før valgfristen. Panican har samlet inn data gjennom semistrukturerte forskningsintervju, derfor kan studien relateres til vårt prosjekt både metodisk og tematisk. Studien til Panican konkluderte med følgende forskningsfunn:

- a) Valgfriheten oppfattes som positivt for elevene. Tidligere forskning som problematiserer det å ta valg, samsvarer ikke med elevenes refleksjoner i denne studien. Valgfriheten ga dem mulighet til å velge utdanning basert på egen kunnskap og interesser.
- b) De elevene som velger en teoretiskorientert retning har et nedsettende syn på yrkesfag, og yrkesfag blir ansett som en annenrangs utdanning for elever som er mindre motivert. Yrkesfaglige studenter har også et nedsettende syn på yrkesfaglig retning.

- c) Den fremtidige inntekten anses å være en viktig dimensjon og forventes å være høy.
- d) Elevene har ikke valgt ut fra etterspørsel av arbeidskraft. De opplever at de ikke har tilstrekkelig informasjon om arbeidsmarkedet.
- e) Den viktigste faktoren for valget var at det skulle være ”morsomt”, uansett om valget ikke skulle føre dem til en jobb.
- f) Venner og klassekamerater har stor påvirkning på valget, mens lærere og rådgivere har minimal påvirkning i valgprosessen. Her er det interessant å påpeke at foreldre ikke ble nevnt som en påvirkningsfaktor.
- g) Elevene sier selv at det er de som avgjør valget, men de empiriske funnene viser at valg av videregående er i stor grad bestemt av elevenes sosiale bakgrunn.

(Panican, 2015:3).

I 2013 ga Guðbjörg Vilhjálmisdóttir og Guðmundur B. Arnkelsson ut artikkelen ”*Social aspects of career choice from the perspective of habitus theory*”. Artikkelen presenterte en studie som undersøkte forholdet mellom yrkesvalg og habitus, basert på et utvalg av islandsk ungdom i alderen 19-22. I og med at vi har valgt å presentere Pierre Bourdieus perspektiv på reproduksjon av utdanningsvalg i vårt teoretiske bidrag (se kapittel 3.4.1), er denne studien særdeles relevant å trekke frem. Bourdieu så en sterk sammenheng mellom sosial væremåte og valg, og artikkelen presenterer en studie som baseres på teorien om habitus og dens forhold til fremtidige yrkesvalg.

Analysen viser at habitus er knyttet til ulike sosiale variabler som kjønn, klasse og bosted, men også karrierevariabler som yrkesmessig oppfatning og foretrukne fremtidsyrker:

The results support previous research in showing that habitus theory is relevant to career counseling theory and can be a basis of understanding the relationship between social structure and career choice (Vilhjálmisdóttir og Arnkelsson, 2013, avsn. 1).

Artikkelen viste oss at både *personlige og sosiale variabler påvirker karrierevalg*, men studien fremhevet at sosiale variabler veier tyngre enn de personlige. Det kom altså tydelig frem at sosiale faktorer var med på å påvirke ungdommer når de skulle ta utdanningsvalg. Resultatene fra studien indikerte at yrkesvalg er knyttet til fritid og kulturelle aktiviteter, men at valg av disse aktivitetene igjen er knyttet til sosial bakgrunn. Forskningsfunnene viser til at rådgiveren bør være bevisst på at yrkesvalg kan være et resultat av sosial bakgrunn, habitus

eller nedfelt handling. Karrierevalg er basert på denne posisjonen i det sosiale feltet og på den ubevisste kunnskapen om situasjoner og muligheter.

2.4 Noen funn fra internasjonal vestlig forskning på utdanningsvalg

Mer enn 40 år med forskning på hvordan et karrierevalg blir tatt, har gitt et stort empirisk datamateriale. Samuel H. Osipow (1990) utarbeidet en oversikt over teorier som omhandler karrierevalg og utvikling. Det er produsert mange teorier for å forstå karrierevalg og de vanligste tilnærmingene har hatt fokus på personlighetstrekk, utvikling og egenskaper hos individer. Bidraget til Osipow (1990) viser at de viktigste teoriene gjennom årene har utviklet seg til å ligne på hverandre samt at de belyser betydningsfulle forskjeller og mangler som gjenstår.

I 2014 ble “Handbook of Career Development” utgitt, boken har en samling av internasjonale perspektiver på karriereutvikling. Vi vil trekke frem tre viktige forskningsbidrag på dette feltet, fordi det har relevans for vår problemstilling.

Soresi, Nota, Ferrari og Ginevra har bidratt med kapitlet *Parental Influences on Youth's Career Construction*, som fokuserer på foreldres støtte til ungdoms faglige utvikling, i forhold til sosioøkonomiske forhold. Både fattigdom, arbeidsledighet, et utryggere samfunn og undersysselsetting er vektlagt. I et stadig mer komplekst samfunn, spiller foreldres støtte en større rolle i barns utvikling. Forskningsfunn som presenteres i kapitlet er at foreldre med lav sosioøkonomisk status ofte har et pessimistisk syn på økonomi, og kan derfor finne det vanskelig å planlegge fremtiden. Det er utfordrende for dem å oppmuntre sine barn til å starte struktureringen av en eventuell utdanning, til tross for at foreldrene er opptatt av barnas fremtid. To familiefaktorer som er avhengig av hverandre, fremheves som sentrale:

1. Unges karriereutvikling påvirkes av strukturelle familievariabler, her ble sosioøkonomisk bakgrunn og sosial klasse undersøkt.
2. Unges karriereutvikling påvirkes av blant annet av foreldrenes ambisjonsnivå, støtte og innblanding i utdanningsløpet. Her kom flere tydelige forskningsfunn frem:
 - a. Unge som rapporterte om positive interaksjoner med sine foreldre, var mer engasjert til å utforme sin karrierefremtid.

- b. Sterk og positiv relasjon mellom foreldre og barn assosieres til yrkesrettet leting, tilpasning innen karriere, tro på egen mestringsevne, færre ”feilvalg” og større optimisme og håp hos ungdommen.
- c. Det er i familien arbeidslivet begynner å gi mening for barna, og det er her de starter å konstruere sin idé om utdanning, arbeid og karriereliv.

(Soresi et al., 2014:149).

Forskningsfunn på tvers av kulturer viser at ungdom fra familier med lav sosioøkonomisk status og sosial klasse har i større grad mer begrensede muligheter for karriereutvikling og flere utfordringer med å få tilgang til utdanning og sosiale muligheter (Soresi, et al., 2014).

Heidi Agbenyo og Kathleen Collett har bidratt med kapitlet ”*Career Advice and Guidance in a World Where Vocational Skills Matter*”. Her handler det om at karriereveiledningen må møte etterspørselen til hele arbeidsmarkedet, ettersom elever alt for ofte blir fratatt muligheten til å delta i fag- og yrkesopplæring. Forskningen er utført på karriereveiledning ved yrkesrettet utdanning fra perspektivet til de unge, deres foreldre og potensielle arbeidsgivere. Forskningsfunn som trer frem er at karriereveiledning har en viktig rolle med å hjelpe unge mennesker til å navigere seg gjennom ulike alternativer. Agbenyo og Collett (2014) argumenterer for at karriereveilederne må bevisstgjøre og tydeliggjøre yrkesfaglige alternativer. Yrkesfag må også gjøres tilgjengelig for elevene og karriereveilederne må fremheve nye yrkesmuligheter, spesielt i et samfunn med raske økonomiske og teknologiske endringer. De påpeker også at politikere og lærere har en viktig rolle i utfordringene rundt oppfatningene av yrkesfaglig utdanning.

I kapitlet ”*Educational Inequality and Social Justice: Challenges for Career Guidance*” beskriver Walter Müller (2014) at profesjonell veiledning er spesielt egnet til å utligne sekundære forskjeller i sosial bakgrunn ved å gi tilstrekkelig informasjon om blant annet utdanning. Forskningsfunnene belyser at om elever fra vanskeligstilte hjem får veiledning til å finne sitt potensiale og hjelp til å konstruere sin vei gjennom utdanningssystemet, vil det sikre at dyktige studenter ikke trekker seg tilbake fra utdanning. Det handler om å legge til rette ressurser og å motivere elevene. Primære faktorer fører til at barn med ulik sosial bakgrunn får forskjellige læringsresultater i skolen, noe som igjen påvirker deres videre løp av utdanning. Müller (2014) belyser at selv om elever kan ha tilnærmet lik innsats på skolen, vil

de gå ut av utdanningssystemet med ulikt resultat, noe som gir dem mer eller mindre gunstige arbeidskarrierer.

Even though social disparities remain large in most countries, there is evidence that in the long run — from the early to the late decades of the 20th century — educational disparities have declined for both genders in various European countries, contradicting claims of persistent inequalities (Müller, 2014:335).

Müller (2014) tydeliggjør samtidig her at sosiale forskjeller har avtatt med tiden, og at det i større grad legges til rette for like muligheter til alle i skolen, uavhengig sosial bakgrunn.

2.5 Sammenfatning: Hva sier forskning om unges opplevelse av utdanningsvalg?

Vi har forsøkt å lage en avgrenset oversikt over relevant forskning som er utført på hvordan opplevelse ungdom har av å ta utdanningsvalg. I hovedsak har vi søkt etter tidsskriftartikler, doktorgrader, forskningsrapporter og i litteraturlister, til tross for at det er flere mastergradsoppgaver på feltet. Vi har hatt utfordringer med å finne undersøkelser som går direkte på unges *opplevelse* av utdanningsvalg. Det vises at forskningen som er utført rundt ungdom og utdanning i hovedsak handler om ungdomsskoleelevers valg av videregående retning. Vi fant masteroppgaver som hadde fokusert på utdanningsvalg, men valgte å se bort fra dem og heller fokusere på forskning utført på høyere nivå. Det er et tomrom blant forskningen som er utført rundt videregående elever og deres *opplevelse* av å ta utdanningsvalg. I stor grad er det *dette valget* som er med på å forme veien videre i livet, noe som viser viktigheten med videre forskning på feltet. Derfor ble det en naturlig drivkraft for oss å gå i dybden på dette feltet og understreke viktigheten med videre forskning. Vi har belyst forskningsfunn som viser stor variasjon når det kommer til formell utdanning av rådgivere. Dette gjelder både innenfor hvert land, men satsningen på formell utdanning av rådgivere varierte også mellom ulike land i Europa. Flere skolerådgivere påpekte også en bekymring om at de har for lav kompetanse til å veilede elevene til å ta et utdanningsvalg. SINTEF (2008) viste også til forskningsfunn som påpekte at store deler av ressursene til karriereveilederne gikk til psykososialveiledning.

Ved å se på både norske og internasjonale forskningsfunn som omhandler vårt felt, trer det frem noen klare likhetstrekk. Det var tydelig at konkrete aktiviteter, innsikt til ulike utdanninger og arbeidsliv, individuell veiledning samt praktisk arbeid var med på å hjelpe

elevene til å ta et *trygt* utdanningsvalg. Faktorer som hadde innvirkning på elevenes valg viste seg i hovedsak å være arv og miljø. Det var også fremtredende funn om at nære venner og foreldre var de som påvirket elevene mest, mens lærere og skolerådgivere hadde minst innflytelse på valget. Det finnes flere bidrag som omhandler sosial reproduksjon og som trekker frem at sosial bakgrunn er avgjørende for både hvilket valg elevene tar, i tillegg til at det også har stor innvirkning på hvordan elevene presterer i utdanningen. Samtidig ser vi at Müller (2014) skriver at den sosiale ulikheten er i ferd med å jevnes ut. Det er tankevekkende at mer enn halvparten av blant annet danske ungdommer ikke føler seg kompetente til å ta et utdanningsvalg, og dette understreker betydningen bak en velfungerende veiledningstjeneste.

Gjennom denne litteraturgjennomgangen har vi også avdekket interessante forskningsfunn på feltet. Den svenske rapporten (Panican, 2015) hevdet blant annet at ungdommene satt pris på valgfriheten og å få sjansen til å velge ut fra egen interesse. De opplevde at det var et individuelt valg, noe som også var tydelig i den danske studien av Katznelson et al. (2016) om karrierelæring i videregående skole. Her ble det også fremhevet at elevene opplevde utdanning som en selvfølge og nødvendig for å få et godt liv. Samtidig var det noen elever som fokuserte i så høy grad på å prestere i skolen, at det var en tendens av utdannelsesstretthet blant ungdommene. Dette førte til at elevene måtte ha en pause før de startet på høyere utdanning.

Med tanke på masteroppgavens omfang velger vi å begrense oss til disse bidragene på feltet. Videre skal vi se nærmere på teoretiske perspektiver som er relevant i forhold til vår undersøkelse av unges opplevelse av å ta utdanningsvalg.

3. TEORIER SOM GIR DYPERE FORSTÅELSE AV UNGES OPPLEVELSE AV Å TA UTDANNINGSVALG

3.1 Innledning

Tidligere forskningsfunn ga oss innblikk over hva som finnes på feltet om unges utdanningsvalg. Som nevnt vil vi nå gå inn på teorier som kan gi en dypere forståelse av hvordan det oppleves å ta utdanningsvalg.

I de fleste kvalitative forskningsprosjekter benytter man seg av ulike teorier som kan anvendes for å fortolke og forstå empirien som er samlet inn. Analysen vår har en empiridrevet tilnærming, der kategoriene ikke er produsert ut fra en bestemt teori, noe som er en vanlig tilnærming i kvalitativ forskning. Det betyr altså at teorien ble valgt etter analysen var gjennomført. Gjennom prosjektet har vi blant annet vært inspirert av den hermeneutiske og fenomenologiske vitenskapsretningen (dette utdypes i metodekapitlet, se 4.2.1). På bakgrunn av det hermeneutiske vitenskapssynet vil det være naturlig å trekke inn ulike teorier som sammen med empirien kan bidra til ny kunnskap (Thagaard, 2013). Det fenomenologiske vitenskapssynet tar også sikte på å forstå fenomener gjennom beskrivelser fra personene som har opplevd det, men også på forskerens teori og begrepsverden (Postholm, 2005). Dette vil stå i fokus under vårt teoretiske bidrag, som skal bidra til å forstå hvordan det oppleves å ta utdanningsvalg.

Teoribredde er en utfordring, men vi vurderer den samtidig som relevant og nødvendig for å kunne drøfte vår problemstilling: *hvordan opplever elever i tredje klasse på videregående skole å ta utdanningsvalg?* Som nevnt tidligere er dette en empiridrevet studie og teoretisk fokus ble valgt etter at analysen var gjennomført. Derav har vi valgt å fokusere på to særlig relevante teoretiske perspektiver, som anvendes i den senere diskusjonen. Vi har i hovedsak trukket frem teoretikerne; Erik Erikson og Anthony Giddens. Valget av teori begrunnes videre.

Erikson representerer et psykologisk perspektiv på unges utdanningsvalg. Gjennom sitt virke som utviklingspsykolog arbeidet han med teorier rundt menneskets utvikling, spesielt med fokus på unges identitetsdannelse. Erikson har gjennom et halvt århundre vært en av dem som har hatt størst internasjonal innflytelse på forståelsen av unges utvikling og identitetsdannelse. Han er fortsatt en av de mestselgende psykoanalytiske forfatterne gjennom tidene (Nielsen

og Binder, 2006). Ved å trekke frem Eriksons teorier vil vi få en dypere forståelse av hvordan det er å være ung i dag og hvordan det oppleves å skulle finne ut hvem man har lyst til å være.

Vi trekker videre frem et utviklingsøkologisk perspektiv på unges utvikling og valg, med Urie Bronfenbrenner i front. Bronfenbrenners sosioøkologiske modell kan gi et oversiktsbilde av de miljøer som påvirker individets utvikling. I tillegg vil hans samvirkende nivåer; mikro-, meso-, ekso-, og makronivå gi et innblikk i faktorer som kan ha innvirkning på elevens utdanningsvalg.

Det andre hovedperspektivet vi har valgt å presentere, er et struktursosiologisk perspektiv på unges karrierevalg, med teoretikeren Anthony Giddens. Giddens har skrevet 40 bøker og over 200 artikler som er oversatt til mer enn 40 språk. Han er en av de mest siterte nålevende forfattere innen samfunnsvitenskap og humaniora (Nielsen, 2017). Giddens prøver som de fleste andre sosiologer å forklare hvordan samfunnet fungerer, med et spesielt fokus på forholdet mellom aktør og struktur i det moderne samfunnet. Vi belyser også hans oppfatning av samfunnsendringer fra det tradisjonelle til det moderne, hvor han her mener at mennesket endrer seg til å bli et refleksivt individ. Det struktursosiologiske perspektivet vil gi oss en rikere forståelse av hvordan det er å være menneske og ungdom i moderniteten, men også hvordan samfunnet påvirker de unge når de skal ta et utdanningsvalg i dag.

Under intervjuene med elevene og karriereveilederne kom det frem at påvirkning fra ulike hold spilte en stor rolle i valg av videre studier. Derfor er det naturlig å presentere teori som går direkte inn på dette perspektivet. Her har vi valgt å fokusere på Pierre Bourdieus kultursosiologiske perspektiv på reproduksjon av utdanningsvalg. Bourdieu er spesielt kjent, men også kritisert, for sitt begrep ”habitus” som handler om å forklare hvilke handlingsdisposisjoner mennesket besitter og hvorfor. Vi trekker derfor frem Bourdieus betraktningssmåte på menneskelig handling, ettersom det kan gi oss et innblikk i hvordan sosial bakgrunn og utdanning henger sammen. Gjennomgående i oppgaven vil Illeris et. als (2012) teorier om hvordan begrepene ungdom og utdanning er knyttet sammen, slik at man kan få en forståelse av hvordan det oppleves å være ung i dagens samfunn.

Ettersom karriereveilederne har en sentral posisjon når unge skal velge utdanningsretning etter videregående skole, vil det også være naturlig å fokusere på karriereveiledning og karriereutviklende ferdigheter. I den hensikt vil vi avslutte teorikapitlet med å belyse dette

perspektivet. Høsøien (2016) legger frem at dagens ungdom lever et liv i et samfunn som hele tiden blir mer individualisert, der det er store krav og forventninger til de unge. Det er vanskelig å gjøre gode valg for fremtiden om elevene ikke har innsikt i hvem de er eller hva de kan. Derfor er det viktig at karriereveilederen har god kjennskap til elevene, slik at de kan gi dem veiledning og oppfølging til å ta utdanningsvalget (Brenna, 2016). Karriereveilederne ser elevene fra utsiden og har fulgt dem over tid i skoleløpet, de kan derfor gi et mer overordnet bilde av hvordan elevgruppen opplever å ta valget gjennom videregående skole. Når vi trekker inn karriereveiledning, er det naturlig å belyse begrepene *karrierekompetanse og livslæring*, samt se på faget ”utdanningsvalg”.

Vi vil nå gå inn på Erik Eriksons teorier som kan gi oss en rikere forståelse på hvordan unge utvikler en egen identitet. Eriksons teorier bygger videre på Sigmund Freuds utviklingsteorier, men han fokuserer i større grad på hvilken betydning menneskets samspill med omgivelsene har for hver enkeltes utvikling og identitetsdannelse (Jerlang, 2005). Dette er relevant for vår problemstilling om hvordan det oppleves for elever å ta utdanningsvalg.

3.2 Et psykologisk perspektiv på ungdoms identitetsdannelse og forvirring: Erikson

Den tyske psykologen Erik Homburger Erikson (1902-1994) er spesielt kjent for sin teori om psykoanalyse og personlighetsutvikling. Erikson jobbet blant annet som terapeut og var senere professor på Harvard University. Han har gitt ut flere bøker om barn og unges utvikling og er en av de bestselgende og innflytelsesrike forfatterne på feltet.

3.2.1 Identitetsdannelsen

Erikson beskrev den optimale identitetsfølelsen som et psykososialt velbefinnende. Kjennetegn på denne typen følelse var blant annet det å ”føle seg hjemme i sin egen kropp” og det å føle seg trygg på at man ble anerkjent som menneske av de som betydde noe for en selv (Erikson, 1992). Erikson siterte i denne sammenheng James (1920):

Et menneskes karakter spores i den mentale eller moralske holdning, som, når den gjør sig gældende, får personen til at føle sig dybest og mest intensivt aktiv og levende. I sådanne siger en indre røst, ”det her er virkelig mig” (James 1920, i Erikson, 1992:17).

Menneskets identitet eller karaktertrekk kunne ifølge James kjennes når man følte seg mest levende. Erikson trakk frem William James’ brev fordi han mente det beskrev en

identitetsopplevelse som kunne oppleves av hvert menneske. Erikson valgte også å fokusere på Sigmund Freud når han snakket om den grunnleggende forståelsen av identitet og siterte han i sin bok:

Der var meget andet tilbage, der gjorde jødedommens og jødernes tiltrækningskraft uimodståelig, mange dunkle følelsesmæssige kræfter (...), og dertil en klar bevidsthed om indre identitet, den trygge fornemmelse af noget fælles i mentalitet (Freud 1926, i Erikson, 1992:18-19).

Freud fortalte om sitt forhold til jødedommen som en del av hans identitet, selv om han ikke anså seg selv som troende. Betydningen av å tilhøre eller være en del av et fellesskap vil også virke inn på den personlige identiteten til hvert menneske.

Ved å forklare disse to elementene prøvde Erikson å gi innsikt i *identitetens* ulike dimensjoner; individets indre prosesser, men også individet i forhold til fellesskapet. Med det forsøkte han å forklare at identitetsdannelsen er en omfattende prosess, som skjer på alle mentale funksjonsnivåer og gjennom andres samhandling og bedømmelse. Man må se på individet som en del av en sosial konstruksjon, for ifølge Erikson kan man ikke skille personlig vekst fra samfunnets endringer fordi prosessene består i et samspill med hverandre. Denne prosessen er hele tiden under endring og starter allerede i spedbarnsperioden (Erikson, 1992).

3.2.2 Ungdom og identitet

Erikson lagde i sine studier en oversikt over utviklingens stadier hos mennesket. Han delte de psykososiale stadiene inn i åtte faser: *Spedbarnsperioden, tidlig barndom, småbarnsalder, skolealder, pubertet/ungdomsalder, tidlig voksen alder, voksen alder og alderdom*. Vi fokuserer på stadiene som er knyttet til karrierevalg: pubertet, ungdomsalder og tidlig voksen alder. Erikson definerte ungdom som den befolkningsgruppen som i hver tidsepoke lagde mest bråk og var mest oppmerksomhetssøkende (Erikson, 1992). Etter at ungdomsbegrepet trådte inn har det skjedd store endringer i samfunnets oppfatning over hva ungdom er, hvor lenge perioden varer og hvilken betydning den har. Ifølge Illeris et al. (2012) er begrepet *ungdom* en livsfase som har oppstått etter en endring i samfunnsstrukturen knyttet til utdanning og sosialisering i den tidlige kapitalismen. Det er en livsfase man ikke helt kan definere starten og slutten på, men en overgangsfase fra barn til voksenlivet. På midten av

1700-tallet ble ungdomsbegrepet etablert og siden da har det vært nær sammenheng mellom ungdom og utdanning. Siden 1900-tallet er begrepene ungdom og utdanning knyttet tett sammen, og utdanning er i ferd med å bli obligatorisk for å delta i dagens samfunn.

Under ungdomstiden kommer bevissthet rundt ulike evner, ferdigheter og sosial lagdeling mer i fokus. Erikson skriver at det var under dette stadiet i livet det ble stilt store krav til individets identitet og at identitetsdannelsen startet her. Individet må prøve å sortere alle sine identifikasjoner til ulike erfaringer fra barndommen og overføre dem til en ny form for identifikasjon. De nye identifikasjonene fjerner seg fra det barnslige og dreier seg i større grad om det å skulle ta valg og avgjørelser (Erikson, 1992). I puberteten skjer det en kraftig fysisk utvikling i tillegg til flere psykiske endringer knyttet til blant annet kjønn, følelser, interesser og ikke minst seg selv.

Erikson stilte spørsmål ved om identitet kun var en samling av identifikasjoner, ettersom de har en felles språklig og psykologisk rot, men ved å gå nærmere inn på identifikasjonsmekanismene kom han frem til at de hadde en begrensende funksjon. Barn identifiserer seg med ulike sider ved andre mennesker på ulike stadier i utviklingen. I den tidlige barndommen identifiserer de seg med sine nærmeste. De mangler likevel en form for erfaring og forståelse for de rollene de blir stilt ovenfor. Når barn blir eldre har de et bedre grunnlag til å oppfatte og forstå de ulike hierarkiene av roller i samfunnet. Men gjennom hele barndommen identifiserer barn seg med ulike mennesker og skaper da forhåpninger om hvordan de selv skal bli senere i livet. Samtidig danner de seg forventninger om hvordan det er å bli eldre. På grunnlag av at barn har et behov for å ”verifisere” disse tidlige identifikasjonene med ulike roller, kan store samfunnsomveltninger få konsekvenser for identitetsdannelsen (Erikson, 1992). Gjennom hele barndommen prøver mennesket ut ulike identitetsutforminger som de føler at de hører til under, før de så opplever å bli usikker på seg selv, på hvem de er og hva de vil. Slike typer omveltninger kan knyttes til det å oppleve en krise, og det kreves da en endring i handlingsmønsteret til mennesket.

Samfunnet vil også stille forventninger når individet kommer i ungdomsalderen, alle disse omveltningene stiller krav til ungdommens selvfølelse. Et fundamentalt kriterie kan blant annet være å gjøre et karrierevalg. Den unge må finne sin plass i verden ved å forholde seg til sine indre impulser og omverdenens ytre press og påvirkning (Jerlang, 2005).

Sund utvikling og identitet opnås, når individet får mulighet for at skape sig en helhet af de forutsætninger af identitet, der blev udviklet gennem de forrige stadiers eksistenskriser, som igen formede sig som en forholdsvis kontinuerlig utvikling (Jerlang, 2005:100).

Den personlige identiteten består av den unges erfaringer av seg selv i forskjellige situasjoner og gjør at det opprettes en fast kjerne som gir grunnlag for videre utvikling. Vanlige faktorer som er med på å forme ungdommers identitet er skole, familie og venner. De er til en hver tid svært opptatt av å ta inn over seg hvilke inntrykk de gjør på andre og hva de føler, samt hvordan de skal samhandle med andre. Samfunnets *anerkjennelse* av individet er avgjørende for identitetsdannelsen, slik at ungdommer opplever å innta en funksjon og få status som en verdig samfunnsdeltaker (Erikson, 1992).

Samfunnet spiller også en viktig rolle spesielt med tanke på ”gode idealer” som individet kan identifisere seg med. Ifølge Erikson (1992) er det viktig at samfunnet legger til rette for at det finnes gode felles idealer og forbilder, slik at ungdom med ulik sosial bakgrunn kan dele dem. Ungdommer søker etter mennesker og ideer som det føles riktig og meningsfullt å følge eller opponere mot. De har et stort behov for å oppnå tillit hos ulike personer, både venner, familie, og sine idealer, men er ofte redde for å vise følelsene sine og kan i stedet velge å demonstrere for å få oppmerksomhet (Erikson, 1992). Erikson mente rolleeksperimentering var viktig for å finne den ideologiske bekreftelse og meningen med livet, dette kunne individet oppnå gjennom samspill med andre og deltakelse i ulike offentlige begivenheter (Jerlang, 2005). Spørsmålet om hvordan de skal opprette en sammenheng mellom idealer og egne ferdigheter opptar ungdommene og de trenger tid til å bearbeide inntrykkene fra egen kropp og omverdenen.

Erikson (1992) skrev at de unge som var begavet og velutdannet og var i stand til å følge med på samfunnets teknologiske, økonomiske og ideologiske fremgang. De ville ha en ungdomstid som var mindre turbulent enn de som ikke kjente seg igjen i det overnevnte. Ungdommene som ikke klarte å holde følge med samfunnsomveltningene og kravene som fulgte, ville oppleve å få et mer ”ideologisk” sinn. Det er det ideologiske i et samfunn som ifølge Erikson tiltrekker de unge i størst grad, nettopp fordi de har et behov for å søke bekreftelse fra jevnaldrende, foresatte og i meningsfulle måter å leve på (Erikson, 1992).

(...) så bliver valget af arbejde af større betydning for den unge end spørgsmålet om løn og status. Her har vi grunden til, at nogle unge foretrækker slet ikke at arbejde for en tid frem for at blive tvunget ind i en ellers lovende karriere, som ville betyde succes uden tilfredsstillelsen ved at fungere virkelig godt i et arbejde (Erikson, 1992:123).

3.2.3 Identitetsforvirring

Unge har et behov for å skape tillit til seg selv og andre. De søker til en hver tid andre mennesker og ideer som de kan tjene eller demonstrere ovenfor (Erikson, 1992).

Mange unge føler sig så forvirrede af deres manglende evne til at gå ind i den rolle, (...), at de på en eller annen måte stikker af fra alting, skulker fra skole, forlader deres arbejde, bliver væk hele nætter eller trækker sig ind i sig selv i sære sindsstemninger, hvor de er ganske utilgjengelige for kontaktilbud (Erikson, 1992:125).

Skulle den unge slite med å ”finne seg selv”, å finne sin rolle eller passe inn et sted, kan han eller hun oppleve en *identitetsforvirring*. Denne følelsen knyttes til å vite hvem man er, hvem man har lyst til å være og hva man har lyst til å gjøre i livet sitt. Med andre ord er Eriksons begrep om identitetsforvirring tett relatert til kravet om å velge karriere. Identitetsforvirringen kan føre til at individet blir oppgitt og innesluttet, noe som igjen kan ha konsekvenser for den unges forhold til seg selv og andre. Identiteten er svært sårbar i denne perioden fordi ungdommene fortsatt er under foreldrenes ansvar.

Erikson beskrev *kriser* både som en risiko for å hemme individet ved at den unge kunne skape en negativ identitet, men også som en mulighet for positiv psykisk vekst og utvikling. Begrepet *identitetskrise* ble først benyttet under andre verdenskrig. I forbindelse med krigens store belastninger hadde flere mistet følelsen av det personlige. De slet spesielt med tap av selvkontroll. Mennesker med liknende følelse av forvirring og konflikter med seg selv, blir derfor satt i sammenheng med disse. Erikson skriver videre at når det først har oppstått et dynamisk mønster innen en gruppe i en gitt periode, knytter man gjerne denne typen ”krise” inn i menneskets naturlige utvikling. Det oppfattes derfor som vanlig at unge opplever en identitetskrise knyttet til puberteten (Erikson, 1992).

Den endelige identitet, som er fastlagt ved slutningen af ungdomsperioden, er altså overordnet hver særskilt identifikasjon med individer på tidligere stadier: Den

indbefatter alle betydningsfulde identifikasjoner, men forandrer dem også for at gjøre dem til en enestående og nogenlunde sammenhengende helhet (Erikson, 1992:154).

Erikson var en av de første som utviklet en psykoanalytisk teori på stadiene etter puberteten. Han mente mennesket hadde en psykisk vekst gjennom hele livet og at individet stadig utviklet seg. I det tidlige voksenlivet må mennesket forholde seg til utdanning, arbeidslivet, familie, venner og andre relasjoner på en annen måte enn i ungdomslivet. Individet skal være i stand til å reflektere og gjøre valg som ikke bare er basert på lyst og drifter. De meningsfulle relasjonene og det meningsfulle studentlivet, samt arbeidslivet, står i fokus. På dette stadiet i livet nevnte også Erikson (1992) ”krisen”. Det er spesielt å havne utenfor et fellesskap som gjør at mennesket kan oppleve en eksistenskrise ved å føle på ensomhet og å være fremmed for noe eller noen. Han mente at identiteten fungerte som et ledd i et fellesskap og at mennesket oppnår en identitetsfølelse ved å være del av et fellesskap.

3.2.4 Kritikk av Erikson og hans betydning i dag

Erik Homburger Erikson kan betegnes som en av de mest betydningsfulle bidragsyterne innenfor utviklingspsykologi og identitetsdannelse. Et kjapt søk på internett eller et overblikk i lærebøker og innføringsbøker viser at Erikson fortsatt står svært sentralt i psykologien. Hans teorier legger et godt grunnlag for videre forskning på feltet, og flere studier som tar utgangspunkt i Eriksons identitetsbegrep³. I tillegg har hans teorier hatt betydning for pedagogikken, da spesielt med tanke på lek, samt barn og unges utviklingsbetingelser. Det finnes likevel ulik kritikk rettet mot Erikson.

Blant annet kan han kritiseres for at han legger bestemte temaer eller kriser til grunn for utviklingsfasene. Teoriene hans sier også lite om hvordan det intellektuelle og språklige virker inn på utviklingen, det følelsesmessige og det sosiale (Jerlang 2005:112). Han har vært kritisert for å legge for liten vekt på det ubevisste og heller fokusere på det rasjonelle ved menneskets tilpasning. Lite innslag av determinisme kan også gi grunnlag for kritikk (Nielsen og Binder, 2006). Man kan også si at Eriksons teorier fokuserer lite på hvordan mennesket konkret kan være med på å endre og påvirke sine omgivelser. Til gjengjeld har han et fokus

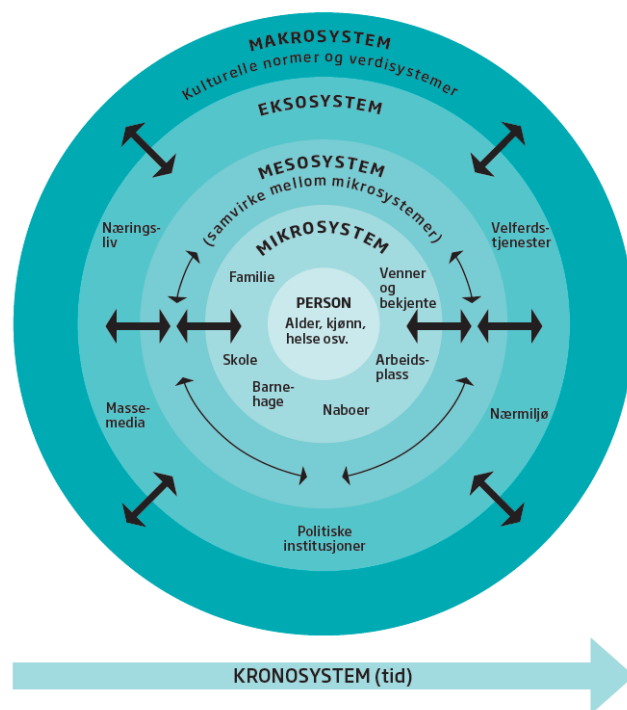
³ James E. Marcia (1966) har blant annet bygget videre på Eriksons tenkning. Se blant annet Miner-Rubino, Winter & Stewart (2004).

på individets sosiale muligheter fremfor de genetiske, i motsetning til tidligere psykoanalyse (Jerlang, 2005).

Vi har nå presentert Eriksons forklaring på sammenhengen mellom sosiale rammer, kultur og individets utvikling på ulike stadier i livet. Dette er relevant med tanke på at fokusgruppene i vårt prosjekt bestod av ungdom i alderen 18 og 19 år. Utviklingspsykologen Urie Bronfenbrenner fokuserte også på individets utvikling gjennom livet, men han tok steget videre for å forstå dualiteten mellom individ og miljø. For å finne ut hvordan elever på videregående skole opplever å ta utdanningsvalg vil det ha betydning å se på hvordan samspill på ulike nivåer påvirker de unges utvikling.

3.2.5 Bronfenbrenners utviklingsøkologiske perspektiv på unges utvikling og valg

Urie Bronfenbrenner (1917-2005) har gjennom sitt arbeid prøvd å gi en tverrfaglig forståelse av menneskers utvikling. Han ønsket gjennom sin *sosioøkologiske modell* å få et bilde av hvordan samfunnets komplekse samspill mellom miljø og individer påvirket menneskets utvikling. Modellen til Bronfenbrenner ble utviklet i 1979, og illustrerer den gjensidige påvirkningsprosessen mellom individ og miljø.



(Modell 1: Bronfenbrenners sosioøkologiske modell)⁴.

Både skolemiljørammer, samt familie- og vennerelasjoner påvirker utviklingen og atferden til mennesker, men det gjør også nasjonale samfunnsfaktorer som kultur, økonomi og skolestruktur. Teorien forklarte at faktorer på forskjellige nivå har betydning for menneskers utvikling og væremåte.

⁴ Helsedirektoratet, 2015.

Modellen viser hvordan sosiale interaksjoner blir formet gjennom gjensidig samhandling mellom de fire ulike samfunnssystemer: mikro-, meso-, ekso- og makrosystemene (Helsedirektoratet, 2015, avsn. 10). Mennesket er på *mikronivået*; ”A microsystem is a pattern of activities, roles and interpersonal relations experienced by the developing person in a given setting with particular physical and material characteristics” (Bronfenbrenner, 1979:22) Ungdommen som skal ta et utdanningsvalg er en del av flere mikrosystem. Hvert mikrosystem består altså av menneskelige relasjoner, aktiviteter og sosiale roller, hvor hver av dem har ulike forventninger og normer knyttet til seg. Den unge blir altså påvirket på forskjellige måter fra de ulike mikrosystemene, og tilegner seg her kulturelle verdier og normer. Neste nivå er *mesonivået*, og Bronfenbrenner (1979) beskrev dette nivået som sammenhengen mellom nærmiljøene, hvor mennesket er en aktiv deltaker. Altså vil det bety at det er flere mikrosystemer som individet pendler mellom og dermed forbinder disse to eller flere mikrosystemer sammen. Dette kan for eksempel være samarbeid mellom hjem og skole, hjem og fritidsaktiviteter. Bronfenbrenner trakk frem mesonivået som en svært viktig pedagogisk ressurs, dette fordi et godt samarbeid mellom skolen og hjem vil gi elever større sjanse for å lykkes i utdanningssystemet.

Ifølge Bronfenbrenner (1979) handlet *eksonivået* om de nettverkene som mennesket er berørt av i hverdagen, men ikke lever direkte i. Dette kan være nettverk som massemedia eller politikk. Et eksempel kan være de ressursene skolen tildeles, noe som igjen påvirker skolemiljøet som mennesket er en del av på meso- og mikronivå. Det ytterste nivået er *makrosystemet*, det er den kulturelle konteksten og samfunnets rammebetingelser. Dette kan være ”(...)verdier, normer og ideologier, politikker og tankerammer som virker inn på våre liv, men som vi i demokratiske samfunn likevel kan påvirke” (Asplin og Lingås, 2016:112). Norge er for eksempel et velferdssamfunn og noe som på alle nivå vil ha innvirkning på den unges muligheter i livet. Bronfenbrenner (1979) beskrev makronivået ved at det kommer til uttrykk gjennom de tre tidligere nivåene:

In operational terms, the macrosystem is manifested in the continuities of form and content revealed by the analysis of a given culture or subculture with respect to the three prior levels of the ecological environment incorporated in our conceptual framework (Bronfenbrenner, 1979:258).

Når Bronfenbrenner snakket om sitt økologiske system nevnte han blant annet ”økologiske overganger”. Det er kanskje spesielt disse overgangene som er relevante for utdanningsvalget til elevene. En økologisk overgang kan forstås som mindre overganger mellom mikrosystemer som fører til en endring av roller eller situasjoner. En slik overgang kan for eksempel være når elevene går fra videregående skole til høyere utdanning. Bronfenbrenner forklarte at disse overgangene både kan være positive og negative for utviklingsprosessen til individet (Bronfenbrenner, 1979).

I 2005 la Bronfenbrenner til *kronosystemet* for å fremme tidsdimensjonen i menneskets utvikling. Dette for å kunne se individets utvikling i forhold til endringer i tid på miljø og hendelser. Poenget er at mennesket er i utvikling hele tiden og tidsepoken en lever i vil ha betydning for utviklingen. Skolereformer, politiske endringer, krig og liknende vil derfor ha innvirkning på de andre nivåene i modellen (Helsedirektoratet, 2015).

Bronfenbrenner viste med sin modell hvordan ulike strukturer i samfunnet påvirker den unges utvikling. De fem systemene forklarer hvordan deler av vår verden kan styre menneskers utvikling. Ifølge Brenna (2016) kan for eksempel de mest ”synlige yrkene” påvirke individet i barne- og ungdomsårene på en slik måte at de får et begrenset repertoar av yrker å forholde seg til. Typisk synlige retninger kan være lege, frisør, pilot, politi, bussjåfør eller yrker den nærmeste familie har. Slik kan ungdommers karrierevalgmuligheter bli begrenset ut fra sosial bakgrunn.

Den økologiske utviklingsmodellen er en av de mest brukte referansem modellene i psykologisk og samfunnsvitenskapelig faglitteratur. Modellen har siden den kom ut for første gang i 1979 vært revidert en rekke ganger. Dette viser til at det har skjedd og hele tiden skjer en faglig utvikling på feltet (Guldbrandsen, 2006).

Utviklingspsykologene Erik Erikson og Urie Bronfenbrenner har gitt oss et innsyn i hvordan man kan forstå unges identitetsdannelse, utvikling og karrierevalg som et samspill gjennom psykologiske indre prosesser og sosial samhandling. Det vil derfor være interessant å trekke inn et struktursosiologisk perspektiv på samfunnet og menneskers identitet. Spørsmål rundt samfunnets form, modernitet og utvikling oppfattes ved inngangen til det 21. århundret som et sosiologisk problem, og gjøres blant annet rede for av sosiologen Anthony Giddens (f.1938) i

boken "Modernity and Self-Identity, Self and society in the Late Modern Age" som ble utgitt i 1991. Vi vil nå se litt nærmere på karrierevalg ut fra på hans perspektiver.

3.3 Et struktursosiologisk perspektiv på ungdoms selvidentitet og valg: Giddens

Anthony Giddens er som nevnt tidligere en av de mest innflytelsesrike nålevende sosiologer. Han hadde et ønske om å revidere de klassiske sosiologiske teoriene om menneskelig handling og sosiale institusjoner, ved å trekke inn nye begreper og tenke på en "ny" måte for å kunne forstå den moderne verden (Kaspersen, 1995).

Giddens ønsket spesielt å diskutere forholdet mellom det subjektive og objektive i samfunnet. Han mente at det var et altfor skarpt skille mellom disse to og ønsket å vise at de hadde et dialektisk forhold. Anthony Giddens representerer derfor *strukturteorien*, en teori som tar sikte på å forklare at aktørene ikke bare er avhengig av en struktur, men at også strukturen er avhengig av at aktørene anvender den. Ved å forstå denne dualiteten kan man i større grad forklare menneskers handlinger i forbindelse med utdanningsvalg (Aakvaag, 2008).

Når Giddens (1996) snakker om forholdet mellom subjektivitet (aktør) og objektivitet (struktur) i samfunnet forklarer han det med at de er gjensidig avhengig av hverandre. Strukturen gjør aktøren i stand til å delta i samfunnet på en kompetent måte. Når en aktør handler, gjør han eller hun det på grunnlag av refleksjon, rasjonalisering og motivasjon. I tillegg må aktøren ha kunnskap om situasjonen som en er en del av, dette for å kunne gjøre gode valg, men også for å være i stand til å gripe inn i og påvirke den.

Når mennesket skal handle er det spesielt tre ferdigheter som må være tilstede. Kunnskap om seg selv og omgivelsene, kroppsliggjorte ferdigheter og oppfatninger som virker uten at man bevisst tenker over dem, samt følelser og indre motiver. Ifølge Giddens er det sosiale strukturer som muliggjør sosial praksis. I dette begrepet ligger det en rekke faktorer som virker sammen. Samfunnet består av en objektiv del, overindividuelle regler, ressurser og sosiale normer som aktørene er underlagt når de handler. Disse fastsatte rammene med begrensninger og goder må være til stede for at aktøren skal kunne delta i sosiale praksiser på en kompetent måte, når de er i stand til dette har de muligheten til å *treffe frie karrierevalg*. I tillegg pekes det på aktørens praktiske bevissthet, eller den kroppslige intuitive viten som kommer til uttrykk når en handler enten i samhandling med andre, eller alene. Det er nettopp denne viten som virker uten at man trenger å tenke over den (for eksempel hvordan man

oppfører seg på en familiemiddag). Giddens trekker også inn en begrensende faktor i den sosiale praksisen, for ved å handle i tråd med visse sosiale koder og regler, får man tilgang til et bestemt miljø, men kan utelukke andre miljø eller handlingsmåter. For Giddens er det viktig å påpeke at en sosial struktur ikke kan eksistere uten at noen benytter seg av den og reproducerer den i en konkret situasjon eller i et spesielt system (Aakvaag, 2008).

Poenget med å forklare Giddens strukturteori er at han betegner samfunnets ulike strukturer som rammer for menneskelige utfoldelse, som både begrenser og bidrar til muligheter. Når samfunnet har endret seg fra et tradisjonelt til et moderne samfunn vil også identiteten til menneskene endre seg, som en konsekvens av samfunnsutviklingen. Giddens (1996) skriver at det å være et menneske i realiteten til en hver tid betyr å alltid være klar over og beskrive hva man gjør og hvorfor man gjorde det. Dette fordi refleksivitet er et karaktertrekk ved all menneskelig handling og at det dynamiske samfunnet gjør det vanskelig å skulle opprettholde stabile sosiale identiteter. For de som lever i senmoderniteten kommer det ofte opp noen eksistensielle spørsmål knyttet til deres sosiale atferd. Det kan være spørsmål som handler om hva man skal gjøre og hvem man skal være, for eksempel i utdannings- og yrkessammenheng. Søken etter og valg av selvidentitet kan anses som et moderne problem. I middelalderen ble identitet koblet sammen med slekt, kjønn, sosial status og andre forhold som var fastlagte, i moderne tid står hvert unikt menneske og dets karakter i fokus når det snakkes om identitet.

3.3.1 Fra tradisjonelt til moderne samfunn

Det moderne samfunn trer inn som en erstatter for et samfunn hvor tradisjoner og vaner har hatt en sentral posisjon. I Norge vokste industrisamfunnet frem på slutten av 1800-tallet. Frem til 1970 jobbet en tredjedel av alle sysselsatte i industrien og ”indeksfamilien” ble et symbol på hvordan familier flest levde. Mor var hjemmeværende husmor, gjerne med to barn, mens far var industriarbeider og stod for det økonomiske. Tidligere karrierevalg var ofte basert på hva de eldre generasjonene gjorde, bondesønnen ble bonde, legesønnen ble lege og skomakersønnen ble skomaker, mens datteren ble husmor hjemme (Illeris, et al., 2012). Fra 1970 skjedde det endringer og vi har gått fra å være et industrisamfunn til å bli et samfunn preget av informasjon, kunnskap, økonomi og digitalisering. Yrkeslivet består av tjenesteyting, informasjonshåndtering og arbeid knyttet til kunnskap. De fleste kvinner er i full jobb og hjemmeværende husmødre er en minoritet i samfunnet (Schiefløe, 2011).

En av de største endringene fra industrisamfunn til moderne samfunn vedrører begrepet stabilitet. Tidligere var samfunnet preget av stabilitet, i form av at om du først hadde fått jobb, kunne du beholde den livet ut om ønskelig, mens i dag oppleves samfunnet som dynamisk og turbulent. Det kommer stadig ny teknologi, kunnskap og økte krav til effektivitet som gjør at menneskene er nødt til å være i stand til å omstille seg hvis de skal klare å følge med. De vil mest sannsynlig måtte bytte jobb flere ganger og kanskje til og med yrke (Schiefløe, 2011). Som en konsekvens av økende velstand, øker etterspørselen etter velkvalifisert arbeidskraft, noe som resulterer i at stadig flere unge forlenger skolegangen (Illeris et al., 2012).

Giddens skriver at moderniteten preges av rasjonell viten hvor tvilen og kritisk tenkning er gjennomgående. All viten skal prinsipielt alltid være åpen for revidering og å kunne forkastes (Giddens, 1996). I det moderne liv vil også den sosiale livstilen være av særlig betydning. Når tradisjonen får mindre spillerom vil samspillet mellom det lokale og globale få større spillerom. Da vil også mulighetene for valg av livstil øke, som igjen fører til en refleksiv og organisert livsplanlegging. Livsplanlegging og karrierevalg vil altså være en sentral del i selvidentiteten. ”Moderniteten ændrer radikalt karakteren af det daglige sociale liv og påvirker de mest personlige aspekter af vores erfaring” (Giddens, 1996:9).

Vi lever i en tid hvor det foregår endringer på alle nivåer i samfunnet og man hevder vi er på tur mot et postmoderne samfunn. Dette fordi vi i større grad går bort fra det tradisjonelle og moderne strukturer (Schiefløe, 2011). Giddens ønsker ikke å anvende begreper som *postmoderne* og *postmodernitet* fordi han ikke oppfatter samfunnet som fragmentert, slik mange sosiologer beskriver den moderne verden. I tillegg kritiserer han begrepet *posttradisjonell*, fordi det henviser til at det skjer noe med tradisjonen, dette mener han er ukorrekt fordi tradisjonen har endret karakter og vi i dag handler med utgangspunkt i refleksjon. Det er nettopp refleksjon som er et nøkkelbegrep for å forstå det moderne samfunn. Samfunnets refleksjon øker i takt med evnen til å samle og lagre informasjon. Viten spres over hele verden, og samfunn som fortsatt er preget av tradisjon blir påvirket av all informasjon som finnes. På denne måten er ikke lenger valg knyttet til tradisjon. For eksempel kan ikke lenger valg av utdanning begrunnes med families sosiale bakgrunn fordi man må gjøre et individuelt refleksivt valg i henhold til informasjonen man har tilgang til. En slik strøm av viten vil gjøre at hvert menneske står ovenfor flere valgmuligheter fordi man stadig blir konfrontert med andre tanke- og handlingsmønstre fra andre samfunn (Kaspersen, 1995).

3.3.2 Det moderne liv og det refleksive selvet

Giddens (1996) sier man må forstå moderniteten på et institusjonelt nivå fordi endringer i moderne institusjoner har en direkte sammenheng med individet og dets "selv". Giddens mener det er tre karaktertrekk for å forstå det moderne sosiale liv:

1. Adskillelse mellom tid og rom: I det tradisjonelle samfunnet var sosiale interaksjon knyttet til et spesifikt rom til en spesifikk tid. I det moderne samfunn foregår imidlertid sosiale relasjoner på *tvers* av tid og rom. For eksempel: Tidligere var undervisning knyttet til faste tider på klasserommet, mens nå kan man velge å ta høyere utdanning over internett.
2. Utleiringsmekanismer: Som en konsekvens av adskillelsen mellom tid og rom vil abstrakte systemer løsrive interaksjon fra stedets særtrekk. Sosiale relasjoner er ikke lenger knyttet til et lokalt sted. For eksempel vil en sykepleierutdanning ved Universitet i Oslo gi lik kompetanse som samme utdanning ved Universitet i Tromsø.
3. Institusjonell refleksivitet: Regelmessig bruk av viten som et vilkår for det sosiale livs organisering og endring. Mennesker må til en hver tid orientere seg i og forholde seg til ny informasjon. Det vil si at elever må ta reflekterte karrierevalg basert på den kunnskapen de både innehar, men som også er tilgjengelig.

(Giddens, 1996).

Moderne samfunn fører til en fremvekst av nye selvidentitetsmekanismer, det betyr at identiteten er formet av samfunnet, men også former modernitetens institusjoner. Når mennesket skaper sin egen selvidentitet bidrar de til sosiale påvirkninger (Giddens, 1996). Når Giddens snakker om individet og selvet i sin bok, gjør han det med inspirasjon fra Janette Rainwaters "*Self-Therapy*". "Vi er ikke, hvad vi er, men hvad vi gør os selv til" (Giddens, 1996:94). Mennesket oppfattes som et refleksivt individ og hvordan man "blir" avhenger av handlingene man foretar seg. Selvforståelse er viktig med tanke på identitetsdannelsen og gjør at mennesket reflekterer rundt alle sine handlinger, inkludert sine karrierevalg. Selvet utvikler seg i takt med tiden, altså vil handlinger man skal gjøre i fremtiden blir vurdert i lys av fortiden. Det vil si at man som regel handler i forhold til det som er forventet av en. Individet i vår tid tenker over alt de gjør og stiller seg gjerne spørsmål som "hva gjør denne handlingen for meg?", "hvilken karrierevei er den rette for meg?" og "hva føler jeg?". Å skulle utvikle seg personlig handler også om å være klar over hvordan man selv er, altså både sine sterke og svake sider.

Refleksivitet foregår ikke bare ved hjelp av hodet, men også i tråd med kroppen. Mennesket må bruke kroppen i sine handlingssystemer og for å opptre som kompetente sosiale aktører i samfunnet. Kroppen er direkte knyttet til selvet ettersom det er den som fysisk uttrykker det vi tenker. Når mennesket er i samhandling med andre er det våre praktisk disponerte ferdigheter som benyttes når mennesket skal tilpasse seg, det at vi ”vet” hvordan vi skal oppføre oss og vet hva som forventes i gitte situasjoner kan være eksempel på dette. Den refleksive oppmerksomheten fører til stor bevissthet rundt valg av egen livsstil (Giddens, 1996).

Moderniteten konfronterer individet med en kompleks mangfoldighet av valg og utdanningsmuligheter. Når tradisjonene mister taket blir individene derfor presset til å gjøre et valg om hvilket liv de vil leve (Aakvaag, 2008). Ifølge Giddens (1996) blir livsplanlegging viktig for mennesket. Hvilken fremtid ønsker man å gå i møte og hvilke karrierevalg må man ta for å komme dit man ønsker?

Tidsperspektivet blir viktig og Giddens trekker frem menneskets orientering med tanke på ”tid og rom”. Selvrealiseringen foregår i takt med tiden og man handler for å gå i møte med en fremtid full av muligheter. Men, forholdet mellom muligheter og risiko bør ha en balanse. For å kunne få muligheter må mennesket være i stand til å ta sjanser. For eksempel kan elevenes utdanningsvalg, forstås som en sjanse for å få muligheter senere i livet. Bevissthet rundt risiko gjør at man ved hjelp av strategier kan være i stand til å bryte etablerte atferdsmønstre (Giddens, 1996).

Forandringene som moderniteten fører med seg er intense og gjennomsyrrer fundamentet for all individuell aktivitet og utviklingen av selvet. I et intervju med Anthony Giddens sier han følgende på spørsmål om hvordan endringer i samfunnet påvirker hverdagen:

Den øgende refleksivitet skaber grundlæggende tvivl i vores hverdag (...) Vi befinner os i et mere spørgende og forhørende forhold til videnskaben (...) Det betyder, at det enkelte menneske hele tiden stilles over for valg (Kaspersen, 1995:165).

Illeris et al. (2012) trekker også frem at senmoderniteten er preget av grenseløse mengder av valgsituasjoner og valgmuligheter. Ungdomsårene handler i hovedsak å *velge det riktige for seg selv*:

Så i den sidste ende er det dig selv du skal vælge, du skal vælge hvem du vil være, og der er tilsyneladende frit valg, du kan vælge hvad du vil, og hvis bare du vælger godt nok (...) du har selv ansvaret, og hvis du ikke forstår at vælge riktig er det din egen skyld (Illeris et al., 2012:41).

Når mennesket blir satt ovenfor en mengde informasjon og en rekke valgmuligheter vil de begynne å tvile, karrierevalg er nok intet unntak. De vil slite med å ha tillit til fagpersoner fordi uansett hvem de henvender seg til av ”eksperter” vil det komme en rekke valg knyttet til ekspertisen. Alle påstander er åpen for revisjon, fordi det hele tiden kommer ny forskning som forteller oss hva som er riktig og feil (Giddens, 1996). Videre forteller Giddens om konsekvensene ved at mennesket hele tiden må ta ulike valg knyttet til hvordan de ønsker å leve. Han nevner blant annet det å skulle skape sin identitet, livstil, utseende og status kan føre til spiseforstyrrelser og angst hos mange mennesker. Individets autonomi kan kobles sammen med avhengighet. Avhengighet som oppleves som tvang er utbredt i dagens samfunn og vi ser det gjennom alkohol, nikotin, arbeid, kropp og trening, samt seksualitet.

3.3.3 Kritikk av Giddens og hans betydning i dag

Åse Strandbu (2007) prøver i sin artikkel å finne ut om Giddens identitets-begrep kan benyttes i dag. Giddens kan ifølge henne kritiseres for å legge for stor vekt på det refleksive livsstilvalget og han er med det en av få sosiologer som legger lite vekt på det ikke-refleksive. I tillegg kan hans teorier ses på som for abstrakte for å kunne benyttes i empirisk forskning. Selv om mennesker i moderniteten er mer individualiserte og refleksive enn før, kan man likevel bevise at sosial bakgrunn og kjønn fortsatt har betydning (Strandbu, 2007).

Samfunnets endringer fra det tradisjonelle til det moderne har altså ført med seg en rekke endringer i menneskers utvikling og liv. Anthony Giddens gir oss et innblikk i at det å være ung i dag betyr at du må forholde deg til et dynamisk samfunn som legger ulike føringer for menneskelig utfoldelse. Vi har til nå prøvd å få frem at når elevene skal ta utdanningsvalg er det en rekke faktorer som påvirker individet, både på det psykologiske nivået, men også gjennom samfunnsstrukturer. For å gi et ytterligere bilde av hvordan disse mekanismene kan virke inn i menneskers liv har vi blant annet valgt å trekke frem Pierre Bourdieus kultursosiologiske syn på utdanningsvalg.

3.4 Teoretiske perspektiver på ulike påvirkningsfaktorer rundt unges karrierevalg

3.4.1 Bourdieus kultursosiologiske perspektiv på reproduksjon av utdanningsvalg

Pierre Bourdieu (1931-2002) har en sentral rolle innenfor sosiologi. Hans teorier og begreper har blitt hyllet og kritisert gjennom tidene og er stadig under diskusjon. *Habitus* og *kulturell kapital* er av hans mest kjente begrep og de prøver å forklare sammenhengen mellom aktører og strukturer i samfunnet.

Bourdieu trakk frem begrepet habitus når han skulle forklare menneskets handlinger. Habitusbegrepet omhandler det mennesker velger å gjøre, med utgangspunkt i deres forståelse av situasjonen de befinner seg i (Wilken, 2008). ”Habitus defineres som et system av handlingsdisposisjoner” (Bourdieu, 1977, i Bæck, 2004:93). Sosiale forhold som mennesket vokser opp i, er med på å forme disse handlingsdisposisjonene. De kroppsliggjorte disposisjonene har også betydning for hvordan vi handler i samfunnet, både fysisk og sosialt, samt hvordan vi oppfatter og vurderer verden. Vi handler altså ikke bare på grunnlag av refleksivitet fordi habitus preger alt fra hva vi gjør, tenker og hvem vi er (Aakvaag, 2008:160). Habitus er en varig, men foranderlig disposisjon og Bourdieu hevdet at tidlige opplevelser i livet kan tillegges større betydning enn opplevelser som kommer senere. Med andre ord kan sosial bakgrunn ha stor betydning for elevenes utdanningsvalg.

Et viktig trekk av habitus er at det er forankret i sosiale forhold, som for eksempel familiebakgrunn. Mennesket blir påvirket av ytre forhold og gjør dem til ”indre forhold”. Ens sosiale posisjon blir dermed internalisert og man styrer seg selv i situasjoner som bekrefter denne posisjonen (Järvinen, 2010). Bourdieu forklarte det på denne måten:

[det er] en slags transformerende maskine, som får os til at `reproducere` de sociale forhold, vi selv har skabt, men på en relativt uforudsigelig måde, så man ikke bare kan bevæge sig simpelt og mekanisk fra en viden om produktionsforholdene til en viden om produktet (Bourdieu 1984/93:87 i Wilken, 2008:36).

Habitus kan til en viss grad henvises til kultur, men begrenser seg i form av at det handler om menneskers handling i bestemte situasjoner. Kultur er riktignok en viktig del i å forstå hvordan mennesker handler, og for å utdype dette har Bourdieu utviklet noen kapitalbegreper. All sosial praksis utspiller seg på arenaer som kalles *felt*. På feltene er det til en hver tid en kamp om posisjoner, innflytelse og det å besitte kapital. *Økonomisk kapital* henviser til det å

besitte materielle ressurser, mens den *kulturelle kapitalen* handler om legitim kunnskap, kultur, utdanning og kompetanse. Kulturell kapital har også en objektiv side, som handler om å ha tilgang til for eksempel kunst og bøker. *Den sosiale kapitalen* referer det nettverket individet er en del av og til evnen å kunne benytte seg av og omsette annen kapital til andre verdier (Wilken, 2008).

Järvinen (1996) skriver at Bourdieu fremmer en tett forbindelse mellom menneskets sosiale bakgrunn og hvilke muligheter de har til en akademisk karriere. Vi kan med dette forstå utdanningssystemet som et felt, hvor elevene er aktører som besitter ulik kapital. Elevens studiesuksess styres da av hvilke ressurser, eller kapital han eller hun har med hjemmefra. Feltet vil også være oppbygd på en slik måte at de som har de kapitalene som skal til for å komme til topps innenfor dette området, vil ha makt i form av å bestemme hvilke verdier som feltet skal vektlegge. En elev som kommer inn med sterk kulturell kapital innen utdanning, vil derfor ha større mulighet for å bli anerkjent i dette miljøet og på denne måten være med på å reproducere utdanningssystemets verdier. Elevers videre valg av karriere vil også preges av habitus og den sosiale kapitalen de har internalisert tidligere i livet.

3.4.1.1 Kritikk av Bourdieu og hans betydning i dag

Kritikk mot Bourdieu handler i stor grad om at hans teorier er for deterministiske, at de gir mennesker med lite kapital en dårlig sjanse til sosial mobilitet i samfunnet. Anthony Giddens (1996) skriver at det moderne samfunnet krever at mennesker hele tiden er nødt til å reflektere over sine handlinger. Bourdieu har i liten grad diskutert individets refleksivitet i forhold til sine teorier, og blant annet Margaret S. Archer (2010) og Andrew Sayer (2010) trekker dette frem som en av de største kritikkene av "habitus".

Som nevnt under tidligere forskning har studien "*Social aspects of career choice from the perspective of habitus theory*" tatt for seg betydningen av habitus under karrierevalg. Forskningsfunnene fra Vilhjálmsdóttir og Arnkelsson (2013) understreker at vi må bli klar over de sosiale kreftene som står på spill, i tillegg forstå dem og handle etter dem. De mener at modellen som blir brukt i karriereveiledning i dag, vektlegger *i for* stor grad at hver enkelt elev har et fritt valg. Videre skal vi se på andre faktorer som er med på å påvirke unges utdanningsvalg.

3.4.2 Et fritt utdanningsvalg?

Faktorer som kjønn, alder, sosial- og geografisk bakgrunn påvirker hvilke valg hvert individ gjør (Bæck, 2004). Bourdieu skriver at habitus er mulig å forandre, men at den likevel har en begrensende faktor fordi mennesket har sterke og ubevisste prosesser som er med å bekrefte vår sosiale posisjon (Wilken, 2008). Sterkere bevissthet om påvirkningsfaktorene rundt utdanningsvalget vil ifølge Andreassen (2016) redusere risikoen for eliminering av relevante valgmuligheter, men også gi økt mulighet for læring. Det er mange som er med på å påvirke elevenes holdninger til skole og utdanning, blant annet søsken, foreldre, og nære venners perspektiver på utdanning, arbeidsliv og familieliv. Likevel ”er det som regel få som har nok kunnskap om de valgmulighetene som finnes for den enkelte elev” (Brenna, 2016:139).

Det er slet ikke nær så frit valg som de unge tror. Den enkelte har i sig selv en masse dispositioner og ubevidste erfaringer der setter grenser, og det er også utallige uigjennemskelige mekanismer der skal tjene til at vi alle velger det rigtige, samtidig med at vi opretholder forestillingen om de frie valg og tror på dem som tilværelsens største gode (Illeris et al., 2012:42).

Ifølge Illeris et al. (2012) preges unges valgfrihet og identitetsprosesser derfor av et fundamentalt motsetningsforhold hvor de skal velge det samfunnet har bruk for, men samtidig oppleve at det er deres eget valg.

Utdannelse er i dag sentralt i unges tilværelse og bevissthet. SSB (2017) presenterte en oversikt som viser at 35% av 19-24 åringer er i høyere utdanning i 2016. Spørsmålet om ”hva du skal bli når du blir stor”, har endret seg mot ”hvem/hva kan jeg bli” fordi man stilles overfor en rekke tilbud og man blir lært opp til å velge det som personlig er mest riktig. Ifølge Høsøien (2016) opplever elever i dag et sterkt press om å lykkes, og det å ”bare” få en universitetsutdanning er ofte ikke godt nok for dem. Han skriver at elevene helst ønsker å ha prestisjeyrker og peker på at det er et problematisk gap mellom ambisjoner, arbeidsinnsats og resultater. Illeris et al. (2012) påpeker også at det ”(...) er der slet ikke frit valg på alle hylder, ingen kan bli hva som helst, der kreves en masse personlige og sociale forudsætninger” (Illeris et al., 2012:58). Det vil alltid være en kamp om å komme inn på høyere utdanning, det vil være utdanninger som noen individ ikke er egnet til og noen vil oppleve å velge en retning som ikke er rett for dem. Selv om man i dagens samfunn har uendelige muligheter, er det ikke alltid at valget er fritt. Ungdommer skal velge riktig, men valgene bør passe med hvilket

behov samfunnet har. Det må for eksempel være nok sykepleiere, leger, lærere, bussjåfører, renholdere og lignende. Menneskers forbruk og livsstil må opprettholdes og videreføres, slik at den økonomiske veksten i samfunnet holdes i gang. Klarer man ikke følge med på å samfunnets utvikling kan konsekvensen være at man blir ”hektet av” økonomisk og sosialt (Illeris et al., 2012).

Norsk skole legger til rette for at elever skal ta utdanningsvalg basert på kjennskap til utdanninger, med råd fra skolens karriereveileder (Utdanningsdirektoratet, 2016). Videre vil vi derfor presentere teori om karriereveiledning og karriereundervisning.

3.4.3 Karriereveiledning og karriereundervisning i Norge

Etttersom vi ønsker å finne ut hvordan elevene opplever å ta utdanningsvalg, er det naturlig å trekke inn teori om karriereveiledning. Som nevnt har vi også intervjuet karriereveiledere for å kunne gi et dypere perspektiv på problemstillingen vår. En karriereveileders oppgave skal være å forberede og veilede elevene i henhold til karriere og utdanning:

Rådgiver må være den som er ekspert på det å gjøre valg, som hjelper elevene til å bli kjent med sine egne preferanser og muligheter, og som kan peke de som skal velge i retning av den informasjonen de trenger, ikke den som sitter inne med all informasjon om et stadig mer komplekst arbeidsmarked og utdanningstilbud (Buland og Havn, 2003, i Buland og Mathiesen, 2008:22).

Etttersom arbeidslivet preges av uforutsigbarhet og forandring, stilles det store krav til menneskets omstillings- og læreevne. Dette både fordi yrker endrer seg og kravet om kompetanse øker, men også fordi det er stor sannsynlighet for at en må ta nye valg med tanke på arbeid og utdanning. En karriereveileders oppgave er å informere om arbeidslivets utdanningskrav, lønn og muligheter, men må i tillegg inkludere sosiale og psykologiske aspekter. Livsferdigheter som selvforståelse, beslutnings- og handlingskompetanse må også fokuseres på under en veiledning, i tillegg til arbeidsmarkedskompetanse (Andreassen et al., 2008).

3.4.3.1 Karriereutviklende ferdigheter og faget utdanningsvalg

I dagens samfunn er det høye krav til kompetanse i alle yrkesroller. Ifølge Thomsen og Skovhus (2016) skjer forandringer i både arbeidsmarkedet og i menneskers liv i stadig

stigende tempo. Dette tegner et bilde på at arbeidsmarkedet krever ulik type kompetanse av dagens elever, elevene må ha *karrierekompetanse*. Norge tilbyr karriereundervisning som et eget fag, *utdanningsvalg*, på ungdomsskolen. Men i flere andre land er det vanlig med karriereundervisning både tidligere i utdanningsløpet og på videregående skole (Andreassen, 2016).

Læreplanen til faget utdanningsvalg sier følgende: ”Sammen med veiledning fra skolens rådgivertjeneste skal faget utdanningsvalg legge til rette for at elever skal ta mer kunnskapsbaserte valg av utdanning og yrke” (Utdanningsdirektoratet, 2016). Faget skal føre til at elevene oppnår kompetanse til å ta karrierevalg ut fra deres ønske og forutsetning. Elevene skal få en forståelse for betydning av utdanning, arbeidsliv og livslang læring (Utdanningsdirektoratet, 2016). Undervisning om utdanning er et godt utgangspunkt for elever som ikke vet hva de skal bli, og faget fokuserer på at elevene skal *møte sin egen fremtid* bedre forberedt (Brenna, 2016). Faget kan også forstås som viktig for både elevene, samfunnet og lærerne. *Elevene* må utvikle kompetanse til å forme sine karriereplaner. For *samfunnet* er utdanningsvalg viktig i henhold til at ungdommen tar valg basert på kunnskap i et større perspektiv, noe som er med på å minske risikoen for å velge på feil grunnlag. Til slutt er faget viktig for *lærerne* fordi det kan føre til at elevene blir mer bevisst på at deres innsats med skolearbeidet spiller en rolle for fremtiden, noe som kan øke deres engasjement for å lære (Andreassen, 2016).

Sett fra politisk hold er karriereveiledning en problematikk som ikke blir dekket godt nok i skolen, derfor er faget utdanningsvalg innført i grunnskolen. ”Ved å lære karriereplanlegging allerede i ungdomsskolen får elevene en nødvendig kompetanse som gjør dem aktive og kompetente i egen livsplanlegging” (Andreassen et al., 2008:133).

Et av de sterkeste argumentene for å starte med karriereundervisning i tidlig skolegang er at læring om karriere ofte blir knyttet til *livslæring*. Det handler om å utvikle både kunnskap, ferdigheter og holdninger til å håndtere utfordringer som er knyttet til utdanning og arbeidsdeltakelse, men også til å mestre andre livsarenaer (Andreassen, 2016). Bill Law legger til noen nye aspekter til karrierelæringsteorier som allerede eksisterer. Ifølge Law (2009, i Buhl, 2014) må det å kunne ta et valg og en beslutning læres på lik linje med å lære seg å lese, skrive og regne. ”Det kompetente valg beror på en række færdigheder, og de fleste mennesker har potentiale til udvikling af specifikke færdigheder med det formål at tage vare

på egen livs-/ karriereutvikling” (Buhl, 2014:36). Law (2009, i Buhl, 2014) trekker frem at når elevene skal ta et valg må de *oppdage, filtrere, fokusere og forstå* informasjon, slik at de kan utvikle ferdigheter knyttet til å ta karrierevalg. Han mener at praktiske arbeidsoppgaver eller besøk til et utdanningsinstitutt er en god kilde til informasjon for mange ungdommer. Kontekster som utdanning og yrke må et hvert menneske forholde seg til, derfor trenger mennesker hjelp og veiledning på veien mot forståelse.

Opplæringsloven (2016) skriver følgende: ”Elevane har rett til nødvendig rådgiving om utdanning, yrkestilbud og yrkesval og om sosiale spørsmål” (Kunnskapsdirektoratet, 2016). Opplæringen mellom grunnskolen og høyere utdanning er det videregående skole som står for og opplæringen skal åpne dører mot fremtiden for elevene i videregående skole. Skolen skal ”leggje til rette for elevmedverknad og for at elevane og lærlingane/lærekandidatane kan gjere medvitne verdimal og val av utdanning og framtidig arbeid” (Kunnskapsdirektoratet, 2017).

3.5 Sammenfatning av teoretiske perspektiver

I dette kapitlet har vi belyst ulike teoretiske perspektiver på unges utdanningsvalg. Vi har presentert både et psykologisk og sosiologisk perspektiv på utdanning fordi det kunne gi oss en tverrfaglig forståelse av ungdoms utdanningsvalg. Ved hjelp av Eriksons utviklingspsykologiske perspektiv kunne vi se på hvordan ungdoms identitetsdannelse og forvirring var med på å gi et innblikk i hvordan det oppleves å ta et utdanningsvalg, samt å være ungdom i dag. Han fremhevet også frem betydningen av å bli anerkjent av sine nærmeste og forbilder. Bronfenbrenner ble trukket frem for å kunne gi et klarere bilde av den psykologiske fremstillingen av utdanningsvalg. Her var det spesielt den utviklingsøkologiske modellen som ble lagt vekt på ettersom den kan forklare hvordan påvirkningen mellom individer og miljø har innvirkning på menneskers utvikling.

Anthony Giddens struktursosiologiske perspektiv på ungdoms selvidentitet blir også lagt stor vekt på. Her var det spesielt viktig å gi en orientering på hvordan selvidentitet og det moderne samfunnet hører sammen, noe som kan hjelpe oss å forstå unges utdanningsvalg. Giddens trekker spesielt frem at mennesket i det moderne samfunnet er nødt til å reflektere over alle valg de står overfor. Dette fordi tid og rom ikke lenger er knyttet sammen slik som det var i det tradisjonelle samfunnet. Det var også viktig å fremheve en annen teoretiker på det sosiologiske feltet, nemlig Pierre Bourdieu. Bourdieus begrep ”habitus” ga oss innblikk i bevisste og ubevisste faktorer som kan ha betydning for det valget de unge skal ta når de er

ferdig med videregående skole. Illeris forståelse av forholdet mellom ungdom og utdanning er også vektlagt. Til slutt har vi valgt å presentere teori rundt karriereveiledning for å få en bredere forståelse av hva det er. Faget ”utdanningsvalg” er spesielt trukket frem fordi elevene har det som obligatorisk emne på ungdomsskolen og formålet er å forberede dem på fremtiden. Vi har valgt teori ut fra vårt analysearbeid og vi vil nå gjøre rede for prosessen med å samle inn datamaterialet vårt.

4. Metodisk tilnærming

I dette kapittelet vil vi skildre hvilke metodiske tilnærminger vi har valgt å bruke i vår undersøkelse. Fokusgruppeintervju og individuelle intervju vil bli redegjort for, og vi diskuterer prosjektets kvalitet, reliabilitet, validitet og etikk. Forskningsprosessen blir beskrevet, fra utviklingen av problemstilling, utvalg, forberedelser, gjennomføring, bearbeiding og analyse. Her belyser vi også hvilken rolle vi selv spilte i forskningen.

4.1 Kvalitativ og kvantitativ tilnærming

«*Methodos betyr å følge en bestemt vei mot et mål*» (Johannessen et al., 2011:29).

Samfunnsvitenskapelig metode handler om å benytte en bestemt metode for å få informasjon og kunnskap om virkeligheten. Det er den virkeligheten som folk opplever, som er det interessante for samfunnsvitenskapen, fordi folks hverdagsvirkelighet er kompleks og består av uendelig mange deler; alt fra gjenstander til erfaring og individs fortolkning. Ettersom virkeligheten er så kompleks stilles det store krav til forskningen, og den samfunnsvitenskapelige metoden kjennetegnes derfor av systematikk, åpenhet og grundighet (Johannessen et al., 2011). Vi skiller mellom to metoder innen samfunnsvitenskapen:

kvalitativ metode og *kvantitativ metode*.

En typisk forskjell mellom metodene er i hovedsak hvilke data de produserer. Den kvantitative metoden kan ses på som beskrivende fordi den gir et overblikk over undersøkelsesfeltet. Data som tall og faktaopplysninger som kan telles og statistisk beregnes, regnes som *kvantitative* data eller harddata. Fordelen ved å velge en kvantitativ metode er muligheten til å generalisere og teste, ettersom den er bygd på standardiserte målinger. Likevel vil kvantitative data ha behov for å bli tolket, fordi de sjeldent gir betydning alene (Harboe, 2006). *Kvalitativ metode* er forstående og dataen benyttes i hovedsak for å utforske meningsinnholdet i sosiale fenomener, dette kan for eksempel være en livshistorie, dagbok, video og lignende. De mest brukte metodene for å innhente kvalitative data er intervju, observasjon, og historiske kildestudier. Den kvalitative metoden kan være *eksplorativ*, altså at den er utforskende og undersøkende. Det vil si at forskeren ikke har spesiell kjennskap til feltet som skal undersøkes fordi det ikke er gjennomført systematiske studier på feltet tidligere. Metoden er fleksibel fordi forskeren må være åpen for ny og overraskende informasjon. *Kvalitativ metode* kan også være *elaborativ*, eller teoriutviklende. Det betyr at teori og datainnhenting hele tiden blir vurdert i forhold til hverandre underveis i forskningen.

Altså ligger teorien til grunn for datainnsamlingen, men datainnsamlingen kan også ligge til grunn for teorien (Harboe, 2016). Kvalitative intervjuer blir mye brukt i samfunnsvitenskapene som selvstendig forskningsmetode (se 4.3). Som det går frem av problemstillingen vår ønsket vi å finne ut *hvordan elever i tredje klasse på videregående skole opplevde å ta utdanningsvalg*, derfor valgte vi å benytte oss av kvalitative intervju. Dette utdyper vi under forskningsprosessen (se kapittel 4.5).

4.2 Vitenskapsteoretisk ståsted

Et vitenskapsteoretisk ståsted handler om måten man forstår og jobber med informasjonen man har. Ifølge Pedersen og Toft (2009) ønsker positivistiske vitenskapstradisjoner å finne universelle lover i samfunnet, og bygger dermed på empiri. Det vil si, alle utsagn og teorier må testes empirisk, gjennom en induktiv metode, for at man skal anse dem som vitenskapelige. Alt som ikke lar seg teste på denne måten forstås ifølge positivistene som pseudovitenskap. Det betyr blant annet at religion, etikk og normer må ses på som meningsløse. I denne oppgaven, hvor vi ønsket å undersøke hvordan elever i tredje klasse på videregående skole opplever å ta utdanningsvalg, vil et positivistisk ståsted være utfordrende fordi opplevelsen av å ta utdanningsvalg er individuelt og personlig. Dermed er det abstrakt, i den forstand at det ikke vil være mulig å teste *en opplevelse* empirisk.

”Kvalitative metoder bygger på teorier om fortolkning (hermeneutikk) og menneskelig erfaring (fenomenologi)” (forskningsetiske komiteer, 2010:7). Vi har et kvalitativt ståsted og oppgaven er sterkt inspirert av hermeneutikk og fenomenologi, dette er sentralt innenfor intervjuforskning. Vi vil redegjøre for disse to perspektivene, samt knytte de til vårt forskningsarbeid under.

4.2.1 Hermeneutikk og fenomenologi

I arbeidet med analyse og drøfting ønsker man gjerne å finne et dypere meningsinnhold og få en forståelse av teksten man har. Dette innebærer fortolkning. *Hermeneutikk* handler om å oppnå en gyldig forståelse av dataenes mening. Hermeneutikk kan forklares ut fra en forståelsessirkel; man forstår helheten ut fra delene og delene ut fra helheten. Det vil si at man som oftest har et teoretisk ståsted, eller en forforståelse og dette vil påvirke tolkningen av de innsamlede dataene. Men de innsamlede dataene vil igjen komme til å påvirke den forforståelsen man har, dermed vil det skje en teoriutvikling, som forhåpentligvis fører til ny kunnskap. Fortolkning kan skje på flere nivå ifølge Thagaard (2013); 1: forskeren tolker

situasjonen han eller hun er en del av og interaksjonen med deltakerne, 2: forskeren tolker deltakernes fortolkninger, 3: forskeren fortolker en virkelighet som allerede er fortolket.

Fenomenologi handler om å beskrive og forstå sosiale fenomener og virkelighet ut fra deltakernes perspektiver, fremfor å analysere deres erfaringer (Thagaard, 2013). Ved å knytte fenomenologi opp til det kvalitative forskningsintervjuet vil man kunne oppnå en større forståelse av intervjupersonens livsverden, fordi man beskriver det ”gitte” så presist som mulig (Kvale og Brinkmann, 2015). ”Fenomenologisk forskning handler om å finne den sentrale underliggende meningen eller essensen i en opplevd erfaring” (Postholm, 2005:78). Når man skal forstå meningen med et fenomen må man alltid tolke den i sin gitte sammenheng, hvis ikke vil det ikke gi mening (Johannessen et al., 2011).

I henhold til den hermeneutiske tilnærmingen har vi studert og analysert språk og samspill for å kunne få en bedre forståelse av den kunnskapen og informasjonen intervjupersonene kom med. Vi benyttet oss i hovedsak av de to første hermeneutiske tolkningsnivåene. I tråd med den fenomenologiske forskningen la vi spesielt vekt på intervjupersonens egne beskrivelser. Dette ved å bruke direkte sitater for å tydeliggjøre deltakernes subjektive opplevelse. For å få frem den underliggende meningen og intervjupersonenes erfaringer, var vi som intervjuere lyttende, samtidig som vi stilte oppfølgingsspørsmål for å forsikre oss at vi forstod dem.

4.3 Kvalitative intervju som forskningsmetode

”Samtalen er en grunnleggende form for menneskelig samspill” (Kvale og Brinkmann, 2015:18). Dette var noe vi tok høyde for når vi startet prosessen med å planlegge intervjuene. Vi fremhevet *samtalen* og at vi ønsket å skape et tillitsforhold mellom informantene og oss som intervjuere. Det kvalitative forskningsintervjuet tar høyde for å forstå verden ut fra intervjupersonens perspektiv. Intervjueren har ansvar for å utvikle tillit, tilpasse intervjusituasjonen, samt opptre lyttende (Thagaard, 2013). Forskningsintervjuet er en profesjonell samtale hvor kunnskap og veksling av synspunkter foregår i et samspill med intervjueren og den som blir intervjuet. Målet er å få frem betydningen av menneskers erfaringer og deres opplevelse av verden.

Det kvalitative forskningsintervjuet ble først regnet som en egen metode mot midten av det 20. århundre. Tidligere ble intervju kun brukt som en tilleggsmetode til for eksempel spørreundersøkelser, dette for å innhente mer og dypere informasjon.

I dag er ikke intervjuet bare en teknikk eller en metode, men også et tema for forskning. Tidligere søkte forskeren informasjon ved å spørre og motta svar, mens nå tilpasser man seg intervjuets form. Det tas blant annet hensyn til respondentens stemme og følelser, relasjon mellom intervjuer og respondent, samt betydningen av kjønn og rase (Ryen, 2002:128). Informasjonen en søker gjennom intervjuet avhenger av hvilket tema og problemstilling man har. For å få svar på hvordan elever i tredje klasse på videregående skole opplever å ta utdanningsvalg, valgte vi å gjennomføre tre fokusgruppeintervju med elever og fem individuelle intervju med karriereveiledere på videregående skole.

4.3.1 Fokusgruppeintervju

Intervju med fokusgrupper er en metode som gir mulighet for at informantene kan diskutere med hverandre, samt gi tilbakemelding på hverandres synspunkter slik at ulike holdninger trer frem. Dette gir innsikt i relevante meninger og holdninger hos personer som er innenfor det temaet som studeres. Kjentegnet ved et fokusgruppeintervju er at det har en ikke-styrende intervjuform og formålet er å få frem ulike perspektiver på det området som står i fokus (Kvale og Brinkmann, 2015). Dette gir intervjueren en mulighet til å fange opp meninger og erfaringer som utveksles mellom deltakerne, noe som kan bidra til mer spontane svar enn ved andre intervjuformer. Deltakerne stimulerer hverandre, noe som kan gi mulighet for å få frem viktige faktorer fra informantenes opplevelser (Tjora, 2013).

Idealet i fokusgruppeintervju er at informantene skal gi hverandre ro og trygghet i intervjusituasjonen. Denne metoden kan virke mindre truende for deltakerne enn individuelle dybdeintervju, spesielt når personlige erfaringer og oppfatninger skal diskuteres (Tjora, 2013). Samtidig kan det være at informantene med mest dominerende meninger og holdninger tar størst del i intervjuet, noe som fører til at andre deltakere blir engstelige for å ta del i meningsutvekslingen. Dette kan føre til at forskeren går glipp av viktig datamateriale. En annen svakhet med fokusgruppeintervju er at noen informanter kanskje ikke tørr å fremme sitt eget synspunkt og samtykker istedenfor med de andre informantene. Forskeren kan da få ugyldige data og muligens misforstå hvordan en situasjon eller hendelse *faktisk* er. Derfor er det viktig at forskeren styrer samtalen og skaper en trygg atmosfære slik at alle informantene deltar. Skal en benytte seg av fokusgruppeintervju som metode er det viktig at variasjoner i synspunkter og holdninger til deltakerne kommer frem, slik at man får til en god diskusjon blant informantene. Intervjueren får mulighet til å samle inn data basert på kollektiv

refleksjon og hver enkelt informant kan føle seg tryggere på å fortelle om sine meninger (Aase og Fossåskaret, 2014).

Ifølge Johannessen et al. (2011) setter informantene ofte pris på å kunne sammenligne og dele erfaringer når de snakker om et tema som står dem nært. Vi ønsket forståelse av elevenes opplevelse av å ta utdanningsvalg, og derfor var fokusgruppeintervju spesielt egnet for vårt prosjekt. Elevene utvekslet meninger og opplevelser med hverandre og svarte på oppfølgingsspørsmål fra oss. Dette ga oss mulighet til å få frem deres opplevelse av å ta utdanningsvalg, gjennom en fri samtale innad i gruppen. Vi valgte også å ha individuelle intervju med karriereveiledere for å få innsikt i hvordan de oppfattet elevene i prosessen med å ta utdanningsvalg.

4.3.2 Individuelle intervju – delvis strukturert tilnærming

Intervju gir data om hvordan informanter opplever og forstår seg selv og sine omgivelser. Ifølge Thagaard (2013) karakteriseres en delvis strukturert tilnærming som den mest brukte fremgangsmåten innen kvalitative intervju og den er preget av fleksibilitet. Individuelle intervju er den vanligste fremgangsmåten og intervjuets form påvirker hva datainnsamlingen gir informasjon om. Det har det betydning at intervjueren tilpasser sine spørsmål underveis for å gi respons på det informanten forteller og for å få en fleksibel intervjusituasjon. Thagaard (2013) vektlegger betydningen av et tillitsforhold mellom intervjuer og deltaker: ”Grunnlaget for tillit er å skape en vennlig atmosfære, hvor forskeren i hovedsak unngår å konfrontere de intervjuede med eventuelle motsetninger i det de har sagt” (Thagaard, 2013:98). Slik blir intervjusituasjonen preget av en fleksibel tilnærming. Skal informanten være åpen og tillitsfull, krever det at forskeren viser forståelse og sensitivitet i responsen til deltakeren.

Fordelen med å ha individuelle intervju med karriereveiledere var at vi fikk en rikere forståelse av elevenes situasjon. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) konstrueres det *kunnskap* mellom intervjuer og informanten, fordi det utveksles informasjon og synspunkter om et tema som opptar dem begge. Vi ønsket å få frem karriereveilederens perspektiv på elevenes opplevelse av utdanningsvalget og finne ut hvilken oppfølging de kunne tilby elevene. For oss var det en fordel å ha individuelle intervju med karriereveilederne fordi fokuset ble rettet mot deres tenkning, viten og handling. En styrke med individuelle intervju er at de ga oss fyldige og detaljerte skildringer om hvordan karriereveilederne erfarte elevene under prosessen med å

ta utdanningsvalg. Ved bruk av individuelle kvalitative intervju, med en delvis strukturert tilnæringsmåte, får intervjupersonen større frihet til å uttrykke seg. Informanten får være med på å bestemme hva det snakkes om og på denne måten blir det mulig å få frem viktige nyanser og kompleksitet, noe som kanskje ikke hadde kommet frem med en mer strukturert tilnæringsmetode. Samtidig gir det også mulighet for å avdekke sentrale faktorer underveis i intervjuet, som ikke er mulig å gjøre ved hjelp av for eksempel et strukturert spørreskjema (Johannessen et al., 2011).

En ulempe ved å benytte intervju som forskningsmetode er at en aldri kan vite om informantene blir påvirket. Derfor må en intervjuer tenke over hvilken effekt han eller hun selv kan ha på intervjusituasjonen. Ifølge Thagaard (2013) er målet med intervjuet at informanten ikke skal påvirkes til å gi svar på spørsmål ut fra det han eller hun tror intervjueren ønsker å høre. Informantenes svar kan også være påvirket av hvordan vedkommende ønsker å fremstille seg selv. Deltakerne kan velge å beskrive erfaringer i et godt lys, eller de kan fremheve utfordringer i livet for å gi uttrykk om en vanskelig livssituasjon. Det er viktig at forskeren er åpen i intervjusituasjonen, men uansett vil intervjuet preges av relasjonen som etableres mellom intervjuperson og forsker.

4.4 Kritisk belysning av undersøkelsens kvalitet

Kvalitative intervjuer stiller mange krav med tanke på kvalitet. Hvordan forskerrollen, konteksten, objektivitet, validitet, reliabilitet og etikk påvirker vår oppgave vil være gjennomgående i hele prosjektet. Likevel vil det defineres, utdypes og drøftes her.

4.4.1 Refleksiv objektivitet, validitet og reliabilitet

Spørsmål som omhandler intervjuforskningens validitet og reliabilitet har holdepunkt i forskningens *objektivitet*. Objektivitet i forskning henviser ofte til at kunnskap kan regnes som pålitelig fordi den er etterprøvd og upåvirket av personlige holdninger og fordommer. Objektivitet er først og fremst et etisk krav, men også et epistemologisk krav. I positivismen er et sentralt trekk at vitenskap skal være objektiv. Positivistene mener at man må studere samfunnet på en nøytral måte, fordi forsker og samfunn må forstås som to separate elementer (Jacobsen, 2011).

Videnskapen er et fellesmenneskelig og derfor sosialt anliggende, der aldri kan ta utgangspunkt i det enkelte individ, men som alltid må have et intersubjektivt

startpunkt (Pedersen og Toft, 2009:63).

For positivistene var det derfor mer nærliggende å benytte objektive teknikker i forskning. Hvis de for eksempel skulle undersøkt om elevene opplevde stress når de skulle ta utdanningsvalg, ville de valgt å se på faktorer som de mente var knyttet til fenomenet, i stedet for å spørre elevene direkte. Positivismen ønsket altså å finne én virkelighet som ble oppfattet likt av alle mennesker. Denne objektive tilnærmingen møtte kritikk fra fortolkningsbaserte tilnærminger, som fenomenologien. Fortolkningsbaserte tilnærminger står i kontrast til positivismen fordi de mener man ikke kan snakke om kun én virkelighet, men at det finnes flere oppfatninger av den. Man kan ikke lete etter generelle lover, fordi et fenomen må forstås i forhold til den spesifikke sammenhengen det inngår i, altså konteksten (Jacobsen, 2011). Selv om vi er inspirert av fortolkningsbaserte tilnærminger, er det å drøfte gyldighet og pålitelighet av informasjonen man har fått tilgang til viktig i alle undersøkelser. Nærhet og avstand vil være berikende for forskningsprosessen, fordi det er viktig å forstå det undersøkte, men også se oppfatningen i et annet perspektiv.

Alle typer opplegg vil påvirke resultatet av det som studeres. Det eneste vi kan og bør gjøre, er å reflektere over hvordan et spesielt opplegg kan ha påvirket det fenomenet som studeres (Jacobsen, 2011:40).

Kvale og Brinkmann (2015) skriver at refleksiv objektivitet handler om at forskeren reflekterer over sin rolle og sitt bidrag i kunnskapsproduksjonen.

Spørsmålet om *validitet* er relevant i hele forskningsprosessen og handler om at man kan trekke gyldige slutninger ut fra de undersøkelsene som er gjennomført. Poenget ved å sjekke eller reflektere over validiteten er å finne ut om forskningen har gitt svar på det den tok sikte på å undersøke. Validering skal fungere som en kvalitetskontroll i alle forskningens deler, funnene må hele tiden sjekkes og fortolkes teoretisk slik at kunnskapsproduksjonen kan anses som gyldig. Det finnes ingen sjekklister for hvordan valideringen bør foregå, men kontrollering av funnenes representativitet, om intervjupersonen gir sann informasjon, forskerens påvirkning og innvirkning, avvikende og overraskende funn og lignende bør inngå i sjekken (Kvale og Brinkmann, 2015). ”Validering er basert på en usikkerhetslogikk og en kvalitativ probabilitetslogikk, hvor det alltid er mulig å argumentere for eller imot en

fortolkning, å utfordre en fortolkning og mekle mellom disse” (Kvale og Brinkmann, 2015:283).

Intersubjektivitet forstås som at man kommer nær sannheten, og undersøkelsens *validitet* vil alltid innebære at man tester resultatene man har fått overfor andre mennesker. Jo flere som mener noe er riktig, jo større sannsynlighet for at det er sant. Det er vanlig å skille mellom to typer validitet; indre og ytre. Intern gyldighet går på å finne ut om man har beskrevet et fenomen på riktig måte. Gjennom hele undersøkelsen må det blant annet vurderes om man har valgt de rette respondentene – er de førstehåndskilder eller ikke? Om de snakker sant, hvilken kontekst de befinner seg i og om det de sier kommer uoppfordret eller ikke. Det er flere måter å teste resultatene overfor andre. Man kan for eksempel sjekke det med andre fagfolk, teori og empiri eller sende en rapport til undersøkelsens involverte, for å se om de kjenner seg igjen i funnene. Det er likevel viktig å påpeke at selv om respondentene er uenig i det man har funnet ut, kan resultatet være gyldig. Dette fordi forskerens oppgave er å finne ut og avdekke forhold som respondenten selv ikke har tenkt over (Jacobsen, 2011).

Ekstern gyldighet går ut på om resultatene har en overførbarhet. Generalisering kan være statistisk, det vil si at man generaliserer hyppigheten av et fenomen. Dette benyttes oftest i kvantitative metoder. Kvalitative metoder har sjeldent som mål å generalisere fordi man ønsker å forstå og fordype seg i fenomener. Det er likevel mulig å generalisere fra et lite utvalg opp mot teori. Hvis liknende studier påviser like resultater kan det også i noen tilfeller, generalisere fenomenet (Jacobsen, 2011).

Reliabilitet kommer ”fra det engelske *reliability*, som betyr *pålitelighet*” (Johannessen et al., 2011:40). Under alle undersøkelser vil deltakerne bli utsatt for ulike former for stimuli og signaler som de reagerer på. I en intervjusituasjon vil for eksempel intervjuer påvirke intervjupersonen gjennom kroppsspråk, klær, utseende og hvordan han eller hun snakker. Disse faktorene er forskeren nødt til å reflektere over under hele undersøkelsesprosessen (Jacobsen, 2011). Reliabilitet i forskning og innhenting av data er en grunnleggende faktor fordi man ønsker at dataene man har hentet inn skal være nøyaktige og nettopp, *pålitelige* (Johannessen et al., 2011). Kvale og Brinkmann (2015) skriver at reliabilitet har med de kvalitative dataenes troverdighet og konsistens å gjøre, dette diskuteres spesielt når det er snakk om resultater som kan reproduseres. Poenget er at to forskere skal kunne få samme resultat om de anvender samme metode (Thagaard, 2013).

Argumentasjonen for reliabilitet innebærer altså at forskeren reflekterer over konteksten for innsamlingen av data, og hvordan relasjonen til deltakerne i prosjektet kan influere på den informasjonen forskeren får (Thagaard, 2013:203).

Ifølge Postholm (2010) er det knyttet noen utfordringer til reliabilitet under det kvalitative intervjuet, fordi det er unikt. Det vil si at det er vanskelig at en annen forsker skal kunne intervju samme person om samme tema, fordi intervjupersonen ikke vil klare å gjenta nøyaktig det som ble sagt i det første intervjuet. Dette fordi informanten allerede har fått innsikt i intervjuets gang, noe som kan føre til at han eller hun har gjort seg refleksjoner og fått en forforståelse på de ulike temaene/spørsmålene. Postholm (2010) skriver: ”forskeren møter forskningsfeltet med sin teoretiske bakgrunn og sine antagelser. Teorien og antagelser danner dermed nærmest et filter som forskningsfeltet oppleves igjennom” (Postholm, 2010:57).

4.4.2 Forskerrolle og kontekst

Under kvalitative intervju er forskeren det viktigste redskapet for å innhente informasjon og kunnskap. Det stilles blant annet krav til forskerens moralske integritet, empati, erfaring, ærlighet og rettferdighet (Kvale og Brinkmann, 2015). Ettersom forskeren spiller en stor rolle under det kvalitative intervjuet, er det viktig å drøfte og reflektere over rollen som intervjuere, slik at validiteten sikres. I vårt tilfelle har vi vært to som har jobbet med prosjektet, noe som kan forstås som *forskertrianglering* (Denzin, 1978). Hvordan dette virker inn på undersøkelsens reliabilitet og validitet blir berørt gjennom forskningsprosessen (se kapittel 4.5) og analysearbeidet (se kapittel 4.6).

Data som samles inn må analyseres i forhold til intervjuets kontekst. En forsker må se på konteksten både som en helhet og på dens ulike deler. Konteksten har en spesiell rolle i det kvalitative intervjuet. *Kontekst* er noe en befinner seg *i* og kan ses på som en beholder, situasjon eller et rom som man er innenfor. Men kontekstens grenser er vanskelig å definere til tross for at begrepet ofte benyttes i samfunnsvitenskapen. ”Som samfunnsvitere søker vi mening, som er kontekstavhengig, men konteksten er samtidig grenseløs. Følgelig blir meningen ubestemt og grenseløs” (Kvale og Brinkmann, 2015:116).

Til fokusgruppeintervjuene var vi opptatt av å skape en atmosfære hvor elevene følte seg trygge. Derfor var vi bevisst på at vi som intervjuere skulle møte elevene på deres arena, og foreslo av den grunn å komme til deres skole. Vi tenkte nøye gjennom plasseringen av intervjuene fordi ifølge Kvale og Brinkmann (2015) gir forskningsintervjuet mening i den kulturen den produseres i, altså i konteksten det foregår i. Betydningen kan derfor endres med tanke på konteksten, noe som vil ha innvirkning på forskningens validitet. Det lot seg ikke alltid å gjennomføre intervjuene på skolene til elevene, derfor inviterte vi dem hjem til oss. Vi ønsket å gjøre situasjonen uformell slik at vår posisjon ikke skulle virke skremmende eller overordnet i forhold til elevene. Intervjuene med karriereveilederne hadde vi på deres kontor for å tilrettelegge situasjonen mest mulig for dem.

Et forskningsintervju består av flere sentrale deler, ifølge Aase og Fossåskaret (2014) vil både form og innhold i intervjuinvitasjonen, stedet for intervjuet, intervjuerens kjønn, alder og selvrepresentasjon være med på å forme intervjuets kontekst. Relasjon mellom oss og informantene påvirker informasjonen vi får fra dem. Meningene og oppfatningene til informantene vi var ute etter er kontekstavhengig, derfor må vi som intervjuere være bevisste på at det er mange faktorer som kan påvirke et forskningsintervju. Dette er med på å etterprøve reliabiliteten, fordi alle kvalitative intervju er unike (jf. reliabilitet 4.4.1). Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) er kritiske spørsmål ved forskerens rolle viktig å stille med tanke på intervjuets kvalitet. Ulike metoder og posisjoner forskeren velger i situasjonen vil skape ulike intervjukontekster og dermed ulike måter å skape mening og kunnskap på. Kroppsspråk og materielle faktorer har også stor innflytelse på intervjusituasjonen: ”Og kropp er aldri nøytrale, men bærer tegn på både kjønn, etnisitet og klasse” (Kvale og Brinkmann, 2015:125).

Et hvert møte vil ha innvirkning på deltakerne, og opptaksutstyr er en faktor som kan påvirke. Intervjupersonen kan gjøre seg mer representant og være opptatt av å ”gi de rette type svarene”, mens når opptaksutstyret blir pakket bort kan samtalen endre seg og tilleggsinformasjon blir presentert i en mer fortrolig tone. Om intervjuer presenterer seg som doktorgradsstipendiat eller alenemor til to barn, vil det ha innvirkning på samspillet mellom informant og intervjuer. Vi som intervjuere var bevisste på hvordan vi opptrådte i møte med intervjupersonene. Vi ønsket å vise interesse og nysgjerrighet med kroppsspråket vårt og forsøkte derfor å være aktiv med å gi dem respons. På bakgrunn av at det var skoleelever i fokusgruppeintervjuene tenkte vi over faktorer som, å kle oss i uformelle klær, sette av tid til uformell prat både før og etter intervjuene, samt servere kanelboller og kaffe for å ufarliggjøre

situasjonen. Dette kunne styrke intervjuets reliabilitet. Selv om vi tenkte over faktorer som kunne påvirke våre informanter, er vi ikke garantert deres oppriktige meninger og erfaringer. Goffman (1959) skriver:

However, during the period in which the individual is in the immediate presence of the others, few events may occur which directly provide the others with the conclusive information they will need if they are to direct wisely their own activity. Many crucial facts lie beyond the time and place of interaction or lie concealed within it. For example, the 'true' or 'real' attitudes, beliefs, and emotions of the individual can be ascertained only indirectly, through his avowals or through what appears to be involuntary expressive behavior (Goffman, 1959:13-14).

Informasjonen vi fikk fra informantene våre vil være formet av konteksten og situasjonen rundt intervjuene. Ifølge Goffman (1959) kan personer handle utelukkende for å gi et bestemt inntrykk, både ubevisst og bevisst. Når et individ samhandler med andre, vil den rollen som individet inntar virke bestemmende for hvilken oppfatning andre får av situasjonen. For eksempel kan en person handle spesifikt for å få frem en ønsket reaksjon, eller så kan personen handle ut fra hva som forventes fra en gruppe eller personens sosiale status. Under våre individuelle intervju fremstilte karriereveilederne at elevene var svært fornøyde med veiledningstilbudet. Ved å fremstille sitt arbeid positivt, kan det forme vår oppfatning av skolerådgivertjenesten. Det er alltid risiko for misforståelser og derav kan det trekkes slutninger som strider mot det informantene egentlig mener (Goffman, 1959). Et individ kan altså handle både bevisst og ubevisst i sosiale sammenhenger. Vi som intervjuere må være forberedt på at informasjonen fra deltakerne er påvirket av selve konteksten og det sosiale samspillet i intervjusituasjonen.

4.5 Studiens forskningsprosess

4.5.1 Utvikling av problemstilling

Proessen med å utforme problemstillingen vår startet med idémyldring rundt hovedtemaet *utdanningsvalg*. Vi tenkte mye rundt spørsmål som: *Hvordan opplever dagens elever dette? Hvordan er det å bestemme seg for hva en ønsker å jobbe som? Opplever elevene press om å velge høyere utdanning i forhold til yrkesrettet og praktisk arbeid? Er det noen faktorer som påvirker mer enn andre når elevene skal ta valget om hva de vil gjøre etter videregående opplæring?* Etter fundering rundt disse spørsmålene, kom vi frem til at vi mer åpent ønsket å

få frem hvordan elever i tredje klasse opplevde å måtte bestemme seg for hva de skulle gjøre etter videregående skole. Vi ville også snakke med karriereveiledere på videregående for å få innsikt i hvordan de oppfattet elevene i prosessen med å ta utdanningsvalg. Den konkrete problemstillingen vår ble som tidligere omtalt ”*hvordan opplever elever i tredje klasse på videregående skole å ta utdanningsvalg?*”

4.5.2 Valg av metode, utvalg og rekruttering av informanter

Vi bestemte oss for å utføre intervjuene med elevene i fokusgrupper, mens intervjuene med karriereveiledere skulle være individuelle. ”Fokusgruppen har ikke til formål å komme til enighet om eller presentere løsninger på de spørsmålene som diskuteres, men få frem forskjellige synspunkter på saken” (Kvale og Brinkmann, 2015:179). Med utgangspunkt i dette valgte vi fokusgrupper både fordi det ga oss mulighet til å snakke med flere informanter, slik at det ble diskusjon rundt temaet. Fokusgruppeintervju gir også muligheten for spontane, emosjonelle og ekspressive synspunkt fra informantene, noe vi så på som en nyttig ressurs til vårt prosjekt. Vi hadde satt et krav til informantene, det var at de måtte være elev i tredje klasse på videregående skole, uavhengig av kjønn. Men retningen skulle være studiespesialiserende. Dette innebar at utvalget av informantene var strategisk.

For å finne informanter til fokusgruppeintervjuene valgte vi å benytte oss av egen omgangskrets, samtidig som vi satt inn en annonse på Facebook. Utvalgsstrategien vi brukte var snøballmetoden, da vi først og fremst tok kontakt med elever som vi kjente til og som igjen viste til andre informanter som kunne være med i undersøkelsen (Johannessen et al., 2011). I annonsen vi publiserte på Facebook inviterte vi til en hyggelig samtale hvor vi bydde på kanelnurrer og kaffe, dette var et bevisst valg for å ufarliggjøre intervjuet. Vi unngikk å bruke ordet intervju, og fokuserte heller på at vi ønsket å *snakke* med elever om deres opplevelse av å bestemme seg for hva de skulle gjøre etter endt videregående opplæring. Ønsket vårt var å skape trygghet og vi spurte derfor i annonsen om det var noen vennegjenger som hadde lyst til å stille opp.

Prosjektets problemstilling og formål bør bestemme hvor mange fokusgruppeintervju man skal gjennomføre, samt hvor mange informanter det bør være i hver gruppe. Det er ingen øvre eller nedre grense for antall intervjuer til et prosjekt, men ifølge Johannessen et al. (2011) har det utviklet seg en del uskrevne regler om dette. I mindre prosjekter er det vanlig med et utvalg på 10-15 informanter, og med tanke på vårt prosjekts størrelse valgte vi å utføre tre

fokusgruppeintervju som skulle ramme totalt 15 elever fra videregående skole. Vi ønsket ikke å ha mer enn fem elever i hver gruppe for at de skulle tørre å åpne seg, og at muligheten for å ta ordet skulle bli lettere. Vi endte opp med totalt 13 informanter, da to av dem trakk seg i siste liten. Johannessen et al. (2011) skriver at antall fokusgrupper varierer fra prosjekt til prosjekt, men når forskeren nesten kan tenke seg til hvilken informasjon som vil komme frem i neste gruppe, er det på tide å gi seg. Med tanke på vårt prosjekts omfang opplevde vi informasjonen fra de tre fokusgruppene som tilstrekkelig.

I tillegg til de tre fokusgruppeintervjuene ville vi også få frem hvordan karriereveiledere på videregående skoler opplevde elevene når de skulle ta utdanningsvalg. Ifølge Thagaard (2013) ”gir intervjuer et særlig godt grunnlag for å få innsikt i personers erfaringer, tanker og følelser” (Thagaard, 2013:95). Vi ønsket å intervju seks karriereveiledere, her brukte vi i hovedsak mail og telefon for å nå ut til informantene. I mailen presenterte vi prosjektet vårt og la ved et informasjonsskriv (se vedlegg 4) med utdypende informasjon om hvorfor vi ønsket å snakke med dem. Vi presiserte også absolutt anonymitet og begrunnet vårt behov for å ta lydopptak av intervjuet. Til slutt endte vi opp med å utføre intervju med fem karriereveiledere fra ulike videregående skoler. Vi benyttet oss av strategisk utvelgelse når vi skulle gå frem for å finne informanter. Vi hadde først bestemt oss for hvilken målgruppe som skulle delta (her: karriereveiledere) for at vi skulle få samlet inn nødvendige data, deretter valgte vi ut personer fra målgruppen som vi ønsket skulle delta i undersøkelsen (Johannessen et al., 2011).

4.5.3 Forberedelse og gjennomføring av intervju

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) er det viktig som intervjuer å finne den intervjuformen som er mest hensiktsmessig for forskningsmålet. Vi valgte å benytte oss av en delvis strukturert tilnærming når vi intervjuet både karriereveilederne og elevene. Det ble ikke gjennomført prøveintervju på noen av intervjuene. På de individuelle intervjuene var det vanskelig å få tak i nok informanter og det ga oss ikke mulighet til å få testet på noen andre. Fokusgruppeintervjuene krevde også en del organisering for å få på plass alle informantene samtidig, dermed ville det blitt tidkrevende og utfordrende om vi skulle fått tak i enda en elevgruppe til dette formålet. Vi valgte derfor å prøve spørsmålene på hverandre, slik at vi kunne få et inntrykk av hvordan det ville føles for de involverte. Postholm (2010) sier at forskeren kan øve seg på å gjennomføre gode intervjuer ved hjelp av rollespill, der intervjueren både får prøve å være informant, men også intervjuer.

Vi startet alle fokusgruppeintervjuene med introduksjonsspørsmål som blant annet; *Hva har du valgt å gjøre etter videregående skole? Og hvordan føles det å være ferdig med videregående skole?* Dette for å få en myk start på intervjuene og for å skape en relasjon til intervjupersonene. Under de individuelle intervjuene startet vi med å la karriereveilederne fortelle åpent om hvilket tilbud de hadde til elevene på den skolen. Slik kunne informantene få snakke fritt og bli mer vant til intervjusituasjonen. Ifølge Thagaard (2013) er det viktig med fleksibilitet i intervju for å knytte spørsmålene til informantenes forutsetninger. Vi hadde utformet en intervjuguide (se vedlegg 1 og 2) med temaer som vi i hovedsak skulle spørre om, men rekkefølgen på samtaletemaene ble bestemt underveis i intervjuene. På den måten fikk vi beskrivende data fra intervjupersonene, samtidig som vi kunne stille oppfølgingsspørsmål for å få utdypende informasjon. Slik fikk deltakerne mulighet til å ta opp samtaletema som var viktige for dem, men som vi i utgangspunktet ikke hadde planlagt. I tillegg sikret vi oss at de temaene som var viktige for vårt prosjekt ble diskutert i løpet av intervjusamtalen.

På bakgrunn av vår problemstilling og at vi var interessert i hvilken *opplevelse* elevene hadde av å ta et utdanningsvalg, bestemte vi oss for å utføre intervjuene med inspirasjon fra en hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming. Ifølge Creswell (2007) kjennetegner en hermeneutisk-fenomenologisk tilnæringsmetode at forskeren reflekterer over grunnleggende temaer som utgjør innholdet i individers opplevde erfaring, og ofte beskriver forskeren fenomener med sterk tilknytning til temaet. I dette tilfellet er det grunnleggende temaet *utdanningsvalg* og hvordan elever opplevde å bestemme seg for hva de skulle gjøre etter videregående opplæring. Under planleggingen av intervjuene måtte vi derfor reflektere over hvilke faktorer som var viktig for elevene når de var i en slik situasjon. Et av spørsmålene vi blant annet stilte, var om noen hadde påvirket valget deres. Dette fordi vi vurderte det sannsynlig at elevene opplevde påvirkning fra ulike hold når en slik avgjørelse skulle tas.

Målet for fenomenologisk forskning er å få økt forståelse samt innsikt i andres livsverden, og ”for å forstå verden må vi forstå mennesket” (Johannessen et al., 2011). I forkant av intervjuene forklarte vi formålet med prosjektet vårt og la vekt på at vi var ute etter deres erfaring og opplevelse. Vi opplyste om at vi ville stille oppfølgingsspørsmål for å forsikre oss om at vi forstod hva de mente. Dette fordi vi ikke ønsket at de skulle oppfatte spørsmålene til det de fortalte som kritikk, eller gjøre dem usikre. Informantene fikk også mulighet til å tilføye eventuell informasjon på slutten av intervjuet for å belyse erfaringer og opplevelser de

ikke hadde fått utdypet. Etter båndopptaker var slått av avsluttet vi med en uformell prat, dette for å ”bygge ned” stemningen og for å ivareta relasjonen etter vi var ferdig med selve intervjuet. Som nevnt var vi opptatt av at intervjuene skulle være mer en samtale enn et intervju, og ved å ha en rolig avslutning opprettholdt vi dette.

4.5.4 Transkribering

For å dokumentere intervjuene valgte vi å anvende lydopptaker. Rett etter intervjuene skrev vi ned notater av våre første refleksjoner, altså det vi oppfattet som hovedfunn og andre faktorer vi mente var verdt å merke seg. Dette gjorde vi fordi inntrykkene fortsatt var nærliggende. For å få oversikt over innholdet i de ulike intervjuene bestemte vi oss for å transkribere ordrett. Vi tok utgangspunkt i å skrive ned ord og lyder som ”m-m”, ”hm” ”eh” og liknende. Om intervjupersonen lo eller det ble lenge stille, noterte vi også det. Vi transkriberte på bokmål, for at ingen av våre respondenter skulle kunne gjenkjennes på dialekt. Kvale og Brinkmann (2015) skriver også enkelte dialekter kan være vanskelige å forstå, og derfor er det viktig at intervjupersonenes muntlige tale blir omarbeidet til en lesbar, skriftlig form. Ettersom vi valgte å skrive ned våre første refleksjoner rett etter intervjuet, ble andre faktorer som stemning, ordbruk/språk, engasjement og lignende nevnt her i stedet for i selve transkripsjonen.

Vi gjennomførte fokusgruppeintervjuene våren 2016, transkripsjonen av disse ble gjort etter at fokusgruppeintervjuene var gjennomført og før vi hadde hatt de individuelle intervjuene. De individuelle intervjuene ble utført høsten 2016, her valgte vi å starte transkripsjonen fortløpende for å komme i gang med videre arbeid raskest mulig. Arbeidet med å overføre tale til tekst er omfattende og krever en rekke vurderinger og beslutninger, men siden nedskrevne intervju vil være enklere å analysere valgte vi å gjøre det på denne måten. De første refleksjonene etter intervjuene, og transkripsjonen danner grunnlaget for analysen av datamaterialet vårt.

Direkte overføring fra tale til skrift kan gi noen utfordringer fordi det er mye som påvirker det muntlige språket; tonefall, pauser, ordbruk og kroppsspråk er bare noen av påvirkningsfaktorene. Det er også viktig å merke seg at talen er produsert under en sosial interaksjon, noe som gjør at samspillet mellom intervjuer og intervjuperson også spiller en rolle med tanke på det muntlige språket som blir produsert (Kvale og Brinkmann, 2015). Siden vi er to som har jobbet med transkripsjonen har vi bevisst prøvd å utføre den på en så

lik måte som mulig slik at det ikke skal gå ut over transkripsjonens kvalitet og reliabilitet. Vi er likevel bevisst over at noen forskjeller har forekommet, som for eksempel ved setningsoppbygging (komma, punktum, ord og lignende) og hvor mange ”lyder” som ble registrert. Intervjupersonenes refleksjoner og tanker har vært hovedmålet vårt og dette mener vi er godt i varetatt under transkripsjonen. Bevissthet rundt forskjeller mellom tale og skriftspråk vil bli tatt høyde for gjennom hele oppgaven. Ordrett muntlig transkripsjon vil også, noen steder, føre til at meningsinnholdet ikke kommer frem eller at informantens tale kommer frem usammenhengende. Det kan føre til at informanten kan oppfattes som intellektuelt svak (Kvale og Brinkmann, 2015). I disse tilfellene er setningene gjort mer forståelig.

4.5.5 Påvirkning av respondentene under intervjuet

Vi har selv vært en del av utdanningssystemet i mange år, og valget av høyere utdanning virker fortsatt nært. I tillegg er vi spesielt interessert i temaet utdanningsvalg. Dette ser vi på som en fordel, men det kan også være et hinder med tanke på objektivitet i oppgaven. Vår erfaring og personlige forkunnskap kan føre til at samtalen flyter bedre og at vi forstår elevenes situasjon, samtidig kan det føre til at vi blir for låst til vår tidligere forståelse. Ettersom denne situasjonen fortsatt er nærliggende for oss, er vi bevisst over mulighetene for at dette kan ha påvirket oss både under intervjuene og med etterarbeidet av empirien, men er imidlertid usikker på hvilken grad dette har betydning for vårt forskningsarbeid.

Når vi kom i kontakt med intervjupersonene presenterte vi vårt prosjekt og introduserte oss som masterstudenter. I ettertid har vi reflektert om dette kan ha påvirket elevene, for begrepet masterstudenter kan oppfattes akademisk og seriøst. I hvilken grad dette har hatt innvirkning på elevgruppen er vi usikre på. I fokusgruppeintervjuene ble det tydelig at vi var i slutten av vårt utdanningsløp, mens de enten var helt i startfasen eller fortsatt usikker på hva de skulle gjøre. I de individuelle intervjuene ble det en asymmetrisk situasjon der vi var ”to mot en”. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) innebærer det kvalitative intervjuet en asymmetrisk maktrelasjon fordi intervjuet er en utspørring hvor deltakeren skal svare på spørsmål fra forskeren.

Vi benyttet oss av lydopptaker på alle intervjuene, dette informerte vi om flere ganger før vi startet intervjuene, slik at vi skulle være sikre på at alle hadde fått det med seg. Vi gjorde et bevisst valg på å gi lydopptakeren lite oppmerksomhet, slik at den ikke skulle spille en så stor

rolle i selve intervjuet. Vi fikk ikke inntrykk av at lydopptakeren påvirket vår samtale med intervjupersonene, verken under selve intervjuene eller under transkripsjonen, men må selvsagt være bevisst på at den kan ha tatt en større rolle enn det som ble oppfattet fra vår side.

Et av de individuelle intervjuene ble gjennomført via dataprogrammet Skype, da det ikke var mulighet for et møte. Fordelen med å ha intervjuet over Skype er at man ikke trenger å fysisk møtes, men likevel kan man se hverandre og legge merke til blant annet kroppsspråket til informanten. Vi vurderte å gjennomføre intervjuet over telefon, men fant ut at det ville være enklere å få en forståelse både av informanten og de data som ble presentert om vi tok det via en videosamtale på Skype. Den sosiale interaksjonen mellom intervjuer og informant ville også bli mer naturlig enn for eksempel over telefon. Vi opplevde en del tekniske problemer, der det ble brudd i samtalen hele ni ganger. Dette hindret den naturlige flyten i samtalen, som kunne ha konsekvenser for intervjuets validitet. Vi fikk likevel svar på alle spørsmålene vi stilte, noe som bidro til en større bredde i vårt datamateriale.

4.5.6 Refleksjoner med tanke på intervjuets kvalitet

I vårt forskningsprosjekt har vi snakket med tilsammen 18 personer fordelt på både fokusgruppeintervju og individuelle intervju. Både før og etter har vi reflektert over intervjuenes kvalitet, validitet og reliabilitet.

Det er både fordeler og utfordringer ved å være to som samarbeider gjennom hele prosessen. Under analysen opplevde vi store fordeler ved for eksempel tolkningen og det å komme frem til like funn (se forskertrianglering 4.6.3), noe som er med på å styrke prosjektets reliabilitet og validitet. Utfordringer kan være at vi påvirket hverandre, særlig i form av å utveksle meninger. Det er også en utfordring å transkribere helt likt når vi er to (jf. transkribering 4.5.4).

I fokusgruppeintervjuene var alle deltakerne tredjeklassinger ved videregående skole. Hvordan utvalget skjedde og hvorfor vi valgte denne typen intervju er gjort rede for ovenfor. Ser vi disse faktorene i forhold til forskningens validitet og reliabilitet kan det være verdt å merke seg at elevene som ville være med på prosjektet selv tok kontakt med oss og hadde lyst til å snakke om utdanningsvalget sitt. Vi fikk respons fra begge kjønn, men har valgt å ikke skille mellom dem gjennom oppgaven. Vi må ta høyde for at vi ikke har nådd ut til alle

elevgrupper – kun de som tok initiativ selv. Dette kan for eksempel bety at elever som var usikre, sjenerte, hadde dårlig selvfølelse og lignende ikke er representert i prosjektet. Vi skrev også i ”annonsen” på Facebook at vi gjerne kunne snakke med vennegjenger, derfor kan vi ha utelukket elever som ikke var en del av en ”gjeng”.

Konseptet med fokusgruppeintervju er blant annet å få flere innspill på en sak og diskusjon i gruppa rundt temaet. Men vi må også ta høyde for at det kunne føre til at deltakerne ikke turte å være ærlig eller ytre seg om ulike ting. I hvert fokusgruppeintervju merket vi oss forskjeller mellom deltakerne, det var stort sett noen som snakket veldig mye, mens andre snakket lite. Kritisk sett kunne vi ha gjennomført en individuell samtale med hver av deltakerne for å sjekke om de turte å være ærlig under intervjuet. Kontrollspørsmålene kunne gå på om det var noe de ville tilføye og eventuelt hvorfor de ikke sa dette under intervjuet. Dette ville vært tidkrevende, men man kunne i større grad si noe om påliteligheten og gyldigheten til intervjukunnskapen. Vi valgte også å gjennomføre disse intervjuene på våren, før sommerferien, noe som ble gjort med tanke på intervjuets kvalitet og validitet. Problemstillingen *hvordan opplever elever i tredje klasse på videregående skole å ta utdanningsvalg?* gjorde det viktig for oss å få snakket med elevene når de ”nettopp” hadde tatt et valg om høyere utdanning. Vi konkluderte også med at svarene ville være mer pålitelige rett etter valget enn hvis vi ventet med intervjuene til høsten.

Karriereveiledere ved ulike skoler ble intervjuet individuelt. Noen av faktorene vi merket oss her var blant annet at vi var to intervjuere og én intervjuperson. Dette kan hatt innvirkning på situasjonen i form av at det ble et slags ”maktforhold” i og med at vi var to som hadde ”kontrollen” over intervjuet. Om det opplevdes slik vet vi derimot ikke, og faktorer som kunne motvirket dette var at vi var betydelig yngre enn alle karriereveilederne, at vi møtte dem på deres arena og at informantene var eksperter på temaer det ble snakket om. Vi hadde på forhånd informert dem om at vi hadde snakket med elevene, dermed kunne det at vi hadde fått elevenes perspektiv, føles som om vi satt med en ”fasit” på jobben de gjorde. I tillegg kunne det oppleves ubehagelig at vi stilte spørsmål rundt deres jobb som karriereveiledere. Vi tar høyde for at svarene intervjupersonene gav var riktige, men merker oss likevel at relasjonen vi hadde med deltakerne kan ha påvirket informasjonen vi fikk.

Noe av det viktigste vi ble oppmerksom på ved de individuelle intervjuene var at svaret på flere av spørsmålene endret seg gjennom intervjuet. For eksempel kunne de si at elevene ikke

opplevde press først, men lengre ut i intervjuet sa de at de trodde elevene opplevde press fra ulike kanter. Ettersom informasjonen endret seg noe i løpet av intervjuet må gyldigheten selvsagt drøftes. Det kan diskuteres om vår intervjumetode har gitt oss svar som en mer strukturell intervjuguide kanskje ikke ville gitt oss. Ettersom at vi ønsket å gå i dybden og dermed stilte oppfølgingsspørsmål, kan det være at vi har fått mer ”sanne” og oppriktige meninger enn vanlige ”ja/nei” svar fra informantene. Videre diskusjon av våre data vil tre frem i drøftingskapitlet (se kapittel 6).

Vi valgte, som nevnt å transkribere intervjuene ordrett, det vil si at alle lyder som ”Mhm”, ”Ehm” og overflødige ord som for eksempel ”liksom” ble tatt med. Setninger og utsagn hvor uklart språk ble brukt, i form av muntlige feil ble rettet opp i. For eksempel svarer en av karriereveilederne på spørsmål om elevene kommer til veiledning på eget initiativ slik: *”Eh, en del gjør det. Spesielt de som på en måte er litt usikker, og som på en måte kanskje har litt, ikke panikk, men som på en måte virkelig er fortvilt for dem har ikke peiling”*, denne setningen har blitt endret slik *”Eh, en del gjør det. Spesielt de som på en måte er litt usikker og som kanskje er virkelig fortvilt fordi dem ikke har peiling”*. Ordet ”på en måte” ble her brukt tre ganger, men gir ingen spesiell mening til setningen og kan derfor forstås som en muntlig ”feil”. Nilssen (2012) skriver at når man skal bruke sitater fra datamaterialet kan man ta bort småord, så fremst det ikke tar bort meningen/betydningen med sitatet. Dette kan selvsagt utfordre validiteten, men som vi ser i dette eksemplet blir datamaterialet tydeligere ved å endre på det muntlige språket.

Når intervjuresultatene kan vurderes som pålitelige og gyldige kommer spørsmålet om generalisering opp. I hvilken grad man mener det er mulig å generalisere funnene kommer litt an på hvilket samfunnsvitenskapelig syn man har; for eksempel vil positivistiske samfunnsforskere ønske å finne universelle lover, mens humanistiske samfunnsforskere mener at hver situasjon er unik og har en egen logikk. For oss har ikke målet med studiet vært å skulle generalisere, både på grunn av størrelsen på utvalget og metodevalget vi har gjort. Men mennesker bruker generalisering som en metode for å forutse nye hendelser og som en måte å forstå og handle i verden på (Kvale og Brinkmann, 2015) og et av målene for oss har vært å skape større forståelse og mer kunnskap inn på feltet rundt utdanningsvalg. Det betyr at dataene kun er representative for deltakerne i studien, men det er ikke utenkelig at elever som står i samme situasjon vil oppleve å kjenne seg igjen. Funnene er altså ikke generaliserbare,

men de skal kunne gi en liten innsikt i utfordringer rundt det å ta utdanningsvalg og belyse elevenes opplevelse av det.

Videre vil vi gå inn den analytiske tilnærmingen, som er en del av forskningsprosessen, men siden den er omfattende presenteres den som eget delkapittel.

4.6 Analyse

4.6.1 Temasentrert analytisk tilnærming

Analysen av vårt datamateriale er rettet mot temaene vi snakket om med informantene, det vil si at vi gikk i dybden på de enkelte temaene og sammenlignet informasjonen fra alle informantene. Ifølge Thagaard (2013) gir sammenligning av informasjon fra alle deltakere en dyptgående forståelse av hvert tema, derfor har vi hentet inspirasjon fra temasentret analytisk tilnærming til vår oppgave. ”Thematic analysis is a method for identifying, analysing and reporting patterns (themes) within data” (Braun and Clarke, 2006:79). Hovedpoenget bak temasentrert analytisk tilnærming er å sammenligne og kartlegge informasjon fra alle informantene om de samme temaene, derfor bør kategoriene inneholde utdypende informasjon fra alle deltakerne. Det er også viktig at forskeren er åpen med tanke på tolkning av datamaterialet.

Uttrykk og begreper som informanter benytter er med på å løfte forståelsen og utvikle forskerens teoretiske perspektiv på bakgrunn av datamaterialet. Den kvalitative analyseprosessen preges ofte av både induktive og deduktive tilnærminger. Vi har anvendt en induktiv tilnærming i analyseprosessen. Det vil si at vi har jobbet ut fra våre data slik at vi kunne utvikle en forståelse av de begrepene som informantene selv benyttet (Thagaard, 2013).

4.6.2 Hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming og grounded theory

Som nevnt innledningsvis har vi hentet inspirasjon fra en hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming mot våre intervjusituasjoner for å tolke informantenes opplevde erfaring. Creswell (2007) skriver:

Phenomenology is not only a description, but it is also seen as an interpretive process in which the researcher makes an interpretation (i.e., the researcher ”mediates” between different meanings; van Manen, 1990, p. 26) of the meaning of the lived experiences (Creswell, 2007:59).

I tillegg til å se på den hermeneutisk-fenomenologiske tilnæringsmetoden hentet vi også inspirasjon fra forskningstradisjonen grounded theory når vi skulle analysere datamaterialet vårt. Innenfor grounded theory-tradisjonen er det sentrale elementet i dataanalysen *koding*. Vi valgte å benytte oss av åpen koding, fokusert koding og kategorisering, slik at vi lettere skulle få oversikt over datamaterialet. Det handler om å beskrive utsnitt av teksten med nøkkelord, det kan enten være enkeltord, setninger, avsnitt eller lengre tekstutsnitt som gis navn (Johannessen et al., 2011). I grounded theory er også målet at forskeren skal prøve å legge fra seg sine subjektive teorier og la datamaterialet ”tale for seg selv”. I praksis vil det være vanskelig å legge fra seg sine individuelle teorier, men poenget er at man skal reflektere over egne fordommer og antagelser rundt et fenomen (Postholm, 2010:87). Et typisk likhetstrekk mellom grounded theory og en hermeneutisk-fenomenologisk tilnæringsmetode er at du skal møte datamaterialet med et åpent sinn. For å få oversikt, samt gå i dybden på datamaterialet startet vi analyseprosessen svært åpent. Dette gjorde at vi fikk en oppfatning av hvilke data som var sentrale og vi kunne da rette fokuset mot de funnene som var relevante til vår problemstilling. Nærmere beskrivelse av analysens fremgangsmåte er beskrevet under.

4.6.3 Åpen koding og kategorisering

I en analyseprosess er en forskers antakelser med på å bestemme utfallet av analysearbeidet. Forskningsintervju kan bli fortolket på ulike måter, men de hermeneutiske og post-moderne forståelsesformene tillater et mangfold når det handler om fortolkning av forskningsintervju. Kvale og Brinkmann (2015) stiller spørsmål til om ”tekstfortolkningens mål er å komme frem til *forfatterens intenderte mening* med teksten, eller om formålet er å finne frem til *hvilken mening teksten har for oss i dag?*” (Kvale og Brinkmann, 2015:238). Vi startet vår analyseprosess allerede rett etter hvert intervju, i og med at vi noterte ned våre første tanker og foreløpige hovedfunn. Vi er en del av det analytiske arbeidet og vårt perspektiv følger oss gjennom hele forskningsprosessen. Derfor jobbet vi grundig med datamaterialet i ettertid, slik at vi var sikker på at det ikke var noe vi overså eller mistolket basert på førsteinntrykk i intervjusituasjonen. Vi hadde på forhånd blitt enig om å bruke åpen koding, og på denne måten kunne vi sikre at vi behandlet materialet mest mulig likt.

Åpen koding handler om ”å møte datamaterialet med et åpent sinn” og at datamaterialet skal kunne ”tale for seg selv” som er i tråd med det fenomenologiske perspektivet. Ifølge Patton (2002, i Nilssen 2012) er transkribert datamateriale den komplekse virkeligheten, og å

redusere, forenkle og skape mening ut fra dette er utfordringer i kvalitative studier som har en induktiv tilnærming. For å redusere en stor mengde datamateriale til temaer, dimensjoner eller kategorier som belyser essensen i materialet, må en starte med koding (Nilssen, 2012).

Transkripsjonen og de første refleksjonene dannet grunnlaget for analysen. Ettersom vi har vært to studenter som har jobbet med materialet valgte vi å starte analysen hver for oss. Vi startet med å lese gjennom transkripsjonen nøye, før vi begynte å notere det vi anså som viktig i teksten. Da plukket vi ut setninger, uttrykk og handlinger som var med på å definere sentrale mønstre i datamaterialet. Allerede på dette stadiet var det mulig å se sammenhenger mellom de ulike intervjuene. Vi ga hver linje i transkripsjonen koder, fortsatt hver for oss. Ifølge Charmaz (2014) kalles dette for line-by-line koding, og er nyttig for å innsikt i et empirisk datamateriale. For eksempel fikk linjen i transkripsjonen *”så, jeg synes faktisk at de siste årene er blitt færre som vil ha individuell veiledning”* denne koden *”individuell veiledning avtar”*. Kodene er avhengig av hvordan du som forsker tolker dem: “It means concentrating on what your initial codes say and the comparisons you make with and between them” (Charmaz, 2014:140). Ikke alle linjene var like relevante for vårt prosjekt, men ved å benytte oss av denne metoden oppdaget vi hva som egentlig ble sagt, som gjorde at vi ikke overså viktig data. Deretter slo vi sammen de linjekodene som trådte frem ofte til mer generelle koder. Disse representerte aktuelt innhold som belyser vår problemstilling, noe som ifølge Charmaz (2014) kan forstås som fokusert koding.

Vi valgte bevisst å starte kodingen hver for oss, fordi vi mente det ville bli lettere å få oversikt når vi jobbet med materialet alene, enn når vi skulle jobbe med det sammen. Datamaterialet fra de individuelle intervjuene og fokusgruppeintervjuene ble behandlet hver for seg. Ved å starte analysen hver for oss ble vi ikke påvirket av hverandre. Slik kunne vi styrke reliabiliteten i form av at vi for eksempel trakk frem ”like” funn. Det ville også styrke undersøkelsens gyldighet hvis vi trakk samme konklusjoner og liknende (jf. Kapittel 4.4.1). Etter kodingen hver for oss valgte vi å sammenlikne det vi individuelt hadde funnet som relevant. Vi prøvde deretter å samle dette under mer overordnede kategorier hvor både funn fra de individuelle intervjuene og fokusgruppeintervjuene var representert. Ifølge Denzin (1978) kan bruk av flere forskere, enten om dem er intervjuere eller observatører, forstås som forskertrianglering. Dette er med på å øke tiltroen til dataen, samt vurdere validiteten og reliabiliteten om det er samsvar mellom kodingen.

Triangulering handler om i hvor stor grad tilnæringsmåten påvirker resultatet. For å forbedre validiteten i en studie er det viktig å bruke ulike tilnæringsmåter. Dette for å få bedre forståelse, samt å få innsikt rundt temaet fra flere perspektiver (Kleven, Hjordemaal og Tveit, 2011). Det er viktig å merke seg kritikken mot triangulering, som angår at ulike typer data og metoder ikke kan avdekke én spesifikk sannhet fordi de er hentet ut fra forskjellige kontekster (Bjørndal, 2008). Ved å samle inn data fra både elever og karriereveiledere nærmet vi oss temaet utdanningsvalg fra to ulike perspektiv, til tross for at vårt fokus var på hvordan elevene opplevde å ta utdanningsvalg. Dette kan forstås som datatriangulering. Ifølge Denzin (1978) handler datatriangulering om å samle inn data på ulike tidspunkter, fra ulike mennesker eller på ulike steder. Det er lydopptak og transkripsjoner av intervjuene som utgjør vårt analysegrunnlag for hvordan elever i tredje klasse på videregående skole opplever å ta utdanningsvalg. Vi evaluerte om våre fortolkninger samsvarte, noe som gjør at reliabiliteten etterprøves, dette er en klar fordel med forsker- og datatriangulering.

Postholm (2010) påpeker også at analysen vil være preget av hvilke erfaringer og opplevelser forskeren bringer med seg inn i analyseprosessen. Forskerens egne erfaringer og allerede fortolkede teorier danner grunnlaget for analysen som allerede starter i begynnelsen av forskningsarbeidet. Analysen er en prosess som foregår fra begynnelsen datainnsamlingen til skriveprosessen er ferdig, og ifølge Postholm (2010) er forskeren med sin forståelsesbakgrunn det viktigste forskningsinstrumentet.

Ved å bruke sitater i teksten fremheves sentrale tema og hovedpoeng fra intervjudeltakerne. Med tanke på informantenes anonymitet er sitatene i denne oppgaven ikke gitt noen form for kjennetegn. En forsker har etiske retningslinjer å ta hensyn til, og prinsippet om absolutt anonymitet står sterkt. Temasentrerte analyser behandler utdrag av datamaterialet, noe som gjør at skildringene av informantenes situasjon blir tatt ut av helheten og hver enkelt deltaker blir da vanskelig å kjenne igjen av andre (Thagaard, 2013). Flere etiske overveielser vi tok i prosessen blir gjort rede for under.

4.7 Etiske overveielser

Det finnes mange etiske perspektiver forskeren bør forholde seg til før, under og etter intervjuet. De etiske retningslinjene skal til en hver tid følge forskeren i forskningsprosessen. Ordet etikk stammer fra det greske ordet *ethos* som har betydningen *karakter*. Ordet er

oversatt til det latinske "mores" som betyr moral, karakter eller vane (Kvale og Brinkmann, 2015).

De etiske problemstillingene går særlig ut på å finne en balanse mellom menneskers privatliv og publisering av forskningsresultater. Dette er viktig å ta høyde for når man skal i gang med et forskningsprosjekt. Forskningen bør ha som mål å forbedre den menneskelige situasjonen som det forskes på. Konfidensialitet må derfor til en hver tid ligge til grunn. Prinsippet om konfidensialitet innebærer at deltakerne i prosjektet er anonymisert når resultatene skal presenteres (Thagaard, 2013). I vårt prosjekt, hvor utdanningsvalg er i fokus, har vi både elevers og karriereveilederes refleksjoner og perspektiver. Målet for studiet er å kunne bringe mer kunnskap inn på feltet, både for ungdommene selv, men også for de som jobber tett med dem, som for eksempel karriereveiledere.

Prosjektet vårt ble meldt inn til NSD (Norsk senter for forskningsdata) og godkjent (se vedlegg 3) før vi startet innsamlingen av data, som ble gjennomført i henhold til NSDs retningslinjer. En av retningslinjene var å få et informert samtykke fra intervjupersonene. Dette ble deltakerne orientert om på forhånd og de fikk samtykkeskjema (se vedlegg 5) sammen med informasjonsskrivet (se vedlegg 4) om studiet noen dager før selve intervjuet. I skrivet var det også presisert at vi ville benytte lydopptak av samtalen. Alle informantene var over 18 år, med andre ord trengte vi ikke å informere deres foresatte.

Kvale og Brinkmann (2015) skriver at som forsker må du også være i stand til å vurdere hvilke eventuelle konsekvenser studien kan ha for intervjupersonene. Når intervjuene er gjennomført må forskeren behandle data konfidensielt og lojalt, spesielt med tanke på tolking og analysing. For å ivareta konfidensialitet ble lydopptakene straks slettet etter intervjuene var transkribert og det var bare vi to som hadde tilgang til dem. Under transkripsjonen ble ingen navn nevnt, vi valgte bare å kalle intervjupersonene for E (elever) i fokusgruppeintervjuene og K (karriereveiledere) i de individuelle intervjuene. I tillegg ble informasjon som steds plasser og skolenavn utelatt fra transkripsjonen fordi det ikke har noen relevans i oppgaven, samt at det kunne være en gjenkjenningfaktor. Ingen utenforstående skal kunne identifisere noen i vår ferdige oppgave. Men, deltakerne selv vil nok kunne kjenne seg igjen, ettersom vi valgte å bruke direkte sitater når vi presenterte våre funn. Studiets art omfatter ingen sensitive personopplysninger og skal derfor ikke kunne påføre noen skade eller konsekvenser for intervjupersonene. Kvale og Brinkmann (2015) peker også på at når

forskningsresultatene skal publiseres er det viktig at kunnskapen er verifisert og korrekt. Offentliggjøringen skal ikke skape noen konsekvenser for deltakerne i studien, og dette har vært viktig for oss gjennom hele prosessen.

Forskerens rolle har også stor betydning med tanke på de etiske problemstillingene man møter på under et kvalitativt prosjekt, ”Det dreier seg om å lære å se og bedømme, snarere enn om å lære å generalisere eller kalkulere” (Kvale og Brinkmann, 2015:113). Det er strenge krav med tanke på kvaliteten på den vitenskapelige kunnskapen som skal presenteres. Herunder er det viktig at forskeren reflekterer over egen påvirkning i prosjektet, samt er tro mot egne data og presenterer de slik de er.

Ifølge Thagaard (2013) finnes det ingen enkel løsning på hvordan en skal forholde seg til ulike etiske dilemmaer som kan oppstå i løpet av forskningsprosessen og under presentasjonen av funnene. Det er viktig at resultatene presenteres på en slik måte at deltakernes forståelse er representert. ”Etisk ansvarlighet tilsier at forskeren gjør rede for hva som er forskerens faglige perspektiv, og hva som er forskerens fortolkning av hvordan personer i felten forstår sin situasjon” (Thagaard, 2013:230). Med hensyn til deltakerne er det viktig at de utdragene som presenteres i den ferdigstilte oppgaven, fremhever sentrale faktorer av datamaterialet, slik at personene som har deltatt opplever at de er blitt forstått riktig av forskeren. Et bestemt utdrag av sitater fra datamaterialet kan gi et skjevt bilde av materialet, fordi de er tatt ut av sammenhengen de i utgangspunktet sto i (Thagaard, 2013).

De nasjonale forskningsetiske komiteer (NESH) presenterer normer for vitenskapelig redelighet. Det handler blant annet om at en forsker viser redelighet og nøyaktighet i presentasjon av egne forskningsresultater og under bruk og vurdering av andres forskningsarbeid. Nøyaktighet med kilder er et grunnleggende prinsipp, og NESH definerer plagiat som å stjele stoff fra andre forskere for å utgi det som sitt eget. ”Et grunnleggende prinsipp for vitenskapelig redelighet innebærer å unngå å plagiere andres tekster. Plagiat anses som uakseptabelt og som et alvorlig brudd på etiske standarder” (Thagaard, 2013:24). En forsker skal oppgi sine kilder ved bruk av andres ideer og forskningsarbeid. Nøyaktige henvisninger bidrar til å forhindre plagiat fordi muligheten for kontroll og etterprøving av referanser øker. I denne oppgaven har vi valgt å forholde oss til internasjonal standard for kildehenvisninger og ifølge Thagaard (2013) innebærer det at der vi henviser til sitater, definisjon av begreper, og spesielle poeng i en tekst, henviser vi til forfatter, årstall og

sidetall. Med tanke på utbredelsen av internett og muligheten for å laste ned andres tekster, er det viktig å være kritisk til kilder som benyttes.

4.8 Sammenfatning

I metodekapitlet har vi gjort rede for vårt masterprosjekts ulike prosesser, fra valg av problemstilling til gjennomføring og analyse av undersøkelsen. Vi har valgt å benytte oss av en kvalitativ metode, nærmere bestemt kvalitative intervju, hvor vi har gjennomført både individuelle intervju og fokusgruppeintervju. Bakgrunn for valg av kvalitativ metode var at vi mente det ville svare best på problemstillingen vår; *hvordan tredjeklassinger på videregående skole opplever å ta utdanningsvalg*. Oppgaven er inspirert av fenomenologi og hermeneutikk, som er sentrale retninger innen kvalitative metoder. Disse er aktuelle fordi det handler om fortolkning, men også om å forstå det ”virkelige” meningsinnholdet. Vi startet med å belyse undersøkelsens kvalitet, med å reflektere over objektivitet, reliabilitet og validitet. Videre har vi gjort rede for studiens forskningsprosess og skissert analysemetoden vi har brukt. Avslutningsvis ble hensyn til etiske overveielser som en forsker bør forholde seg til både før, under og etter en undersøkelse beskrevet.

I neste kapittel presenteres funnene fra undersøkelsen. Analysen vil ta for seg både elevenes synspunkter på hvordan de opplever å ta utdanningsvalg, men også karriereveiledernes perspektiv og erfaringer rundt elevenes valgprosess.

5. Analyse: Elevenes opplevelse av å ta utdanningsvalg

5.1 Innledning

Vi har tidligere presentert det teoretiske bidraget (se kapittel 3) som har utgangspunkt i forskningsfunnene fra dette kapitlet. Formålet for studien var å finne ut hvordan elever i tredje klasse på videregående skole opplevde å ta utdanningsvalg. Gjennom tre fokusgruppeintervju og fem individuelle intervju prøvde vi å få svar på dette ved å stille ulike spørsmål knyttet til vårt prosjekt. Fokusgruppene bestod av elever fra tredje klasse på Vgs., og vi hadde derfor informanter som var direkte knyttet til problemstillingen. I tillegg valgte vi å gjennomføre individuelle intervju med karriereveiledere ved ulike videregående skoler for å få et bredere bilde av elevenes opplevelse. Spørsmålene som ble stilt i de forskjellige intervjuene var i utgangspunktet like, men ettersom vi benyttet oss av en delvis strukturert tilnærming ble alle intervjuene ulike avhengig av hvilke tema som opptok informantene i størst grad.

Spørsmålene karriereveilederne fikk, handlet hovedsakelig om hvordan de oppfattet at elevene opplevde å ta utdanningsvalg. Vi mener informasjonen de kom med er relevant for vårt prosjekt, ettersom de har kompetanse på feltet og kjenner til prosessen elevene går gjennom. Under fokusgruppeintervjuene diskuterte elevene med hverandre og samtykket på utsagn. For eksempel kunne en elev si at *”det er vanskelig å ta utdanningsvalg”* og da svarte resten av gruppen med *”ja”*, *”mhm”* eller i form av kroppsspråk. På grunn av intervjuets delvis åpne struktur presenteres bare deler av intervjuets innhold her, fordi ikke alle svar var relevante for problemstillingen.

Vi vurderte å presentere funnene i henhold til spørsmålene i intervjuguiden, men kom frem til at våre data ga mer mening når vi presenterte dem som egne kategorier. Gjennom analysen av fokusgruppeintervjuene og de individuelle intervjuene trådte det frem sju hovedkategorier;

1. Opplevelsen av et utfordrende og usikkert utdanningsvalg
2. Opplevelsen av forholdet mellom skoleprestasjon og utdanningsvalg
3. Opplevelsen av å måtte ta høyere utdanning
4. Opplevelsen av hva som er viktigst for valget
5. Betydningen av lønn og status
6. Opplevelsen av å bli påvirket i prosessen til å ta utdanningsvalg
7. Opplevelsen av karriereveiledning i valgprosessen

Vi har valgt å presentere funn fra både fokusgruppene og de individuelle intervjuene under samme kategorier. Dette fordi både elever og veiledere snakket om samme temaer og for å fremheve likheter og ulikheter mellom dem. Noen funn går igjen under flere kategorier, dette fordi intervjuenes struktur førte til at samme samtaleemne kom opp flere ganger. For å vise leser hvor vi har hentet sitatene fra, henviser vi til transkripsjonen av intervjuene. Her vil linjenummer i transkripsjonen stå bak det aktuelle intervjuet. Fokusgruppeintervjuene vil bli referert til som for eksempel (Fg 1, 2-4), mens de individuelle intervjuene blir forkortet til for eksempel (Kv 2, 6-8). Fra noen sitater har vi trukket frem det som var spesielt relevant, og tatt bort unødvendig informasjon, dette vil markeres med (...). Vi ønsker å presisere at vi bruker kjønnspronomen hun og han når vi snakker om elevene, for å få flyt i teksten. Det er ikke gitt at det er en jente når vi bruker pronomenet hun.

5.2 Elevers uttrykte opplevelse av å ta utdanningsvalg og veileders oppfatning av elevene

5.2.1 Opplevelsen av et utfordrende og usikkert utdanningsvalg

På spørsmål om hvordan elevene opplevde å ta utdanningsvalg, svarte de blant annet at det var vanskelig og at de syntes det var overveldende å bestemme seg fordi det var så mye å velge i. Samtlige ga uttrykk for at det var et stort valg som ”avgjorde” fremtiden og at de var lite forberedt til å ta et valg om hva de skulle gjøre: ”veldig vanskelig (...), overveldende mye informasjon fort når man begynner å lete (...), det er så masse å velge i” (Fg 1, 2-8). De trakk frem at i prosessen med å velge var det vanskelig å få oversikt over alle valgene. Elevene var usikre og syntes at det var vanskelig å orientere seg i mengden av studiemuligheter. En elev fortalte blant annet at hun satt opp mange alternativer, fordi hun var bevisst på at hun kunne ombestemme seg: ”(...) så da tenker man liksom, ja hva er det jeg kanskje kan ha lyst til seinere? Ja, så må du bare sette opp alt mulig rart” (Fg 2, 53-57).

Det kom også frem at valget var utfordrende for elevene:

”ja det var vanskelig, eller sånn, det er så mye å velge i, også føler jeg kanskje ikke at jeg visste om alle mulighetene, eller, man vet jo om de her, medisin og juss og alle de store, også tenker jeg sånn at tenk om det er et lite studie der ute som jeg bare har skikkelig lyst til å ta, men, det var jo egentlig ikke det, så jeg tok en litt sånn potetutdanning da som man kan bruke til mye” (Fg 2, 33-37).

”det vanskeligste er å vite hva som egentlig innebærer i studiene, altså, jeg synes det er vanskelig å.. jeg har valgt økonomi og administrasjon, hva er det egentlig? Og jaa, alt mulig egentlig, vanskelig å vite hva det handler om” (Fg 3, 57-60).

Alle elevene påpekte at de hadde ingen eller liten oversikt over studiemuligheter, noe de opplevde som vanskelig. Elevene sa også at valget kom brått på og at de bevisst utsatte å ta valget gjennom skoleåret. Dette fordi de var usikre og ikke følte seg klar til å ta en så stor avgjørelse som ville få konsekvenser for fremtiden deres. Faktorer som å velge en utdanning som kunne brukes til mye var også noe flere trakk frem, ettersom de manglet informasjon og tenkte det ville være lurt å ha flere muligheter.

De trakk også frem muligheten til å endre rekkefølgen på de ti valgene frem til 1. juni, resultatet var at de kunne skyve valget enda lenger frem: ”Jeg har liksom satt opp de studiene som jeg har lyst til å gå, så det gjelder bare å... ja at man finner ut hva man har lyst til å bli, i stede for å ta noe man tror” (Fg 3, 46-47). Enkelte av elevene kommenterte også at de utsatte å ta valget så lenge de kunne fordi det var vanskelig å forholde seg til en så stor avgjørelse: ”jeg søkte liksom, sånn to dager før søknadsfristen” ”ja, jeg også, søkte samme kvelden liksom” (Fg 2, 53). I tillegg uttrykte elevene at de syntes det var viktig å være sikker på valget man tok: ”hva hvis jeg kommer på noe annet eller jeg ikke har lyst til å studere det her, også har du plutselig rotet bort et år” (Fg 3, 265-267).

Elevene var *stresset* over valget fordi det kom så fort og ville prege resten av livet. Flere av elevene sa de var *usikre* på valget de hadde gjort, både med tanke på om de hadde valgt rett, men også om de kom inn på det de ønsket. De fortalte om en rekke faktorer som de fokuserte på under prosessen med å bestemme seg, blant annet det å være redd for å velge feil: ”Det absolutt verste har vært å ikke vite helt om du søker rett og at fristen nærmer seg” (Fg 3, 256). Det å ikke vite om de valgte rett kunne også føre til mye frustrasjon hos noen av elevene. Noen fortalte også om sterke emosjonelle reaksjoner i prosessen med å velge utdanning:

”Vi har vært veldig stresset siden første klassen for å finne ut hva vi har lyst å gjøre liksom, og vært veldig fortvilt og veldig, eh, ja mye tårer og frustrasjon” (Fg 1, 376-378).

De uttrykte altså at de følte seg stresset fordi de ikke visste hva de skulle velge. Flere av elevene fortalte at de hadde brukt mye tid på å tenke over valget, noe som hadde medført mye frustrasjon fordi de ikke klarte å få oversikt over alle mulighetene de hadde.

5.2.1.1 Karriereveilederes oppfatning av hvordan elevene opplever å ta utdanningsvalg

Karriereveilederne fortalte at de oppfattet noen elever som bevisste og reflekterte når det kom til å ta utdanningsvalg. ”... Jeg tror det er ganske mange som vet hva de vil bli” (Kv 1, 268-269). De fortalte videre om et skille i elevgruppen, der noen elever jobbet aktivt og målrettet mot et bestemt mål og hadde bestemt seg for hva de skulle studere i ung alder. Her hadde karriereveilederne et inntrykk av at de elevene som bestemte seg tidlig var de som ønsket å studere medisin eller ingeniør, altså gjerne studier med høye krav. Mens den andre elevgruppen, som var usikker og syntes valget var vanskelig, valgte å utsette det:

”Jeg tror de opplever det vanskelig (...) og det er så mange muligheter, det er noen få som er veldig målbevisst og vet, men jeg tror flertallet synes det er veldig vanskelig” (Kv 4, linje 200).

”Noen er jo helt bestemt før de starter på videregående og da er det gjerne hvis de ønsker en utdanning som er veldig kjent, en profesjonsutdanning og det er vel medisin eller advokat som er blant de som er, ja eller psykolog som er utdanninger som de kjenner og som de ønsker” (Kv 4, 43-46).

”Veldig skummelt har jeg inntrykk av. Noen synes det er skummelt i gåseøyne fordi det er et stort valg å ta og at det kan binde dem lang tid og ja dem tenker sånn økonomi og ja, hvor fort kan man komme ut i jobb og tjene penger og sånt” (Kv 1, 306-308).

Enkelte av karriereveilederne kommenterte også at de syntes det var vanskelig å si hvordan elevene opplevde å ta valget, men fremhevet at elevene var fokuserte på at de måtte starte på høyere utdanning rett etter videregående. I tillegg påpekte enkelte karriereveiledere at de var overrasket over at elevene var usikre: ”Så det er egentlig litt overraskende at det er såpass mange som er helt sånn i det... i det blå, i det uvisse når de er kommet såpass langt” (Kv 2, 55-58). De trakk frem at valgprosessen startet i første klasse, for noen kanskje enda tidligere, og at det ble gitt mye informasjon til elevene allerede da.

5.2.2 Opplevelsen av forholdet mellom skoleprestasjon og utdanningsvalg

I samtalene med elevene trådte karakterer og eksamener frem som viktige tema. Deres skoleprestasjon var relevant med tanke på utdanningsvalget, fordi det ville avgjøre hvilke studier de kom inn på. Elevene syntes gode karakterer var viktig og sa at de tenkte mye på det. På et av spørsmålene om karakterer var i fokus svarte en: ”Ja, alt for mye” (Fg 1, 483). I samme gruppeintervju sa en annen elev: ”Man vil jo gjerne ha gode karakterer” (Fg 1, 480). Fokuset på karakterer og eksamen var altså tilstede, samtidig opplevde de ikke noe press på å få gode karakterer fra andre enn seg selv.

”Jeg tenker på mye karakterer og sånn, på en måte, jeg har jo lyst på bra karakterer, men jeg kjenner egentlig ikke noe press fra noen andre, det er fordi jeg har lyst på det selv” (Fg 3, 399-402).

”Jeg er nervøs for eksamenen, jeg håper bare det går bra og ikke bare ødelegger snittet (...), jeg har jo gjort det så bra til nå, også føler jeg at eksamenene bare kan komme til å knuse drømmen” (Fg 2, 277-280).

De av elevene som ikke skulle gå direkte videre på høyere utdanning hadde et mer avslappet forhold til karakterer. De uttrykte at de heller kunne ta opp fag hvis det var nødvendig. Elevene hadde altså tenkt over hva karakterene deres kunne bety for deres fremtid, og hadde derfor orientert seg med tanke på muligheten til å ta opp fag og liknende.

5.2.2.1 Karriereveiledernes oppfatning av elevenes fokus i skolen

I løpet av alle de individuelle intervjuene trakk karriereveilederne frem at karakterer, eksamener og vitnemål hadde et stort fokus hos de fleste elevene. ”Jeg synes de stresser mye mer over at de skal klare å gjøre leksene, og ... ja, å prestere her og nå” (Kv 3, 124). De oppfattet at elevene var mest opptatt av å gjøre det bra her og nå i skolen og mente de brukte mye mer tid på dette, enn å tenke på høyere utdanning. En av veilederne sa:

”Ja, det er veldig viktig for dem (...), så det er nok et press for mange det der, å få gode nok karakterer. Jeg tror nok det er et større press enn akkurat det å gjøre valget om hva de skal gjøre” (Kv 4, 76).

Når karriereveilederne snakket om skoleprestasjon var det tydelig at de oppfattet et ”skille” i elevgruppen: de elevene som skal fullføre videregående skole for å få et vitnemål og de elevene som er opptatt av å fullføre med best mulige karakterer. ”Det er ikke så vanskelig å komme inn på skolen (...), dem sliter mer med å komme ut med et bra resultat” (Kv 2, 351-352). For elevene, som tilhørte gruppen som slet med å få gode karakterer, var gjerne motivasjonen for å gå på skole lav. De møtte sjeldent opp på skolen og veiledning knyttet til denne gruppen gikk ofte på det psykososiale. I samtale med disse elevene, fokuserte veilederne i størst grad på tiltak for at elevene skulle klare å fullføre videregående skole, slik at de fikk et vitnemål.

Karriereveilederne beskrev også elever som fokuserte på å komme inn på prestisjeutdanninger, som medisin og ingeniør. Altså, utdanninger som krever gode karakterer og realfag som fordypningsemne. En av veilederne oppfattet at elevene ønsket å ”sikre” seg. Flere av elevene hadde fordypningsfag som gjorde at de ikke hadde muligheten til å ta for eksempel den vanskeligste matematikken. De valgte da å ta dette/disse fagene som privatist, for å sikre flest muligheter i fremtiden. ”De vil sikre at de kan ha flere alternativer (...), akkurat dette har jeg hørte mange ganger de har sagt – jeg vil ha *alle* mulighetene til å velge” (Kv 3, 77 + 424). Flere av karriereveilederne oppfattet et enormt press og fokus på å prestere blant elevene i skolen. En sa at dette presset og fokuset startet allerede i ungdomsskolen, og at det i størst grad dreide seg om karakterer, mens en annen forklarte det som et samfunnsfenomen:

”Jeg ser det som et sånn samfunnsfenomen, i forhold til det at generelt har vi veldig fokus på utseende, at vi skal prestere, vi skal være flinke på mange områder, ehm, man skal være slank og pen og trene og ha hobbyer og på en måte lykkes på mange områder i livet samtidig. Det er helt tydelig i ungdomsbefolkningen at det er sånn” (KV 3, 153-157).

5.2.3 Opplevelsen av å måtte ta høyere utdanning

Under intervjuene var vi opptatt av hvordan elevene opplevde å bestemme seg for hva de skulle gjøre *etter* videregående skole. Fokuset vårt var ikke på hvilken høyere utdanning de hadde valgt, men prosessen rundt å ta et valg om de enten ville inn i militæret, jobbe ett år, dra på folkehøyskole eller gå rett videre på studier. Samtidig opplevde vi under intervjuene at elevene var veldig fokusert på at de måtte ta høyere utdanning etter videregående skole. De

uttrykte at høyere utdanning var noe de måtte, og sa at samfunnet ”krever” papirer (les: de rette kvalifikasjoner) på alt. ”Jeg føler egentlig ikke at vi har så veldig mye valg nå, nå må vi liksom på høyere utdanning for å bli noe. For man må ha papirer på nesten alt for å gjøre noe” (Fg 1, 371-373). Elevene diskuterte temaet med hverandre og reflekterte over hvorfor det var slik at ”yrkesfaglige jobber” ikke ble sett på som ordentlige jobber:

”Ja, det er greit nok hvis de ”bare” er snekker, eller ”bare” bonde, eller ”bare” elektriker, men liksom, hvorfor er det ”bare”? Ja, altså, hvorfor er du ”bare” bonde, ”bare” snekker...?” (Fg 1, 397-399).

En av elevene hadde et inntrykk av at arbeidsmarkedet var tøft og sa: ”du må ha en utdanning for å få jobb på en måte, for arbeidsmarkedet er så tøft” (Fg 3, 519-520). Da disse temaene kom opp var det stor enighet blant elevene. De nikket og samtykket med hverandre sine tanker rundt høyere utdanning. Det var tydelig at fokusgruppene hadde en opplevelse av at høyere utdanning var nødvendig for å få seg en ordentlig jobb i dagens samfunn, og fremmet at karriere stod i fokus når de skulle velge:

”Jeg har jo tenkt på å søke høyere utdanning, jeg tenker jo også at jeg må gjøre det for å få en ordentlig jobb. Men jeg vet jo ikke hva jeg skal gjøre (...), jeg trenger tid til å finne ut hva jeg skal gjøre, (...), men jeg tenker jo at det er noe jeg må gjøre for å komme meg videre og for å bli noe” (Fg 1, 380-388).

For eleven ovenfor betydde høyere utdanning at man skulle ”bli noe”. Flere uttrykte at høyere utdanning var mer prestisjefullt enn de som tok yrkesfag: ”Det er liksom mer prestisjefullt å på en måte ha tatt videregående og skal ut for å studere, mens blårussen har liksom bare yrkesfag og de skal nå ut i arbeidslivet” (Fg 2, 366-368). Flertallet av elevene opplevde også at det var forventet at de skulle søke høyere utdanning: ”Det blir liksom ikke et spørsmål om *skal* du søke eller ikke? Det blir mer sånn her at ja, *hva* har du søkt?” (Fg 3, 526-527). Selv om de opplevde en forventning om å ta høyere utdanning fra sine nærmeste, ga de uttrykk for at de syntes at ett eller to friår var greit å ta, men ikke noe mer: ”Jeg føler ikke at det er helt innafor å ta to friår, for da blir det nesten litt sånn at man havner på latsiden liksom” (Fg 2, 212-214). De hadde mange tanker rundt det å ta en pause fra skolelivet og vi oppfattet det slik at dette var noe de hadde diskutert seg i mellom før intervjuet. Av de 13 elevene som deltok i gruppeintervjuene var det totalt tre som skulle ta friår. En forklarte valget om friår på

følgende måte: ”Jeg trenger et friår for å bare ikke ha noe press på meg til å gjøre det bra, eller å bare slappe litt av sånn psykisk tenker jeg” (Fg 2, 200-201). Noen av elevene trakk fram at de syntes det var dumt å ikke komme i gang med studiet med en gang, fordi det betydde at de ville henge etter sine medelever i utdanningsløpet:

”Jeg tenker det har litt å si hvis alle vennene dine begynner å studere, også er dem liksom to eller tre kull over deg. (...) Du føler liksom at du ikke vil havne med de som er mye yngre enn deg ... hvis du er tre år bak, liksom” (Fg 2, 239 + 234).

Det kom tydelig frem at det var ”sosialt akseptert” å ta ett eller to friår, men for noen elever var det å skulle starte studieløpet med yngre studenter en negativ konsekvens. For en annen elev, som hadde valgt å søke høyere utdanning, var begrunnelsen denne:

”Jeg trenger ikke friår for å si det sånn, jeg er passe motivert og klar på at jeg skulle gå videre, ja jeg har ikke gått videregående for bare ha videregående liksom. Det har aldri egentlig vært et valg å ikke studere” (Fg 3, 111-115).

5.2.3.1 Karriereveilederes oppfatning av elevenes valg om høyere utdanning

I samtalene med karriereveilederne kom det frem at de hadde et inntrykk om at det var mer og mer vanlig for elevene å velge friår etter videregående utdanning. De sa at ca. halvparten av elevgruppen tok friår, mens den andre halvparten som regel var de som i tidlig alder visste hva de skal studere. Noen karriereveiledere mente at elevene ikke stresset med å ta høyere utdanning. De trakk også frem at fristen for å søke videre utdanning var fjern for elevene. ”Så det er ikke alle som er like forberedte på at det er noe som ligger forholdsvis tett på frem i tiden” (Kv 2, 30). En annen veileder fortalte at fokuset til elevene var å starte på høyere utdanning fortest mulig:

”De aller fleste er veldig fokusert på å gjøre det fort ferdig. De har dårlig tid til å gjøre noe annet et år (...), de har ei hast i livet sitt med å få ferdig utdanningen. De føler de blir gamle hvis de blir 20 år før du begynner å studere, eller 21” (Kv 4, 205).

Flere nevnte også at de hadde inntrykk av at elevene ofte valgte allerede i ungdomsskolen, ettersom det var der de måtte velge mellom yrkesfag og studiespesialiserende. I dette valget hadde de også ei oppfatning av at elevene har et samfunnsperspektiv i tankene:

”Dem forstår det i større grad at samfunnet har blitt sånn at når du tar den her linjen, så er du egentlig ikke noe, du er egentlig ikke kompetent til noe annet enn å studere videre i første omgang” (Kv 1, 540).

Karriereveilederne oppfattet elevene som bevisste og opplevde at de hadde kontroll på hvilke karakterer og fag de måtte ha til de ulike utdanningene. De mente også at elevene var klar over hvilke valgmuligheter de hadde når de skulle søke og uttrykte at elevene gjerne sikret valgmulighetene sine ved å ta ekstra fag som privatist. Flere av veilederne trakk også inn samfunnsperspektivet når de snakket om elever og høyere utdanning. ”Jeg tror dem er ganske bevisst på at dem bør ta utdanning som samfunnet er i dag” (Kv 1, 543). Det var altså tydelig at de også hadde ei oppfatning om at samfunnet påvirket elevene i form av å ta høyere utdanning, på samme måten som elevene hadde et inntrykk av at samfunnet ”krever” papirer på alt.

5.2.4 Opplevelsen av hva som er viktigst for valget

Elevene hadde tenkt grundig over hva som var viktig for dem når de skulle ta utdanningsvalget. Noen elever påpekte at det var viktig å velge en utdanning som kunne brukes på flere områder: ”(...) så jeg tok en litt sånn potetutdanning da som man kan bruke til mye” (Fg 2, 33-37). Noen kommenterte at interesse var mindre viktig når de skulle velge utdanning: ”For meg var det ikke interesse, for meg var det yrkesmuligheter etter endt utdanning” (Fg 1, 75). Samtidig sa flertallet av elevene at valget var preget av interesse og trivsel i yrket:

”Du kan ikke jobbe med noe som du synes er kjedelig, synes jeg. Da går du egentlig inn i en blindgate, og da ser jeg for meg at du blir utrolig fort lei om du ikke trives med det du jobber med” (Fg 3, 552-554).

Mange elever hadde reflektert over at valget hadde mye å si for fremtiden deres. De kommenterte at personlige egenskaper var avgjørende for valget og trakk derav frem trivsel og interesse: ”Jeg var egentlig litt sånn fast bestemt på at jeg skulle jobbe med mennesker, og ta et studie som man må være med mennesker” (Fg 2, 39-40). Det var tydelig at noen elever de hadde orientert seg med tanke på jobbmuligheter:

”Sånn for eksempel med ingeniør og sånt, så blir det jo vanskeligere og vanskeligere å få jobb i sånne yrker, også er det jo flere yrker der det blir vanskeligere å få jobb når man er ferdig utdannet...” (Fg 3, 269-271).

Her ser vi at elevene var klar over arbeidsmarkedet og ønsket at det skulle være et tilbud om jobb når de var ferdige med utdannelsen sin. Det kom frem at de hadde sett at jobbmarkedet var i stadig endring, men samtidig ville de velge karriere ut fra interesse.

5.2.4.1 Karriereveilederes synspunkt om hva som er viktig for elevene

Flere karriereveiledere trakk frem at de hadde et inntrykk av at elevene var reflekterte med tanke på hva som var viktig for karrieren. De kommenterte at elevene syntes det var viktig å sikre seg mange muligheter etter videregående skole:

”Sånn at, jeg har jo møtt elever som sier at de vil sikre seg på en måte, de vil sikre at de kan ha flere alternativer, så ja jeg føler på en måte at de er veldig sånn voksne mange ungdommer, de er veldig bevisste” (Kv 3, 76-78).

Ifølge karriereveilederne valgte flere elever studiespesialisering fordi de hadde inntrykk av at alle mulighetene var fremfor dem da. Samtidig ønsket de at flere elever burde velge yrkesfaglig retning, også de faglig sterke:

”Flinke elever burde velge yrkesfag, men det er blitt sånn at de tenker ”ja, vi velger studiespesialisering så står alle muligheter åpne”, men det er det jo ikke, da har de jo tatt seg bort fra alle yrkesfaglige, som ofte er gode utdanninger for mange” (Kv 2, 330 + 335-338).

Karriereveilederne oppfattet at elevene syntes det var viktigere å velge en teoretisk og akademisk retning, fremfor en yrkesfaglig retning. Det kom også frem at de opplevde elevene som målbevisste og at det var viktig for dem med gode resultater og flere yrkesmuligheter etter endt utdanning:

”De er veldig bevisst over, de vet hva de vil, også har du andre som aldeles ikke er der. Men det er jo kanskje helt normalt i en ungdomsbefolkning, vi har jo lest og sånn at mange er veldig flinke og setter store krav til seg selv og er målbevisste og sånt,

men også dette her at selv om de ikke vet hva de skal, så vil de sikre seg muligheter. For eksempel at de på musikk, dans og drama nå, så tar de likevel R-matte hos privatist, fordi de tenker at de kanskje skal gjøre noe annet” (Kv 3, 79-85).

”Jeg tror at det som avgjør valget deres er jo hvilken informasjon de har om utdanninger og hva de føler at de selv har av kompetanse og interesse, så jeg tror at den der ... det å kjenne seg selv og å kjenne utdanningene, det er kanskje det som er viktigst” (Kv 4, 99).

Noen karriereveiledere sa at det som var viktigst for elevene, var at de måtte ha kunnskap om både utdanningene og seg selv når de skulle ta valget. Samtidig kom det også frem at de hadde et inntrykk av at valget elevene tar ofte blir avgjort basert på *tilfeldigheter*: ”Et valg tar dem jo, men for noen så tror jeg det er litt tilfeldig, hva dem ender opp med, tror jeg” (Kv 5, 283). Videre forklartes valget ut fra tilfeldigheter med: ”hvis det kommer ei fra universitetet Nord og som er kjempeflink til å markedsføre, så kan jo hun faktisk rekruttere en del studenter, bare fordi hun gjør en god jobb” (Kv 5, 291-295). Altså oppfattet karriereveilederne at hvilke personer elevene kommuniserte med og fikk informasjon fra var viktig for hvilket valg elevene endte opp med til slutt. Valg basert på interesse var også noe som kom frem fra karriereveilederne: ”Når de kommer til Vg3 så er de mer opptatt av hva de egentlig vil jobbe med, istedenfor at lønnen er det viktigste” (Kv 4, 194-196).

5.2.5 Betydningen av lønn og status

Hos noen elever kom det frem at de hadde tenkt over lønn og økonomi når de skulle velge studie: ”Ja, jeg har hvert fall valgt ut fra at, altså at lønnsnivået er greit liksom” (Fg 3, 571). Enkelte elever påpekte at noen yrker ikke var bra nok og at de valgte ut fra hvilken status yrket har i dagens samfunn. Det var innlysende at elevene hadde satt seg inn i hvilke yrker som ga høy status:

”Det virker nesten litt sånn som på skolen og sånn, at ja lærer, skal du bli lærer, ja egentlig en jobb som jeg kunne sett for meg å hatt liksom, og det er jo sånn, de tjener jo ikke så godt, og da er det mye kulere å være, ja ingeniør for eksempel” (Fg 3, 582-585).

”Til syvende og sist så har lønn en del å si og ja det betyr en del. Ja, ehm, det betyr en del for meg i alle fall, det er ikke det at jobb kun betyr lønn, men ja, det skaper en del frihet. (...) Jeg har alltid hatt lyst på en jobb med masse penger, men det er jo ikke... Det er jo bedre å ha en jobb der du trives” (Fg 3, 563-567).

Det viste seg at mange elever hadde tenkt over at utdanningen de valgte avgjorde hvilken økonomisk hverdag de kom til å få etter endt studie. De hadde reflektert over at de ønsket å ha økonomisk frihet til å ha både bil, hus og mulighet til å dra på ferie hvert år. Elevene kommenterte også hverandres synspunkter når vi snakket om dette temaet i intervjuet, enkelte var veldig opptatt av at den fremtidige jobben skulle ha høy status og at de skulle tjene godt. Andre elever var uenig og ønsket heller en jobb der de trivdes og hvor eventuell god lønn var en bonus. Det var tydelig at elevene knyttet det å tjene godt opp mot status, har du en god lønn, ville også yrket ha høy status.

5.2.5.1 Karriereveiledernes oppfatning av elevenes tanker om lønn og status

Karriereveilederne trakk frem at de trodde media gjorde at elevene fokuserte på de yrkesgruppene som har høy lønn og god status, som for eksempel ingeniør og oljenæringen. En karriereveileder kommenterte også at elevene hadde høye ambisjoner og ikke ville ”ta til takke” med hvilken som helst jobb: ”Selvfølgelig kan du jobbe i kassen i butikken, men det vil de ikke, det merker vi kanskje også, at de vil gjerne ha utdanninger som gir god lønn og status” (Kv 1, 426-428).

Enkelte karriereveiledere fremhevet at noen elever hadde valgt å gå studiespesialiserende på bakgrunn av at yrkesfag hadde for lav status. De kommenterte at de tydelig så at noen elever ikke burde ha vært på studiespesialiserende, men heller valgt yrkesfaglig utdanning, for å lette deres vei mot arbeidslivet:

”Så vi får jo en del elever hos oss som ikke burde vært her, vi har mange av dem også. Vi snakker om de flinke elevene, men vi har ganske mange elever også som har for eksempel altså skrivefeil, lese- og skrivevansker, som gjør at dem aldri vil kunne gjøre det noe særlig bra i høyere utdanning. De skriver såpass dårlig at, ja, det er ikke så vanskelig å komme inn her på skolen, sånn sett, så dem sliter mer med å komme ut, med et bra resultat” (Kv 2, 347-352).

Karriereveilederne mente at yrkesfag har for lav status og at det kan skyldes hvordan utdanningssystemet i dagens samfunn er blitt. De rettet kritikk mot hvordan den yrkesfaglige utdanningen er og påpekte at mange elever valgte studiespesialiserende på bakgrunn av hvilken status retningen har: ”Mange tar studiespesialiserende, yrkesfagene har for liten status og det burde vært flere valg, fordi det er yrkesfagene samfunnet har bruk for” (Kv 2, 328). Det kom frem at elevene allerede fra ungdomsskolen tenkte over hvilke yrker som gir høy status og lønn. Karriereveilederne kommenterte også at ungdomsskolerådgiverne var blitt flinke til å fremme yrkesfaglig utdanning til elever i tiende klasse. Derav påpekte de også at mange elever valgte på feil grunnlag, altså at de valgte ut fra hvilken status yrket har. En karriereveileder fremhevet at fokuset på å ta høyere utdanning kan endre seg etter hvert på bakgrunn av at flere velger å ta høyere utdanning:

”Det blir en konkurranse om arbeidsplasser og da blir det viktig å ha en høyere utdanning og kanskje en master for å få seg jobb (...). Men vi trenger jo fagarbeidere i like stor grad, sånn at, den bølgen vil jo kanskje snu seg litt, at det med høyere utdanning ikke nødvendigvis blir så viktig at det å ta et fagbrev også er, at det får en litt høyere status” (Kv 4, 243-249).

Karriereveilederne trakk frem at når elevene starter på Vg1 var de opptatt av å få en jobb med god lønn og valgte derfor den vanskeligste matematikken: ”Jeg tror nok de tenker over lønn og status, det betyr noe. Særlig når de er i Vg1, så vil de ha en jobb med god lønn” (Kv 4, 184). Dette gjorde de for at de skulle kunne søke på de utdanningene det er vanskeligst å komme inn på. Det som var overraskende var at karriereveilederne fortalte at noe endrer seg hos elevene når de kom til Vg3:

”Det er litt mindre fokus på det når jeg snakker med de på Vg3. Da har jeg ikke opplevd at det er noen som snakker om lønn, men det kan være at det er noen som sjekker det ut selv. At de likevel tenker på det, det vil jeg tro er viktig for de, men i samtaler med meg så er det de på Vg1 som er mest opptatt av lønnen” (Kv 4, 187-192).

5.2.6 Opplevelsen av å bli påvirket i prosessen til å ta utdanningsvalg

I alle fokusgruppeintervjuene uttrykte elevene at de opplevde påvirkning fra ulike hold i prosessen rundt det å ta utdanningsvalg. Elevene uttrykte at det spesielt var foreldre og venner som påvirket dem, da det er de som kjenner dem best.

”Det er på en måte sånn at en kveld snakker jeg med en kompis og jaa, det hørtes dritbra ut å ta det, så kommer jeg hjem til mamma og pappa og ja det er sikkert greit å bo her med dem” (Fg 3, 72-74).

De fleste av elevene fortalte at venner hadde innflytelse på valget, mens andre følte det motsatt. Selv om mange sa at de snakket med og ble påvirket av sine nærmeste, var det noen som mente at andre forhold hadde innflytelse på prosessen. Ingen av elevene trakk frem at informasjon fra karriereveilederne hadde betydning for valget de tok. Samtidig var det flere av elevene som fremhevet at kontakt med studenter fra ulike studieretninger og deltakelse på utdanningsmesser var viktig for avgjørelsen. Spesielt for én elev var universitetsturneen viktig under søknadsprosessen:

”Jeg tror jeg bestemte meg når vi hadde noen fra sånn universitet, vi hadde fra Tromsø, Oslo, Nord og NTNU, også gikk jeg og spurte en og sa hva jeg likte å gjøre og hvilke fag jeg likte på skolen. Så foreslo hun noen ting, så jeg endte opp med å søke det” (Fg 1, 303-308).

For en annen elev var det veldig viktig å få bestemme selv med tanke på valget:

”Jeg kan ikke tenke på hva andre vil at jeg skal studere, det må jeg nesten bestemme selv” (Fg 1, 219). Flere av elevene opplevde en *forventning* fra de nærmeste om at de skulle velge høyere utdanning og ga uttrykk for at dette var noe som påvirket dem i søknadsprosessen:

”Jeg har i alle fall hatt foreldre som har sagt, for massevis av år siden, at utdanning på en måte kommer til å bli kjempe viktig i årene fremover og sånn, så det er nok også noe som har gjort at jeg kanskje aldri har vurdert å ikke ta egen utdanning” (Fg 3, 433-436).

”Mange forventer at du har søkt høyere utdanning og, ja, til og med oldemor sier at ja, det er viktig med utdanning...” (Fg 3, 526-527).

Selv om elevene opplevde en forventning om å ta høyere utdanning hjemmefra, sa de også at deres foresatte fortalte dem at trivsel var viktig i et fremtidig yrke:

”Jeg har fått beskjed hjemmefra fra tidlig alder at det er lurt, men de sier jo også at det er greit at hvis, altså så lenge jeg finner en jobb der jeg trives i, så er det uansett om det skulle være lærer eller ja leder for noe” (Fg 3, 443-446).

Elevene sa at foresatte fortalte dem at utdanning var viktig og nødvendig, men det varierte om de fulgte i deres fotspor. En elev fortalte for eksempel at: ”Nei, de har ikke påvirket mi utdanning med si utdanning i alle fall” (Fg 3, 457). Mens en annen sa: ”Jeg kommer fra en akademikerfamilie, så det ville vært veldig rart å ikke skulle fulgt opp” (Fg 2, 382). Noen elever merket altså en direkte påvirkning med tanke på høyere utdanning, mens det for andre var en indirekte forventning fra de nærmeste. En av elevene opplevde påvirkning fra foreldrene når det kom til å flytte utenlands: ”Jeg har veldig lyst til å studere i utlandet, men familien min er litt sånn påvirkende, dem har ikke så lyst at jeg skal dra. Mamma fikk jo helt panikk” (Fg 1, 227-228). Resultatet ble at denne eleven ikke søkte studie i utlandet.

5.2.6.1 Karriereveilederes oppfatning av påvirkning i elevenes valgprosess

I samtalene med karriereveilederne kom det frem at de hadde en oppfatning av at elevene ble påvirket fra ulike hold under valgprosessen. De mente det i hovedsak var foreldre og venner som hadde innflytelse på valget. Flere veiledere hadde en forståelse av at elevene ble påvirket av foreldrenes utdanning og at de dermed fulgte i samme fotspor som dem:

”At de kanskje har blitt påvirket av venner er jo ikke tvil. Da er det venner og familie og gjerne mor, mor bestemmer jo mye der om hvordan vi skal gå videre. (...) Altså, det med at mor som bestemmer, men så er det mange som velger veldig tradisjonelt og velger å begynne med det mor jobber med og studerer sykepleier for eksempel” (Kv 1, 335 og 439).

De hadde et inntrykk av at foreldre i størst grad påvirket elevenes skoleprestasjon, i form av karakterer og stress. Mens det de betegnet som ”akademikerforeldre” hadde større innflytelse på utdanningsvalget, enn de som ikke var under denne betegnelsen: ”(...) Mange kommer fra familier hvor det er høyt utdanningsnivå og veldig klar bevissthet rundt ting med å ta

utdanningsvalg” (Kv 2, 297-98). Karriereveilederne sa også at de trodde elevgruppen påvirket og stresset hverandre. Elevene kunne gjerne føle at ”alle andre”, hadde søkt og ble dermed stresset av dette. Dette kunne føre til at elevene bare søkte ”noe” fordi de følte de måtte:

”Studieretningen de går gjør jo at en eller annen gang må dem jo ta en utdanning, men ikke nødvendigvis at dem må ta den nå, men jeg tror elevmassen, altså elevgruppen kan stresse hverandre litt. Elevene kan uttrykke at ”åå, hun vet sikkert hva hun skal gjøre og jeg har ikke peiling, jeg må søke noe bare for å ha søkt” (Kv 1, 401).

En av veilederne sa: ”Jeg tror vi påvirker minst” (Kv 5, 174), og hadde altså en oppfatning av at de som karriereveiledere ikke påvirket elevenes utdanningsvalg i særlig stor grad. Som nevnt over, var det heller ikke noen av elevene som nevnte at karriereveiledere hadde noen innvirkning på valget deres.

5.2.7 Opplevelsen av karriereveiledning i valgprosessen

Vi intervjuet tilsammen 13 elever, og alle ga uttrykk for sviktende oppfølging fra karriereveilederne ved de ulike skolene. På en skole var elevene usikre på om de faktisk hadde rådgiver i det hele tatt. En elev prøvde å oppsøke veileder, uten hell: ”Jeg var tre dager på rad og skulle snakke med rådgiver, jeg fant ingen rådgiver og ga opp” (Fg 1, 263). De fleste sa de hadde etterspurt kontakt med rådgiver til lærerne, fordi de manglet informasjon. Noen elever oppsøkte karriereveilederne på eget initiativ, men de opplevde da å bli henvist til ulike nettsider for å få informasjon:

”Jeg var der å fikk litt informasjon om hvert fall hvordan man søkte og sånt. Og, men da ble det veldig mye sånn, at når jeg spurte om noe der så søkte hun på nettet liksom, på det jeg har vært å sett på tidligere liksom” (Fg 3, 239-241).

”Uansett så gikk vi til rådgiver, og når vi havnet hos henne så fikk du veldig følelsen av at ”hva gjør du her” og at så sa hun at det står masse informasjon på nettet, men den grunnen til at jeg er her, er jo at jeg skjønner ikke, jeg klarer ikke å sortere ut, eh, den informasjonen jeg vil ha fra nettet også kommer jeg til rådgiver også får jeg det svaret og da følte jeg liksom, hva er vitsen med å gå dit en gang til da når det er det svaret jeg skal få” (Fg 1, 97-103).

Elevene uttrykte at de var misfornøyde med karriereveiledningen de fikk, fordi de opplevde å bli henvist til internettsider som de selv allerede hadde sett på. De sa de ønsket å snakke med karriereveilederen for å få hjelp til å sortere ut og finne riktig studie, men følte at de ble avvist når de fikk beskjed om å sjekke internett. Flere av elevene syntes karriereveilederne var dårlig informerte og savnet et større fokus på det å skulle ta utdanningsvalg:

”Jeg ble skikkelig overrasket over hvor dårlig informert rådgiverne er, og at de setter av en halvtime til å gå på en sånn der nettside hvor du liksom skal finne ut hva du vil bli, en quiz liksom, som om det liksom skal fortelle deg om hva du skal gjøre i framtida. Jeg synes det bør være mer fokus ... Eller, på ungdomsskolen har du liksom sånn utdanningsvalg en time i uken, eller noe sånt, men jeg føler jo jeg trenger det mye mer nå enn på ungdomsskolen. Men, man må kanskje finne ut av det litt selv” (Fg 2, 106-113).

De ønsket seg obligatoriske timer eller et liknende fag som de hadde på ungdomsskolen som handlet om utdanningsvalg. De uttrykte også at de mislikte å få digitale ”yrkesquizer” og så ingen hensikt i å bruke tid på dette. Elevene sa at de måtte finne informasjon selv, og at de gjerne hadde ønsket mer oppfølging fra karriereveilederne:

”Ja, vi har hatt, ja hatt tilgjengelig sånn karriereveileder på skolen, det har vi hatt, men, jeg tror det hadde vært lurt å hatt sånn obligatoriske timer, sånn fra kanskje andre klassen, et par timer i halvåret der liksom, med å begynne å få oss på tanken liksom, ja, for det har vært mye sånn opp til oss selv” (Fg 3, 173-178).

Elevene uttrykte likevel at de hadde fått ulike tilbud fra skolen, i form av en universitetsturné og utdanningsmesser. De opplevde det interessant og nyttig å snakke med studenter på universiteter og de mente de fikk god informasjon gjennom disse tilbudene.

5.2.7.1 Karriereveiledernes egne tanker rundt sitt tilbud

Vi startet alle de individuelle intervjuene med å spørre karriereveilederne om hvilket tilbud de hadde til elevene på Vg3. Alle sa at de hadde opplegg rundt utdanningsvalg for elevene i Vg1 og i Vg3. I Vg1 måtte elevene ta et valg om hvilket programfag de ønsket å gå videre på. Valget de tok her ville altså være avgjørende for hvilken høyere utdanning de eventuelt kunne søke på (medisinstudiet krever for eksempel realfagene). I Vg3 hadde karriereveilederne mest

fokus på felles klasseromsundervisning hvor de opplyste om blant annet ulike universiteter sine nettsted, samordna opptak, lånekassen og søknadsprosedyre. De viste elevene hvor de kunne få svar på eventuelle spørsmål på internett. I tillegg oppfordret de elevene til å komme å snakke med dem.

”Vi oppfordrer dem selvfølgelig til å komme til samtale hos oss, men det er på en måte ikke noe tvang, så det blir opp til den enkelte, så noen elever prater vi masse med, og noen ser vi ikke snurten av” (Kv 5, 75).

I den felles klasseromsundervisningen hadde veilederne ulik oppfatning av elevene. En av veilederne opplevde uengasjerte elever: ”Det er egentlig som om de syns det blir litt masete hvis vi kommer veldig mye. Det er sånn ”vi kan det, vi vet om samordna opptak, vi trenger ikke” (Kv 2, 108). Mens en annen hadde inntrykk av at elevene var interesserte når de gav dem oppgaver knyttet til tester på internett:

”Jeg opplevde veldig engasjerte elever når vi var rundt med det der som jeg kaller karrierepermen, det der digitale, det synes jeg at dem jobbet veldig godt med. For det er mye slike tester, og det liker jo ungdommen, å gjøre sånne tester” (Kv 1, 263).

”De finner mye på nettet selv, har jeg inntrykk av, det er det som er hovedkanalen til informasjon (...) inntrykket mitt er at de finner veldig mye selv og de er ikke så enkle å få i tale egentlig” (Kv 2, 65 + 106).

Bruk av internett i søknadsprosessen var et sentralt tema hos alle karriereveilederne. De mente elevene fant det meste av informasjon der, og de ga uttrykk for at det var derfor de opplevde mindre pågang fra elevene til individuell veiledning. Forklaringen de hadde på dette var som nevnt, internett, men også at flere av elevene tok friår og at de hadde bestemt seg uten hjelp. En av veilederne sa for eksempel at de hadde sluttet helt med å tilby faste individuelle samtaler, fordi de ikke følte det var nødvendig. En annen presiserte at det hadde skjedd en endring i etterspørselen etter individuell veiledning gjennom årene:

”Jeg synes faktisk at de siste årene er blitt færre som vil ha individuell veiledning. Det er flere som klarer å finne ut av det før vi kommer til april, altså, før, jeg har jobbet

lenge som rådgiver og før så fikk vi lange lister” (Kv 1, 170, 172 + 294).

En tredje veileder la større verdi til den individuelle samtalen, ettersom det ga større mulighet for å finne noe som passet eleven, både med tanke på interesse og karakterer:

”Den samtalen sånn individuelt, den er jo også viktig for de. Da får de jo stilt akkurat de spørsmålene de har og hvis de ikke vet, så får vi jo lett litt blant deres interesser og hva som er mulig, sånn individuelt” (Kv 4, 189).

I et av de individuelle intervjuene kom det også frem at når elevene skulle velge programfag, kunne de ha behov for veiledning i henhold til hvilket nivå de lå på, på karakterskalaen. Mange av veilederne presiserte at de brukte det meste av ressursene på de elevene som trengte psykososial hjelp. Altså, de som sliter, har vanskelige hjemmeforhold, dårlig skolemotivasjon, de som holder på å droppe ut og de som har behov for spesialundervisning. Selv om flere karriereveiledere fortalte at de opplevde elevene fornøyde med tilbudet skolen deres hadde, var det noen som påpekte at elevene ikke var *modne nok* til å oppsøke hjelp fra veileder. Dette fordi at de kanskje var usikre og dermed ikke viste hva de skulle spørre om:

”Som elev så kan man nok gjerne føle at man skulle hatt en eller annen form for nærmere kontakt og hjelp (...), men det kan være vanskelig å oppsøke den hjelp, fordi man vet kanskje ikke helt hva man skal spørre om kanskje. (...) Jeg tror det er en liten sånn barriere der. For når de kommer så blir det kanskje avslørt, eller ikke avslørt, men det vil komme tydelig frem at de faktisk ikke har noen ideer selv kanskje, at det er vanskelig” (Kv 2, 248).

Selv om flere av karriereveilederen mente at det ikke var deres jobb å komme med forslag til hva elevene skulle velge, konkluderte de med at en individuell samtale kunne vært med på å sette i gang tankene hos elevene.

5.3 Sammenfatning

Nedenfor sammenfattes de syv kategoriene i analysen, og likheter og ulikheter mellom elever og karriereveiledere tydeliggjøres. Avslutningsvis presenteres funnene i en egen tabell (se tabell 2).

Som det trådte frem i kategori 1 (opplevelsen av et utfordrende og usikkert utdanningsvalg) uttrykte *alle* elevene at valget om hva de skulle gjøre etter videregående både var vanskelig, skummelt og overveldende. Elevene trakk frem at de lurte på hva de ulike utdanningene *faktisk* innebærer. Mange sa at de valgte utdanninger som kunne gi dem flere yrkesmuligheter. Noen valgte å utsette valget, mens andre tenkte mye på det gjennom året. Enkelte elever uttrykte også at det var et valg som innebar mye frustrasjon og stress. Karriereveilederne mente at det var et stort og vanskelig valg for elevene å ta. Samtidig så de et klart og tydelig skille i elevgruppene, der noen elever hadde klart for seg hva de skulle velge, mens andre var usikre. Enkelte karriereveiledere var overrasket over at elevene fortsatt var usikre, da informasjonsprosessen om utdanningsvalg startet tidlig på videregående.

Under kategori 2 (opplevelsen av forholdet mellom skoleprestasjon og utdanningsvalg) fortalte elevene at de fokuserte en del på karakterer, spesielt med tanke på snittet for å komme inn på videre studier. De sa de ikke opplevde noe press om å prestere fra noen andre enn dem selv, men uttrykte at de var redd for at eksamen kunne komme til å stå i veien for utdanningsdrømmen. Elevene var også positiv til å ta opp fag om det skulle bli nødvendig. Karriereveilederne opplevde et samfunnsfenomen hvor elevene skulle prestere på ulike felt, spesielt i skolen, og de trakk flere ganger frem ”her og nå” perspektivet. Med ”her og nå” mente de at elevene var opptatt av å mestre hverdagen ”nå” og at de ikke nødvendigvis tenkte så langt frem mot høyere utdanning. De trakk også frem at elevene var opptatte av å ”sikre” seg flere muligheter etter videregående skole.

Som det kom frem i kategori 3 (opplevelsen av å måtte ta høyere utdanning) uttrykte elevene og veiledere seg ganske samstemt når det kom til opplevelsen av å *måtte* ta høyere utdanning. Elevene sa de følte at de måtte ta høyere utdanning for å få seg en ordentlig jobb. Imidlertid poengter de at ett eller to friår etter videregående skole var greit. Veilederne oppfattet elevene som reflekterte over samfunnets ”krav” om høyere utdanning. Noen fortalte at elevene var opptatte av å bli fort ferdig med utdannelsen, selv om flertallet av karriereveilederne sa at utbredelsen av friår hadde økt de siste årene.

Flertallet av elevene syntes at interesse og trivsel var viktigst når de skulle ta utdanningsvalg (kategori 4: opplevelsen av hva som er viktigst for valget). Det var tydelig at de knyttet interesse og trivsel sammen, når det kom til et fremtidig yrke. Noen mente at det viktigste var hvilke yrkesmuligheter utdanningen de valgte kunne gi dem, og mange elever hadde orientert

seg rundt dagens arbeidsmarked. Karriereveilederne hadde inntrykk av at elevene syntes det var viktig å sikre seg mange muligheter, og at de derfor jobbet målrettet og fokusert for å få gode karakterer. Noen trakk frem at elevene mente at yrkesfaglig utdanning ikke ville gi dem like mange muligheter som en teoretisk utdanning.

Karriereveilederne var mest opptatt av hva lønn og status betydde for elevenes valg (kategori 5: betydningen av lønn og status). Enkelte elever fremhevet at de hadde valgt å søke på utdanning ut fra hvor god lønn de kunne få, men flertallet fokuserte ikke på dette.

Karriereveilederne trodde at valget til elevene i stor grad var tatt ut fra utdanningens posisjon i samfunnet. De sa også at de oppfattet at yrkesfaglig og studiespesialiserende retning hadde ulik status blant elevene. Samtidig påpekte de at media bidro til at elevene fokuserte på nettopp, lønn og status. De sa likevel at de oppfattet en endring på dette fokuset i elevgruppen fra Vg1 til Vg3. Karriereveilederne fremhevet også at de hadde inntrykk av at elevene ikke ville godta en hvilken som helst jobb, mens elevene selv hadde mer fokus på å få en jobb ut fra egne egenskaper og interesser.

I kategori 6 (opplevelsen av å bli påvirket i prosessen til å ta utdanningsvalg) uttrykte flertallet av elevene at de opplevde en forventning fra sine nærmeste om å søke høyere utdanning. Samtidig uttrykte de at det var dem selv som skulle bestemme hva de skulle velge. Et mindretall av elevene uttrykte at de ikke ble påvirket av venner og familie i søknadsprosessen. Elevene opplevde informasjon fra studenter som betydningsfullt for avgjørelsen av utdanning. Karriereveilederne mente at elevene i størst grad ble påvirket av sine foreldre, gjerne med tanke på hvilken utdanning de foresatte selv hadde. De sa at elevens venner påvirket med ”stress”, fordi de ofte kunne føle at ”alle andre” hadde søkt. Karriereveilederne trakk også frem at de trodde de selv ikke hadde noen betydning for elevenes utdanningsvalg.

Under kategori 7 (opplevelsen av karriereveiledning i valgprosessen) fortalte elevene at de fikk mye informasjon når skolen og karriereveilederne arrangerte universitetsturneer og liknende. Elevene hadde derimot en oppfatning av svært manglende oppfølging fra veilederne. De trengte noen å snakke med og som kunne hjelpe dem å sortere ut mengden av informasjon som fantes på internett, ønsket var spesielt mer personlig kontakt og mindre fokus på å gjøre tester på internett. Flere av elevene sa de etterspurte mer obligatorisk veiledning, gjerne som et eget fag, slik de hadde på ungdomsskolen. Det er svært interessant å

merke seg at karriereveilederne oppfattet at elevene var fornøyde med tilbudet de gav. De opplevde mindre pågang for individuell veiledning og at elevene var selvstendige i søknadsprosessen. Karriereveilederne vektla internett i stor grad i sin veiledning og undervisning, og mente at elevene fant den informasjonen de trengte der.

Funnene oppsummeres i tabellen under (tabell 2). Ved å intervjuer både karriereveiledere og elevene som hadde tatt valget, fikk vi to ulike perspektiv på hvordan elever i tredje klasse opplever å ta utdanningsvalg. I og med at vi spurte om elevenes opplevelse, vektlegges dette mest i den følgende drøftingen. Samtidig diskuteres både funnene fra fokusgruppeintervjuene og de individuelle intervjuene opp mot forskningsfunn og teori som er presentert tidligere i oppgaven.

Overordnede kategorier	Sentrale temaer i fokusgruppeintervju med elever	Sentrale temaer i individuelle intervju med karriereveiledere
1. Opplevelsen av et utfordrende og usikkert utdanningsvalg	Vanskelig, overveldende og usikkert Mange muligheter Hva innebærer studiene "egentlig"? Utsetter å ta valget til siste tidsfrist Emosjonelt	Vanskelig valg å ta Skille i elevgruppen; sikre - usikre elever Ovrrasket over usikre elever
2. Opplevelsen av forholdet mellom skoleprestasjon og utdanningsvalg	Stort fokus på karakterer Opplevde i hovedsak kun karakterpress fra seg selv Tenkte på karaktersnittet for å komme inn på utdanninger	Elevenes "her og nå" perspektiv Opptatt av å prestere på flere felt, spesielt i skolen Opptatt av å kunne sikre seg flere muligheter
3. Opplevelsen av å måtte ta høyere utdanning	Må ta høyere utdanning for få en "ordentlig" jobb "Sosialt akseptert" med ett eller to friår	Samfunnet "krever" høyere utdanning Flere elever tar friår Bli fortrest mulig ferdig med utdanningen
4. Opplevelsen av hva som er viktigst for valget	Interesse og trivsel viktigst Yrkesmuligheter	Sikre seg muligheter Flere elever burde velge yrkesfag Gode karakterer - yrkesmuligheter Tilfeldigheter
5. Betydningen av lønn og status	Flere vektlegger en minimums økonomi Mindretall fokuserer på lønn og status Flertallet ønsker jobb ut fra interesser og egenskaper	Media retter fokuset på status Mener elevene velger utdanning ut fra status Lav status på yrkesfag Vg1 opptatt av lønn – Vg3 opptatt av interesse
6. Opplevelsen av å bli påvirket i prosessen til å ta utdanningsvalg	Venner og særlig familie har innflytelse på valget Informasjon fra studenter En forventning om at de skal ta høyere utdanning	Foresatte påvirker mest, spesielt mor Venner stresser hverandre Karriereveiledere påvirker minst
7. Opplevelsen av karriereveiledning i valgprosessen	Opplever sviktende veiledningstjeneste Trenger hjelp til å sortere informasjon Misfornøyd med å bli henvist til informasjon på internett Ønsker obligatorisk individuell veiledning, tidlig på Vgs. Fornøyd med universitetsmesser/turné Faget utdanningsvalg	Hadde inntrykk av at elevene var fornøyde med veiledningstilbudet Selvstendige elever i søknadsprosessen Informasjon via internett – quizer Mindre etterspørsel på individuell veiledning, mest felles tilbud Nyttig med universitetsmesse og turné

(Tabell 2).

6. Drøfting: Hvordan opplever elever i tredje klasse på videregående skole å ta utdanningsvalg?

6.1 Innledning

For å drøfte hvordan elevene opplever å bestemme seg for hva de ønsker å gjøre etter videregående skole, vil vi se funn i lys av de aktuelle forskningsfunnene og de teoretiske perspektivene vi har presentert tidligere. I hovedsak er det ståstedet til elevene som blir vektlagt, da det er deres opplevelse vi er ute etter, men vi vil også trekke inn karriereveiledernes perspektiv for å få en dypere forståelse for hvordan elevene opplever å ta utdanningsvalg. De har hatt kontakt med elevene over tid, samtidig som de ser dem utenfra, og er den ressursen på skolene som skal bidra til at elevene tar et mest mulig rett valg for seg selv. I tillegg har karriereveilederne lang erfaring med et større utvalg elever.

Karriereveilederne ga oss informasjon om både prosessen rundt valget, hvordan de gikk frem for å hjelpe elevene og hvilket fokus de opplevde at elevene hadde når de skulle bestemme seg. Vi har tatt utgangspunkt i kategoriene våre for å få en mest mulig ryddig fremstilling av diskusjonen (se tabell 2).

Kategori fire og fem har klare likhetstrekk og vil derfor bli diskutert sammen. Teorier og teoretiske begreper vil bli trukket frem fortløpende. Vi ønsker å presisere at grunnteoretikerne våre er Erikson og Giddens, men vi belyser også våre funn med Illeris, Bronfenbrenner og Bourdieu. Tidligere forskning som ble presentert (jf. kapittel 2) vil også være sentralt i drøftingen. Her er flere forskningsfunn basert på ungdomsskoleelevers opplevelse av å velge videregående retning, men vi ser at dette likevel er relevant til vår studie og velger derfor å anvende disse.

6.2 Kategori 1: Opplevelsen av et utfordrende og usikkert utdanningsvalg

På spørsmål om hvordan elevene opplevde det ta et utdanningsvalg, uttrykte de at det både var vanskelig og utfordrende. Et individ vil gjennom livet prøve å finne ut hvem de er og hvem de vil være, og ifølge Erikson (1992) er det i denne perioden naturlig å bli usikker på seg selv. Under utviklingen av en egen identitet vil den unge samtidig som han eller hun identifiserer seg med andre, også søke anerkjennelse fra dem. I henhold til Eriksons teori vil ungdommen oppleve å bli usikker eller ha en ”krise” når en ikke lenger kan identifisere seg med ulike roller. Elevene som vi snakket med syntes det var stressende samt frustrerende og ikke vite hva de skulle velge. Dette kan man knytte opp til det Erikson kaller ”kriser” eller

”identitetsforvirring”. Å føle at man ikke vet hva man skal eller hva man har lyst til er ikke uvanlig når man er ung, og måten man takler dette på *kan* føre til stor personlig utvikling.

Det som var noe overraskende var at en av karriereveilederne syntes det var rart at elevene var så usikre på hvilket valg de skulle ta når de var kommet til tredje året på videregående. Erikson (1992) sier nemlig at dette er et typisk karaktertrekk hos ungdom, ettersom de må ”prøve og feile” i forhold til hvilke roller de identifiserer seg til, og på denne måten utvikle sin egen identitet. Det kan selvfølgelig forstås slik at karriereveilederen mente at elevene hadde fått tilstrekkelig informasjon og veiledning på det å ta et valg om utdanning. Dette fordi de allerede hadde tatt et valg om hvilke programfag de ønsket å gå i første klasse på videregående, og dermed hadde de vært nødt til å reflektere over hvilken retning de ønsket å gå. *Valg* er altså noe som preger store deler av ungdomstiden.

Som nevnt tidligere sa også en elev at utdanningsvalget på en måte ”avgjorde fremtiden” og at det derfor var viktig å skulle velge ”riktig”. Ser vi på Giddens (1996) teorier om moderniteten, er dette en typisk konsekvens av det moderne samfunnet. De unge kan ikke bare følge et bestemt mønster, eller en tradisjon, de er nødt til å ta et valg om hvordan akkurat *de selv* vil leve. Slike krav fører til at elevene må reflektere over hva de selv ønsker. Illeris et al. (2012) trekker også frem at ungdom hele tiden må finne ut hva de skal gjøre og velge hva som er mest riktig for dem. Kravene om at man hele tiden skal vite hva man selv vil, eller det å møte forventninger fra andre om at man selv skal vite, gjør at mennesket blir satt i en situasjon hvor de begynner å tvile. Flere av elevene påpekte at valget var vanskelig fordi det var så mye å velge i, og at de ikke hadde nok informasjon til å skulle treffe et slikt valg. Når Giddens (1996) snakker om *tvilen*, forklarer han det med at økte valgmuligheter gjør at mennesket hele tiden søker ny informasjon, fordi de ikke klarer å stole på den informasjonen de allerede har. Dette belyser og forsterker hvordan den enorme mengden av studier elevene kunne velge mellom gjorde at de ble usikre, fordi de ikke følte at de hadde nok informasjon om dem.

Det var ikke bare elevene i vår undersøkelse som følte at utdanningsvalget var utfordrende og usikkert. En nyere rapport fra det danske Utdannelse- og forskningsministeriet (2016) opplyser at halvparten av unge danske ikke føler seg kompetente nok til å ta et utdanningsvalg, fordi de mangler informasjon om de ulike utdanninger som finnes. Her er det tydelig at tidligere forskning støtter opp våre funn. Dette indikerer at usikkerhet knyttet til

utdanningsvalg er en gjennomgående utfordring i flere land. Til kontrast er det interessant å trekke frem forskningsfunnene til svenske Panican (2015), der empirien i hovedsak handlet om at de unge oppfattet valgfriheten som positivt. Valgfriheten ga dem mulighet til å velge utdanning basert på egen kunnskap og interesser. I stor grad var elevene vi intervjuet opptatt av å velge studieretning ut fra personlige interesser, men det var tydelig at mengden av valg opplevdes som stressende og overveldende for dem. Likevel må det nevnes at Panicans (2015) studie var utført på ungdommer som skulle velge videregående retning, noe som kan tyde på at valget som skal tas etter videregående skole kan oppleves som mer utfordrende. Det er valget av videre studieretning som former veien videre i livet, og derfor kan det antas at dette valget er noe mer skremmende og krevende for ungdommene.

Karriereveiledning tar sikte på å skulle gi elevene råd basert på elevenes forutsetninger og preferanser, ikke sitte med fasiten for hva som er riktig for hver enkelt. Samtidig må karriereveilederen også være i stand til å gi elevene den informasjonen om utdanninger de skulle behøve for å ta et valg (Buland og Mathiesen, 2008). Opplevelsen av karriereveiledning vil bli drøftet senere (se 6.7), men når elever skal ta et utdanningsvalg er det viktig å ha informasjon om de ulike mulighetene som finnes. I skolesammenheng, forventes det gjerne at karriereveilederne sitter på denne informasjonen. Selv om Giddens (1996) mener at den økte refleksiviteten fører til at mennesket tviler på all informasjon de får, selv fra eksperter, vil det være nærliggende å tro at veiledning fra en kompetent karriereveileder, kan bidra til å gjøre elevene bedre forberedt til å møte egen fremtid. CeFUs' rapport understreker også dette, da det kom frem at elevene opplevde at individuell veiledning var med på å avklare usikkerhet rundt valget (Juul og Pless, 2015). Dette viser at tett oppfølging fra en karriereveileder med kompetanse på feltet, gir elevene et bedre grunnlag til å ta det valget som blir rett for dem.

Som en konsekvens av å ha mange muligheter – blir nettopp utdanningsvalget usikkert og utfordrende, men det gjør også at mange elever velger å utsette det til "i siste liten". Erikson (1992) skriver at det for mange unge er viktigere å velge et arbeid som har en personlig verdi for den enkelte, enn å bli tvunget inn i et høy-status yrke. Dette belyser også det de fleste elevene vi intervjuet var opptatt av; å velge et yrke ut fra personlige interesser. Med bakgrunn i dette, kan det bety at elevene velger å utsette valget i siste liten fordi de tillegger det stor verdi å skulle velge en retning og et arbeid som de vet de kan trives i. Erikson (1992) skriver også at det er et typisk skille i ungdomsgruppen, hvor noen er svært flinke til å tilpasse seg

samfunnet og dermed har en mindre turbulent ungdomsperiode. Mens andre ungdommer befinner seg i motsatt ende, og de kan da oppleve å kjenne mer på usikkerhet enn de som tilpasser seg. Det støttes også opp av det karriereveilederne uttrykte, nemlig at de også hadde et inntrykk av et slikt skille når det skulle tas et utdanningsvalg. De fortalte om de elevene som var helt bestemt på hva de skulle bli når de startet på videregående, og at utdanningen de hadde sett seg ut ofte var et kjent yrke (lege, advokat) eller en profesjonsutdanning. Flere forhold tyder på at det er de ”flinke” elevene som vet hva de skal og de velger gjerne kjente profesjonsutdanninger. Dette er noe også Erikson (1992) trakk frem (jf. 3.2), og karriereveilederne understreket at de elevene som jobbet målrettet med skolearbeidet, ofte var mest sikker på valget.

Det må også nevnes at Brenna (2016) skriver at typiske ”synlige” yrker, påvirker mennesket i barne- og ungdomsårene, noe som gjør at de kan få et begrenset forhold til hvilke valg de har. Flere av elevene opplevde å velge en av de ”store” yrkene (les: lege, advokat) fordi de ikke var klar over alle mulighetene de hadde. Samfunnet er altså med på å prege valget ettersom det legger føringer på hvilke yrker elevene blir eksponert for gjennom barndommen. Da blir det interessant å reise spørsmål om konsekvensen av at en elev ikke kjenner seg igjen i eller identifiserer seg med et ”synlig” yrke, er usikkerhet eller uvitenhet? Her vil det også være spennende å se på hvor stor påvirkning mennesker rundt elevene har, hvilket yrke og utdanning kjenner elevene til fra nær omgangskrets? Dette vil diskuteres nærmere under kategori seks (opplevelsen av å bli påvirket til å ta et utdanningsvalg). Flere av elevene valgte å søke på typiske ”potetutdanninger”, altså utdanninger som kan brukes til mye. De begrunnet valget med at det følte tryggere å velge allsidige utdanninger, når de ikke var helt sikre på hva de ville. Mange syntes det var skremmende å ikke vite om de hadde valgt riktig, og var redd for å ”rote” bort et år. Disse eksemplene viser at manglende informasjon skaper store utfordringer for elevene på veien mot å utvikle en egen identitet.

Ifølge Erikson (1992) knyttes menneskets identitet opp mot det å ”føle seg hjemme i sin egen kropp”. For elevene vi intervjuet kan det bety at de er på søken etter å velge en utdanning som gjør at de oppnår denne følelsen. Ved å finne et arbeid man virkelig ”brenner for”, kan det være nærliggende å tro at man kan knytte det til følelsen av å kjenne seg levende – ”dette er virkelig meg” (jf. James 1920 i Erikson, 1992:17). For å kunne oppleve å kjenne seg levende og ”finne seg selv” ønsker mennesket, som nevnt tidligere å bli anerkjent av signifikante andre. Det er tryggere å være seg selv, hvis andre støtter det.

Forskning gjort på opplevelsen av valgprosessen fra ungdomsskole til videregående skole viser at *trygghet* var et nøkkelord når elevene skulle ta valget (Sandal, 2014). Tryggheten kom som en følge av å teste ut faglige interesser, samt tilegne seg informasjon gjennom praksis. Selv om studien var gjort på ungdomsskoleelever, tegner det likevel et bilde av at det å være *trygg* når man skal ta valget er like viktig for elevene på videregående skole. Opplevelsen av hva som er viktig for elevene i valgprosessen utdypes i kapittel 6.5. Forskningsprosjektene *Bevisste utdanningsvalg* og *Delt rådgivningstjeneste*, samt rapporten fra CeFU styrker påstanden om at praksis gjør elevene sikrere når de skal ta utdanningsvalget. Gjennom praksis, kan eleven få en mulighet til å identifisere seg med sine interesser og yrkesroller. Samtidig kan de få oppleve andres anerkjennelse eller oppmerksomhet rundt veien mot en egen karriere.

Ved å ha egen kjennskap til fremtidige utdanninger og på samme tid få anerkjennelse fra sine idealer (jf. Erikson, 1992) kan det hevdes at opplevelsen av å ta et riktig utdanningsvalg vil være mindre usikkert og turbulent. Tidligere forskning understreker også viktigheten med at elevene får god kjennskap til både seg selv og yrkesverdenen (Buland og Mathiesen, 2008). Det kan da være interessant å reise spørsmålet om hvorfor det ikke er et mer spesifikt oppfølgingstilbud til elevene i den videregående skole i dag. Elevene uttrykte selv at de ikke følte seg klar til å bestemme seg for hva de skulle gjøre etter endt skolegang og de var tydelige på at de ønsket grundig informasjon, samt veiledning. Opplevelsen av å få veiledning i prosessen med å bestemme seg for hva de skulle gjøre etter videregående skole er noe vi vil diskutere videre under kategori 7 (opplevelsen av karriereveiledning i valgprosessen).

6.3 Kategori 2: Opplevelsen av forholdet mellom skoleprestasjon og utdanningsvalg

Elevene uttrykte et stort fokus på å prestere på skolen og fremhevet at det var viktig med gode karakterer. Det var tydelig at de var opptatt av livet etter videregående skole og bevisste over at karakterene var avgjørende for hvilke valgmuligheter de hadde innen studieretninger.

Opplevde elevene et *press* på å få gode karakterer? De uttrykte selv at de ikke kjente på noe press fra andre, og at karakterfokus *kun* kom fra dem selv. Men, karakterer er et uttrykk for hvordan du presterer på skolen, det vil altså være nærliggende å knytte det opp mot hvem vi ønsker å være, altså, hvor mye legger akkurat *du* i å få gode karakterer. Når Erikson (1992) snakker om identitet handler det om å finne ut hvem man har lyst til å være i livet sitt. Han påpeker at identiteten skapes både i form av individets indre prosesser, men også i forhold til

felleskapet. Identitetsdannelsen er altså et samspill mellom personlig vekst og endringer i samfunnet. Med identitetsdannelsen tatt i betraktning, kan det tenkes at de kravene elevene setter til seg selv er i sterk sammenheng med forventninger og påvirkninger fra felleskapet man er en del av. Spesielt siden alle elevene vi intervjuet mente at høyere utdanning og gode karakterer var viktig.

Giddens (1996) peker på at identiteten til menneskene vil endre seg, som en konsekvens av samfunnsutviklingen. Han tydeliggjør at elevene må finne ut hvilken fremtid de ønsker å gå i møte og klargjøre hvilke valg de må ta for å komme dit. De må bestemme selv og det er ingen andre som kan ta valgene for dem. I intervjuene med elevene var det tydelig at de ønsket å velge høyere utdanning etter videregående skole, og var derfor opptatt av å sikre et godt karaktersnitt for å komme inn på de utdanningene de ønsket. Selv om elevene selv mente presset kom fra dem selv, kan man forstå det slik at samfunnsendringene er en medvirkende årsak til at elevene presser seg til å prestere i skolen?

Elevene må finne sin plass i verden ved å forholde seg til egne impulser og samfunnets ytre påvirkning (Erikson, 1992). Katznelson et al. (2016) viser til forskningsfunn som understreker at ungdom opplever at utdanning både er en selvfølge og en nødvendighet (jf. 2.3). I rapporten fra studien trer det frem at elevene føler at utdanning er avgjørende for å få et ”godt liv”. Forskningsfunnene fra studien viser også at elevene fokuserte på å velge ”det jeg selv vil”, og var tydelig på at de ikke opplevde press fra foreldre eller samfunnet. Siden ungdommen mener at utdanning er nødvendig og avgjør om du blir å leve et godt liv, vil det være naturlig å tenke at skoleprestasjon og samfunnspektivet kan ses i en sammenheng. I vårt datamateriale kommer det tydelig frem at karakterer er viktige for elevene. Som påpekt ovenfor har nettopp karakterene en sammenheng med hvilken utdanning man kommer inn på. Karaktersnitt for de ulike studiene er noe elevene er nødt til å forholde seg til, og utdanningene med høyest snitt har som regel også høyest status. En av elevene uttrykte at eksamensresultatene kunne knuse *drømmen* om videre utdanning. Her kommer det tydelig frem at karakterer og ønsket om et godt liv er knyttet tett sammen, til tross for at elevene ikke opplever noe utvendig press. Med bakgrunn i dette kan det kanskje hevdes at elevene ikke har tilstrekkelig innsikt i at de blir påvirket av samfunnet til å jobbe hardt med karakterene, da de i hovedsak mente at presset kom fra dem selv.

I intervjuene med karriereveilederne kom det frem at de opplevde et samfunnsfenomen, der elevene stadig skulle prestere på ulike felt, da særlig i skolen. Forskningsfunnene fra Katznelson et al. (2016) viser også til at elever fokuserer i så høy grad på å prestere i den videregående skole, at de må ha en pause før de begynner på høyere utdanning. Ungdommen lever her og nå, og fokuserer på hva som er viktig i deres fremtid (Brenna, 2016). Høsøien (2016) mener derimot at det er et problematisk gap mellom ambisjoner, arbeidsinnsats og resultater blant dagens unge. Elevene vi intervjuet var opptatt av å få muligheten til å komme inn på den ”rette type” høyere utdanning, og jobbet derfor målrettet med å få gode karakterer. Karriereveilederne mente at elevene hadde nok med å mestre hverdagen her og nå, siden det var så høyt press på å få gode karakterer. Derfor fokuserte de lite på hva de skulle gjøre etter videregående skole. Det er imidlertid interessant at karriereveilederne ikke oppfatter at det er en sammenheng mellom prestasjonsfokuset ”her og nå” og videre utdanning, ettersom karakterene er avgjørende for hvilke studier de kommer inn på. Karriereveilederne hevdet likevel at elevene var opptatte av å sikre seg muligheter: ”De vil sikre at de kan ha flere alternativer (...) ha alle mulighetene til å velge” (KV 3, 77 + 427). Elevene kunne for eksempel velge den vanskeligste matematikken, eller velge et ekstra fag, selv om de i utgangspunkt ikke hadde behov for det. Dette bidro avgjørende til at elevene fokuserte i ytterligere grad på skolearbeidet, her og nå – for å kunne ha flere muligheter etter videregående.

Disse eksemplene viser til sprikende oppfatninger mellom karriereveiledere og elevene. Karriereveilederne oppfattet karakterfokuset og det at elevene måtte ”prestere” på alle områder i livet, mer enn elevene uttrykte selv. Det vil likevel være naturlig å konkludere med at skoleprestasjon og valg av høyere utdanning har sammenheng både på grunn av karaktersnitt, men også fordi de ønsket å ”sikre seg” seg med ulike fag.

6.4 Kategori 3: Opplevelsen av å måtte ta høyere utdanning

I kategori 2 kunne vi se at det var en sammenheng mellom skoleprestasjon og strukturer i samfunnet, her vil vi se nærmere på elevenes opplevelse av at samfunnet nærmest ”krever” høyere utdanning. Ifølge SSB (2017) var 35 % av ungdom mellom 19-24 år i høyere utdanning i oktober 2016. I intervjuene med elevene opplevde alle at de måtte ta høyere utdanning for å få seg en ”ordentlig” jobb. Elevene uttrykte at høyere utdanning var nødvendig om man skulle *bli noe*: ”Jeg føler egentlig ikke at vi har så veldig mye valg nå, nå må vi liksom på høyere utdanning for å bli noe” (Fg 1, 371-373). Dette belyser elevenes

oppfatning av hvor viktig de synes høyere utdanning er. Erikson (1992) trekker frem at ungdom må finne sin plass i verden ved å forholde seg til omverdenens forventninger, samtidig som de skal lytte til egne indre impulser. Samfunnet vil stille krav til individet når de kommer i ungdomsfasen. En konsekvens av dette kan være at elevene opplever en forventning om at de skal søke høyere utdanning, dette trådte frem under et fokusgruppeintervju: ”Det blir liksom ikke et spørsmål om *skal* du søke eller ikke? Det blir mer sånn her at ja, *hva* har du søkt?” (Fg 3, 526-527). Imidlertid er det ikke sikkert at alle elever ønsker eller føler seg klare til å velge høyere utdanning.

Ser vi til forskningsfunn fra Danmark ble det også fremhevet at elevene opplevde at høyere utdanning var avgjørende for at de skulle ”få et godt liv” (Katznelson, et al., 2016). Derfor er det interessant å se på studien utført av det danske Uddannelse- og forskningsministeriet, hvor det kommer frem at mer enn halvparten av unge danske ikke føler seg kompetente til å ta et utdanningsvalg. Med bakgrunn i dette trer det frem at ungdommer mangler kompetanse til å bestemme seg for utdanningsretning, noe som er tankevekkende når de selv mener at utdanning er vesentlig for å få det livet de ønsker.

Gjennom Giddens (1996) strukturteori så vi på hvordan verden har endret seg fra et tradisjonelt til et moderne samfunn. Dagens teknologi stiller større krav til velkvalifisert arbeidskraft og det kreves høy kompetanse på arbeidsmarkedet (Schiefløe, 2011). I intervjuene kom det tydelig frem at elevene opplevde at samfunnet krevde utdanningskvalifikasjoner og at de ikke følte at det var en mulighet å velge bort høyere utdanning, fordi de måtte ha de rette ”papirene” i orden. Som nevnt tidligere poengterer Høsøien (2016) at unge opplever et press om å lykkes i livet og en universitetsutdanning oppfattes ikke alltid som ”godt nok”. Med utgangspunkt i dette kan en spørre om elevene faktisk søker høyere utdanning basert på personlige ønsker eller om de velger høyere utdanning på bakgrunn av hva de tror samfunnet forventer. Makronivået til Bronfenbrenner (1979) viser til at ulike strukturer i samfunnet påvirker ungdom. Det fremheves også at mikronivå, som både familie- og vennerelasjoner, alltid vil være med på å styre og påvirke unges utvikling. Det kom spesielt til uttrykk fra elevene at de var redde for å henge etter sine medelever og venner i utdanningsløpet: ”Jeg tenker det har litt å si hvis alle vennene dine begynner å studere (...) Du føler liksom at du ikke vil havne med de som er mye yngre enn deg, hvis du er tre år bak, liksom” (Fg 2, 239 + 234).

Imidlertid var det noen elever som vurderte å ta ett friår. I intervjuene ble det klart at elevene syntes at det var *sosialt akseptert* å ta ett eller to friår, men ikke noe mer. Likevel må det påpekes at de fleste elevene syntes det var dumt å ikke komme i gang med studiene rett etter videregående skole. Giddens (1996) trekker frem at tidsperspektivet er viktig for mennesket, og menneskets orientering med tanke på ”tid og rom” understreker at selvet vil utvikle seg i takt med tiden. Tidsperspektivet påpekes også i Bronfenbrenners kronosystem (2005). Dette tatt i betraktning kan vise at de elevene som tar ett eller flere friår, trenger tid på å utvikle seg selv. En elev var svært klar på at hun trengte ett friår for å unngå presset på å gjøre det bra og få ”bare slappet litt av sånn psykisk (...)” (Fg 2, 200-201). Kanskje er det nettopp dette usikre elever trenger, en pause for å finne sin plass i samfunnet? Giddens (1996) skriver at livsplanlegging er viktig for mennesket, men de fleste elevene ga uttrykk for at det ikke var tid til å vente med å starte på videre studier, og stresset derfor med å få fullført utdanningen. Dette kan kanskje føre til at mange elever søker høyere utdanning uten egentlig å føle seg klar for det. De tar et valg på bakgrunn av at ”alle andre” søker studier, uten å vite hva de selv har lyst til å gjøre i livet sitt (jf. Eriksons identitetsforvirring). Det kan tenkes at konsekvenser av dette kan være frafall i høyere utdanning.

Karriereveilederne trakk også frem at elevene hadde et ”hastverk” med å fullføre høyere utdanning. Ifølge Illeris et al. (2012) har begrepene ungdom og utdanning siden 1900-tallet stadig blitt knyttet tettere sammen og utdanning er i ferd med å bli noe obligatorisk for å komme seg frem i dagens samfunn. Flere av karriereveilederne påpekte også samfunnsutviklingen når de snakket om hvordan de opplevde elevene i valgprosessen. De hadde inntrykk av at samfunnsnormen påvirket elevene i retningen av å ta høyere utdanning rett etter videregående opplæring. Dette tatt i betraktning kan det hevdes at noen elever ikke tar tiden til å utvikle seg selv og til å finne ut hvilke valg som må tas for å komme dit de egentlig ønsker. Giddens (1996) understreker at å utvikle seg personlig handler om å være klar over hvordan man selv er, men trekker også frem at moderniteten gir individet et komplekst mangfold av valg og muligheter (Aakvaag, 2008). Nettopp derfor er det viktig at elevene handler i takt med tiden og legger planer, slik at de kan gå den fremtiden de selv ønsker i møte.

Forskningsfunnene til Katznelson et al. (2016) trekker frem at det er en tendens av utdannelsesstretthet hos de elevene som velger en pause etter videregående skole, på grunn av stort fokus på å prestere på skolen (se kategori 2: opplevelsen av forholdet mellom

skoleprestasjon og utdanningsvalg). Karriereveilederne fortalte også at de opplevde en økning blant elevene som valgte å ta et friår etter videregående skole. Det er ikke urimelig å anta at elevene har så høyt prestasjonsfokus på skolen at de rett og slett opplever at de er nødt til å ta et friår, for å få en pause fra presset med å prestere.

6.5 Kategori 4 og 5: Opplevelsen av hva som er viktigst for valget & betydningen av lønn og status

Under intervjuene med elevene kom det frem at de la stor vekt på å velge en utdanning ut fra interesse. Men for noen var det spesielt viktig å velge ut fra hvilke jobbmuligheter de fikk etter endt studie og flere hadde orientert seg med tanke på arbeidsmarkedet. De ønsket gjerne et visst lønnsnivå, men sa at det var viktigst å trives i et fremtidig yrke. Ifølge Erikson (1992) er det å finne et arbeid som en trives godt i viktigere for de fleste unge, enn å velge arbeid som en får høy lønn og status av. Dette tegner et bilde av at det er viktig for den unge å skape seg en identitet hvor man kan føle seg trygg på seg selv og bli anerkjent av andre.

Et typisk karaktertrekk under identitetsutviklingen er at de unge prøver å identifisere seg med ulike roller i samfunnet. På denne måten kan de finne ut hvilke interesser og roller de kjenner seg mest igjen i (Erikson, 1992). Som nevnt lengre opp, viser tidligere forskningsfunn fra både Norge (Sandal, 2014) og Danmark (Juul og Pless, 2015) at kjennskap til og informasjon om utdanninger gjør at valget oppleves tryggere og mer sikkert for elevene. Vårt datamateriale understøtter også dette (se kategori 1: opplevelsen av et utfordrende og usikkert utdanningsvalg). Ifølge Giddens (1996) er sosiale strukturer rammer for individets begrensninger og muligheter. Han peker derfor på flere ferdigheter som er viktig for mennesket når de skal ta *et fritt karrierevalg*: kunnskap om seg selv og omgivelsene, være klar over sine kroppsliggjorte ferdigheter og sosiale strukturer i samfunnet. Man kan altså forstå det slik at kunnskap om hvilke yrkesmuligheter du har etter endt utdanning gir opplevelsen av et tryggere valg. Med bakgrunn i dette kan vi si at det å ha informasjon er *viktig* for valget.

Elevene selv trekker altså frem interesse som den viktigste faktoren for utdanningsvalget. En studie gjort i Sverige av Panican (2015), viser i samsvar med dette at elevene syntes valgfriheten var viktig slik at de kunne velge noe basert på egen interesse. Elevene vi snakket med syntes den enorme mengden valgmuligheter, gjorde det vanskeligere å bestemme seg. Disse ulike meningene har likevel en fellesnevner: *interesse*. Å velge på bakgrunn av

interesse betyr ikke at elevene ikke synes at lønn og status er viktig. De hadde orientert seg på markedet og visste godt hvilke yrker som gir både høy status og lønn. Modernisering og globalisering gjør at elevene til en hver tid kan følge med på trender i arbeidslivet, samt hvor mye mennesker i ulike posisjoner tjener. Den økende velstanden i samfunnet fører til økt etterspørsel av kvalitet i ulike yrker. Erikson (1992) og Brenna (2016) peker på påvirkningen som ”synlige” yrker og roller fører med seg. Teoriene deres underbygger at det er naturlig for elevene å strebe etter yrker som de ”opplever” gjennom media og som i tillegg har høy status. Høsøien (2016) trekker også frem at elevene helst ønsker prestisjeyrker. Flertallet av elevene vi snakket med la størst vekt på trivsel etter endt utdanning, men uttrykte samtidig at det ville være ”kult” med en kjent yrkestittel, eller stor økonomisk frihet. De utviser likevel at de i hovedsak vektlegger å velge etter interesse, selv om de tenker over yrkesstatus.

Ifølge Giddens (1996) fører, som tidligere nevnt, det moderne samfunnet med seg refleksivitet. Mennesket må hele tiden reflektere over hvem de vil være og hva de ønsker å gjøre. Omverdenen legger føringer og individet må også ha kunnskap om sine muligheter og begrensninger. Giddens skriver at konsekvensen av at mennesket hele tiden må reflektere er at de må forsvare hvem de er og vil være. Det vil derfor være naturlig å tenke at *interesse* som bakgrunn for valget er i stor grad lettere å forsvare for elevene, enn for eksempel status og lønn. I lys av Giddens kan det forstås slik at elevene velger en livstil de vil følge og denne har de valgt på bakgrunn av interesse. Tradisjonen mister sitt fotfeste og individualiteten gjør at elevene i større grad kan velge blant egne preferanser og ikke sine forfedres. Ifølge Bæck (2004) er likevel utdanningsvalg påvirket av ens sosiale bakgrunn, kjønn, bosted og alder. Dette perspektivet har vi tatt opp og drøftet under kapittel 6.6 (opplevelsen av å bli påvirket i prosessen til å ta utdanningsvalg).

Noen elever var veldig opptatte av å velge en utdanning med mange muligheter, slik at de var sikret jobb etter endt studie. I det moderne samfunnet må det forventes at arbeidsmarkedet er i endring og derfor må en belage seg på å måtte skifte arbeidsplass, og til og med yrke flere ganger i løpet av livet (Schiefløe, 2011). Det tegner et bilde av at elevene har reflektert over dette når de ofte velger ”potetutdanninger” som kan brukes til mye og at jobbmuligheter etter utdanning opptar dem.

Elevene sier altså at de synes det er viktig å trives i sin fremtidige jobb. Men at interesse er det viktigste for elevene når de skal ta utdanningsvalget avkreftes delvis i samtalene med

karriereveilederne. De trakk frem at elevene var opptatt av ”gode utdanninger”, altså utdanninger som kunne gi elevene jobber med god lønn og høy status. Elevene valgte rett og slett bort gode, yrkesfaglige utdanninger, grunnet at det var knyttet høyere status til å velge en mer akademisk utdanning. Karriereveilederne forklarer denne utviklingen med at samfunnet stiller høyere krav til kompetanse og at media påvirker med stort fokus på for eksempel oljenæring og behovet for ingeniører. Disse yrkene er også knyttet sammen med høy lønn og status. Agbenyo og Collett (2014) viser med sine forskningsfunn betydningen av at yrkesfaglige retninger må tydeliggjøres av politikere, lærere og karriereveiledere slik at nye yrkesmuligheter fremheves for elever i et samfunn med raske økonomiske og teknologiske endringer. Det må nevnes at karriereveilederne vi intervjuet rettet også kritikk mot dette.

Noen karriereveiledere trakk videre frem at valget var preget av tilfeldigheter. Elevene kunne bli påvirket av ulik informasjon de fikk tilgang på, og tok utdanningsvalget på bakgrunn av dette. Når elevene eksponeres for media, utdanningsmesser, nære og fjerne relasjoner vil de komme i kontakt med ulike yrker og utdanninger. Forstått ut fra Bronfenbrenners (1979) eksonivå blir mennesket berørt av ulike nettverk som de ikke lever direkte i. Derfor vil det være interessant å se på hvor stor betydning utenforliggende samfunnsforhold kan ha på elevenes valg.

Når lønn og status blir trukket frem av karriereveilederne som viktig for valget, er det naturlig å konkludere med at de oppfatter tendenser i elevgruppen om nettopp dette. De sier også at elevene endrer dette synet betraktelig fra Vg1. til Vg3. Det interessante er at elevgruppen selv ikke uttrykker at de gjør et valg som er basert på status og lønn. Kan man likevel forstå det slik at elevene opplever lønn og status som viktigere når de er usikre på egen identitet, altså i Vg1, og når de lærer seg selv bedre å kjenne (i Vg3.), så vil interesse og trivsel bety mer for dem? Elevene er nok mer mottakelige for andre impulser når de er yngre. De har ikke funnet ut hva de passer som og holder alle muligheter åpne ettersom de gjennom hele livet har blitt fortalt at ”du kan bli det du vil” (jf. Illeris et al., 2012). Illeris et al. (2012) trekker frem en typisk problematikk med dette; alle kan *ikke* bli det de vil, hvert menneske har ulike forutsetninger og personlige egenskaper som alltid ligger til grunn for deres utfoldelse. Det vil derfor være viktig for valget å kjenne seg selv så godt at en er klar over sine egne begrensninger og egenskaper. Er elevene i stand til å forstå at selv om det er ”populært” å bli ingeniør, så kan ikke alle bli det? De elevene vi snakket med sa at de stort sett hadde valgt på

bakgrunn av egen interesse, men de trakk også frem perspektivet rundt det å ”måtte ta høyere utdanning” (jf. 6.3: opplevelsen av forholdet mellom skoleprestasjon og utdanningsvalg).

Gir Bourdieus ”habitus” oss et noe mer nyansert innblikk i kreftene som påvirker valg av utdanning? Bourdieu hevder at valget i stor grad styres av elevens sosiale bakgrunn og ikke bare er basert på elevenes egne evner og tilgang på informasjon (Järvinen, 1996). Elevene blir gjennom sitt liv eksponert for mange inntrykk både gjennom sosiale medier, sosiale relasjoner og nær omgangskrets. Vilhjálmssdóttir og Arnkelsson (2013) har presentert forskningsfunn som viser at yrkesvalg både kommer fra sosiale variabler og fra habitus eller nedfelt handling. Dette understreker at både personlige og sosiale faktorer påvirker hva elevene velger å gjøre etter videregående skole, kategori 6 vil berøre dette ytterligere.

6.6 Kategori 6: Opplevelsen av å bli påvirket i prosessen til å ta utdanningsvalg

Vi berørte problematikken med hva som anses som viktigst for utdanningsvalget i kategori 4 og 5. Avslutningsvis ble det trukket frem at valget muligens ikke var så fritt, som det kanskje kunne oppleves for elevene. Likevel var et av hovedfunnene i samtalene med elevene at de opplevde påvirkning fra ulike hold i prosessen med å ta utdanningsvalg. Påvirkningen kunne komme fra foreldre, venner og informasjon fra universiteter samt andre studenter. De elevene som opplevde å bli påvirket av sin omgangskrets forklarte det ved at det var fordi de kjente dem best. Bronfenbrenners (1979) mikronivå understøtter dette. At elevene føler at de blir påvirket fordi de nærmeste kjenner dem godt er ikke spesielt overraskende, ettersom de nettopp inngår i de næreste relasjonene. Elevene vil hele tiden måtte forholde seg til sine nærmeste og på denne måten bli sosialisert inn i et fellesskap som fronter ett sett med verdier. Men på hvilken måte blir elevene påvirket av dem og hvilken innvirkning har de på deres utdanningsvalg? Bourdieu mener det er en sterk forbindelse mellom sosial bakgrunn og akademisk karriere (Järvinen, 1996). Ut fra Bourdieus teori vil altså elevenes studiesuksess stå i nær sammenheng med deres kulturelle kapital og deres foresattes karriere. Et eksempel tatt ut fra vår empiri var at en av elevene hadde nær slekt som var utdannede advokater, denne eleven hadde søkt nettopp – jusstudiet.

Når Bourdieu (Järvinen, 1996) snakker om utdanningssystemet er det betydningsfullt å trekke frem hans begrep habitus, samt kulturell kapital. Forstått ut fra disse begrepene vil mennesket være underlagt og sosialisert gjennom et spesifikt miljø, samfunn eller andre nære relasjoner. Giddens (1996) trekker også frem at gjennom en spesifikk sosial praksis får mennesket

tilgang til et bestemt miljø, men kan derfor utelukke andre miljø. Når eleven i eksemplet ovenfor valgte å ta lik utdanning som flere i sin familie, kan det være nærliggende å tro at de kroppslige disposisjonene som vedkommende har tillagt seg er preget av at eleven kommer fra en ”akademikerfamilie”. Når den unge vokser opp vil det være naturlig å kjenne til sine foreldre og nær families yrker, uavhengig om de kan knyttes til høy eller lav status. Slik vil han eller hun få kjennskap og et mulig forhold til disse yrkene.

Ifølge Erikson (1992) vil mennesket i sin tidlige barndom prøve å identifisere seg med ulike roller, spesielt med sine nærmeste og på denne måten vil de prøve å finne ut hva de kan tenke seg å gjøre når de selv blir voksen. I en familie hvor akademisk karriere står sterkt, vil kanskje foreldrene legge til rette for at sine barn skal få den samme karrieren både bevisst og ubevisst. Barnet vil derfor tilegne seg en kulturell kapital i form av utdanning, det kan for eksempel bety tilgang på bøker eller til spesifikke utdanningsmiljøer. Eleven som er nevnt ovenfor, fortalte at under oppveksten hadde familien inkludert han i diskusjoner og lest mye sammen med han. Som eleven selv sa: ”jeg tror de ville blitt skuffet om jeg ikke skulle studere, jeg kommer jo fra en akademikerfamilie så, det ville vært veldig rart å ikke skulle fulgt opp” (Fg 2, 380-383).

Ser vi på forskningsfunnene til Soresi et al. (2014) vil unges karriereutvikling påvirkes av foreldrenes ambisjonsnivå og deres innblanding i utdanningsløpet til elevene. Dette understreker betydningen foreldrene har, og det kommer tydelig frem i eksemplet fra vårt datamateriale. I motsetning til dette så vi i svenske Panicans (2015) forskningsfunn at elevene kun uttrykte at venner og klassekamerater hadde betydning for valget deres, foreldrene ble overraskende ikke nevnt som en påvirkningsfaktor. Dette stemmer ikke overens med funnene i vår undersøkelse. Karriereveilederne påpekte at familie, og da spesielt mor hadde innvirkning på utdanningsvalget elevene skulle ta. Det må være god grunn til å tro at foreldre påvirker ungdommene, siden forskningsfunnene til Panicans (2015) også tydeliggjør at valg av videregående alltid vil være bestemt ut fra elevenes sosiale bakgrunn. I intervjuene med karriereveilederne kom det frem at de mente at venner kunne stresse hverandre i form av at ”alle andre vet hva de skal – utenom meg”. Her er det interessant å spørre om hvilken innvirkning dette kan ha på utdanningsvalget til elevene?

Å være ungdom er en sårbar fase i menneskers liv. Å søke andre menneskers tillit og bekreftelse er viktige punkt i denne fasen, ifølge Erikson (1992). Er det derfor ”lett” for

elevene å bli påvirket under denne fasen i livet? Karriereveilederne hadde en oppfatning av at elevene ble påvirket av sine foreldres utdanning og da spesielt de som hadde foreldre med ”akademiker-bakgrunn”, men også av venners valg. Ovenfor ble sosial bakgrunn anerkjent i form av at det har en påvirkningskraft på elevene, men Giddens (1996) betraktningssmåte av ”selvet” avdekker andre påvirkningsmekanismer. Fokuset blir flyttet fra de nære relasjoners innvirkning på individet, til større strukturers påvirkning på individet. Når Giddens sier at tid og rom er adskilt kan vi forstå det på flere måter. At sosiale relasjoner ikke lenger trenger å være knyttet til et spesifikt sted til ett gitt tidspunkt gjør at mennesker kan kommunisere på tvers av landegrenser og tidssoner. På denne måten kan de også få tilgang på viten og impulser fra andre samfunn.

Når en elev på videregående skole skal ta et utdanningsvalg kan han eller hun altså finne uante mengder informasjon om muligheter som finnes rundt om i verden. Valg fører til refleksivitet og mennesket velger sin livsstil ifølge Giddens (1996). Men kan vi forstå denne refleksiviteten rundt egen handling som selvrealisering? Velger elevene sin livsstil og sine interesser uavhengig av ytre krefter?

Mennesket handler ut fra den kunnskapen de har eller ikke har, om gitte situasjoner. I eksemplet om eleven som var fra en familie med advokater, kan man tenke seg til at informasjonen rundt denne utdanningen bidro til at han ønsket å velge den samme yrkesretningen som sine næreste, men er det da et selvstendig refleksivt valg? Bourdieu (1977, i Bæck, 2004) ville med teorien om ”habitus” avvist dette. Eleven vil ut fra habitus ha valgt samme yrke som sin familie fordi de kroppslige disposisjonene fører han i situasjoner hvor han reproducerer sin sosiale posisjon. Her kan vi se klare likheter mellom Giddens (1996) teori om kroppslige disposisjoner og Bourdieus habitus-teori. Samtidig er Bourdieus teori om habitus preget av kritikk på grunn av manglende refleksivitet. Det kan diskuteres hvorvidt eleven i dette eksemplet valgte på bakgrunn av at han reproducerer sin sosiale bakgrunn, eller om det er et selvstendig refleksivt valg. Som Strandbu (2007) poengterer, har fortsatt sosial bakgrunn og kjønn betydning, til tross for at mennesket lever i et moderne samfunn og er mer refleksive enn før. Elevene sa at selv om de opplevde påvirkning fra ulike hold, var det viktig at de følte de tok valget selv. Det måtte være noe de selv virkelig hadde lyst til og følte de kom til å trives med. Katznelson et al. (2016) underbygger dette med forskningsfunn som forteller at elevene opplevde lite press fra foreldre og samfunn, og at de mente at utdanningsvalget var noe individuelt.

Fra tidlig alder har mange barn fått høre at de skal velge *det riktige for seg selv*, og i dagens samfunn har unge uendelige muligheter og valg, men valget er ikke alltid så fritt som de kanskje tror (Illeris et al., 2012). Selv om elevene satt med inntrykket av det var deres valg og at de valgte på bakgrunn av egen interesse, er samfunnet avhengig av at forbruket og livsstilen opprettholdes og videreføres. For eksempel må det hele tiden være nok sykepleiere, leger, lærere, bussjåfører og renholdere, og derfor er det nærliggende å tro at samfunnet alltid vil tilrettelegge for at noen studieretninger vil være mer attraktiv å velge, for å opprettholde den økonomiske veksten. Med bakgrunn i dette er trolig ikke elevene klar over den påvirkningskraften samfunnet har over deres valg.

Giddens (1996) hevder at individet handler i forhold til det som er forventet av en, men hvor kommer forventningene fra? Flere av elevene trakk frem at påvirkningen var sterkt forbundet med en forventning knyttet til det å skulle ta høyere utdanning. De fortalte at de ofte hadde fått høre fra de nærmeste at høyere utdanning var viktig og nødvendig, spesielt i de kommende årene: ”mange forventer at du har søkt høyere utdanning, til og med oldemor sier at ja, det er viktig med utdanning (...)” (Fg 3, 526-527). Vitenskap og globalisering fører til at det settes større krav til velkvalifisert arbeidskraft, og med dette kravet er det naturlig at skolegangen øker i takt (se 6.4: opplevelsen av å måtte ta høyere utdanning). Den videregående skolen med retninger som er studieforberedende har nettopp det målet, å forberede elevene på videre studier.

Et av tilbudene elevene fikk fra skolen for å tilegne seg informasjon om de ulike studiene de kunne velge, var universitetsturneer og utdanningsmesser. Her fikk elevene blant annet snakke med studenter fra ulike studieretninger. Dette trakk elevene frem som en av de viktigste faktorene for valg av videre utdanning. De opplevde å få snakke med noen som *virkelig* visste hvordan det var å ta valget og var en primærkilde for hvordan studiene var. Ettersom elevene var opptatt av at valget var individuelt og understreket betydningen av å kunne ta valget selv, kan det nok forstås som at de opplevde å ta egne avgjørelser når noen utenforstående kom og fortalte dem om ulike studier. Kan det tenkes at elevene opplevde samtalene med studentene som svært betydningsfulle fordi de ikke opplevde et forventningspress fra dem? En av karriereveilederne mente at studentenes påvirkningskraft kunne komme av at de som presenterte sine studieretninger var så flinke til å formidle, at tredjeklasseelevene valgte studiet. Uansett hva som var hovedårsaken til studentenes

påvirkning tegner det et bilde av at informasjon og kunnskap om utdanningsretninger har stor innvirkning på elevenes valg.

Forskningsfunnene til Müller (2014) poengterer at profesjonell veiledning kan være med på å utligne forskjeller i sosial bakgrunn ved å motivere og gi informasjon om utdanning. Når informasjon om studier og yrker oppfattes som svært viktig for elevene er det derfor overraskende at de opplevde at karriereveilederne ikke påvirket dem i prosessen med å ta utdanningsvalg. Karriereveilederne satt også med en oppfatning om at de hadde minst innvirkning på elevenes valg. Dette understøttes av forskningsfunn presentert av SINTEF, der det kom frem at skolerådgivere har ingen eller liten betydning for valget til elevene (Buland og Mathiesen, 2008). Med tanke på at det i utgangspunktet er skolerådgiverne som skal sitte med kompetansen til å veilede elevene og til å ”påvirke” dem i den retningen som blir rett for hver enkelt elev, er dette interessant. Dette blir diskutert nærmere under kategori 7 nedenfor.

6.7 Kategori 7: Opplevelsen av karriereveiledning i valgprosessen

I samtalene med elevene kom det frem at de opplevde en sviktende veiledningstjeneste når de skulle ta utdanningsvalget. Buland og Mathiesens (2008) evaluering av rapportene om rådgivning og utdanningsvalg viser at det også der kommer frem at skolerådgivere ikke har noen betydning for utdanningsvalget. Hva kan dette komme av?

Som nevnt under kategori 1 (jf. 6.2) syntes elevene det var et overveldende valg fordi det var så mange muligheter å velge mellom. Elevene fortalte derfor at de ønsket hjelp til å sortere ut informasjon blant alle disse mulighetene. Illeris et al. skriver ”(...) du har selv ansvaret, og hvis du ikke forstår at velge riktig er det din egen skyld” (Illeris et al., 2012:41). Dette tegner et bilde av at ungdommene står ovenfor et enormt press om å velge ”riktig” og trenger derfor veiledning på å velge nettopp det rette. I samtale med *en* av karriereveilederne ble det påpekt at individuell veiledning var viktig fordi man da kunne finne ut hva som kan passe hver enkelt, både basert på interesse, men også i forhold til sine ferdigheter. Erikson (1992) skriver at anerkjennelse er et viktig moment under identitetsutviklingen til mennesket. Å bli anerkjent for den man er og har lyst til å være vil være avgjørende for at den unge skal føle seg som en verdig deltaker i samfunnet. Når flere av elevene faktisk ønsker individuell veiledning kan det være et uttrykk for et ønske om anerkjennelse og støtte i endringen de skal gjennom.

Bronfenbrenner (1979) definerer en slik endring i livet som en økologisk overgang. Han peker her på at individet møter nye situasjoner og rolleforventninger fordi de entrer et nytt mikrosystem og at dette kan være både positivt og negativt for den personlige utviklingen. Elevene skal gjennom en stor endring i livet, de skal gjøre et valg om hvilken vei de ønsker å gå yrkesmessig. Når flere av elevene oppsøkte individuell veiledning er det verdt å merke seg at de opplevde å bli avvist med en beskjed om at de kunne finne informasjon på internett. I intervjuene med karriereveilederne kom det derimot frem at de opplevde en nedgang i etterspørselen etter individuell veiledning og forklarte det med at ”de finner mye på nettet selv (...)” (Kv 2, 65). Flere av karriereveilederne vi snakket med hadde i hovedsak felles klasseromsundervisning med informasjon rundt det å søke høyere utdanning. Alle karriereveilederne trakk frem internett som den viktigste kanalen for de unge til å tilegne seg informasjon. De syntes også ”yrkesquizer” var et godt hjelpemiddel i karriereveiledningen. Dette syntes derimot elevene var helt bortkastet og poengterte at de ikke ville at quizer på internett som skulle fortelle dem hvilken interesse de hadde og hvilken utdanning de skulle ta. Dette tegner et bilde av at elevene og karriereveilederne har en svært ulik oppfatning av situasjonen. Kan den nedgående etterspørselen etter individuell karriereveiledning forklares med at elevene ikke føler at de får den hjelpen de har behov for?

Elevene vi snakket med uttrykte blant annet at de var overrasket over at veilederne satt med lite informasjon samt hadde begrenset kompetanse, og henvisningen til internett underbygger nettopp dette. En midtveisrapport presentert av CeFU viser til at elever i ungdomsskolen opplever at individuell veiledning kan være med på å avklare usikkerhet rundt valget de skal ta (Juul og Pless, 2015). Hva kan være grunnen til at elevene vi snakket med hadde negative assosiasjoner knyttet til den individuelle veiledningen? I rapporten over forskning gjort på skolerådgivning fra SINTEF ble det tydeliggjort at flere skolerådgivere uttrykte en bekymring om at de har for lav kompetanse til å veilede elevene til å ta utdanningsvalg.

Forskningsfunnene viser at skolerådgivere har ingen eller liten betydning for valget til elevene. Buland og Mathiesen (2008) trekker frem at rådgivere bør være ekspert på å hjelpe elevene til å gjøre valg basert på egne preferanser og muligheter. Likevel skriver de i SINTEF-rapporten at det er store variasjoner når det kommer til formell utdanning av rådgivere. Med dette som bakgrunn er det likevel interessant at karriereveilederne vi snakket med hadde oppfattet at elevene var tilfreds med tilbudet de fikk, mens elevene altså gav uttrykk for det motsatte.

Det må nevnes at karriereveilederne vi var i kontakt med brukte store deler av ressursene til psyko-sosial veiledning. Flere av de vi intervjuet poengterte at det viktigste var å få elevene gjennom videregående skole, hjelpe de som trengte ekstra oppfølging og forhindre frafall. SINTEFs rapport (2008) viste at det går mer og mer tid til å veilede elevers akutte problemer, samt ulike sosiale- og psykologiske utfordringer. Tid som er satt av til karriereveiledning er i utgangspunktet begrenset, og med en økning av psykososiale problemer blant ungdommer blir det enda mindre tid til yrkes- og utdanningsrådgivning. Dette tyder på at karriereveilederne har for lite ressurser til å faktisk veilede elevene i prosessen med utdanningsvalget, noe som kan bidra til å forklare den sprikende oppfatningen av veiledningstilbudet mellom elever og karriereveilederne.

Utdanningsdirektoratet (2016) hevder at elevene skal ta utdanningsvalg basert på kunnskap og Law (Law 2009 i Buhl, 2014) mener at ferdigheter i å ta et valg bør likestilles med å lese, skrive og regne. I fokusgruppeintervjuene kom det frem at elevene savnet faget ”utdanningsvalg” som de hadde på ungdomsskolen. De ønsket en obligatorisk oppfølging rundt det å skulle ta valg, slik at de måtte reflektere rundt hva de kunne tenke seg å gjøre etter videregående skole. Faget utdanningsvalg som finnes i ungdomsskolen har som mål å forberede elevene på egen framtid, her skal de utvikle kompetanse på å lage en karriereplan. Behovet for et slikt fag forsterkes av at utdanningsvalget oppleves enda mer utfordrende og usikkert enn valget av videregående skole (jf. Kategori 1: opplevelsen av et utfordrende og usikkert utdanningsvalg). Når flere andre land tilbyr faget både tidligere og senere i utdanningen, kan man stille spørsmål ved hvorfor dette ikke er et tilbud i Norge?

Karriereveilederne påpeker at elevene allerede har gjort et valg når de kommer inn i videregående, de har valgt mellom yrkesfag og studieforberedende. Faget utdanningsvalg er derfor naturlig å ha på ungdomsskolen. Når elevene velger en yrkesfaglig retning vil skolen og lærlingtiden føre til et yrke innen 4 år, velger derimot elevene studiespesialiserende står de på nytt ovenfor et ”åpent” valg. Elevene påpekte også at de hadde større behov for faget nå, enn på ungdomsskolen. Med dette til grunn kan det se ut som at karriereveiledning i den videregående skolen bør få større fokus. Selv om den videregående skolen ikke har faget ”utdanningsvalg” på timeplanen er det mulig å få karriereveiledning, i tillegg legger skolen opp til utdanningsmesser og såkalte ”universitetsturneer”. Både karriereveilederne og elevene vi snakket med trakk frem dette som svært nyttige ressurser med tanke på utdanningsvalg. Elevene fikk på denne måten kjennskap til og kunnskap om studier og yrker direkte fra dem

som driver med det, studenter og yrkesutøvere. Som Bronfenbrenner (1979) trakk frem var mesonivået en viktig ressurs i menneskets utvikling, fordi et godt samarbeid mellom for eksempel arbeidsliv og videregående skole vil gi elever større sjanse for å ta et riktig utdanningsvalg. Mye av forskningen vi har sett på, blant annet Sandal (2014), Buland og Mathiesen (2014) og Juul & Pless (2015), trekker også frem at samarbeid med næringsliv og direkte møter med arbeidslivet fører til et tryggere utdanningsvalg. Ved igjen å se på det utviklingspsykologiske perspektivet vil man her se at det er viktig for den unge å kunne identifisere seg med ulike roller. Når en elev er på utdanningsmesse og snakker med noen som jobber innenfor økonomi, og kjenner seg igjen i denne interessen vil det være naturlig at eleven identifiserer seg med vedkommende (Erikson, 1992).

Tidligere forskning viser at elevene har lite informasjon om arbeidsmarkedet (Panican, 2015), samt ledighet og jobbmuligheter for de ulike utdanningene (Utdannings- og forskningsministeriet, 2016). Utdanningsmessene, utdanningsturneene og karriereveiledningen har derfor også en oppgave i å gjøre elevene oppmerksom på disse faktorene. Andreassen (2016) skriver at det er viktig at elevene gjør utdanningsvalg med et overordnet blikk på hva samfunnet trenger. Illeris et al. (2012) poengterer at samfunnet ikke bare kan bestå av økonomer og advokater, man er nødt til å ha mennesker som tjener de ulike behov som samfunnet har. Økonomisk sett er det også nødvendig å ha kunnskap om arbeidsmarkedet. Hvis *for* mange utdanner seg innen et marked (for eksempel oljenæringen) vil det ikke være jobb til alle. Da kan man risikere å ha tatt flere år med høyere utdanning og likevel ikke være sikret jobb. Buland og Matheisen (2008) trekker frem at det er utfordrende for karriereveilederne å veilede elevene i et arbeidsmarked som stadig er i endring. Med alle disse faktorene vil det derfor være interessant å stille spørsmål til hvordan karriereveiledningen på den videregående skolen burde være?

Elevene etterspør mer individuell oppfølging, og at denne helst bør være obligatorisk. Karriereveilederne opplever mindre etterspørsel på individuelle samtaler, men vektlegger likevel betydningen av å kunne møte elevene ansikt til ansikt. Noen påpekte at elevene kanskje ikke er modne eller ansvarlige nok til å oppsøke denne typen veiledning på egen hånd, noe som tegner et bilde av at det finnes et stort behov for mer obligatorisk karriereundervisning i den videregående skole. Spesielt hvis man kan forklare den nedadgående etterspørselen etter veiledning med at elevene er sårbare og ikke modne nok til å oppsøke hjelp. Når utdanningsdirektoratet (2016) i læreplanen til faget ”utdanningsvalg” på

ungdomsskolen sier at elevene skal ta kunnskapsbaserte valg og i tillegg ha kompetanse til å forstå betydningen av utdanning og arbeidsliv, vil det være naturlig å fortsette med denne type undervisning på videregående nivå. Ifølge Andreassen (2016) blir karriere knyttet til livslæring, og sett i lys av både Erikson (1992) og Bronfenbrenner (1979) utvikler mennesket seg hele livet. Refleksjon rundt temaene faget ”utdanningsvalg” tar opp, vil derfor være svært naturlig og mest sannsynlig hensiktsmessig å fortsette med i den videregående skolen. Det norske utdanningssystemet tar sikte på å skulle forberede elevene på livet etter skolen (Kunnskapsdirektoratet, 2016), det vil derfor være positivt for både samfunnet og skolen om elevene har karrierekompetanse, klarer å se verdien i skolegangen og hva det vil bety for livet etterpå (Andreassen, 2016). I tillegg kan økt informasjon og kunnskap om utdanning, samfunn og arbeidsmarked bidra til at elevenes valg blir mindre preget av usikkerhet.

6.8 Kommentar til drøfting

Vi har forsøkt å diskutere elevenes opplevelse av å bestemme seg for hva de skal gjøre etter tretten års skolegang i lys av teori og tidligere forskningsfunn, for å få en god forståelse på hvordan det er å ta et utdanningsvalg i dag. Det er viktig for oss å presisere at drøftingen vil være farget av vårt eget teoretiske ståsted. Vi har vært inspirert av den hermeneutisk-fenomenologiske tilnærmingen, og har under hele prosessen vært opptatt av å få frem underliggende meninger fra informantene våre. Direkte sitater fra intervjuene er vektlagt og vi trekker de opp mot teori. Dette for å tydeliggjøre informantenes egne erfaringer og synspunkt. Vi har også vektlagt å belyse våre funn mot tidligere forskning som er utført på feltet. Spesielt med fokus på likheter i forhold til vårt prosjekt, men også forskningsfunn som har skilt seg fra det vi har funnet ut. Sentrale poeng i drøftingen vil bli oppsummert i avslutningen.

7. Avslutning

Avslutningsvis vil vi oppsummere våre funn som besvarer problemstillingen; *hvordan opplever elever i tredje klasse på videregående skole å ta utdanningsvalg?* Vi ønsker også å belyse mulige konsekvenser av våre funn og hvilke styrker, samt begrensninger vår studie har. Til slutt presenterer vi våre tanker om videre forskning på feltet.

7.1 Oppsummering av studiens funn

Innledningsvis presenterte vi bakgrunn for valg av tema og vår problemstilling. Studiens fokus har vært hvordan elevene *opplevde* å ta valget. Herunder var vi også interessert i å finne ut hvilken hjelp og oppfølging elevene opplevde å få av skolens rådgivertjeneste og hva som var viktig for elevene når de skulle ta valget.

Etter analysearbeidet trådte det frem syv hovedkategorier av funnene våre:

1. Opplevelsen av et utfordrende og usikkert utdanningsvalg
2. Opplevelsen av forholdet mellom skoleprestasjon og utdanningsvalg
3. Opplevelsen av å måtte ta høyere utdanning
4. Opplevelsen av hva som er viktigst for valget
5. Betydningen av lønn og status
6. Opplevelsen av å bli påvirket i prosessen til å ta utdanningsvalg
7. Opplevelsen av karriereveiledning i valgprosessen

I hovedsak *opplevde elevene at det var et utfordrende og usikkert valg å ta* (kategori 1). Det var mange muligheter å velge mellom, noe som gjorde at valget ble overveldende for elevene. Mange utsatte valget til siste tidsfrist, som også førte med seg emosjonelle påkjenninger. Det viste seg at å ha god kjennskap til ulike utdanninger førte til et mindre usikkert og turbulent utdanningsvalg, men samtlige uttrykte at de ikke følte seg klar til å bestemme seg for utdanningsretning. I tillegg var det tydelig at elevene ønsket grundig informasjon og veiledning for å gjøre valget mindre utfordrende. Dette sett i sammenheng med Eriksons perspektiv på identitetsdannelse, understrekes det at mennesket må ta valg som ikke bare er basert på lyst og drifter. Det er for eksempel ikke overraskende at opplevelsen av å ta utdanningsvalg er *usikkert og utfordrende* – for som Erikson (1992) påpeker dannes menneskets identitet i ungdomsperioden. Karriereveilederne uttrykte at valget var vanskelig

for elevene. Samtidig så de et skille i elevgruppen, der noen elever hadde bestemt seg for videre studieretning i ung alder, mens andre elever var veldig usikre. Imidlertid er det interessant å påpeke at enkelte karriereveiledere var overrasket over at elevene var såpass usikre som de var, ettersom de allerede startet i første klasse på Vgs. med å gi informasjon angående utdanninger til elevene. Vi har tidligere diskutert at det moderne samfunnet preges av refleksivitet og tvil. Valget ”avgjør fremtiden” noe ungdom i det moderne samfunn er klar over, derfor er det svært viktig for dem å velge det riktige.

Et annet fremtredende funn var *opplevelsen til elevene mellom skoleprestasjon og utdanningsvalg* (kategori 2). Elevene hadde et stort fokus på å få gode karakterer, men de hevdet at de i hovedsak kun opplevde karakterpress fra seg selv. Elevene var opptatt av å komme inn på gode utdanninger, og uttrykte en bekymring for at eksamensresultatene kunne komme til å ødelegge karaktersnittet. Karriereveilederne hadde inntrykk av at elevene konsentrerte seg mest om å prestere ”her og nå” på skolen, for å sikre seg mange muligheter i fremtiden. De ga uttrykk for at karakterer hadde et stort fokus hos elevene. Sett i lys av teori kunne karakterfokusset forstås som en naturlig konsekvens av opplevelsen på å *måtte* ta høyere utdanning. Ettersom utdanning opplevdes som en selvfølge for å få et godt liv vil det være naturlig å konkludere med at det eksisterer et press i samfunnet om å gjøre det bra på skolen.

Det viste seg at *elevene opplevde at de måtte velge høyere utdanning* (kategori 3). Alle elevene satt med inntrykket av at de måtte velge høyere utdanning for å få seg en ”ordentlig” jobb. De gav uttrykk for at samfunnet krevde de rette kvalifikasjoner, med andre ord så elevene på utdanning som en nødvendighet. Samtidig fremhevet elevene at det var sosialt akseptert med ett eller to friår etter videregående skole, men flere friår ville gi et inntrykk av latskap. Karriereveilederne fortalte også at samfunnet nærmest ”krever” høyere utdanning, og de hadde inntrykk av at elevene var bevisste på dette. Illeris et al. (2012) skriver at ungdom og utdanning er knyttet sterkt sammen og i ferd med å bli noe obligatorisk i dagens samfunn. Karriereveilederne så en tendens om at flere elever valgte å ta friår før de skulle starte på høyere utdanning. Likevel nevnte de også at mange elever hadde et hastverk med å bli ferdig med en utdanning, og de hadde et inntrykk av at elevene stresset for å komme i gang med studiene. Man kan forstå fokuset av å velge høyere utdanning som en direkte konsekvens av det moderne samfunnets kvalifikasjonskrav (Schiefløe, 2011). Opplevelsen av å måtte bli fort ferdig med utdannelsen kan også knyttes opp til Giddens (1996) og Bronfenbrenners (1979)

tidsperspektiv. Det oppleves naturlig å ta utdanningen sammen med jevnaldrende og ikke starte å studere flere år etter man gikk ut av videregående skole.

Elevene opplevde at interesse og trivsel var viktigst (kategori 4 og 5) når de skulle bestemme seg for utdanningsretning. Et mindretall fokuserte på lønn og status, men mange var likevel opptatt av økonomisk frihet etter endt utdanning. Det var viktig for flere av elevene å velge utdanning ut fra hvilke yrkesmuligheter ulike utdanningene ville gi dem, og det var tydelig at de hadde orientert seg med tanke på arbeidsmarkedets svingninger. Til tross for elevenes ambisjoner om å *bli noe* opplevde de det som viktig å ta valget basert på interesse. Så da er det ikke bare et fokus på å ”få” prestisjeyrker som Høsøien (2016) påpeker. Det viste seg også at det var betydningsfullt for elevene å skape seg en identitet hvor de følte seg trygg på seg selv, i tillegg til å bli anerkjent av andre. Erikson (1992) poengterer at det er viktig for den unge å velge arbeid som gjør at man trives, spesielt fordi en identitetsopplevelse knyttes til å føle seg levende. Karriereveilederne hadde en oppfatning om at valget kunne være preget av tilfeldigheter, altså at valget var avhengig av hvem elevene rådførte seg med. De hadde også et inntrykk av at media påvirket elevene til å velge utdanning ut fra hvilke yrker som hadde høy status. Generelt oppfattet karriereveilederne at elevene valgte bort gode, yrkesfaglige utdanninger, grunnet at det var knyttet høyere status til å velge en akademisk retning. De forklarte utviklingen med at samfunnet stiller høye krav til kompetanse og at media påvirket elevene. Samtidig er det interessant at karriereveilederne opplevde at elever i første klasse på Vgs. var opptatt av yrker med høy lønn, mens når elevene kom til tredje klasse var det interesse og trivsel som var viktigst for valget. Statusyrker og lønn fremheves ofte i media, og Erikson (1992) og Brenna (2016) påpeker at elever i stor grad streber etter yrker som de har kjennskap til.

Det var tydelig at *elevene opplevde at venner og familie påvirket utdanningsvalget* (kategori 6). Elevene opplevde at venner og særlig familie hadde innvirkning på valget de skulle ta. De sa også at de syntes det var nyttig å snakke med studenter fra ulike studieretninger. Ifølge Erikson (1992) vil mennesket være avhengig av signifikante andres anerkjennelse når de utvikler sin identitet. Mange elever trakk også frem at påvirkningen de opplevde var sterkt forbundet med en forventning knyttet til det å skulle ta høyere utdanning. De fikk sjeldent spørsmål om de skulle studere, spørsmålene var i stedet rettet mot *hva* de skulle studere. Selv om sosial bakgrunn hadde betydning for valget og at elevene opplevde påvirkning fra ulike hold, var det viktig for dem å føle at de tok valget selv. Karriereveilederne hadde inntrykk av

at foresatte påvirket mest, og da spesielt mor. Bourdieus ”habitus” viser til at menneskets sosiale bakgrunn ubevisst kan påvirke elevenes valg: Selv om man tror at valget er selvstendig, vil det alltid være mekanismer fra egen bakgrunn som styrer valgene man tar. Som for eksempel individets familiebakgrunn (Järvinen, 1996). De hevdet at venner i stor grad stresset hverandre, i den betydning at elevene ble sittende med følelsen av at ”alle andre” hadde søkt og bestemt seg. Ellers var karriereveilederne sikker på at de påvirket elevene *minst* i valget de skulle ta. Bronfenbrenners (1979) forståelse av samspill mellom individ og miljø påpeker at ulike miljøer eleven er en del av, kan ha stor innvirkning på valg av utdanning.

Siste hovedfunn som trådte frem var at *elevene opplevde en sviktende veiledningstjeneste fra skolen* (kategori 7). Ingen av elevene var fornøyde med den oppfølgingen og informasjonen de hadde fått og noen av elevene var faktisk usikker på om skolen hadde en rådgiver de kunne henvende seg til. Elevene etterspurte hjelp til å sortere mengden med informasjon og flere uttrykte frustrasjon over å bli henvist til internett for å finne svar på spørsmål de satt inne med. Imidlertid opplevde de universitetsmesser- og turneer som nyttig, men elevene presiserte at de ønsket obligatorisk individuell veiledning, tidlig på videregående skole. De etterlyste mer konkret oppfølging og de ga uttrykk for at det ville vært nyttig å ha faget utdanningsvalg, som de hadde gjennom hele ungdomsskolen. I motsetning til elevene fortalte karriereveilederne at de hadde inntrykk av at elevene var fornøyde med veiledningstilbudet som var. De oppfattet elevene som selvstendige i søknadsprosessen og hadde stor tro på yrkesquizer og internett som informasjonskanal. Karriereveilederne opplevde en minkende etterspørsel etter individuell veiledning, og hadde derfor mest felles klasseromsundervisning. Enkelte karriereveiledere uttrykte at elevene kanskje ikke var modne nok til å oppsøke dem på eget initiativ, noe som understreker behovet for obligatorisk karriereundervisning. Samtidig var karriereveilederne enig om at universitetsmesser- og turneer var nyttig for elevene. Det ga økt informasjon og kunnskap om utdanninger og arbeidsmarkedet, og kunne derfor føre til et mindre usikkert valg for elevene.

Karriereveiledning og karriereferdigheter er også blitt belyst som viktig for at elevene skal kunne ta kunnskapsbaserte valg av utdanning og yrke (Utdanningsdirektoratet, 2016). Det er derfor verdt å stille spørsmål til hvorfor det kun er fokus på karrierelæring i ungdomsskolen, i form av faget utdanningsvalg? Utdanningsvalg er blant annet en av de viktigste faktorene for dannelsen av menneskets identitet. Opplevelsen av å ta valget kan kobles nært opp til kjennetegn ved det moderne samfunnet, blant annet krav til økt

kompetanse og økt refleksjon rundt egne muligheter. På bakgrunn av tidligere forskning (jf. kapittel 2) og våre funn kan det indikere at karriereveiledningstjenesten i den videregående skolen er for dårlig. I likhet med andre forskningsfunn, fremhevet elevene vi intervjuet at individuell veiledning, spesifikk informasjon og muligheten til å tilegne seg egne erfaringer var med på å avklare usikkerhet rundt valget. Tidligere forskningsfunn viste også en stor variasjon når det kom til formell utdanning av skolerådgivere. Dette er bekymringsverdig med tanke på hvor avvikende oppfatning karriereveilederne hadde av elevenes behov i prosessen med å bestemme seg.

Oppsummert vil vi si at våre funn i stor grad bekrefter tidligere forskningsbidrag på feltet, samtidig har ingen fokusert på elevenes *opplevelse* av å ta et utdanningsvalg. Vi føler derfor at våre funn bidrar til å belyse hvilke behov elevene har under prosessen med å ta et utdanningsvalg. Som vi har presentert i oppgaven var det sprikende oppfatninger mellom karriereveilederne og elevene med tanke på kvaliteten av veiledningstilbudet. Dette var for eksempel tydelig når karriereveilederne uttrykte hvor fornøyde elevene virket med å ta ulike yrkesquizer på internett, i motsetning til elevenes frustrasjon over at en quiz skulle fortelle dem hvilken retning de burde velge. Å leve i Norge betyr også at man bor i et av verdens rikeste land. Buland og Havn (2003, i Buland og Mathiesen, 2008) skriver at en *karriereveileder* skal hjelpe elevene å bli kjent med egne muligheter og ferdigheter, ikke sitte på kunnskap om *alle* yrkesmuligheter. Kan det tenkes at elevene tar høyere utdanning og hjelp for gitt?

7.2 Studiens styrker og begrensninger

Innledningsvis presenterte vi statistikk fra Statistisk Sentralbyrå som viste at mer enn hver tredje 19-24 åring var studenter høsten 2016 (SSB, 2017). Vårt lille utvalg representerer ikke norske elever generelt. Samtidig gir våre funn interessante indikasjoner på hvordan elever kan oppleve å gå gjennom prosessen med å bestemme seg for utdanningsretning. Et argument for dette er at elevene var svært samstemte i hovedtrekkene ved sine opplevelser. Uansett er alle informantenes bidrag like viktige, og med en hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming har vi vært opptatt av å få frem deres erfaringer og underliggende meninger.

En styrke ved vår undersøkelse var at vi startet prosessen med å samle inn data allerede rett etter at søknadsfristen til høyere utdanning var gått ut. Muligheten til å få snakke med elevene kort tid etter søknadsprosessen var unnagjort ga oss ”ferske” erfaringer og elevene viste stor

interesse for å snakke om opplevelsene sine rundt valgprosessen. Informasjonen de ga oss opplevdes som troverdig og ekte. Som påpekt hadde karriereveilederne en annen oppfatning av hvordan elevene opplevde å ta utdanningsvalg. Kanskje kan dette forklares ved at det var enklere for elevene å snakke fritt med oss som er utenforstående. Vi har selv inntrykk av at elevene fortalte åpent om valgprosessen, noe som styrker tilliten til våre funn. Kanskje kan det være fordi vi som intervjuere ikke er så mange år eldre enn elevene. I tillegg la vi fokuset på at intervjuet skulle oppleves som en hyggelig samtale, ved å lage situasjonen til en uformell cafésetting.

Andre styrker ved vårt prosjekt er at vi har vært to studenter som har fulgt prosessen kontinuerlig. Under gjennomføringene av intervjuene la vi begge merke til fordelene med å være to, vi utfylte hverandre og det var enklere å skape flyt i samtalene med informantene. I analyseprosessen erfarte vi også fordeler med å være to. Ved å starte analysen hver for oss, unngikk vi å påvirke hverandre. Gjennom denne forskningstrianguleringen arbeidet vi med å styrke undersøkelsens reliabilitet.

Vår avgrensning innebar å snakke med elever fra studiespesialiserende retninger, og utvalget vårt er noe begrenset. Vi har nådd ut til de ungdommene som allerede har valgt en akademisk retning, og derfor kan det falle naturlig for dem å tenke videre på en teoretisk høyere utdanning. Samtidig har karriereveilederne bidratt med informasjon rundt hvordan de opplever elevene i prosessen med å bestemme seg. Undersøkelsen omfatter ikke elever fra yrkesfaglige retninger, og det er ikke utenkelig at disse elevene vil ha andre opplevelser med å bestemme seg for yrke.

7.3 Forslag til videre forskning

Innledningsvis til prosjektet presenterte vi medieskapte begreper som ”generasjon prestasjon” og ”flinkpike-syndrom”, og med videre forskning ville det derfor være interessant å gå nærmere inn på disse begrepene. Med vårt prosjekt ønsket vi å få et innblikk i hvordan det er å være ung i dagens samfunn, men det ville vært spennende å utføre dypere undersøkelser som handler om konsekvensene av at ”alle skal være så flink”. Dette kunne bidratt til mer kompetanse om både ulike påvirkningsfaktorer og hvorfor det eventuelt er et press i samfunnet til å velge høyere akademisk utdanning. Ut fra våre funn var det tydelig at elevene ikke var fornøyde med hvordan karriereveiledningen var organisert på skolene. Derfor blir det videre naturlig å stille spørsmål til hvordan karriereveiledningen bør være i den videregående

skolen? Hadde omfanget av prosjektet vært større ville det vært interessant og undersøkt videre hvordan elevene skulle ønsket at karriereveiledningen burde vært.

Det ville også vært interessant å utføre en tilsvarende kvalitativ forskningsundersøkelse ved yrkesfaglig studieretning. Hos denne elevgruppen har ofte prosessen med å ta utdanningsvalg allerede startet på ungdomsskolen, og det ville derfor vært spennende å se hvilken opplevelse de har med å bestemme seg for yrkesretning. I tillegg ville det vært svært interessant å utføre en kvantitativ forskningsundersøkelse av elevers opplevelse av å ta utdanningsvalg, for å kunne undersøke dette i et mer generaliserbart utvalg. Her kunne man ha inkludert både studiespesialiserende og yrkesfaglig studieretning, for å sjekke våre forskningsfunn mot et større utvalg elever med variert bakgrunn.

Prosjektet har vist oss at utdanning oppleves som en nødvendighet i dagens samfunn. De unge beskriver likevel utdanningsvalget som vanskelig og utfordrende og uttrykker behov for veiledning i prosessen. Skal skolen realisere opplæringsmålet om å forberede elevene på dagens skiftende arbeids- og samfunnsliv, er man nødt å tilby bedre veiledning til elevene (Utdanningsdirektoratet, 2017). Skolerådgivertjenesten må øke sin kompetanse, slik at elevene får veiledning til å åpne dørene mot fremtiden. Tittelen på oppgaven viser hvilken betydning utdanning har for elevene, noe som understreker behovet for videre forskning på feltet. Elevene knytter ”et godt liv” til utdanning, som gjør at det er viktig for dem å ta et riktig valg basert på interesse. Kanskje kan vi forstå det slik at utdanningsvalget er basert på det Olav H. Hauge (1966) skriver innledningsvis: ”*Det er den draumen me ber på..*”?

8. Litteraturliste

- Aakvaag, G.C. 2008: En postmoderne samtid? I G.C Aakvaag: *Moderne Sosiologisk Teori*. Oslo: Abstrakt Forlag, 330-351, 21 s.
- Aase, T- H. og Fossåskaret, E. 2014. *Skapte virkeligheter – om produksjon og tolkning av kvalitative data*. Oslo: Universitetsforlaget, 2.utgave
- Agbenyo, H. og Collett, K. 2014. Career Advice and Guidance in a World Where Vocational Skills Matter. I Arulmani, Bakshi, Leong & Watts (red.): *Handbook of Career Development – international perspectives*. Hentet 15. Mars fra: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4614-9460-7_14
- Andersson, B-E. (red.). 2001. *Ungdommarna, skolan och livet*. Stockholm: HLS Förlag
- Andreassen, I. H. 2016. Å utfordre elevene gjennom læring i utdanningsvalg. I Lingås & Høsøien (red): *Utdanningsvalg – identitet og danning*. Oslo: Gyldendal Akademisk 1.utgave, 1.opplag
- Andreassen, I. H., Hovdenak, S. S., Og Swahn E. 2008. *Utdanningsvalg – identitet og karriereveiledning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Archer, M. (2010): Can reflexivity and habitus work in tandem? I M. Archer, (red): *Conversations about reflexivity, USA and Canada*: Routledge,123-143, 20 s. ISBN 10:0-415-55852-6 (ebk)
- Asplin, A. C. H. Og Lingås, L. G. 2016. Mål og mening – danning på ungdomstrinnet. I Lingås & Høsøien (red): *Utdanningsvalg – identitet og danning*. Oslo: Gyldendal Akademisk 1.utgave, 1.opplag
- Bjørndal, C., R. P. 2008. *Symmetri og asymmetri i veiledningssamtaler* (doktoravhandling). Universitetet i Tromsø. Hentet 1. Mai 2017 fra: <http://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/7092/thesis.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Braun, V. and Clarke, V. 2006. *Using thematic analysis in pshycology*. Qualitative Research in Psychology 2006; 3:77,101.
- Brenna, L. R. 2016. Mangfold – en ressurs. I Lingås & Høsøien (red): *Utdanningsvalg – identitet og danning*. Oslo: Gyldendal Akademisk 1.utgave, 1.opplag
- Bronfenbrenner, U. 1979. *The ecology of Human Development*. Harvard University Press
- Buhl, Rita. 2014. *Om børn og unges karrierelæring*. Hentet og skrevet ut 27. Januar 2017 fra: <http://www.viauc.dk/hoejskoler/vok/liv-i-skolen/Documents/2014/2/05-samarbejde-om-boern-og-unges-karrierelaering.pdf>
- Buland, Trond og Mathiesen, Ida Holth. 2008. *Gode råd? En kunnskapsoversikt over feltet yrkes- og utdanningsrådgivning, sosialpedagogisk rådgivning og oppfølgingstjeneste i norsk skole*. Trondheim: SINTEF Teknologi og samfunn Gruppe for skole- og utdanningsforskning. Hentet og skrevet ut 25. Januar 2017 fra: https://www.udir.no/Upload/Rapporter/2008/5/Sluttrapport_radgivning.pdf?epslanguag e=no
- Bæck, U-D. K. 2004. Preferanser og grunnlag for valg – sosial reproduksjon og individualisering i det senmoderne. *Sosiologisk Årbok* 2004.2 s. 86-116
- Charmaz, K. 2014. *Constructing Grounded Theory*. Sage, 2nd Edition
- Creswell, J. W. 2007. *Qualitative inquiry & research design – choosing among five approaches*. Sage Publications, 2.utgave
- Denzin, Norman K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. New York: McGraw-Hill.
- Ekren, R. 2014. *Sosial reproduksjon av utdanning?* Hentet 02. April 2017 fra: <http://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/sosial-reproduksjon-av-utdanning>

- Forskningsetiske komiteer, 2010. *Veiledning for forskningsetisk og vitenskapelig vurdering av kvalitative forskningsprosjekt innen medisin og helsefag*. ISBN: 978-82-7682-058-4. Elektronisk publisert på www.etikkom.no og hentet 11. Oktober 2016 fra: <https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/kvalitative-forskningsprosjekt-i-medisin-og-helsefag-2010.pdf>
- Giddens, A. 1991. *Modernitet og selvidentitet*. Oversatt fra engelsk til dansk av Reitzels Forlag A/S København 1996.
- Goffman, E. 1959. *The presentation of self in everyday life*. Penguin Books
- Gulbrandsen, L. M. (red). 2006. *Oppvekst og psykologisk utvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Harboe, T. (2006) "Kap. 4: Kvalitative og kvantitative metoder". I *Indføring I samfundsvidenskabelig metode*. Frederiksberg: Forlaget Samfundslitteratur, pp. 31-39. Hentet og skrevet ut 26. August 2016 fra: [http://dannelse.pbworks.com/f/Harboe,+Thomas+\(2006\)+Kvalitative+og+kvantitative+metoder.pdf](http://dannelse.pbworks.com/f/Harboe,+Thomas+(2006)+Kvalitative+og+kvantitative+metoder.pdf)
- Haug, E. H. 2016. Utdanningsvalg – kompetanseutvikling for framtidens utdannings- og arbeidsliv. I Lingås & Høsøien (red): *Utdanningsvalg – identitet og danning*. Oslo: Gyldendal Akademisk 1. utgave, 1. opplag
- Hauge, O. H. 1966. *Det er den draumen*. Fra Dropar i austvind. Hentet 3. Mai 2017 fra: https://www.nrk.no/kultur/bok/_det-er-den-draumen_-er-norges-beste-dikt-1.13140034
- Hegna, K., Ødegård, G., & Strandbu, Å. 2013. *En "sykt seriøs" ungdomsgenerasjon?* Hentet 28. Mars 2017 fra: <http://www.psykologtidsskriftet.no/pdf/2013/374-377.pdf>
- Helsedirektoratet (Oslo). 2015. *Trivsel i skolen*. Hentet 03. November 2016 fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/teoretiske-perspektiver-pa-trivsel/>

- Høsøien, U. 2016. Om potensialet i faget utdanningsvalg. I Lingås & Høsøien (red): *Utdanningsvalg- identitet og danning*. Oslo: Gyldendal Akademisk 1.utgave, 1.opplag
- Illeris, K., Katznelson, N., Simonsen, B., og Ulriksen, L. 2012. *Ungdom, identitet og uddannelse*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag 1.udgave, 6. Oplag.
- Jacobsen, D. I. 2011. *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Kristiansand: Høyskoleforlaget 2.utgave, 3.opplag
- Järvin, M. 1996. Pierre Bourdieu. I H. Andersen og L. B. Kaspersen (red.): *Klassisk og moderne samfunnsteori*. København: Hans Reitzel, 342-362, 20 s. ISBN: 87-412-2885-5
- Jerlang, E. 2005. ”3. Erik Homburger Eriksons psykoanalytiske ego-teori” i Jerlang, E m.fl. 2005: *Utviklingspsykologiske teorier*. København: Gyldendal Akademisk, 3.utgave, 3.opplag.
- Johannesen, A., Tufte, P. A., og Christoffersen, L. 2011. *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag 4. utgave, 2. opplag.
- Juul, T. M. og Pless, M. 2015. *Unge uddannelses valg i tal – Centrale konklusjoner fra midtvejsrapport i forsøgs- og utviklingsprosjektet ”Fremtidens Valg og Vejledning”*. København: Aalborg Universitet, Center for Ungdomsforskning. Hentet 23. Januar 2017 fra: http://www.cefu.dk/media/428723/resume_unge_uddannelsesvalg_i_tal.pdf
- Kaspersen, L. B. 1995. ”Anthony Giddens – intrudution til en samfundsteoretiker”. København: Hans Reitzels Forlag a/s, 2.opplag.
- Katznelson, N., Lundby, A., & Hansen, N-H. 2016. *Karrierelæring i gymnasiet. ”De vidste ikke, hvad de ville”*. Hentet 14. Mars fra: [http://vbn.aau.dk/files/245545681/Karrierel ring i gymnasiet online version.pdf](http://vbn.aau.dk/files/245545681/Karrierel_ring_i_gymnasiet_online_version.pdf)
- Kleven, T. A. (red.), Hjordemaal, F., og Tveit, K. 2011. *Innføring i pedagogisk forskningsmetode – en hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Unipub 2011, 2.utgave

- Kunnskapsdirektoratet. 2016. *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Hentet 25. November 2016 fra:
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Kunnskapsdirektoratet. 2017. *Prinsipper for opplæringen – læringsplakaten*. Hentet 01. Februar 2017 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/laringsplakaten/>
- Kvale, S., og Brinkmann, S. 2015. *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS 2015, 3. Utgave, 1. Opplag.
- Kversøy, K. S. 2016. Hvordan kan faget utdanningsvalg bli elevenes frirom for refleksjon, utforskning og gode valg? I Lingås & Høsøien (red.): *Utdanningsvalg – identitet og danning*. Oslo: Gyldendal Akademisk 1.utgave, 1.opplag
- Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner. 2017. *Livsmestring i skolen – for flere små og store seiere i hverdagen*. Hentet 23. Januar 2017 fra:
<http://www.lnu.no/wp-content/uploads/2017/01/lis-sluttrapport-1.pdf>
- Marcia, J. E. 1966. Development and Validation of Ego-Identity Status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5, 551-558.
- Miner Rubino, K., Winter, D. G. & Stewart, A. J. 2004. *Gender, Social Class, and the Subjective Experience of Aging: Self-Perceived Personality Change From Early Adulthood to Late Midlife*. In *PSPB*, Vol. 30 No. 12, December 2004 1599-1610. DOI: 10.1177/0146167204271178. By the Society for Personality and Social Psychology, Inc. <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0146167204271178>
- Müller, W. 2014. Educational Inequality and Social Justice: Challenges for Career Guidance. I Arulmani, Bakshi, Leong & Watts (red.): *Handbook of Career Development – international perspectives*. Hentet 16. Mars fra:
https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4614-9460-7_19

- Nielsen, T. H. 2017. *Anthony Giddens*. I Store norske leksikon. Hentet 14. mars 2017 fra https://snl.no/Anthony_Giddens.
- Nielsen, P-E og Nielsen, G.H. 2006. Kapittel 4 Selvet og relasjonene – nyere psykoanalytisk perspektiv (s.104-139), i Gulbrandsen, L. M. (red) 2006: *Oppvekst og psykologisk utvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nilssen, V. 2012. *Analyse i kvalitative studier, den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. & Overland, T. 2015. *Tilpasset opplæring og individuelle opplæringsplaner*. Tilfredsstillende læringsutbytte for alle elever. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Store norske leksikon. 2016. *Opplevelse*. Hentet 27. Mars 2017 fra: <https://snl.no/opplevelse>
- Osipow, S. H. 1990. *Invited contribution – Convergence in Theories of Career Choice and Development: Review and Prospect*. The Ohio State University USA. Hentet og skrevet ut 23. Januar 2017 fra: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0001879190900203>
- Panican, A. 2015. *Väljer unga fel? – grundskoleelevers attityder till gymnasievalet*. Ratio og Lunds Universitet. Hentet og skrevet ut 15. Februar 2017 fra: http://worldskills.se/wp-content/uploads/2016/07/Valjer_unga-fel.pdf
- Pedersen, E.O og Toft, P. Positivism: Erfaringsbasert viden formulert i en logisk programme, i L.Fuglesang og P.Bitsch Olsen (red). *Videnskapsteori i samfundsvidenskaberne*, 2009. Roskilde Universitetsforlag. Kap 1.
- Postholm, M. B. 2005. *Kvalitativ metode – en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ryen, A. 2002. *Det kvalitative intervjuet – fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS. 2.opplag 2006.

- Sandal, A. K. 2014. *Ungdom og utdanningsval: Om elever sine opplevingar av val og overgangsprosessar* (doktoravhandling). Universitetet i Bergen. Hentet 23. Januar 2017 fra: <http://bora.uib.no/handle/1956/9098>
- Sayer, A. (2010): Reflexivity and the habitus. I M. Archer, (red): *Conversations about reflexivity*, USA and Canada: Routledge, USA and Canada: Routledge, 108- 122, 24 s. ISBN 10: 0-415-55852-2 (hbk); ISBN 10: 0-203-86755-6 (ebk)
- Schiefloe, P. M. 2011. *Mennesker og samfunn*, innføring i sosiologisk forståelse. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS 2011, 2. utgave.
- Skartveit, H. 2014. *Det tause opprøret*. Publisert 20. September 2014 i Verdens Gang. Hentet 12. Oktober 2016 fra: <http://www.vg.no/nyheter/meninger/skole-og-utdanning/det-tause-opproeret/a/23299595/>
- Soresi, S., Nota, L., Ferrari, L., og Ginevra, M. 2014. Parental Influences on Youth's Career Construction. I Arulmani, Bakshi, Leong & Watts (red.): *Handbook of Career Development – international perspectives*. Hentet 15. Mars 2017 fra: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4614-9460-7_9
- Statistisk Sentralbyrå. 2016. *Nøkkeltall for utdanning*. Hentet 29. April 2017 fra: <https://www.ssb.no/utdanning/nokkeltall/utdanning>
- Statistisk Sentralbyrå. 2017. *Studenter i høyere utdanning*. Hentet 23. April 2017 fra: <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/utuvh>
- Strandbu, Å. 2007. *Intervjuer, Refleksivitet og senmoderne identiteter* i Sosiologi i dag, årgang 37, NR 2/2007. Norsk institutt for oppvekst, velferd og aldring (NOVA). Hentet 17. Mars 2017 fra <http://ojs.novus.no/index.php/SID/article/viewFile/929/922>
- Thagaard, T. 2013. *Systematikk og innlevelse*. Oslo: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS. 4.utgave 2013, 2.opplag 2015.

- Thomsen, R. og Skovhus, R. 2016. Karrierekompetence i skolen. I Lingås & Høsøien (red.): *Utdanningsvalg – identitet og dannning*. Oslo: Gyldendal Akademisk 1.utgave, 1.opplag
- Tjora, A. 2013. *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Gyldendal akademisk. 2.utgave, 2.opplag 2013.
- Uddannelses- og Forskningsministeriet. 2016. *Unge føler sig ikke klædt på til uddannelsesvalg*. Hentet 23. Januar 2017 fra: <http://ufm.dk/aktuelt/nyheder/2016/unge-foler-sig-ikke-klaedt-pa-til-uddannelsesvalg>
- Utdanningsdirektoratet. 2017. *Den generelle delen av læreplanen*. Hentet 21. April 2017 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>
- Utdanningsdirektoratet. 2016. *Læreplan for utdanningsvalg på ungdomstrinnet*. Hentet 29. Oktober 2016 fra: <http://www.udir.no/kl06/UTV1-02/Hele/Formaal>
- Vilhjálmssdóttir, G. og Arnkelsson, G. 2013. *Social aspects of career choice from the perspective of habitus theory*. Hentet 8.mars 2017 fra: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0001879113001516>
- Wilken, L. 2008. *Pierre Bourdieu*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag

Vedlegg 1: intervjuguide fokusgruppeintervju

Innledning:

Vi starter med å presentere oss og masterprosjektet utdanningsvalg. En studie av elevenes opplevelse av å ta utdanningsvalg. På forhånd har informantene fått informasjonsskriv om prosjektet, og vi har printet ut samtykkeskjema til hver enkelt som de får når vi møtes. Før vi starter intervjuet vil vi gå igjennom hva vi skal bruke dataene til og påpeker at alt som blir sagt er konfidensielt og at informantene vil bli anonymisert kort tid etter intervjuet. Vi vil også snakke om ca. varighet til intervjuet før vi kort presenterer temaene vi ønsker at de skal snakke om.

Intervjutema:

1. Åpent om elevenes opplevelser av å ta utdanningsvalg (positive/negative opplevelser ved å ta valget)
 - Når dere startet i tredje klasse, hvilke tanker hadde dere om å ta et utdanningsvalg? Hadde dere allerede bestemt dere for hva dere ville gjøre neste høst?
 - Hvilke opplevelser har dere hatt gjennom året?
 - Hvordan opplevde dere situasjonen rett før fristen gikk ut?
 - Nå når dere har tatt valget, hvilke følelser og tanker sitter dere igjen med?
2. Hva er viktigst for dere?
 - Studieby? Hvor venner skal studere? Hva dere skal studere?
3. Har noen påvirket valget deres?
 - Hvordan opplevde du å snakke med nær familie om valget? Hadde de noen meninger om hva du burde gjøre?
 - Hvordan opplevde du å snakke med venner om valget? Blir dere påvirket av hverandre?
 - Hvordan opplevde dere å snakke med en eventuell kjæreste om valget? Opplever dere å ta valget sammen?
 - Var det andre personer som påvirket valget deres? På hvilken måte?
4. Hvilken oppfølging har dere fått av skolerådgiver(e), lærere eller andre ansatte på skolen? Føler dere at denne oppfølgingen har hatt betydning for dere?

Vedlegg 2: intervjuguide individuelle intervju

Innledning:

Vi starter med å presentere oss og masterprosjektet utdanningsvalg. En studie av elevenes opplevelse av å ta utdanningsvalg. På forhånd har informantene fått informasjonsskriv om prosjektet, og vi har printet ut samtykkeskjema til hver enkelt som de får når vi møtes. Før vi starter intervjuet vil vi gå igjennom hva vi skal bruke dataene til og påpeker at alt som blir sagt er konfidensielt og at informantene vil bli anonymisert kort tid etter intervjuet. Vi vil også snakke om ca. varighet til intervjuet før vi kort presenterer temaene vi ønsker at de skal snakke om. Samtalen vil bli tatt opp på lyd, men all data blir slettet og anonymisert. Det er bare vi som blir å høre på opptakene og andre vil ikke gjenkjenne dere i vår ferdige oppgave.

Intervjutemaene:

1. Åpent om rådgivernes tilbud for elever i tredje klasse på vgs
 - Individuell plan? Felles i klasserommet?
 - Hvilken oppfølging har dere?
 - Er det andre ansatte på skolen som bidrar til elevenes valg?
 - Opplever du at 18-19-åringene er ansvarlig nok til å oppsøke rådgivningstjenesten på eget initiativ?
2. Hvordan oppfatter du som rådgiver at elevene opplever å ta utdanningsvalg?
 - Hvordan virker elevene rett før valgfristen?
3. Hvordan oppfatter du at elevens opplevelse av utdanningsvalg endrer seg gjennom året?
 - Opplever du at elevene stresser over valget?
 - Opplever du at elevene føler/snakker om evt. Press?
 - Opplever du at elevene fokuserer mye på karakterer gjennom året, med tanke på utdanningsvalget?
 - Opplever du at disse faktorene (stress, press, karakterer) endrer seg løpet av skoleåret?
4. Hva oppfatter du har vært mest avgjørende for valget elevene har tatt?
 - Studieby? Hvor venner skal studere? Hva dere skal gjøre/studere?
 - Økonomi/interesser
5. Hvem tror du har påvirket valget deres mest?

- Hvordan tror du --- har påvirket valget deres?
 - Sier elevene noe om hvordan nær familie, venner eller kjærester er med å påvirke valget?
 - Hvilke andre er det som er med på å eventuelt påvirke valget deres?
6. Hvordan tror du rådgivningssamtalene har påvirket elevenes utdanningsvalg?
 7. Hvor fornøyd eller misfornøyd tror du elevene er med oppfølgingen fra skolen/rådgiverne?
 8. Er det noe annet du vil kommentere med tanke på elevenes opplevelse av utdanningsvalg?

Vedlegg 3: godkjenning NSD



Cato R. P. Bjørndal
Institutt for lærerutdanning og pedagogikk UiT Norges arktiske universitet

9006 TROMSØ

Vår dato: 02.05.2016

Vår ref: 48289 / 3 / HJP

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 09.04.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>48289</i>	<i>Utdanningsvalg</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>UiT Norges arktiske universitet, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Cato R. P. Bjørndal</i>
<i>Student</i>	<i>Marte Hallseth Knutsen</i>

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

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

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.05.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Hanne Johansen-Pekovic

Kontaktperson: Hanne Johansen-Pekovic tlf: 55 58 31 18

Vedlegg: Prosjektvurdering

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



INFORMASJON OG SAMTYKKE

Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskriv og samtykkeerklæring er noe mangelfullt utformet. Vi ber derfor om at følgende endres/tilføyes:

- dato/tidspunkt for planlagt anonymisering
- hvorvidt enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven

INFORMASJONSSIKKERHET

Vi legger til grunn at behandlingen av personopplysninger er i samsvar med interne retningslinjer for informasjonssikkerhet ved Universitetet i Tromsø.

PROSJEKTSLUTT OG ANONYMISERING

Vi forstår det slik at du har lagt opp til å anonymisere datamaterialet innen 15.05.17. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes.

Vanligvis vil anonymisering innebære at:

- direkte personidentifiserende opplysninger slettes (inkludert koblingsnøkkel)
- indirekte personidentifiserende opplysninger slettes eller grovkategoriseres (f.eks. bakgrunnsopplysninger som arbeidsplass, stilling, alder og kjønn)
- lydopptak slettes.

Vedlegg 4: informasjonsskriv

Forespørsel om å ta del i samtaler/intervju i forbindelse med masteroppgave:

Vi heter Annika og Marte og er masterstudenter i pedagogikk ved Universitetet i Tromsø, som nå skal skrive vår masteroppgave om hvordan elever på videregående skole opplever å ta utdanningsvalg. Planen vår er å gjennomføre tre gruppeintervju med elever i tredje klasse på videregående skole innenfor studiespesialiserende våren 2016. Gruppeintervjuene er en uhytidelig samtale om utdanningsvalg mellom oss og ca. fem elever. Vi vil også utføre individuelle intervjuer med omtrent seks karriereveiledere. Det tas lydopptak av intervjuene, men kun vi to masterstudenter vil bruke disse.

Det er selvsagt frivillig å være med, og deltakerne har mulighet til å trekke seg når som helst underveis. All data blir behandlet konfidensielt og anonymisert og slettet etter analysen. Anonymiseringen vil skje så fort vi har fullført intervjuene, og vi har satt endelig dato til 31.oktober. Ingen kan altså identifiseres i vår ferdige oppgave. Dersom du har lyst til å være med på intervjuet, er det fint om du skriver under på samtykkeerklæringen på neste side.

Hvis det er noe du lurer på kan du ringe oss:

Marte Hallseth Knutsen 416 30 812 eller Annika Lund 954 75 741 eller sende e-post til:

martehallsethknutsen@gmail.com / annika.lund@live.no

Vår veileder er Cato R. P. Bjørndal og hvis ønskelig kan han kontaktes på mail:

cato.bjordal@uit.no

Studiet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Med vennlig hilsen

Annika Lund og Marte Hallseth Knutsen

Vedlegg 5: samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om prosjektet: utdanningsvalg, og er villig til å delta som informant.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)