

Ungdom og utdanningsval

Om elevar sine opplevingar av val og overgangsprosessar

Ann Karin Sandal



Dissertation for the degree philosophiae doctor (PhD)
at the University of Bergen

Dissertation date: 27.11.2014

Førord

Det har vore ei stor glede og eit privilegium å vere stipendiat og ha mogelegheit til å fordjupe seg i eit forskingstema over tid. Det har vore ein gjevande og meningsfull prosess, og det er godt å komme i mål med prosjektet!

Det er mange som fortener takk for at avhandlinga er kome i stand og er blitt fullført. Eg vil først og fremst takke mine kollegaer Ragne Wangenstein, Margrethe H. Syversen og Synneva Helland ved Høgskulen i Sogn og Fjordane, og Kari Smith ved Universitetet i Bergen, for at de starta prosjektet *Med Mappe som Møteplass* og for at eg fekk mogelegheit til å bli involvert som stipendiat.

Eg vil rette ei stor takk til min rettleiar, professor Kari Smith. Dine positive og konstruktive tilbakemeldingar, faglege støtte og ikkje minst tolmod gjennom heile prosessen har vore uvurderleg for å komme i mål. Eg set stor pris på våre faglege samtalar og diskusjonar, og at du har invitert meg som stipendiat inn i eit forskingsfelt og forskingsfellesskap.

Ei vil òg takke arbeidsgjeveren min, Høgskulen i Sogn og Fjordane, og Avdeling for Lærarutdanning og Idrett, som gav meg høve til å begynne på ei forskarutdanning, og som har lagt til rette for at arbeidet kunne gjennomførast.

Tusen takk til alle informantar og samarbeidsskular for at de ville dele dykkar erfaringar med meg og opne opp eit felt som fortener merksemd. Eg vil òg gjerne takke alle studentane på vidareutdanninga i Prosjekt til fordjuping gjennom dei siste fire åra. De har gjeve meg verdifull innsikt gjennom å dele dykkar erfaringar med yrkesfagleg opplæring, samstundes som eg har fått respons på mine refleksjonar kring forskingsprosjektet.

Tusen takk òg til alle mine gode kollegaer som har kommentert og vore diskusjonspartar gjennom prosessen. Ei særskild takk til Astrid Øydvin, for gode samtalar om forskning og om livet!

Ein føresetnad for å forske er å lese andre si forskning. Dei tilsette ved biblioteket ved Høgskulen i Sogn og Fjordane fortener ei stor takk for god hjelp, og for sjenerøs utlånspraksis!

Forskningsarbeid handlar òg om språk og formidling. Eg har fått grundig hjelp til korrekturlesing og gjennomlesingar av tekstar av Synneva Helland, John Seriot og Marta Kari Schawlann – tusen takk! Eg vil òg gjerne takke Arthur Grindhaug for god og viktig hjelp til ferdigstilling og tekniske utfordringar i sluttfasen av arbeidet.

Å gjennomføre eit doktorgradsløp er eit omfattande arbeid og som krev innsats, ikkje minst av dei som er rundt meg. Ei varm takk til min familie, og særskild til Sveinung, Ingunn og Sigrid, som har levd med ei til tider distré og travel mor, og til Ranveig, som har trått til med praktisk hjelp og støtte i travle periodar. Utan dykkar støtte, tolmod og forståing ville det ha vore vanskeleg å kome i mål! Eg er òg veldig takksam for alle gode venner og kollegaer som har støtta meg heile vegen, både med faglege innspel og enno viktigare: rekreasjons- og avkoplingsaktivitetar – tusen takk! Og ikkje minst, - tusen takk til min beste ven, for støtte, oppmuntring og glede!

Samandrag

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?

Med desse spørsmåla som utgangspunkt har føremålet med avhandlinga vore å finne fram til faktorar som har innverknad på elevar sine valprosessar i overgangen mellom ungdomsskulen og yrkesfaglege utdanningsprogram i den vidaregåande skulen, og mellom det første og andre året på yrkesfaglege utdanningsprogram. Utdanningsval og overgangsprosessar har blitt undersøkt frå elevane sine perspektiv, og føremålet har vore å gje elevane ei stemme inn i diskusjonen om utdanningsval og løfte fram deira erfaringar og opplevingar. Dette er undersøkt gjennom tre kvalitative delstudiar med forskingsspørsmåla: a) Kva kjenneteiknar elevar i 10. klasse sine opplevingar av overgangen frå ungdomsskule til vidaregåande opplæring, yrkesfaglege program, b) Korleis opplever elevar møtet med yrkesfaglege utdanningsprogram i vidaregåande skule, og c) Korleis erfarer elevar formativ vurdering i Prosjekt til fordjuping i praksisperiodar på arbeidsplassar?

Det empiriske materialet som ligg til grunn for studien byggjer på data frå ei open spørjeundersøking til 10. klassingar, djubdeintervju med eit utval elevar gjennom to år, og fokusgruppeintervju med elevar det første året deira i yrkesfaglege utdanning. Hovudfunna viser at grunnlaget for utvikling av yrkesfaglege interesser i 10. klasse er hovudsakleg utvikla gjennom sjølvbestemte fritidsaktivitetar, gjennom praktiske og estetiske arbeidsmåtar i skulefag og gjennom hospitering på yrkesfaglege utdanningsprogram i vidaregåande skule og på arbeidsplassar. Møte med arbeidsliv og autentiske arbeidsoppgåver, og moglegheiter til å utprøving av faglege interesser er viktig for utvikling av tryggleik i valet og ei begynnande identifisering med yrkesfagleg utdanning og yrke. Desse momenta er enno tydelegare når elevane har begynt på yrkesfagleg utdanning og skal velje yrkesfagleg fordjuping. I overgangsprosessar i skulen vil ulike former for tillit vere sentrale for at elevane skal finne sin plass i nye læringskontekstar og for utvikling av personleg identitet mot ei yrkesfagleg utdanning og framtidig yrke. Elevane kan utvikle tillit til seg sjølv gjennom

meistringsforventningar og opplevingar av å lukkast, og det handlar om å utvikle tillit til fagleg engasjerte lærarar som deler sin kompetanse på ein måte som gjev elevane tiltru til seg sjølv og sine eigne yrkesfaglege val. Elevane treng òg å bli vist tillit frå lærarar og arbeidskollegaer i praksis gjennom å få autonomi og rom til å gjere eigne erfaringar innanfor sine interessefelt. Studien viser òg korleis brot mellom ulike læringsarenaer kan oppstå og korleis det vert opplevd av elevane. Overgang frå ungdomsskulen til yrkesfagleg utdanning, overgangar mellom fellesfag og programfag og mellom undervisning i skulen og opplæring på arbeidsplassar krev evne til å tilpasse seg nye læringsfellesskap og til å skape faglege samanhengar mellom kunnskapar og læringsprosessar på ulike arenaer. Avhandlinga viser behov for å vidareutvikle samarbeidet mellom ungdomsskule og vidaregåande opplæring og mellom skule og arbeidsliv. Saman med drøftingar av lærings- og kunnskapstradisjonar i dei ulike læringskontekstane som elevane bevegar seg mellom, kan det bidra til å støtte elevane i deira læring- og utviklingsprosessar knytt til utdanningsval og overgangar i skulesystemet.

Oversikt over artiklar

Artikkel 1

Sandal, Ann Karin & Smith, Kari (2010). Frå ungdomsskule til vidaregåande skule – elevane si stemme. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 4(2), 25–42.

Artikkel 2

Sandal, Ann Karin & Smith, Kari (2012). Møte med yrkesfagleg opplæring i den norske vidaregåande skulen. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 2(1).

Artikkel 3

Sandal, Ann Karin; Smith, Kari & Wangensteen, Ragne (2014). Vocational students' experiences with assessment in workplace learning. *Vocations and Learning. Studies in Vocational and Professional Education*, publisert online 15. April 2014.

Innholdsliste

Førord	iii
Samandrag	v
Oversikt over artiklar	vii
Figurliste	xi
Tabelliste	xi
Kapittel 1. Introduksjon	1
1.1 Bakgrunn for forskingsprosjektet	2
1.2 Oppbygging av avhandlinga	5
Kapittel 2. Forsking på ungdom og utdanningsval	7
2.1 Sosiale og strukturelle faktorar som kan verke inn på utdanningsval	7
2.2 Individuelle faktorar som kan verke inn på utdanningsval	11
2.3 Utfordringar i diskursen rundt ungdom og utdanningsval	13
2.4 Forskingsspørsmål og mål for arbeidet	15
Kapittel 3. Teoretiske omgrep og grunnlag for avhandlinga	19
3.1 Sosial læringsteori	19
3.1.1 Læring vove inn i sosiale prosessar og praksisar	19
3.1.2 Praksisfellesskap og deltakingsbaner	21
3.1.3 Læring som vurderingserfaringar	24
3.2 Identitetskonstruksjon	28
3.2.1 Identitet som individelt omgrep	29
3.2.2 Identitet som relasjonelt og kollektivt omgrep	31
3.2.3 Identitetsutvikling mot framtidig yrke.....	33
3.3 Motivasjon	34
3.3.1 Meistringsforventning	34
3.3.2 Sjølvbestemming	35
3.3.3 Kjelder til meistringsforventning	36
3.4 Oppsummering av teoriar og teoretiske omgrep.....	38

Kapittel 4. Metodologi	41
4.1 Metodologiske perspektiv i forskning på ungdom og utdanningsval	41
4.2 Hermeneutisk perspektiv.....	43
4.3 Fenomenologisk tilnærming	45
4.4 Forskingsdesign	46
4.4.1 Oversikt over dei ulike delstudiane	47
4.5 Utval, instrument for datainnsamling og gjennomføring av datainnsamling i dei tre delstudiane	48
4.5.1 Utval.....	49
4.5.2 Konstruksjon av data gjennom ope spørjeskjema (artikkel 1)	50
4.5.3 Konstruksjon av data gjennom individuelle intervju (artikkel 1 og 2).....	51
4.5.4 Konstruksjon av data gjennom fokusgruppeintervju (artikkel 3)	52
4.6 Analyse og tolking	53
4.6.1 Analyse og tolking av spørjeskjema.....	53
4.6.2 Analyse og tolking av individuelle intervju	54
4.7 Validitet og reliabilitet	55
4.8 Etske refleksjonar.....	57
Kapittel 5. Resultat og presentasjon av artiklane	61
5.1 Kort oppsummering av resultat og hovudfunn.....	61
5.2 Presentasjon av artiklane.....	62
Kapittel 6. Drøfting	69
6.1 Praksisfellesskap og deltakingsbaner i ungdomsskulen	70
6.2 Praksisfellesskap og deltakingsbaner på yrkesfaglege program i vidaregåande opplæring	76
6.2.1 Praksisfellesskap i fellesfaga	76
6.2.2 Praksisfellesskap i dei yrkesfaglege programfaga	78
6.2.3 Deltaking i arbeidslivet sine praksisfellesskap	80
6.3 Oppsummering	85
Kapittel 7. Implikasjonar og avsluttande kommentarar	91
Litteraturliste	95
Artiklar og vedlegg	105

Figurliste

Figur 1 Teoretiske omgrep og grunnlag for avhandlinga	40
Figur 2 Forskingsdesign	47
Figur 3 Område for boundary crossing.	88

Tabelliste

Tabell 1 Delstudiane	48
Tabell 2 Tema i spørreskjema og intervjuguidar	51

Kapittel 1. Introduksjon

På grunn av at eg ikkje er heilt sikker på kva draumen min er, veit eg ikkje kva som skal til for å få oppfylt den ...

Slik formulerer ei jente på 15 år seg når ho skal beskrive korleis ho opplever å velje vidaregåande opplæring. Jenta uttrykkjer noko som mange elevar erfarer på slutten av ungdomsskulen – det kan vere vanskeleg å vite kva ein vil og kva ein er motivert for, og dermed vanskeleg å vite kva steg ein skal ta og kva vidaregåande opplæring ein skal velje. Elevane skal for første gong ta stilling til og ta ei avgjersle om noko som kan få viktige konsekvensar for livet deira vidare.

Tema for avhandlinga er korleis elevar opplever val av utdanning og overgangen mellom nivå i utdanningssystemet, frå ungdomssteget til vidaregåande opplæring. Studien undersøker grunnlag og kontekst for elevar sitt utdanningsval og kva som kjenneteiknar val- og overgangsprosessar frå elevane sitt perspektiv. Dette er undersøkt gjennom kvalitative studiar av læringserfaringane til eit utval elevar refleksjonar kring utdannings- og yrkesval frå 10. klasse og gjennom det første året i den vidaregåande skulen.

PhD-arbeidet er ein del av prosjektet *Med mappe som møteplass* (MMM), finansiert gjennom Noregs Forskingsråd sitt program *FOU for barnehage, grunnopplæring og lærerutdanning 2006 – 2009* (Forskingsrådet, 2010; Smith, Sandal, Syversen & Wangensteen, 2010). MMM-prosjektet var eit samarbeid mellom Høgskulen i Sogn og Fjordane, Universitetet i Bergen, tre grunnskular og to vidaregåande skular i Sogn og Fjordane. Målet for prosjektet var å utvikle kunnskap om elevane sine opplevingar av overgangen mellom ungdomsskule og yrkesfaglege program i den vidaregåande skulen, og korleis skape betre samanheng mellom skuleslaga for elevane. Dette vart gjort gjennom aksjonsforskning og utviklingsarbeid på dei involverte skulane, i tett samarbeid med HiSF og UiB¹. Skulane utvikla ulike samarbeidstiltak for overgangen frå 10. klasse til vidaregåande opplæring, mellom anna digitale dokumentasjonsmapper i faget Utdanningsval som òg vart nytta vidare i faget Prosjekt til fordjuping.

¹ Prosjektleiar: Professor Kari Smith, UiB; Prosjektmedarbeidarar: Høgskulelektorar Ragne Wangensteen og Margrethe H. Syversen, HiSF; Stipendiat: Ann Karin Sandal, HiSF.

PhD-arbeidet var knytt til prosjektet, men har hatt egne mål og problemstillinger og egne datainnsamlingar.

1.1 Bakgrunn for forskingsprosjektet

Val av vidaregåande opplæring fordrar at elevane har medvit om egne evner, interesser, motivasjon og framtidstankar, og evne til å realisere sine planar og ynske. Elevane har gjennom ti år i skulen handla ut frå skulen sine mål, innhald og organisering, planlagt og bestemt av andre enn dei sjøve. Denne forma for tilpassing til samfunnet sine forventningar til elevar, vert avløyst av forventningar til elevane om å kunne reflektere over og realisere personlege utdanningsplanar og mål. Spenninga mellom dei ulike krava frå samfunnet og skulen til elevar i overgangsfasen mellom ungdomssteget og vidaregåande opplæring, avspeglar òg spenninga mellom kollektivitet og individualitet i diskursen om det seinmoderne samfunnet. Skulen som institusjon speglar behovet for kollektive samfunnsinstitusjonar som sosialiserer barn og unge inn i kulturen sine kunnskapsformer og tradisjonar. Samstundes opnar det seinmoderne samfunnet for eit mangfald av utdanningsval og livsvegar, noko som fordrar refleksivitet og sjølvstende for å kunne realisere eige liv (Furlong & Cartmel, 2007; Giddens & Schultz Jørgensen, 2006).

Val av utdanning og framtidig yrke skjer oftast i ein fase i livet der elevane går frå barndom gjennom ungdomstid til vaksenliv, ein fase som for mange er prega av utprøving av identitetar og tilhøyrse til ulike sosiale fellesskap. I møte med utdanningssystemet sin struktur kan behovet for utforskning og utprøving av egne interesser, identitet og sosiale relasjonar skape spenningar og utfordre både elevane og utdanningssystemet. I 1994 vart ungdomsretten etablert, og han gjev elevar lovfesta rett til vidaregåande opplæring i fem år på studieførebuande utdanningsprogram, (Kunnskapsdepartementet, 2013a). Vidaregåande skule er på denne måten konstruert rundt eit relativt styrt utdanningsløp når det gjeld progresjon og praktisk gjennomføring. Skulen er ein arena for identitetsutvikling og framtdsorientering, samstundes som han har ein instrumentell funksjon gjennom å utdanne unge for framtidig arbeidsliv gjennom fastlagde strukturar.

Ungdom som livsfase må forståast ut frå den aktuelle historiske, politiske og sosiale konteksten (Aagre, 2003; Illeris, 2002). Den livsfasen som ein oftast definerer som ungdomstid er ikkje berre knytt til alder, men òg til bestemte aktivitetar og utviklingsprosessar. Ungdomsalderen er prega av aktiv meiningsproduksjon, der tolking av erfaringar og inntrykk legg grunnlag for identitetsutvikling og sosialisering (Heggen & Øia, 2007; Aagre, 2003; Illeris, 2002). Sosialisering i ungdomsalder er i det seinmoderne samfunnet sterkt knytt til utdanning- og yrkesval (Giddens & Schultz Jørgensen, 2006; Illeris, 2002). Eit av kjenneteikna ved det seinmoderne samfunnet er kulturell frisetjing der til dømes fridom til å velje utdanning og yrke, og dermed identitet, i stor grad er eit individuelt prosjekt (Heggen & Øia, 2007; Ziehe, Jacobsen, & Fink, 2004). Svekkja sosiale strukturar og tradisjonar kan gje ungdommar høve til å ta eigne, sjølvstendige val, uavhengig av familiebakgrunn og sosioøkonomiske forhold, og vala er samstundes eit individuelt ansvar. Å forstå konsekvensar av val i utdanningssystemet utfordrar ungdommar si evne til sjølvrefleksivitet, og kan representere risiko for marginalisering for dei som ikkje meistrar dette. Overgang frå ungdomsskulen til den vidaregåande skulen fører difor elevane inn i nye lærings- og sosialiseringssystemar og kan ha innverknad på identitetsdanninga (Giddens & Schultz Jørgensen, 2006; Illeris, 2002).

Det er ei viktig utdanningspolitisk målsetjing å sørgje for at alle elevar fullfører vidaregåande opplæring. Etter at Reform 94 (Kirke, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996) gav alle elevar rett til vidaregåande opplæring, er dette i realiteten blitt grunnlaget for ei framtidig deltaking i arbeidsliv og vidare utdanning (Backman, Jakobsen, Lorentzen, Österbacka & Dahl, 2011). Kunnskapsløftet vidarefører målsetjinga om at fleire elevar skal fullføre utdanninga på normert tid (Kunnskapsdepartementet, 2006b). Samstundes har Norge, til liks med mange andre land, utfordringar knytt til gjennomføring av vidaregåande opplæring (Lamb, Sandberg & Markussen, 2011; Markussen, Frøseth & Sandberg, 2011). Om lag 70 prosent av elevane gjennomfører og består med studie- eller yrkeskompetanse innanfor fem år etter påbyrja vidaregåande opplæring, og denne gjennomføringsgraden har vore relativt stabil etter at Reform 94 vart innført. Dette er om lag på same nivå som i andre OECD-land, som har ein gjennomføringsgrad i gjennomsnitt på 70 prosent (OECD,

2012). Samstundes er der store skilnader innanfor OECD-området, og i oversikter over gjennomføringsgrad etter normert lengde på vidaregåande opplæring (som i Norge er tre år), har mellom anna Irland ein gjennomføringsgrad på 86 prosent, Sverige på 72 prosent, Danmark på 59 prosent, medan Norge sin gjennomføringsgrad er på 56 prosent (OECD, 2012). Tal elevar som ikkje fullfører utdanninga på normert tid i Norge er størst på yrkesfaglege program (Utdanningsdirektoratet, 2013). Forholdet mellom gjennomføringsgrad mellom elevar på studiespesialiserande program og yrkesfaglege program er på 31 prosent, og Norge har òg størst skilnad når det gjeld kjønn og sosial bakgrunn samanlikna med andre OECD-land (OECD, 2012). Årsaker til låg gjennomføringsgrad og fråfall i vidaregåande opplæring kan finnast i individuelle faktorar (sosial bakgrunn, skuleprestasjonar, trivsel og identifisering med skulen), institusjonelle faktorar (læringsmiljø, undervisningskvalitet, organisering og tilpassing), og kontekstuelle faktorar (tilgang på læreplassar) (Lamb et al., 2011; Markussen, 2009).

Det er utvikla ulike tiltak som skal leggje til rette for gode overgangsprosessar for elevane, førebyggje fråfall og leggje betre til rette for meistring av vidaregåande opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2007). Styrking av rådgjevingstenesta i ungdomsskulen og i den vidaregåande skulen, vektlegging av grunnleggjande ferdigheiter i opplæringa og innføring av faga Utdanningsval på ungdomssteget, Prosjekt til fordjuping, på dei to første åra på yrkesfaglege program i vidaregåande opplæring, og prosjektet Ny Giv er nokre av tiltaka som er sette i verk i samband med innføringa av Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2004). Mellom anna har faga Utdanningsval og Prosjekt til fordjuping som føremål å gje elevane høve til å utforske sine eigne faglege interesser, bli kjende med arbeids- og yrkesliv og få god informasjon om både utdannings- og karrierevegar (Kunnskapsdepartementet, 2013b; Kunnskapsdepartementet, 2007). Gjennom hospitering i den vidaregåande skulen og på arbeidsplassar, arbeidslivserfaringar, informasjon og rettleiing er det eit mål at elevane skal få eit konkret erfaringsgrunnlag som utgangspunkt for å velje retning i vidaregåande opplæring og eit eventuelt framtidig yrke (Nyen & Tønder, 2012). Prosjekt Ny Giv, som vart sett i gang i 2010 av Kunnskapsdepartementet, har som målsetjing å auke gjennomføringsgraden i vidaregåande opplæring gjennom tettare

oppfølging av elevar, større fleksibilitet i opplæringa og utvikle samarbeid mellom nivåa i utdanningssystemet og arbeidslivet (Kunnskapsdepartementet, 2010).

Avhandlinga undersøker fenomenet utdanningsval gjennom å sjå på kva som kjenneteiknar elevar sine valprosessar i overgangen mellom 10. klasse og fram til val av andre året i vidaregåande skule, yrkesfaglege utdanningsprogram. Eg har valt ei kvalitativ tilnærming for å løfte fram elevane sine erfaringar og perspektiv på denne fasen i livet deira. Føremålet er å finne fram til det særmerkte ved elevar sine utdanningsval og overgangsfasar i utdanningssystemet gjennom å undersøkje elevane sine opplevingar og erfaringar med desse prosessane.

1.2 Oppbygging av avhandlinga

Avhandlinga er strukturert i åtte delar.

Introduksjon med forskingstema og kontekst for avhandlinga vert gjort greie for i kapittel 1.

Kapittel 2 gjer greie for tidlegare forskning på ungdom og utdanningsval som er relevant for mitt forskingsprosjekt, saman med problemstilling og forskingsspørsmåla i avhandlinga.

I kapittel 3 blir det teoretiske grunnlaget for avhandlinga grunngjeve og utdjupa. Avhandlinga byggjer på teoriar om identitetsutvikling, motivasjon og vurdering, med tyngdepunkt i sosial teori om læring.

Kapittel 4 gjer greie for den metodologiske og vitskapsteoretiske tilnærminga til forskingsprosjektet og dei konkrete forskingsmetodane som er nytta. Metodar for datainnsamling og analyse vert gjort greie for og drøfta, saman med vurderingar av forskingskvalitet (validitet og reliabilitet) og etiske omsyn.

I kapittel 5 vert resultata kort presenterte saman med samandrag av artikkane i avhandlinga.

I kapittel 6 vert resultatane frå dei tre delstudiane tolka og drøfta i lys av dei teoretiske perspektiva som avhandlinga byggjer på, saman med ei oppsummering til slutt.

Kapittel 7 viser implikasjonar og avsluttande kommentarar.

Kapittel 2. Forsking på ungdom og utdanningsval

I dette kapittelet vert først relevant forskning på ungdom og utdanningsval gjennomgått. Med grunnlag i forskingsdiskursen på ungdom og utdanningsval og utfordringar knytt til dette forskingsfeltet vert så hovudproblemstillinga og forskingsspørsmåla presenterte og utdjupa. Framstillinga av relevant forskning på feltet ungdom og utdanningsval vil i avhandlinga bli presentert tematisk: Sosiale og strukturelle faktorar som kan verke inn på utdanningsval (sosial bakgrunn, seinmodernitet, strukturelle føringar i skulen, rådgjeving og foreldra sin innverknad) og individuelle faktorar som kan verke inn på utdanningsval (kjønn, verdiar og yrkesvalmodnad og meistring).

2.1 Sosiale og strukturelle faktorar som kan verke inn på utdanningsval

Forsking som ser på samanhengar mellom klassetilhøyrse, sosioøkonomisk bakgrunn, sosial mobilitet og utdanning, har lange tradisjonar (Andersen & Hansen, 2011; Bakken, 2009; Furlong & Cartmel, 2007; Danielsen, 2005; Illeris, 2002). Denne tradisjonen byggjer i stor grad på teori om rasjonelle aktørar (Thrane, 2005; Breen & Goldthorpe, 1997), og Bourdieu sin teori om kulturell og sosial kapital (Bourdieu & Passeron, 2006). Utgangspunktet for rasjonell aktør- teorien er at aktørar handlar rasjonelt gjennom å vurdere kostnader og ulemper ved å utdanne seg og vurdering av kva moglegheiter aktøren har for å lukkast. Elevar må vurdere og velje mellom ulike utdanningsalternativ, noko som òg medfører risiko for å velje feil eller at føresetnadane for å fullføre utdanninga og komme i posisjon i arbeidsmarknaden kan vere ulike (Fekjær, 2009; Beck, Hviid Nielsen & Eriksen, 1997; Breen & Goldthorpe, 1997). Sjansen for å lukkast og kva utdanning elevar vurderer som interessante vil dermed ha samanheng med eleven sin sosioøkonomiske bakgrunn og støtte i familien. Bourdieu si tilnærming byggjer på ei forståing av at elevar har ulik kulturell og sosial kapital som skapar skilnader i både prestasjonar i skulen og vidare utdanningsval (Bourdieu & Passeron, 2006). Dette poenget kjem tydleg fram i Huang si undersøking av korleis sosial kapital verkar inn på elevprestasjonar i den norske skulen (Huang,

2008). Sosial bakgrunn sin innverknad på skuleprestasjonar har difor ein primær effekt på utdanning, medan sosial bakgrunn har ein indirekte effekt på utdanningsval (Heggen, Helland & Lauglo, 2013; Andersen & Hansen, 2011; Markussen, 2010). Går ein grundigare inn i analysar av kva variablar ved sosial bakgrunn som verkar inn på skuleprestasjonar og dermed indirekte på utdanningsval, ser ein at foreldra si utdanning og inntekt, engasjement og identifisering med skule og utdanning kan predikere utdanningsval.

Giddens & Schultz Jørgensen (2006) brukar omgrepet strukturell tvang for å forklare det seinmoderne samfunnet si vektlegging på individualisering og fridom til å skape sitt eige liv, noko som gjev ungdom fridom til å velje utdanning og yrke på tvers av sosiale klasseskilje og økonomisk bakgrunn. Krange (2004) skil mellom eit sterkt og svakt individualiseringsomgrep, der det første byggjer på at kollektive meinings- og handlingsfellesskap er under oppløysing og ikkje lenger formar menneske sine liv og identitet. Eit svakt individualiseringsomgrep legg til grunn at nokre grunnleggjande trekk ved det moderne samfunnet framleis påverkar vala og liva våre. Det svake individualiseringsomgrepet opnar for å sjå sosiale strukturar som kontekst for utdanningsval, samstundes som mange valalternativ krev medvit og refleksjon om konsekvensar av val, og at ein sjølv må ta stilling til sine handlingar og stå til ansvar for dei. Elevane sine sjølvstendige val basert på eigne ynske og interesser, uavhengig av sosial bakgrunn, venner sine val, kjønn og geografi, kan vere uttrykk for eit sterkt individualiseringsomgrep (Krange, 2004). Kulturell frisetjing frå normer og tradisjonar tvingar individa til å velje identitet og livsveg, noko som samstundes krev refleksivitet og evne til å vurdere ulike alternativ. Saman med omgrepet risikosamfunn, som beskriv korleis den stadige flaumen av informasjon og kunnskap som enkeltmennesket må ta stilling til kan skape usikkerheit og forvirring og dermed fare for marginalisering (Furlong & Cartmel, 2007; Giddens & Schultz Jørgensen, 2006; Pedersen, 1996), har desse perspektiva blitt nytta som utgangspunkt for ei rekkje studiar om ungdom og utdanningsval, mellom anna i studiar om samanhengar mellom utdanningsval og kjønn og sosial bakgrunn.

Det er ei uttalt målsetjing for samfunnet at skulen skal medverke til å redusere sosiale skilnader og skape grunnlag for like lærings- og utviklingsvilkår for alle elevar (Kunnskapsdepartementet, 2006b). Men forskning har vist at skulen ikkje i tilfredstillande grad har klart å minske reproduksjonen av sosiale skilnader (Helland, 2006; Karlsen Bæck, 2004; Thrane, 2005). I rapporten *Forskjell på folk – hva gjør skolen?* spør Markussen, Lødding, Sandberg og Vibe (2006) korleis den vidaregåande skulen kan gje elevar med ulik sosial bakgrunn høve til å meistre skulen. Elevane kjem til den vidaregåande skulen med stor variasjon i mellom anna motivasjon, kunnskapar, ferdigheiter, tidlegare prestasjonar og foreldrestøtte. Målet er at alle skal fullføre vidaregåande opplæring. Svaret i denne rapporten er at betre tilpassa opplæring og betre samarbeid med ungdomsskulen og arbeidsliv, alternative og fleksible vegar gjennom vidaregåande opplæring fram mot studiekompetanse og yrkeskompetanse er viktige steg. Markussen et al. (2006) argumenterer for å setje større søkjelys på dei strukturelle føringane for elevane sine val og meistring av skulen for å auke gjennomføringsgraden, særskilt på yrkesfaglege program. Trass strukturendringar i den vidaregåande skulen, betre tilrettelegging for progresjon i utdanninga og det auka fokuset i skulen og i samfunnet på førebygging og tiltak retta mot fråfall, har talet på elevar som ikkje fullfører på normert tid vore relativt stabilt frå 2002 til 2012 (Kunnskapsdepartementet, 2013b; Utdanningsdirektoratet, 2013). Sosial ulikskap og marginalisering av ungdom som ikkje meistar skulen og utdanning, vert ofte trekt fram som viktige faktorar for å forstå kvifor dette framleis er ei utfordring (Utdanningsdirektoratet, 2013).

Yrkes- og karriererådgjeving som eit viktig element i førebuing til vidare utdanning og arbeidsliv, har òg lange tradisjonar innanfor utdanningsforskning. Holland og Super har mellom anna utvikla verktøy for kartlegging av motivasjon og yrkespreferansar som kan vere grunnlag for rådgjeving og utvikling av elevar sitt medvit om utdannings- og yrkesval (Herr, 1997; Holland, 1997; Super, 1980). Slike verktøy har hatt stor innverknad og plass i rådgjevingstenester i utdanning og i arbeidsliv (Birkemo, 1997; Herr, 1997), og det vert mellom anna nytta ulike interessetestar som del av utdannings- og yrkesrådgjevinga i skulen (Fylkenes informasjonstjeneste for søkere til vidaregåane opplæring, 2014). I Norge har styrka rådgjevingsteneste i ungdomsskulen

og i den vidaregåande skulen vore eit av mange tiltak for å auke gjennomstrøyminga i vidaregåande skule og redusere feilval og fråfall (Bakken, 2009; Markussen, 2009; Buland, Dahl, Havn & Finbak, 2007). Rådgjevingstenesta skal kvalitetssikre prosessane i førebuings- og overgangsfasen for elevane, gjennom ei heilskapleg yrkes- og karriererettleiing (Lamb et al., 2011; Wollscheid, 2010; Kennelly & Monrad, 2007; Suh & Suh, 2007). I samband med førebuing til val kan erfaring med autentiske arbeidsoppgåver og arbeidsmiljø gjennom ulike utprøvningsprogram påverke utdannings- og yrkesval og utvikling av yrkesidentitet (Stringer & Kerpelman, 2010; Vondracek & Skorikov, 1997). Vektlegging av praktisk utprøving der elevane gjer eigne erfaringar med arbeidsoppgåver i eit yrke viser seg å vere særst viktig for ein god overgang til yrkesutdanning (Masdonati, 2010), og dette er sentralt i faga Utdanningsval og Prosjekt til fordjuping.

Auka involvering av føresette vert trekt fram sentralt når det gjeld rettleiing av ungdom i overgangen mellom ungdomsskule og vidaregåande opplæring. Foreldre er ein vesentleg del av elevane sitt nettverk, og har ein betydningsfull kompetanse med tanke på å vere støttespelarar for sine barn (Buland et al., 2007). Undersøkjingar viser at foreldre har betyding for val av utdanning, progresjon og gjennomføringsgrad (Seginer, 2009; Kniveton, 2004). Kniveton (2004) viser òg at foreldre sin innverknad på elevane sitt yrkesval ofte kan vere større enn læraren sin innverknad, og at forelderen av same kjønn som eleven har større innverknad enn forelderen av motsett kjønn. Å skape arenaer og rutinar og utvikle metodar for auka foreldreinvolvering og samarbeid vert understreka som viktig, både i det førebyggjande arbeidet, og som tiltak når elevar er i ferd med å falla ut av skulesystemet (Buland et al., 2007; Kniveton, 2004).

Seginer (2009) viser i ein metastudie av foreldreinvolvering i barna sin skulegang at elevar i overgangsfasen mellom grunnskule og den vidaregåande skulen har behov for motivasjonsfremjande støtte, og at kommunikasjon om skulearbeid og å vise interesse i elevane sin skulegang er sentralt for foreldrerolla i denne aldersgruppa. Seginer brukar Bronfenbrenner (1996) sin økologiske samspelsmodell for å analysere dei ulike faktorane som påverkar foreldreengasjement og samanhengar med elevresultat

(Seginer, 2009). Studiar av ulike former for foreldrestøtte sin innverknad på barna sitt utdanningsval og meistringsforventningar i utdanningsval viser at relasjonar mellom foreldre og barn som er prega av openheit, emosjonell støtte og forståing, kan fremje tryggleik i utdanningsvalet til barna (Keller & Whiston, 2008). Samstundes viser undersøkingar av foreldre si forståing av seg sjølve som viktige støttespelarar for elevane si læring, at jo lenger opp i utdanningssystemet elevane kjem, dess mindre kjenner foreldra seg i stand til å hjelpe elevane med skulerelaterte spørsmål (Whiston & Keller, 2004). Studiar viser at foreldre si tru på seg sjølv som viktige støttespelarar fungerer som føresetnad for involvering, samstundes som skulen sine haldningar til foreldre og samarbeid med heimen kan vere avgjerande for kvaliteten på samarbeidet (Seginer, 2009; Keller & Whiston, 2008).

2.2 Individuelle faktorar som kan verke inn på utdanningsval

Elevar gjer framleis tradisjonelle kjønntypiske val i vidaregåande opplæring, og skilnader mellom kvinner og menn kjem til syne i val av ulike utdanningsprogram. På studiespesialiserande utdanningsprogram er det 55 prosent jenter, medan yrkesfaglege utdanningsprogram har 33 prosent jenter (Utdanningsdirektoratet, 2013). Innanfor dei yrkesfaglege utdanningsprogramma er det òg tydelege kjønnskilnader. Tradisjonelle handverksfag som bygg- og anleggsteknikk og teknikk- og industriell produksjon har høvesvis 4 og 11 prosent jenter, medan design- og handverk og helse- og oppvekstfag har høvesvis 88 og 85 prosent jenter (Utdanningsdirektoratet, 2013). Utdanningslengde varierer òg med kjønn, og tal frå Statistisk sentralbyrå (2013) viser at kvinner vel oftast utdanning på akademisk nivå (høgre utdanning), medan menn vel utdanning på vidaregåande nivå (Statistisk Sentralbyrå, 2013). I Norge er der flest kvinner på lågare grad (bachelor) medan det er fleire menn på høgre grad (master) (Heggen et al., 2013). Lamb et al. (2011) viser at skuleprestasjonar i form av karakterar på ungdomssteget er den viktigaste faktoren for å oppnå kompetanse i den vidaregåande skulen. I Lauglo sin studie av familiestruktur og skuleprestasjonar vert det peika på samanhengar mellom barn av eineforeldre og skuleprestasjonar (Lauglo, 2008). I ein longitudinell studie om elevar i ungdomsskulen sine utdanningsaspirasjonar viser Hegna (2013)

korleis kombinasjonen kjønn, klasseposisjon og minoritetsbakgrunn kan verke inn på utdanningsval. (Hegna, 2013) Studien viser at utdanningsaspirasjonar varierer mellom jenter og gutar, og jenter har høgre aspirasjonar enn gutar. Vidare viser studien at elevar med foreldre i arbeidarklasseyrke har lægre aspirasjonar enn elevar med foreldre i middelklasseyrke, og at elevar med minoritetsbakgrunn har høgre utdanningsaspirasjonar enn elevar med majoritetsbakgrunn. Eit interessant funn er òg at dei fleste elevane, med unntak av majoritetsgutar med arbeidarbakgrunn, auka sine utdanningsaspirasjonar frå 9. til 10. klasse. Hegna drøftar mellom anna informasjon og rådgjeving i 10. klasse som moglege forklaring på denne auken (Hegna, 2013).

I studiar som ser på ungdom sine ulike verdiar som grunnlag for yrkesval, kan ein finne skilnader mellom ulike verdsdelar, mellom kjønn og mellom sosial klasse på kva verdiar som ligg til grunn for ulike val (Super, 1980). Ulike kulturelle kontekstar, arbeidsmarknad og karrierevegane kan vere forklaringar på slike skilnader (Skårbrevik, 2009). Birkemo (2007) og Skårbrevik (2004) viser korleis yrkesvalmodnad kan verke inn på elevane sine val (Birkemo, 2007; Skårbrevik, 2004). Usikre elevar kan ha svakare utgangspunkt i sjølve valprosessen når det gjeld å skaffe seg informasjon, vurdere han og realisere sine utdanningsmål, og har dermed òg auka risiko for å velje feil. Viss det oppstår eit misforhold mellom elevane sin modnad og krav frå omverda til å velje 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 utforsking av eigne evner og interesser, og dette er òg skulen si oppgåve (Birkemo, 2007).

Forsking på ungdom og utdanningsval innanfor den utdannings sosiologiske tradisjonen nyttar òg meistring som omgrep for å forklare korleis ungdom handterer overgangsfasar, og gjerne i motsetnad til marginaliseringsomgrepet (Heggen & Øia, 2007; Heggen, Paulgaard & Jørgensen, 2003). Meistring som beskriving av ulike strategiar som aktørar utviklar for å handtere gjerne motstridande forventningar og krav, vert nytta breiare innanfor sosiologisk forsking enn i til dømes psykologisk og pedagogisk forsking, som i større grad relaterer meistring til motivasjon (Boekaerts, 2006; Bandura, 1997). Giddens knyter meistring til refleksiv handlingsregulering der

aktøren er medviten om ulike handlingsalternativ og kan vurdere desse (Giddens & Schultz Jørgensen, 2006; Krange & Øia, 2005). Den ontologiske tryggleiken gjev individet ei oppleving av kontroll med livet sitt, meistring av utfordringar og tillit til omgjevnadane (Giddens & Schultz Jørgensen, 2006). Analyse av data frå Ung i Norge-undersøkingane i 1992 og 2002 byggjer mellom anna på desse omgrepa (Heggen & Øia, 2007). Bandura (1995) har gjennom empiriske studiar utvikla teori om self-efficacy som skildrar menneske sine meistringsforventningar knytt til ulike oppgåver. Studiar har vist at meistringsforventningar i utdanningsval kan verke inn på utvikling av yrkesinteresser, motivasjon og val av utdanning og yrke (Gushue, Clarke, Pantzer & Scanlan, 2006; Hackett, 1995). Verknad av sosial bakgrunn på utdanningsval vert mediert gjennom elevar sine meistringsforventningar (Bandura, Barbaranelli, Caprara & Pastorelli, 2001). Meistringsforventningar i utdannings- og yrkesval kan òg relaterast til utvikling av yrkesidentitet, der engasjement i valprosessen gjennom interesseutvikling og tru på eigne moglegheiter kan skape grunnlag for yrkesidentifisering (Bandura, 1997; Gushue et al., 2006).

2.3 Utfordringar i diskursen rundt ungdom og utdanningsval

Forskning på ungdom og val av utdanning og yrke har gjeve viktig innsikt i samanhengar mellom ungdom sine utdanningsval og kjønn, sosial bakgrunn, etnisk tilhørsle og kultur (Lamb et al., 2011; Markussen et al., 2011; Markussen, 2010; Bakken, 2009; Schreiner & Sjøberg, 2006). Men trass ei etterkvart omfattande forskning på ulike faktorar som kan verke inn på utdanningsval og kva for risikofaktorar som kan identifiserast når det gjeld feilval og fråfall i vidaregåande opplæring, finst det i mindre grad kunnskap om korleis elevar sjølve reflekterer kring desse prosessane, og korleis elevar definerer kontekst for utdannings- og yrkesval.

Ein intervjustudie av ungdomar sine perspektiv og forventningar til karriere og livsveg viser Vaughan og Roberts (2007) at ungdom gjerne vel yrkesveggar som er tilpassa mangfaldige og ulike oppfatningar av eigen identitet og moglegheiter i framtida. Studien opnar for å sjå ungdom sine utdannings- og yrkesval som ulike moglegheiter påverka av meir eller mindre tilfeldige utdannings- og yrkeserfaringar, meir enn av

planar lagt på førehand. Studien drøftar korleis ulike livserfaringar formar identiteten til ungdomar og dermed val av utdanning og yrke (Vaughan & Roberts, 2007). Krumboltz (2008) gjer òg nokre interessante refleksjonar i sin artikkel *The Happenstance Learning Theory* der han stiller spørsmål ved grunnlaget og målsetjinga for utdannings- og yrkesrettleiing av ungdom. Mykje av den rådgevinga som vert gjennomført har som utgangspunkt at elevar skal gjennom eit strukturert utdanningsløp basert på rasjonelle val, der oppgåva til rådgjevaren er å hjelpe elevar til å kartleggje føresetnader og planleggje karrieren sin. Krumboltz hevdar at det er vanskeleg å planleggje livet sitt med eit slikt utgangspunkt, livet tek ofte uventa vendingar, og dei fleste yrkeskarrierar er i stor grad resultat av ulike tilfeldigheter. Det betyr ikkje at ein ikkje skal ha mål og planar for framtida, slik mange unge har. Men ungdom som ikkje veit kva dei vil og som er usikre, bør oppmuntrast til å definere si usikkerheit om til openheit og vere aktive med tanke på det som kan komme. Ei slik haldning vil dermed få konsekvensar for rådgeving:

Career counselors should be able to help people handle many transitions in Life, not just the transition from school to work (Krumboltz, 2008:142).

Utdannings- og yrkesval kan difor vere eit resultat av ei mengd planlagde og ikkje-planlagde hendingar og erfaringar som ikkje let seg definere og føreseie.

Når feltet utdanningsval og overgangar i utdanningssystemet skal studerast frå eit elevperspektiv, er det òg interessant å utforske omgrepet overgang. Elevane bevegar seg mellom ulike sosiale kontekstar og kulturar for læring, og overgangar mellom slike læringskulturar kan vere utfordrande på ulike måtar for den enkelte eleven. Meyer og Land (2005) nyttar omgrepet *liminality*, som er utvikla innanfor antropologi og etnologi for å skildre fasar og ritual knytt til overgangar mellom ulike sosiale roller, posisjonar og livsfasar. *Liminality* skildrar prosessen der eit individ eller ei gruppe vert endra frå ein tilstand til ein annan. Overgangen resulterer i nye kunnskapar og endra identitet, den kan gå føre seg over lengre tid, og endringane i denne fasen kan svinge fram og tilbake før tilstanden er blitt meir stabil (Kiley & Wisker, 2009; Meyer & Land, 2005). *Liminality*-fasen kan vere forvirrande og krevjande å takle for individet. Overgangar i livet vil oftast vere irreversible prosessar, samstundes som individet kan

oppleve å sitje fast i ein fase utan tydelege rørsler eller utvikling framover. Ungdomsalder vert ofte definert som ein slik fase, mellom barndom og vaksenliv, og der den unge kan veksle mellom identitet som barn og som ung vaksen. Ofte vil dei unge etterlikne åtferdsmønster og haldningar knytt til vaksenliv utan at desse er ein integrert del av identiteten, samstundes som ungdomen framleis ber med seg barnet sine haldningar og åtferdsmønster. Etterlikningar av åtferdsmønster, språk og haldningar utan at det er integrert i og gjev meining for aktøren er difor eit kjenneteikn ved *liminality*-fasar (Purdy & Walker, 2013; Irvine & Carmichael, 2009), og kan jamførast med Wenger (2006) sitt omgrep om legitim perifer deltaking (kapittel 3.1). Støttande sosiale omgjevnader og rettleiing kan ha innverknad på prosessen gjennom å akseptere kjensler og usikkerheita til dei som er i denne fasen (Meyer & Land, 2005). Overgang til vidaregåande skule involverer difor både overgang til nye læringskulturar og praksisfellesskap (Wenger, 2006), overgang til nye fysiske, læringslokalitetar (Hodkinson, Biesta & James, 2008) og overgang mellom livsfasar som i stor grad involverer endringar av personleg identitet (Schwartz, Luyckx & Vignoles, 2011; Gewirtz & Cribb, 2009). Desse omgrepa og perspektiva vert utdjupa i kapittel 3.1-3.3.

2.4 Forskingsspørsmål og mål for arbeidet

Føremålet med avhandlinga har vore å finne fram til kva faktorar som har innverknad på ungdom i ein val- og overgangsprosess, både dei individuelle og dei kontekstuelle faktorane som elevane sjølve identifiserer. Med bakgrunn i den forskinga som er presentert i kapittel 2.1-2.3 er utgangspunktet for prosjektet mitt at val av utdanning er prosessar med mange aktørar og føregår på ulike arenaer. Utvikling av medvit og innsikt om vala og valprosessen er ein sosial prosess prega av dialogar² mellom elevar og signifikante andre, og som dialogar mellom nivåa i utdanningssystemet. Både familie, venner, lærarar og rådgjeverar er sentrale aktørar og støttespelarar for elevane i overgangsfasen (Buland et al., 2007). Skulen har ansvar for å gje informasjon og rådgeving om vidaregåande opplæring, og han er samstundes ein viktig arena for utvikling av motivasjon og faglege interesser. Opplæring av meistring, og evne og

² Dialog er definert som kommunikasjon og samhandling mellom partar, der innsikt vert skapt i interaksjonen mellom likestilte og likeverdige deltakarar (Bostad & Pettersen, 2006).

høve til å lukkast i skulen generelt, påverkar òg val av utdanning og retning i utdanningssystemet, og kan i mange høve vere ein grunnpremiss for elevane sine val og for kva utdanningstilbod dei får (Kunnskapsdepartementet, 2011; Seginer, 2009; Gushue et al., 2006). Den sosiale bakgrunnen til elevane er ein underliggjande faktor for val og som skulen, gjennom reproduksjon av sosial ulikskap, er med på å vidareføre (Markussen, 2010). Skulen er difor ein viktig arena for å førebu elevane på vidare utdanning og framtidig yrke, indirekte gjennom sosial reproduksjon, og direkte gjennom undervisning, vurdering, rettleiing og rådgjeving.

Elevar som vel yrkesfaglege program, har større fråfall frå den vidaregåande skulen enn elevar som vel studiespesialiserande program (OECD, 2012). Som allereie vist i kapittel 1.1 er den utdanningspolitiske diskursen i samfunnet om gjennomføring og fråfall i vidaregåande opplæring ofte prega av ei framstilling av at dagens utdanningssystem innanfor yrkesfaglege program ikkje lukkast i tilfredstillande grad i å føre elevar fram til yrkeskompetanse og arbeidsliv (Kunnskapsdepartementet, 2013b). Samfunnet sine kostnader knytt til elevar som ikkje fullfører på normert tid, vert òg ofte løfta fram som eit argument for tiltak og oppfølging av fråfallselevar (Sletten & Hyggen, 2013), medan dei subjektive og individuelle omkostningane ikkje så lett kjem i fokus. Den litt einsidige diskursen om elevar som vel feil, gjer omval, som sluttar i den vidaregåande skulen eller ikkje fullfører på normert tid, fangar i liten grad opp mangfaldet i ungdomslivet og deira ulike livsløp. Skjult i statistikken om fråfall og feilval finst det ulike og unike historier om unge menneske sine liv og møte med utdanningssystemet sin fastlagde struktur. Når talet på elevar som ikkje fullfører vidaregåande opplæring på normert tid har halde seg stabilt sidan 2002 (Utdanningsdirektoratet, 2013), er det interessant å stille spørsmål ved sjølve forståinga og fortolkinga av denne utfordringa. Litt retorisk er det freistande å spørje: Har vi konstruert eit utdanningssystem som ikkje er tilpassa $\frac{1}{3}$ av ungdommane eller er det $\frac{1}{3}$ av ungdomskulla som ikkje er tilpassa utdanningssystemet?

Med dette som bakteppe har eg vurdert det som særleg interessant å undersøkje elevar som vel yrkesfagelege program i vidaregåande opplæring, nettopp for å komme nærare deira utfordringar og opplevingar som ikkje kjem fram i undersøkingar av heile

kohorten. Som vist i kapittel 2.1-2.2 har utdanningsforskning i mindre grad fokusert på elevane sitt perspektiv på utdanningsval, og meir på å finne ulike bakgrunnsvariablar og samanhengar mellom desse for å forklare ungdommar sine utdanningsval og karrierar i utdanningssystemet. Fokus i mitt prosjekt har difor vore å gje elevane ei stemme inn i diskursen om ungdom og utdanningsval. I FN sin barnekonvensjon, artikkel 12, heiter det at

Partene skal garantere et barn som er i stand til å danne seg egne synspunkter, retten til fritt å gi uttrykk for disse synspunkter i alle forhold som berører barnet, og tillegge barnets synspunkter behørig vekt i forhold til dets alder og modenhet (Barne-og familiedepartementet, 2003).

Barn og unge sin medverknad i forskning der deira synspunkt og erfaringar vert løfta fram, vil vere viktige kjelder til kunnskap om tilhøve som er viktige for deira liv og kvardag, slik denne avhandlinga freistar å vise. Føremålet for arbeidet mitt er difor å få fram kunnskap om utdanningsval og overgang til vidaregåande opplæring frå elevane sitt perspektiv, og gje rom for deira subjektive erfaringar frå denne viktige fasen i livet deira. Gjennom elevane sine stemmer er det eit mål å auke forståinga for korleis ungdom kan oppleve denne fasen og kva faktorar som er viktige i deira lærings- og utviklingsprosessar.

Elevane sine opplevingar av skulen si rolle i val- og utviklingsprosessar, og skulen som sosial kontekst for val av vidaregåande utdanning og framtidig yrke, er undersøkt gjennom ein kvalitativ studie. Studien undersøker kva som har påverka utdanningsvalet, og ulike føresetnader for å velje, som til dømes interesser, motivasjon, meistringserfaringar, rettleiing og informasjon både i ungdomsskulen og det første året i vidaregåande opplæring på yrkesfaglege program. Vidare undersøker studien korleis formativ vurdering i praksisdelen av faget Prosjekt til fordjuping på vg1³ kan verke inn på elevane sine lærings- og utviklingsprosessar og slik forme grunnlaget for val til vg2⁴. Faget Prosjekt til fordjuping (PTF) har eit særskilt ansvar for å gje elevane konkrete og praktiske lærings erfaringar innanfor det yrket dei ynskjer å utdanne seg

³ Vg1 tyder Vidaregåande opplæring, første året.

⁴ Vg2 tyder Vidaregåande opplæring, andre året.

til. Vurdering i PTF rommar, som i alle andre fag, både undervegs- og sluttvurdering (Kunnskapsdepartementet, 2006a; 2006b). Undervegsvurderinga føregår mellom anna som rettleiing, instruksjon og responsar i arbeidsprosessar (Utdanningsdirektoratet, 2011), og skal etter Opplæringslova § 3 vere formativ, med andre ord- skape grunnlag for læring, motivasjon og fagleg utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2006a). Formativ vurdering i PTF vil difor kunne ha innverknad på elevane si faglege utvikling, utvikling av medvit om egne interesser og motivasjon for framtidig yrkesutdanning og yrke.

Problemstillinga for avhandlinga er:

Kva kjenneteiknar elevane sine valprosessar i overgangar mellom nivå i utdanningssystemet?⁵

Dette er undersøkt gjennom tre delstudiar med desse forskingsspørsmåla:

- Kva kjenneteiknar elevar i 10. klasse sine opplevingar av overgangen frå ungdomsskule til vidaregåande opplæring, yrkesfaglege program?
- Korleis opplever elevar møtet med yrkesfaglege utdanningsprogram i vidaregåande skule?
- Korleis erfarer elevar formativ vurdering i Prosjekt til fordjuping i praksisperiodar på arbeidsplassar?⁶

Gjennom desse arbeida har målet vore å finne fram til faktorar som har vore sentrale for elevane når dei skal velje utdanning og framtidig yrke, og kva som kjenneteiknar overgangsprosessane ut frå elevane sitt perspektiv.

⁵ Mellom ungdomssteget og vidaregåande opplæring, og mellom første og andre året i vidaregåande opplæring, yrkesfaglege program.

⁶ Originaltittel: How do students experience formative assessment in workplace learning in the In-depth Study Project?

Kapittel 3. Teoretiske omgrep og grunnlag for avhandlinga

Avhandlinga byggjer på tre ulike teoretiske perspektiv. Det mest sentrale teoretiske perspektivet i avhandlinga er Wenger (2006) sin sosiale læringsteori, og eg vil òg utdjupe vurdering som læringserfaringar knytt til Wenger sine definisjonar på læring. I tillegg er teoriar om identitetsutvikling og motivasjon viktige for å kaste lys over utdanningsval og overgangsprosessar i ungdomsalder. I dette kapittelet vert desse teoretiske omgrepa og grunnlaget for avhandlinga gjort greie for og utdjupa.

3.1 Sosial læringsteori

Dei sentrale omgrepa i Wenger (2006) sin teori, og som avhandlinga legg til grunn, er perspektiv på læring som situerte erfaringar, identitet og praksisfellesskap. Wenger si tilnærming til og utdjuping av læring omfattar teoriar om praksis, om sosial struktur, om situert erfaring og om identitet. Teoriar om sosial struktur drøftar korleis sosiale mønstre og sosiale strukturar vert danna, oppretthaldne og endra, medan teoriar om situert erfaring undersøker korleis menneske lærer i kvardagserfaringar, både i uformelle aktivitetar og i formelt regulerte opplærings situasjonar. Teoriar om sosial praksis omhandlar produksjon og reproduksjon av samhandlingsmønstre og måtar å engasjere seg i omverda på. Desse perspektiva analyserer måtar som aktørane organiserer og koordinerer sine aktivitetar, relasjonar og tolkingar av omverda på, i kvardagsverksemdar og kvardagsliv. Teoriar om identitet handlar om korleis individ vert forma i sosiale fellesskap og korleis læring i praksisfellesskap kan endre menneske og deira oppleving av identitet. Læring påverkar kven vi er og korleis vi definerer oss sjølv, og Wenger omtalar difor læring som ei identitetserfaring (Wenger, 2006; Dysthe, 2001).

3.1.1 Læring vove inn i sosiale prosessar og praksisar

Læringsomgrepet vert i denne avhandlinga forstått som endrings- og utviklingsprosessar med tanke på kvalifisering, sosialisering og identitet (Illeris, 2000). Wenger anerkjenner ulike teoretiske og empiriske innfallsvinklar til læringsomgrepet, og har i

sin læringsteoretiske modell freista å analysere læring som vove inn i sosiale prosessar, og som gjev ei samanhengande ramme for analysar av læringsomgrepet (Wenger, 2006). Wenger argumenterer for at læring er ein grunnleggjande sosial prosess og føregår i sosiale interaksjonar, og har både ein individuell og sosial dimensjon. Læring impliserer biologiske og kognitive prosessar og funksjonar og er knytt til individuelle erfaringar og tolkingar av desse. Samstundes har læring ein sosial dimensjon og er innbakt i sosiale relasjonar og prosessar ved at læring føreset sosial deltaking i ulike former for praksisfellesskap (Wenger, 2006). Wenger legg fire premisser til grunn for sin sosiale læringsteori. Menneske er, for det første, sosiale vesen med behov for deltaking i sosiale fellesskap. Vidare argumenterer Wenger for at erkjenning og kunnskapsutvikling handlar om å utvikle kompetanse retta mot aktivitetar og prosessar som er akta som verdifulle. For det tredje er innsikt og erkjenning avhengig av engasjement og aktivitet retta mot omverda og den aktuelle konteksten. Mål for læringa er til slutt å skape meining i det menneske erfarer. Læring handlar difor ikkje berre om kunnskapstileining og kompetanseutvikling men òg om handling og aktivitet som skapar identifisering med dei ulike praksisfellesskapa som handlingar føregår innanfor (Wenger, 2006). Læring er situert i bestemte fysiske og sosiale samanhengar. Dei ulike delane i ein kontekst er vove saman, og læring er ein integrert del av denne konteksten, både menneska som deltek, dei fysiske og mentale reiskapane og omgjevnadane (Wenger, 2006; Lave & Wenger, 2005). Kunnskap vert utvikla gjennom å delta i sosiale praksisar, og dette perspektivet har røter tilbake til mellom anna Dewey (2005). Dewey utdjuar erfaringsomgrepet og argumenterer for at læring skjer gjennom å stelle seg engasjert og aktiv til handlingar i det sosiale feltet. Dewey var oppteken av at menneske bevegar seg inn og ut av ulike situasjonar, og situasjonar ramar inn møtepunkt mellom menneske og mellom individet og omgjevnadane. Det vi erfarer er knytt til spesifikke situasjonar og Dewey definerer erfaring som ein kontinuerleg og gjensidig prosess mellom individet og omgjevnader. Sosiale situasjonar dannar altså ramma for erfaringslæring, der individet reorganiserer sine erfaringar gjennom refleksjon. I fylgje Dewey er det individet som er objektet for erfaringslæring, medan Wenger har fokus på læring som vove inn i sosiale kontekstar og som ramar for situerte erfaringar (Dewey, 2005). Erfaring og læring må difor

forståast ut frå individ sine opplevingar av situasjonar (Dewey, 2005), medan Wenger nyttar omgrepet sosial kontekst som ramme for situerte erfaringar (Wenger, 2006).

Innanfor det sosiokulturelle perspektivet blir læring sett på som ein prosess som føregår innanfor bestemte deltakingsrammer, der rammene verkar strukturerande på handlingar gjennom ulike aktivitetar. Læring er ei form for sosial praksis eller eit trekk ved praksis. Læring kan gå føre seg i alle former for aktivitetar og der ulike sosiale strukturar som menneske deltek i gjev ulike høve for læring og utvikling (Hanks, 2005). Læring skjer i institusjonar i samfunnet som har læring som føremål, som til dømes i skule og utdanningsinstitusjonar. Men læring føregår òg i arbeidsliv og kvardagsliv, og der det som blir lært er ein integrert del av deltakinga i ulike sosiale praksisar. Til dømes er læring på arbeidsplassar vove inn i dei daglege arbeidsoppgåvene, i rutinar og måtar å løyse utfordringar på som kvar arbeidstakar er engasjert i (Billett, 2004; Eraut, 2004). På arbeidsplassar skjer difor læring gjennom bruk og vidareutvikling av sine kunnskapar i interaksjon med kollegaer og andre (mellom anna kundar, brukarar, klientar), og krev evne til å involvere seg delta i eit arbeidsfellesskap (Billett, 2002).

3.1.2 Praksisfellesskap og deltakingsbaner

Praksisomgrepet er relatert til handlingar i ein historisk og sosial kontekst, og kan skape struktur og meining i handlingar (Lave & Wenger, 2005). Omgrepet praksisfellesskap er utvikla av Lave og Wenger (2005) og beskriv korleis menneske deltek i ulike sosiale samanhengar der deltakarane er involvert i ein felles praksis, kjenneteikna av felles oppgåver, gjensidig engasjement og felles repertoar.

Praksisfellesskap føreset at deltakarane har ein relasjon til kvarandre prega av kontinuitet, og deler mål og interesser som ein søkjer å realisere i fellesskapet. Engasjement og involvering i praksisfellesskap byggjer på at deltakarane kjenner seg forplikta av felles mål og aktivitetar. Det gjensidige engasjementet utviklar seg til relasjonar gjennom felles handlingar og der deltakarane utviklar felles repertoar og reiskapar for handling. Deltaking i praksisfellesskap medfører at medlemmane vert sosialisert inn i handlings- og tenkjemåtar, og vil over tid leggje grunnlag for identifisering med praksisfellesskapet og dei normer som utviklar seg for handling og

aktivitetar (Lave & Wenger, 2005). Læring er situert i sosiale fellesskap, og er ein del av kvardagslivet. Felles forståingsmåtar og samhandling vert stadig utfordra og endra, som resultat av dynamiske og produktive refleksjonsprosessar i fellesskapet.

Samstundes har deltaking i eit praksisfellesskap òg innverknad på den personlege utviklinga til aktørane fordi deltakinga involverer heile mennesket, både relasjonar, kjensler, kropp og haldningar (Wenger, 2006).

Deltaking vert definert som ein aktiv prosess kjenneteikna av gjensidig gjenkjenning og evne til å forhandle om meining mellom deltakarane. Relasjonar i eit praksisfellesskap er nødvendigvis ikkje likeverdige eller symmetriske. Medlemmane kan ha ulike deltakarposisjonar og dei kan ha ulike deltakarposisjonar i ulike praksisfellesskap (Wenger, 2006). Deltakarposisjonen formar erfaringar og meiningsdanningar og påverkar òg identifiseringsprosessar og identitetsdanning. Til dømes vil relasjonar mellom lærar og elevar i ein klasse og deira ulike formelle posisjonar og sosiale roller vere ein del av identiteten som lærar og elev.

Skiftande deltakingsposisjonar innanfor og mellom praksisfellesskap vert òg omtala som deltakarbaner (Lave & Wenger, 2000). Menneske si deltaking i ulike handlingskontekstar med sine særtrekk og ulike aktivitetar, skapar behov for å samordne og handtere desse og å skape ein balansere mellom dei ulike identitetane knytt til ulike praksisfellesskap (Dreier, 1999). Dreier (1999) nyttar omgrepa personlege, institusjonelle og samfunnsmessige deltakarbaner for å beskrive ulike tilknytingsformer i ulike sosiale kontekstar. Til dømes vil skulen vere ein institusjonell læringsbane for elevar, til skilnad frå dei personlege læringsbanene som eleven deltek i utanom skulen. Lave og Wenger (Lave & Wenger, 2000) nyttar omgrepet legitim perifer deltaking om korleis deltakarar i eit praksisfellesskap vert ført inn i fellesskapet gjennom ein prosess der relasjonar, aktivitetar og identitetar vert utvikla. Omgrepet er utvikla for å understreke korleis læring er ein integrert del av sosiale praksisar, og at

... der er en mangfoldighed af varierede, mere eller mindre forpligtende og inkluderende måder at være placeret på i de deltagelsesfelter der er defineret af et fællesskab (Lave & Wenger, 2000:185-186).

Aktørane sine læringsbaner er dermed definerte av skiftande posisjonar og deltaking i praksisfellesskap, og perifer deltaking opnar for ei aukande involvering i sosiale praksisar.

Wenger (2006) utdjuar omgrepet deltakingsbaner ved å skilje mellom fem ulike spor. I det første, kalla perifere spor, er ikkje tilknytninga til fellesskapet fullverdig, men likevel viktig for identitetsdanninga gjennom tilgjenge til den sosiale praksisen. Spor som bevegar seg innover er det andre, og er kjenneteikna av at individet er perifer deltakar, men har som mål å bli fullverdig deltakar i den sosiale praksisen. Det tredje sporet vert kalla innsidespor, der fullverdig deltaking i eit fellesskap vert vidareutvikla gjennom mellom anna harmonisering, kreativitet og nye hendingar. I det fjerde sporet, kalla grensespor, strekkjer deltakingsformer seg over fleire praksisfellesskap, der individa skapar bindingar mellom dei ulike fellesskapa gjennom forhandling og mekling. Til sist vil spor som går utover skildre korleis individet veks ut av eit praksisfellesskap gjennom nye erfaringar, relasjonar og orienteringar. Ungdom har ulike deltakingsbaner i dei ulike praksisfellesskapa som dei deltek i, og mitt utgangspunkt er at skildringar av deltakingsbaner i skulen kan gje forståing for føresetnader for val av utdanning og yrke.

Eit sentralt spørsmål innanfor sosiokulturelle perspektiv på læring er i kva grad kunnskapar og ferdigheiter som er lært i ein kontekst kan overførast til ein annan kontekst. Hanks (2005) hevdar at slik overføring av kunnskap er avhengig av aktøren sine evner til å bevege seg mellom ulike deltakingsformer. Overføring av kunnskap mellom ulike læringskontekstar vil difor vere resultat av aktøren sine føresetnader for å gå inn i ulike roller og deltakingsformer i dei ulike kontekstane (Hanks, 2005).

Læring er ein måte å vere i den sosiale verda på, ein må ha evne til å både å tilpasse seg og å delta i aktivitetar som er ein del av ulike praksisfellesskap (Lave & Wenger, 2005). Læring handlar difor òg om korleis deltaking i ein læringskontekst kan verke inn på høve og evne til å delta i relaterte aktivitetar i andre læringskontekstar (Greeno, Moore & Smith, 1993).

3.1.3 Læring som vurderingserfaringar

Læring og vurdering i skulen føregår innanfor bestemte rammer for deltaking og er ei form for sosial praksis (Hanks, 2005). Det er ein samanheng mellom kunnskap og den konteksten kunnskapen er ein del av, og kunnskap kan ikkje skiljast frå kontekst og bruk av kunnskap (Wenger, 2006). Sjølve læringskonteksten vil difor vere viktig, og t.d. Dewey var opptatt av at læring skulle skje i autentiske lærings situasjonar og gjennom autentiske aktivitetar (Dewey, 2005). Læring og utvikling av kunnskap skjer ikkje berre gjennom overføring eller som indre mentale konstruksjonsprosessar, men òg gjennom å delta aktivt i sosiale fellesskap. Ulike menneske har ulike ferdigheiter og kunnskapar som vert delte og saman utgjer ein læringskontekst, der kunnskap er distribuert mellom deltakarane. I vurderingsarbeid i skulen vil det vere sentralt å utvikle ein lærings- og vurderingskultur der elevane er aktive deltakarar i vurderingsprosessar på lik linje med læraren (Wenger, 2006). I Kunnskapsløftet og Forskrift til opplæringslova § 3-11 (Kunnskapsdepartementet, 2006b) vert det skild mellom undervegsvurdering med eit formativt føremål, og sluttvurdering med eit summativt føremål. Undervegsvurdering kan forståast som ei form for sosial praksis, og kan skape grunnlag for vidare læring og utvikling slik den formative vurderinga har som mål. Respons til elevane på arbeid gjev mening når den vert kopla til konkrete prestasjonar, i konkrete lærings situasjonar, og ikkje uavhengig av sjølve læringsprosessane, slik den summative vurderinga ofte er (Lave & Wenger, 2005). På den måten kan vurdering vere situert når den ein del av lærings- og arbeidsprosessane i klasserommet og ein del av læringsdialogar mellom elevar og mellom elevar og lærar.

I den formative vurderinga vil det òg vere viktig å ta omsyn til måten som elevane tolkar og relaterer til tilbakemeldingar frå lærar på (Gamlem & Smith, 2013; Havnes, Smith, Dysthe & Ludvigsen, 2012). Elevane sine oppfatningar av si eiga læring kan vere ein nøkkel til å forstå korleis dei relaterer tilbakemeldingar frå lærar til sine egne prestasjonar. Elevane bør difor delta i dialogar om vurdering, for å skape betre grunnlag for å relatere til respons og skape engasjement og motivasjon (William, 2011).

Feedback as dialogue means that the student not only receives initial feedback information, but also has the opportunity to engage the teacher in discussion about that feedback (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006:210).

Dysthe (2001) har vist korleis den dialogiske haldninga mellom deltakarane i klasserommet kan skape grunnlag for at meining og kunnskap vert utvikla i sjølve dialogen, og ikkje noko som vert overført mekanisk frå lærar til elev. Hattie & Timperley (2007) har sin feedbackmodell identifisert fire former for tilbakemeldingar: Respons på oppgåveløysing, på læringsprosess, på sjølvregulering og til den lærande sjølv. Dei framhevar særskild at respons på oppgåver og å vise elevane moglegheiter for forbetringar er særskild viktig for å fremje læring (Shute, 2008; Hattie & Timperley, 2007). Shute (2008) viser at tidspunkt for respons er òg avgjerande for elevane si læring. Direkte og spontan respons har innverknad på læring av prosedyrar og ferdigheiter og når elevane skal lære sær utfordrande oppgåver, medan forseinka respons kan ha innverknad på læring når elevane sjølv opplever å ha lukkast med oppgåva.

Tilbakemeldingar som er vove inn i instruksjonar og læringsdialogar kan til ein viss grad planleggjast. Samstundes vil innhaldet i tilbakemeldingar og sjølve situasjonen vere prega av det spontane ved sosiale interaksjonar og det intersubjektive rommet mellom elevar og lærarar (von Wright, 2006). Elevane sine responsar på formativ vurdering vert påverka av korleis dei oppfattar og skapar meining i tilbakemeldingane frå lærar (Ruiz-Primo, 2011; von Wright, 2006). Dette perspektivet blir utdjupa av Black & Wiliam (2009) som *moments of contingency*, dei augneblinka som oppstår i undervisninga som ikkje er planlagde, men som opnar for forståing og erkjening, og som læraren bør gripe og bruke (Ruiz-Primo, 2011; Black & Wiliam, 2009). Elevane sine måtar å relatere seg til undervisning og tilbakemeldingar på kan òg knytast til det Ruiz-Primo (2011) omtalar som uformell vurdering (*informal formative assessment*). *When informal formative assessment takes place such "moments of contingency" arise continuously, because teachers are constantly seeking to make sense of students' responses, actions, comments, and behaviors* (Ruiz-Primo, 2011:16).

Mykje av undervegsvurderinga i Prosjekt til fordjuping føregår i praksis, når elevar hospiterer på ulike arbeidsplassar. Tilbakemeldingar og vurderingar som vert gjort i

arbeidspraksis er i stor grad uformell og voven inn i daglege aktivitetar og arbeidsoppgåver (Billett, 2004; Boud & Middleton, 2003). Uformell vurdering er i sin natur *moments of contingency* der elevane sine responsar på tilbakemeldingar frå kontaktpersonar og instruktørar på arbeidsplassen og deltaking i læringsdialogar bidreg til å utvikle yrkesfagleg kunnskap. Formativ vurdering i praksis i Prosjekt til fordjuping vil difor vere viktig for å støtte elevane sine læringsprosessar (Black & Wiliam, 1998; Sadler, 1998) og identifisering med yrket (Kunnskapsdepartementet, 2006b). Formativ vurdering som har som føremål å fremje læring og utvikling, og som tek utgangspunkt i autentiske læringskontekstar og aktivitetar, vil kunne analyserast innanfor omgrepa i sosial læringsteori (Wenger, 2006). Skildringar av uformell formativ vurdering (Ruiz-Primo, 2011) og *moments of contingency* (Ruiz-Primo, 2011; Black & Wiliam, 2009) vil vere viktige kjenneteikn ved praksisfellesskap sine læringsprosessar.

Eit hovudelement i sosial læringsteori (Wenger, 2006) er forståing av læring som ei form for sosial praksis, og der deltaking i praksisfellesskap er ein føresetnad for læring og utvikling, slik det er skildra ovanfor. Praksisfellesskap består av enkeltindivid, men Wenger (2006) utdjuar i liten grad individet sin posisjon relatert til læring som sosial praksis. Salomon og Perkins (1998) argumenterer for at individuell læring og individuelle aspekt ved læring kan vere meir eller mindre sosialt mediert, avhengig av kontekst og læringa sitt innhald. Læring kan medierast på ulike måtar og med ulike hjelpemiddel. I skulen, til dømes, vil instruksjon og undervisning vere ei form for planlagt læring (*designed learning*) (Salomon & Perkins, 1998). Instruksjon og undervisning er ei form for mediering, medan individet si sjølvmediering er like viktig, i form av sjølvregulering, informasjonsbearbeiding og automatisering av ferdigheiter. Desse sjølvmedierande funksjonane vert styrt av den lærande sjølv, samstundes som miljøet læringa skjer i og støttande personar kan verke inn på læringsprosessane og sjølvreguleringa i større eller mindre grad (Salomon & Perkins, 1998). Sfard (1998) nyttar metaforane *tileigning* og *deltaking* for å skildre ulike ontologiske tilnærmingar til læring. Tileigningsmetaforen skildrar læring som ein prosess der den lærande gradvis tileignar seg og internaliserer bestemte einingar (*entities*), til dømes omgrep, ferdigheiter, faktakunnskapar og haldningar. Deltakingsmetaforen skildrar læring som

å involvere seg og delta i aktivitetar i det sosiale fellesskapet (Sfard, 1998). Diskursen rundt det individuelle og det sosiale i læringsprosessar omhandlar difor mekanismar ved læring, og som gjev rom for det individuelle i læringsprosessar. Hodkinson et al. (2008) relaterer til Sfard (1998) når dei understrekar behovet for å forstå læring både frå individperspektiv og frå det situerte perspektivet. Det er særskilt to moment i deira tenkjemåte (Hodkinson et al., 2008) som er interessant å relatere til Wenger (2006) sine perspektiv. Først, Hodkinson et al. (2008) byggjer på Bordieau (2006) sitt omgrep *habitus* som skildrar tillærte tenkjemåtar og åtferdsmønstre, og som kan forståast både som internaliserte sosiale strukturar og som livserfaringar. Gjennom deltaking, internalisering og samhandling vert individet sosialisert inn i og del av læringskulturar. *Habitus* kan skape rom for læring, men kan òg hindre læring, og relaterer i fylgje Hodkinson et al. (2008) til dei sosiale prosessane ved individuell læring og utvikling:

Bourdieu's notion of habitus thus helps to understand the extent to which learning happens as a result of our embodied engagement in cultural practices. It is important to see, however, that learning is more than the subconscious transformation of our dispositions. We learn not only by doing but also by reflecting upon what we do and by consciously monitoring our actions (Hodkinson et al., 2008:40).

Refleksjon og bearbeiding av informasjon vil difor vere ein naturleg del av læringsprosessar. Det andre momentet er at læringsprosessar er òg kroppslege ved at dei involverer både mentale prosessar, kjensler, fysiske faktorar og praktiske ferdigheiter. Gjennom ei kroppsleg forståing av læringsprosessar freistar dei sammen med omgrepet *habitus* å skape eit utgangspunkt for forståing av individuell læring som *å bli (becoming)*:

Within any situation, an individual may learn, through the integrated processes of participation and their ongoing (re)construction of their own habitus. In these processes, that which is learned can be modified as it becomes part of the person (Hodkinson et al., 2008:41).

Hodkinson et al. (2008) forsøker med dette å skape ei forståing av læring som situert og vove inn i ulike praksisfellesskap, og der læring omfattar ikkje berre bearbeiding av informasjon og sjølvregulering, men òg kjensler, engasjement og deltaking i ulik grad (Wenger, 2006; Sfard, 1998). Læring kan endre kunnskapar og ferdigheiter, og det kan

endre og forsterke individet sin habitus (Hodkinson et al., 2008). På den måten vil læringsprosessar òg vere ei form for identitetsutvikling. Med denne forståinga av læring som grunnlag for avhandlinga vil det vidare vere naturleg å drøfte elevane sine ulike praksisfellesskap og deltakingsformer som formande for utdanningsval.

3.2 Identitetskonstruksjon

Identitet seier noko om kven vi opplever at vi er og kven vi ynskjer å vere (Schwartz et al., 2011; Gewirtz & Cribb, 2009), samstundes vil andre sine oppfatningar av oss kunne ha innverknad på vår eiga sjølvforståing (Mead, 2005). Identiteten er dynamisk og endrar seg gjennom livet, og er gjenstand for forhandlingar i ulike diskursar som aktøren deltek i eller vert påverka av. Aktøren sin tilgang til ulike diskursar vil difor leggje føringar på identitetsforhandlingar og på korleis aktøren posisjonerer seg i ulike sosiale kontekstar (Gewirtz & Cribb, 2009). Korleis menneske definerer seg sjølv vert òg influert av verdiar, haldningar og forpliktingar som aktørar identifiserer seg med og har internalisert. Identitetsdanning handlar difor òg om kva verdiar, haldningar og interesser ein utviklar og korleis ein finn sin plass i sosiale system. Omgrepet identitet skil seg frå rolleomgrepet ved at rolle er gjerne knytt til ulike sosiale posisjonar og handlingar, og har bestemte normative forventningar knytt til seg. Rolle er gjerne noko ein går inn i eller vert tildelt i kraft av bestemte biologiske, sosiale og kulturelle prosessar. Til dømes kan det å vere mor vere ei rolle du går inn i når du får barn, medan identitet som mor er noko som kan ta tid å utvikle (Vignoles, Schwartz & Luyckx, 2011; Côté, 2006) Identitetsomgrepet vert gjerne nytta i samheng med omgrepet *sjølv*. Men det som kan skilje *sjølv*-omgrepet frå identitet er at oppleving av *sjølv* involverer mellom anna tankar, kjensler og motiv som byggjer på sjølvrefleksivitet (Owens, 2006). Sjølvrefleksivitet gjer at menneske kan sjå seg sjølv utanfrå og med andre sine augo (Mead, 1934), medan identitetsomgrepet kan forståast som eit verktøy for beskrive seg sjølv i relasjon til omverda (Owens, 2006). Mead (2005) skil mellom *eg* som den spontane handlande delen av ein sjølv, medan *meg* er den reflekterte delen av *sjølvet* som utviklar seg i interaksjon med og i spegling av generaliserte andre sine responsar på våre handlingar og ytringar.

Innanfor samfunnsvitskapane vert identitet drøfta som eit relasjonelt omgrep, der identitetsutvikling er retta både mot oss sjølv og mot andre (Paulgaard, 2006). Omgrepet identitet, som kjem frå det latinske *idem* og tyder *det same*, vert ofte nytta for å beskrive ein person si sjølvkjensle og personlegdom gjennom skiftande omstende og i ulike kontekstar. Menneske utviklar identitet gjennom å definere seg sjølv i relasjon til andre. Identitetsomgrepet har dermed både ei individuell side og ei sosial side, der det vert skild mellom personleg identitet og kollektiv identitet. Personleg identitet omhandlar dei psykologiske aspekta ved oppfatningar av identitet, sjølvkjensle og kjensle av å vere eit unikt individ, motivasjon og personlege eigenskapar. Kollektiv identitet refererer til dei sidene ved ein sjølv som bind ein til omgjevnadane og relasjonar til andre, til dømes kjønn, sosial klasse og familie (Eccles, 2009; Côté, 2006), med andre ord - korleis individet identifiserer seg med ei sosial gruppe, og korleis sosiale grupper formar den individuelle identiteten (Schwartz et al., 2011).

Teoriar om identitet vert ofte analysert på tre nivå: ut frå ein subjekt posisjon, analyse av åtferdsmønstre hjå individet og analyse av tilhørsle i sosiale grupper (Côté, 2006). Côté (2006) viser i ein modell ulike dimensjonar ved identitetsomgrepet, slik det har blitt studert innanfor ulike forskingstradisjonar. Litt forenkla kan det seiast at psykologisk forskning oftast har studert identitet som individuelle og subjektive eigenskapar ved aktørar (Erikson, 1992), medan sosiologisk forskning gjerne drøftar identitet i høve til sosial klasse, samhandlingsmønstre og relasjonar mellom aktørar (Côté, 2006; Giddens & Schultz Jørgensen, 2006; Phoenix & Rattansi, 2005). Schwartz et al. (2011) går vidare innanfor dette perspektivet ved å skilje mellom tre nivå som identitet kan definerast og studerast ut frå - individuelt, relasjonelt og kollektivt nivå. Desse nivåa kan både skildre ulike former for identitet hjå aktøren, men kan òg referere til ulike prosessar som identitet vert forma og utvikla gjennom. På relasjonelt nivå vil identitet blir forstått ut frå kva rolle og posisjon individ har med tanke på dei ulike sosiale grupperingar som dei høyrer til.

3.2.1 Identitet som individuelt omgrep

Erikson (1992), som har eit psykodynamisk utgangspunkt for sitt arbeid, ser på identitetsdanning som ein livslang prosess med bestemte fasar som skal

gjennomlevast. Desse fasane vert omtala som ei normativ krise, som er eit uttrykk for ein overgangsfase prega av utprøvingar, usikkerheit, indre og ytre motsetnader og der utfallet skapar grunnlag for vidare personlegdomsutvikling. I ungdomsalderen vil den normative krisa vere særleg relatert til identitetsutvikling. Utviklingsprosessen kan føre til identitet og tryggleik når det gjeld korleis ungdomen definerer seg sjølv, eller til identitetsforvirring og usikkerheit når det gjeld korleis ein definerer seg sjølv (Erikson, 1992). Erikson (1992) la òg vekt på at grad av engasjement er eit vilkår for utprøvingar og kva som vil bli resultat av kriser. Erikson sitt perspektiv på identitetsutvikling i ungdomsalder vert vidareført hjå Marcia (1980), som går vidare og definerer fire statusar i identitetsutviklinga i ungdomsalderen. Marcia definerer identitet som ein indre, sjølvkonstruert og dynamisk struktur som består av behov, evner, sjølvoppfatningar og erfaringar, og denne strukturen er i stadig endring og utvikling (Marcia, 1980). Marcia si forståing av identitetsomgrepet tek utgangspunkt i at menneske utviklar sin identitet gjennom heile livet. Det som er særmerkt ved identitetsutvikling i ungdomsalderen er at det er første gong i livet der fysisk utvikling, kognitive evner og sosiale forventningar samsvarar og gjer unge menneske i stand til å definere seg sjølv ut frå fortida og oppfatningar av seg sjølv som barn, og relatere dette biletet til seg sjølv i framtida som vaksen (Marcia, 1980). Vidare hevdar Marcia (1980) at endringar i identitetsstruktur er ein indre forhandlingsprosess for å skape ein samanheng i forteljingar om seg sjølv i høve til fortid, notid og framtid, og som han knyter til kriseomgrepet frå Erikson (1992). Sentralt i Marcia sitt perspektiv er at ungdomsalder kan sjåast på som ein prosess der utprøving av roller og identitetar er ein naturleg del av identitetsutviklinga, og der kriseomgrepet kan forståast som ein fase prega av val mellom ulike meningsfulle moglegheiter, som livsval (Marcia, 1980; Tetzchner, 2012). Marcia (1980) definerer fire stadium i identitetsutviklinga, som han kallar statusar: Identitetsdiffusjon (1) er ein status prega av både passivitet og utprøving, men utan personleg involvering og med ei uklar forståing av seg sjølv og eigen identitet. Forlukkingsstatus (2) er definert som ein posisjon der elevanes mål er definert og klargjort, utan ein krisefase eller utprøving av alternativ. Den unge har gjerne klare og bestemte oppfatningar av utdanningsval, og kan vere sosialisert inn i ein tradisjon gjennom den sosiale og familiære konteksten og kulturen som ungdomen

er ein del av. Moratoriumstatus (3) er kjenneteikna ved ei utforskande haldning til ulike handlingsalternativ men der uvisse og stadige endringar kan prege handlingar og refleksjonar. Etablert identitet (4) tyder at eleven har utvikla ein stabil identitet, gjerne etter ein fase med utprøvingar, og der identiteten er prega av kontinuitet og er uendra trass omskiftande omstende. Ungdomen har funne sin plass eller rolle og nådd ei stabilisering i identitetsutviklinga (Tetzchner, 2012; Marcia, 1980). Marcia (1980) si beskriving av ulike identitetsstatusar er eit deskriptivt system og ikkje ei lineær beskriving av identitetsutvikling i ungdomsalder. Alle går dermed ikkje gjennom alle desse posisjonane i si identitetsutvikling. Marcia sin stadieteori kan vere ein fruktbar innfallsvinkel til å analysere og forstå elevars åtferd i overgang- og valprosessar, både for å vise skilnader mellom elevar og for å beskrive enkeltelevar si utvikling.

I beskrivingar av det refleksive moderne, som ein kan finne m.a. hjå Giddens (Giddens & Schultz Jørgensen, 2006), vert identitetsutvikling forstått som resultat av individualiseringa i det seinmoderne samfunnet. Gjennom refleksive val konstruerer ein seg sjølv og sin identitet (Giddens & Schultz Jørgensen, 2006; Schreiner & Sjøberg, 2006). Giddens nyttar omgrepet sjølv-identitet for å skildre behovet for stadige refleksjonar over kven ein er i lys av fortid og tidlegare erfaringar. Sjølv-identitet vert ikkje skapt ut frå aktøren sin biografi, men ut frå korleis aktøren skapar ei samanhengande forteljing om seg sjølv. Sjølvidentitet er difor eit dynamisk omgrep og byggjer på at aktørar har eit refleksivt medvit om seg sjølv, og at sjølv-identiteten endrar seg gjennom livet som resultat av erfaringar og refleksive prosessar (Giddens & Schultz Jørgensen, 2006). Refleksiv handlingsregulering er i fylgje Giddens viktig for å oppleve ontologisk tryggleik. Ontologisk tryggleik vert danna gjennom sosialiseringprosessar der individet får høve til å utvikle tryggleik og tillit til sine omgjevnader. Ontologisk tryggleik gjer at individet opplever at livet er føreseieleg og kan utvikle eit praktisk medvit stilt ovanfor ulike utfordringar (Giddens & Schultz Jørgensen, 2006).

3.2.2 Identitet som relasjonelt og kollektivt omgrep

Wenger (2010) knyter identitetsomgrepet til praksis og praksisfellesskap gjennom å fokusere på identitet som ei forhandla oppleving av seg sjølv når det gjeld deltaking og tingleggjing i fellesskapet. Identitet kan av aktøren bli relatert til sjølvbiletet,

samstundes som identitet kjem konkret til uttrykk gjennom handling og aktivitetar i dagleglivet og ulike deltakarposisjonar, og som er dynamiske fenomen.

Identitet i praksis defineres ikkje kun sosialt, fordi den er tingsliggjort i en social diskurs om selvet og sociale kategorier, men også fordi den produceres som levet deltagelsesoplevelse i spesifikke fællesskaber (Wenger, 2010:176).

Samspelet mellom aktøren si oppleving av seg sjølv og sin identitet i eit praksisfellesskap vert vove saman med andre sine tolkingar og perspektiv og er ein kontinuerleg prosess. Gjensidig engasjement, felles ansvar for aktivitetar og felles repertoar i praksisfellesskap vert difor ein del av identiteten og ei kjelde til gjensidig påverknad og utvikling. Wenger analyserer difor identitetsutvikling som meiningsforhandling av aktørar sine opplevingar innanfor sosiale fellesskap, i motsetnad til teoriar som vektlegg individualitet i identitetsdanninga (Wenger, 2006).

Deltaking i sosiale praksisar kan leggje til rette for å utvikle identitet med praksisfellesskapet, både som ei tilpassing til fellesskapet og som engasjement og aktiv deltaking innanfor fellesskapet, og som kan endre praksisfellesskapet. Identitetsdanning er på den måten 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 tilknytings- og deltakingsformer i fellesskapet, og mobilitet mellom ulike spor er ein naudsynt del av identitetsutviklinga. Når elevar begynnar i den vidaregåande skulen beveggar dei seg òg frå eit praksisfellesskap i ungdomsskulen og inn i nye praksisfellesskap i den vidaregåande skulen. Å begynne på ei yrkesfagleg utdanning medfører nye deltakingsformer i skulen, samstundes som elevane gjennom opplæring i arbeidslivet skal utvikle deltakingsformer i eit framtidig yrke. 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, som til dømes praksis på arbeidsplassar, vil difor kunne virke inn på identitetskonstruksjonen til elevane (Hansen, 2006; Saugstad, 2003).

3.2.3 Identitetsutvikling mot framtidig yrke

Sfard og Prusak (2005) definerer identitet gjennom å studere aktørar sine forteljingar om seg sjølv. Narrativ og forteljingar om kven ein er skapar samanbinding mellom oppfatninga om identitet og språket ein nyttar for å beskrive identitet. Dei drøftar korleis oppfatning av identitet endrar seg når ein, i staden for å omtale handlingar som uttrykk for identitet, beskriv konkrete handlingar som skjer her og no som det å vere. Gjennom å beskrive ein elev som dyktig og kompetent til bestemte oppgåver er det samstundes eit uttrykk for elevens identitet. I fylgje Sfard og Prusak (2005) vil slike her- og no skildringar vere ein måte å stadfeste identitet på, trass stadig omskiftelege tilhøve og aktivitetar som påverkar definisjonar av identitet. Dei sier at

... identity talk makes us able to cope with new situations in terms of our past experience and gives us tools to plan for the future (Sfard & Prusak, 2005:16).

Språket og omgrepa vi nyttar til å skildre våre erfaringar konstituerer vår identitet, i somme høve meir enn sjølv erfaringane. Narrativa om oss sjølv representerer flytande motstykke til våre faktiske opplevde erfaringar, og det er desse narrativa som vil vere interessante å utforske for andre menneske (Sfard & Prusak, 2005).

Sfard og Prusak (2005) skil mellom ei beskriving av identitet her og no, og identitet relatert til framtida (*designated identity*). Førestellingar av ein sjølv i framtida og forteljingar ein skapar på grunnlag av desse førestellingane gjev retning til handlingar og handlingsval, og omtalar læring som det samanbindande leddet mellom her og no-identitet og framtidsidentitet. På den måten vert òg narrativ om eigen framtidsidentitet eit bindeledd og eit omdreingspunkt mellom dei individuelle og sosiale aspekta ved læring (Wenger, 2010; Sfard & Prusak, 2005). Eit sentralt trekk ved identitetsutvikling i ungdomsalder er grad av utprøving og engasjement knytt til ulike sosiale roller (Masdonati, 2010; Meeus, Jedema & Maassen, 2002; Marcia, 1980). For utvikling av yrkesidentitet og positiv identifisering med eit yrke i utdanningsfasen, vil utforsking av eigne evner, interesser og praktiske erfaringar vere essensielt (Malachuk, Messersmith & Eccles, 2010; Diemer & Blustein, 2007). Yrkesidentitet kan definerast som å ha ei klar og stabil oppfatning av eigne mål, interesser, evner og personlegdom (Holland, 1997). Gjennom arbeid og handlingar i yrkesutøvinga får individet høve til å skape seg

sjølv og si yrkesrolle gjennom samhandling med andre i eit yrkesfelleskap. Yrkesidentitet er difor i stadig endring og vert konstruert og rekonstruert gjennom handlingar i eit arbeidsfelleskap. Elevar med ei 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).

3.3 Motivasjon

I val av utdanning og framtidig yrke vil motivasjon vere ein sentral faktor som kan verke inn på val og føresetnader for val. To teoretiske perspektiv knytt til motivasjon har lagt til grunn for avhandlinga. I den kognitive tradisjonen innanfor sosial lærings-teori har mellom anna Bandura (1997) utvikla omgrep om korleis motivasjon er knytt til handlingar, kontekst for handling og relasjonar, teori om self-efficacy, og som avhandlinga relaterer til. I det fylgjande vil den norske omsetjinga meistringsforventning bli nytta om self-efficacy. Avhandlinga nyttar òg Ryan og Deci (2000b) sin teori om sjølvbestemming for å utdjupe elevars ulike motivasjons-orienteringar relatert til utdanningsval.

3.3.1 Meistringsforventning

Meistringsforventning refererer til oppgåvespesifikke prestasjonar, og tidlegare erfaringar med ei oppgåve og forventning om framtidig meistring er ofte korrelert (Zimmerman, 2000). Meistringstru har innverknad på kva aktivitetar og handlingar aktøren engasjerer seg i, og dei individuelle vurderingane av eigne føresetnader og kapasitetar til å lukkast med ei oppgåve vil difor leggje føringar på handlingsval (Pajares & Schunk, 2001). Aktørars forventning om meistring kan variere innanfor eit område og mellom område, og er difor kontekstuell og fleirdimensjonal (Skaalvik & Skaalvik, 2002; Zimmerman, 2000). Forventning om meistring er difor ikkje knytt til personlegdomstrekk i seg sjølv, men til aktørens tru på eiga evne til å prestere i konkrete situasjonar (Bandura, 1997). Det er tre sentrale faktorar som skapar grunnlag for meistringsforventning. Subjektive, personlege faktorar som til dømes biologiske, kognitive og emosjonelle faktorar, aktørens åtfærd og faktorar i miljøet kring aktøren

påverkar alle kvarandre gjensidig (Bandura, 1997). Sjølv om desse tre faktorane samverkar og dannar grunnlag for meistringsforventning, har dei ikkje lik styrke. Ulike aktivitetar og oppgåver under ulike omstende vil variere innverknaden frå dei ulike faktorane, slik at aktørars handlingar skjer innanfor ei brei ramme av sosiale og kulturelle påverknadsfaktorar (Bandura, 1997). Til dømes kan kvalitetar ved samspelet mellom elevar og læraren i ein undervisningssituasjon kunne påverke elevane sine meistringsforventningar og åtferda deira. Bandura skil òg mellom forventning om meistring og forventningar om resultat. Resultatforventning (*outcome expectations*) handlar både om forventningar til konsekvensar av handlingar, og er knytt til korleis aktøren vurderer verdien av prestasjonen for aktøren sjølv, både på kort og lengre sikt (*expectancy value*) (Bandura, 1997). Meistringstru omhandlar aktøren sine vurderingar av og tru på eigne evner til å utføre bestemte oppgåver, medan forventningar om resultat handlar om vurdering av sannsynlege konsekvensar av handlingar. Resultatforventningar handlar difor om korleis aktøren vurderer konsekvensane av handlingar, og verkar inn på åtferd og innsats som vert lagt i ei handling. Positive forventningar til resultat kan verke som insentiv for handling, medan negative forventningar kan verke demotiverande (Bandura, 1997). Samstundes vil verdien av å meistre ei oppgåve verke inn på meistringstru og innsats. Ein elev med høg meistringsforventning investerer ikkje automatisk tid og krefter i ei oppgåve, eleven må òg vurdere verdien av å meistre oppgåva som positivt og viktig for læring. På same måte vil ein elev med låg meistringsforventning, men høg resultatforventning, kunne yte stor innsats for å meistre ei spesifikk oppgåve (Schunk & Zimmerman, 2007).

3.3.2 Sjølvbestemming

Meistringsforventning kan òg relaterast til Ryan og Deci sin sjølvbestemmingsteori (Deci & Ryan, 1985). Den skildrar korleis individet regulerer si åtferd gjennom ulike former for motivasjon som ligg til grunn. Sjølvbestemming tyder at individ er engasjert i aktivitetar som er sjølvvalte og er uttrykk for personleg involvering (Deci, 1992). Motivasjon kan ha ulik styrke (grader av motivasjon), ulik form (indre/ ytre motivasjon) og vere orientert i ulike retningar med utgangspunkt i underliggjande mål og haldningar som ligg til grunn for handlingar (Ryan & Deci, 2000a). Ryan og Deci

omtalar indre motivasjon som å utføre aktivitetar basert på interesse og glede. Indre motivasjon finst både i individet og i relasjonen mellom individet og aktivitetar. Dette kan forståast som at indre motivasjon vert skapt gjennom å utføre aktivitetar som engasjere og skape tilfredsheit, eller at aktiviteten i seg sjølv er motiverande og interessant (Ryan & Deci, 2000a). Ryan og Deci (2000a) vektlegg dei psykologiske, ibuande behova for kompetanse, autonomi og tilhøyrse som sentrale for korleis indre motivasjon vert fremja eller svekka gjennom sosiale og kontekstuelle faktorar. Til dømes kan tilpassa utfordringar og positiv respons på handlingar som skape ei oppleving av kompetanse fremje indre motivasjon. Saman med kjensle av kompetanse er opplevingar av autonomi viktig for å utvikle og vedlikehalde den indre motivasjonen. Autonomi tyder at handlingar er basert på egne, sjølvbestemte val som ikkje er styrt av ytre påskjøning eller krav frå andre menneske. Kjensle av å høyre til er òg eit grunnleggjande behov som kan fremje indre motivasjon. Tilhøyrse og gode relasjonar til andre menneske vil difor vere ein faktor som kan verke inn på aktivitetar og engasjement i sosiale kontekstar (Ryan & Deci, 2000a). Ein føresetnad for å utvikle sjølvbestemming er i fylgje Ryan og Deci (2000a) at alle desse tre grunnleggjande behova vert tatt omsyn til i deira sosiale miljø.

Ryan og Deci (2000a) definerer ytre motivasjon som handlingar basert på ynskje om eit bestemt resultat eller ynskje om å nå eit bestemt mål. Ytremotiverte handlingar kan samstundes regulerast av grad av autonomi. Internalisering og integrering av normer for handling i ein sosial kontekst kan medverke til oppleving sjølvbestemming, sjølv om handlingane i utgangspunktet er ytremotiverte. Internalisering av verdiar og normer og integrering av desse som ein del av seg sjølv og si åtferd, går føre langs ein skala og vert påverka av opplevingar av autonomi, kompetanse og tilhøyrse (Ryan & Deci, 2000a). Dette tyder mellom anna at støtte, positive tilbakemeldingar og rom for autonomi i dei sosiale miljøet er avgjerande for den indre motivasjonen, samstundes som det kan fremje sjølvbestemming i ytremotiverte aktivitetar.

3.3.3 Kjelder til meistringsforventning

Bandura (1995) identifiserer fire kjelder til meistringsforventning. Den viktigaste kjelda vil vere autentiske meistringserfaringar med liknande eller tilsvarande

utfordringar. Når ein elev lukkast med ei spesifikk oppgåve vil det styrke elevens meistring-forventning knytt til oppgåva, medan svake prestasjonar vil kunne svekke elevens meistringsforventning. Vidare vil observasjon av andre som ein elev identifiserer seg med, òg omtala som vikarierende erfaringar, påverke meistringstrua. Signifikante rollemodellar sine prestasjonar kan inspirere og skape motivasjon, samstundes som signifikante andre sine nederlag kan demotivere andre elevar. Bandura (1997) skil mellom det han kallar *mastery models* og *coping models*, der førstnemnte vil vere modellar som meistrar ei oppgåve feilfritt, medan *coping models* kan vere usikre i starten av ein arbeidsprosess, for gradvis å utvikle auka meistring og prestasjonar. Den tredje kjelda til meistringsforventning er sosial og verbal overtaling frå andre, til dømes lærarens tilbakemeldingar og oppmuntringar til elevar undervegs i ein læringsprosess. Bandura (1997) seier at positiv og realistisk respons som fokuserer på eleven sine moglegheiter til å meistre bestemte oppgåver kan mobilisere og vedlikehalde innsats frå eleven. Det er difor viktig at den som oppmuntrar og støttar eleven kjenner eleven sine sterke og svake sider og at eleven får tilpassa utfordringar og oppgåver. Respons bør òg relaterer til eleven sine evner og moglegheiter for meistring, meir enn til faktisk arbeidsinnsats, sidan den kan variere av ulike årsaker (Schunk & Zimmerman, 2007; Bandura, 1997). Elevar som vert verbalt oppmuntra til å setje sine eigne læringsmål vil gjerne auke sin meistringsforventning og faktiske prestasjonar, saman med ei forplikting til å nå måla (Zimmerman, 2000). Den siste kjelda til meistringsforventning vil vere mentale og fysiologiske faktorar, til dømes positive og negative kjensler som glede, tilfredsheit, stress og trøtteleik. Menneske responderer ulikt på fysiologiske og psykiske belastningar, og ei viktig oppgåve til dømes for ein lærar vil vere å lære elevane både å tolke slike signal og å handtere dei på ein produktiv måte (Bandura, 1997; Zimmerman, 2000). Elevar bør lære seg strategiar for å meistre påkjenningar og utfordringar, samstundes som det ikkje reduserer deira meistringsforventningar (Schunk & Zimmerman, 2007). Bandura (1997) understrekar òg at innverknaden av dei ulike kjeldene til meistringsforventning er knytt til ulike kontekstar, og vil dermed variere.

Akademisk meistringsforventning skildrar elevars forventningar til eigne moglegheiter til å lukkast og fullføre skulerelaterte oppgåver. Akademisk meistringsforventning vert

utvikla gjennom meistringserfaringar med skulefag, noko som kan forsterke motivasjon, engasjement og tru på eiga fagleg meistring i framtida. Elevar med låg akademisk meistringsforventning vil ofte, på grunn av erfaringar med manglande fagleg meistring, freiste å unngå liknande erfaringar i framtida. Svak meistring vil kunne påverke motivasjon og engasjement til å ta fatt i liknande utfordringar seinare (Pajares & Schunk, 2001).

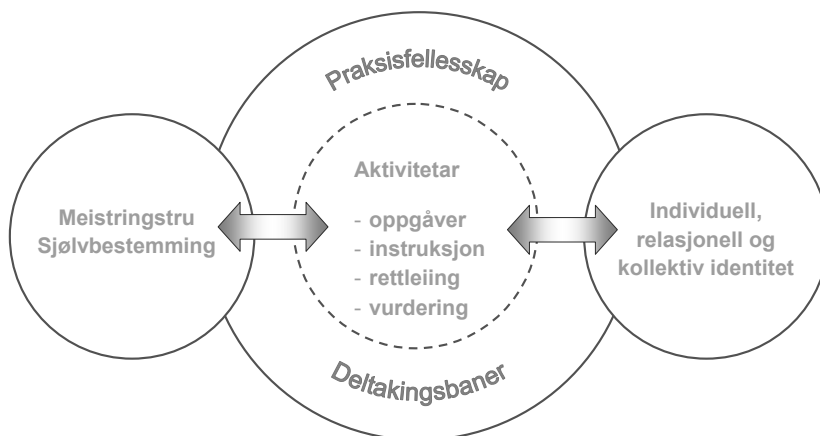
Meistringsforventning i yrkesval kan definerast som realistiske vurderingar av eigne evner og interesser, evne til å setje seg mål, planleggje eit løp fram til målet og skaffe seg informasjon om utdanninga og yrket (Gushue et al., 2006). Saman med informasjon og støtte frå signifikante andre i valprosessen kan eigne arbeidserfaringar danne eit viktig grunnlag for meistringsforventning i yrkesval (Stringer & Kerpelman, 2010). Meistringsforventning når det gjeld å velje utdanning og yrke kan òg relaterast til utvikling av yrkesidentitet, der engasjement i valprosessen gjennom interesse-utvikling og tru på eigne moglegheiter kan skape grunnlag for yrkesidentifisering (Stringer & Kerpelman, 2010; Gushue et al., 2006). 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). På yrkesfaglege utdanningsprogram i den vidaregåande skulen har faget Prosjekt til fordjuping ei sentral rolle i å utvikle ei begynnande identifisering med yrke og arbeidsliv gjennom deltaking i arbeidsoppgåver i praksisperiodar.

3.4 Oppsummering av teoriar og teoretiske omgrep

Elevane sine deltakingsbaner og læringserfaringar i ungdomsskulen sine praksisfellesskap vil vere grunnlag for nye deltakingsformer i vidaregåande opplæring sine praksisfellesskap, og evne til å bevege seg mellom desse vil leggje grunnlag for utvikling av identitet (Wenger, 2006). Omgrepa praksisfellesskap og deltakingsbaner er difor sentrale, men ikkje tilstrekkelege, for å analysere elevane sine opplevingar av val og overgang til vidaregåande opplæring i dette forskingsprosjektet. Slik eg tolkar Wenger (2006) sin sosiale læringsteori relatert til skulen vil omgrepa praksisfellesskap med felles mål og oppgåver, gjensidig engasjement og læring som vove inn sosiale

praksisar ikkje vere dekkande for alle sider ved institusjonell læring (Saugstad, 2003). Sosial læringsteori (Wenger, 2006; Lave & Wenger, 2005) utfordrar òg korleis ein skal forstå det individuelle i læringsprosessar, særskild med tanke på motivasjon og meistring. Avhandlinga byggjer difor òg på omgrepa meistringsforventningar (Bandura, 1995), sjølvbestemming (Ryan & Deci, 2000b) og individuell, relasjonell og kollektiv identitet (Wenger, 2006; Sfard & Prusak, 2005; Marcia, 1980). Fagleg meistring og prestasjonar i form av karakterar vil vere bestemmende for kva utdanningsprogram elevar får tilbod om i den vidaregåande skulen, og vil difor òg leggje føringar på elevane sine deltakingsbaner, engasjement og motivasjon i vidaregåande skule. Meistring av faglege krav som grunnlag for elevane si meistringstru i ungdomsskulen har difor ein direkte innverknad på kva val elevane kan gjere for vidaregåande opplæring. Aktivitetar i ungdomsskulens praksisfellesskap kan skape grunnlag for læring og kunnskapsutvikling i den spesifikke konteksten, samstundes som elevar si faglege meistring og prestasjonar peikar ut over den aktuelle læringskonteksten og inn i ein ny, - til vidaregåande opplæring. Grad av autonomi, kjensle av tilhøyrslø og høve til å utvikle sin kompetanse er sentrale element for oppleving av sjølvbestemming (Ryan & Deci, 2000b). Desse tre sentrale elementa kan òg drøftast i relasjon til omgrepet meistringstru, der meistringserfaringar, støttande omgjevnader og sosiale relasjonar som kan gje grunnlag for identifisering vil kunne verke inn på elevane si læring i ulike praksisfellesskap (Bandura, 1997).

Identitet som individuelt omgrep, gjennom Marcia (1980) sine fire ulike statusar i identitetsutvikling, og identitet som relasjonelt og kollektivt omgrep, slik Wenger (2006) utdjupar omgrepet i relasjon til deltakingsbaner i praksisfellesskap, kan gje ei ramme for analyse av elevane sine identitetsopplevingar knytt til utdanningsval og overgangsprosessar. Dei teoretiske omgrepa som ligg til grunn for avhandlinga, med utgangspunkt i Wenger sin sosiale læringsteori (Wenger, 2006), er visualisert i figur 1 (Teoretiske omgrep og grunnlag for avhandlinga).



Figur 1 Teoretiske omgrep og grunnlag for avhandlinga

Val av utdanning og overgangsprossessar i utdanningssystemet kan forståast som bevegelse mellom ulike praksisfellesskap. I praksisfellesskapa føregår der aktivitetar rundt felles oppgåver og mål som deltakarane er engasjerte i, og der engasjement og deltakingsbaner gjev høve for læring og kunnskapsutvikling, både for individet og for fellesskapet. Ulike deltakingsbaner i praksisfellesskapa og grad av involvering i det sosiale fellesskapet legg òg føringar på den enkelte si identitetsutvikling (Lave & Wenger, 2005), samstundes som grad av autonomi vil verke inn på læringsprossessar og identitetsutvikling (Lave & Wenger, 2005; Ryan & Deci, 2000b). Kjensle av å høyre til (Ryan & Deci, 2000b) er sentralt for deltaking og skapar dermed grunnlag for læring (Wenger, 2006). Ei vidare konkretisering av denne tenkinga kan finnast i formativ vurdering som læringserfaringar (Wiliam, 2011), der tilbakemeldingar frå lærar og instruktørar på elevane sine læringsaktivitetar i situasjonen kan forme både læring og identifiseringa med aktivitetane i praksisfellesskapet (Wiliam, 2011; Hattie & Timperley, 2007), og skape motivasjon for yrket dei har praksis innanfor (Koning & Boekaerts, 2005). Tilbakemeldingar på aktivitetar i autentiske læringskontekstar (Ruiz-Primo, 2011; Shute, 2008) vil difor kunne skape kjensle kompetanse (Ryan & Deci, 2000b) og skape meistringstru (Bandura, 1997), og bidra til identifisering med arbeidsoppgåver og yrket (Malachuk et al., 2010; Diemer & Blustein, 2007).

Kapittel 4. Metodologi

I denne delen vil eg drøfte prosjektet i ein vitenskapsteoretisk kontekst og grunngje val av overordna metodologisk perspektiv på avhandlinga. Med bakgrunn i gjennomgangen av tidlegare forskning på ungdom og utdanningsval i kapittel 2.1- 2.2, har eg valt å nytte ei hermeneutisk tilnærming til forskingsprosjektet. Målet er å utvikle forståing for elevars intensjonar bak utdanningsval, og dei ulike metodane for datainnsamling byggjer på psykologisk-fenomenologiske perspektiv. Dei ulike delstudiane vil bli skildra kort og det vert gjort greie for utval og gjennomføring av datainnsamlinga. Vidare vil eg gjere greie for konstruksjon av data gjennom verktøya ope spørjeskjema og intervju, og korleis data vart analysert. Til slutt vert etiske og kvalitetsmessige utfordringar ved dei tre delstudiane og metodeverktøya drøfta.

4.1 Metodologiske perspektiv i forskning på ungdom og utdanningsval

Avhandlinga undersøker kva som kjenneteiknar elevar sine valprosessar i overgangar mellom nivå i utdanningssystemet gjennom ei kvalitativ metodisk tilnærming. Gjennom utforsking av eit utval elevar sine erfaringar og opplevingar av val og overgangar, er målet å kunne drøfte fenomenet utdanningsval og overgangar i utdanningssystemet. I det fylgjande vil eg avklare min posisjon vitenskapsteoretisk og metodisk.

Mykje av forskinga på ungdom og utdanningsval har eit metodologisk kollektivistisk utgangspunkt, der ein forklarar ungdommar sine utdanningsval ut frå strukturelle særtrekk og kva posisjon individ har innanfor sosiale system (Gilje & Grimen, 2011; Lamb et al., 2011; Markussen, 2010; Furlong & Cartmel, 2007; Willis, 1977).

Metodologisk kollektivismen forklarar sosiale fenomen ved å studere relasjonar mellom aktørar og korleis samhandlingsmønstre oppstår og vert vedlikehaldne. Forsking innanfor denne tradisjonen kartleggjer mønstre og samanhengar mellom fenomen ut frå ei strukturell forståing av sosiale fenomen, og på den måten lage forklaringar av aktørars åtferd (Grimen, 2007). For å forstå og forklare ungdommars utdanningsval må ein difor analysere dei sosiale strukturane som ungdommar er ein del av.

Metodologisk individualisme forklarar sosiale fenomen ved å analysere prinsipp for aktørane sine handlingar og åtferd, og beskrivingar av den konkrete konteksten fenomen oppstår innanfor (Grimen, 2007). For å forstå sosiale fenomen må ein først forstå aktørane sine handlemåtar og kontekst for handling. Implisitt vil sosiale fenomen vere summen av enkeltaktørar sine handlingar og åtferd. Å ta utgangspunkt i enkeltaktørar når ein skal forklare sosiale fenomen utfordrar måten ein definerer og forstår sosiale system og strukturar på, og metodologisk individualisme definerer sosiale fenomen gjennom tre ulike innfallsvinklar. For det første kan sosiale fenomen definerast gjennom aktørar i eit sosialt system sine ulike kontraktar med kvarandre. Kontraktar regulerer åtferd og skape fellesskap og sosial struktur. Til dømes vil alle aktørar i skulen ha ei definert rolle som legg føringar på åtferd og rammar inn aktørane sine handlingar gjennom gjensidige normer og forventningar, og som er ein del av skulen som institusjon. Den andre tilnærminga til sosiale fenomen legg eit makt-perspektiv til grunn. Aktørar har ulik tilgang til å realisere sine interesser og denne ulikskapen kan danne grunnlag for at ulike sosiale strukturar oppstår. Regulering av åtferd gjennom sanksjonar kan vere ein måte å skape sosial struktur på. Den tredje innfallsvinkelen ser sosiale handlingsmønstre som aggregat av aktørar sine handlingar. Sosiale fenomen kan oppstå når hendingar og handlingar skjer med ein viss frekvens og etter eit mønster over tid (Grimen, 2007). Samstundes kan sosiale fenomen vere resultat av utilsikta verknader av enkeltaktørar sine handlingar. Til dømes kan resultatet av at nokre programfag i vidaregåande opplæring er meir populære hjå ungdom enn andre fag føre til høge karakterkrav som ikkje samsvarar med faktiske faglege krav. Ut frå eit metodologisk individualistisk perspektiv kan det såleis argumenterast for at fråfall i vidaregåande opplæring er eit aggregat av enkeltelevar sine handlingar og resultat av desse. Kvar elev har sin unike historie om kvifor det er vanskeleg å fullføre vidaregåande opplæring, men omfanget av elevar som ikkje fullfører på normert tid kan tolkast som eit sosialt fenomen.

Forskning som skildrar og forklarar korleis sosiale strukturar påverkar utdanningsval og kva for tiltak som kan motverke effekt av sosial bakgrunn har gjeve verdifull kunnskap på feltet (Lamb et al., 2011; Markussen, 2010). Eg vil likevel argumentere for at det er nødvendig å utvide dei faglege og metodiske perspektiva for å forstå prosessar rundt

utdanningsval. Føremålsforklaringar av utdanningsval hjå ungdom kan gje innsikt i individane sine grunngevingar for utdanningsval, og som kan òg tolkast og relaterast til årsaksforklaringar og dei mønstre for utdanningsval som empirisk forskning har vist (Lamb et al., 2011; Kjærnsli, Lie, Olsen, Roe & Turmo, 2004). I den vitskapelege diskursen om føremålsforklaringar vert aktørane sine intensjonar bak handlingar undersøkt for å forklare åtferda (Grimen, 2007). Når forskaren skal freiste å forstå menneskeleg åtferd vil det vere nødvendig å analysere aktørane sine intensjonar som ligg til grunn for bestemte val og kva som er dei tilsikta verknadane av desse vala. Skjervheim (2000) kallar dette for subjektivitetsprinsippet. For å forstå og forklare sosiale fenomen må forskaren få innsikt i korleis aktørane definerer fenomenet og arbeide mot innsikt i aktørane sine definisjonar av eit fenomen. Skjervheim argumenterer òg for at ein må bruke aktørane sine termar og språk for å beskrive fenomenet (Gilje & Grimen, 2011; Skjervheim, 2000).

4.2 Hermeneutisk perspektiv

Forskningsprosjektet byggjer på ei hermeneutisk tilnærming der målsetjingane for prosjektet og val av forskingsmetodar speglar eit ynskje om å utvikle forståing for fenomenet utdanningsval i ungdomsalder. Hermeneutikk tyder fortolkingslære og er knytt til tolking av tekstar og skriftleg materiale. Humanvitskapane er opptekne av å fortolke meiningsinnhald i ytringar og handlingar (Gilje & Grimen, 2011). Dette kan òg vere sentralt i kvantitative undersøkingar, men er tydelegare i kvalitativ forskning.

Sosiale fenomen er meiningsfulle fenomen ved at dei er uttrykk for aktørane sine handlingar og dei må tolkast for å forstå dei. Dette er eit grunnleggjande trekk ved sosial samhandling og kommunikasjon – vi tolkar våre omgjevnader og andre sine ytringar og handlingar for å kunne delta i det sosiale samspelet. Ei hermeneutisk tilnærming til forskning på sosiale fenomen vil difor freiste å fortolke og forstå mening bak handlingar og aktivitetar (Gilje & Grimen, 2011).

Hermeneutikk er ikkje ein vitskapleg metode som ein kan bruke som eit verktøy for datainnsamling, men hermeneutikk kan liggje til grunn for måten vi forstår sosiale fenomen på. Hermeneutikk er ein ontologi som gjer refleksjon over metode mogeleg,

og ontologisering av hermeneutikken tyder difor at hermeneutikk vert ein måte å vere i verda på og fortolke verda (Gadamer, 2012). For Gadamer var forståing og tolking ikkje ei metodisk tilnærming, men ein måte å forstå livet og omverda på. Som medlemmer og deltakarar i ein sosial struktur er det nødvendig å fortolke for å kunne samhandle med andre. Den same fortolkingsprosessen er nødvendig når ein skal forstå meining og intensjonar ved fenomen ein undersøker meir systematisk. Det som særmerker human- og samfunnsvitskapar er at forskaren undersøker fenomen som allereie er fortolka av dei sosiale aktørane som er involvert. Mennesket er eit aktivt, handlande subjekt som sjølv fortolkar og forstår omverda og sosiale relasjonar (Skjervheim, 2000). Forskaren må difor ha dette med i fortolkingane sine, at informanten allereie har ei før-forståing og ei fortolking av seg sjølv og andre. Måseide (1988) seier det slik:

Skal vi forstå andre menneske, må vi vere i stand til å sjå dei som noe prinsipielt anna enn rolle-berarar. Vi må sjå dei som individuelle aktørar, dvs. freiste å skjønne dei ved å finne ut og ha blikk for korleis verda deira ser ut frå synsstaden deira (Måseide, 1988:46).

Gadamer (2012) er oppteken av før-forståing som eit viktig element ved forståinga. All forståing er bestemt av ei før-forståing, og mennesket oppfattar verda gjennom sine før-dommar, som Gadamer (2012) kallar dei. Desse før-dommane set både grenser for, og gjer forståinga mogeleg, og er ein føresetnad for forståing av eit fenomen (Gadamer, 2012). I tillegg til å vere medviten om si eiga før-forståing av eit fenomen, må forskaren òg tolke fenomenet i relasjon til den konteksten som fenomenet høyrer til. Tolkingsprosessen, som er ei rørsle mellom å tolke og forstå delar og heilskapen, føregår i ein vekselverknad mellom forskar og det som vert undersøkt, der forskaren si før-forståing i møte med fenomenet vert endra og endrar dermed òg fortolking av fenomenet. Grunngevingar for tolking av delar må relaterast til grunngevingar for tolking av heilskapen (Gilje & Grimen, 2011).

Gilje og Grimen (2011) drøftar korleis språket og omgrepsapparatet vårt kan vere ulikt eller ha ulikt innhald når det gjeld informantane sitt språk, og at dette kan verke inn på tolkingprosessen. Dei viser til Giddens sitt omgrep om samfunnsvitskapane sin doble hermeneutikk, der samfunnsforskarar må relaterast til ei verd som alle reie er fortolka av ulike aktørar. Forskaren må handsame sosiale aktørar sine omgrep og skildringar,

og samstundes knyte desse til teoretiske omgrep og eit vitskapleg språk (Gilje & Grimen, 2011). Geertz (2000) beskriv dilemmaet som kan oppstå ved det vitskapelege og språklege grunnlaget for forskning gjennom å bruke omgrepa erfaringsnære og erfaringsfjerne omgrep. Erfaringsnære omgrep er dei omgrepa aktørane brukar om sine erfaringar og fortolkingar av seg sjølv om omverda, medan erfaringsfjerne omgrep er teoretiske omgrep som vert nytta i forskning på sosiale fenomen. Samfunnsvitskapen lever i spenninga mellom erfaringsnære og erfaringsfjerne omgrep, og det kan vere ei utfordring å analysere og teoretisk omgrepsfeste erfaringsnære omgrep som beskriv erfarte sosiale fenomen (Geertz, 2000).

4.3 Fenomenologisk tilnærming

Mitt ynskje om å føremålsforklare fenomenet utdanningsval fører vidare til fenomenologi som metodologi, og gjev meg ei utvida forståing av omgrepet intensjonalitet. Ei fenomenologisk tilnærming undersøker fenomen slik dei som erfarer fenomena beskriv dei og opplever dei, og søker å finne meining som er tillagt hendingar og handlingar. Fenomenologiske studiar føregår retrospektivt ved at ein undersøker fenomen som har skjedd, både dei faktiske tilhøva og meininga som vert tolka inn av subjektet, med andre ord - studiet av det som faktisk har skjedd og subjektet si oppfatning av det. Fenomenologi er ein filosofisk teori om intensjonalt medvit, der medvitet har ei retning og er meiningsskapande (Moustakas, 1994). Medvit vert danna som subjektive prosessar gjennom erfaringar, og desse subjektive prosessane er intensjonale og retta mot eit objekt (Embree, 2013).

Fenomenologi rommar ulike retningar, mellom anna ei filosofisk retning som byggjer på Husserls filosofi (Giorgi, 1997), ei sosiologisk analytisk retning, til dømes Schutz sine arbeid (Schutz & Embree, 2011), eller som forståingsform innanfor psykologisk forskning, som mellom anna Giorgi (1997) har utvikla. Eit felles utgangspunkt innanfor fenomenologi er studium av korleis menneske skapar meining av sine erfaringar og omskapar erfaringar til medvit, både individuelt og sosialt. Innanfor den sosiologiske retninga vert gjerne grupper av individ studert og korleis individ i grupper skapar meining i den sosiale interaksjonen, medan eit psykologisk fenomenologisk perspektiv

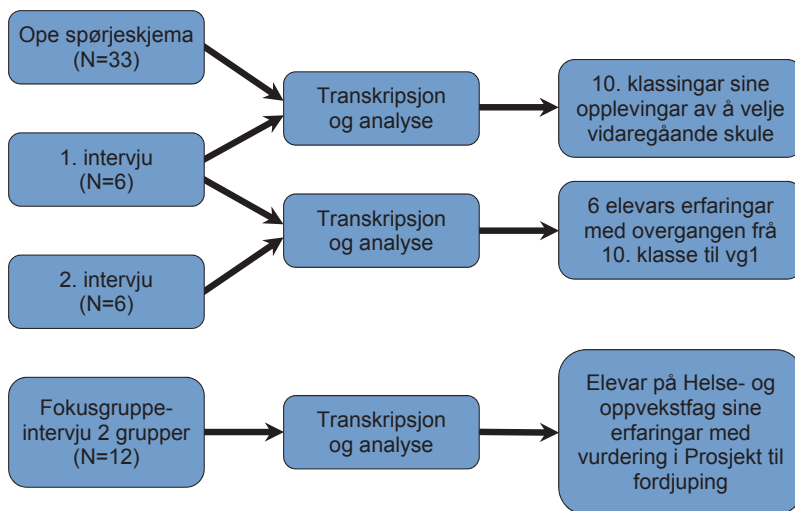
vil ha fokus på enkeltmenneske sine erfaringar og opplevingar (Creswell, 2007), sjølv om desse òg kan bli studert som fenomen samansett av fleire menneske sine subjektive erfaringar (Patton, 2002). Fenomenologisk forskning er oppteken av levde erfaringar der forskaren freistar å få ei djupare forståing av korleis meining vert skapt i erfaringar av dei som opplever dei. Medvit er difor ein inngang til å forstå individs liv, deira subjektive erfaringar dannar eit subjektivt medvit. Det kan ikkje beskrivast som ein objektiv realitet, men som individuelle realitetar.

Ei fenomenologisk metodologisk tilnærming vil ofte ta utgangspunkt i at der finst ein essens i delte erfaringar (van Manen, 1997). Patton skildrar essens som *the core meanings mutually understood through a phenomenon commonly experienced* (Patton, 2002:106). Fenomenologi ynskjer å finne fram til det særmerkte ved eit fenomen gjennom systemtisk avdekking av meningsstrukturar (van Manen, 1997). Dette vert gjort gjennom å studere bestemte delar av levde erfaringar slik dei vert opplevd av aktørane. Ved å studere ulike aktørar sine erfaringar med same fenomen kan ein få forståing for det særmerkte og samtidig det generelle ved fenomen. På den måten vil fenomenologiske studieobjekt ha ei sosial meining og ei individuell tyding (Postholm, 2005). For å få fram det særmerkte og generelle ved fenomen vil ei grundig og respektfull tilnærming til menneske sine levde erfaringar, og beskrivingar av desse, vere kjelder til informasjon som kan analyserast og tolkast (Giorgi, 1997; Patton, 2002). Den direkte kontakten med dei individa som har erfart eit fenomen er sentralt innanfor denne metodiske tilnærminga, og til vanleg vil djubdeintervju og observasjonar skape grunnlag for dataproduksjon (Embree, 2013).

4.4 Forskingsdesign

Forskingsspørsmålet i avhandlinga er *Kva kjenneteiknar elevane sine valprosessar i overgangar mellom nivå i utdanningssystemet?* Med bakgrunn i det teoretiske omgrepsgrunnlaget for prosjektet (kapittel 3) og den metodologiske drøftinga (kapittel 4.1- 4.3) vart forskingsprosjektet strukturert som tre delstudiar, der resultatata frå kvar delstudie er framstilt i tre artiklar (oversikt over artiklane i kapittel 5). Kvar delstudie byggjer på kvalitative data som er tolka og analysert ut frå ei fenomenologisk forståing

for forskingsprosessen. Utdanningsval i ungdomsalder er konseptualisert som eit sosialt fenomen gjennom å kombinere både ei kollektivistisk og individualistisk metodologisk forståing. Hovudfokus i avhandlinga er at utdanningsval er individuelle prosessar styrt av dei konkrete situasjonane som elevane handlar innanfor. Utdanningsval som sosialt fenomen vert skapt av aktørane sine haldningar, verdiar og konkrete handlingar, og for å forstå utdanningsval hjå ungdom må ein forstå dei individuelle vala som er gjort. Samstundes kan ikkje fenomenet utdanningsval isolerast som studieobjekt berre med utgangspunkt i subjektive og individuelle erfaringar. Val av utdanning må òg forståast i relasjon til dei ulike kontekstar og strukturar som val føregår innanfor, og mi avhandling viser korleis mellom anna strukturelle trekk ved skulen legg føringar på og formar dei faktiske vala som elevar gjer.



Figur 2 *Forskningsdesign*

4.4.1 Oversikt over dei ulike delstudiane

Som vist i figur 2 føregjekk datainnsamlinga i ulike fasar. Svara på eit ope spørjeskjema og eit første djubdeintervju med seks elevar i 10. klasse danna datagrunnlag for den første delstudien (artikkel 1). Den andre delstudien (artikkel 2) byggjer på data som vart samla inn gjennom det første intervjuet i 10. klasse, og eit andre intervju med same utval det første året i den vidaregåande skulen. Den siste

delstudien (artikkel 3) bygger på data frå fokusgruppeintervju med to grupper elevar det første året på Helse- og oppvekstfag i den vidaregåande skulen. Tabell 1 viser ein oversikt over dei ulike studiane.

Tabell 1 Delstudiane

Artikkel	Problemstilling	Metode
Frå ungdomsskule til vidaregåande skule – elevane si stemme. <i>Tidsskriftet FoU i praksis</i> , 2010, 4(2), 25–42.	Kva kjenneteiknar elevar i 10. klasse sine opplevingar av overgang frå ungdomsskule til vidaregåande opplæring, yrkesfaglege program?	Ope spørjeskjema (N=33) og djubdeintervju (N=6) med elevar i 10. klasse
Møte med yrkesfagleg opplæring i den norske vidaregåande skulen. <i>Nordic Journal of Vocational Education and Training</i> , 2012 2(1).	Korleis opplever elevar møtet med yrkesfaglege utdanningsprogram i vidaregåande skule?	Kvalitative intervju med 6 elevar i 10. klasse og 1. året i vidaregåande skule
Vocational students' experiences with assessment in workplace learning. <i>Vocations and Learning. Studies in vocational and professional education</i> , 2014 (publisert online 15. April).	How do students experience formative assessment in workplace learning in the In-depth Study Project?	Fokusgruppeintervju med 2 grupper elevar på vg1 Helse og oppvekstfag (N=12)

4.5 Utval, instrument for datainnsamling og gjennomføring av datainnsamling i dei tre delstudiane

Avhandlinga har ei kvalitativ tilnærming der målet har vore å få tilgang til aktørane sine erfaringar og perspektiv på utdanningsval og overgang til den vidaregåande skulen. Flick (2006) identifiserer nokre sentrale kjenneteikn ved kvalitativ forskning som er relevante for mitt arbeid. For det første vil studieobjektet leggje føringar på kva metode ein kan velje, i mitt prosjekt vil difor ope spørjeskjema og intervju vere naturleg å velje for å få innsikt i fenomenet utdanningsval gjennom elevane sitt perspektiv. Mangfald og ulikskap i kontekst og kvardagsliv rundt studieobjekta er sentrale element ved undersøkinga, og krev ei open og undersøkjande haldning for å finne det særmerkte og essensielle ved utdanningsval som sosialt fenomen. Vidare vil forskaren sin

refleksivitet i forskingsprosessen vere sentral for korleis data vert etablert og fortolka. Forskaren brukar seg sjølv som instrument i forskingsprosessen, og særskilt i intervjuar der innhald og form på samtalen mellom informant og intervjuar i utgangspunktet vert styrt av forskaren. Før-forståing og teoretisk utgangspunkt vil kunne forme data, tolking og resultat. Gjennom fortolkingsprosessen skjer der ein vekselverknad mellom forskaren si før-forståing og ny innsikt som bidreg til å kaste lys over heilskapen. Heilskapsperspektivet vil igjen kaste nytt lys over delane. Ei før-forståing som er prega av årsaksforklaringar på fenomenet utdanningsval hjå ungdom kan utfordre sensitiviteten i høve til data (Flick, 2006). Som forskar har det difor vore viktig å utforme verktoy for datainnsamling som var opne i forma og som gav høve til å få innsikt i elevperspektiv på utdanningsval.

4.5.1 Utval

Studien er tilknytt prosjektet *Med Mappe som Møteplass* (som er beskrive i kapittel 1.1), og informantane i dei ulike delstudiane vart rekruttert frå dei involverte skulane i prosjektet. Målet med studien er å utvikle ei heilskapleg forståing av fenomenet utdanningsval og som kan skape grunnlag for analytisk generalisering (Kvale, 2006). Utvalet var strategisk ved at informantane vart rekrutterte frå ei målgruppe som var relevant og interessant for forskingsspørsmåla (Grønmo, 2004). Skulane som deltok i *Med Mappe som Møteplass (MMM)* arbeidde systematisk med utviklingsarbeid der målet var å leggje betre til rette for ein god overgang frå 10. klasse til den vidaregåande skulen. Faga Utdanningsval i ungdomsskulen og Prosjekt til fordjuping i den vidaregåande skulen var på tidspunktet for *MMM-prosjektet* og mi datainnsamling nyleg innført i skulen, i samband med Læreplanen Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2006b). Faga Utdanningsval og Prosjekt til fordjuping var sentrale arenaer for utviklingsarbeidet på skulane, mellom anna ved at skulane fekk til gode hospiteringsordningar med vidaregåande skular og arbeidsplassar, samarbeid og involvering av føresette i valprosessane og utvikling av digitale dokumentasjonsmapper i faga (Smith et al., 2010). Elevane ved desse skulane kan difor ha fått eit betre grunnlag for val og overgang til vidaregåande skule enn elevar ved andre skular som ikkje hadde særskilt fokus på tilrettelegging for utdanningsval og overgang til den

vidaregåande skulen. Elevane i utvala hadde fått tett oppfølging gjennom valprosessane av rådgjevarar og lærarar, og skulane var medvitne om ulike tiltak som kan vere viktige for eit godt val av vidare utdanning gjennom å delta i prosjektet *Med Mappe som Møteplass*. Alle informantane fekk skriftleg informasjon om studien på førehand, og informantar og føresette gav skriftleg samtykke til deltaking. Skulane la til rette for datainnsamling, mellom anna ved at datainnsamlinga føregjekk på skulen og i skuletida til elevane.

4.5.2 Konstruksjon av data gjennom ope spørjeskjema (artikkel 1)

Målet for den første studien var å få innsikt i kva faktorar som verkar inn på elevar i 10. klasse sine val av vidaregåande utdanning og kva som kjenneteiknar valprosessen, frå elevane sitt perspektiv. Som det er gjort greie for i kapittel 4.3, er det valt ei kvalitativ tilnærming som byggjer på fenomenologisk tenkjemåte, og det vart nytta to verktøy for datainnsamling – ope spørjeskjema og individuelle intervju.

Ope spørjeskjema vart nytta som instrument for å få informasjon frå eit litt større utval om tema overgang til vidaregåande skule og utdanningsval, med utgangspunkt i elevane sine erfaringar og refleksjonar, og utan førehandsbestemte svaralternativ (vedlegg 2). Bruk av spørjeskjema kan òg definerast som ei strukturert utspørjing (Grønmo, 2004), der faste spørsmål og oftast faste svaralternativ til eit større utval informantar kan danne grunnlag for ein kvantitativ analyse. I dette prosjektet vart det nytta faste spørsmål med opne svaralternativ. Før datainnsamlinga vart spørjeskjemaet pilotert med ei tilsvarande gruppe elevar (seks elevar i ein 10. klasse), noko som førte til justeringar på nokre av spørsmåla og tema i spørjeundersøkinga.

Til saman 87 elevar svara på spørjeundersøkinga. Av desse ynskte 33 elevar å søkje på ei yrkesfagleg utdanning, og desse 33 vart difor valt ut som informantar i denne delen av undersøkinga. Spørjeundersøkinga vart gjennomført i tre ulike 10. klassar i skuletida ved hjelp av skulen si digital læringsplattform og med forskar til stades. Det gav elevane høve til å stille spørsmål undervegs og utdjupe svara i spørjeskjemaet. I artikkel 1 (Sandal & Smith, 2010) er det gjort greie for utvalsprosedyrar, gjennomføring, intervjuguide, tolking og analyse av spørjeskjema og det første intervjuet.

4.5.3 Konstruksjon av data gjennom individuelle intervju (artikkel 1 og 2)

Det vart gjennomført to semistrukturerte djupdeintervju av seks elevar, som vart valt ut frå dei tre ungdomsskulane som deltok i prosjektet *Med Mappe som Møteplass*. Det første intervjuet vart gjennomført på vinteren i 10. klasse, like før elevane skulle sende søknad til vidaregåande skule. Det andre intervjuet vart gjennomført på tilsvarende tidspunkt det første året i vidaregåande skule, like før elevane skulle velje utdanningsprogram for det andre året. Tema og intervjuguide i det første intervjuet vart utforma på grunnlag av analyse av det opne spørjeskjemaet (vedlegg 4). I intervjuet vart det høve til å gå djupare inn i enkeltspørsmål og tema, samtidig som fokus i datainnsamlinga vart tydlegare. Analyse og funn frå det første intervjuet danna grunnlag for tema i det andre intervjuet. Begge intervju tok utgangspunkt i spesifikke situasjonar eller prosessar rundt utdanningsval og overgang til den vidaregåande skulen og som gav gode skildringar av sentrale faktorar i utdanningsval (vedlegg 5). Framgangsmåten er vist i tabell 2.

Tabell 2 Tema i spørjeskjema og intervjuguidar

Tema i ope spørjeskjema	Tema i intervjuguide 1	Tema i intervjuguide 2
<ul style="list-style-type: none"> • Demografi • Grunngevingar for val • Forventningar til vidaregåande skule • Skulen si rolle i førebuing til val gjennom faget Utdanningsval • Rådgjeving, rettleiing og vurdering • Støttespelarar i valprosessen 	<ul style="list-style-type: none"> • Demografi • Grunngevingar for val • Forventningar til vidaregåande skule • Skulen si rolle i førebuing til val gjennom faget Utdanningsval • Rådgjeving, rettleiing og vurdering • Støttespelarar i valprosessen • Interesser • Framtidstankar om utdanning og yrke 	<ul style="list-style-type: none"> • Demografi • Overgang til vidaregåande skule • Forventningar til vg2 og framtidig yrke • Prosjekt til fordjuping • Rådgjeving, rettleiing og vurdering • Støttespelarar og sosialt miljø • Interesser • Framtidstankar om utdanning og yrke

Same struktur og tematisk fokus i både spørjeskjemaet og i det første og det andre intervjuet, gav eit godt utgangspunkt for analyse og for tolking, òg til å samanlikne data. Frå det første til det andre intervjuet hadde elevane gjort viktige erfaringar med overgang frå 10. klasse til vidaregåande opplæring, og elevane var inne i lærings- og utviklingsprosessar knytte til utdanningsval som eg fekk innblikk i gjennom data-innsamlinga. I artikkel 1 (Sandal & Smith, 2010) og artikkel 2 (Sandal & Smith, 2012) er det gjort greie for utvalsprosedyrar, gjennomføring, intervjuguide, tolking og analyse av begge intervjua.

4.5.4 Konstruksjon av data gjennom fokusgruppeintervju (artikkel 3)

Den tredje delstudien har òg fokus på elevar sine erfaringar med utdanningsval, men frå ein annan innfallsvinkel enn dei to første delstudiane. Denne studien byggjer på data frå to fokusgruppeintervju der faget Prosjekt til fordjuping vart tematisert, og særskilt vurderinga si rolle i faget når det gjeld å danne grunnlag for avgjersler om vidare utdanningsval. Eit utgangspunkt for studien er at skulen er den viktigaste arenaen for å førebu elevane på vidare utdanning og framtidig yrke, indirekte gjennom sosial reproduksjon, og direkte gjennom undervisning, rettleiing og rådgjeving, og dette perspektivet er gjort greie for i kapittel 1.3. Vurdering og rettleiing retta mot val av framtidig utdanning og yrke er særskilt fokusert i faget Prosjekt til fordjuping. Ein sentral læringsarena i faget er hospitering og praksis på arbeidsplassar (Kunnskapsdepartementet, 2006b), og denne delstudien undersøker korleis elevar det første året i Helse- og oppvekstfag relaterer seg til vurdering og rettleiing i opplæringa på arbeidsplassar.

Data vart samla inn gjennom fokusgruppeintervju med to grupper elevar (N=12) på ein av dei vidaregåande skulane som deltok i prosjektet *Med Mappe som Møteplass*. Elevane utgjorde halvparten av elevar på Helse- og oppvekstfag det første året på den aktuelle skulen. Tema i fokusgruppeintervjua var elevane sine erfaringar med hospitering og opplæring på arbeidsplassar, instruksjon og rettleiing i praksis, vurderingspraksis og vurderingskriterium i faget Prosjekt til fordjuping (vedlegg 7). Planlegging, utforming av intervjuguide, gjennomføring av fokusgruppeintervju og første analysefase vart gjort i samarbeid mellom forskar og ein kollega. I artikkel 3

(Sandal, Smith & Wangensteen, 2014) er det gjort greie for utvalsprosedyrar, gjennomføring, intervjuguide, tolking og analyse av intervjudata.

4.6 Analyse og tolking

Analyseeiningar i prosjektet er ulike utval elevar og deira erfaringar og opplevingar, slik elevane sjølve fortel om dei. Analysenivå på alle delstudiane er i hovudsak på mikronivå, medan analysar av elevane sine forteljingar om utdanningsval òg kan analyserast på mesonivå (Grønmo, 2004). Mikronivå referer her til deskriptive analysar av få respondentar sine erfaringar, og der er skulen som kontekst for utdanningsval. Analysar på mesonivå referer til faktorar i elevane sine læringskontekstar som kan verke inn på val- og overgangsprozessane deira. Når elevane beskriv kva faktorar som verkar inn på utdanningsvalet, mellom anna andre menneske, læringsprosessar og lærings-arenaer, rammar dette inn ein kontekst for val som kan analyserast på mesonivå. I mine analysar har difor hovudfokuset vore, som målsetjinga for prosjektet, å gje elevane ei stemme i diskursen rundt utdanningsval. I drøftingskapittelet i avhandlninga (kapittel 5) vil diskusjonen òg omhandle mesonivået, på grunnlag av den overordna og samla analysen av delstudiane. Datamaterialet som vart analysert bestod av ulike tekstar, både skriftlege svar på spørjeskjemaet og transkriberte intervju frå lydopptak.

4.6.1 Analyse og tolking av spørjeskjema

Sjølv om eit ope spørjeskjema kan invitere til kvantitative analyser, vart det i dette tilfellet nytta med eit kvalitativt føremål sidan gruppa av respondentar var liten. All informasjon vart koda tematisk og systematisert i relasjon til tema i spørjeundersøkinga. Nokre av svara vart enkelt kvantifiserte ved å registrere kor mange informantar som svarte likt på dei teoretiske omgrepa på ulike spørsmål (Richards, 2005). Dette gav grunnlag for å seie noko om likskapar og variasjonar i elevane sine svar, samstundes som det kom til syne nokre mønster hjå utvalet. Med utgangspunkt i kodinga vart det etablert kategoriar ved hjelp av meiningsfortetting og meiningskategorisering som grunnlag for vidare analysar (Kvale, 2006).

4.6.2 Analyse og tolking av individuelle intervju

Datamaterialet frå det første intervjuet vart analysert i to fasar fordi datamaterialet vart nytta både i den første og den andre delstudien. I den første analysefasen vart alle utsegner koda ut frå sentrale moment i intervjumaterialet gjennom ei horisontalisering (Creswell, 2007), og sidan kategorisert og tolka i relasjon til det teoretiske grunnlaget for den første delstudien (Kvale, 2006). Deretter vart kategoriane kopla saman med analysen frå det opne spørjeskjemaet og analysert i ein heilskapleg samanheng. I analysearbeidet til den andre delstudien var fokuset å få innsikt i elevane sine utviklingsprosessar frå 10. klasse og gjennom den første tida i den vidaregåande skulen. Datamaterialet vart kategorisert ut frå ei tolking av meiningsinnhaldet og relatert til teorigrunnlaget for undersøkinga. Deretter 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 (Kvale, 2006; Moustakas, 1994).

Elevane sine beskrivingar av erfaringar med utdanningsval og kva som er betydningsfullt for elevane i desse prosessane har undervegs i analysearbeidet skapt ein ny forståingshorisont som saman med teori har gjeve retning på analysearbeidet. Fenomenologisk analyse inneheld fleire steg, i fylgje Giorgi (2012), og føremålet er å finne essensen eller den underliggjande meininga i erfaringar. Analyseprosessen fokuserte først på å skildre fenomenet slik det synte seg, utan å bli knytt til omgrep, meiningar eller ei kvardagsforståing.

Epoche allows the experience ... to be explained in terms of its own intrinsic system of meaning, not one imposed on it from without (Merriam, 2002:94).

I mine analysar vart meiningseiningar danna gjennom å handsame alle utsegnene i datamaterialet på same måte og med same vekting, og etterkvart tematisert i meningshorisontar. Tematiseringar av meiningseiningar skapte grunnlaget for ei tekstuell skildring, som sidan vart analysert i relasjon til enkeltutsegner og til teoretiske omgrep (Giorgi, 2012; Creswell, 2007; Postholm, 2005). Denne reduksjonsprosessen av data var naudsynt for å finne fram til underliggjande meiningar i materialet og kviler på «*imaginative variation*», der målet var å finne det

som er felles, særtrekka ved utdanningsval som fenomen, eller fenomenet sitt vesen (Moustakas, 1994:33). I analysen av datamaterialet vart det gjort stadige samanlikningar av dei ulike delane i datamaterialet. Kategoriar som vart etablert gjennom aksial koding vart relatert til den opne kodinga, som vart gjort først (Corbin & Strauss, 2008; Kvale, 2006). Denne stadige rørsle mellom dei ulike delane og heilskapar i datamaterialet i analysefasen vart gjort i alle delstudiane, men i den siste studien (artikkel 3) vart NVivo nytta som verktøy i tillegg til den manuelle analysen⁷. NVivo viste seg å vere eit godt verktøy for å få oversikt over materialet og samanlikne delar av materialet i relasjon til heilskapen på ein effektiv måte.

4.7 Validitet og reliabilitet

Corbin & Strauss (2008) argumenterer for at vurdering av kvalitet i kvalitativ forskning mellom anna bør byggje på fylgjande element: metodologisk konsistens, klare mål med forskingsspørsmåla, medvit om si eiga rolle som forskar, kompetanse, sensitivitet for tema og datamateriale både i planleggingsfasen og analysefasen. Dette handlar med andre ord om validitet – grad av gyldigheit og relevans i forskingsresultat, og reliabilitet – grad av konsistens og nøyaktigheit i resultata (Kvale, 2006). Krittisk og kreativ tenking vil vere viktige eigenskapar hjå forskaren, der forskaren ser med krittiske blikk på sine tolkingar og ser etter alternative tolkingar av datamaterialet (Kvale, 2006; Patton, 2002). Krav til og kriterium for validitet og reliabilitet vil ha ulikt innhald i kvantitativ og kvalitativ forskning (Kvale, 2006; Fog, 2004). I kvalitativ forskning vil det difor vere nødvendig å drøfte desse omgrepa i eit litt anna perspektiv enn ved kvantitativ forskning.

Kvale (2006) drøftar validitet ut frå tre dimensjonar: som handverksmessig kvalitet på forskingsarbeidet, som kommunikasjon (kommunikativ validitet) og som handling (pragmatisk validitet). Når det gjeld handverksmessig kvalitet er det tre forhold som er sentrale. For det første må forskaren validere gjennom å kontrollere heile forskingsprosessen mellom anna med tanke på feilkjelder og forskaren sin innverknad. For det andre bør det gjennom forskingsprosessen stillast spørsmål om føremål og

⁷ NVivo er eit digitalt analyseverktøy for analyse av kvalitative data (QSR International).

innhald i relasjon til teori. For det tredje vil det vere nødvendig å ha ei teoretisk oppfatning om det som skal undersøkjast. Gjennom intervjuarbeidet vart nokre spørsmål og innleiingar til tema justert, òg ut frå behov for å tilpasse til dei ulike informantane. Slike justeringar av forskingsopplegget undervegs kan bidra til å styrke validiteten (Grønmo, 2004). Validitet som kommunikasjon inneber at resultat og konklusjonar som vert trekt av ei kvalitativ undersøking bør kommuniserast og drøftast i ein open samtale med til dømes informantar og det vitskapeleg miljøet. Gjennom ein open diskurs vil deltakarane sine argument kunne avgjere validiteten til undersøkinga (Kvale, 2006). Transkripsjonar og analysar av spørjeskjema og intervju vart validert av forfattarane, i tillegg til at førebels analysar og funn vart drøfta med dei involverte skulane i prosjektet *Med Mappe som Møteplass*. I kva grad resultatata frå dei tre delstudiane kan resultere i handling eller endre praksis, med andre ord grad av pragmatisk validitet, vil vere avhengig av vurdering av kor fruktbart og relevant det er for praksis og kunnskapsfeltet (Kvale, 2006; Grønmo, 2004). Dette vil bli drøfta i kapittel 6.

Vurdering av reliabilitet heng saman med vurdering av validitet, og i kvalitativ forskning vil vurdering av reliabilitet vere knytt til mellom anna vurdering av metodeverktøya (Grønmo, 2004). Reliabilitet vert i metodelitteraturen òg definert som truverde, og truverde vil vere avhengig av om data er samla inn på ein systematisk måte og i samsvar med føresetnadane og fastlagte framgangsmåtar (Flick, 2006; Grønmo, 2004). I dette studien var det opne spørjeskjemaet standardisert, og intervjuguidar til individuelle intervju og fokusgruppeintervju var semistrukturerte gjennom faste tema og med ulike spørsmål knytt til same tema. Fokusgruppeintervjua vart gjennomført av to forskarar, og der var det særskilt viktig å ha ein gjennomarbeida intervjuguide som var utforma i fellesskap, i tillegg til at første del av analysearbeidet vart gjort av begge forskarane. I ein kvalitativ forskingsprosess vil forskaren si førforståing og subjektive erfaringar leggje føringar på korleis resultatata vert vurderte. Ulike forskarar vil difor kunne tolke same informasjonen ulikt, utan at det nødvendigvis svekker kvaliteten til data (Grønmo, 2004). I dette prosjektet vart det vurdert som ein styrke at fleire kunne tolke og analysere datamaterialet, det gav høve til å validere intervjuet som forskarkollegaen hadde gjennomført ved å gjennomgå transkripsjonar og tolkingar i fellesskap.

I drøftingar av funna i avhandlinga (kapittel 5) vil spørsmålet om analytisk generalisering bli teke opp og utdjupa. Kvale (2006) omtalar analytisk generalisering som ei vurdering av i kva grad funna frå ein studie kan nyttast som rettleiing for kva som kan skje i ein annan situasjon. Ei forskarbasert analytisk generalisering krev at argument er gjort eksplisitte og at kontekst for datainnsamling og innsamla informasjon er gjort spesifikt greie for (Kvale, Brinkmann, Anderssen & Rygge, 2009).

4.8 Ethiske refleksjonar

Ethiske refleksjonar og vurderingar bør gjerast gjennom heile forskingsprosessen. Vurderingar av føremål med undersøkinga, kven vil ha nytte av den og kva konsekvensar vil undersøkinga ha for dei som deltek er problemstillingar som må klargjerast. Dei forskningsetiske retningslinjene som er utarbeida av Den nasjonale forskningsetiske komité for humaniora og samfunnsfag (NESH, 2006) omhandlar normer for forskingsfridom, relasjonar mellom forskning og samfunnet og omsyn til personvern. I min studie var det særleg viktig å ta omsyn til informert samtykke, personvern, retningslinjer som gjeld forskning på barn under 18 år og konfidensialitet.

Prosjektet vart meldt inn og fekk godkjenning hjå Norsk Samfunnsvitenskaplig Datatjeneste før datainnsamlinga starta (vedlegg 8). Informantane i undersøkinga fekk først munnleg informasjon om prosjektet gjennom sine lærarar, etterfylgd av skriftleg informasjon til elevar og føresette. Den skriftlege informasjon skildra føremålet med prosjektet og kva det innsamla datamaterialet skulle nyttast til (vedlegg 1), og alle informantane og deira føresette gav skriftleg, informert samtykke. I samtykkeerklæringa vart det gjort tydeleg at informantane deltok på frivillig basis, og at dei kunne trekkje seg som informant undervegs i prosjektet. Når barn er informantar i forskingsprosjekt må deira evne til å tileigne seg informasjon om prosjektet og til å samtykke til deltaking vurderast grundig. Alder og kompetanse vil vere viktige faktorar som verkar inn på denne vurderinga (Backe-Hansen, 2012). Informantane var i aldersgruppa 15 til 17 år på tidspunktet for samtykke til deltaking, og alle var positive til å delta. Fokus i undersøkinga vart vurdert til ikkje å skape grunnlag for

interessekonflikter mellom foreldra og barna, eller at elevane ville kunne kjenne seg pressa av vaksne til å delta eller ikkje å delta.

Alt datamateriale vart handsama etter retningslinjer for sensitivt datamateriale (Den nasjonale forskningsetiske komité for humaniora og samfunnsfag (NESH, 2006). Intervjua vart først dokumenterte på lydfiler og oppbevart på privat PC med vern av passord, og etter transkriberinga vart lydfilene destruerte. Alle transkripsjonar vart oppbevart på privat PC med vern av passord, og alle informantane i datamaterialet fekk fiktive namn. I presentasjonar av funn i artiklane er alle kjenneteikn ved informantar og skular anonymisert, både namn, kjønn, yrkesfagleg utdanningsprogram, skule og arbeidsplassar. Dette har vore særskilt viktig med tanke på at informantar og deltakarar i prosjektet *Med Mappe som Møteplass* kunne vere moglege å identifisere utan ei streng anonymisering.

I tillegg til etiske omsyn til personvern og informantar, vil kvalitativ forskning òg stille krav til etiske vurderingar av forskingsprosessen, både metodiske val, forskarrolla og tolking- og analysearbeidet. Forskaren skal tolke ei allereie fortolka røynd, og subjektivitetsprinsippet til Skjervheim (2000) og det (Giddens, 1993) omtalar som den doble hermeneutikken utfordrar forskaren sine tolkingar og analysar av aktørane sine omgrep og grunngevingar for handling. Forskaren sine modellar for tolking og teoretiske omgrep vil vere på eit anna analytisk nivå enn aktørane sine forteljingar (Geertz, 2000). Viss forskaren sine tolkingar bryt med informantane si sjølvforståing kan det bli ei etisk utfordring for forskaren å grunnge dette. Avhandlinga byggjer på eit tilnærming til informantane (som er barn under 16 år) som autonome sosiale aktørar med erfaringar og oppfatningar som er viktig å utforske som sjølvstendige subjektive erfaringar, og ikkje som representantar for sosial og kulturell bakgrunn (Christensen & Prout, 2002). Å sjå elevane som subjekt og sosiale aktørar vert òg understreka i FN sin Barnekonvensjon som seier at barn har rett til å bli høyrd i tilhøve som gjeld dei sjøve og delta i prosessar som kan verke inn på barns liv (Barne- og familiedepartementet, 2003). Å gje barn og unge ei stemme krev etisk medvit i tolkingsprosessar for nettopp ikkje å framstille deira liv og erfaringar frå eit perspektiv dei ikkje vil kjenne seg igjen i. Ei open tilnærming til det som kjem fram gjennom

datainnsamlinga, transparens i forskingsprosessen og medvit om si eiga før-forståing vil vere viktige element i forskingsprosessen for å redusere slike utfordringar (Gadamer, 2012). I forlenginga av etiske utfordringar i tolkings- og analysearbeidet bør òg måten resultatata vert framstilt på vere gjenstand for etiske vurderingar. Bruk av direkte sitat, anonymisering av informasjon og tolkande kommentarar stiller krav til etiske vurderingar av personvern og til transparens i analysearbeidet (Kvale, 2006). I mitt forskingsarbeid har det ikkje komme fram sensitiv informasjon eller informasjon som har vore etisk utfordrande å analysere og gje ei kontekstuell skriftleg framstilling av.

Kapittel 5. Resultat og presentasjon av artiklane

Dei tre artiklane i avhandlinga er enkeltståande studiar som på ulike måtar tematiserer kjenneteikn ved elevane sine valprosessar i overgangar mellom nivå i utdanningssystemet,⁸ og kva lærings- og utviklingsprosessar som verkar inn på elevane sine val. I dette kapittelet vert hovudfunna presenterte, saman med presentasjon av kvar artikkel.

5.1 Kort oppsummering av resultat og hovudfunn

Hovudfunna kan organiserast i tre område: i) grunnlag og bakgrunn for val av vidaregåande opplæring, ii) kjenneteikn ved overgangsprosessar og møte med nye læringskontekstar i utdanningssystemet og iii) kjenneteikn ved praksisfellesskap og deltakingsbaner. Desse tre områda vert influerte av kvarandre og verkar inn på elevane sine lærings- og utviklingsprosessar.

Elevane sine faglege interesser og motivasjon er grunnlag for val av vidaregåande opplæring, saman med deira faglege føresetnader som kjem til uttrykk i karakterar. Grunnlaget for utvikling av yrkesfaglege interesser er hovudsakleg utvikla gjennom sjølvbestemte fritidsaktivitetar, gjennom praktiske og estetiske arbeidsmåtar i skulefag og gjennom hospitering på yrkesfaglege utdanningsprogram i vidaregåande skule og på arbeidsplassar. Autentiske arbeidserfaringar og høve til å prøve ut ulike faglege interesser er særskild viktig for utvikling av tryggleik og identifisering med det nye praksisfellesskapet som elevane skal bevege seg inn i. I overgangen mellom ulike praksisfellesskap i skulen vil ulike tillitsdimensjonar vere sentrale for at elevane skal finne sin plass i det nye praksisfellesskapet og for utvikling av personleg identitet mot ei yrkesfagleg utdanning og framtidig yrke. Tillit handlar om i) ei form for tillit til seg sjølv gjennom meistringsforventningar og opplevingar av å lukkast, ii) at elevane utviklar tillit til fagleg engasjerte lærarar som deler sin kompetanse på ein måte som gjev elevane tiltru til seg sjølv og sine eigne yrkesfaglege val, og iii) at elevane vert vist tillit av lærarar og arbeidskollegaer i praksis, noko som gjev elevane autonomi og rom til å gjere eigne erfaringar innanfor sine interessefelt. Samstundes viser funna

⁸ Mellom ungdomssteget og vidaregåande opplæring, og mellom 1. og 2. klasse i vidaregåande opplæring, yrkesfaglege program.

mine at elevar som ikkje erfarer skulen som eit tillitsmøte langs desse tre dimensjonane, lett kan verte marginaliserte og kan oppleve overgangen som eit brot mellom ulike læringsdiskursar og praksisfellesskap. Brot mellom læringsdiskursar kjem òg klart til uttrykk i elevane sine opplevingar av formativ vurdering i PTF. Den sentrale læringsarenaen i PTF er opplæring på arbeidsplassar, der instruksjon, rettleiing og tilbakemeldingar på elevane sine arbeid og deltaking i arbeidsoppgåver skjer som ein naturleg del av arbeidsprosessane og arbeidsfellesskapet. Autentisk respons i sjølve arbeidsprosessen skapar meistringstru og grunnlag for læring. Rettleiing og vurdering på arbeidsplassar fokuserer i stor grad på nøkkelkvalifikasjonar, medan vurdering og rettleiing i skulen tek utgangspunkt i kompetansemåla i læreplanar. Den formative vurderinga på arbeidsplassar var sentral for utvikling av yrkesidentitet for elevane i undersøkinga. Samstundes erfarte elevane at vurdering var ein arena der det var tydeleg brot mellom ulike læringskulturar i skule og arbeidsliv. Dette kom mellom anna til syne i ulike mål og kriterium for vurdering, ulike vurderingsmetodar, ulikt vurderingsspråk og i ein uklar dialog mellom dei ulike læringskulturane. Møte med praksisfellesskapa i skulen og på arbeidsplassar, med sine ulike ritual, repertoar, oppgåver og engasjement, vart difor ei utfordring for mange elevar å handtere, i tillegg til dei ulike kunnskapane som praksisfellesskapa representerer.

5.2 Presentasjon av artiklane

Artikkel 1

Sandal, Ann Karin & Smith, Kari (2010). Frå ungdomsskule til vidaregåande skule – elevane si stemme. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 4(2), 25–42.

I denne artikkelen stiller vi spørsmålet: Kva kjenneteiknar elevar i 10. klasse sine opplevingar av overgang frå ungdomsskule til vidaregåande opplæring, yrkesfaglege program? Artikkelen byggjer på ein kvalitativ studie der data frå opne spørjeskjema og djupneintervju dannar grunnlag for analyse.

Overgangen mellom 10. klasse og 1. klasse i den vidaregåande skulen er ei endring som krev tilpassingar av ulik art frå elevane si side. Endringane omhandlar både faglege, metodiske og sosiale utfordringar for elevane, og føreset at dei gjer informerte

og reflekterte val. Artikkelen drøftar med utgangspunkt i funna korleis elevar kan oppleve valprosessen og korleis ulike føresetnader for val påverkar elevane sine refleksjonsprosessar. Målsetjinga er å få fram elevperspektivet på overgangen til vidaregåande skule og yrkesfagleg utdanning.

Studien viser at eit sentralt kjenneteikn ved elevane sine opplevingar av val er at motivasjon for val av yrkesfagleg utdanning av mange elevar vert relatert til praktiske interesser som er utvikla på fritida. Praktiske fag og praktiske arbeidsmåtar i fag i ungdomsskulen er for nokre elevar kjelder til interesseutvikling mot yrkesfag. Elevar med akademisk meistringsforventning ser gode faglege resultat som middel til å komme inn på det yrkesfaglege programmet dei ynskjer, meir enn som fagleg grunnlag for eit yrkesfag. Dette gjev skulen ei utfordring i å skape ein subjektiv relevans mellom innhald og arbeidsmåtar i skulen og elevane sin identitet og kontekst. Like viktig vil det vere å leggje til rette for at elevane opplever skulefag som relevante for yrkesutdanning og yrke, både som fagleg grunnlag for ei yrkesutdanning og som motivasjon for yrkesutdanning. Elevane i denne undersøkinga utfordrar, med sine perspektiv på teoretiske og praktiske fag, skulen si kontekstualisering av kunnskap i ei teoretisk ramme.

Vidare viser studien at for mange elevar er val av yrkesfag eit negativt val sidan det er det einaste valalternativet, slik elevane opplever det. Både manglande yrkesvalmodnad, usikkerheit knytt til interesser og framtidsplanar og låg akademisk meistringsforventning er faktorar som vert trekt fram av elevane. Elevane sine utdanningsval føregår i spenningsfeltet mellom ungdom som investeringsobjekt for samfunnet gjennom utdanningssystemet og vekting av elevane sine individuelle og sjølvstendige val basert på interesser og fagleg meistring. Når elevar er usikre på sin eigen identitet og kva dei ynskjer å vere, når dei ikkje har fått utforska interesser og utvikla fagleg meistringsforventning, kan utdanningsval kunne bli ei risikosone, der feilsteg kan skape grunnlag for marginalisering. Val av vidaregåande utdanning basert på interesser og meistringsforventning vil kanskje kunne bidra til å redusere feilval og fråfall og vil difor vere tenleg for den enkelte eleven og for samfunnet.

Som grunnlag for elevar sine utdanningsval bør interesseutvikling og motivasjon vere knytte til skulefaga sin relevans for yrkesutdanningar, både gjennom arbeidsmåtar og innhald i faga. Skulen er ein arena for identitetsdanning og personleg utvikling. For å gje meistringsopplevingar og meistringsforventning, både fagleg og for val, vil utforsking og utprøving av interesser vere eit viktig bidrag i desse prosessane. Vidareutvikling av skulen som læringsarena, men òg verdsetjing og inkludering av andre læringsarenaer, som arbeidsliv og fritidsaktivitetar, kan bidra til dette. Elevane i denne studien har ved å dele sine opplevingar av val og overgang til vidaregåande skule vist at dette kan vere utviklingsområde for skulen framover.

Artikkel 2

Sandal, Ann Karin & Smith, Kari (2012). Møte med yrkesfagleg opplæring i den norske vidaregåande skulen. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 2(1).

ISSN-nummer: 2242-458X

Studien i den andre artikkelen stiller spørsmålet *Korleis opplever elevar møtet med yrkesfaglege utdanningsprogram i vidaregåande skule?* Kvalitative intervju med seks elevar i 10. klasse og 1. året i den vidaregåande skulen dannar datagrunnlaget for analysen. Studien tek utgangspunkt i omgrepa meistringsforventning⁹ og identitetsutvikling som ramme for analyse og drøfting.

Analysen viser korleis møte med nye læringsarenaer, yrkesfagleg kunnskap og praksis, og møte med yrkesfaglærarar og yrkesutøvarar på ulike arbeidsplassar verkar inn på elevane sine utviklingsprosessar og identitetserfaringar. Meistringsforventning vert utvikla i møte med engasjerte og involverande lærarar og instruktørar og gjennom meistringserfaringar, både i den skulebaserte delen av yrkesopplæringa og lærings-erfaringar på arbeidsplassar. Det er fleire faktorar som verkar inn på meistringserfaringar og utvikling av meistringsforventningar. Elevane treng å få utvikle og vidareutvikle dei faglege interessene sine, og det skjer først og fremst ved at det blir tilrettelagt for det, både i skulen og i bedrift. Vidare vil det personlege engasjementet til lærarar og instruktørar, som elevar definerer som ein viktig kvalitet i yrkesopplæringa, verke inn på interesseutvikling og motivasjon. Når elevane har praksis-opplæring på

⁹ I artikkelen er den engelske nemninga self-efficacy nytta.

arbeidsplassar, er deltaking i praksisfellesskapet og eit autentisk arbeidsmiljø viktig for interesseutvikling og motivasjon, saman med tilpassa utfordringar i dei ulike arbeidsoppgåvene dei deltek i.

Elevane startar ein utviklingsprosess mot yrkesidentitet gjennom å få delta i arbeidsoppgåver og eit autentisk arbeidsmiljø, og dette er tydlegare til stades på arbeidsplassar enn i den skulebaserte delen av opplæringa. Elevar som blir viste tillit gjennom å få prøve og feile, gjere egne erfaringar og å få ansvar, opplever dette som meningsfullt for å avklare vidare utdanning- og yrkesval. Vidare viser studien døme på kva som kan skje når elevar ikkje blir møtte i sine faglege interesser i skulen. Når skulen sin stramme innhaldsstruktur og mål for opplæringa ikkje korresponderer med elevar sine interesser her og no, kan vegen ut av skulen bli kort. Samtidig viser studien at det kan vere nødvendig å drøfte korleis ein fastlagt, lineær struktur gjennom vidaregåande opplæring som ikkje tek omsyn til elevar sine interesser og faglege motivasjon, kan hindre elevar i å få ei relevant utdanning og i staden skape demotivasjon og mistru både til seg sjølv og til utdanningssystemet.

Eit viktig funn i studien er korleis tillit vert danna og danna i ulike dimensjonar. Den første dimensjonen handlar om at elevane utviklar tillit til seg sjølv i form av meistringforventning gjennom meistringserfaringar og opplæring som er tilpassa eleven sine behov og føresetnader. Den andre tillitsdimensjonen handlar om 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 den deltakarposisjonen og autonomien 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. Alle desse formene for tillit ser ut til å vere ein viktig del av elevane sin identitetskonstruksjon.

Artikkel 3

Sandal, Ann Karin; Smith, Kari & Wangensteen, Ragne (2014). Vocational students' experiences with assessment in workplace learning. *Vocations and Learning. Studies in Vocational and Professional Education*, April 14 2014.

Artikkel 3 undersøker formativ vurderingspraksis i faget Prosjekt til fordjuping innanfor det yrkesfaglege programmet Helse og oppvekstfag i den vidaregåande skulen. Artikkelen byggjer på ein kvalitativ studie av korleis formativ vurdering skjer i faget Prosjekt til fordjuping når elevane har praksis på arbeidsplassar, og stiller fylgjande spørsmål: *How do students experience formative assessment in workplace learning in the In-depth Study Project?*

Faget Prosjekt til fordjuping skal gje elevane erfaringar med ulike yrke som dei kan utdanne seg til gjennom programmet Helse og oppvekstfag, og elevane får praktiske yrkeserfaringar gjennom praksisopphald på ulike arbeidsplassar. Arbeidspraksis er vektlagt som ein viktig læringsarena for å utvikle interesser og motivasjon, og tilbakemeldingar og vurderingar som vert gjort her, viser seg å ha stor innverknad på elevane sine framtidstankar og utdanningsplanar vidare. Ei stor utfordring for både elevar, instruktørar på arbeidsplassar og yrkesfaglærarar er mellom anna at yrkesfaglærarane har det formelle ansvaret for vurderinga (undervegs- og sluttvurdering), medan det er instruktørar på arbeidsplassar som utfører rettleiing og vurderingar av elevane når dei er i praksis (undervegsvurdering).

Studien viser at elevane definerer vurdering som vurderingsaktivitetar med eit summativt føremål, medan formative vurderingsaktivitetar vert definerte som rettleiing og instruksjon. Dette blir forsterka av elevane sine skildringar av yrkesfaglærarar som er opptekne av formaliserte vurderingsrutinar med utgangspunkt i kompetansemål i læreplanar, medan rettleiing og instruksjon på arbeidsplassar er prega av støttande framovermeldingar som tek utgangspunkt i arbeidsoppgåver i ein konkret kontekst. Vurderinga på arbeidsplassar hadde òg fokus på meir personlege aspekt som til dømes innsats, engasjement og evne til å ta ansvar, medan vurdering gjort av yrkesfaglærarane berre er relaterte til kompetansemåla.

Funna viser òg at dei ulike partane i vurderingsarbeidet (elevar, lærarar og instruktørar) hadde ulike syn på læringsmål og vurderingskriterium, og dette var for mange elevar forvirrande og vanskeleg å innrette seg etter. På den eine sida relaterer elevane seg til skulen sin vurderingsdiskurs med førehandsdefinerte mål som utgangspunkt for all vurdering, medan dei samstundes opplevde respons og rettleiing i arbeidsoppgåvene på arbeidsplassane som meiningsfullt og som viktige meistringserfaringar. Eit anna moment som styrka autentisiteten i tilbakemeldingane i praksis, er opplevinga av det umiddelbare og samtidige i rettleiings- og vurderingsdialogar på arbeidsplassen. Vurderingssituasjonar vaks fram av reelle behov for rettleiing på arbeidsoppgåver i eit arbeidsfellesskap der dialogen og kommunikasjonen om det konkrete arbeidet og utføringa av det skapte grunnlag for motivasjon og læring hjå elevane.

Studien viser at vurdering i Prosjekt til fordjuping er ein møteplass mellom ulike definisjonar og forståing av vurdering. Dette har blitt tydeleg gjennom elevane sine opplevingar av ulikt grunnlag for vurdering. Skilnadane går både på mål og kriterium, ulike vurderingsverktøy og tradisjonar i skulen og i bedriftene, og ulike læringsarenaer med ulike lærings- og kunnskapssyn. Dei ulike perspektiva på rettleiing og vurdering på ulike læringsarenaer kan bidra til usikkerheit og forstyrning av elevane sine val ved at dei tek fokus bort frå det som er sentralt for utdanningsval – identifisering med eit framtidig yrke og tryggleik i valet.

Kapittel 6. Drøfting

Målet for avhandlinga har vore å utvikle kunnskap og innsikt i utdanningsval og overgangsfasar mellom grunnskule og vidaregåande skule frå elevane sitt perspektiv. Eg ynskjer å utvikle forståing for korleis ungdom kan oppleve denne fasen og kva faktorar som er viktige i lærings- og utviklingsprosessar deira. Hovudproblemstillinga for prosjektet er *Kva kjenneteiknar elevane sine valprosessar i overgangar mellom nivå i utdanningssystemet*, og dette har blitt undersøkt på ulike måtar gjennom dei tre delstudiane. Resultata frå delstudiane (kapittel 5 og artikkel 1, 2 og 3) vil bli drøfta i dette kapittelet i relasjon til dei teoretiske perspektiva og fagelege omgrepa som det er gjort greie for i kapittel 3.

Overgangen mellom ungdomsskule og vidaregåande opplæring er først og fremst styrt av det utdanningsvalet som elevane gjer, og det utdanningsprogrammet dei får plass på. Val av utdanning kan forståast som at elevane flyttar seg frå eit praksisfellesskap og over i eit nytt praksisfellesskap, og der overgangsfasen mellom dei ulike praksisfellesskapa kan definerast som ein fase av *liminality*, - å vere i eit mellomrom, mellom to tilstandar eller to stadium (Hawkins & Edwards, 2013; Meyer & Land, 2005).

Lærings- og utviklingsprosessane som skjer i overgangen kan vere prega av usikkerheit, og individa utviklar og må reforhandle sin identitet og forståing av seg sjølv (Giddens & Schultz Jørgensen, 2006; Meyer & Land, 2005). Meistring av skulen sine fagelege krav og val av utdanning legg grunnlaget for ungdomar sine vidare livsval og utvikling. Ungdomane har mange valmoglegheiter, samstundes som ansvaret for vala kviler på dei sjølve og evna deira til refleksivitet (Giddens & Schultz Jørgensen, 2006).

Livsfasen der elevane bevegar seg frå grunnskulen og inn i den vidaregåande skulen kan forståast som ein fase kjenneteikna av rørsler mellom dimensjonane kvalifisering, kompetanseutvikling og identitetsutvikling. Utdanningssystemet sin lineære, og til dels instrumentelle struktur, tener behovet for å utdanne unge til produktivt arbeidsliv.

Samstundes er ungdomsalderen ein fase der identitet, kven ein er og kven ein vil vere, vert forma og utvikla i dei ulike praksisfellesskapa, og med sine ulike deltakingsbaner. Sosialt samspel, aktivitetar og læringsprosessar mellom anna i utdanningsinstitusjonar vil difor kunne verke inn på sosialisering og identitetsutvikling (Giddens & Schultz

Jørgensen, 2006; Illeris, 2002). Kvalifisering og utvikling av kompetanse er samstundes dei aktivitetane som tilsynelatande er via mest merksemd, både i styringsdokument, i den utdanningspolitiske diskursen og i den praktiske kvardagen (Engelsen, 2010; Karseth & Engelsen, 2007). Fagleg meistring og resultat legg grunnlag for val av utdanning, og motivasjon for skulefag og arbeid vil difor vere sentralt for kva val elevane kan og vil ta. Elevane sin identitetskonstruksjon kan drøftast ut frå individuelle, relasjonelle og kollektive prosessar (Côté, 2006). Elevane sine forteljingar om kva som er sentralt for val av utdanning og planane deira for framtida, kan tolkast som ein måte å konstituere og stadfeste identiteten sin på (Sfard & Prusak, 2005). Drøftinga vil difor ta utgangspunkt i elevane sine skildringar av lærings- og utviklingsprosessar relatert til utdanningsval i dei ulike praksisfellesskapa i skulen, og korleis ulike deltakingsbaner og tilgang til ulike læringsdiskursar kan ha innverknad på identitetskonstruksjonar og motivasjon.

6.1 Praksisfellesskap og deltakingsbaner i ungdomsskulen

Når Wenger (2006) definerer praksisfellesskap, vert felles mål og interesser trekte fram som sentrale for å utvikle gjensidig engasjement og involvering i felles aktivitetar. Reiskapar og repertoar for samhandling og læring kjem mellom anna til uttrykk i faga og arbeidsmåtar i faga i skulen. Artikkane i avhandlinga skildrar elevane sine opplevingar av korleis mål, innhald og arbeidsmåtar i faga og relasjonar i skulen konstituerer praksisfellesskap. Opplæringa i skulekonteksten er prega av fast struktur og tydelege roller, og læringsaktivitetane i fag er knytte til mål for opplæringa. Dette kjem mellom anna tydeleg fram i artikkel 3 der vurdering i faget Prosjekt til fordjuping frå skulen si side er relatert til måla i læreplanen og styrt av skulen sine retningslinjer og føremål for vurdering. Sjølv om ungdomsskulen og den vidaregåande skulen arbeider etter same lovverk, læreplanar og overordna mål, kjem det fram interessante skilnader i elevane sine skildringar av skulen som læringsfellesskap i 10. klasse og det første året i vidaregåande skule. Elevane skildrar mellom anna faga naturfag, norsk, engelsk og matematikk i 10. klasse som abstrakte og teoretiske, og dei har vanskar med å relatere faga i ungdomsskulen til faga dei skal bli undervist i på yrkesfaglege utdanningsprogram. Elevane framstiller faga i ungdomsskulen som kontekstualisert

inn i ei teoretisk ramme, og det konstituerande i praksisfellesskapet er fagleg engasjement og meistring. Faga i grunnskulen kan på den måten seiast å vere situerte i sin eigen kontekst, ramma inn av overordna dannelsings- og utdanningsmål for skulen (Hansen, 2000). Innhald, reiskapar og arbeidsmåtar relaterer til faga sin eigenart meir enn til kontekstar utanfor skulen, slik elevane skildrar det faglege innhaldet og aktivitetane. Det kan difor vere ei utfordring for skulen å få repertoar og arbeidsmåtar til å bli eit grunnlag for fagleg meistringsforventning og identifisering med læringsfellesskap og oppgåver (Bandura et al., 2001). I lys av Wenger (2006) sin sosiale læringsteori vil deltaking i skulen sine praksisfellesskap og engasjement i og meistring av aktivitetar og oppgåver som skjer innanfor fellesskapet, vere viktig for identifisering med fellesskapet. Ut frå elevane sine skildringar av læringsaktivitetar i ungdomsskulen vil deltakingsbaner i skulen sitt praksisfellesskap vere relatert til den faglege meistringa og prestasjonar, meir enn til dei sosiale aspekta ved praksisfellesskapet. Elevar som meistrar dei faglege krava og utviklar akademisk meistringsforventning, vil kunne utvikle ei sterkare identifisering med skulen og skulen sine praksisfellesskap enn elevar som ikkje meistrar skulen på same måte (Koning & Boekaerts, 2005). I data-materialet for avhandlinga kjem det fram elevstemmer som skildrar korleis svak fagleg meistringsforventning gjev svakare identifisering med skulen sine praksisfellesskap, og som dermed kan danne perifere deltakingsspor (Wenger, 2006). Elevar med svak fagleg meistringsforventning i ungdomsskulen ser ut til å søkje mot andre og nye former for praksisfellesskap i den vidaregåande skulen, med andre ord mot praktiske og yrkesretta utdanningsprogram, og bevegar seg i utoverretta deltakingsbaner.

Sett frå elevane sin ståstad er deltakinga og engasjementet i ungdomsskulen sine praksisfellesskap avgrensa i tid og rom. Praksisfellesskapa sine mål og aktivitetar føregår innanfor strukturelt definerte rammer, og 10. klasse, som på ulike vis skal førebu elevane til vidaregåande skule, vil difor òg vere ei utoverretta institusjonell bane. For elevane vil ungdomsskulen sine praksisfellesskap ha ein ende, både kontinuiteten i relasjonar og felles mål. Elevane skal førast inn i nye praksisfellesskap, og skulen har som oppgåve å førebu elevane på overgang til nye sosiale praksisar. Elevane sine kunnskapar om utdanning generelt og kva utdanningsveggar som er aktuelle for dei sjølve, er først og fremst baserte på deira egne erfaringar i skulen sine

læringskontekstar, både fag, arbeidsmåtar og relasjonar. Samstundes er dei òg blitt informerte gjennom rådgeving i skulen, og gjennom familie og venner sine formidla erfaringar. Funna i den første delstudien viser at elevar med akademisk meistringsforventning, og som presterer godt fagleg, knyter ikkje denne kompetansen til fagleg innhald i det yrkesfaglege utdanningsprogrammet som dei har valt. Sjølv om det kan vere utfordrande for elevar i 10. klasse å relatere kunnskapar i ungdomsskulen sitt praksisfellesskap til framtidig yrkesfagleg opplæring, tyder òg deira forteljingar på at dette heller ikkje vert vektlagt i grunnskulen sine læringsdiskursar. Mange av dei elevane som gjev uttrykk for at dei er nøgde med den faglege innsatsen sin, og at læringsarbeidet har gjeve resultat i form av gode karakterar, har samstundes ei instrumentell haldning til eiga læring. Gode prestasjonar vert omtala som eit middel for å komme inn på det utdanningsprogrammet dei ynskjer i vidaregåande skule, meir enn som fagleg relevant og nyttig for vidare utdanning.

Dette kan skape utfordringar på to nivå for elevane med tanke på relevans og meiningskonstruksjon i skulen sine praksisfellesskap. For det første vil opplevinga av meining og relevans i her-og-no-situasjonen bli utfordra for fagleg svake elevar med svak meistringsforventning i ein prestasjonsorientert skule (Gushue et al., 2006; Koning & Boekaerts, 2005). Og for det andre vil læringa og kva kunnskapen har å seie for nye praksisfellesskap i den vidaregåande skulen bli utfordra når elevar ikkje opplever faga i grunnskulen som relevante for det dei skal lære i på yrkesfaglege utdanningsprogram. Utdanningssystemet si oppbygging og struktur legg til grunn at elevane har individuelle mål og planar for vidare utdanning, og at dei fylgjer eit definert utdanningsløp og progresjon (Øian, 2004). I ungdomsskulen vert det formidla forventningar til elevane om arbeid og innsats retta mot fag som har relevans for seinare utdanning og yrke. Viss elevar ikkje oppfattar denne samanhengen, eller ikkje opplever læringsaktivitetane i praksisfellesskapet som meiningsfulle, utfordrar dette skulen si evne til å skape ein subjektiv relevans mellom innhald og arbeidsmåtar i skulen og elevane sin identitet og læringskontekst, noko som kan ha innverknad på vidare utdanningsval. Dette viser òg Hovdenak (2007) i ei undersøking av framtdsorienteringane til elevar i 10. klasse. Eit sentralt funn var mellom anna at elevar i ungdomsskulen uttrykte misnøye med skulen på grunn av mangel på resonans

til eige liv og til deira subjektive erfaringar i dei ulike faga, noko som kan verke inn på identitetskonstruksjon, framtdsorientering og utdanningsval.

Hansen (2000) viser til undersøkingar av yrkesfagelevar som strever med å lære matematiske ferdigheiter i klasserommet, medan dei meistarar dei same ferdigheitene svært bra i verkstadundervisning og praktisk arbeid. Lave og Wenger argumenterer for at kunnskapar og ferdigheiter er knytte til bestemte praksisar, og fordi læring og kunnskap er vove inn i sosiale praksisar, vil det vere vanskeleg å overføre kunnskapar til nye kontekstar (Lave & Wenger, 2005). Hansen (2000) nyanserer dette slik:

Det er naturlegvis ikke sådan, at kognitive færdigheder er knyttet til praksis på en måde, så de kun er brugbare inden for denne praksis selv. Individet forandrer sig gennem læring, og hvor der er et samenfald i personlig betydning imellem den praksis hvor læringen fandt sted og andre praksiser vil de kognitive færdigheder være til rådighed for individet i den nye situation (Hansen, 2000:209).

Det er med andre ord individet sine tolkingar av kunnskapane sin relevans og personlege verdi for nye kontekstar, og deltaking i andre sosiale praksisar som opnar for overføring av kunnskap. Artikkel 1 viser mellom anna at elevar som meistarar praktiske ferdigheiter og får høve til å utvikle sine praktiske, fysiske og kreative evner i grunnskulen, relaterer desse kompetansane til yrkesfagleg utdanning og eit praktiske yrke når dei vert utforda på kva kunnskapar og ferdigheiter i grunnskulen som kan ha relevans for yrkesfagleg opplæring. Ei mogeleg tolking av dette kan vere at praktiske arbeidsmåtar og det å kunne bruke andre sider ved seg sjølv enn dei kognitive ferdigheitene, skapar relevans og engasjement og har ein personleg verdi for elevane, utover den aktuelle situasjonen. Læring involverer òg kropp, kjensler og praktiske ferdigheiter (Hodkinson et al., 2008). Når elevane i den første delstudien grunnjev val av yrkesfagleg utdanning, er det nettopp ynska om og behov for å bruke kroppen, hendene sine, og dei kreative evnene sine som vert trekte fram. Desse grunngevingane kan òg forståast som uttrykk for elevane sine bilete av og forventningar til innhald og arbeidsmåtar i dei yrkesfaglege utdanningsprogramma.

Eit interessant funn i avhandlinga er korleis ulike grensespor i elevane sine deltakingsbaner verkar inn på læringsprosessar og skapar grunnlag for utdanningsval

(Wenger, 2006). Hospitering på arbeidsplassar i faget Utdanningsval, der elevane får konkrete og autentiske erfaringar med arbeidsoppgåver og arbeidsmiljø, vert trekt fram som viktig erfaringsgrunnlag for val av vidaregåande utdanningsprogram. Dette funnet vert òg interessant i lys av kva elevane sjølv definerer som kontekst for interesseutvikling retta mot utdanning og framtidig yrke. Sjølvregulerte fritidsinteresser som grunnlag for val av yrkesfagleg program ser ut til å bli forsterka gjennom realistiske og autentiske erfaringar med yrkesliv og arbeidsoppgåver, og dette har for mange elevar blitt ein føresmak på eit praksisfellesskap i yrkeslivet. Dette er òg ein av intensjonane i St.meld. nr. 16 (2006-2007) (Kunnskapsdepartementet, 2007) og Meld. St. 20 (2012-2013) (Kunnskapsdepartementet, 2013b). I begge desse styringsdokumenta vert det understreka at samarbeidet mellom skulen og arbeidslivet bør leggje til rette for autentiske og realistiske yrkeserfaringar som kan danne grunnlag for å ta avgjersler om framtidig yrkesval.

Marcia (1980) vektlegg utprøving av roller og identitetar som ein viktig og naturleg del av identitetsutviklingsprosessar i ungdomsalderen. I kva grad ungdomsskulen er ein god utprøvings- og utviklingsarena for elevane i deira individuelle prosessar når det gjeld utdanningsval kan vere avhengig av kva identitetsstatus dei er inne i (Marcia, 1980). I artikkel 1 vert dette utdjupa gjennom elevane sine skildringar av fagleg identifisering og faglege interesser som peikar framover mot ei yrkesfagleg utdanning. For dei fleste elevane er dei faglege interessene knytte til praktisk og kroppsleg meistringsforventning. Å skape, å utføre og å vere kreativ er ord som vert nytta for å skildre desse interessene, slik som denne eleven:

Eg likar å bruke hendene mine til ting, likar å bruke verktøy og eg har alltid likt å spikre og bygge ting.

Nokre elevar er i ein forlukka status der dei har klare og bestemte oppfatningar av kva for utdanning dei skal velje, og dei signaliserer ikkje behov for å prøve ut andre interesser på vegen. Andre elevar er i ein moratoriumstatus der dei gjev uttrykk for behov for å utforske og gjere seg fleire erfaringar med ulike yrkesfaglege utdanningsprogram og framtidige yrke. Fleire av elevane uttrykkjer òg ei form for etablert identitet gjennom å ha utvikla personlege interesser som dei vil vidareutvikle i den

vidaregåande skulen. Desse interessene korresponderer med utdanningstilbod innanfor yrkesfaglege utdanningsprogram, og elevane ser difor moglegheiter for ei utdanning retta mot område som dei òg har som ei personleg interesse (Hidi & Renninger, 2006). Sjølv om dei yrkesfaglege interessene for nokre elevar er utvikla gjennom praktiske arbeidsmåtar i faga i ungdomsskulen, har dei hovudsakleg utvikla dei yrkesfaglege interessene sine på arenaer utanfor skulen. Når elevane skildrar utvikling av yrkesfaglege interesser i frida, kan det tyde på at det er svak resonans i skulen til elevane sine faglege interesser, og at elevane sine åtferdsmønster i utdannings-valet er relaterte til individuelle interesser utvikla i praksisfellesskap utanfor skulen.

Praksisfellesskap utanfor skulen, der elevane har fått utvikla dei yrkesfaglege interessene sine (til dømes heime på garden, praktiske aktivitetar saman med venner, og i arbeid på frida), er prega av gjensidig engasjement, felles mål og interesser som resulterer i felles aktivitetar og ansvar (Wenger, 2006).

Elevane skildrar deltakingsposisjonane sine her som innsidespor, der dei har høve til å vere kreative og utvikle ansvarskjensle. Den relasjonelle og kollektive identitetsdanninga er prega av andre deltakarar og støttespelarar i praksisfellesskapet sine instruksjonar og rettleiing, basert på kunnskap og kompetanse vove inn i praksisfellesskapet, og ikkje basert på profesjonell pedagogisk kompetanse. Elevane skildrar ulike sjølvbestemte og praktiske fritidsaktivitetar som avgjerande for yrkesfagleg interesseutvikling, og dei gjev uttrykk for meistringsforventning relatert til desse aktivitetane. Særs interessant er vektlegginga av dei emosjonelle sidene ved meistringsforventning, som elevane skildrar til dømes gjennom vektleggjinga av positive kjensler, opplevingar av kompetanse og fråvær av prestasjonskrav (Ryan & Deci, 2000b).

Ut frå eit perspektiv på identitetsutvikling som individuelle prosessar og som i det seinmoderne samfunnet er sterkt knytt til individualisering (Giddens & Schultz Jørgensen, 2006), vil elevar som ikkje har utvikla individuelle interesser som finn sin resonans i skulen, vere sårbare for usikkerheita som kan oppstå når dei skal velje framtidig utdanning. Dette kjem fram i artikkel 1, gjennom elevar sine skildringar av usikkerheit og tvil knytt til utdanningsvalet sitt, og i artikkel 2 i skildringar frå ein elev som valde å slutte i den vidaregåande skulen nettopp på grunn av manglande samsvar

mellom interessene sine og det faglege innhaldet som skulen kunne tilby. Førestellingar og bilete av seg sjølv i framtida (*designated identity*) vil ha innverknad på elevane sine val. Samstundes er elevane sine skildringar av framtdsdraumar og planar med på å stadfeste her-og-no-identitet (Sfard & Prusak, 2005). Nokre elevar kan difor gjere utdanningsval basert på uklare førestellingar og forventningar til vidaregåande skule og basert på liten resonans mellom eigne interesser og det skulen så langt har tilbydd.

6.2 Praksisfellesskap og deltakingsbaner på yrkesfaglege program i vidaregåande opplæring

I elevane sine skildringar av overgangen frå 10. klasse til yrkesfaglege utdanningsprogram kjem det fram interessante skilnader i dei ulike praksisfellesskapa sine aktivitetar og elevane sine deltakingsposisjonar i desse. Drøftinga vil difor sjå på kjenneteikn ved praksisfellesskap i fellesfaga, i programfaga og på arbeidsplassar.

6.2.1 Praksisfellesskap i fellesfaga

Dei elementa som konstituerer praksisfellesskapa i ungdomsskulen – felles mål, aktivitetar, engasjement og klare roller og definerte deltakingsposisjonar kan òg finnast i fellesfaga sine praksisfellesskap. Elevane sine skildringar av fagleg gjenkjenning og meistring av faglege aktivitetar og krav kan tolkast som eit innsidespor, der elevane har blitt sosialiserte inn i rammer som dei lett kan identifisere seg med og som skapar meningsfull deltaking (Wenger, 2006). Samstundes utfordrar elevane skulen si kontekstualisering av kunnskap i fellesfaga inn i ei teoretisk ramme (artikkel 2). Kunnskapsfokuset i fellesfaga relaterer til faga sin eigenart og fagdisiplin innanfor ein teoretisk diskurs, medan elevane etterlyser auka yrkesretting av fellesfaga. Elevane gjev uttrykk for at det er faglege samanhengar mellom fellesfaga og yrkesfaga, men at dette vert lagt lite vekt på i undervisninga. Skiljet mellom abstrakte kunnskapar og praktiske kunnskapar og ferdigheiter, slik elevane opplever skiljet mellom fellesfag og yrkesfag, representerer eit brot mellom ulike praksisfellesskap og læringskontekstar, der det er fare for at skulen overser eit tredje aspekt ved kunnskap – handlingsaspektet. Kunnskap kjem til uttrykk gjennom handlingar og vert gjerne lært ved å utføre bestemte handlingar. Å vite på eit abstrakt nivå er ikkje det same som å kunne. Å kunne noko

kjem til uttrykk i måten kunnskap vert nytta på (Ulvestad, 2013; Molander, 1996). Det tyder ikkje at fellesfaga kan relatere alle sine innhaldsmoment direkte til ein yrkespraksis. Men på same måte som i ungdomsskulen, vil relatering av kunnskap til det som har relevans og gjev mening for elevane og deira liv og med konsekvensar for utdanningsval, vere viktig for deira identifisering med dei praksisfellesskapa kunnskapen er ein del av. Yrkesretting av fellesfaga har på nytt blitt eit satsingsområde i vidaregåande skule, mellom anna gjennom Prosjektet Ny Giv (Kunnskapsdepartementet, 2010). I Melding til Stortinget *På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen* (Kunnskapsdepartementet, 2013b) vert yrkesretting av fellesfaga definert som å skape relevans mellom fagstoff, læringsmetodar og språket som vert nytta i undervisninga i fellesfaga og yrkesutøving. Dette kan gjerast mellom anna ved å arbeide med kompetansemål frå læreplanar i fellesfag og yrkesfaga samstundes og vise fellesfaga sin relevans og bruksområde i yrkesutøving. Relevans vert òg definert som at faga bør ta utgangspunkt i elevane si forståing, erfaringar og kvardag, og det som kan skape oppleving av meistring (Kunnskapsdepartementet, 2011). Elevane i undersøkinga ser potensiale for dette i vidaregåande opplæring og viser samstundes ei forståing av samanhengar mellom ulike kunnskapsformer (Molander, 1996).

Oppleving av relevans og identifisering med aktivitetar i praksisfellesskap i skulen er frå elevane si side òg knytt til aktivitetar og arbeidsmåtar,- læringshandlingar i det sosiale feltet. Kolb (1984), som analyserer læring først og fremst som individuelle prosessar, nyttar to sentrale omgrep som kan kaste lys over elevane sine forteljingar om læring i teoretiske fag i skulen. Kolb omtalar læring som å utvikle forståing for kunnskap gjennom refleksjonar og abstraheringar, og læring handlar om å transformere kunnskap slik at han gjev mening og grunnlag for handling (Kolb, 1984).

Performance is limited to short-term adaptations to immediate circumstance, learning encompasses somewhat longer-term mastery of generic classes of situations, and development encompasses lifelong adaptations to one's total life situation (Kolb, 1984:34).

Når elevane relaterer praktiske arbeidsmåtar i teoretiske fag, der dei får bruke dei kreative, praktiske og kroppslege evnene sine, til yrkesfaglege utdanningar, kan det tolkast som evne til å bearbeide læringserfaringar og kontekstualisere dei inn i nye

praksisfellesskap. Engasjement i handlingar, bearbeiding og refleksjon over erfaringar i den sosiale praksisen er med andre ord det konstituerande for læringa (Dewey, 2005).

6.2.2 Praksisfellesskap i dei yrkesfaglege programfaga

Programfaga innanfor yrkesfaglege utdanningsprogram i den vidaregåande skulen er elevane sitt første møte med fag i utdanningssystemet som er direkte retta mot arbeids- og yrkesliv. Oppgåver, aktivitetar og repertoar i programfaga sine praksisfellesskap er retta mot både arbeidsoppgåver og arbeidsprosessar som har ein autentisk kontekst utanfor skulen, i yrkes- og arbeidsliv. Dei yrkesrelaterte innhaldselementa og læringsaktivitetane inneheld både påstandskunnskap, ferdigheitskunnskap og fortrulegdomskunnskap (Johannessen, 1989). Sjølv om ferdigheitskunnskapar har størst plass i denne delen av utdanninga, vil påstandskunnskap utgjere ein basis og ofte vere ein føresetnad for dei praktiske arbeidsoppgåvene og aktivitetane. Praksisfellesskapet i skulen er forma og prega av didaktiske og organisatoriske rammer som er utvikla innanfor skulen sin kultur og tradisjonar. Samstundes skal innhald og arbeidsmåtar avspegle yrkesutøvinga sine oppgåver og rammer for utføring som vert forma av arbeidslivets sine institusjonelle rammer. Som vist i artikkel 2 er utfordringa for programfaglege praksisfellesskap å finne ein balanse mellom skulen og arbeidslivet sine ulike læringsdiskursar i møte med elevane, i undervisninga. Læringsprosessane, som konkret føregår i klasserom og skuleverkstad, er situert i sin eigen kontekst, med eit handlingsrom til å tilpasse opplæringa til elevane sine behov, evner og føresetnader. Samstundes vil det same dilemmaet oppstå her som i fellesfaga og i undervisninga i grunnskulen, at læringsprosessar og aktivitetar skjer ein annan stad enn der kunnskapen naturleg opptrer i. Kunnskapen vert dermed òg desituert (Saugstad, 2003). Ein av informantane i den andre delstudien (artikkel 2) opplevde den desituerte læringskonteksten i skulen som så vanskeleg for meningsfull deltaking og engasjement at løysinga vart å slutte i skulen.

Eit sentralt trekk ved elevane sine skildringar av praksisfellesskapa det første året på yrkesfaglege utdanningsprogram, er korleis dei ulike deltakingsbanene i er prega av dei sosiale relasjonane og samhandlinga mellom elevar og lærarar. Yrkesfaglærarane vert skildra som faglege autoritetar som deler sine yrkeserfaringar og kunnskap, noko

som var viktig for deltaking og fagleg engasjement hjå elevane. Både tette relasjonar, erfaringsdeling, tidsbruk på læring og instruksjon utover det som vart forventa frå elevane, skapar fagleg engasjement og tryggleik. Ein elev fortel om sine lærarar i programfag slik:

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.

Elevmedverknad og tilpassing av arbeidsoppgåver til elevane sine interesser skapar identifisering med arbeidsoppgåver og yrkesfaget (Koning & Boekaerts, 2005; Billett, 2002). Møte med involverande lærarar vert av elevane trekt fram som viktig for motivasjon og utvikling av yrkesfaglege interesser og meistringsforventning. Ein studie av elevar si identifisering med yrkesfaglege utdanningar viser at læraren si involvering og personlege engasjement i elevane og yrkesfaget har ein positiv verknad på elevane si læring og er eit viktig grunnlag for gjensidige relasjonar mellom elevar og lærarar (Koning & Boekaerts, 2005). Elevane sine forteljingar om møte med yrkesfaglærarar i vidaregåande skule, viser kva som er sentralt for elevane si læring og identitetsutvikling. Det viktigaste er gode rollemodellar (*mastery models*), kvalitetar i samspelet mellom deltakarane i praksisfelleskapa (Bandura, 1997), og at elevane, som har ein legitim perifer posisjon (Lave & Wenger, 2005) og opplever tilhøyrsløse (Ryan & Deci, 2000b). Elevar vil ha ulike deltakingsspor i dei nye praksisfelleskapa i vidaregåande skule. Når elevane sine ulike legitime perifere deltakingssposisjonar blir møtt med anerkjenning frå dei andre deltakarane (til dømes lærarar) ser det òg ut til å skape tillit som igjen gjev grunnlag for utvikling av fagkompetanse og yrkesidentitet (Diemer & Blustein, 2007). Elevane sine opplevingar av meistring, av å bli møtte med interesse og engasjement og fagleg engasjerte lærarar som deler sin personlege yrkeskompetanse, og opplevingar av autonomi fører dei inn i innoverretta deltakingsspor i praksisfelleskapa. Elevane skildrar dette som tillitsmøte, i motsetnad til eleven som opplevde møtet med yrkesfagleg utdanning som mistillit og som førte eleven ut av skulen.

På same måte som i ungdomsskulen, gjev elevane uttrykk for ulike identitetsstatusar òg i den vidaregåande skulen (Marcia, 1980). Men ein vesentleg skilnad er at elevar som skildrar forlukka eller etablert identitetsstatus i den vidaregåande skulen, òg skildrar høg fagleg meistringsforventning både i fellesfaga og i programfaga. Elevar som gjev uttrykk for å vere i moratoriumstatus uttrykkjer behov for å prøve ut relevante yrkesoppgåver og gjere arbeidserfaringar knytt til sine faglege interesser. Mange elevar får dette, dei møter fleksible lærarar og arbeidsplassar som legg til rette for at elevane kan gjere erfaringar innanfor sine interessefelt. Men når elevar ikkje finn sin plass i praksisfellesskapet fordi oppgåver og innhald ikkje er i samsvar med eleven sine faglege interesser, kan dette skape dissonans i eleven si oppfatning av seg sjølv (*actual identity*) (Sfard & Prusak, 2005). Identitetsutviklingsprosessar føreset rom for ulike deltakingsformer i ulike praksisfellesskap, og at dei involverte stadfestar kvarandre gjennom ei anerkjennande haldning og ein grunnleggjande tillit (Wenger, 2006). Eleven si løysing på dette dilemmaet (og som er beskrive i artikkel 2) er å gå heilt ut av skulen sitt praksisfellesskap og få tilgang til nye praksisfellesskap (som ufaglært arbeidstakar) der eleven nettopp møter anerkjenning og rom for utfalding i eit autentisk arbeidsmiljø. For samfunnet er eleven sitt brot med vidaregåande opplæring uproduktivt, men for eleven kan det vere produktivt og meiningsfylt sidan eleven sine faglege interesser ikkje var i samsvar med det skulen kunne tilby.

6.2.3 Deltaking i arbeidslivet sine praksisfellesskap

I faget Prosjekt til fordjuping får elevane høve til hospitere på arbeidsplassar som har relevans for det yrkesfaglege utdanningsprogrammet dei vil gå vidare på det andre året i den vidaregåande skulen. I *Veilederen til Prosjekt til fordypning* (Utdanningsdirektoratet, 2011) vert det understreka at faget bør ta utgangspunkt i elevane sine interesser og behov, og at elevane blir involverte i planlegging av til dømes hospitering på arbeidsplassar. I *Læreplan og forskrift for Prosjekt til fordypning* er dette mykje vagare formulert (Kunnskapsdepartementet, 2006b). Evalueringsrapporten *Fleksibilitet eller faglighet? En studie av innføringen av faget prosjekt til fordypning i Kunnskapsløftet* (Nyen & Tønder, 2012) viser mellom anna at tett samarbeid mellom elevar, skular og bedrifter i planlegging og gjennomføring av hospiteringsperiodar er viktig for elevane

sitt læringsutbytte og kvalitet på opplæringa. Informatane i undersøkingane mine er svært tydelege på at ein viktig føresetnad for læringsutbytte av hospiteringa, er at dei sjølve får bestemme kva arbeidsplass dei skal vere på. Samsvar mellom yrkesfaglege interesser og arbeidserfaringar i praksis kan bidra til å skape motivasjon for yrkesutdanninga og framtidige yrke. Likevel viser delstudiane mine og Nyen og Tønder (2012) at for mange vidaregåande skular er det organisatoriske og praktiske omsyn som styrer samarbeidet mellom skule og arbeidsliv. Når der ikkje er samsvar mellom elevane sine faglege interesser og ynske om arbeidserfaringar og dei hospiteringsavtalane som vert laga, vil det vere uheldig med tanke på elevane sine behov for utprøving av yrkesfaglege interesser som grunnlag for val av yrkesfagleg utdanning. Samstundes vil ei perifer bane, der elevar får tilgang til eit praksisfelleskap, kunne verke inn på elevane si identitetsutvikling (Wenger, 2006). Nyen og Tønder (2012) viser mellom anna at elevar som har bestemt seg for kva yrkesfagleg utdanning dei skal gå vidare på, er meir opne for å prøve ut ulike yrke på vg1, samstundes som det er viktig for alle elevar å få gjennomføre arbeidsoppgåver som har relevans for eit yrke.

Elevane sine møte med praksisfelleskap på arbeidsplassar gjev lærings erfaringar som er annleis enn dei praksisfelleskapa elevane har erfart så langt i skulen med tanke på aktivitetar, relasjonar, engasjement og mål. Aktivitetane i praksisfelleskapa vert skildra som autentiske og konkrete, og gjennom å utføre ulike arbeidsoppgåver opplever elevane at dei lærer på ein meir realistisk måte enn i skulen si undervisning med tanke på den konteksten kunnskapar vert utvikla i. Læring i arbeid skil seg nettopp frå skulen sine læringskontekstar ved at læring i skulen er organisert som undervisning og retta mot bestemte læreplanmål. Undervisninga er fastlagt, planlagt og strukturert innanfor bestemte fysiske og kulturelle rammer, og med formell kvalifisering som det langsiktige målet (Young, 2010). Læring i arbeid er styrt av det daglege arbeidet sine krav til handling og kompetanse, både rutineprega oppgåver og meir komplekse arbeidsoppgåver (Eraut, 2004; Boud & Middleton, 2003; Billett, 2002). Læring kan vere influert av arbeidsoppgåvene sine formelle krav og spesifikasjonar til utføring, samstundes som arbeidsoppgåver kan vere uformelle, tilfeldige og må finnast løysingar på i sjølve situasjonen (Virtanen, Tynjälä & Collin,

2009; Collin, 2004). Elevane sine deltakingsposisjonar ser ut til å variere mellom ulike arbeidsplassar. På nokre arbeidsplassar opplever elevane stor grad av autonomi og sjølvstende i arbeidsoppgåvene, og dei får gode moglegheiter til å gjere erfaringar og prøve seg i ulike arbeidsoppgåver. Desse elevane gjev òg uttrykk for styrka yrkesfagleg meistringsforventning og interesser gjennom hospiteringa (Ryan & Deci, 2000b; Bandura, 1997). Andre elevar har hatt ein meir passiv og lite deltakande posisjon der dei oftast har gjort enkelt rutinearbeid. Desse elevane uttrykkjer usikkerheit kring utdanningsvalet sitt og kjenner seg mindre motiverte. Dette heng òg saman med kva forventningar som møter elevane. Nokre arbeidsplassar har forventningar til elevane som er lite tilpassa elevane sitt utgangspunkt, til dømes høge forventningar til kompetanse og arbeidsevne. Andre arbeidsmiljø kan ha låge forventningar, og elevane har der for det meste observert kollegaer og i mindre grad gjennomført sjølvstendige arbeidsoppgåver. Billett (2002) argumenterer for at engasjement i rutinearbeid på ein arbeidsplass er ein viktig del av kompetanseutvikling og sjølvstende i arbeidet. Når elevane hospiterer på ein arbeidsplass som del av den yrkesfaglege utdanninga, bør kanskje dette aspektet gjerast tydeleg for alle partar. Yrkesfagleg kunnskap er situert i aktivitetane praksisfellesskapet og fordrar engasjement og deltaking frå alle involverte. Oppgåvene i arbeidslivet kan vere rutineprega, styrte av eksterne krav og spesifikasjonar og krev evne til problemløysing (Eraut, 2004; Lindberg, 2003; Billett, 2002). Læring på arbeidsplassar, og dermed læring av ferdigheiter og kunnskapar som er naudsynt for å meistre arbeidet, vil vere avhengig av deltakingsposisjon og tilgang til lærings-praksisar (Wenger, 2006). I ein opplærings situasjon er det naturleg at eleven vert ført inn i arbeidsoppgåvene, frå dei enkle til dei meir komplekse arbeidsoppgåvene (Lave & Wenger, 2005; Nielsen & Kvale, 1999). I denne prosessen kan det vere viktig at elevane får rettleiing og hjelp til å forstå at kvardagslege rutineoppgåver er ein naudsynt del av heilskapen i praksisfellesskapet. Rutinearbeid og tilfeldige arbeids-oppgåver kan vere ein læringsressurs viss eleven får anerkjenning for utført arbeid og innsats. Elevar treng gjerne rettleiing og hjelp til å utvikle medvit om at slikt arbeid òg er ein viktig del av verksemda på ein arbeidsplass, og at det kan bli ein arena for å vise initiativ og sjølvstende. Samstundes er det viktig at elevane møter og får kjennskap til meir

komplekse og allsidige arbeidsoppgåver på ein arbeidsplass, slik at dei kan utvikle sine interesser og yrkesidentitet. Utan å få ein kjennskap til kompleksiteten og heilskapen i eit yrke og berre ha tilgang til rutinearbeid i praksis, kan det i staden verte ei hindring for læring og identitetsutvikling (Musaeus, 2003). Vurderingsdialogar på arbeidsplassar vil difor vere verdifulle for elevane nettopp for å bli medvitne om sine egne interesser, motivasjon og ynske, og for å få eit realistisk bilete av yrkesoppgåvene, slik funna i artikkel 3 viser.

Eit anna viktig kjenneteikn ved elevane sine opplevingar av praksisfellesskapa i arbeidslivet er møte med autentiske arbeidsmiljø og arbeidsfellesskap der elevane får respons frå kollegaer både i arbeidsprosessane og på resultatet. Tilbakemeldingar og vurdering av elevane er ein del av arbeidet sin eigenart, og skjer oftast i det Black & Wiliam (2009) og Ruiz- Primo (2011) kallar *moments of contingency*. Elevane fortel at slike tilbakemeldingar på arbeid som dei utfører, gjev ei kjensle av kompetanse og at dei utviklar sjølvtilitt og mestringskjensle (Ryan & Deci, 2000b; Bandura, 1997). Formativ vurdering i PTF som gjev elevane tru på seg sjølv og at dei er ein del av eit praksisfellesskap, vil kunne bidra til utvikling av yrkesidentitet. Men slik rammene for PTF og særskild vurdering i PTF er definert i dag (Kunnskapsdepartementet, 2006a; Utdanningsdirektoratet, 2011), kan formativ vurdering som tek utgangspunkt i *moments of contingency* og som situert inn i praksisfellesskapa sine aktivitetar, vere utfordrande å realisere. I artikkel 3 vert spenninga mellom skulen og arbeidsplassar sine læringsdiskursar i faget Prosjekt til fordjuping drøfta i relasjon til vurdering som del av læringsprosessane til elevane. På den eine sida arbeider skulen ut frå faglege mål som formar grunnlag og kriterium for vurdering, og som er tilpassa skulekonteksten. Skulen stiller som krav til arbeidsplassar som tek imot elevar i hospitering at skulens mål og vurderingskriterium skal liggje til grunn for tilbakemeldingar og vurdering av elevane sine læringsprosessar i hospiteringsperiodar. På den andre sida viser funna i artikkel 3 at instruktørar på arbeidsplassar gjev tilbakemeldingar til elevar på område som dei vurderer som sentrale i yrkesutøvinga, mellom anna nøkkelpå kvalifikasjonar, og at dette føregår som ein naturleg del av og er vove inn i arbeidsoppgåvene i praksisfellesskapet. Tilbakemeldingar og vurderingar er uformelle og skjer spontant og når behovet for respons er til stades (Ruiz-Primo, 2011; Collin,

2004). Yrkesfagleg utdanning skal utdanne framtidig arbeidskraft med bestemte kunnskapar, ferdigheiter og haldningar som er sentralt i den yrkesfaglege kompetansen (Karseth & Engelsen, 2007; Kunnskapsdepartementet, 2006b). Innanfor den yrkesfaglege tradisjonen er nøkkelkvalifikasjonar ein sentral del av den heilskaplege kompetansen, og kan definerast som sosiale og personlege ferdigheiter og evner som er nødvendig for å meistre arbeidslivet, mellom anna evne til å samarbeide, kommunisere, lojalitet, vere grundig og påliteleg (Wenger, 2006; Clayton, Blom, Meyers & Bateman, 2003). I Læreplanen Kunnskapsløftet er yrkesfagleg kompetanse, som elevane skal utvikle i utdanninga, konseptualisert som kompetansemål som skildrar målbar sluttkompetanse og som elevane kan nå i ulik grad (Dale, 2010; Karseth & Engelsen, 2007; Kunnskapsdepartementet, 2006b). Kompetansemåla inneheld skildringar av yrkesfaglege kunnskapar og ferdigheiter, men utan tydelege innhaldselement knytte til nøkkelkvalifikasjonar (Kunnskapsdepartementet, 2006b). Saman med Vurderingsforskrifta sine fastsetjingar av at vurdering av fagleg kompetanse skal relaterast til kompetansemåla, kan det vere ein fare for at nøkkelkvalifikasjonar ikkje vert lagt så stor vekt på i undervisning og vurdering i skulen (Kunnskapsdepartementet, 2006a). Det kan skje ei dreining av undervisning og vurdering mot målbare læringsmål formulert i åtferdstermar (Karseth & Engelsen, 2007), og mot eit teknisk- instrumentalistisk kunnskapssyn (Moore & Young, 2001). Samstundes er det nettopp nøkkelkvalifikasjonar som vert lagt vekt på av arbeidsplassane når dei skal rettleie og vurdere elevane, slik det kjem fram i mine studiar.

Informantane i delstudie 3 gav uttrykk for at denne spenninga mellom ulike læringsdiskursar kunne vere utfordrande for meiningsdanning og tolking av tilbakemeldingane. Elevane finn uformell vurdering og tilbakemeldingar i arbeidssituasjonen som meiningsfull og viktig for fagleg læring, sjølv om dei ikkje definerer dette som formativ vurdering, men som instruksjon og rettleiing. Samstundes kan det elevane opplever som mangelfull kommunikasjon mellom skule og arbeidsplassar om læringsmål og vurdering, skape vanskar for elevane som skal forsøkje å skape samanhengar i si eiga læring. Dette vert illustrert av elevane sine skildringar av avstand mellom det dei definerte som teoretisk kunnskap i skulen, slik den kjem til uttrykk gjennom innhald og arbeidsmåtar i fellesfaga og til dels programfaga og er

formalisert i læreplanar i fag, og den praktiske kunnskapen slik den kjem til syne i arbeidsoppgåver og prosessar på arbeidsplassar og er vove inn i desse. I begge desse ulike læringskontekstane var det vanskeleg å relatere aktivitetane til den andre konteksten (artikkel 3). Mange av elevane verdsette læringsprosessar i arbeidsplassane sine praksisfellesskap høgast på grunn av opplevingar av autensitet i arbeidsoppgåver, faglege krav som vart stilt, arbeidsmiljø og tilbakemeldingar undervegs og på utført arbeid.

6.3 Oppsummering

Elevane sine val av vidaregåande opplæring er hovudsakleg grunngeve i sjølvbestemte fritidsaktivitetar, i erfaringar med praktiske arbeidsformer i skulen, og i hospiterings-erfaringar i den vidaregåande skulen og på arbeidsplassar. Desse ulike erfaringane har vore utgangspunkt for interesse og motivasjon, og har bidrege til å vidareutvikle interesser for yrkesfagleg utdanning. Samstundes er det elevar som opplever at yrkesfagleg utdanning er det einaste dei kan velje, sjølv om dei ikkje har ei klar yrkesfagleg interesse i utgangspunktet, i mangel på andre realistiske alternativ. Overgangen til yrkesfaglege utdanningsprogram i den vidaregåande skulen fører elevane inn i nye praksisfellesskap (Wenger, 2006), og identifisering med den utdanninga eleven gjennomfører og det framtidige yrket som utdanninga leier fram til, er ein viktig del av identitetsdanninga til elevane (Diemer & Blustein, 2007; Koning & Boekaerts, 2005). Sosiale relasjonar mellom deltakarane i dei ulike praksisfellesskapa er essensielle for motivasjon og identitetsutvikling (Lave & Wenger, 2005), samstundes som dei legg grunnlag for utvikling av tillit på ulike nivå. Utvikling av meistringsforventningar, utvikling av fagleg tillit til lærarar, og å bli vist tillit gjennom å få ansvar og autonomi på arbeidsplassar kan vere sentralt for deltaking og læring i dei ulike praksisfellesskapa. Som drøfta i kapittel 6.2 er både læringsaktivitetar og oppgåver i dei ulike praksisfellesskapa som elevane deltek i fornamnde for utvikling av yrkesidentitet og yrkesfagleg meistringsforventning (Stringer & Kerpelman, 2010; Gushue et al., 2006).

Eit særtrekk ved prosessar kring utdanningsval til ungdom i det seinmoderne samfunnet er fridom til å velje utdanningsveg og framtidig yrke. Men fridomen til ikkje å fylgje den fastlagte progresjonen og strukturen for vidaregåande opplæring er

redusert med tanke på perioden før Reform 94 (Fekjær, 2009; Kirke, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996), samstundes som krava til formell kompetanse i arbeidslivet har auka (Olsen, 2011). Mine funn tyder på at elevar som er trygge på sine utdanningsval, som meistrar dei faglege krava, og som finn seg til rette i dei ulike praksisfellesskapa sine aktivitetar, opplever den vidaregåande skulen som ein port inn til vidare utdanning og yrkeskarriere. Samstundes kan den vidaregåande skulen òg bli opplevd som ein flaskehals, gjennom sin fastlagte og lineære organisatoriske struktur, og dermed snevre inn fridomen og handlingsvala til dei som er usikre eller ikkje finn seg til rette i den vidaregåande skulen (Øian, 2004). Overgangen frå praksisfellesskapa i ungdomsskulen til den vidaregåande skulen krev ei endring og tilpassing til nye sosiale fellesskap sine mål, aktivitetar og samværsformer for elevane. Som Purdy og Walker (2013) viser i sin studie av studentar si tilpassing til universitetsstudiar, bør lærarane vere merksame på at elevar kan ha ulike tilpassingsprosessar til den vidaregåande skulen og treng ulik tid til å finne seg til rette. I *Liminality*-fasen får elevane tilgang til nye praksisfellesskap, der eleven vert anerkjent og kan ha ein legitim perifer deltakingsposisjon (Lave & Wenger, 2000). *Liminality*-fasen kan òg forståast som eit grenseland, eller som eit rom mellom to livsfasar. Mine funn tyder på at mange elevar vil ha behov for rettleiing og støtte, gjerne over tid, til å krysse over denne grensa og finne deltakingsposisjonane sine i dei nye praksisfellesskapa. Både overgangen frå ungdomsskule til yrkesfagleg utdanning, vekslinga mellom teoretiske fag og praktiske fag, og vekslinga mellom ulike læringsarenaer i den vidaregåande skulen, er former for *boundary crossings*,¹⁰ der elevane må transformere kunnskapar, ferdigheiter, arbeidsmåtar og roller for å skape samanheng i lærings- og utviklingsprosessane sine (Akkerman & Bakker, 2011).

... boundary crossing is about finding productive ways of relating intersecting dissimilar practices (Akkerman & Bakker, 2012:155).

Viss elevane ikkje opplever ein samanheng mellom læringsarenaer, eller klarar å relatere dei ulike kunnskapsformene og aktivitetane til kvarandre, kan det opplevast som eit brot og ein diskontinuitet i læringa (Akkerman & Bakker, 2012; Konkola,

¹⁰ Avhandlinga nyttar den engelske nemninga på omgrepet *boundary crossing* sidan eg ikkje kjenner til ei god norsk omsetjing.

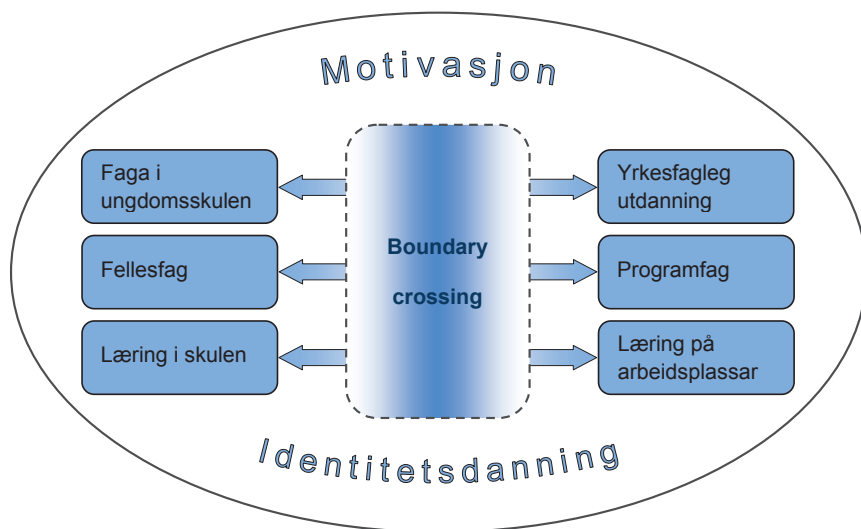
Tuomi-Gröhn, Lambert & Ludvigsen, 2007). Dei tre delstudiane i avhandlinga viser korleis elevar kan oppleve diskontinuitet i overgangane i utdanningssystemet på ulike område. Først, når elevar ikkje ser samanhengar mellom faga i ungdomsskulen og det yrkesfaglege utdanningsprogrammet dei ynskjer å starte på, skjer det eit brot, både faga sin relevans i her-og-no-situasjonen og for framtidig yrkesutdanning og yrke. Det vil òg vere utfordrande å skape interesse og motivasjon for yrkesfagleg utdanning, når elevane ikkje opplever skulefaga som relevante for framtidig yrkesutdanning. Dette inntrykket vert forsterka av elevane sine forteljingar om fritidsinteresser som viktigaste motivasjonskjelde for yrkesfagleg utdanning. Vidare fortel elevane om brot i kunnskapssyn når det gjeld yrkesfagleg kunnskap. Dei arbeider med teoretiske og praktiske kunnskapar og ferdigheiter i ulike lærings-kontekstar, samstundes som dei ser potensialet for auka yrkesretting av fellesfaga. Eit tredje brot i læringsprosessane er korleis dei ulike praksisfellesskapa i skulen og i arbeidslivet representerer ulike kunnskapssyn, arbeidsmåtar og vurderingstradisjonar. Læringsprosessane som er vove inn aktivitetar og oppgåver i skulen og på arbeidsplassar er prega av ulikt syn på mål, innhald og vurdering, og som mange elevar opplever som ei motsetjing.

Elevane si læring føregår i dei ulike praksisfellesskapa, men òg mellom dei, - i overgangane mellom dei ulike læringskontekstane med sine ulike aktivitetar, mål og relasjonar (Konkola et al., 2007). Elevane sine føresetnader for å bevege seg mellom praksisfellesskapa impliserer evne til å transformere kunnskap og skape kontinuitet i læring og identitetsposisjonar (Akkerman & Bakker, 2012). Funna mine kan tyde på at det er behov for nye perspektiv på elevane sine overgangsprosessar i utdanningssystemet, og at det er behov for omgrep som kan gje forståing for kva som er sentralt i desse prosessane, sett frå elevane sine perspektiv. I staden for å definere skilnader mellom mål, innhald, læringsaktivitetar og sosiale relasjonar i dei ulike læringskontekstane som elevane flyttar seg mellom som diskontinuitet, kan eit fokus på det verdifulle i ulikskapar i praksisfellesskapa opne for andre forståingsmåtar, slik omgrepet *boundary crossing* gjev moglegheit for ... *the emphasis is on overcoming discontinuities in actions or interactions that can emerge from sociocultural difference rather than overcoming or avoiding the difference itself* (Akkerman & Bakker,

2011:136). Det krev at skulen er merksam på elevane sine *boundary crossings*, som òg impliserer skiftande identitetsposisjonar for elevane.

... students are at the periphery of both practices and face simultaneously a neither/nor and a both/and situation of belonging to communities. This ambiguous position can lead to insecurity, but also creates the potential to act as a broker, meaning that one can introduce elements of one practice into another (Akkerman & Bakker, 2011:156).

I grensene mellom ulike praksisfellesskap ligg moglegheiter for læring og utvikling. Undersøkinga av formativ vurdering i Prosjekt til fordjuping (artikkel 3) viser mellom anna potensialet for læring i bevegelsen mellom skulen og arbeidsplassar og deira arbeid med mål, rutinar og verktøy for vurdering. I figur 3: Område for *boundary crossing*, er ulike grenser visualisert.



Figur 3 Område for boundary crossing.

Funna i denne avhandlinga viser at deltakingsposisjonar og deltakingsformer i dei ulike praksisfellesskapa, og overgangane mellom dei, verkar inn på elevane sin motivasjon og meistringstru, og på identitetsdanninga.

Eg vil difor argumentere for at det er skulen sitt ansvar å hjelpe og støtte elevane i alle desse ulike overgangane som dei erfarer i utdanningssystemet, og at skulen og

arbeidsplassar er merksame på potensialet for læring og identitetsutvikling som ligg i grensene mellom dei ulike praksisfellesskapa.

Kapittel 7. Implikasjonar og avsluttande kommentarar

Målet for denne avhandlinga har vore å undersøkje kva som kjenneteiknar val og overgang til den vidaregåande skulen, yrkesfaglege utdanningsprogram, frå elevane sitt perspektiv. Hovudproblemstillinga *Kva kjenneteiknar elevane sine valprosessar i overgangar mellom nivå i utdanningssystemet* har blitt undersøkt gjennom tre kvalitative studiar, som alle på ulike måtar har undersøkt kjenneteikn ved elevane sine val- og overgangsprosessar. Det teoretiske grunnlaget for avhandlinga byggjer i hovudsak på Wenger (2006) sin sosiale læringsteori, med omgrepa praksisfellesskap og identitet som sentrale for å kaste lys over val- og overgangsprosessar. Desse perspektiva har gjeve eit godt analysegrunnlag for funna i dei tre ulike delstudiane. Wenger (2006) skildre læringsprosessar, meir enn det individuelle i læringa og det substansielle ved institusjonell læring og kvalifisering, difor har teoriar om meistringsforventning og sjølvbestemming (Bandura, 1997; Deci & Ryan, 1985) gjeve verdifulle perspektiv for å forstå det individuelle i læringsprosessane til elevane.

Avhandlinga er ein deskriptiv studie, der målet mitt har vore å gje elevane ei stemme inn i diskusjonen kring utdanningsval og finne fram til nokre av dei intensjonane og grunngevingane elevane har for vala sine. Avhandlinga byggjer på ei fenomenologisk tilnærming som har gjeve mogelegheit til å ramme inn studieobjektet– elevane sine erfaringar og meiningsdanning i utdanningsval som individuelle realitetar, samstundes som eg har løfta fram essensar i deira levde erfaringar (Patton, 2002; van Manen, 1997). Ei analytisk generalisering vil freiste å gjere argumenta eksplisitte gjennom handverksmessing og kommunikativ validitet (Kvale et al., 2009), slik eg har gjort greie for i kapittel 4. Gjennom analysar av datamaterialet vart funn drøfta med dei involverte skulane og validert av medforfattarar på artiklane, samstundes som funna er drøfta i relasjon til anna forskning på feltet (kapittel 6). Eg er likevel open for at mine tolkingar av elevane sine forteljingar kunne ha fått fram andre relevante kjenneteikn ved overgang og utdanningsval med ei anna teoretisk analyseramme og andre datainnsamlingsmetodar.

Ein bør utvise varsemnd når ein skal vise kva implikasjonar avhandlinga kan ha for forståing av elevane sine utdanningsval og overgangsprosessar generelt, fordi utvala er avgrensa og representerer ikkje nødvendigvis erfaringar til heile populasjonen. Eg meiner likevel at avhandlinga har fått fram nokre viktige kjenneteikn ved elevane sine valprosessar i overgangar i utdanningssystemet og kva faktorar som kan vere sentrale for elevane. Med bakgrunn i mine funn kan det hevdast at grunnlag for motivasjon og interesseutvikling, retta mot yrkesfaglege utdanningar, bør i større grad finnast i skulens sine praksisfellesskap. Funna i artikkel 1 tyder på at elevane treng å erfare faga sin relevans både i her-og-no-situasjonen og for framtidig utdanning og yrke. Avhandlinga viser òg at det er behov for å skape samanhengar mellom dei teoretiske og praktiske innhaldselementa i faga, både i ungdomsskulen og i dei yrkesfaglege utdanningsprogramma. Funna viser òg at det er viktig for elevane å bli møtt med anerkjenning og fagleg tillit, og at opplæringa bør leggje til rette for å skape meistringstru gjennom tilpassa oppgåver og aktivetar. Å bli verdsett, å få høve til utprøving og deltaking i arbeidsoppgåver i eit miljø som gjev kjensle av tilhøyrslø, kan synast å vere viktige element for elevane sine deltakingsposisjonar i dei ulike praksisfellesskapa. Likeeins vil det vere viktig for elevane si læring og identitetsutvikling at det vert laga koplingar mellom dei ulike lærings- og kunnskapsdiskursane i skule og arbeidsliv for elevar i den vidaregåande skulen.

Dette impliserer både pedagogiske og strukturelle tiltak. Eit tettare pedagogisk samarbeid mellom ungdomsskulen og den vidaregåande skulen om elevane sine overgangar, vidareutvikling av samarbeidsformer mellom skule og arbeidsliv, vil vere nokre slike tiltak (Kunnskapsdepartementet, 2011; Markussen, Lødding, Sandberg & Vibe, 2006). Resultata i avhandlinga viser òg at det kan vere behov for utdjuvingar og drøftingar av kunnskaps- og læringsperspektiv i dei ulike praksisfellesskapa. Avhandlinga viser til diskontinuitet i overgangsprosessar når det gjeld deltakingsposisjonar, aktivitetar og sosiale relasjonar, noko som kan verke inn på motivasjon og danning av identitet for nokre elevar. Eit interessant område å utforske vidare innafor dette området kan difor vere potensialet som ligg i grensene mellom dei ulike praksisfellesskapa og dei ulike aktivitetane og reiskapane for læring som finst der (Akkerman & Bakker, 2011). Forståing av utdanningsval og overgangar i utdanningssystemet kan kanskje òg opne

for andre perspektiv i lys av omgrepet *liminality* (Meyer & Land, 2005). Når mange elevar gjev uttrykk for usikkerheit og tvil når det gjeld val av utdanning og framtidig yrke, skulle kanskje nettopp denne fasen av usikkerheit blitt definert som moglegheiter for utvikling (Krumboltz, 2008), og at det i større grad vert lagt til rette for at elevane kan utforske sine interesser, motivasjon og identitet.

Som avslutning på dette forskingsarbeidet vil eg la ein av informantane, ein elev på vg1, få det siste ordet:

Det har vore kjekt å møte nye menneske, og prøve ut å jobbe litt. Ikkje berre sitje på skulen og bli undervist. Du får oppleve noko nytt når du er på ein arbeidsplass. Og så får vi prøve ut ulike yrke slik at vi er sikre på kva vi vil neste år. Det er mange elevar som ikkje er heilt sikre på kva dei vil gå på. Og då er det viktig med praksisen slik at ein får prøve ut, at ein veit kva ein går til.

Litteraturliste

- Aagre, W. (2003). Ungdomskunnskap: hverdagslivets kulturelle former. Bergen: Fagbokforlaget.
- Akkerman, S. F. & Bakker, A. (2011). Boundary Crossing and Boundary Objects. *Review of Educational Research*, 81, 132-169.
- Akkerman, S. F. & Bakker, A. (2012). Crossing Boundaries Between School and Work During Apprenticeships. *Vocations and Learning*, 5(2), 153–173.
- Andersen, P. L. & Hansen, M. N. (2011). Class and Cultural Capital. The Case of Class Inequality in Educational Performance. *European Sociological Review*, 28(5), 607–621.
- Backe-Hansen, E. (2012). *De nasjonale forskningsetiske komiteene: "Barn"* (Sist oppdatert: 2. desember 2013). De nasjonale forskningsetiske komiteene. Lasta ned 21.mars 2014.
- Backman, O., Jakobsen, V., Lorentzen, T., Österbacka, E. & Dahl, E. (2011). Dropping out in Scandinavia. Social Exclusion and Labour Market Attachment among Upper Secondary School Dropouts in Denmark, Finland, Norway and Sweden. Arbetsrapport 2011:8. Stockholm: *Institutet för framtidsstudier*.
- Bakken, A. (2009). Ulikhet på tvers: har foreldres utdanning, kjønn og minoritetsstatus like stor betydning for elevers karakterer på alle skoler? Rapport 2009:8. Oslo: *NOVA*.
- Bandura, A. (1995). *Self-Efficacy in Changing Societies*. New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V. & Pastorelli, C. (2001). Self-Efficacy Beliefs as Shapers of Children's Aspirations and Career Trajectories. *Child Development*, 72(1), 187–206.
- Barne- og familiedepartementet (2003). *FNs konvensjon om barnets rettigheter*. Oslo.
- Beck, U., Hviid Nielsen, T. & Eriksen, A. (1997). *Risiko og frihet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Billett, S. (2002). Critiquing workplace learning discourses: Participation and continuity at work. *Studies in the Education of Adults*, 34(1), 56–67.
- Billett, S. (2004). Workplace participatory practices: Conceptualising workplaces as learning environments. *Journal of Workplace Learning*, 16(6), 312–324.
- Birkemo, A. (1997). *Yrkesrådgivning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Birkemo, A. (2007). Utdannings- og yrkesvalg i ungdomsalderen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 91(3), 183–192.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). Inside the Black Box : Raising Standards Through Classroom Assessment. *Phi Delta Kappan*, 80, 139–148.
- Black, P. & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31.
- Boekaerts, M. (2006). Self-regulation and effort investment. I Renninger, I. E. & Sigel, K. A. (Red.), *Handbook of child psychology volume 4: Child psychology in practice* (6. utg.). New York: Wiley.

- Bostad, I. & Pettersen, T. (Red.), (2006). *Dialog og danning: det filosofiske grunnlaget for læring*. Oslo: Scandinavian Academic Press.
- Boud, D. & Middleton, H. (2003). Learning from others at work: communities of practice and informal learning. *Journal of Workplace Learning*, 15, 194-202.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (2006). *Reproduksjonen: bidrag til en teori om undervisningssystemet*. København: Hans Reitzels forlag.
- Breen, R. & Goldthorpe, J. H. (1997). Explaining educational differentials: Towards a formal action theory. *Rationality and Society*, 9(3), 275–305.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Buland, T., Dahl, T., Havn, V. H. & Finbak, L. (2007). Intet menneske er en øy. Rapport fra evaluering av tiltak i Satsing mot frafall. Rapport 2007. Trondheim: SINTEF.
- Christensen, P. & Prout, A. (2002). Working with Ethical Symmetry in Social Research with Children. *Childhood*, 9(4), 477–497.
- Clayton, B., Blom, K., Meyers, D. & Bateman, A. (2003). *Assessing and certifying generic skills. What is happening in vocational education and training?* St. Adelaide: Australian National Training Authority.
- Collin, K. (2004). The Role of Experience in Work and Learning among Design Engineers. *International Journal of Training and Development*, 8, 111–127.
- Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of Qualitative Research* (3. utg.). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Côté, J. (2006). Identity Studies: How Close Are We to Developing a Social Science of Identity?— An Appraisal of the Field. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 6(1), 37–41.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Dale, E. L. (2010). *Kunnskapsløftet. På vei mot felles kvalitetsansvar?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Danielsen, I. J. (2005). *Utdanning- et resultat av tilfeldigheter?* Masteroppgåve. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Deci, E. L. (1992). The Relation of Interest to the Motivation of Behavior: A Self-determination Theory Perspective. I & Renninger, K. A. & Hidi, S. (Red.) *The Role of Interest in Learning and Development*. Hillsdale, New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for humaniora og samfunnsfag (NESH) (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Forskningsetiske komiteer.
- Dewey, J. (2005). *Demokrati och utbildning*. Gøteborg: Bokforlaget Daidalos.
- Diemer, M. A. & Blustein, D. L. (2007). Vocational Hope and Vocational Identity: Urban Adolescents' Career Development. *Journal of Career Assessment*, 15, 98–118.

- Dreier, O. (1999). Personal Trajectories of Participation across Contexts of Social Practice. *Outlines. Critical Practice Studies*, 1(1).
- Dysthe, O. (Red.) (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Eccles, J. S. (2009). Who Am I and What Am I Going to Do With My Life? Personal and Collective Identities as Motivators of Action. *Educational Psychologist*, 44, 78-89.
- Embree, L. (2013). *Refleksiv analyse: ei første innføring i fenomenologisk gransking*. Trondheim: Akademika.
- Engelsen, B. U. (2010). Lærer - kjenn ditt læreplanfag? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 94(01), 41-51.
- Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, 26(2), 247-273.
- Erikson, E. H. (1992). *Identitet: ungdom og kriser*. København: Hans Reitzel Forlag.
- Fekjær, S. B. (2009). Utdanning: Et rasjonelt valg? *Sosiologisk Tidsskrift*, 17, 291-309.
- Flick, U. (2006). *An introduction to qualitative research*. Los Angeles: Sage Publications.
- Fog, J. (2004). *Med samtalen som utgangspunkt: det kvalitative forskningsinterview* (2. utg.). København: Akademisk forlag.
- Forskningsrådet. (2010). Praksisrettet FoU i grunnopplæring og lærerutdanning (2006 – 2009). Programplan 2006-2010. Oslo: *Norges Forskningsråd*.
- Furlong, A. & Cartmel, F. (2007). *Young people and social change: new perspectives*. Maidenhead: Open University Press.
- Fylkenes informasjonstjeneste for søkere til vidaregåande opplæring (2014). vilbli.no. Lasta ned 22. februar, 2014, frå <http://www.vilbli.no/>
- Gadamer, H.-G. (2012). *Sannhet og metode. Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Pax Forlag.
- Gamlem, S. M. & Smith, K. (2013). Student perceptions of classroom feedback. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 20, 150-169.
- Geertz, C. (2000). *Local knowledge: further essays in interpretive anthropology* (3. utg.). New York: Basic Books.
- Gewirtz, S. & Cribb, A. (2009). *Understanding Education: A Sociological Perspective*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Giddens, A. (1993). *New Rules of Sociological Method* (2. utg.). Padstow, UK: Polity Press.
- Giddens, A. & Schultz Jørgensen, S. (2006). *Modernitet og selvidentitet: selvet og samfundet under sen-moderniteten*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Gilje, N. & Grimen, H. (2011). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi* (14. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Giorgi, A. (1997). The Theory, Practice, and Evaluation of the Phenomenological Method as a Qualitative Research Procedure. *Journal of Phenomenological Psychology*, 28, 235-260.
- Giorgi, A. (2012). The Descriptive Phenomenological Psychological Method. *Journal of Phenomenological Psychology*, 43, 3-12.

- Greeno, J. G., Moore, J. L. & Smith, D. R. (1993). Transfer of situated learning. I Detterman, D. K. & Sternberg, R. J. (Red.) *Transfer on trial: intelligence, cognition and instruction*. Westport, US: Ablex Publishing.
- Grimen, H. (2007). *Samfunnsvitenskaplige tenkemåter* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskaplige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gushue, G. V., Clarke, C. P., Pantzer, K. M. & Scanlan, K. R. L. (2006). Self-Efficacy, Perceptions of Barriers, Vocational Identity, and the Career Exploration Behavior of Latino/a High School Students. *The Career Development Quarterly*, 54(4), 307–317.
- Hackett, G. (1995). Self-efficacy in career choice and development. I Bandura, A. (Red.), *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Hanks, W. F. (2005). Situert læring. Forord, del 1. I Lave, J. & Wenger, E., *Situert læring og andre tekster*. (3. utg.). København: Hans Reitzels Forlag.
- Hansen, K. G. (2000). Situert læring i klasserommet. I Illeris, K. (Red.), *Tekster om læring*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Hansen, M. N. (2006). Social Origins and Academic Performance at University. *European Sociological Review*, 22(3), 277–291.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.
- Havnes, A., Smith, K., Dysthe, O. & Ludvigsen, K. (2012). Formative assessment and feedback: Making learning visible. *Studies in Educational Evaluation*, 38, 21–27.
- Hawkins, B. & Edwards, G. (2013). Managing the monsters of doubt: Liminality, threshold concepts and leadership learning. *Management Learning*, 0(0), 1–20.
- Heggen, K., Helland, H. & Lauglo, J. (2013). *Utdannings sosiologi*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Heggen, K., Paulgaard, G. & Jørgensen, G. (2003). *De andre: ungdom, risikoser og marginalisering*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Heggen, K. & Øia, T. (2007). *Ungdom i endring: mestring og marginalisering*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Hegna, K. (2013). Ungdom med innvandringsbakgrunn etter overgangen til videregående opplæring. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 13(1), 49–79.
- Helland, H. (2006). Reproduksjon av sosial ulikhet. Er sosial bakgrunn av betydning for valg av utdanningsretning? *Sosiologisk Tidsskrift*, 14(01).
- Herr, E. (1997). Supers Life-span theory approach and its outlook for refinement. *The Career Development Quarterly*, 45.
- Hidi, S. & Renninger, K. A. (2006). The Four-Phase Model of Interest Development. *Educational Psychologist*, 41(2), 111–127.
- Hodkinson, P., Biesta, G. & James, D. (2008). Understanding Learning Culturally: Overcoming the Dualism Between Social and Individual Views of Learning. *Vocations and Learning*, 1, 27–47.
- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments*. Englewood Cliffs, New Jersey: American Psychological Association.

- Hovdenak, S. (2007). Pedagogiske identiteter – blant læreplaner og ungdom: I ideologisk og eksistensielt perspektiv. I Hovdenak, S., Riksaasen, R. & Wiese, V. (Red.), *Klasse, kode og identitet. Bernstein i norsk forskning*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Huang, L. (2008). Social Capital and Student Achievement in Norwegian Secondary Schools. Oslo: NOVA.
- Illeris, K. (2000). Læring. I Illeris, K. (Red.) *Tekster om læring*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Illeris, K. (2002). *Ungdom, identitet og uddannelse*. Roskilde: Center for Ungdomsforskning.
- Irvine, N. & Carmichael, P. (2009). Threshold concepts: A point of focus for practitioner research. *Active Learning in Higher Education*, 10(2), 103–119.
- Johannessen, K. (1989). Intrasitiv forståelse- en fellesnevner for filosofisyn, språksyn og kunnskapssyn hos Wittgenstein. I Johannessen, K. & Bertil, R., *Om tyst kunnskap: två artiklar*. Didaktisk forskning i Uppsala. Uppsala: Uppsala Universitet, Centrum för didaktik.
- Karlsen Bæck, U. D. (2004). Preferanser for valg - sosial reproduksjon og individualisering i det senmoderne. *Sosiologisk Årbok*, 2, 87–116.
- Karseth, B. & Engelsen, B. U. (2007). Læreplan for Kunnskapsløftet – et endret kunnskapssyn? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 91(05), 404–412.
- Keller, B. K. & Whiston, S. C. (2008). The Role of Parental Influences on Young Adolescents' Career Development. *Journal of Career Assessment*, 16(2), 198–217.
- Kennelly, L. & Monrad, M. (2007). Approaches to Dropout Prevention: Heeding Early Warning Signs with Appropriate Interventions. *American Institutes for Research*.
- Kiley, M. & Wisker, G. (2009). Threshold concepts in research education and evidence of threshold crossing. *Higher Education Research & Development*, 28(4), 431–441.
- Kirke, utdannings- og forskningsdepartementet (1996). *Reform 1994*. Oslo.
- Kjærnsli, M., Lie, S., Olsen, R., Roe, A. & Turmo, A. (2004). *Rett spor eller ville veier. Norske elevers prestasjoner i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2003*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kniveton, B. H. (2004). The influences and motivations on which students base their choice of career. *Research in Education*, 72, 47–59.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Koning, E. & Boekaerts, M. (2005). Determinants of students' school-identification in secondary vocational education. *European Journal of Psychology of Education*, 20(3), 289–308.
- Konkola, R., Tuomi-Gröhn, T., Lambert, P. & Ludvigsen, S. (2007). Promoting learning and transfer between school and workplace. *Journal of Education and Work*, 20, 211–228.
- Krange, O. (2004). Ungdomsforskningen bidrag til fokus på ungdom og individualisering. *Sosiologisk Årbok*, 2, 117–138.
- Krange, O. & Øia, T. (2005). *Den nye moderniteten: ungdom, individualisering, identitet og mening*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Krumboltz, J. D. (2008). The Happenstance Learning Theory. *Journal of Career Assessment*, 17(2), 135–154.

- Kunnskapsdepartementet (2004). *Kultur for læring*. (St.meld. nr. 30, 2003-2004). Oslo.
- Kunnskapsdepartementet (2006a). *Forskrift til opplæringslova Kapittel 3: Individuell vurdering i grunnskolen og i videregående opplæring*. Lasta ned frå <http://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>
- Kunnskapsdepartementet (2006b). *Læreplanen Kunnskapsløftet*. Oslo.
- Kunnskapsdepartementet (2007). ... *og ingen stod igjen* (St. meld nr. 16, 2006- 2007). Oslo.
- Kunnskapsdepartementet (2010). *Ny GIV: Tiltak for bedre gjennomføring i videregående opplæring*. Oslo.
- Kunnskapsdepartementet (2011). *Motivasjon - Mestring- Muligheter. Ungdomstrinnet* (Meld. St. 22, 2010 – 2011). Oslo.
- Kunnskapsdepartementet (2013a). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova)*. Lasta ned frå <http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Kunnskapsdepartementet (2013b). *På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen* (Meld. St. 20, 2012–2013). Oslo.
- Kvale, S. (2006). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. F. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lamb, S., Sandberg, N. & Markussen, E. (2011). *School dropout and completion: international comparative studies in theory and policy*. Dordrecht: Springer.
- Lauglo, J. (2008). Familiestruktur og skoleprestasjoner. *Tidsskrift for Ungdomsforskning*, 8(1), 3–29.
- Lave, J. & Wenger, E. (2000). Legitim perifer deltagelse. I Illeris, K. (Red.), *Tekster om læring*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Lave, J. & Wenger, E. (2005). *Situert læring og andre tekster*. (3. utg.). København: Hans Reitzels Forlag.
- Lindberg, V. (2003). Vocational knowing and the content in vocational education. *International Journal of Training Research*, 1(2), 40–61.
- Malachuk, M., Messersmith, E. E. & Eccles, J. (2010). The Ontogeny of Career Identities in Adolescence. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 130, 97–110.
- Marcia, J. E. (1980). Identity in Adolescence. I Adelson, J. (Red.), *Handbook of Adolscence Psychology*. New York: Wiley & Sons.
- Markussen, E., Lødding, B., Sandberg, N. & Vibe, N. (2006). Forskjell på folk - hva gjør skolen? Rapport 2006:3. Oslo: NIFU Step.
- Markussen, E. (2009). *Videregående opplæring for (nesten) alle*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Markussen, E. (2010). Valg og gjennomføring av videregående opplæring før Kunnskapsløftet. *Acta Didactica Norge*, 4(1).
- Markussen, E., Frøseth, M. W. & Sandberg, N. (2011). Reaching for the Unreachable: Identifying Factors Predicting Early School Leaving and Non-Completion in Norwegian Upper Secondary Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(3), 225–253.

- Masdonati, J. (2010). The transition from school to vocational education and training: A theoretical model and transition support program. *Journal of Employment Counseling*, 47, 20–29.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self, and society from the standpoint of a social behaviorist*. *Philosophical Review*, 44. Chicago: University of Chicago Press.
- Mead, G. H. (2005). *Sindet, selvet og samfundet: fra et socialbehavioristisk standpunkt*. København: Akademisk forlag.
- Meeus, W., Jedema, J. & Maassen, G. H. (2002). Commitment and exploration of mechanisms of identity formation. *Psychological Reports*, 90, 771–785.
- Merriam, S. B. & Associates. (2002). *Qualitative Research in Practice*. (1. utg.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Meyer, J. H. F. & Land, R. (2005). Threshold concepts and troublesome knowledge (2): Epistemological considerations and a conceptual framework for teaching and learning. *Higher Education*, 49(3), 373–388.
- Molander, B. (1996). *Kunnskap i handling*. Göteborg: Bokforlaget Daidalos.
- Moore, R. & Young, M. (2001). Knowledge and the Curriculum in the Sociology of Education: Towards a reconceptualization. *British Journal of Sociology of Education*, 22, 445–461.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological Research Methods*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Musaeus, P. (2003). Forefaldende arbejde- uddannelse eller udnyttelse? I Nielsen, K. & Kvale, S. (Red.), *Praktikkens læringslandskab. At lære gennem arbejde*. København: Akademisk forlag.
- Måseide, A. (1988). Treng vi faget pedagogikk? I Fjelland, R., Lindseth, A., Nilsen, I. M. & Måseide, A. (Red.), *Treng vi faget pedagogikk?* Oslo: Solum Forlag.
- Nicol, D. J. & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199–218.
- Nielsen, K. & Kvale, S. (1999). *Mesterlære som aktuell læringsform*. København: adNotam Gyldendal.
- Nyen, T. & Tønder, A. H. (2012). Fleksibilitet eller faglighet? En studie av innføring av prosjekt til fordypning i Kunnskapsløftet. Rapport 2012:47. Oslo: FAFO.
- OECD (2012). *Education at a Glance 2012*. OECD Publishing.
- Olsen, O. J. (2011). Til fortolkning av endringsprosesser i norsk fag- og yrkesfaglig. Utdanningssystemers strukturelle utforming. *Sosiologisk Tidsskrift*, 19, 29–47.
- Owens, T. J. (2006). Self and Identity. I Delamater, J. (Red.), *Handbook of Social Psychology*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Pajares, F. & Schunk, D. H. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. I Riding, R. J. & Rayner, S. G. (Red.), *Self perception. International perspectives on individual differences Vol 2*. London: Ablex Publishing.

- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative reserach & evaluation methods* (3. utg.). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Paulgaard, G. (2006). Identitetskonstruksjoner – hvor langt rekker de? *Tidsskrift for Ungdomsforskning*, 6(1), 67–88.
- Pedersen, W. (1996). Working-class Boys at the Margins: Ethnic Prejudice, Cultural Capital, and Gender. *Acta Sociologica*, 39(3), 257–279.
- Phoenix, A. & Rattansi, A. (2005). Proliferating Theories : Self and Identity in Post-Eriksonian Context : A Rejoinder to Berzonsky, Kroger, Levine, Weigert and Gecas. *Identity: An International Journal Of Theory and Research*, 5(2), 205–225.
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativmetode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Purdy, J. P. & Walker, J. R. (2013). Liminal Spaces and Research Identity: The Construction of Introductory Composition Students as Researchers. *Pedagogy Critical Approaches to Teaching Literature Language Composition and Culture*, 13(1), 9–41.
- QSR International (2014). *NVivo 10 research software for analysis and insight*. <http://www.qsrinternational.com/>. Lasta ned 27. mars 2014.
- Richards, L. (2005). *Handling qualitative data. A practical guide*. London: Sage Publications.
- Ruiz-Primo, M. A. (2011). Informal Formative Assessment: The Role of Instructional Dialogues in Assessing Students' Learning. *Studies in Educational Evaluation*, 37, 15–24.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *The American Psychologist*, 55(1), 68–78.
- Sadler, D. R. (1998). Formative Assessment: revisiting the territory. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 77–84.
- Salomon, G. & Perkins, D. N. (1998). Individual and Social Aspects of Learning. *Review of Research in Education*, 23, 1–24.
- Sandal, A. K. & Smith, K. (2010). Frå ungdomsskule til vidaregåande skule – elevane si stemme. *Tidsskriftet FoU i Praksis*, 4(2), 25–42.
- Sandal, A. K. & Smith, K. (2012). Møte med yrkesfagleg utdanning i den norske vidaregåande skulen. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 2(1), 1–17.
- Sandal, A. K., Smith, K. & Wangemsteen, R. (2014). Vocational students' experiences with assessment in workplace learning. *Vocations and Learning. Studies in Vocational and Professional Education*, publisert online 15. April 2014.
- Saugstad, T. (2003). Læring i skole og i praksis. I. Nielsen, K. & Kvale, S. (Red.), *Praktikkens læringslandskap. At lære gjennom arbeide*. København: Akademisk forlag.
- Schreiner, C. & Sjøberg, S. (2006). Jeg velger meg naturfag! (...hvem gjør egentlig det?). Rapport utarbeidet for Norges Forskningsråd. Oslo: *Universitetet i Oslo*.

- Schunk, D. H. & Zimmerman, B. J. (2007). Influencing Children's Self-Efficacy and Self-Regulation of Reading and Writing Through Modeling. *Reading & Writing Quarterly*, 23(1), 7–25.
- Schutz, A. & Embree, L. (Red.) (2011). *Collected papers V. Phenomenology and the Social Sciences*. New York: Springer.
- Schwartz, S. J., Luyckx, K. & Vignoles, V. L. (2011). *Handbook of Identity Theory and Research, Vol. 1 og 2*. New York: Springer.
- Seginer, R. (2009). Parenting : Science and Practice Parents ' Educational Involvement: A Developmental Ecology Perspective. *Parenting: Science and Practice*, 6(1), 1–48.
- Sfard, A. (1998). On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One. *Educational Researcher*, 27(2), 4–13.
- Sfard, A. & Prusak, A. (2005). Telling Identities: In Search of an Analytic Tool for Investigating Learning as a Culturally Shaped Activity. *Educational Researcher*, 34(4), 14–22.
- Shute, V. J. (2008). Focus on Formative Feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153–189.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2002). Internal and External Frames of Reference for Academic Self-Concept. *Educational Psychologist*, 37, 233-244.
- Skjervheim, H. (2000). *Objektivismen* (1. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Skårbrevik, K. J. (2004). Yrkesvalmodnad - eit nyttig omgrep? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 88(6), 481–490.
- Skårbrevik, K. J. (2009). Verdier og yrkesval. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 93(02), 110–119.
- Sletten, M. A. & Hyggen, C. (2013). Ungdom, frafall og marginalisering. Temanotat. Oslo: Forskingsrådet.
- Smith, K., Sandal, A. K., Syversen, M. H. & Wangensteen, R. (2010). Med Mappe som Møteplass: samarbeid for eleven for eleven si læring i overgangen mellom ungdomssteget og yrkesfag i vidaregåande skule. Rapport. Sogndal: Høgskulen i Sogn og Fjordane.
- Statistisk Sentralbyrå (2013). *Studenter ved universiteter og høyskoler. Statistikk*. Lasta ned 22. mars 2014 frå <http://www.ssb.no/>.
- Stringer, K. J. & Kerpelman, J. L. (2010). Career Identity Development in College Students: Decision Making, Parental Support, and Work Experience. *Identity*, 10, 181-200.
- Suh, S. & Suh, J. (2007). Risk Factors and Levels of Risk for High School Dropouts. *Professional School Counseling*, 10, 297–306.
- Super, D. E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 16(3), 282-298.
- Tetzchner, S. von. (2012). *Utviklingspsykologi*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Thrane, C. (2005). Utdanningens sosiale reproduksjon - et fokus på mekanismer. *Sosiologisk Tidsskrift*, 1, 45–70.
- Ulvestad, H. A. (2013). Kunnskap sett i eit handlingsperspektiv. I Langfeldt, G. & Moe, V. F. (Red.), *Å lære å bli lærer*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

- Utdanningsdirektoratet (2011). *Prosjekt til fordypning. En veileder for dere som skal legge forholdene til rette for elevene i PTF*. Oslo.
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Utdanningsspeilet 2013*. Oslo.
- Van Manen, M. (1997). *Researching lived experience: human science for an action sensitive pedagogy*. London: Althouse Press.
- Vaughan, K. & Roberts, J. (2007). Developing a “productive” account of young people’s transition perspectives. *Journal of Education and Work*, 20(2), 91–105.
- Vignoles, V., Schwartz, S. & Luyckx, K. (2011). Introduction: Toward an Integrative View of Identity. I Schwartz, S., Luyckx, K. & Vignoles, V., *Handbook of Identity Theory and Research, Vol 1 & 2*. New York: Springer.
- Virtanen, A., Tynjälä, P. & Collin, K. (2009). Characteristics of Workplace Learning Among Finnish Vocational Students. *Vocations and Learning*, 2, 153–175.
- Von Wright, M. (2006). The Punctual Fallacy of Participation. *Educational Philosophy and Theory*, 38(2), 159–170.
- Vondracek, F. W. & Skorikov, V. B. (1997). Leisure, school, and work activity preferences and their role in vocational identity development. *Career Development Quarterly*, 45, 322–340.
- Wenger, E. (2006). *Communities of Practice. Learning, meaning and Identity*. (14. utg.). New York: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (2010). *Praksisfællesskaber* (4. utg.). København: Hans Reitzels Forlag.
- Whiston, S. C. & Keller, B. K. (2004). The Influences of the Family of Origin on Career Development: A Review and Analysis. *The Counseling Psychologist*, 32(4), 493–568.
- William, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 3–14.
- Willis, P. (1977). *Learning to labour: how working class kids get working class jobs*. Farnborough: Saxon House.
- Wollscheid, S. (2010). Språk, stimulans og læringslyst -Tidlig innsats og tiltak mot frafall i videregående gjennom hele oppveksten. Rapport 2010:10. Oslo: NOVA.
- Young, M. (2010). Alternative Educational Futures for a Knowledge Society. *European Educational Research Journal*, 9(1), 1.
- Ziehe, T., Jacobsen, J. C. & Fink, H. C. (2004). *Øer af intensitet i et hav af rutine: nye tekster om ungdom, skole og kultur*. København: Politisk Revy.
- Zimmerman, B. (2000). Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82–91.
- Øian, H. (2004). Time out and drop out. On relation between linear time and individualism. *Time and Society*, 13(2/3), 173–195.