

Thunberg, O. A & Andreassen S-E. (2017).
Elevskap mot frafall i videregående skole.
Scandinavian Journal of Vocations in Development.
<http://dx.doi.org/10.7577/sjvd.2136>

Fagfelleurdert artikkel
(peer reviewed article)

Elevskap mot frafall i videregående skole

Odd Arne Thunberg¹ og Svein-Erik Andreassen²

¹ Førsteamanuensis, UiT Norges arktiske universitet, Institutt for lærerutdanning og pedagogikk.

odd.a.thunberg@uit.no

² Førstelektor, UiT Norges arktiske universitet, Institutt for lærerutdanning og pedagogikk.

svein.erik.andreassen@uit.no

Nøkkelord:

elevskap, utdanningsvalg, karriereveiledning, frafall i videregående opplæring, tilpasningslæring, utviklingslæring, aksjonslæring, skolerådgivere, lokal læreplan.

Sammendrag

Artikkelen retter fokus mot frafallsproblematikk i videregående skole. En mulig løsning er å øke elevenes kompetanse i å gjøre karrierevalg. I en videreutdanningsstudie i yrkesveiledning har skolerådgivere og lærere arbeidet med å utvikle mulige løsninger gjennom FoU-arbeid på egne arbeidsplasser.

Data er samlet inn fra bl.a. veiledningssamtaler og eksamensoppgaver. Som analyseredskaper er teoretiske begreper fra Ellstrøm (2006) anvendt; tilpasningslæring og idealet elevskap i utviklingslæring.

Artikkelens funn er at medbestemmelse – ikke bare medvirkning – i valg av aktiviteter, rådgiver, utdanning og skolested øker elevens kompetanse i å gjøre karrierevalg.

Artikkelen bidrar med praktiske eksempler på hvordan skolene kan lykkes med dette, med utgangspunkt i faget *Utdanningsvalg*. Faget ble obligatorisk på ungdomsskoletrinnet fra 2008.

Abstract

This article focuses attention on the problem of pupils who drop out of upper secondary school. One possible solution is to help pupils become better at choosing an educational path and subsequent career. As part of a continuing education study on vocational guidance, school counsellors and teachers worked to develop possible solutions to this problem based on R&D work done at their own places of employment. Data was gathered from such activities as pupil guidance conversations and exams/examination assignments. Theoretical concepts from Ellstrøm (2006) were used as analysis tools; adaptive learning and the ideal of pupilship in development.

The article presents findings that indicate codetermination – not just involvement – in the choice of activities, counsellors, education path and a pupil's choice of schools can influence a pupil's ability to make appropriate career choices. The article provides practical examples of how schools can succeed with this, taking their point of departure in the school subject Educational Choices. This subject became obligatory at lower secondary schools from 2008.

Key words:

pupilship, pupil participation, educational choices, vocational/career guidance, high school/upper secondary drop-out, adaptive learning, developmental learning, action learning/Learning-by-doing, school counsellors, local curriculum.

Bakgrunn og forskningsspørsmål

Et generelt problem i norsk grunnskole ble tematisert i en landrapport fra Utdanningsdirektoratet (2007) til OECD. Rapporten konkluderte med at vi manglet systematisk veilederutdanning og avdekket en veiledningstjeneste i grunnskolen med svak profesjonalitet. Yrkesinformasjonen til elevene fremsto ifølge rapporten som fragmentert med mange utdanningsfokus, uten sterke forbindelser til arbeidsmarkedet, og uten sammenhengende fokus på strategisk utvikling. En kvalitativ god karriereveiledning er viktig for effektiviteten i utdanningssystemet, slik at eleven skal kunne fullføre utdanningen innen normert tid, påpekte Utdanningsdirektoratet.

Frafallet i videregående skole er høyt og skaper bekymring. En fylkeskommune og noen kommuner samordnet en felles lokal læringsstrategi for faget utdanningsvalg. Målet var å redusere antall elever som valgte feil utdanning, og å redusere antall elever som droppet ut av videregående opplæring. Universitetet fikk et oppdrag fra fylkeskommunen å undersøke faget utdanningsvalg i perioden 2011–2013. Et karrieresenter fikk oppdraget med å utvikle en mal for lokal læreplan i faget for grunnskolene i fylket, og organiserte dette arbeidet. NAV-veiledere, lærere, skolerådgivere, og skoleledere deltok i prosjektet, som bl.a. bestod av et videreutdanningsstudium. Visjonen i dette felles prosjektet var å styrke nettverket rundt elever i en valgsituasjon gjennom kommunikasjon mellom rådgivere i ungdomsskoler, rådgivere i videregående skole og veiledere ved NAV, og gjennom ulike tiltak (Thunberg & Tiller, 2014). Prosjektleder var professor Tom Tiller.

Fylkeskommunen, Næringsforeningen og FN-sambandet møtte et ungdomsråd fra en kommune til seminar om arbeidsliv og utdanning. Et medlem av ungdomsrådet, en elev på snart 18 forklarte politikerne i en avisartikkel hvorfor hun sluttet på videregående skole:

Hun valgte studiespesialisering i samfunnsfag fordi vennene hennes valgte dette, men uheldigvis havnet hun i en annen skoleklasse enn vennene. Hun forlot skolen på grunn av sterk mistriivsel og gikk til en jobb på den lokale bensinstasjonen, og slapp dermed unna hybeltilværelsen i byen. Hun fikk et bedre liv uten depresjoner med å forlate skolen, og hun advarer andre elever mot å velge utdanning etter det som vennene velger.

Fortellingen setter fokus på mistriivsel hos elevene og mangel av mestring i skolen – både feil skoleklasse og ugunstig hybeltilbud. Deltakelse i lokalsamfunnene kan derimot bidra til en følelse av lokal tilhørighet som former verdiskjemaer og dermed også barn og ungdoms utdanningsløp. Denne elevfortellingen kunne også ha en sammenheng med sted som

mulighetsstruktur. Det betyr blant annet at det ses på muligheter for utdanning og arbeid på et gitt sted eller i en gitt region (Bæck, 2012). Skolehverdagen for elevene må oppleves som meningsfull, oppsummerer Tom Tiller (2012) fra over 30 års skoleforskning. Elevens gode læring er avhengig av lyst, motivasjon og kraft til å lære. I særlig grad handler god læring om hvordan undervisningen kan reflektere elevens livserfaringer (Tiller & Tiller, 2002). Styrking av elevens læringsprosess er også tema i svensk skoleforskning med et teoretisk begrep "elevskap". Dette forskningsarbeidet forklarer hvordan de yngste elevene kan utvikle seg gjennom en kontinuerlig prosess der barnet får hjelp til å omgås andre elever. Elevskap er subjektskapende og handler om hvordan elever konstruerer seg selv og utvikler seg i en skolekontekst (Lofors-Nyblom, 2009). Læring er et arbeid som må utføres av den som skal lære, det betyr at også læringsarbeid må læres (Bjørngen, 2012). Begrepet ansvar for egen læring blir i følge Bjørngen både misforstått og dels misbrukt i skolen i Norge, når det ikke gis tilstrekkelig rom for læring av læringsarbeid.

Overstående gir grunnlag for å stille følgende forskningsspørsmål, som denne artikkelen belyser: *Hva kan ungdomsskolen og den videregående skolen gjøre for å øke elevenes kompetanse i å gjøre karrierevalg?*

Noen utdanningspolitiske og –ideologiske føringer

Ett av tiltakene for å imøtekomme kritikken av et for høyt frafall blant elevene i videregående opplæring var faget utdanningsvalg. Ideen ble utviklet gjennom flere omfattende prosesser og dokumenter. Regjeringen Stoltenberg I opprettet Kvalitetsutvalget 5. oktober 2001 som skulle vurdere kvalitet og organisering av grunnopplæringen i Norge. Rådgivning og yrkesveiledning fikk en sentral plass i arbeidet med NOU 2003:16, *I første rekke*, ledet av Astrid Søgne fra Arbeiderpartiet (NOU 2003:16, 2003). Trenden i Norge hadde vært å oppdra den veiledningssøkende til selv å finne nødvendig informasjon, mens fokus her ble rettet mot behov for individuell veiledning og hjelp til refleksjon. Prosjektet *Bevisste utdanningsvalg* ble gjennomført i regi av Utdannings- og forskningsdepartementet med formål å undersøke hvordan ungdom kunne få hjelp til å foreta bevisste utdanningsvalg uavhengig av tradisjonelle kjønnsroller. Konklusjonen var at veiledning, bevisstgjøring og motivering var viktige nøkkelfaktorer i arbeidet med å foreta utdanningsvalg, og at dette arbeidet måtte starte opp allerede tidlig på ungdomstrinnet (NOU 2003:16, s. 214).

Kvalitetsutvalget foreslo at fylkeskommunene skulle ha det overordnede faglige ansvaret for utdannings- og yrkesveiledningen på ungdomstrinnet, og at disse skulle tilføres ressurser for å utvikle tjenesten. Rådgivningstjenesten skulle deles i en sosialpedagogisk del og en del for utdannings- og yrkesrådgivning, og tidsressursen for disse skulle styrkes (NOU 2003:16, 2003, s. 215).

Gjennom arbeidet med Stortingsmelding 30, *Kultur for læring*, i årene 2003–2004, ble faget "Programfag til valg" i ungdomsskolen lansert (St.meld. nr. 30 (2003-2004), 2004). Det var denne Stortingsmeldingen som dannet grunnlag for læreplanene i Kunnskapsløftet. Elevene skulle nå planlegge sitt fremtidige utdannings- og yrkesvalg, basert på kunnskap og erfaringer ut fra sitt eget nivå. Elever som ville ha mer praktisk trening skulle få muligheten til det. De elevene som ville ha større teoretiske utfordringer, skulle kunne bryne seg på deler av fag fra videregående skole. Samlet skulle dette gi en bedre tilpasset opplæring.

Utdanningsdepartementet oppfordret flere skoler til å prøve ut forskjellige modeller av det nye programfaget (NOU 2003:16, 2003, s. 62-63). Erfaringene herfra ble deretter formidlet videre til resten av landet.

Under prøveperioden ble det utviklet en nasjonal læreplan for faget programfag til valg (St. meld nr. 30 (2003-2004), 2004). Faget skiftet i 2008 navn til Utdanningsvalg. Fagets karakterskala bestod av kun en karakter; deltatt. Faget hadde ikke eksamensordning, men kompetansemål på samme måte som øvrige fag i LK06. Timerammen var på 113 timer fordelt på ungdomstrinnet – for øvrig det samme som mens fagets navn var programfag til valg (Utdanningsdirektoratet, 2008). Fra 2015 ble fagets navn på nytt endret – denne gang til utdanningsvalg på ungdomstrinnet, og timetallet ble justert til 110 (Utdanningsdirektoratet, 2015).

I desember 2006 presenterte regjeringen Stoltenberg II Stortingsmelding 16 ... *og ingen sto igjen – Tidlig innsats for livslang læring* (St.meld. nr. 16 (2005-2006), 2006). Denne Stortingsmeldingen forankret i regelverket at elevene fra og med ungdomstrinnet i samarbeid med videregående opplæring skulle ha systematisk rådgivning og veiledning knyttet til valg av utdanning og yrke (St.meld. nr. 16 (2005-2006), 2006, s. 83). I NOU nr. 16 (2001-2003), *I første rekke*, framgår det at en intensjon fra Generell del av læreplanen er at opplæringen både i ungdomsskolen og i videregående skole skal gi elevene kyndighet til å ta hånd om seg selv, overskudd og vilje til å hjelpe andre, og å mestre utfordringer sammen med andre.

Opplæringen i norsk skole skal, slik Kvalitetsutvalget ser det, kunne bidra til at barn og unge

får et godt grunnlag for å realisere fremtidsdrømmer, både som yrkesaktiv, så vel som sosialt individ (I NOU nr. 16 (2001-2003), 2003, s. 11). Et pedagogisk fokus var å gjøre elevene bedre rustet til å gjøre riktige valg av utdanningsprogram og yrkesvei. Skoleeierens ansvar var å kvalitetssikre elevenes fremtidige utdannings- og yrkesvalg i ungdomsskolen med faget utdanningsvalg. I Utdanningsdirektoratets læreplan for faget utdanningsvalg (Utdanningsdirektoratet, 2008) finnes tre hovedområder med følgende vektning: 1/5 Om videregående opplæring og arbeidsliv. 3/5 Utprøving av utdanningsprogram. 1/5 Om egne valg. Faget utdanningsvalg skulle bidra til å skape helhet og sammenheng i grunnopplæringen og knytte grunnskole og videregående opplæring bedre sammen (Utdanningsdirektoratet, 2008). Når tre femtedeler av det nye skolefaget skulle være utprøving av utdanningsprogram i videregående skole, indikerte dette at undervisningen skulle varieres og flyttes ut fra klasserommet i ungdomsskolen. I føringene fra den nasjonale læreplanen i faget utdanningsvalg skulle eleven lære å velge selv, og kunne utføre sitt eget valg.

Elevens rolle som aktivt lærende er helt sentral i de konstruktivistiske læringsteorier som ble brukt av Kvalitetsutvalget i forberedelser til LK06. Selvstendige arbeidsformer og elevenes egne valg av for eksempel temaer gir imidlertid ingen garanti for læringsutbytte hvis ikke elever og lærlinger kan utvikle en forskende holdning til egen kunnskapsutvikling og læring. Arbeidsformer som tas i bruk skal derfor understøtte en slik hensikt (NOU nr. 16 (2003), s. 16). Formålet med faget Utdanningsvalg er at læringen skal gi elevene egen erfaring med innhold, oppgaver og arbeidsmåter i ulike utdanningsprogram i videregående opplæring og aktuelle yrker. Elevene skal gis mulighet til å delta i praktisk aktivitet og fordypning i fag. Læringen i faget skal legge til rette for at den enkelte elev kan få prøve ut og reflektere over sine valg (Utdanningsdirektoratet, 2008).

Kvalitetsutvalget beskrev det pedagogiske grunnsynet i Norge som konstruktivistisk, når elevens læringsbetingelser skal planlegges. Den lærende må utvikle sin egen kunnskap gjennom en aktiv handling med å innarbeide og lagre det nye stoffet. Dette skjer ved at det nye stoffet på en eller annen måte knyttes til de forestillinger og kunnskaper som allerede er der fra før (NOU nr. 16 (2001-2003), 2003, s. 15).

Utdanningsdirektoratet (2009) anbefaler veiledende kompetansekriterier for rådgivere i grunnskolen. Det finnes frem til nå ingen lovfestede krav, og det er opp til skoleeier å avgjøre hvilken kompetanse som er nødvendig for å utføre disse rådgivningsoppgavene i norsk grunnskole. Elever i grunnskolen og i videregående opplæring har gjennom (Opplæringslova.

1998, § 9-2) rett til nødvendig rådgivning om utdanning, yrkestilbud og yrkesvalg og sosiale spørsmål. I Forskrift til opplæringslova (2006), § 22-3 står det bl.a.: *Eleven skal gradvis bli bevisst sine egne interesser, dugleikar og verdiar, og få kunnskap, sjølvinnstekt og evne til sjølv å kunne ta avgjerd om yrkes- og utdanningsval.* Hvilken spesifikk og faglig kompetanse rådgiverne skal besitte har vært kime til diskusjon siden ordningen ble innført i 1959. Den gjeldende instruks for rådgiveres arbeid i skolen er fra 1977.

Teoretiske begreper som analyseredskaper

Teoretiske begreper rendyrker noen felles trekk ved fenomener og overser andre, og er i den forstand generelle (Johannessen, Tuft & Christoffersen 2010, s. 48). Begreper innbefatter idealtyper, typologier, modeller, kategorier, klassifiseringsskjema og lignende – altså redskaper for å begrepsliggjøre sosialt liv (Aakvaag, 2008, s. 15). Det er bare gjennom å begrepsliggjøre data og erfaringer at vi kan "begripe" det vi observerer. Således kan begreper sammenliknes med "bokser" som vi putter data opp i for å kunne klassifisere og analysere dem. Begrep er klart og eksplisitt definert, og skiller seg med det fra andre ord i hverdagspråket (Aakvaag, 2008). Anvendelige begreper uttrykker det meningsinnholdet man ønsker å undersøke, og forklarer hvorfor valgte begreper bør presiseres språklig for å oppklare eventuelle flertydigheter og uklarheter (Johannessen et al. 2010, s. 48–49). Begrepene som vi anvender til analyse av data er tilpasningslæring, utviklingslæring og elevskap. Utviklingslæring er en forutsetning for idealet elevskap.

Dagens grunnopplæring i Norge har som utgangspunkt at opplæringen skal tilpasses alle elever. Slik skal opplæringen være tilrettelagt for å inkludere alle. Tilpasningslæring må ikke forveksles med begrepet tilpasset opplæring (Ellström, 2006). I enkelte utdanninger som akutt beredskap, redning, sikkerhet eller revisjon er det nødvendig med et høyt fokus på presisjon. Undervisningen kan da enkelte ganger oppleves som pugging av obligatoriske oppgaver som skal kvalitetssikres. Det kan bety, drill og sikre rutiner. I en undervisningskontekst kan en slik praksis medføre at elevene har liten innflytelse på løsningen av arbeidet eller valg av innholdet. I tilpasningslæring er alt bestemt på forhånd av andre enn eleven. *Tilpasningslæring* betyr i en slik sammenheng at eleven tilegner seg faktakunnskap, ferdigheter og sikre rutiner for å kunne utføre helt bestemte øvelser.

Utviklingslæring derimot forutsetter medbestemmelse i både valg av oppgave, valg av metode og i evalueringen av læringsarbeidet. Eleven kan da stille kritiske spørsmål og vurdere problemer, mål, rutiner, praksiser og ideer (Ellström, 2006). *Utviklingslæring* kan også forklares som Empowerment (Thunberg, 2009, s. 206). Empowerment understreker betydningen av å betrakte mennesker som aktører som selv vet hvor skoen trykker (Starrin, 1997). Det høyeste nivået for utviklingslæring er i dette hierarkiet kreativ læring, som også forutsetter full medbestemmelse av oppgaver, metoder og resultat. Dette er elevskap (Ellström, 2006), som vist i tabellen under.

Tabell 1. Læring for elevskap

Mulighetsrom	Tilpasningslæring		Utviklingslæring	
Undervisningssituasjon – Valgmuligheter	Passiv elev	Deltakende elev	Medvirkende elev	Medbestemmende elev
	Lystring	Undring 1	Undring 2	Elevskap
I. Valg av aktiviteter og innhold (oppgaver, metoder, temaer)	Andre har valgt	Andre har valgt	Andre har valgt	Eget valg tatt
II. Valg av rådgiver/kritisk venn (foreldre, skolerådgiver, medelev)	Andre har valgt	Andre har valgt	Andre har valgt	Eget valg tatt
III. Valg av utdanning (fremtidig yrke)	Andre har formelt valgt	Andre har reelt valgt	Eget reelt valg er mulig	Eget reelt valg tatt
IV. Valg av skolested (sted, læreplass)	Andre har formelt valgt	Andre har reelt valgt	Eget reelt valg er mulig	Eget reelt valg tatt
Regi – rammer	Styrt		Åpent	

Modellen er en visualisering for å klargjøre sentrale sider ved begrepet Elevskap, inspirert av Ellström (2006).

Rad I i tabellen skiller mellom ytterpunktene lærerstyrte og elevstyrte aktiviteter og innhold i undervisningen. Rad II. skiller mellom hvorvidt noen utnevner seg selv som elevens "rådgiver", eller om eleven selv velger potensielle "rådgivere" blant skolens ansatte, foreldre, venner etc. Rad III dreier seg om hvorvidt eleven kun har formell valgmulighet i forhold til utdanning og karriere, eller om eleven også har reell valgmulighet. Reell valgmulighet forutsetter relevant informasjon for egen situasjon og individuell utprøving. Rad IV skiller også mellom bare formell og også reell valgmulighet – her i forhold til skolested. En av utfordringene for å oppnå reell valgmulighet i rad III og IV er stress med tidsfrist for valg.

Modellen "Læring for elevskap" viser tilpasningslæring fra undervisningssituasjoner for elevene i kolonne helt til venstre (passiv elev/lystring), og kolonne nummer to fra venstre (deltakende elev/undring 1). Disse to kolonnene gir dårlige rammebetingelse for elevenes medbestemmelse. Årsaken er at alle vesentlige beslutninger allerede er tatt. Både valg av elevaktiviteter, hvem som skal være elevens nærmeste rådgiver, og elevens fremtidige yrkesvalg er gitt eller bestemt på forhånd. Når disse valgmulighetene er ferdig definert og bestemt av andre enn eleven, gir dette eleven liten motivasjon og liten grad av medbestemmelse. Disse undervisningssituasjoner kan i større grad oppleves som lystring enn mestring.

Motsatsen til lystring er medbestemmelse gjennom utviklingslæring. Dette sees i kolonnen nummer to fra høyre (medvirkende elev/undring 2) og kolonne helt til høyre (medbestemmende elev/elevskap). Når valgmuligheter for undervisningsaktiviteter, hvem som skal være nærmeste rådgiver, fremtidig yrkesvalg og skolested er til mulig, vil eleven oppnå medvirkning og medbestemmelse og oppleve indre motivasjon. Det er i dette mestringsområdet den kreative læringen kan praktiseres og utvikles, og som i følge Ellströms (2006) utviklingslæringsteori identifiseres som det høyeste nivået for læring.

Målsettingen med elevskap slik Lofors-Nylom (2009) definerer det, omhandler elevens rettigheter, men også elevens ansvar og plikter i skolen og hvordan denne utviklingsprosess samlet skal kunne utvikle en god elev. Individets frihet til å kunne velge selv og ta ansvar handler om en bevisstgjøring og en form for organisering, der begrepet frihet kan utgjøre en maktfaktor i forhold til hvordan dette utøves. Denne friheten er ikke først og fremst en frihet gitt fra noen, men handler mer om friheten til å kunne gjøre de rette valgene. Rett til videregående opplæring i Norge representerer ingen skoleplikt for elevene. Å velge vekk utdanning kan under gitte strukturelle betingelser fremstå som et fornuftig og rasjonelt valg (Bæck 2012).

Modellen "Læring for elevskap" er et utgangspunkt for å kunne analysere elevens mulighetsrom for utviklingslæring når faget utdanningsvalg gjennomføres i praksis. Når vi analyserer data anvender vi begreper fra den horisontale dimensjonen i modellen; tilpasningslæring og utviklingslæring i forhold til kategoriene I) valg av aktiviteter, II) valg av rådgiver, III) valg av utdanning og IV) valg av skolested.

Metode og utvalg

Data springer ut av et forskende partnerskap mellom universitetets veileder og studenter ved videreutdanningsstudie i utdannings- og yrkesveiledning 2012/2013. Studentene hadde sitt daglige virke som enten veiledere ved NAV eller som skolerådgivere og lærere i utdanningsvalg ved ulike skoler. Fullført studium ga 30 masterpoeng (ESTP) i veiledningspedagogikk. Faglig fokus for studiet var økt kvalitet i yrkesveiledning, og de utfordringer elevene og arbeidssøkende møter når de skal velge yrkes- og utdanningsveier. Studentenes formål var å utvikle profesjonelle nettverk som kunne lære fra erfaringer på tvers av sektorlinjer. Å skaffe innsikt og kunnskap om kommunikative prosesser, og å kunne analysere og vurdere veiledningsarbeid, ble også et mål for utdanningen. Ni eksamensoppgaver fra yrkesveiledningsstudiet er også blitt presentert som en bok (Spjelkavik, Sæther & Tiller, 2014).

I konstruktive forskningsopplegg (aksjonsforskning) spør forskeren hva et sett aktører kan og bør gjøre for å omforme en gitt sosial realitet til en bedre sosial realitet. Dette skiller seg fra konstaterende forskningsopplegg der forskeren spør om hvordan og hvorfor noe er som det er, eller eventuelt kanskje kommer til å bli. I vurderende opplegg spør forskeren om hvilken verdi en sosial realitet har (Kalleberg, 1992, s. 31–32). Både aksjonsforskning og aksjonslæring er konstruktive opplegg. Forskjellen klargjøres av Tiller, T. (2006, s. 50). Han foreslår at aksjonsforskningsbegrepet reserveres til forskernes domene, altså det forskerne bedriver ved høyskoler og universiteter, mens aksjonslæring knyttes til læreres og skolelederes "forskende" aktivitet (Tiller, 2006, s. 50). I motsetning til aksjonsforskning krever ikke aksjonslæring vitenskapelig produksjon, men krever likevel en vitenskapsinspirert framgangsmåte (Revens, 1984). Forskende partnerskap består av praktikere som bedriver aksjonslæring og forskere som utfører aksjonsforskning (Tiller, 2006).

Studentene gjorde FoU-arbeid ved *egne* arbeidsplasser med den ene av artikkelens forfattere som universitetets veileder. Rollene i det forskende partnerskapet består her av veilederen som forsker (den eksterne) og studentene som praktikere (de interne). En slik rollefordeling skiller seg fra når 3. årsstudenter ved lærerutdanning 1–7 og 5–10 gjør aksjonslæringsprosjekter ved *andres* arbeidsplasser. Da er studentene de eksterne mens praksislærer er den interne (Andreassen, 2015). Dermed to typer forskende partnerskap: Type A er mellom universitetets veileder (aksjonsforskende) og videreutdanningsstudenter/praktikere (aksjonslærende), som denne artikkelen er basert på.

Type B er mellom 3.årsstudenter i lærerutdanning og praksislærer (begge partnerne aksjonslærende).

Odd Arne har som veileder samlet data gjennom veiledningssituasjoner med studentene, og eksamensoppgavene. 37 studenter deltok i videreutdanningsstudiet. Ni av disse gjorde FoU-arbeid med fokus på grunn- og videregående skole. Fire i ungdomsskole og fem i vgs. De øvrige 28 prosjektene dreide seg om utdanningsvalg for voksne. Studentenes arbeidsplasser var da i NAV. Blant de ni prosjektene fra skoler var det seks som handlet om utdanningsvalg. Utvalget er dermed eksempler fra seks FoU-arbeid. Disse utgjør samtidig seks ulike forskende partnerskap der Odd Arne som veileder innehar den eksterne rollen i alle seks. Denne artikkelen er en syntese av de seks prosjektene. Slik sett kan vi si at de seks prosjektene utgjør en multi-casestudie, der resultatene fra de enkelte case fungerer som "data" for den tverrgående konklusjon. Hver enkelt case gir dermed svar på forskningsspørsmålet. Multi-casestudie skiller seg fra en komparativ casestudie. I sistnevnte er forskeren opptatt av likheter og forskjeller, jf. Ramian (2007, s. 186). Datainnsamlingen som denne artikkelen er basert på har ikke fokus på likheter og forskjeller mellom FoU-prosjektene, men fokus på hvordan prosjektene kan utfylle hverandre i søk etter mulige svar på hvordan elevene kan gjøre gode utdannings- og karrierevalg.

Veileder Odd Arne samlet data fra a) veiledningssituasjoner med studentene i de seks FoU-prosjektene og b) eksamensbesvarelser fra de samme seks. Som supplement ble de samme studentene c) intervjuet i etterkant av FoU-arbeidet. Dette har fungert som metodetriangulering.

I tillegg til de seks FoU-arbeidene anvender vi en syvende case som baseres på feltarbeid ved en skole og observasjoner og samtaler med elever og lærere i faget utdanningsvalg som var designet som en elevbedrift. Denne skolen ble valgt fordi den aktuelle elevgruppen i stor grad arbeidet utadrettet og blant annet utførte oppdrag for universitetet.

Reliabilitet, validitet og forskningsetikk

Reliabilitet forutsetter f.eks. at forsker ikke har misforstått informanter eller mistolket skriftlige kilder. I samling av data fra studentenes FoU-arbeid har vi gjort metodetriangulering ved å kombinere datainnsamling fra tre ulike situasjoner (se over). Forskerens rom for å misforstå eksemplene i eksamensoppgavene reduseres ved at forskeren gjennom

veiledningssituasjoner har deltatt i studentens FoU-arbeid, og i etterkant har gjort intervju for å sjekke om forskeren har forstått eksamensoppgavene riktig. Dette styrker reliabilitet. I den syvende casen, som ikke er basert på FoU-arbeider fra videreutdanningsstudiet, er reliabilitet styrket gjennom at data fra feltarbeidet er sammenlignet med elevers og lærers publikasjon om elevbedriften.

Intern validitet forutsetter at innsamlet data er relevant for forskningsspørsmålet. I arbeidet med validitet har vi foretatt oss to grep: Utvalget av eksempler i FoU-arbeid er samlet med formål å svare på forskningsspørsmålet. På den andre side er forskningsspørsmålet formulert som et slags paraplyspørsmål til de seks FoU-arbeidene. Dermed er konsistens mellom forskningsspørsmål og data vurdert begge veier. Artikkelen forskningsspørsmål er konstruktivt ved at det spørres hva ett sett aktører kan og bør gjøre for å omforme en gitt sosial realitet til en bedre sosial realitet (i dette tilfellet hva ungdoms- og videregående skoler kan gjøre for å øke elevenes kompetanse i å gjøre karrierevalg). Vi spør ikke om hvordan og hvorfor noe er som det er, eller eventuelt kanskje kommer til å bli, som i konstatende spørsmål – og heller ikke om hvilken verdi en sosial realitet har, som i vurderende spørsmål (Kalleberg, 1992, s. 32–33). De seks FoU-arbeidene som utgjør utvalget er også konstruktive opplegg/forbedringstiltak. Validitet er dermed også ivaretatt ved at artikkelen spørsmål om forbedring besvares fra data som er samlet inn fra forbedringstiltak.

Ekstern validitet er synonymt med generalisering – altså hvorvidt svar på forskningsspørsmål kan hevdes å kunne anvendes på skoler i Norge generelt – ikke bare på de skolene som inngikk i utvalget. To generaliseringsformer er her aktuelle. Analytisk generalisering gjennom typisk case og situert generalisering. I analytisk generalisering utfra typisk case får forskeren formodentlig tak i informasjon som også gjelder for lignende og "gjennomsnittlige" enheter (Yin, 2007, s. 62). Tilknyttet denne studien forutsetter generalisering da at skolene som data er samlet inn fra er typiske norske skoler. De syv skolene vi har hentet data fra er vanlige norske skoler, og slik sett kan de hevdes å være generaliserbare for populasjonen norske skoler. En innvending mot dette er at utvalget av skoler i denne studien bare er fra en region der ungdomskulturen kan være ulik fra ungdomskulturer i andre regioner av landet. I situert generalisering er en avhengig av at leserne beholder tilknytning til situasjonene der løsningene er utviklet, og dermed tillit til at løsningene kan adopteres til egen praksis (Simons, Kushner, Jones & James, 2003, s. 358–359). Dette kan være en reell generaliseringsform innenfor temaet ungdommers karrierevalg og frafallsproblematikk, i og

med at utfordringen er aktuell for hele utdanningssektoren. Generalisering gjøres imidlertid da av leseren selv.

Forskningsetikk er ivaretatt gjennom anonymisering av alle deltagende skoler, informanter og elever som inngikk i studentenes FoU-arbeid. I boka der ni av eksamensoppgavene er kapitler, er studentene som forfattere delvis anonymisert. Kapitlene er ikke knyttet til de respektive forfatterne, men alle forfatternes navn er med i forordet. Begrunnelsen for anonymisering er ivaretagelse av elevene som inngår i eksemplene.

Data

Følgende syv eksempler er vellykkede eksempler på utviklingslæring hos elever og eksempler på idealet elevskap. Eksemplene bidrar dermed til å besvare forskningsspørsmålet: *Hva kan skolene gjøre for å øke elevenes kompetanse i å gjøre karrierevalg?* Hvert eksempel avsluttes med en situasjonsbeskrivelse av problem før og resultat etter studentenes aksjon. Dette er i tråd med aksjonsforskningens natur der formålet både er å forbedre en situasjon og å produsere vitenskapelig kunnskap om forbedringsprosessen (Tiller, 2006, s. 45–46).

Eksempel 1 (erfaringsdeling mellom elever om hybelliv). En skolerådgiver, "Andrea", gjennomførte en undersøkelse blant elever som måtte flytte hjemmefra for å ta videregående utdanning. Skolerådgiverens undersøkelse omhandler hvorvidt infrastruktur for hybelelever i videregående skole har innvirkning på elevskap og valg av skolested. Elevene uttrykte et behov for kunnskap om den hybelsituasjon som eventuelt ventet dem. Både fylkeskommunens tidligere erfaringer og konklusjoner fra skolerådgiverens undersøkelse viste at mange elever dessverre hadde avsluttet skolen som en følge av sterk mistriivsel. Behovet for tiltak var stort i tilknytning til de mange utfordringer som hybellivet medførte for enkelte elever. Skolerådgiveren mente at faget utdanningsvalg også burde omfatte en økt bevisstgjøring om disse forhold blant elevene. Besøk fra eldre elever som hadde erfaring med hybelsituasjoner ble anvendt i undervisningen. Det ble laget en plan om samarbeid med andre skoler om dette tema, og fadderordning blant tidligere elever og en vertsfamilieordning, utgjorde to nye tiltak i tilknytning til hybelutleie for elever. Før-situasjonen er null fokus på framtidig hybelliv i utdanningsvalgtimene. Etter-situasjonen er at elevene får kunnskap og deltagelse i refleksjoner om hybelliv fra erfarne medelever.

Eksempel 2 (rådgiver gjør lobbyvirksomhet for eleven). En skolerådgiver, "John", med arbeidsplass i en videregående skole utførte en spørreundersøkelse blant foreldrene til elevene. Spørsmålene omhandlet ulike holdninger til yrker og elevenes preferanser til utdanningsvalg i tiende klasse. Over 80 % av svarene var fra mødrene. Det var i større grad hos mødrene enn hos fedrene at elevene søkte råd når tema hjemme var utdannings- og yrkesvalg. Dette er i tråd med NIFU-rapporten (Holen & Lødding 2012) som bekrefter en tradisjonell oppfatning om at elevene i stor grad søker råd om utdanning hos mødrene. Hensikten med skolerådgiverens undersøkelse var blant annet økt bevisstgjøring blant elever og foreldre om hvor viktig det er at elevene kan gjøre selvstendige valg av videregående utdanning. Skolerådgiverens spørreundersøkelse viste også at elever søkte bistand hos rådgiverne på skolen og ba disse om å snakke med foreldrene for om mulig å oppnå støtte for elevens eget valg. Skolerådgiveren tok ansvar ved å argumentere for elevens utdanningsønsker til foresatte. Før situasjonen er at foresatte representert ved mødrene overkjører elevene i valg av utdanning som selvutnevnt rådgiver for eleven. I etter-situasjonen har eleven fått større innflytelse ved at skolerådgiver har bidratt til å skape balanse mellom eleven selv og foresatte, og eleven får tilgang til flere "utdanningsrådgivere" blant skolens ansatte og foreldre.

Eksempel 3 (elevene bygger hverandres mot og selvtillit). En skolerådgiver, "Marie", med arbeidsplass i en ungdomsskole anvendte gruppesamtaler med elever i arbeidet med utdanningsvalg. Yrkes- og utdanningsveiledere i ungdomsskolen gjør et viktig menneskearbeid, påpekte skolerådgiveren. Hun arbeidet med mange elever med et stort behov for hennes tid og kompetanse. I gruppesamtaler mellom elevgrupper i niende og tiende klassetrinn ble elevene hverandres "kritiske venn". Disse prosessene ønsket skolerådgiveren å videreutvikle også til åttende klasse og om mulig å integrere metoden til annen undervisning enn utdanningsvalg. Å bruke eleven som ressurs i undervisningen ble viktig og fikk betydning for motivasjonen. Skolerådgiveren oppdaget at elevene i stor grad kunne hjelpe andre elever til refleksjon og at gruppesamtalene åpnet nye dører for elev, lærer og rådgiver i faget utdanningsvalg. Når det ble lagt til rette for refleksjon i veiledningen, ble det skapt mot. Motivasjon og mot henger sammen. Mot handler om å takke ja, takke ja til å komme på skolen, jobbe mer med fag eller velge det utdanningsprogrammet som de selv tror er riktig". Slike gruppesamtaler kan få betydning for elevens utfordring med å gjøre egne valg. Gruppesamtalene hjalp elevene til å finne en videregående linje som passet for dem og deres ambisjoner. Elevene var fornøyde med at de fikk så mye relevant og bra info, fordi de ble

sikrere på hva de ville velge. Det var bra endelig å få snakket med noen andre enn mamma om dette, var en gjengs tilbakemelding fra elevene. Før-situasjonen er at skolerådgiver ikke har tid nok til å veilede alle elevene individuelt – noe som kan føre til rådville elever i valg av utdanning – null valgkompetanse og utsettelse av formelt valg til siste frist, og dermed ikke reell valgmulighet. Vi kan imidlertid ikke avskrive at enkelte elever uansett er nok selvstendige til å utføre egne reelle valg, til tross for at skolen ikke bidrar til dette. Etter-situasjonen bidrar til å muliggjøre reelle egne valg av utdanning som følge av at skolerådgiver har utviklet et konsept der elever veileder hverandre på tvers av klassetrinn.

Eksempel 4 (mengdetrening i å gjøre fiktive utdanningsvalg). To skolerådgivere, "Kerrie" og "Jonatan" brukte et felles spørreskjema (et ferdig verktøy som fylkeskommunen hadde kjøpt) og identifiserte med det grad av utviklingslæring blant elevene på flere ungdomsskoler og videregående skoler. Med dette verktøyet kan eleven utvikle sin egen "yrkesprofil". Etter å ha fullført testen med ca. 280 spørsmål om kontekster som enten passer eller ikke, viser svarene en yrkesprofil basert på den enkeltes interesser og ønsker. Denne profilen kunne anspore til diskusjonen videre om hvordan eleven enklest kan "finne sin rette yrkesvei". Flere karrieremuligheter ble synliggjort i dette FoU-arbeidet. Elevenes motivasjon for å gjøre utdanningsvalg ble styrket, men ikke nødvendigvis enklere for eleven. Verktøyet fikk betydning for elevens eget valg fordi mulighetene ble mer oversiktlig. Verktøyet er en slags mengdetrening i å gjøre fiktive valg, og dermed utkrystalliserer det seg relevante alternativer for utdannings- og karrierevalg. Før-situasjonen er at elevene er uerfarne i å vurdere utdanningsalternativer. Dermed svak eller fraværende reell valgmulighet. I likhet med det forrige eksemplet kan noen selvstendige elever uansett utføre egne reelle valg. Etter-situasjonen er styrking av elevenes reelle valgmuligheter som følge av at skolerådgiver utviklet et konsept (yrkesprofil-verktøy) for mengde-trening av å gjøre fiktive utdanningsvalg.

Eksempel 5 (utdanningsrådgiving tilpasset den enkelte). To lærere i faget utdanningsvalg, "Anca" og "Fiona", arbeidet systematisk med å utvikle en oversikt over de reelle utdanningsvalgene for elever med stort hjelpebehov. De to lærerne hadde underveis utviklet et godt samarbeid med foreldrene, og bidro i stor grad med å bevisstgjøre foreldrene om elevens rettigheter. Et hovedpoeng i dette FoU-arbeidet ble fokus på den enkelte elevs egne behov og ønsker, og mulighet for videre trivsel ved et skolebytte fra ungdomsskole til videregående skole. I hvilken grad de ulike skoletilbudene også hadde nok hjelpressurser og spesialkompetanse ble viktig informasjon forut for et slikt valg. Hvis denne informasjonen

svikter eller blir mangelfull utfordres elevens selvstendighet i utdanningsvalg og dermed også utdanningsmulighet. Før-situasjonen er at mangelfull relevant informasjon gjør det umulig for eleven å få øye på de mest hensiktsmessige skoletilbud og skolemiljøer. Etter-situasjonen er det motsatte – eleven har fått oversikt over hvilke skoletilbud som dekker og ikke dekker egne læringsmuligheter.

Eksempel 6 (regissøren slanker ensemblet). En skolerådgiver, "Regina", tok tak i en organisering ved en ungdomsskole der over 30 lærere underviste i utdanningsvalgtimene. Skolerådgiveren anså organiseringen av faget som "kaos". Hun mente at undervisningen ikke var innrettet mot å gi den enkelte elev relevant informasjon, men i stedet organisert som et fellesopplegg (altså lav innflytelse i valg av aktivitet). Når skolerådgiveren fikk ansvar for planleggingen, ble det en endring fra tretti til syv lærere som underviste i faget utdanningsvalg. Reduksjon av antall lærere medførte økt faglig fokus, og mer oversiktlig struktur. Dette økte innslag av individuell veiledning. Elevene har formell valgmulighet i forhold til utdanning og karriere, men reell valgmulighet avhenger av relevant informasjon og utprøving. Individuell veiledning tilpasset til den enkelte bidrar til reell valgmulighet. Færre lærere resulterte også i mer utprøving av yrker for elevene, og undervisningen ble mer differensiert og tilpasset den enkelte. Før-situasjonen innebar lav innflytelse i valg av aktivitet, i og med at aktivitetene var felles for gruppa. Etter-situasjonen medførte høy innflytelse i valg av aktivitet gjennom individuell utprøving.

Eksempel 7 (elevstyrt elevbedrift gir kloke valg). En "linje" av faget utdanningsvalg ved en skole ble i sin helhet organisert som en elevbedrift. Lærerne "Karolina" og "Melissa" sin rolle i elevbedriften var i stor grad å skaffe elevene potensielle oppdrag i lokalsamfunnet. Læren ga elevene høy grad av tillit og frihet i prioriteringer av oppdrag og drift. Elevbedriften leverte flere gratisprodukter, bl.a. lavterskeltilbud for fysisk aktivitet til barn og unge på skolefritidsordninger og på andre arrangementer. Elevene på begge klassetrinn holdt mange foredrag og presentasjoner fra sine erfaringer til eksternt publikum. Både foreldre og tilhørere ble ofte imponert over elevenes entusiasme og dyktighet i foredragene. Elever i tiende klasse inkluderte helt naturlig niendeklasseelever i oppdragene. Når elevene diskuterte seg imellom aktuelle framtidige utdanningsvalg, gjorde de det med entusiasme og selvtillit. På en innovativ måte motiverte elevene hverandre til å gjøre egne utdanningsvalg. En kritisk refleksjon er at en slik elevinvolvering kan medføre hallelujastemning og gruppepress i valg (flere av elevene i gruppen valgte like utdanningsprogram i vgs.), men vi så imidlertid i stedet

at elevene var selvstendige og reflekterte. Elevene stilte spørsmålet; hvorfor gis ikke elevene slik innflytelse i "vanlige" fag? Det gir økt læring, mente de. To elever og lærer har publisert erfaringer fra elevprosjektet (Loftås, Skjelbakken & Grønli 2008). Før-situasjonen beskriver elevene selv gjennom hva som er vanlig i "vanlige" fag – nemlig lærerstyrt aktiviteter og innhold. Etter-situasjonen i elevbedriften i faget utdanningsvalg er at elevene er medbestemmende i valg av aktiviteter og innhold. Etter-situasjonen viser også økt kvalifisering for egne reelle valg av utdanning ved at elevene uoppfordret og uorganisert diskuterer seg imellom.

Analyse av data

Til å analysere eksemplene anvender vi de teoretiske begrepene tilpasningslæring, utviklingslæring og elevskap som ideal av utviklingslæring. Disse begrepene anvendes, som tabell 1 viser, som kategorier i *kolonner*. Kategoriene i *rader* er I) Elevens valg av aktiviteter og innhold, II) Elevens valg av rådgiver/kritisk venn, III) Elevens valg av utdanning og IV) Elevens valg av skolested. De fire kolonnene kombinert med de fire radene utgjør 16 bokser. De syv eksemplene vi har beskrevet ovenfor plasserer vi her.

I) Elevens valg av aktiviteter og innhold. I *det syvende eksemplet* vises utviklingslæring i faget utdanningsvalg når elever i tiende klasse uoppfordret valgte å inkludere niendeklasseelever. Det foregikk også utviklingslæring som følge av den høye grad av elevstyring i elevbedriften, som lærerne Karolina og Melissa la til rette for. En oppgave, som elevgruppen designet til seg selv, var å lage lavterskeltilbud for fysisk aktivitet. Elevene tilegnet seg da ny kunnskap om samarbeid, og erfaringene kom også til nytte i andre skolefag. På en innovativ og inkluderende måte motiverte medelever i ungdomsskolen hverandre til å gjøre egne valg. Grunnet de vennsksapsrelasjonene som ble utviklet gjennom dette samarbeidet valgte flere elever seg til den samme videregående skole. Oppdraget til elevene om å gjøre helt selvstendige oppgavevalg, styrket elevenes selvtillit. Å skulle utføre kompliserte eksterne oppdrag på vegne av skolen, utviklet selvstendighet hos elevene og en motivasjon til å samarbeide om oppgavene. Å starte opp elevbedrifter, og andre prosjekter som kunne fremme elevenes refleksjon om innovasjon, økonomi og karrierevalg var en sentral del i denne elevgruppens lokale læreplan for utdanningsvalg. Motargumenter fra enkelte lærere var at elevbedriften lett kunne bli for dominerende, og skyve ut andre viktige

fag. Et annet kritisk perspektiv med elevprosjekter i utdanningsvalg generelt, var at elevgrupper uten korrigeringer eller kritiske refleksjoner ofte oppfordret medelever sterkt til å velge en populær videregående skole.

II) Elevens valg av rådgiver/kritisk venn.

Valg av elevens *rådgiver* i modellen læring for elevskap kan være situasjonsbestemt i de tre årene utdanningsvalg pågår i ungdomsskolen. For eksempel kan både foreldre, medelever, skolerådgiver, lærer, eller andre ha en rådgiverrolle for eleven i utdanningsspørsmål. Hvem som ble elevenes viktigste rådgiver i forhold til utdanningsvalg ble undersøkt og diskutert av skolerådgivere på to ungdomsskoler. I *det andre eksemplet* er elevenes foresatte en intens påvirker i aktuelle karrierevalg. Elever som opplevde sterk påvirkning hjemmefra ba ofte skolerådgiveren om hjelp til å moderere foreldrenes overbevisninger, og å støtte elevens selvstendighet og eget valg. Skolerådgiver John's lobbyvirksomhet synes å ha bidratt til forflytning fra tilpasningslæring (overkjøring av foresatte) til utviklingslæring (maktbalanse mellom elev og foreldre). Fra *det tredje eksemplet* i en ungdomsskole, organiserte skolerådgiver Marie gruppesamtaler med elevene i niende og tiende klassetrinn. Skolerådgiveren introduserte også nettområder som vilbli.no, utdanning.no, utdanningsplan.no. Elevene ble hverandres utfordrer og kritiske venn. Elevene fikk sterkere deltakelse og motivasjon gjennom et slikt samarbeid og ble nå sikrere på hva de selv ville velge. Når skolerådgiver Marie deltar aktivt i prosessene, men også åpner for at elevene selv kan innta en kreativ veilederrolle til medelevene på tvers av niende og tiende klassetrinn, blir "rådgivergalleriet" og valgmulighetene større. Summen blir økt bevisstgjøring – og bidrar i retning av utviklingslæring.

III) Elevens valg av utdanning.

I *det fjerde eksemplet* la skolerådgiverne Kerrie og Jonatan til rette for at elevene fikk mengde-trening på å ta fiktive utdanningsvalg gjennom et elektronisk verktøy som viste yrkesprofiler. Nye karrieremuligheter ble synlige i disse øvelsene. Som følge av skolerådgiverne Kerrie og Jonatan's aksjon, fikk elevene både økt innsikt i relevante utdanningsalternativer og fiktiv trening i å velge selv. Dette gir økt grunnlag for utviklingslæring. I *det sjette eksemplet*, var det over 30 lærere som underviste i utdanningsvalgtimene. Når skolerådgiver Regina fikk ansvar for timeplanleggingen, ble det imidlertid en endring. Antall lærere i faget ble redusert, noe som medførte at det slankede lærerteamet fikk bedre oversikt over og nærmere relasjon til den enkelte elevs interesser og behov. Undervisningen i faget dreide dermed fra fellesaktiviteter for gruppa til undervising

tilpasset den enkelte. Intensjonen var å øke elevenes kompetanse i å velge hensiktsmessig¹ utdanning og karriere. Skolerådgiver Regina's aksjon representerte samtidig en dreining fra tilpasningslæring mot utviklingslæring som følge av at elevenes reelle valgmulighet økes. I *det sjunde eksemplet* vises samme tendens når elever på tvers av 9. og 10. klasstrinn motiverer hverandre for utdanningsvalg. Som følge av at utdanningsfaglærerne Karolina og Melissa praktiserte elevstyrt undervisning/elevbedrift, ble elevene generelt trent i å gjøre egne valg. Dette økte samtidig elevenes kompetanse i å gjøre utdanningsvalg.

IV) Elevens valg av skolested. Et felles tiltak for alle ungdomsskolene i regionen var organiserte besøk til ulike videregående skoler. Elevene fikk da delta i undervisning og oppleve "live" de ulike skolemiljøene og fikk samtidig informasjon fra lærere og elever på de respektive skolene. De besøkende elevene fikk også anledning til små utprøvinger i ulike programområder og fag. Dette representerer et tiltak som retter seg mot utviklingslæring. Usikkerhet med valg av skolested oppstår hvis eleven må bo på hybel. Dette ble problematisert i *det første eksemplet*. Faget utdanningsvalg ble for flere skoler utviklet med en innarbeidet kunnskapsdel om den hybelsituasjon som venter elever som må flytte hjemmefra. Skolerådgiver Andrea inviterte tidligere elever som allerede hadde erfaring med hybelliv inn som ressurser. Elevens valg av skolested blir mer et eget reelt valg når eleven på nært hold har sett og hørt om et mottakssystem som kan fungere for dem selv. Aksjonen fra skolerådgiver Andrea medførte utviklingslæring for elevene som skulle gjøre valg. Et annet bilde på komplekse valg av skolested er fra *det femte eksemplet*. Eleven med særskilt behov for tilpasset opplæring, fikk liten eller ingen informasjon om hvilke videregående skoler som kunne gi et godt skoletilbud. Det ble foreldrene og skolerådgiverne Anca og Fiona som måtte ta ansvar og selv oppsøke informasjon. Et dilemma var å skulle vurdere skolens kompetanse og tilgjengelige hjelperessurser. Et annet dilemma var lite tid til at eleven kunne bli kjent med miljøet. Når eleven ikke kunne delta i dette arbeidet, ble heller ikke utviklingslæring mulig. Det kom flere bekymringer fra studentene om svak kommuneøkonomi generelt, og at begrensede ressurser i skolene påvirker mulighetene for utplassering av elever i utdanningsvalg på en negativ måte. Skolerådgiverne Anca og Fiona's aksjon ga eleven ikke bare oversikt over aktuelle utdanningstilbud, men også en analyse av hva som passet til den aktuelle eleven. Dette muliggjorde et reelt valg for eleven og representerte utviklingslæring – i dette tilfellet ikke nødvendigvis som medbestemmende, men som medvirkende elev.

¹ NIFU-rapporten påpekte at det alltid vil være en viss fare for feilvalg, som den enkelte elev kan risikere ved det endelige valget av yrke eller utdanning (Holen & Lødding 2012).

Analysen av de seks empiriske eksemplene kan illustreres ved å sette dem inn i den teoretiske modellen vi presenterte tidligere i artikkelen. Modellen er som nevnt inspirert av Ellstrøm (2006).

Tabell 2. Eksempler på læring for elevskap

Mulighetsrom	Tilpasningslæring		Utviklingslæring	
	Passiv elev Lystring	Deltakende elev Undring 1	Medvirkende elev Undring 2	Medbestemmende elev Elevskap
I. Valg av aktiviteter og innhold (oppgaver, metoder og temaer)	Andre har valgt	Andre har valgt <i>Eksempel 6 og 7</i>	Andre har valgt	Eget valg tatt Eksempel 6 og 7
II. Valg av rådgiver/kritisk venn (foreldre, skolerådgiver, medelev)	Andre har valgt	Andre har valgt <i>Eksempel 2</i>	Andre har valgt	Eget valg tatt Eksempel 2
III. Valg av utdanning (fremtidig yrke)	Andre har formelt valgt	Andre har reelt valgt <i>Eksempel 3 og 4</i>	Eget reelt valg er mulig	Eget reelt valg tatt Eksempel 3, 4 og 7
IV. Valg av skolested (sted, læreplass)	Andre har formelt valgt <i>Eksempel 5</i>	Andre har reelt valgt <i>Eksempel 1</i>	Eget reelt valg er mulig Eksempel 5	Eget reelt valg tatt Eksempel 1
Regi – rammer	Styrt		Åpent	

Eksemplene i tabellen som er farget rød med kursiv skrift er fra før-situasjoner – altså før studentenes aksjoner. Eksemplene som er farget blå med fet skrift er fra etter-situasjoner – resultater fra studentenes aksjonslæringsprosjekter.

Etter-situasjonene baseres på sterke data i og med at studentene har hatt fokus på hva de kan forbedre. Før-situasjonene baseres på noe svakere data i og med at studentene ikke har foretatt en komplett kartlegging av situasjonen de befant seg i ved oppstart av aksjonslæringsprosjektet. Vi tar med før-situasjonene for å visualisere hva aksjonene har bidratt med.

Eksemplene 1–7 viser hvordan utviklingslæring med idealet elevskap kan bidra til et meningsfullt utdanningsvalg for eleven selv, og dermed økt sannsynlighet for fullføring av videregående opplæring.

Ved prosjektets oppstart i 2011 var frafallsprosenten i videregående skole på 39,4% i fylket. Ved prosjektets avslutning i 2013 var frafallsprosenten redusert til 35,9%. I 2015, to år etter prosjektavslutning, var frafallsprosenten i ytterligere redusert til 34,3%. I fireårsperioden 2011 – 2015 er frafallsprosenten i videregående skole fylket redusert med 5,1% (mot 3,2%

nasjonalt) (Troms fylkeskommune, 2016, s. 17). Imidlertid vet vi ikke hvilken innflytelse de syv eksemplene på skolenivå har hatt på frafallsreduksjonen i forhold til øvrige strategiske fylkesvise og nasjonale tiltak.

Oppsummering – funn

Teoretisk er idealet elevskap som utviklingslæring et svar på forskningsspørsmålet: *Hva kan ungdoms- og videregående skoler gjøre for å øke elevenes kompetanse i å gjøre karrierevalg?* Det empiriske materialet gir samme svar. Nemlig at skolene kan legge til rette for elevskap i fire ulike mulighetsrom: I) Valg av aktiviteter og innholds, som i eksempel 7 der elevene selv designet sine oppgaver og inkluderte og laget arrangementer for medelever etc. II) Valg av rådgiver, som i eksempel 2 der elevene ønsker støtte for sine valg ovenfor foreldrene og skolerådgiver bidrar med lobbyvirksomhet. III) Valg av utdanning, som i eksempel 3 der elevene anvendes som ressurs til hverandre i arbeid med mot og selvtillit. Og i eksempel 4 der muligheter synliggjøres og egen yrkesprofil utvikles gjennom mengdetrening med fiktive valg. Relevant i dette tredje mulighetsrommet er også eksempel 7 der elevstyrt undervisning gir mer elevstyrte utdanningsvalg, fordi elevene lærer å gjøre valg. IV) Valg av skolested, som i eksempel 1 der utveksling av erfaringer om hybelliv elever imellom bidrar til mer hensiktsmessige valg. Og i eksempel 5 der ungdomskolen som individuell oppfølging kartlegger hvilke skolesteder for videregående skole som dekker og ikke dekker den enkelte elevs ønsker og behov.

Hvis alle valgmuligheter i modellen "Læring for elevskap" i realiteten allerede er bestemt av andre enn eleven og øvelsene bare blir teoretiske og ikke reelle, faller motivasjonen hos eleven som en stein og aktiviteten kan betraktes som lystring. Faget utdanningsvalg har hatt fokus på at den enkelte elevs valg av utdanning skal kunne kvalitetssikres gjennom økt kunnskap hos eleven selv, som en forutsetning for elevskap. Og dermed frihet til å velge selv. Ikke som frihet gitt av noen, men som frihet gjennom kompetanse.

Oppsummerende svarer vi på forskningsspørsmålet med at ungdomsskolen og den videregående skolen kan bidra til at elevene utvikler kompetanse i å gjøre karrierevalg ved å gi elevene;

- trening i å gjøre valg gjennom elevstyrt aktivitet og elevstyrt innhold.
- trening i å gjøre valg gjennom fiktive valgsituasjoner.
- økt mot og selvtillit ved at elever veileder hverandre.
- økt mot og selvtillit ved at skolerådgiver/lærer utligner evt. asymmetri i innflytelsesforhold mellom elev og foresatte.
- reelle valgmuligheter som følge av første- og andrehåndserfaring som er relevant for egen situasjon om aktuelle skolesteder og utdanningsprogram.

Fellesbetegnelsen for disse fem punktene er idealet elevskap som utviklingslæring.

Litteraturliste

- Aakvaag, G. (2008). *Modern sociologisk teori*. Lund: Studentlitteratur.
- Andreassen, S-E. (2015). Studenter og praksislærer sammen om aksjonslæring. I U. Rindal, A. Lund & R. Jakhelln (Red.), *Veier til fremragende lærerutdanning* (s. 87–98). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bjørgen, I. (2012). *Ansvar for egen læring*. Oslo: Seim. Hentet 23. mai 2014, fra <http://elev.no/Nyheter/Ansvar-for-egen-laering>
- Bæck, U-D. (2012). Refleksjoner om nordnorske utdanningsvalg. I S. Jentoft, J-I. Nergård & K.A. Røvik (Red.), *Hvor går Nord Norge? Bind 2. Et institusjonelt perspektiv på folk og landsdel* (s. 117–126). Stamsund: Orkana Akademisk.
- Ellström, P-E. (2006). The meaning and role of reflection in informal learning at work. In D. Boud, P. Cressey & P. Dorcherty (Eds.), *Productive reflection at work* (pp. 43–53). New York: Routledge.
- Forskrift til opplæringslova (2006). Hentet 9. mars 2017, fra https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_24#KAPITTEL_24
- Holen, S. & Lødding, B. (2012). *Utdanningsvalg som fag og utfordring på ungdomstrinnet: Sluttrapport fra prosjektet Karriereveiledning i overgangen mellom ungdomsskole og videregående opplæring. Evaluering av Kunnskapsløftet*. Oslo: NIFU. Hentet 23. mai 2014, fra <http://www.nifu.no/publications/952164/>
- Johannessen, A., Tufte, P.A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Kalleberg, R. (1992). *Konstruktiv samfunnsvitenskap. En fagteoretisk plassering av "aksjonsforskning"* (LSO rapport nr. 24). Oslo: Universitetet i Oslo.
- Lofors-Nyblom, L. (2009). *Elevskap och elevskapande. Om formandet av skolans elever* (Doktoravhandlingavhandling, Umeå universitet). Umeå: Umeå universitet. Hentet 23. mai 2014, fra <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:210474/FULLTEXT01.pdf>
- Loftås, I., Skjelbakken, D. & Grønli, S. (2008). Unge ledere. *Kroppspøving*. Nr. 2, årgang 58, s. 30-31.
- Opplæringslova (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*. Hentet 9. mars 2017, fra http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_2.
- NOU nr. 16 (2001-2003). (2003). *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 9. mars 2017, fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/37a02a7bd6d94f5aacd8b477a3a956f3/no/pdfs/nou200320030016000dddpdfs.pdf>
- Ramian, K. (2007). *Casestudiet i praksis*. Århus: Academica.
- Revans, R. (1984). *Aksjonslæringens ABC*. Oslo: Bedriftsøkonomens forlag.

- Simons, H., Kushner, S., Jones, K. & James, D. (2003). From evidence-based practice to practice-based evidence: the idea of situated generalization. *Research Papers in Education*, 18 (4), 347–364.
- Spjelkavik, F. M., Sæther, I. & Tiller, R. (Red.). (2014). *Navet i læringslivet*. Tromsø: Troms fylkeskommune.
- Starrin, B. (1997). *Empowerment som tankemodell*. Stockholm: Gothia.
- St. meld nr. 30 (2003-2004). (2004). *Kultur for læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 9. mars 2017, fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>
- St. meld nr. 16 (2006-2007). (2006). *... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 4. august 2014, fra <http://www.regjeringen.no/rpub/stm/20062007/016/pdfs/stm200620070016000dddpdfs.pdf>
- Thunberg, O. A. (2009). Emosjoner på konto. I T. Tiller, R. Jakhelln og T. Leming (Red.), *Emosjoner i forskning og læring* (s. 197–220). Tromsø: Eureka.
- Thunberg, O. A. & Tiller, T. (2014). *Sluttrapport fra en studie om faget Utdanningsvalg 2011-2013*. Tromsø: UIT Norges arktiske universitet.
- Tiller, T. & Tiller, R. (2002). *Den andre dagen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Tiller, T. (2006). *Aksjonslæring – forskende partnerskap i skolen* (2. utg.). Gimlemoen: Høyskoleforlaget.
- Tiller, T. (2012). Når skolen skulker sin omverden. I S. Jentoft, J-I. Nergård & K.A. Røvik (Red.), *Hvor går Nord Norge? Bind 2. Et institusjonelt perspektiv på folk og landsdel* (s. 127–136). Stamsund: Orkana Akademisk.
- Troms fylkeskommune. (2016). *Tilstandsrapport for videregående opplæring i Troms 2016*. Tromsø: Forfatteren. Hentet 13. mars 2017, fra <http://www.tromsfylke.no/Tromsfylke/media/3102/tilstandsrapport-2016-101116.pdf>
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2004). *Lokal utarbeiding av læreplaner i programfag til valg på ungdomstrinnet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 9. mars 2017, fra http://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloftet/Grunnskole_og_gjennomgaende/lokal_utarbeiding_lareplaner_programfag_til_valg.rtf.
- Utdanningsdirektoratet. (2007). *Karriereveiledning med livslangt perspektiv*. Oslo: Forfatteren. Hentet 21. mai 2014, fra <http://www.udir.no/Upload/SRY/orienteringssak/Karriereveiledning%20tverrdepartemental%20rapport.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2008). *Læreplan i utdanningsvalg (UTV1-01)*. Hentet 9. mars 2017, fra <https://www.udir.no/kl06/UTV1-01/>
- Utdanningsdirektoratet. (2009). *Informasjon om endringer i forskrift til opplæringsloven kapittel 22 og forskrift til privatskoleloven kapittel 7 – "Retten til nødvendig rådgiving"*.

Oslo: Forfatteren. Hentet 23. mai 2014, fra
<https://www.udir.no/Upload/Rundskriv/2009/5/udir-2-2009.pdf?epslanguage=no>

Utdanningsdirektoratet (2015). *Læreplan for utdanningsvalg på ungdomstrinnet (UTV1-02)*.
Hentet 9. mars 2017, fra <https://www.udir.no/kl06/UTV1-02>

Yin, R.K. (2007). *Fallstudier: design och genomförande*. Malmø: Liber.