

Reviewed Article**Møte med yrkesfagleg utdanning i den norske vidaregåande skulen**

*Ann Karin Sandal, Høgskulen i Sogn og Fjordane
Kari Smith, Universitetet i Bergen*

Samandrag

Artikkelen byggjer på ein kvalitativ studie av seks elevar sitt møte med vidaregåande skule, yrkesfaglege utdanningsprogram. Studien undersøker elevane sine perspektiv og refleksjonar kring overgangen mellom skuleslaga og vegen vidare i vidaregåande skule og ut i eit yrke. Overgangen til vidaregåande skule medfører kognitive og sosiale endringar for elevane, endringar som òg verkar inn på identitetsdanninga. Studien undersøker elevane sine opplevingar av desse endringsprosessane og kva konsekvensar det kan ha for vidare utvikling og læring.

1 Innleiing

Bakgrunn for studien er NFR-prosjektet Med mappe som møteplass (MMM)¹, der tre grunnskular og to vidaregåande skular i Norge samarbeidde om overgangen frå 10. klasse til vidaregåande skule, yrkesfaglege program (Sandal, 2009; Sandal & Smith, 2010). Målet med prosjektet var å utvikle kunnskap om elevane sine opplevingar av overgangen mellom ungdomsskule og vidaregåande skule, og korleis skape betre samanheng mellom skuleslaga for elevane. Artikkelen byggjer på ein kvalitativ studie av eit utval elevar sine erfaringar med overgangen og første året på yrkesfaglege utdanningsprogram i vidaregåande skule.

Trass omfattande forskning på ulike faktorar som kan verke inn på utdanningsval og etter kvart god kunnskap om risikofaktorar som kan identifiserast i høve til feilval og fråfall i vidaregåande opplæring, finst det mindre kunnskap om korleis elevar sjølve reflekterer kring desse prosessane, og korleis elevar definerer kontekst for utdannings- og yrkesval. Denne studien ynskjer å kaste lys over utdanningsval og overgangen til vidaregåande skule gjennom elevane sine erfaringar, og gjennom deira stemmer å auke forståinga for korleis ungdom kan oppleve denne fasen og kva faktorar som er viktige i deira lærings- og utviklingsprosessar. Ei kvalitativ, open tilnærming vart valt for å få ei djupare forståing av valprosessar i overgangen mellom skuleslaga. Forskingsspørsmålet i undersøkinga er:

Korleis opplever elevar møtet med yrkesfaglege utdanningsprogram i den vidaregåande skulen?

2 Utfordringar i norsk vidaregåande opplæring

Gjennom Reform 94 fekk alle elevar i Norge rett til vidaregåande opplæring, og det vart gjort strukturelle og innhaldsmessige endringar i utdanningstilbodet (Støren & Skjersli, 1999). Ei viktig målsetjing for Reform 94 var mellom anna å betre gjennomstrøyminga ved at

3. ¹ NFR = Norges Forskningsråd

fleire elevar fullførte utdanninga på normert tid, og at fleire fekk full studie- eller yrkeskompetanse. Denne målsetjinga vart vidareført i læreplanen Kunnskapsløftet 2006 (Kunnskapsdepartementet, 2006). Ein analyse av kompetanseoppnåing til dei elleve første kulla under Reform 94 viser at to av tre elevar fullfører vidaregåande opplæring innafor retten på fem år. Dei som ikkje fullfører innan fem år har anten gjennomført opplæringa utan å greie eksamen eller har slutta undervegs. Talet på elevar som ikkje fullfører opplæringa er størst på yrkesfaglege utdanningsprogram (Markussen, 2010; Utdanningsdirektoratet, 2009).

Vidaregåande opplæring vert innafor OECD- landa sett på som grunnlag for vidare utdanning og yrkesdeltaking, og utfordringar med fråfall og manglande fullført utdanning er difor eit prioritert utdanningspolitisk mål (Kunnskapsdepartementet, 2007; 2008; Lamb et al., 2011). Årsaker til fråfall i vidaregåande opplæring kan delast inn i individuelle faktorar (sosial bakgrunn, skuleprestasjonar, trivsel, identifisering med skulen), institusjonelle faktorar (læringsmiljø, undervisningskvalitet, organisering), og kontekstuelle faktorar (tilgang på læreplassar) (Markussen, 2009; Lamb et al., 2010). I Norge vart det sett i gong ei brei satsing mot fråfall i vidaregåande skule i 2003 til 2006. Evalueringsrapporten viser at det er avgjerande å ha fokus på fråfallsproblematikken i opplæringssystemet gjennom førebygging, kjenne til faresignal og kva som kan vere "nærværsfaktorar" og "fråværsfaktorar" for elevane (Bakken, 2009). Det viktigaste vil vere å utvikle medvit og merksemd i skulen om problemet, og at dette fører til konkrete tiltak som mellom anna styrka rådgjevingsteneste og betre tilpassa opplæring (Buland & Havn, 2007; Bakken, 2009; Markussen, 2009).

Tiltak som kan kvalitetssikre prosessane i førebuing- og overgangsfasen er utvikla for å førebyggje feilval og seinare fråfall, mellom anna god rådgjeving, informasjon og interessekartlegging (Buland & Havn, 2006; Suh & Suh, 2007; Kennelly & Monrad, 2007; Lamb et al., 2011). Som eitt av fleire tiltak har Norge innført faget Utdanningsvalg (UV) i ungdomsskulen og Prosjekt til fordjuping (PTF) på yrkesførebuande program i vidaregåande opplæring i samband med Kunnskapsløftet. Målsetjingar for desse faga er å gje elevane betre føresetnader for val gjennom informasjon og erfaring med innhald, oppgåver og arbeidsmåtar i ulike utdanningsprogram i vidaregåande skule. Elevane skal òg utvikle medvit om eigne interesser og evner med tanke på vidare utdanning og yrkesval (Kunnskapsdepartementet, 2006; 2007).

3 Forsking på ungdom og utdanningsval

Forsking på ungdom og utdanningsval har fått fram viktig kunnskap om samanhengar mellom ungdom sine utdanningsval og kjønn, sosial bakgrunn, etnisk tilhøyrslø og kultur (Bakken, 2007; Schreiner & Sjøberg, 2006; Danielsen, 2005; Illeris, 2002). Forskinga har på den måten gjeve verdifull innsikt i ungdomsalderen sine særtrekk og utfordringar (Heggen, Jørgensen, Paulgård, 2003; Heggen, 2004). Heggen og Øia (2007) argumenterer for at nær familie og skule er viktige faktorar i forminga av identitet og sjølvbilete, og viser korleis sosialiseringssprossar i ungdomsalder er forankra i desse samfunnsinstitusjonane. Mykje tyder på at skulen ikkje klarar å minske reproduksjonen av sosiale skilnader, trass politiske målsetjingar om sosial utjamning gjennom tilpassa opplæring (Bæck, 2004; Thrane, 2005; Helland, 2006; Markussen et al., 2006), og dette kjem til syne mellom anna i elevane sine utdanningsval (Markussen et al., 2006). Forsking viser òg at skuleprestasjonar i form av karakterar på ungdomssteget er den viktigaste faktoren for kompetanseoppnåing i vidaregåande skule (Lamb et al., 2010). Elevar som sluttar i vidaregåande opplæring har ofte

svak identifisering med skule og utdanning, i tillegg til høgt fråvær og svake faglege resultat (Bakken, 2004; Markussen et al. 2006; Støren et al., 2007; Markussen, 2010).

Birkemo (2007) har undersøkt elevars grunnlag for val av vidaregåande utdanning, og viser mellom anna at elevar i ungdomsskulen som er usikre på utdanningsvalet sitt oftare vel studiespesialiserande utdanningsprogram, medan elevar som er sikre på sitt utdanningsval i større grad vel yrkesfaglege utdanningsprogram. Undersøkingar viser òg at elevar som er trygge på valet sitt i større grad vektlegg egne evner og interesser som grunnlag for utdanningsval, medan usikre elevar vektlegg råd frå venner og familie (Birkemo, 2007; 2010; Sandal & Smith, 2010). Utdanningsval krev òg at elevar er modne for å gjere val. Dette impliserer evne til planlegging og å setje seg langsiktige mål som del av avgjerdsprosessen (Birkemo, 2007; Skårbreivik, 2004), og at elevane har utvikla self efficacy² i høve til utdanningsval (Gushue et al., 2006; Bandura, 1997). Self-efficacy vert definert som aktørar sine vurderingar av eiga evne til å meistre bestemte handlingar og aktivitetar (Bandura, 1997). Self-efficacy i utdanningsval kan forståast som elevar si tiltru til at dei vil meistre valprosessen og har høve til å nå dei utdanningsmåla som dei har sett seg. Studiar har vist at self-efficacy i utdanningsval kan verke inn på utvikling av yrkesinteresser, motivasjon og val av utdanning og yrke (Gushue et al., 2006).

Det kan vere store skilnader i elevane sin yrkesvalmodnad, og dette må takast omsyn til av dei som skal støtte elevane i valprosessen (Birkemo, 2007). Når det blir eit misforhold mellom elevane sin modnad og krav frå omverda til val av utdanning og yrke, kan det skape grunnlag for feilval og fråfall i vidaregåande skule. Birkemo understrekar behovet for å utvikle elevane sin refleksivitet og gje dei høve til å utforske egne evner og interesser, og dette er òg skulen si oppgåve (Birkemo, 2007).

I andre undersøkingar vert evne til å setje seg mål, utvikle medvit om egne evner og interesser når elevar skal velje yrkesutdanning relatert til self-efficacy (Gushue et al., 2006). Gushue et al. (2006) viser òg at self-efficacy i høve til utdannings- og yrkesval er relatert til elevane sine moglegheiter for å utforske egne interesser og identifisering med eit yrke.

Vektlegging av praktisk utprøving der elevane gjer egne erfaringar med arbeidsoppgåver i eit yrke viser seg å vere særskild viktig for ein god overgang til yrkesutdanning (Masdonati, 2010). Holland (1997) og Super et al. (1992) har utvikla modellar for mellom anna kartlegging av motivasjon, yrkespreferansar som kan vere grunnlag for rådgjeving og utvikling av elevar sitt medvit om utdannings- og yrkesval. Desse modellane har hatt stor innverknad på rådgjevingsperspektiv i utdanning og i arbeidsliv (Birkemo, 1997; Herr, 1997; Harrington & Harrington, 2002).

Utdanningsval som identitetsutvikling

Studien vår tek utgangspunkt i identitetskonstruksjon og self-efficacy som grunnleggjande omgrep for å analysere elevane sine erfaringar med overgang til vidaregåande skule. Å forstå utdanningsval i lys av identitetsomgrepet kan gje verdifull innsikt i utviklings-

² Det har vore vanskeleg å finne ei god norsk omsetjing som fangar meiningsinnhaldet i omgrepet *self-efficacy*, og forfatarane har difor valt å bruke den engelske nemninga.

og endringsprosessar i ungdomsalder. Identitet har både ein personleg og ein sosial dimensjon, som i ungdomsalder vert forma både gjennom utprøvningsprosessar og forplikande engasjement (Meeus, 1996; Masdonati, 2010). Identitetsomgrepet er multidimensjonalt og relasjonelt og omhandlar mellom anna korleis ulike verdiar, haldningar, opplevingar av rolle og tilhøyrslø i ulike sosiale grupper kan komme til uttrykk. Tolking av erfaringar er grunnlag for meiningskonstruksjon, og dette er ein kontinuerleg prosess som er nødvendig for å tilpasse seg krav og behov i nye sosiale relasjonar. Ulike dimensjonar ved identitetsomgrepet kan gje grunnlag for å forstå elevane sine utdanningsval, og vert relatert til Erikson (1992), Giddens (1996) og Wenger (2006) sine perspektiv, og som nettopp rommar ulike forståingsformer på identitetsutvikling.

Erikson sin definisjon av identitetsomgrepet vektlegg individet sine responsar på sosiale erfaringar som drivkraft i identitetsutviklinga (Erikson, 1992). Identitetsdanning er ein livslang prosess med bestemte overgangsfasar. Desse fasane vert omtala som normative kriser som kan vere prega av usikkerheit og indre og ytre motsetnader, og der utfallet av krisa skapar grunnlag for vidare personlegdomsutvikling. I ungdomsalder vil krisa særleg omhandle identitetsutvikling, med utprøving av roller og identitetar og tilpassingar til nye sosiale kontekstar. I Erikson sitt identitetsomgrep er enkeltindivid si oppleving av å bli møtt av signifikante andre i utprøvningsfasar sentralt, og kva konsekvensar ulike responsar kan få for vidare identitetsutvikling.

Giddens vektlegg individualitet i si forståing av identitetsutvikling, men knytt til krav om refleksivitet, som er eit sentralt trekk ved det seinmoderne samfunnet (Giddens, 1996). Identitet vert danna og endra i refleksive prosessar der individet arbeider for å danne ei koherent oppfatning av seg sjølv i ulike kontekstar og skape mening i ulike erfaringar som individet opplever. Refleksiv handlingsregulering føreset at aktøren er medviten om handlingsalternativ og kan vurdere desse, og at aktøren opplever ontologisk tryggleik (Giddens, 1996; Krange & Øia, 2005). Den ontologiske tryggleiken gjev individet ei oppleving av kontroll med livet sitt, meistring av utfordringar og tillit til omgjevnadane (Giddens 1996). Å begynne på vidaregåande skule kan utfordre den ontologiske tryggleiken hjå elevane, mellom anna fordi vurdering av ulike valmulegheiter for vidaregåande utdanning krev at eleven kan reflektere kring sitt individuelle livsprosjekt (Giddens, 1996). Rasjonaliteten i elevane sine vurderingar av ulike handlingsalternativ finn difor sitt grunnlag i eleven sin sjølvidentitet meir enn i kollektiv meiningsdanning.

I motsetnad til teoriar som vektlegg individualitet i identitetsdanninga ser Wenger identitetsutvikling som meiningsforhandling av aktørar sine opplevingar innafor sosiale fellesskap (Wenger, 2006). Gjennom å delta i sosiale praksisar med sine forventingar, samhandlingsformer og normer, vil identitet bli utvikla som både ei tilpassing til fellesskapet og som engasjement og aktiv deltaking innafor fellesskapet. Identitetsdanning er ei kontinuerleg rørsle som bind saman fortid, notid og framtid, og rommar ulike deltakingsformer i ulike praksisfellesskap som individet er del av. Ulike spor i sosiale fellesskap beskriv ulike tilknytnings- og deltakingsformer i fellesskapet, og mobilitet mellom ulike spor er ein naudsynt del av identitetsutviklinga. Elevane i ei yrkesutdanning møter praksisfellesskap både i yrkesopplæringa i skulen og på arbeidsplassar. I fylgje Wenger (2006) vil identifisering med eit yrke bli utvikla gjennom meistring av praktiske arbeidsoppgåver og oppleving av tilhøyrslø i arbeidsfellesskapet. Situerte erfaringar i ulike kontekstar vil virke inn på identitetskonstruksjon og kan gje andre mulegheiter for handling (Hansen, 2000; Saugstad, 2003).

For utvikling av yrkesidentitet og positiv identifisering med eit yrke i utdanningsfasen vil utforsking av eigne evner og interesser og praktiske erfaringar vere avgjerande (Malanchuk, Messersmith & Eccles, 2010; Diemer & Blustein, 2011). Yrkesidentitet vert av Holland definert som ein klar og stabil oppfatning av eigne mål, interesser, evner og personlegdom relatert til yrkesutøving (Holland, 1997). Yrkesidentitet er i stadig endring og vert konstruert og rekonstruert i samhandling med kollegaer i eit arbeidsfellesskap. Elevar med ein sterk oppfatning av framtidig yrkesidentitet har gjerne få, men klare mål for si utdanning, medan elevar med svak yrkesidentitet kan ha mange alternativ og mange mål for framtida utan ei klar forankring (Holland, 1997).

Self-efficacy i utdanningsval

Bandura (1997) definerer self-efficacy som aktørar si tiltru til eigne evner til å meistre oppgåver og lære og handle i bestemte kontekstar. Forventningar om meistring vil difor influere atferd, grad av involvering i nye utfordringar og sjølv prestasjonane (Pajares & Schunk, 2001). Self-efficacy i yrkesval er definert som realistiske vurderingar av eigne evner og interesser, evne til å setje seg mål, planlegge eit løp fram til målet og skaffe seg informasjon om utdanninga og yrket (Gushue et al., 2006). Saman med informasjon og støtte frå signifikante andre i valprosessen kan eigne arbeidserfaringar danne eit viktig grunnlag for yrkesval-self-efficacy (Stringer & Kerpelman (2010). Self-efficacy i høve til å velje utdanning og yrke kan òg relaterast til utvikling av yrkesidentitet, der engasjement i valprosessen gjennom interesseutvikling og tru på eigne mulegheiter kan skape grunnlag for yrkesidentifisering (Gushue et al., 2006). Stringer & Kerpelman (2010) Erfaring med autentiske arbeidsoppgåver og arbeidsmiljø gjennom ulike utprøvningsprogram kan difor påverke utdannings- og yrkesval og utvikling av yrkesidentitet (Stringer & Kerpelman, 2010; Vondracek & Skorikov, 1997).

4 Studien

Studien er gjennomført som ein deskriptiv, fenomenologisk studie og byggjer på intervjudata frå seks elevar. Ei fenomenologisk tilnærming er valt for å løfte fram elevane sine subjektive erfaringar og deira forståing av eigne utviklings- og læringsprosessar i overgangen mellom ungdomsskule og vidaregåande skule og på den måten få fram det unike i deira erfaringar (Moustakas, 1994; van Manen, 1997; Giorgi, 1997). Semistrukturerte intervju danna utgangspunkt for to samtalar med dei seks elevane om overgang til vidaregåande skule. Det første intervjuet vart gjennomført i 10. klasse, like før elevane skulle velje studieprogram i vidaregåande opplæring, medan det andre intervjuet vart gjort på slutten av det første året i vidaregåande skule (vg1).

Intervjua vart gjennomført og transkribert av første forfattar. Analyse av dei transkriberte intervjua føregjekk i to fasar. I den første fasen vart data frå alle intervjua koda i høve til sentrale moment i intervjua, gjennom ei horisontalisering der alle utsegner vart handsame likeverdig (Creswell, 2007). Materialet vart kategorisert ut frå ei tolking av meningsinnhaldet og deretter relatert til teorigrunnlaget for undersøkinga. I den neste fasen vart begge intervju med kvar informant analyserte for å få fram det unike og særmerkte i kvar informant si forteljing. Utsegner vart koda og systematisert og til slutt vart dei to analysefasane samanstilte (Moustakas, 1994; Kvale, 2006). På denne måten kjem det fram eit

mangfald av erfaringar som viser komplekse samanhengar mellom kva faktorar som verkar inn på elevar sine opplevingar av vidaregåande skule. Fellestrekk i det samla materialet rundt sentrale kategoriar, men òg ulikskapar og det unike i elevane sine erfaringar er grunnlaget for analyse og drøfting.

Informantane kom frå dei tre ungdomsskulane som deltok i NFR- prosjektet Med mappe som møteplass, og som geografisk kom frå ulike delar av eit norsk fylke. Utvalet vart gjort på grunnlag av 33 elevar i 10. klasse sine svar på eit spørjeskjema, som del av ei undersøking av elevar sine opplevingar av overgangen til vidaregåande skule (Sandal & Smith, 2010). Det vart gjort eit strategisk utval på seks elevar der kjønn (tre jenter og tre gutar), mangfaldige svar på spørjeskjemaet og geografi var utvalskriterium. Mangfaldige svar vart definert som evne til å beskrive tankar om utdanningsval og overgang til vidaregåande skule, og ulike erfaringar og opplevingar i faget utdanningsval, slik det kom til syne i svara på dei opne spørsmåla (Sandal & Smith, 2010).

Begge intervjuar var tematiserte rundt opplevingar av å velje utdanning og framtidig yrke, forventningar til vidaregåande opplæring, motivasjon og sosiale faktorar som kan verke inn på valet, til dømes venner, familie og rådgjeving i skulen. I det andre intervjuet vart nokre tema tekne opp på nytt, medan nye tema vart utvikla på bakgrunn av teorigrunnlag for undersøkinga og resultat frå første intervju (Sandal & Smith, 2010). Det andre intervjuet var mindre styrt av intervjuguiden ved at informantane sine subjektive forteljingar om overgangen til vidaregåande skule og erfaringar det første året skapte utgangspunkt for nye tema og forma på intervjuet (Creswell, 2007; van Manen, 1997).

Møte med vidaregåande skule

Funna vert presenterte med utgangspunkt i kategoriar utleia frå det induktive analysearbeidet. Kategoriane er omtala som læring i fellesfag, læring i yrkesfag, relasjonar til yrkesfaglærarar, møte med arbeidsliv, elevmedverknad og framtidstankar. Analyseprosessane var ei interessant reise, der tilsynelatande ulike historiar om å begynne i vidaregåande skule etter kvart kunne tematiserast i høve til teoretiske omgrep utleia av tolkings- og analysearbeidet. Sitata frå intervjuar har fiktive namn.

Læring i fellesfag

Fem av informantane har fått plass på det yrkesfaglege programmet som var deira første val, medan ein elev kom inn på det andre valet sitt. Fellesfaga representerer for informantane ei vidareføring av fag som er kjende for elevane gjennom grunnskulen, til dømes matematikk, norsk, engelsk og naturfag. Elevane gjenkjenner innhald og arbeidsmåtar i fellesfaga frå ungdomsskulen, og dei gjev uttrykk for meistring i høve til fagleg nivå. Nokre av elevane presterer òg betre på vidaregåande skule, i form av betre karakterar, og forklarar dette med lærarane sitt engasjement og andre undervisningsmåtar enn på ungdomsskulen. Undervisninga er gjerne meir relatert til praktiske døme og elevane opplever auka grad av elevinvolvering. Elevane opplever fellesfaga som å vere på same faglege nivå eller lettare enn på ungdomsskulen. Fagleg meistring i fellesfaga skapar grunnlag for self-efficacy for desse elevane. Ida beskriv dette slik:

Eg synst det var vanskelegare på ungdomsskulen. Matematikken har jo blitt enklare, og engelsk og norsk og alle fellesfaga har blitt enklare.

Grad av yrkesretting varierer. Nokre fellesfag relaterer til yrkesfaglege utdanningsprogram gjennom arbeid med ferdigheitsprega læringsmål som rapport- og søknadsskriving i norsk og å lese engelske instruksjonar i engelskfaget. Ola reflekterer rundt korleis dette kunne ha vore gjort betre:

I alle fall i matte og utrekningar på verkstaden. Så i matte kunne teori og praksis ha vore kopla, og for så vidt òg i naturfag, i kjemi. Me lære jo mykje om kva som skjer på produksjonssida, kva skjer når du sveiser, og korleis det eigentleg skjer. Dette kunne me ha komme nærmare inn på i naturfag, kva som eigentleg skjer. Det hadde me fått bruk for vidare, i staden for å lære alt kvar for seg, og ting som me kanskje ikkje har bruk for.

Læring i yrkesfag

Elevane møter òg nye fag på det yrkesfaglege utdanningsprogrammet dei har fått plass på, og desse representerer nye faglege perspektiv og arbeidsmåtar. Elevane beskriv innhaldet i programfaga som nyttig, lystbetont og kjekt og gjev uttrykk for at møtet med programfaget svara til forventingane som dei hadde på førehand. Undervisninga på skulen tek utgangspunkt i produksjonsfaga i utdanningsprogrammet og føregår i verkstad eller klasserom. På nokre programfag er det organisert bedriftsbesøk og besøk på yrkesmesser som ein del av opplæringa i faget. Elevane gjev uttrykk for ei positiv haldning til yrkesfaget og grunnjev dette med at faget er praktisk og relatert til eit praktisk og konkret yrke som dei har positive forventningar til. Dei relaterer òg yrkesfaget til aktivitetar dei er kjende med og har interesse for, skapt gjennom fritidsaktivitetar og arbeidserfaringar frå helge- og sommarjobbar. Elevane fortel om meistringserfaringar og fagleg interesse, noko som òg gjev resultat i form av gode karakterar. Yrkesfagleg self-efficacy vert på denne måten danna gjennom meistringserfaringar og allsidige arbeidserfaringar, både i skulen og i arbeidsforhold på fritida. Åse fortel om yrkesopplæringa på skulen som instrumentell og styrt etter læreplanar utan å tilpasse undervisninga til eleven sine interesser og faglege utgangspunkt.

Eg synst me skulle fått lov å komme på skulen og fått lov til å velje meir, men sjølvsagt skal ein ha dei faga ein må ha, det som står i planen at me skal ha. Men at me kunne velje ein ting som me kunne ha jobba med ein dag i veka. I staden for dette her! Eg synst det blir heilt feil når ein skal vere kreativ og så må ein gjere slik og slik og slik! Det var liksom bestemte opplegg me måtte gjere, ting eg ikkje var interessert i.

Ho viser samstundes forståing for lærarane sin arbeidssituasjon:

Lærarane blir jo veldig styrte av læreplanar og bestemte krav til innhald og slike ting, så det er gjerne ikkje så lett å opne opp.

Relasjonar til yrkesfaglærarar

Elevane fortel om fagleg engasjerte lærarar som brukar mykje tid på elevane, både til faglege spørsmål og drøftingar i friminutt og med utlån av bøker og lærestoff som elevane har interesse av. Lærarane viser interesse for og tek utgangspunkt i elevane sine interesser i undervisninga, og gjev elevane høve til fagleg fordjuping ut frå egne interesser. Dette vert oppfatta som nytt og annleis enn på ungdomsskulen. Elevane opplever at lærarane deler aktivt sin yrkeskunnskap og sine arbeidserfaringar, og fleire av elevane fortel om relasjonar mellom elev og lærarar som er prega av samarbeid og openheit.

Dei brukar litt tid på oss, dei let oss bli kjende med dei personleg òg, at ikkje det berre er fag, fag, fag heile tida. Då får ein meir tillit til dei og...ein blir meir kjend med dei, og då er det enklare å jobbe òg. Når me har om eit tema så kan dei fortelje litt meir personleg om det, sine erfaringar på ein måte, og det er fint (Jon).

Lærarane vert skildra som personlege i si faglege tilnærming når dei deler sine arbeidserfaringar og refleksjonar rundt desse med elevane. Dette skapar tillit og truverde til læraren, og interesse for yrket for elevane.

Møte med arbeidslivet

Mykje av den praktiske opplæringa i yrkesfaget er lagt til faget Prosjekt til fordjuping (PTF). Opplæringa er delt mellom skule og arbeidsliv, der opplæring i bedrift føregår i periodar eller på faste dagar kvar veke gjennom skuleåret. Elevane legg stor vekt på praksisopplæringa i bedrifta som viktig for si faglege og personlege utvikling. Elevane gjev uttrykk for at dei ynskjer å velje opplæringsbedrift ut frå sine faglege interesser, men grad av valfridom i høve til opplæringsbedriftene varierer.

Elevane fortel om arbeidsplassar som møter dei med tillit ved at dei får velje arbeidsoppgåver og høve til å prøve ut det dei ynskjer. Dei får ofte sjølvstendig ansvar for gjennomføring av arbeidsoppgåver og elevane gjev uttrykk for at desse erfaringane gjer dei tryggare på yrkesvalet sitt. Ane, som går på helse- og sosialfag, var utplassert i ein førsteklasse og fortel:

Læraren var utruleg grei, ho let meg få prøve meg på alt eg ville. Eg fekk alle arbeidsoppgåvene eg ville, og eg synst det var så kjekt å lære dei. Og det var jo eg som ville det då. Ho gav meg timeplanen og sa at no kan du få velje kva du vil gå gjennom. Eg fekk arrangere i alle fall ein time kvar dag og det var veldig gøy. Ho viste meg korleis eg skulle gjere ting og kom med forslag. Viss eg skulle ha ein mattetime og ikkje visste korleis eg skulle gå gjennom stoffet, så kom ho med forslag og hjelpte meg.

Tilbakemeldingar frå kollegaer på arbeidsplassen har vore ein sentral del av læringsprosessen. Dei fleste fortel om læringsprosessar der dei fekk hjelp av kollegaer til å planlegge arbeidet gjennom dialog og instruksjon, gjennomføring på eiga hand og respons og rettleiing i etterkant.

Vi var to elevar åleine som fekk gjere ein jobb. Vi arbeidde i eige tempo og ikkje følte me at nokon pusta oss i nakken heile tida heller, så det var fint. Og så fekk me mange kommentarar. Det var mykje positivt, ting som hjelpte oss, og som eg vil hugse i framtida òg (Ola).

Eleven som slutta i vidaregåande skule fekk arbeid gjennom NAV³ og Oppfølgingstenesta⁴. I motsetnad til opplæringa i skulen vart det eit møte med arbeidslivet

³ NAV er forkorting for Arbeids- og velferdsforvaltninga

med autentiske arbeidsoppgåver, med ansvar og høve til ulike deltakingsformer i arbeidsfellesskapet. Åse fortel:

Det var utruleg koslege folk å jobbe med, dei var veldig flinke og lærte meg opp, og dei tok veldig godt imot meg, var greie med meg. Eg følte vel at eg....eg veit ikkje heilt kva eg skal kalle det, eg...skjønnte vel meir... vart litt meir vaksen.....fekk litt meir sympati for folk og sånne ting.

Ulike deltakingsformer i praksisfellesskapet på arbeidsplassane og den distribuerte læringsforma gjev arbeidsoppgåvene meining og legg dermed grunnlag for konstruktive læringsprosessar for elevane.

Elevmedverknad

Dei fleste elevane opplever å ha innverknad på eigen læringssituasjon gjennom val av arbeidsoppgåver og arbeidsmåtar, gjerne ut frå eigne interesser og behov, slik Tor har opplevd.

Ein kan jobbe med forskjellige prosjekt, ein kan ta med ting heimefrå og jobbe med det, noko du sjølv hadde lyst til, så då lærer ein jo veldig bra. Mellom anna kom det ein SABB- motor til ein båt som eg fiksa. Det var jo det beste eg kunne tenke meg, å fikse båtmotor!

Åse derimot har i liten grad opplevd medverknad og innverknad på eiga læring:

Eg følte meg veldig styrt. Det er det verste eg veit! Når eg har ein idé så liker eg å få brukt den og ta den ut før eg gløymer den heilt. Det fekk eg ikkje gjere på den skulen. Der var det veldig strukturerte og faste opplegg som me måtte følgje, ein fast progresjon, og det synst eg var veldig frustrerende eigentleg. Når eg tok det opp med lærarane og skulen følte eg vel at eg vart veldig oversett. Det var eg som måtte tilpasse meg.

På grunn av desse og andre negative erfaringar i møtet med vidaregåande skule valte eleven å slutte på skulen i løpet av det første året og fekk seg arbeid gjennom NAV.

Framtidstankar

Elevane må velje spesialisering og søkje plass på andre året i vidaregåande opplæring (vg2). Fem av elevane er sikre på kva retning dei skal velje på vg2, og gjev uttrykk for at dei tenkjer meir langsiktig på vg1 enn i 10. klasse, der mange såg berre eitt år fram i tid.

I 10. klasse tenkte eg mest på kva eg skulle gå på i år, eg tenkte ikkje så mykje lenger, eg tenkte liksom slik helse – og sosial og barne- og ungdomsarbeid (BU). Men eg var òg usikker på kva andre val eg hadde enn BU òg då. Etter å ha vore i praksis veit eg litt meir om kva linje eg kan gå vidare til (Ida).

⁴ Oppfølgingstenesta er ein del av vidaregåande opplæring og skal sørge for at all ungdom som har rett til vidaregåande opplæring får tilbod om opplæring, arbeid eller anna sysselsetjing

Dei fleste kan fortsetje på same vidaregåande skule, medan nokre elevar ynskjer å byte skule. Skulebyte er eit strategisk val ut frå kapasitet innafor det fagområdet dei vil søkje på, og elevane gjev inntrykk av å vere godt orienterte om opptakskrav og moglegheiter for plass. I kva grad elevane har søkt råd og informasjon om utdannings- og yrkesval ser ut til å henge saman med grad av sikkerheit og medvit om eigne interesser. Elevar som var sikre på valet sitt i 10. klasse søkte i mindre grad rådgjeving og informasjon frå skulen enn dei meir usikre elevane. Men risikoen for å bli skuffa eller å ha valt feil kan vere like stor viss forventingane ikkje vert innfridde. Arbeidserfaringar og praktisk utprøving i Prosjekt til fordjuping (PTF) er viktig for elevane som grunnlag for val til vg2 og tankar om framtidig yrke. Gjennom PTF får dei stadfesta, konkretisert og vidareutvikla sine interesser.

I tillegg til læringserfaringar i skulen er fritidsaktivitetar og arbeid på fritida ein viktig arena for forming av framtidsplanar. Alle informantane har ei aktiv fritid, med både organiserte og uorganiserte aktivitetar, og med arbeid som gjev ansvar og arbeidserfaringar som er relevante i høve til framtidig yrkesval. Desse erfaringane kan òg bidra til å styrke deira yrkesval-self-efficacy.

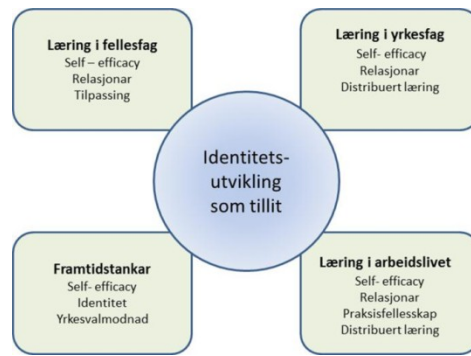
Åse slutta etter tre månader i vidaregåande skule og er svært i villreie på korleis ho skal nå sitt mål om framtidig yrke. På grunn av sine negative faglege erfaringar ser ho ikkje vidaregåande opplæring som ein aktuell og relevant veg for å nå sine mål. Framtidsperspektivet er på den eine sida kort, ved at ho må orientere seg i støtteordningar og aktiviseringstiltak her og no gjennom Oppfølgingstenesta og NAV. Samstundes har Åse behalde sine framtidsdraumar på lengre sikt, men er usikker på kvar vegen går for å komme dit.

Eg anar ikkje kva eg skal utdanne meg til. Eg har jo ein hobby som eg vil ha som jobb, men eg veit jo ikkje kva eg skal utdanne meg til, så då synst eg me skulle fått eit år der me kunne ha prøvd mange forskjellige yrke og vore utplasserte. Eg skulle ønskt at me fekk prøvd meir ulike yrke i 10. klasse, slik at du fekk arbeidserfaring sjølv, ikkje berre sitje og høyre på korleis ting er. To dagar på ein plass er for lite, for du finn ikkje ut om du kan trivast på så kort tid. Du får ikkje oppleve både gode og dårlege dagar på dei ulike plassane og slike ting.

Åse si oppleving av å ikkje bli møtt og sett i sine faglege interesser og kreativitet har sådd ein tvil på at fritidsinteressa, som ho bruke svært mykje tid på, kan få utfalde seg i eit framtidig yrkesliv. Hennar faglege interesser fann ingen resonans i vidaregåande skulen. Manglande deltaking i elevfellesskapet er òg ei utfordring for Åse:

Det er vanskeleg å ikkje vere i vidaregåande opplæring. Eg tenkjer på at eg burde ha vore der, eg miste jo veldig mykje sosialt, eigentleg. Eg føler at eg kan bli litt for gammal til å gå det første året. Eg vil vere to år eldre enn dei andre, og eg synst det er litt rart i grunnen.

Eleven sine erfaringar viser utfordringar for identitetsdanninga når eleven ikkje høyrer til i elevfellesskapet og den lineære strukturen som vidaregåande skule er bygd opp rundt. Funna i undersøkinga kan oppsummerast i denne modellen, der elevane sine lærings- og utviklingsprosessar er inndelt i fire hovudtema med sine særtrekk og kjenneteikn og som influerer på identitetskonstruksjon:



Figur 1: Identitetsutvikling

5 Drøfting

Med utgangspunkt i presentasjon av funna i studien vil vi drøfte elevane sitt møte med yrkesfagleg utdanning og deira refleksjonar kring val av utdanning og framtidig yrke.

Lærings- og identitetserfaringar i møte med yrkesfagleg utdanning

Elevane i undersøkinga beskriv sine læringserfaringar som møte med involverande lærarar og instruktørar som opnar for medverknad, og dette vert av elevane trekt fram som viktig for motivasjon og utvikling av yrkesfaglege interesser. Elevane gjev uttrykk for self-efficacy og motivasjon i høve til yrkesfaga som relaterer til deira egne faglege interesser og læringserfaringar.

Likevel er det kvalitative skilnader på elevane sine læringskontekstar som gjev ulike retningar på elevane si faglege og personlege utvikling. På den eine sida kan yrkesopplæring i skulen definerast som kontekstfri ved at ei generalisering og strukturering av kunnskapar skapar ei ramme for læring som ikkje alltid korresponderer med den konteksten yrkeskunnskap opptre i utanfor skulen, i yrkesutøvinga. Samstundes har læring i klasserom og verkstad sin eigen kontekst, der kunnskap er strukturert i fag, med mål- og innhaldskategoriar, rammer for organisering av opplæringa, og der didaktiske og pedagogiske perspektiv skapar rammer for undervisinga. Opplæringa i skulen har òg eit frirom til å tilpasse opplæringa til elevane sine behov, til dømes gjennom differensiering av innhald, omfang, tempo og progresjon. Læring på arbeidsplassen derimot er styrt av arbeidsoppgåvene sine umiddelbare krav til handling og prosedyrar for utføring (Saugstad, 2003). Saugstad omtalar læring på arbeidsplassen som situert fordi læring skjer i den konteksten kunnskapen skal brukast, medan læring i skulen skjer ein annan stad enn der kunnskapen naturleg opptre og kan kallast desituert (Saugstad, 2003). Yrkesfagleg opplæring balanserer mellom skulen og arbeidslivet sine læringskontekstar gjennom å både følgje skulen sin didaktikk, strukturar og rammer, samstundes som innhald og arbeidsmåtar skal avspegle yrkesutøvinga sine oppgåver og rammer for utføring. Dette perspektivet kjem tydeleg fram gjennom Åse sine erfaringar med yrkesfagleg utdanning. Ho kjenner seg ikkje heime i den, for henne, desituerte læringskonteksten som skulen har konstruert for yrkesopplæringa.

Elevane sine forteljingar om læring i fellesfaga viser ei fagleg gjenkjenning frå ungdomsskulen og dei opplever fagleg meistring. Meistringsopplevingane vert av elevane relatert til lærarane sitt faglege engasjement, praktiske tilnærmingsmåtar i undervisninga og høve til elevmedverknad. Gjenkjenning og styrka self-efficacy og tillit til eigne meistringsevner kan òg forståast som ei tilpassing til, og ei identifisering med, ein ny sosial kontekst som vidarefører faglege tradisjonar som elevane er fortrulege med. Samstundes gjev elevane uttrykk for ynskje om auka yrkesretting av fellesfaga. Tydlegare relevans mellom dei teoretiske faga og yrkesfaga og kontekstualisering av fellesfaga sitt kunnskapsinnhald inn mot yrkesopplæringa vil òg kunne medverke til elevane si identitetsdanning, slik Vondracek & Skorikov har vist (1997). Når elevane sjølve ser samanhengar mellom kunnskapsinnhald i fellesfag og yrkesfag, bør dette kunne vere eit godt utgangspunkt for meningsfulle læringsprosessar for elevane.

Identitetsutvikling skjer som resultat av sosial deltaking og personleg meningskonstruksjon gjennom sosiale erfaringar. I møte med vidaregåande opplæring sine undervisnings- og kunnskapsformer vert identitet omdanna og utvikla gjennom tolking og retolking av nye erfaringar (Wenger, 2006). Ei sentral side av identitetsutviklinga er identifisering med den utdanninga eleven gjennomfører og det framtidige yrket som utdanninga leier fram til. Fem av elevane fortel om læringsmiljø på yrkesfaglege utdanningsprogram som skapar grunnlag for utvikling av yrkesidentitet og yrkesfagleg self-efficacy. Elevane deltek i eit praksisfellesskap i den yrkesfaglege opplæringa i skulen der læring skjer gjennom å lære arbeidsmåtar og teknikkar og å løyse arbeidsoppgåver i fellesskap. Lærarane sitt engasjement skapar fagleg engasjerte elevar. Når lærarane deler sin personlege yrkeskunnskap skapar det tillit hjå elevane, både til læraren og til seg sjølve som lærande. Deltaking i sosiale relasjonar som er prega av tillit, og ein kvardag prega av kontinuitet og subjektiv mening kan bidra til ontologisk tryggleik som kan vere naudsynt for å lukkast i vidaregåande opplæring.

Samstundes fortel ein elev om eit møte med yrkesfagleg utdanning prega av stram fagleg struktur og lite rom for tilpassingar og kreativitet i læringsprosessen. Eleven opplever dette som eit tillitsbrot i høve til eigen kompetanse og faglege interesser, noko som fører til at eleven sluttar i vidaregåande skule. Dette viser tydeleg skulen sine utfordringar i høve til å definere meningsfulle læringskontekstar og innhald i yrkesopplæringa, i spenninga mellom læreplanar og skulen si tolking og realisering av mål, innhald og arbeidsmåtar og eleven sin faglege ståstad og læringsbehov. I materialet kjem det fram skilnader mellom skular og faglærarar i korleis dei tolkar handlingsrommet for tilpassing av yrkesopplæringa til elevane sin kompetanse og behov. Skulen sin definisjon av pedagogisk handlingsrom kan òg relaterast til fråfallsproblematikken i vidaregåande skule i Norge. Dahlback et al. (2011) viser i ein rapport om implementering av Kunnskapsløftet innafor yrkesfaglege utdanningsprogram at både sentrale og lokale plandokument i liten grad tek omsyn til elevane sin læringskontekst og behov for meningsfull og relevant opplæring. Lærarane kjenner seg fanga mellom sentrale læreplanar, regionale og lokale tilpassingar og elevane sine behov. Lærarane er på den eine sida fanga i systemverda sin formidlingsstruktur, samstundes som mange lærarar viser lite endringsvilje eller evne til å bruke sitt pedagogiske handlingsrom i møte med eleven sine føresetnader og behov. Dahlback et al. (2011) understrekar viktigheita av interessedifferensiering og yrkesforankring i alle fag, basert på elevane sine individuelle interesser og utdanningsplanar. Åse opplever læringsprosessar som desituerte og framandgjerande ved at kunnskapar vert formidla frikopla frå praksisfeltet sin læringskontekst

og elevane sin subjektive kompetanse, og for henne er vegen ut av dette dilemmaet å slutte i vidaregåande skule.

Lærings- og identitetserfaringar i møte med arbeidslivet

Arbeidserfaringar er ei viktig kjelde til self-efficacy i utdannings- og yrkesval, og gjennom arbeidserfaringar vert yrkesidentitet utvikla, slik òg Stringer & Kerpelman har vist (2010). Utprøving i arbeidslivet handlar difor ikkje berre om å finne eit yrke som høver til personlege interesser, evner og ynskje, men òg om å prøve ut seg sjølv og si identifisering med arbeidsoppgåver og den sosiale konteksten i arbeidsfellesskapet (Stringer & Kerpelman, 2010; Wenger, 2006). Elevane sine forteljingar om opplæring i arbeidslivet skil seg frå yrkesopplæringa i skulekonteksten mellom anna ved deira deltakarstatus i praksisfellesskapet. Elevane kjenner seg inkludert i arbeidsfellesskapet samstundes som dei har ein legitim perifer deltakarposisjon.

Identitetsutvikling rommar ulike deltakingsformer i ulike praksisfellesskap, og byggjer på at dei involverte stadfestar kvarandre gjennom ei anerkjennande haldning og ein grunnleggjande tillit (Wenger, 2006). Forhandling om meining i læringserfaringar er nødvendig for at elevane skal oppleve læringa som relevant for deira liv, og denne prosessen skjer kontinuerleg gjennom ulike læringserfaringar, både i skule og bedrift. I datamaterialet kjem det tydeleg fram korleis elevane som vert inkludert i eit autentisk arbeidsmiljø, og som får utfordringar og rettleiing i arbeidsoppgåvene tolkar dette som meningsfullt og viktig for utvikling av fagkompetanse og yrkesidentitet. Aktiv deltaking og å bli vist tillit gjennom å få ansvar kan difor vere konstituerande for elevane sin identitet (Wenger, 2006). Samstundes viser erfaringane til Åse korleis mistillit kan bli skapt når eleven ikkje opplever å bli møtt med fagleg anerkjennning og openheit. Eleven har faglege vanskar med å delta i praksisfellesskapet i skulen sin læringskontekst, og følgjer eit spor som går ut av denne læringskonteksten og blir dermed marginalisert. Denne prosessen kan òg tolkast som ei svak tilpassingsevne til skulen sin læringskontekst og som eit rasjonelt val i ein uhaldbar situasjon.

Framtidstankar og identitetskonstruksjon

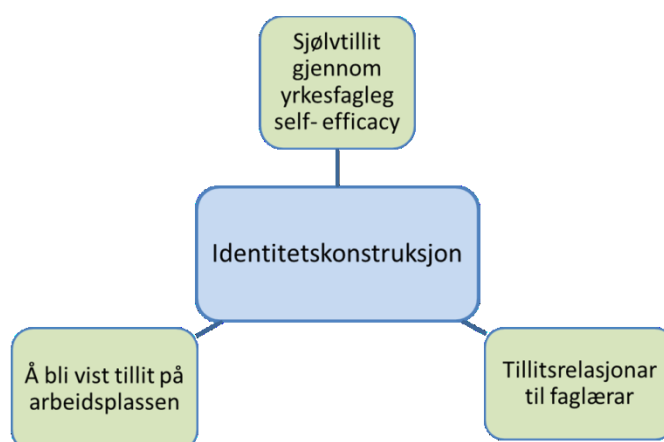
Når forventningar vert stadfesta og motivasjon og fagleg interesse vert styrka på vgl er det ein naturleg prosess vidare for elevane i vidaregåande opplæring og fram til yrket dei ynskjer å utdanne seg til, slik elevane i undersøkinga gjev uttrykk for. Dei positive lærings- og identitetserfaringane som dei fleste elevane i studien beskriv fylgjer ei lineær tidsoppfatning der elevane sine relativt klare bilete av seg sjølve i eit utdanningsløp og framtidig arbeid stadfestar og konstituerer den vidare utviklinga. I det seinmoderne samfunnet har forståinga av lineær tid endra seg, ved at livsløp i større grad vert definert og konstruert ut frå ei individualisert forståing av sjølvidentitet (Øian, 2004). Å slutte i vidaregåande opplæring før den er fullført er eit brot i kontinuiteten som er bygd inn i utdanningssystemet sin logikk. Vidaregåande opplæring er konstruert rundt deltaking og gjennomføring etter ein fastlagt progresjon i ei lineær tidsforståing, der alle handlingar peikar fram mot framtidig yrkesutøving. Notida kan forståast som ein instrumentell kontekst for framtidig realisering av yrkesdeltaking og produktivitet (Øian, 2004). På den måten vert fråfall frå vidaregåande opplæring uproduktivt fordi det skapar eit brot i prosessen fram mot eit yrke, og det er eit brot med den lineære tidsoppfatninga som grunnlag for framtidig realisering av yrkesdeltaking og yrkesidentitet (ibid), slik som Åse erfarer. Trass klare faglege interesser og sterk identifisering

med eit yrke, opplevde ho at vidaregåande opplæring ikkje førde henne fram mot hennar mål. Det er utfordrande for Åse å ha identitet som drop out elev og skape meaning i tilværet her og no og for framtida. Når draumane er klare og interessa sterk, men manglar resonans i det konkrete utdanningstilbodet som eleven kan velje å vere ein del av blir dette gjort til hennar individuelle problem. Elevens identitet og sjølvforståing blir difor viktig for korleis ho handterer situasjonen. Åse gjev uttrykk for identitet som yrkesutøvar lenger framme og kven ho vil vere, men mindre kven ho er her og no og prosessen fram dit.

For dei fleste elevane i studien er lærarar og instruktørar signifikante modellar i identitetsdanninga (Erikson, 1992), og elevane vert involverte i ulike praksisfellesskap med rom for elevane sin autonomi og utprøving. Åse sitt møte med arbeidslivet gjennom NAV styrkjer hennar self-efficacy og ontologiske tryggleik gjennom å bli møtt med tillit. Samstundes er dei konkrete arbeidserfaringane og arbeidsoppgåvene ho deltek i ikkje relevante for hennar utdanningsdraum. Likevel er det å bli ført inn i eit autentisk arbeidsfellesskap avgjerande for Åse si handtering av her og no- situasjonen og det å skape meaning i høve til kven ho definerer seg som her og no og for framtida. På den måten kan arbeidserfaringar utanfor yrkesopplæringa sin kontekst vere lite relevant i høve til val av utdanning og yrke, men meir relevant i høve til sjølve utforsningsprosessen og refleksivitet i identitetsdanninga.

Identitetskonstruksjon som tillit

Eit sentralt funn i datamaterialet er korleis tillit kan relaterast til elevane sin identitetskonstruksjon. Tillitsomgrepet har tre dimensjonar, slik det kjem fram i denne studien. Elevane utviklar tillit til seg sjølv i form av self-efficacy gjennom meistringserfaringar og opplæring som er tilpassa eleven sine behov og føresetnader. Utvikling av self-efficacy og ontologisk tryggleik er difor ein dimensjon ved elevane sin identitetskonstruksjon. Ein annan dimensjon er korleis relasjonar til lærarar som kjem elevane i møte fagleg og personleg kan utvikle elevane sin tillit til både læraren og til den yrkesutdanninga dei er ein del av. Den tredje dimensjonen er den tillita som blir vist elevane i ulike praksisfellesskap i form av deltakarposisjon og autonomi som elevane opplever. Tillit vert skapt når lærarar i skulen og instruktørar i bedrifter gjev rom for autonomi og utprøving for elevane, samstundes som lærarar og instruktørar deler sin personlege fagkompetanse.



Figur 2: Identitetskonstruksjon

Elevane sine beskrivingar av tillitsmøte - å bli møtt og sett både personleg og fagleg, ser difor ut til å vere ein viktig del av elevane sin identitetskonstruksjon. Tillit kan òg definerast som ein nærværsfaktor (Buland & Havn, 2007) for deltaking i vidaregåande opplæring, på same måte som mistillit kan bli ein fråværsfaktor, slik den eine eleven i denne studien opplevde det.

Wengers sosiale teori om læring (Wenger, 2006) har vore eit viktig utgangspunkt for analysen i denne studien, samstundes som tillit som sentral del av elevane sin identitetskonstruksjon er eit nytt element som denne studien løftar fram. Medvit om kva faktorar som kan verke inn på elevar sin identitetskonstruksjon i vidaregåande opplæring og særskilt dei ulike tillitsdimensjonane som sentral del av identitetsdanninga kan medverke til å forstå elevar sine opplevingar av overgangen til vidaregåande skule.

Litteratur

- Bakken, A. (2009). *Ulikheter på tvers. Har foreldres utdanning, kjønn og minoritetsstatus like stor betydning for elevers karakterer på alle skoler?* Oslo: NOVA.
- Bandura, S. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Birkemo, A. (1997). *Yrkesveiledning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Buland, T., & Havn, V. (i samarbeid med Finbak, L. & Dahl, T.) (2007). *Intet menneske er en øy. Rapport frå evalueringa av tiltak i Stasing mot frafall*. Trondheim: SINTEF Teknologi og samfunn, Gruppe for skole- og utdanningsforskning.
- Bæck, U.D. K (2004). Preferanser for val – sosial reproduksjon og individualisering i det senmoderne. *Sosiologisk Årbok*, 2/2004, 87–116.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five approaches*. Thousand Oaks: Sage publications.
- Dahlback, J. et al. (2011). Yrkesdidaktisk kunnskapsutvikling og implementering av nye læreplaner (KIP). *RU 1/2011, Høgskolen i Akershus*
- Danielsen, Inger- Johanne (2005): *Utdanning – et resultat av tilfældigheter?* Hovedoppgave i sosiologi, UiO.
- Diemer, M. & Blustein, D. (2007). Vocational hope and vocational identity: urban adolescents' career development. *Journal of Career Assessment*, Vol 15 No 1 February 2007, 98- 118.
- Erikson, E. H. (1992). *Identitet: ungdom og kriser*. København: Reitzel forlag.
- Giddens, A. (1996). *Modernitet og selvidentitet*. København: Hans Reitzels Forlag
- Giorgi, A. (1997). The theory, practice, and evaluation of the phenomenological method as a qualitative research. *Journal of phenomenological psychology*, Vol 28 issue 2, 235- 261.
- Gushue, G. V. et al. (2006). The relationship of career decision-making self-efficacy, vocational identity, and career exploration behavior an African American high school students. *Journal of Career Development*, Vol 33 (1), 19-28.
- Hansen, K. G. (2000). Situert læring i klasserummet. I Illeris, Knud (red.): *Tekster om læring*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.

- Harrington, T. & Harrington, J. (2002). The Ability Explorer: translating Super's ability-related theory propositions into practice. *The Development Quarterly*, Vol 50, June 2002.
- Heggen, K. et al. (2003). *De andre : ungdom, risikosoner og marginalisering*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Heggen, K. (2004). *Risiko og forhandlinger : ungdomssosiologiske emner*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Heggen, K., & Øia, T. (2007). *Ungdom i endring. Mestring og marginalisering*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Helland, H. (2006). Reproduksjon av sosial ulikhet. Er sosial bakgrunn av betydning for val av utdanningsretning? *Sosiologisk tidsskrift* 2006 (1) 34- 63.
- Herr, E. (1997). Super's Life-span theory approach and its outlook for refinement. *The Career Development Quarterly*, Vol 45, March 1997.
- Holland, J. (1997). *Making vocational choices. Third Edition*. Florida: Psychological Assessment Resources, Inc.
- Illeris, K. (2002). *Ungdom, identitet og uddannelse*. Roskilde: Center for Ungdomsforskning
- Kennelly, Louise & Monrad, Maggie (2007); Approaches to Dropout Prevention: Heeding Early Warning Signs With Appropriate Interventions. National High School Center, *American Institutes for Research*, nov. 2007
- Krange, O., & Øia, T. (2005). *Den nye moderniteten. Ungdom, individualisering, identitet og mening*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplanen Kunnskapsløftet*. Oslo
- Kunnskapsdepartementet. (2007). *St.meld. nr. 16 (2006–2007) ... og ingen stod igjen*. Oslo
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *St.meld. nr. 31 (2007–2008) Kvalitet i skolen*. Oslo
- Kvale, S. (2006). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.
- Lamb, S. et al. (2011). *School dropout and completion: international comparative studies in theory and policy*. Dordrecht : Springer
- Malanchuk, M., Messersmith, E. E., & Eccles, J. S. (2010). The ontogeny of career identities in adolescence. In S. Shulman & J.-E. Nurmi (Eds.), *The role of goals in navigating individual lives during emerging adulthood. New Directions for Child and Adolescent Development*, 130, 97–110.
- Manen, M. van (1997). *Researching lived experience. Human science for an action sensitive pedagogy. Second edition*. London, Ont.: Althouse Press
- Markussen, E. (2010). Valg og gjennomføring av videregående opplæring for Kunnskapsløftet. *Acta Didactica Norge*, Vol 4 (1).
- Markussen, E., Lødding, B., Sandberg, N., & Vibe, N. (2006). *Forskjell på folk – hva gjør skolen?* Rapport nr. 3. Oslo: NIFU STEP.
- Markussen, E. red. (2009). *Videregående opplæring for (nesten) alle*. Oslo : Cappelen akademisk.
- Masdonati, J. (2010). The transition from school to vocational education and training: a theoretical model and transition support program. *Journal of employment counseling*, Vol 47 March 2010, 20- 29.
- Meeus, W. (1996). Studies on identity development in adolescence: an overview of research and some new data. *Journal of Youth and Adolescence*, october 1996, 25 (5), 569-598.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological Research Methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Pajares, F. & Schunk, D. H. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concepts, and school achievement. I R. Riding & S. Rayner (red.), *International*

- perspectives on individual differences, self-perception Vol. 2, 239–266.* London: Ablex Publishing.
- Sandal, A. K. (2009). Mappe som møteplass i overgangen mellom ungdomsskule og vidaregåande opplæring. *Bedre Skole 2009 ;Vol 1 (1)*.
- Sandal, A. K. & Smith, K. (2010). Frå ungdomsskule til vidaregåande skule – elevane si stemme. *Tidsskriftet FoU i praksis 4 (2)*, 25- 42.
- Saugstad, T. (2003): Læring i skole og i praksis. I Nielsen, K. & Kvale, S. *Praktikkens læringslandskap. At lære gjennom arbejde*. København: Akademisk forlag.
- Schreiner, C., & Sjøberg, S. (2006). *Jeg velger meg naturfag (... hvem gjør egentlig det?)*. En studie av ungdoms prioriteringer ved valg av utdanning og yrke. Basert på ROSE (The Relevance of Science Education), en internasjonal studie av 15- åringers oppfatning av naturvitenskap og teknologi. Rapport utarbeidet for Norges forskningsråd. Lastet ned 4. juni 2010 fra www.ils.uio.no/english/rose/network/countries/norway/nor/nor-schreiner-utdanningsvalg2006.pdf
- Skårbrevik, K.J. (2004). Yrkesvalmodnad eit nyttig omgrep? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 88(6), 481–490.
- Stringer, K. & Kerpelman, J. (2010). Career Identity Development in College Students: Decision Making, Parental Support, and Work Experience. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 10, 181- 200.
- Støren, L.A. og S. Skjersli (1999), «Gjennomføring av videregående opplæring – sett i lys av retten til opplæring». I: Kvalsund, R., T. Deichman-Sørensen & P.O. Aamodt (red.), *Videregående opplæring – ved en skilleveg?* Tano-Aschehoug.
- Støren, L. A. et al. (2007): Og hven stod igjen...? *NIFU STEP Rapport 14/2007*. Oslo
- Suh, S. & Suh, J. (2007). Risk factors and Levels of Risk got High School Dropouts. *Professional School Counselling, Vol 10 (3)*, 297- 306.
- Super, D. E., Savickas, M. L. & Super, C. M. (1996). The life-span, life-space approach to careers. In D. Brown & L. Brooks (eds.), *Career choice and development* (3rd ed., 122– 178). San Francisco: Jossey-Bass.
- Thrane, Christer (2005): Utdanningens sosiale reproduksjon et fokus på mekanismer. *Sosiologisk Tidsskrift*, 2005, 1
- Utdanningsdirektoratet (2009): *Utdanningsspeilet 2009. Tall og analyse av grunnopplæringen i Norge*. Oslo
- Vondracek, F. W. & Skorikov, V. B. (1997). Leisure, school, and work activity preferences and their role in vocational identity development. *The Career Development Quarterly. Vol 45, June 1997*.
- Wenger, E. (2006). *Praksisfællesskaber*. København: Hans Reitzels forlag.
- Øian, H. (2004). Time out and drop out. On relation between linear time and individualism. *Time and society, vol 13 (2/3)*, 173- 195.