

MASTEROPPGAVE

Emnekode: SPD 5003

Kandidatnummer: 804

Navn på kandidat: Hanne Edvardsen

«E må jo ha da i nævvan»

Yrkesfaglig fordypning - Sammenheng
mellom opplæring i skole og bedrift

Dato: 16.05.22

Totalt antall sider: 95

SAMMENDRAG

Bakgrunn for min forskning;

Det er sentralt at skolen og bedrifter klarer å gi elevene en tilpasset opplæring der de opplever relevans og sammenheng mellom opplæring i skole og i bedrift. Ved å bruke muligheter Yrkesfaglig fordypning har for å gi den enkelte elev opplæring i tråd med egne ønsker, kan det være mulig å gjøre opplæringen mer rettet direkte inn mot elevenes konkrete utdanningsplaner. Faget skal gi elevene et godt grunnlag for å velge lærefag, og skal i tillegg gi gode muligheter til å knytte kontakt mellom elever og mulige lærebedrifter. I Yrkesfaglig fordypning er det også et viktig prinsipp at alle elever skal ha en opplæring som er tilpasset den enkeltes behov og forutsetninger.

Problemstilling:

Hvilken relevant sammenheng opplever elever mellom det de lærer i programfag på skolen og den opplæringen de får i bedrift i Yrkesfaglig fordypning?

Metode:

Jeg har gjennomført en kvalitativ undersøkelse gjennom bruk av semi-strukturerte intervju med fem elever som har fullført Vg1. Min forskning har med en fenomenologisk tilnærming, og det teoretiske bakteppet er ulike læringsteorier, samt en utvidet forståelse av begrepet tilpasset opplæring.

Resultater:

Elevene i min undersøkelse opplever i hovedsak en yrkesrettet og praksisbasert opplæring i programfagene på Vg1, som også har relevans inn mot den praksisen de har i bedrift i faget Yrkesfaglig fordypning. Elevene beskriver Vg1 som relativt bred i sin tilnærming til ulike lærefag, men yrkesdifferensiert etter hvert som eleven finner ut hvilken spesifikk utdanning de ønsker. Elevene opplever meningsfull praksis ute i bedrift, til tross for at de ikke har oppfatning om et nært samarbeid mellom skole og bedrift.

ABSTRACT

Background for my research:

It is important that the school and workplace are able to provide students with adapted education which they experience relevance and the connection between education in school and in professional life. By using opportunities Vocational specialization has to provide individual student with education in line with their own wishes, it may be possible to make the education more directed at the students' specific education plans. The subject should give the students a good opportunity for choosing apprenticeships and should also provide good opportunities to establish contact between students and possible apprenticeships. In Vocational specialization, it is also an important principle that all students should have an education that is adapted to the individual's needs and prerequisites.

Research question:

What relevant connection do students experience between what they learn in program subjects at school and the training they receive in a workplace in Vocational specialization?

Methods:

I have conducted a qualitative study with the use of semi-structured interviews with five students who have completed first year of upper secondary school. My research includes a phenomenological approach, and the theoretical background is various learning theories, as well as an expanded understanding of the concept of adapted education.

Results:

The students in my study mainly experience a vocational and practice-based training in the program subjects at the first year of upper secondary school which is relevant to the practice they have in a workplace in the subject Vocational specialization. The students describe the first year of upper secondary school as relatively broad in their approach to different subjects, but vocationally differentiated as the student finds out which specific education they want. The students experience meaningful practice in different workplaces, even though they don't have an opinion about a close collaboration between school and company.

Innholdsfortegnelse

<i>Innholdsfortegnelse</i>	3
1 Innledning	6
1.1 Bakgrunn og temavalg	6
1.2 Problemstilling	8
1.3 Avgrensninger	8
1.4 Begrepsavklaring	9
2 Teoretisk forankring	14
2.1 Læring	14
2.2 Motivasjon	19
2.3 Relevans ut fra yrkesinteresse	19
2.4 Yrkesrelevants som motivasjonsfaktor	21
2.5 Frafall i videregående opplæring	22
3 Metode og forskningsdesign	24
3.1 Vitenskapsteoretiske betraktninger	24
3.2 Fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming	24
3.3 Kvalitative forskningsintervju	27
3.4 Utvalg av informanter	29
3.5 Intervjuguide	31
3.6 Praktisk gjennomføring av intervju	32
3.7 Transkribering og analyse av data	34
4 Forskningsetikk	37
4.1 Personvern	37
4.2 Forskningsetiske betraktninger	37
4.3 Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet	39
5 Presentasjon av empiri	40
5.1 Praktiske arbeidsformer som motivasjon for læring	41
5.1.1 Praktisk opplæring på skolen	41
5.1.2 Praktisk opplæring i bedrift.....	45
5.2 Sammenheng mellom undervisning i YFF og programfag	47
5.2.1 Samarbeid mellom skole og bedrift	49
5.2.2 Teori eller praksis – hva lærer du best av?.....	50
5.3 Realistiske arbeidsoppgaver som tilpasset opplæring	51
5.3.1 «Vi starter på scratch» - Utfordringer etter eget nivå.....	51

5.3.2	Utfordringer etter egne utdanningsønsker.....	53
5.4	Refleksjon over egen læring	54
5.4.1	Skriftlige oppgaver	55
5.4.2	Logg og muntlige refleksjoner	55
5.4.3	Lære til og av andre elever	56
5.5	Oppsummering av empiri.....	57
6	<i>Drøfting av funn.....</i>	58
6.1	Motiverer praktiske arbeidsformer for læring?	58
6.1.1	Praktisk opplæring i skolen	58
6.1.2	Teoretisk opplæring i skolen	61
6.1.3	Opplæring i bedrift	62
6.1.4	Betyr relasjoner noe for læring?.....	66
6.2	Er det sammenheng og relevans mellom undervisning i YFF og programfag?67	
6.2.1	Lærer elevene gjennom praktisk arbeid?	72
6.3	Kan yrkesrettede arbeidsoppgaver ses på som tilpasset opplæring?	74
6.4	Refleksjon over egen læring	77
6.4.1	Muntlige og skriftlige refleksjoner.....	77
6.4.2	Lære til og av andre elever	79
6.4.3	Språkets betydning	80
7	<i>Sammenfatning av forskningsfunn</i>	81
7.1	Avsluttende betraktninger.....	82
7.2	Videre forskning	83
8	<i>Referanser.....</i>	84
9	<i>Vedlegg.....</i>	87
9.1	Vedlegg 1: Vurdering av forskningsprosjekt NSD.....	87
9.2	Vedlegg 2: Informasjonsskriv med samtykkeerklæring.....	90
9.3	Vedlegg 3: Samtykkeerklæring.....	92
9.4	Vedlegg 3: Intervjuguide	93

Eg kan

*Eg skriv ikkje fint, og eg les ikkje fort,
så meg er det lett nok å terge.
Men gjeld det å springa av stad som ein hjort,
å dukke i elva, å klatre i berget...
Jau, det kan eg greie, jau, det går nok an.
Om nokon vil seie dei trur at eg kan!*

*Eg somlar og rotar, sit aldri i fred
og får aldri ferdig ei lekse.
Men gjeld det å lokke ei mor til å le,
ein hund til å danse, ein blom til å vekse...
Jau, det kan eg greie, jau, det går nok an.
Om nokon vil seie dei trur at eg kan!*

*Eg greier mest aldri å fange ein ball,
eg spring nok, men stega er tunge.
Men gjeld det å stelle ein hest i ein stall,
ein sjuk i ei seng og ein ørliten unge...
Jau, det kan eg greie, jau, det går nok an.
Om nokon vil seie dei trur at eg kan!*

Ingvar Moe

1 Innledning

I mye av litteraturen jeg hittil har satt meg inn i på dette studiet, vektlegges at læring gjerne skjer når en får erfare og gjøre selv. Læreplanene vektlegger erfaringslæring som et viktig prinsipp i yrkesfaglig opplæring (Eikeland, Hiim, & Schwencke, 2015, s. 105). Dewey ser på læring som en utforskende prosess, der personlig kyndighet skal utvikles. Motivasjon for læring øker gjerne når elevene får gjøre selv, og sett i lys av at mange elever faller fra i løpet av sin videregående opplæring, er det sentralt at elevene opplever opplæringen som meningsfull og relevant. Yrkesretting og bruk av praktiske former for kyndighet kan motivere elever, og slik virke forebyggende for frafall i videregående opplæring (Inglar, 2015).

1.1 Bakgrunn og temavalg

Gjennom min erfaring som yrkesfaglærer gjennom de siste seks årene, og som skoleleder det siste året, har jeg blitt mer og mer opptatt av kvaliteten i opplæringen vi tilbyr elevene i Yrkesfaglig fordypning ute i bedrift. Formålet med faget Yrkesfaglig fordypning er å gi elevene muligheter til å prøve ut og få erfaring med innhold, oppgaver og arbeidsformer i et eller flere yrker (Utdanningsdirektoratet, 2021). Mange elever har bestemt seg for sine fremtidige yrker før de starter opp på Vg1, eller de bestemmer seg i løpet av første året på videregående skole. Flere elever uttrykker at de opplever Vg1 som for lite spisset inn mot deres konkrete yrkesplaner (Haaland & Nedrebø Bruvik, 2020). Det er sentralt at skolen og bedrifter klarer å gi elevene en tilpasset opplæring der de opplever relevans og sammenheng mellom opplæring i skole og i bedrift. Ved å bruke muligheter Yrkesfaglig fordypning har for å gi den enkelte elev opplæring i tråd med egne ønsker, kan det være mulig å gjøre opplæringen mer rettet direkte inn mot elevenes konkrete utdanningsplaner. Dette ses på som at opplæringen tilpasses den enkelte elev. Faget skal gi elevene et godt grunnlag for å velge lærefag, og skal i tillegg gi gode muligheter til å knytte kontakt mellom elever og mulige lærebedrifter (Utdanningsdirektoratet, 2020). I Yrkesfaglig fordypning er det også et viktig prinsipp at alle elever skal ha en opplæring som er tilpasset den enkeltes behov og forutsetninger. «Opplæringa skal tilpassas evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lærekandidaten» (Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa, 1998). Tilpassa opplæring kan forstås som den tilrettelegging skolen gjør for å sikre elevene best mulig utbytte av undervisningen (Kunnskapsdepartementet, 2017).

I overordnet del av læreplanverket er det konkretisert at et godt samarbeid mellom skole og bedrifter øker muligheter for at elevene blir best mulig forberedt på sitt framtidige arbeidsliv, ut fra egne forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2021). Utfordringer i norsk yrkesopplæring har de siste årene vært blant annet frafall, lave søkertall, lavt læringstykke og at kompetansen vi bidrar til å utvikle hos elevene ikke tilfredsstillende til de ulike yrkene (Eikeland, Hiim, & Schwencke, 2015; Hansen, Hoel, & Haaland, 2015). Det at elevene opplever mangel på yrkesrelevans og at de møter opplæringen i skolen med en opplevelse av meningsløshet, er en utfordring i yrkesopplæringen på VG1 (Bødtker-Lund D. , Hansen, Haaland, & Vagle, 2017, s. 26). Elevenes motivasjon for gjennomføring av yrkesfaglig opplæring avhenger mye av om de opplever relevant sammenheng mellom teori og praksis, og at de får en opplæring som er yrkesdifferensiert (Hansen, Hoel, & Haaland, 2015). Det er også mulig at både elever, lærere og bedrifter kan se enda større nytte i et nært og godt samarbeid mellom aktører i opplæringa, dersom de får elever som er på riktig plass i arbeidslivet i tråd med egne ønsker og forutsetninger. Dette kan føre til økt motivasjon og arbeidsglede. På skolen der jeg arbeider, har skolen gode og nære relasjoner til bedrifter i nærområdet, det er en gjensidig forståelse av hverandre og systemer for samarbeid er fundamentert godt i både skole og ulike bedrifter som tar imot elever i praksis. Dette fører i neste omgang til at skolen har høye formidlingstall ut til læreplasser, og de siste årene har opp mot 100 % av de elevene som ønsker lære plass, fått dette. Skolene blir ofte målt på sine formidlingstall, og det er av stor betydning for den enkelte elev at det er mulig å starte i en lære plass etter Vg2 i skole.

Det er forsket en del på ulike perspektiver innenfor læring gjennom erfaringer i arbeidslivet for elever innen yrkesfaglig utdanning (Bødtker-Lund D. , Hansen, Haaland, & Vagle, 2017; Haaland & Nedrebø Bruvik, 2020; Hiim, 2013; Eikeland, Hiim, & Schwencke, 2015). Det er i disse studiene ofte hovedvekt på bedrifters og læreres perspektiver på opplæring i bedrift. Det finnes også forskning som tar for seg elevene perspektiver på denne opplæringen. Blant annet har Hiim (2013) i sin bok «Praksisbasert yrkesutdanning» mange interessante funn og synspunkter fra elevene stemme inn i sine forskningsprosjekter. I tillegg har Bruvik og Haaland (2020) en interessant artikkel som løfter elevstemmen inn i denne forskningen. I min studie ønsker jeg å få frem elevers perspektiver på den opplæringen som gis i Yrkesfaglig fordypning, og slik få et bilde av hvordan elever opplever sin læring i samarbeidet mellom skole og bedrift. Jeg vil ikke i denne oppgaven involvere lærere og bedrifter, til tross for at dette hadde vært av stor interesse.

1.2 Problemstilling

De videregående skolene i Norge har ulik organisering av Yrkesfaglig fordypning på Vg1 innen ulike yrkesfaglige retninger. Noen skoler har det meste av undervisningen i klasserommet, der elevene får smakebiter av ulike yrker. Noen skoler har gode praksisanlegg lokalt på skolen, som elevene er aktive brukere av i sine læreprosesser. Andre skoler har elevene utplassert i bedrift, enten sammenhengende i lengre perioder, eller en dag i uka. I mitt forskningsprosjekt har jeg informanter fra skoler som har opplæring i Yrkesfaglig fordypning der elevene er utplassert i bedrift i løpet av Vg1. Jeg ønsker å finne ut av hvordan elevene opplever sammenhengen i opplæringen mellom de ulike opplæringsarenaene, og vil bruke informanter fra ulike skoler og utdanningsløp. Dette leder meg fram mot følgende problemstilling:

Hvilken relevant sammenheng opplever elever mellom det de lærer i programfag på skolen og den opplæringen de får i bedrift i Yrkesfaglig fordypning?

1.3 Avgrensninger

I denne oppgaven velger jeg å fokusere på elevenes oppfatninger av sammenhengen mellom opplæringen i programfag og Yrkesfaglig fordypning. Det er foretatt mye forskning som omhandler dette med relevans i yrkesopplæringen, noe jeg vil presentere deler av i oppgavens teorikapittel (Bruvik & Haaland, 2020) (Andersen, Reegård, Skålholt, & Tønder, 2021) (Bruvik Å. N., 2018) (Bødtker-Lund D. , Hansen, Haaland, & Vagle, 2017). Her vil bedrifters og yrkesfaglæreres perspektiver også belyses, slik at jeg videre kan utforske om det er samsvar mellom disse perspektivene og de oppfatninger elever i min forskning opplever. Det hadde vært mulig å intervjuer også bedrifter som har erfaring med å ha elever utplasserte i bedrift i Yrkesfaglig fordypning, i tillegg til lærere på yrkesfaglige studieretninger, om samme tema. Dette har jeg i denne oppgaven valgt bort, da jeg vurderte at oppgavens omfang ikke var forenelig med et så stort datamateriale. Dette med tanke på både antall informanter som jeg da ville ha behov for i min studie, men også med tanke på praktisk gjennomføring av kvalitative intervjuer, ikke minst tidsmessig. Min forskning ville nok kunne betraktes som mer valid om disse perspektivene også hadde vært belyst.

1.4 Begrepsavklaring

Læring bidrar til at den enkelte utvikler kompetanse på individ-, organisasjons-, og samfunnsnivå. Læring rettet inn mot et spesielt yrke og profesjon, skjer gjennom samhandling, refleksjon og erfaring – som utvikler praktisk og teoretisk forståelse (Sylte, 2016). Læringsbegrepet blir utvidet og nærmere gjennomgått i egen del av oppgaven.

Relevant opplæring tenkes her som at det er en sammenheng mellom den teoretiske opplæringen som elevene får på skolen, og oppgavene som elevene møter når de kommer ut i arbeidslivet. Elevene bør se at det de har lært om på skolen kan brukes og oppleves som nyttig i arbeidslivet, og målet bør være at elevene klarer å reflektere rundt dette. For å sikre at elevene opplever en slik relevant sammenheng, er det sentralt at opplæringen tilpasses den enkelte elevs behov og forutsetninger. «Relevans defineres som å bruke fagstoff, læringsmetoder, læringsarenaer og fagterminologi i opplæringen som har relevans for yrkesutøvelse og voksenliv» (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Yrkesfaglig fordypning, i denne oppgaven heretter forkortet til YFF, har på vg1 et omfang på 168 årstimer. Dette faget skal bidra til at elevene får en introduksjon til arbeidslivet, og gjennom dette gi elevene mulighet til å oppleve og lære av realistiske og relevante arbeidssituasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2020). De videregående skolene og ulike yrkesfaglige utdanningsprogrammer velger å organisere dette faget på ulike måter, og dette kommer frem både i mitt forskningsmateriale, i andres forskning og i deler av det teoretiske bakteppet jeg har lagt til grunn for mitt videre arbeide. Det er variasjon i type yrker og arbeidsplasser elevene får erfaringer med, alt etter hvilket utdanningsløp ungdommene har valgt. Dette kan handle om de ulike yrkers kompleksitet, tilgang til praksisplasser, eller til skolens egne praksislokaliteter. Den enkelte lærers kontaktnett og kompetanse kan også bidra til ulikheter i hvordan YFF faget organiseres. Elevene skal i dette faget få erfaringer med innhold, arbeidsmåter og oppgaver som er typiske for yrket eller yrkene som utdanningsprogrammet de har valgt i videregående opplæring kvalifiserer dem for (Utdanningsdirektoratet, 2020).

I denne oppgaven vil jeg komme inn på begrepene **praktisk opplæring og teoretisk opplæring**. Det er ikke et naturlig og tydelig skille mellom disse to begrepene, da elevene helt klart lærer teori av praktisk arbeid, og kan lære praktisk kunnskap gjennom teori. Inglar (2015, ss. 19-20) beskriver begrepet *kyndighet* som sammensveisingen av teoretisk og praktisk kompetanse. Han knytter begrepene refleksjon opp mot teoretisk kunnskap, og handlingskompetanse opp mot den praktiske kompetanse. Han beskriver videre læring som utvikling av kyndighet. Jeg velger i denne oppgaven å se på praktisk opplæring som den opplæringen som skjer når eleven er aktivt deltakende i arbeidsrelaterte situasjoner, både i praktisk arbeid på skolen og i praksis ute i bedrift. Den forenklete beskrivelsen av teoretisk opplæring blir i denne oppgaven den teoretiske undervisningen som foregår i tradisjonelle klasserom på skolene. Denne måten å se på disse to begrepene på, kan relateres opp mot kompetansemålene i fagene som elevene skal få opplæring i, som fremstår som noe ulikt oppbygd. Kompetansemålene for programfag på Vg1 er i stor grad knyttet til at elevene skal tilegne seg teoretisk kunnskap, som å beskrive, drøfte, vurdere og gjøre greie for. I YFF faget er det imidlertid kompetansemålene for Vg3 som er utgangspunkt for opplæringen, og disse er i stor grad knyttet opp til å gjøre og utføre, og fordrer læring og utvikling i praktiske situasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2021). Dette støtter til en viss grad min beskrivelse av skillet mellom praktisk og teoretisk opplæring.

Kompetanse beskrives på følgende måte i overordnet del av læreplanverket:

Kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner.

Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning
(Kunnskapsdepartementet, 2017).

Skau (2017) baserer kompetansebegrepet på en kompetansetrekant som viser til en profesjonell og sammensatt kompetanse som består av tre kompatible deler som til sammen utgjør en helhet; yrkesspesifikke ferdigheter, teoretisk kunnskap og personlig kompetanse. Jeg ser kompetanse opp mot disse beskrivelsene, og legger til (Inglar, 2015) sine tanker om kyndighet i min forståelse av yrkeskompetanse.

Kyndighet: Det å inneha yrkeskyndighet, innebærer at en har både teoretisk og praktisk kyndighet innen sitt fagområde. Ofte ligger en del av yrkeskyndigheten «i fingrene» og er vanskelig å forklare. Det å være kyndig for eksempel i barne- og ungdomsarbeiderfaget, innebærer blant annet å kunne tilrettelegge for læring og utvikling hos barn og unge, tolke barn og unges verbale og nonverbale uttrykk, kommunisere og samhandle med barn og unge samt menneskene rundt disse. For å være en kyndig yrkesutøver, er det viktig å inneha fagkunnskaper, i dette tilfellet for eksempel om barns utvikling. I tillegg er det viktig å ha erfart og fått prøvet ut ulike måter å tilnærme seg barn og unge på, for å bygge sin egen erfaring, og slik være rustet til å møte yrkesoppgaver på en kyndig måte (Inglar, 2015).

Relevant sammenheng mellom opplæring tenkes her som at det er sammenheng mellom den praktiske og teoretiske opplæringen som elevene får på skolen, og oppgavene som elevene møter når de kommer ut i bedrift i praksis. Elevene bør se at det de har lært om på skolen kan brukes og oppleves som nyttig i arbeidslivet, og målet bør være at elevene klarer å reflektere rundt dette. Det fins en mengde forskning på dette området, og ikke alt her er entydig.

Det er skrevet en Fafo rapport som beskriver fagarbeideres og arbeidsgiveres syn på hvorvidt opplæringen elevene får i skolen anses som relevant for arbeidslivet (Andersen, Reegård, Skålholt, & Tønder, 2021). I denne rapporten har forskerne funnet at ferdigutdannede fagarbeidere i meget stor grad opplever at fagkompetansen de har utviklet gjennom sin utdanning i stor grad blir brukt i det daglige arbeidet som disse fagarbeiderne har etter endt utdanning. Både fagarbeidere og arbeidsgivere opplever i stor grad samsvar mellom de kompetansebehov som er i jobben og innholdet i utdanningen de har gjennomført.

For å sikre at elevene opplever en slik relevant sammenheng, er det sentralt at opplæringen tilpasses den enkelte elevs behov og forutsetninger. En undersøkelse gjort av Bruvik og Haaland (2020) hevder at en stor del av elever i videregående opplæring ikke opplever sin yrkesutdanning som relevant i forhold til det yrkesvalget de ser for seg at de skal videre i. Mange ungdommer har allerede bestemt seg for hvilke retning de ønsker å utdanne seg innenfor, og disse kan oppleve undervisningen i YFF som lite relevant i forhold til egne yrkesplaner. De elevene som ikke helt har bestemt seg for videre utdanningsvei, er ofte i tvil bare mellom et par- tre aktuelle fagområder.

Tilpasset opplæring kan forstås som den tilrettelegging skolen gjør for å sikre elevene best mulig utbytte av undervisningen (Utdanningsdirektoratet, 2021). Prinsippet om tilpasset opplæring er en av de mest sentrale prinsippene i enhver undervisning. Begrepet tilpasset opplæring ble presentert for første gang i Mønsterplanen av 1987, og i Reform 94 ble det lagt stor vekt på at videregående opplæring skulle tilpasses elevene. I tillegg ble videregående opplæring en rettighet for alle elever (Damsgaard & Eftedal, 2014). En smal forståelse av dette begrepet kan forstås som individualisert tilrettelegging av undervisningen mot den enkelte elev, mens en bred forståelse av begrepet kan forstås som et overordnet ideologisk prinsipp som skal prege hele skoleløpet. I denne oppgaven vil jeg bruke begge disse forståelsene, og presentere funn og drøftinger både på individ- og systemnivå.

Undervisningen skal tilpasses elevens utviklingsnivå, intellektuelle evner, fysisk og psykiske evner, hjemmeforhold og verdisyn. Å tilpasse opplæringen betyr også å legge til rette for varierte vurderingsformer, læringsressurser, læringsarenaer og læringsaktiviteter slik at alle elever, lærlinger, lære kandidater og voksne får best mulig utbytte av opplæringen. Begrepet tilpasset opplæring er nedfelt i opplæringsloven, og loven er tydelig på at skolen skal tilpasse seg elevenes forutsetninger.

Tilpasset opplæring er tilrettelegging som skolen gjør for å sikre at alle elever får best mulig utbytte av den ordinære opplæringen. Skolen kan blant annet tilpasse opplæringen gjennom arbeidsformer og pedagogiske metoder, bruk av læremidler, organisering, og i arbeidet med læringsmiljøet, læreplaner og vurdering. Lærerne må bruke et godt faglig skjønn i arbeidet med å tilpasse opplæringen.
(Utdanningsdirektoratet, 2022).

Det er en plikt for skolen å gjennomføre tilpasset opplæring, men det er ingen rettighet for den enkelte elev. Det vil være en nødvendig balansegang mellom å tilpasse opplæringen mellom den enkelte elevs behov og fellesskapets behov, og dette vil være en av utfordringene den enkelte lærer har i klasserommet til daglig (Imsen, 2014, ss. 245-251). I yrkesfaglig sammenheng kan tilpasset opplæring også ses på med utgangspunkt i at opplæringen eleven får, skal møte den enkelte elevs behov for yrkesrelevant og yrkesdifferensiert opplæring i forhold til ønsket yrkesvalg (Sylte, Profesjonspedagogikk, 2016).

Tilpasset opplæring ses på i denne oppgaven som inkludering og det å møte elevenes ulike læreforutsetninger. Det ses også på som systematisk arbeid med variasjon i alt arbeide med opplæring av grupper elever i helhetsskolen, og også opp mot yrkesrelevant opplæring for elever i videregående skole. Tradisjonelt sett ses tilpasset opplæring både i forhold til skolen som system og i forhold til den enkelte elev på individnivå. I denne oppgaven vil alle disse perspektivene ha sin plass.

2 Teoretisk forankring

2.1 Læring

Dette er et sentralt begrep i oppgavens problemstilling. Hvordan eleven opplever sin læring på skolen og i bedrift vil være hovedfokus i min forskning. I denne oppgaven definerer jeg læring slik:

Læring bidrar til at den enkelte utvikler kompetanse på individ-, organisasjons-, og samfunnsnivå. Læring rettet inn mot et spesielt yrke og profesjon, skjer gjennom samhandling, refleksjon, erfaring – som utvikler praktisk-teoretisk forståelse (Sylte, Profesjonspedagogikk, 2016, s. 142).

Den aktiviteten som foregår i lærings situasjonen, interaksjonen mellom lærerens undervisning og elevens arbeide, kan ses på som en læreprosess. Læreprosessen blir påvirket av ulike faktorer. Elevens læreforutsetninger og motivasjon, det sosiale og faglige miljøet i undervisningsgruppen, og måten læreren designer sin undervisning på, er noen faktorer som har stor innvirkning på elevenes læreprosesser. Det finnes ikke noe fasit på hva som er best, dette må til enhver tid vurderes ut fra disse ulike rammefaktorene. Målet må alltid være å skape best mulig læring for den enkelte elev (Sylte, Profesjonspedagogikk, 2016). Noen elever lærer best gjennom induktiv læring. Denne formen for læring handler om at elever får praktisere først, slik at de får erfaringer. Etter at de har forsøkt ut praktiske arbeidsformer, knyttes teori inn i læringsprosessen. Andre elever foretrekker en deduktiv metode for læring, der teorier læres før en forsøker seg i praksis (Sylte, Profesjonspedagogikk, 2016, ss. 66-67). Kunnskapsløftet kan muligens sies å legge til rette for en mer induktiv læringsform, der dybdelæring står i fokus, og ulike læringsaktiviteter skal tilpasses til den enkelte elev. Tradisjonelle former for læring har ofte vært praktisert som deduktive, og enkelte arbeidsoppgaver bør nok innlæres på denne måten.. En kan tenke seg ulike former for sikkerhetsopplæring der teoretisk forståelse må ligge i bunnen for å unngå risikofylte situasjoner. Elever er ulike, og lærer på ulike måter og med ulike metoder. Med dette som utgangspunkt, kan det ses på som en stor fordel at opplæringen av elever i yrkesfaglig utdanning ofte foregår på ulike opplæringsarenaer, og at deler av den yrkesfaglige opplæringen foregår i praktiske arbeidssituasjoner. Læring vil videre i denne oppgaven gå

igjen som en rød tråd, og ulike læringssyn som jeg anser for relevante i denne sammenhengen vil bli presentert og drøftet videre i min presentasjon.

I tilpasset opplæring ligger det at eleven skal få utfordringer tilpasset sitt nivå, slik at eleven kan utnytte sine muligheter på en best mulig måte (Imsen, 2014, s. 250). Vygotsky sier at det er sentralt at undervisningen skjer innenfor elevens proksimale utviklingszone. Han beskriver at elevens læreforutsetninger her og nå er dennes aktuelle utviklingsnivå. Når det så kartlegges hva eleven kan ha forutsetninger til å lære ved hjelp av andre, ser vi det mulige utviklingsnivået. Differansen mellom elevens ståsted her og nå, det aktuelle utviklingsnivå, og det eleven er i stand til å mestre, det mulige utviklingsnivået, dette betegnes som elevens proksimale utviklingsnivå. Dette nivået vil alltid være i utvikling og endres i takt med at eleven tilegner seg nye ferdigheter og ny kunnskap (Sylte, Profesjonspedagogikk, 2016, ss. 159-163). Vygotsky sin læringsteori vektlegger menneskelig utvikling og samhandling med andre, og dette skiller til en viss grad hans teori fra andre læringsteorier. Vygotskys teori om menneskets proksimale utviklingsnivå, støtter opp om prinsippet om tilpasset opplæring (Imsen, 2014, ss. 187-198). Eleven må bli stimulert til videre utvikling med støtte fra en som kan mer, for slik å utvikle seg. I samspill mellom mennesker, lærer mennesket, og ifølge Vygotsky lærer mennesket først og fremst sosialt, så individuelt. Språket er en viktig faktor i hans sosiokulturelle læringssyn. Mennesket bruker språket aktivt til å kommunisere med andre vi omgås med, og dermed kan vi gjennom språklig samhandling utvikle vår tenkning. Språket er et meget viktig redskap for tilegnelse av kultur, kunnskap og for sosialisering (Vygotsky, 2001). Dette kan bidra til forståelse av hvorfor det er essensielt for elever å lære seg yrkesfaglig språk, i tråd med deres valgte yrkesopplæring.

Bakhtin skiller mindre mellom elev og lærer i sin teori, og hevder at det er vanskelig å skille mellom det eleven kan, og hva som er lærerens stemme inn i det eleven kan eller gjør (Imsen, 2014, s. 251). Disse sentrale faktorene kan vi relatere til viktigheten av å finne en arbeidsplass for elevene i YFF der de opplever trygghet og tilhørighet sammen med de som arbeider der fra før. Det oppleves ofte at noen elever fungerer meget bra på en arbeidsplass, og mindre bra på en annen. Lærere i YFF-faget må her tilpasse opplæringen også i bedrift til den enkelte elev.

Fagarbeidere skal utvikle kompetanse om sitt fag, for å være best mulig forberedt på det virkelige liv. I skolen har vi ofte stort fokus på individuell læring og utvikling. Når elevene så skal ut i bedrift, blir de ofte en del av et større fellesskap, og i dette fellesskapet er alle ofte

gjensidig avhengig av hverandre. Det å arbeide sammen med andre kan være en berikelse både sosialt og faglig. Motivasjon kan øke om du får ros fra andre i fellesskapet, og det er et stort rom for å lære av hverandre, samt å instruere og korrigere underveis (Eikeland, Hiim, & Schwencke, 2015, s. 53). Vygotsky beskriver at utviklingen går fra det sosiale til det individuelle, hvor eleven først lærer å gjøre noe sammen med andre før han/hun mestrer det på egen hånd (Imsen, 2014). Dette underbygger viktigheten av at elevene får egne erfaringer fra relevante arbeidsplasser. Det er viktig at elevene får utfordringer som er realistiske for dem, ut fra eget ståsted. I tillegg bør de som skal støtte elevenes læring, kjenne godt til fagfeltet som er målet for yrkesutdanningen. Dette fordrer at både lærer og veiledere i bedrift har god kjennskap til den enkelte elev, og dens proksimale utviklingsnivå, i tillegg til god kjennskap til praksisfeltet. Lærere eller veiledere vil fungere som et støttende stilas for eleven, og sikre at eleven får utfordringer som er tilpasset den enkelte. I følge Vygotsky må utfordringene være på et nivå som gjør at eleven har noe å strekke seg etter, for å oppnå best mulig utvikling og læring (Imsen, 2014, s. 194).

(Lave & Wenger, 2003) ser også på det å delta aktivt i et praksisfellesskap som essensen i yrkesopplæring. Begrepet situert læring viser til læring som foregår i tett sammenheng med den konteksten den inngår i. Læring skjer slik gjennom deltakelse i praksisnære og realistiske omgivelser. Lave og Wenger utviste skepsis til tradisjonell opplæring i skolen, og hevdet at denne opplæringen er for teoretisk og lite nær den praktiske opplæringen som vil gi eleven den best mulige opplæringen (Hansen, Hoel, & Haaland, 2015, s. 148). Det fremstilles at når elever er nye på en arbeidsplass, så inntar de gjerne en noe perifer rolle i praksisfellesskapet, og at de gjennom å være observerende deltaker i dette fellesskapet gradvis øker sin egen kompetanse. Etter hvert som eleven får mer innsikt i og flere erfaringer med arbeidsoppgaver og rutiner på arbeidsplassen, vil denne kunne utføre mer og mer komplekse arbeidsoppdrag i sin yrkespraksis. Det er sentralt for å lære et yrke at eleven får tilgang til gode praksisfellesskap, og at de får være en mer og mer aktiv deltaker i både sosiale praksiser og yrkesrettede arbeidsoppgaver. Slike oppgaver som fører til at elever får delta i en reflekterende og problemløsende praksis, sammen med kompetente medarbeidere innenfor fagfeltet, vil bidra til å øke elevenes læring (Lyngsnes & Rismark, 2019).

Dreyfus og Dreyfus har utviklet en modell for å beskrive hvordan mennesker tilegner seg ferdigheter, der de hevder at en starter som en novise, og at en gjennom praktisk arbeide gradvis kan utvikle seg til å bli en ekspert i faget (Illeris, 2012, ss. 423-435). YFF faget i videregående skole kan bidra til at elevene starter sin vei fra novise til ekspert, allerede tidlig i

sitt utdanningsløp. Når elevene starter som nybegynnere og skal presenteres for arbeidsoppgaver, bør oppgavene være standardiserte, enkle og følge oppskrifter og regler som er lette å forholde seg til. Elevene vil kunne løse oppgaver i tråd med en oppskrift, men trenger å samle erfaringer på dette nivået for å kunne utvikle seg videre. Det neste steget i denne utviklingen, kalles avansert nybegynner. På dette nivået fordres det at eleven få gjøre erfaringer, for å utvikle en praksis der eleven gradvis kjenner igjen elementer eleven har vært innom tidligere i sin opplæring, og slik kan lære av. De neste stegene der kompetanse og kyndighet beskrives bør gi eleven et stadig mer realistisk og komplekst møte med virkelige utfordringer og situasjoner. Eleven kjenner da etter hvert igjen arbeidsoppgavens kompleksitet ut fra tidligere erfaringer, og løser oppgaver ut fra innlærte regler og oppskrifter. Over tid skal eleven utvikle en form for autonomi, på grunnlag av erfaringer og refleksjoner som er gjort underveis i opplæringsløpet. Når eleven kommer til dette nivået, har han lært å lese situasjoner og handler intuitivt ut fra tidligere erfaringer. Det å utvikle ekspertise innenfor sitt fag, forutsetter at du har et bredt erfaringsgrunnlag, noe som igjen gjør at du kan ta egne beslutninger basert på tidligere handlinger (Hiim, 2013). YFF er uten tvil et fag som kan bidra positivt til elevens praktiske læring, og bidra til at eleven gjennom å få allsidige erfaringer kan starte på sin utvikling fra novise til ekspert innenfor sitt fagområde. Det er eksempelvis sentralt at elevene lærer seg fagterminologi, for å kunne kommunisere om arbeidsoppgaver ute i praksis. Dette kan også være en viktig del av starten for den enkelte elevs utvikling fra novise til ekspert. Et sentralt spørsmål er om eleven opplever sammenhenger mellom skolens undervisning og bedriftenes praktiske arbeid, og gjennom dette utvikler seg mot ekspertnivået i løpet av den videregående opplæringen.

Det finnes en del teori som tilsier at det å lære gjennom erfaring er en god måte å lære på. John Dewey har bl.a. beskrevet et syn på læring som hevder at erfaringer kan oppnås kun ved å forsøke, og å måtte stå for konsekvensene av de utførte handlinger (Inglar, 2015, s. 21). Dewey er kjent for frasen «learning by doing,» som trolig er omskrevet fra hans utsagn; «Learn to do by knowing and to know by doing.» Dette støtter opp om at praktiske og teoretiske former for kyndighet er tett sammenvevde (Inglar, 2015, s. 20). Når elevene er ute og får deler av i sin opplæring i bedrift, er tanken nettopp at de skal gjøre seg egne erfaringer, og gjennom dette lære yrkesutøvelse innen sitt fag. Dewey hevder at elever opparbeider seg erfaringer gjennom å gjøre arbeidet selv. Han mener videre at læring skapes når elever forstår sammenhengen mellom resultater som oppnås og det de utfører (Sylte, Profesjonspedagogikk, 2016). Ser vi dette opp mot elevenes erfaringer fra sin praksis, ser vi at YFF kan bidra til at

elevene lærer sitt fag gjennom å gjøre egne erfaringer. Schön legger vekt på at det både under handlinger, og i etterkant av handlinger en gjør, er sentralt å reflektere, for å slik utvikle egne erfaringer (Illeris, 2012, ss. 346-355). Han skiller mellom refleksjon underveis i handlingene, og refleksjoner i etterkant av handlingene. Veileder i bedrift vil kunne ha en sentral rolle med å stimulere elevene til refleksjoner underveis i læreprosessen. På skolen kan det arbeides både skriftlig og muntlig med refleksjoner i etterkant av praksis, for slik å bidra til elevens utvikling av sin kompetanse til et høyere nivå.

Illeris presenterer læringens sentrale strukturer; ulike læreprosesser og strukturer samt ulike typer læring (2012, ss. 18-24). Han gjør rede for tre sentrale dimensjoner for læring: innhold, samspill og drivkraft, og han har sett på betydningen av disse dimensjonene i læring som foregår på arbeidsplassen. Illeris beskriver to prosesser som begge må være aktivert i mennesket, for at læring skal skje. Det ene er samspillsprosesser mellom det enkelte mennesket og samfunnet rundt. Denne prosessen foregår til enhver tid, og ikke alltid er vi oppmerksomme på at dette finner sted. Elevene på Vg1 er i stadig samspill, med lærere, med andre elever og med mennesker de møter ute i bedriftspraksis. Den andre prosessen er den bearbeiding av impulser fra dette samspillet. Dette finner sted hos det enkelte mennesket, og settes i sammenheng med tidligere erfaringer og læring for å utvikles til ny kunnskap. Som nevnt tidligere, vil refleksjoner i etterkant av arbeidsoppgaver også kunne bidra til at elever tydeligere ser sammenhenger mellom teori og praksis. Læring består videre av en innholdsdimensjon, som består av hva elevene skal lære, hvilke ferdigheter og hvilken kunnskap som skal oppnås. Elevene bør rustes til å se tydelige sammenhenger mellom det de lærer av teori på skolen, og det de opplever ute i bedrift i sin YFF opplæring. Relevante og forståelige arbeidsoppgaver vil kunne hjelpe elevene til å få en forståelse av hva som er sentralt å lære, og hvorfor dette er viktig.

Illeris beskriver videre fire forskjellige læringstyper (2012, ss. 22-97). **Kumulativ** læring er den første læringsformen, og denne tar utgangspunkt i at eleven ikke har tidligere erfaringer. Det vil si at eleven ikke har erfaringer som den kan koble nye impulser til, i en eksisterende sammenheng, dette baserer seg igjen på at elevene ikke har erfaring som kan knyttes til nye impulser. Denne typen læring er vanlig tidlig fase av opplæringen, og oppfattes gjerne som rigid og situasjonsbetinget. **Assimilativ** læring er den mest vanlige læringsformen som vi bruker både i dagliglivet, og i opplæring i skole. Her knytter vi den erfaringen vi har fra før opp mot ny kunnskap. Det er denne læringsformen som er mest vanlig i opplæringssituasjonen. Eleven klarer i denne formen for læring å bruke erfaringer fra tidligere

læring, for gjennom dette å utvikle sin kunnskap videre. Eleven er ikke avhengig av å være i en spesifikk type innlæringsmiljø, men klarer å overføre sin kunnskap til bruk utenom de innlærte miljøer. **Akkomodativ** læring er en mer krevende læringsform som vi kan benytte oss av i nye situasjoner som vi ikke har tidligere erfaringer med. Denne læringsformen tvinger oss til nytenkning, og vi bruker deler av tidligere læring for å finne fragmenter de nye erfaringene kan settes i sammenheng med. **Transformativ** læring bidrar gjerne til fundamentale endringer i eksisterende innlærte sammenhenger. Dette kan ses i kriselignende situasjoner, og denne type læring oppstår gjerne ved store endringer i livet.

2.2 Motivasjon

Deci og Ryan har utviklet den humanistiske motivasjonsteorien SDT. Denne tar utgangspunkt i at mennesker har tre medfødte, grunnleggende psykologiske behov, som må tilfredsstilles for at mennesket skal oppleve best mulig vekst og utvikling (Hansen, Hoel, & Haaland, 2015, ss. 182-184). Disse behovene fremstilles som kompetanse, autonomi og tilhørighet. Mennesket har ifølge denne teorien, behov for å lære og mestre, for å utvikle egen kompetanse. De har behov for å ha frihet til selv å kunne velge, og i tillegg behov for nære relasjoner til medmennesker i læringssituasjoner. Om disse forholdene er tilfredsstilt, vil mennesket, her betegnet som eleven, kunne trives godt, og ha en sunn utvikling av kompetanse i relasjon med andre mennesker i læringsfellesskapet. Om disse behovene blir tilfredsstilt, vil det kunne føre til at elevene drives av en indre motivasjon preget av tilfredsstillelse og glede. Manglende tilfredsstillelse av disse behovene, vil kunne føre til mangel på motivasjon (Hansen, Hoel, & Haaland, 2015). I min forskning ser jeg på det relasjonelle mellom lærer og elev, samt det sosiale læringsmiljøet både i klassen og ute i bedrifter, som det relasjonelle som kan bidra til elevens tilhørighet. Kompetanse kan i denne sammenhengen ses på som det eleven utvikler av kyndighet og fagligkunnskap gjennom hele sitt utdanningsløp. Begrepet autonomi kan ses på i sammenheng med hvordan opplæringen tilpasses elevene, både individuelt og i gruppe.

2.3 Relevans ut fra yrkesinteresse

I sin YFF opplæring vil elevene på Vg1 få erfaringer de kan bruke for å tilegne seg ny kunnskap om fagområder i sin valgte praksis. Det er muligheter for at elevene møter utfordringer på arbeidsplassen som gjør sitt til at de ønsker å lære mer om det de opplever.

Om elevene da opplever at det er sammenheng mellom fagstoff og det de opplever i praksis, kan det bidra til at de opplever den totale opplæringen som relevant.

Elevenes yrkesinteresse har en stor betydning for deres læring. Dette kan være en utfordring i dagens VG1, der utdanningsprogrammene fremstår med stor bredde (Eikeland, Hiim, & Schwencke, 2015, s. 156). På Vg1 legges grunnlaget for å velge ulike veier videre på Vg2, og det er store ulikheter mellom behovet for kompetanse eksempelvis mellom en barne- og ungdomsarbeider og en ambulansefagarbeider. En «smakebitspedagogikk» der elevene får litt undervisning i mange ulike fag, kan være resultatet av opplæringen i slike brede utdanningsprogram. Dette kan virke demotiverende for elever som allerede vet hva de ønsker å utdanne seg til, og som opplever innholdet i skolen som meningsløst i forhold til sitt tenkte fremtidige yrke. Mange av elevene har allerede bestemt seg for yrkesvalg når de starter på Vg1, og det er viktig at skolen klarer å skape relevans i deres opplæring. Ved å la elevene selv bestemme deler av innholdet i sin opplæring, kan opplæringen fremstå som relevant og meningsfull for den enkelte elev. Dette kan knyttes opp mot både Illeris læringstrekant, og til Dewey som hevder erfaringer med det valgte yrket er sentralt for å kunne lære det som er nødvendig for å bli en kyndig yrkesutøver (Eikeland, Hiim, & Schwencke, 2015, ss. 157-160). Min videre forskning vil forhåpentligvis gi noen inntrykk om vi klarer å tilpasse YFF opplæringen i skole og bedrift til den enkelte elevens behov, og om elevene opplever en relevant sammenheng mellom opplæringen som gis i de to opplæringsarenaene.

Det er av stor betydning at elever opplever at lærere har den nødvendige kompetansen for å ivareta god undervisning. Engasjerte lærere som legger vekt på å differensiere opplæringen for den enkelte elev har en positiv virkning på elevenes gjennomføring av videregående opplæring (Hansen, Hoel, & Haaland, 2015, s. 42). Det kan være en utfordring på yrkesfag at lærere har begrenset pedagogisk utdanning, mens den yrkesfaglige kompetansen er sterk. Faglærere på ulike Vg1 løp på yrkesfag, har ofte fagbrev innen et eller flere av fagområdene de underviser i. Det motsatte beskrives også som en utfordring, det at lærere på yrkesfaglige studieretninger er høyskole og universitetsutdannet, og mangler den praktiske yrkespraksis i lærefagene som elevene skal utdanne seg innenfor (Hiim, 2013, s. 21). Yrkesfaglærere problematiserer selv behovet for relevant videreutdanning, for å møte fremtidens krav til gode lærere på yrkesfaglige studieretninger. Dette viser en artikkel, som drøfter videre at elever opplever for stor bredde i sin opplæring på Vg1. Dette gjelder særlig de elever som er bestemte på sitt videre utdanningsløp (Bødtker-Lund D. , Hansen, Haaland, & Vagle, 2022). I denne artikkelen presenteres videre at frafallet i yrkesfaglige utdanninger er stort. Her belyses

også at mange elever ikke kommer inn på sitt førstevalg av videregående opplæring, og at dette naturlig nok ofte fører til at motivasjon og interesse for utdanningen er liten.

2.4 Yrkesrelevants som motivasjonsfaktor

Elever i videregående skole opplever i en undersøkelse gjort av Hiim (2013, ss. 262-293) at Vg1 bidrar til at de lærer for lite i programfagene om yrker de reelt ønsker å utdanne seg til. Elevene i denne undersøkelsen beskriver at det brukes mye tid på generell opplæring i mange ulike yrkesveier, og mindre tid rettet inn mot elevenes reelle yrkesinteresse. I denne undersøkelsen gir elevene også eksempler på at det er lærerens yrkeskompetanse som i stor grad avgjør hvilken retning opplæringen på skolen tar. Dette beskrives som lite meningsfylt av elevene, og deres motivasjon for læring svekkes. Det kommer også i denne undersøkelsen fram at elever som opplever mangel på sammenheng mellom teori og praksis opplever et svekket læringsutbytte. Elevene beskriver det som motiverende og meningsfylt når teori knyttes opp mot realistiske arbeidslivserfaringer innenfor ønsket utdanningsvalg. Denne undersøkelsen viser at det er av stor betydning for elevene at de får sin opplæring i programfagene på Vg1 som er yrkesrettet og yrkesdifferensiert. Dette for at de skal oppleve undervisningen som faglig relevant og motiverende. Elevene beskriver det som meningsfylt når realistiske arbeidserfaringer blir fulgt opp i programfagene på skolen, og slik få mulighet til å knytte teori og relevant fagspråk direkte inn mot elevenes erfaringer (Hiim, 2013).

Den yrkesfaglige læringstradisjonen har historisk sett foregått gjennom produksjon, der det utføres praktisk arbeid som en tar lærdom av. Mesterlæremodellen har vært grunnlaget for yrkesopplæringen i tidligere tider, der mesteren i faget bringer håndverket og yrkeskunnskapen videre til neste generasjon. Mesterlære som læringsprinsipp beskrives av Eikeland (2015), og han løfter fram to sentrale forhold. Det første beskrives som at læringen skjer gjennom veiledning i praktiske situasjoner, der en lærling jobber under kyndig veiledning av en mester. Det er ofte slik at en gjør de samme arbeidsoppgavene i starten av opplæringen, som en gjør underveis, og som en gjør også nå arbeidsoppgavene er blitt automatisert. En stor mengde øvelse i det praktiske arbeidet, kan gjøre deg til mester. For det andre er mesteren definert som et forbilde for lærlingen i det praktiske arbeidet. Mesteren viser gjennom sin arbeidsform, sin tale og sine handlinger slik praksis som lærlingen etter hvert skal utvikle (Eikeland, Hiim, & Schwencke, 2015, ss. 18-20). En lærling og en mester har samme målet med sitt arbeide, men de befinner seg på ulike steder i arbeidsprosessen. Lærlingen er starte på sin vei mot å bli mester. Teorier om mesterlære som en måte å se

yrkesfaglig opplæring på, er ikke her beskrevet som typiske for ordinær klasseromsundervisning. Det vil være lettere å se på mesterlære som noe som utføres ute i en bedrift, og at elevene våre kan få følge en mester, på sin vei fra novise til ekspert.

Det er stadig debatter om undervisningen på yrkesfaglige studieretninger er for teoretisk, og for lite rettet inn mot praktisk opplæring. (Spetalen, 2015) har funnet at andelen fellesfag i yrkesfaglig utdanning har økt siden 1976 og fram til i dag. Dette vil imidlertid ikke si at elevene opplever mer tradisjonell klasseromsundervisning enn tidligere, da mange av fellesfagene arbeides med også i praktiske sammenhenger. Det har i årenes løp periodevis vært et stort fokus på å yrkesrette fellesfagene i den yrkesfaglige utdanningen, og Fagfornyelsen (2020) har gjort at dagens krav til yrkesretting av fellesfagene nå er blitt enda tydeligere (Repstad, 2020).

2.5 Frafall i videregående opplæring

I videregående opplæring er frafallsproblematikken kjent, og ved å se på ungdommenes forutsetninger og behov, kan vi løfte forståelsen av hvor betydningsfullt det er å lykkes i den tilpassede opplæringen for elever i videregående skole. Årsakene til frafall i videregående opplæring er mangfoldig og sammensatt. Det er pekt på fra flere hold at utdanningen har vært for lite yrkesdifferensiert og yrkestilpasset. I tillegg løftes det fram at yrkesfaglige studieretninger er for teoribaserte, ungdommene har forventninger om en mer praktisk rettet utdanning (Hiim, 2013) (Andersen, Reegård, Skålholt, & Tønder, 2021) (Bruvik & Haaland, 2020).

Ungdom møter skolen med ulik bagasje, og i frafallsproblematikken i videregående opplæring, drøfter Bunting (2015) tegn som viser at grunnskolepoeng har en stor betydning for hvorvidt elever klarer å gjennomføre videregående opplæring. Dette viser tydelig at karakterer i grunnskolen har stor betydning for om elever fullfører videregående opplæring. Disse poengene beregnes ut fra karakterer på ungdomsskole, der karakterer legges sammen, deles med antall karakterer og ganges med 10. Som et eksempel, om en elev har tre i snittkarakter har vedkommende 30 grunnskolepoeng. Det finnes statistikk fra 2013 på at blant elever med 30 eller færre grunnskolepoeng, var det bare 20 % som fullførte og bestod sin opplæring i videregående skole. Til sammenligning fullførte og bestod stort sett samtlige elever som gikk ut av grunnskolen med 50 eller flere grunnskolepoeng. Barn og unge som har foreldre med høy inntekt og høy utdanning har større sannsynlighet for å lykkes i

utdanningssystemet enn dem som har foreldre som har lav utdanning og inntekt (Bunting, 2015, ss. 204-205). Dette understreker viktigheten av at skolen møter elevene med fokus på opplæring tilpasset den enkelte elevs forutsetningen. Videregående skole vil være en viktig arena der ungdommer skal oppleve mestring og utvikling uavhengig av deres foreldres og families utgangspunkt, og skal naturlig nok ikke være en arena der det reproduseres sosiale ulikheter i samfunnet. Videregående opplæring er en viktig del av ungdommens sosialisering inn i samfunnet, og vil ofte ha avgjørende betydning for hvordan de unge klarer seg videre i livet.

3 Metode og forskningsdesign

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for det vitenskapelige ståsted jeg har lagt til grunn for min forskning. Jeg vil også gjøre rede for mitt forskningsdesign, som kan beskrives som en beskrivelse av de valg jeg gjør i forhold til hva, hvem og hvordan jeg skal gjennomføre min forskning. Dette kan ses på som min helhetlige plan for prosjektets gjennomføring (Johannesen, Tufte, & Christoffersen, 2016).

3.1 Vitenskapsteoretiske betraktninger

Ulikhetene mellom samfunnsvitenskapelige og naturvitenskapelige forskningsmetoder er til dels store. Innen naturvitenskapelig forskning er det typisk med laboratorieforsøk og eksperimenter, og forskeren er gjerne tilskuer til det som forskes på. For å få belyst min problemstilling ønsker jeg å undersøke menneskers opplevelser, og tolke, søke og forsøke å forstå. Dette plasserer klart min forskning innenfor den samfunnsvitenskapelige tradisjonen, da det er elevene synspunkter og erfaringer jeg er opptatt av å finne ut av. I samfunnsvitenskapen er det mennesker det forskes på, og deres meninger og oppfatninger. Disse er ofte i stadig endring, og samfunnsforskeren kan ikke være tilskuer til sin forskning, denne er deltaker i samfunnet den er en del av (Johannesen, Tufte, & Christoffersen, 2016, s. 27).

3.2 Fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming

Det å ta utgangspunkt i mennesker og deres opplevelser opplever jeg som svært meningsfullt, og mener at jeg ut fra det vil komme inn i en hermeneutisk tolkning av mitt datamateriale (Postholm, 2010, s. 19) (Postholm, 2010, s. 99) (Nilssen, 2014, ss. 71-76; Hansen, Hoel, & Haaland, 2015). Jeg vil ta utgangspunkt i fenomenologisk metode, og designe mine studier av elevenes perspektiver på problemstillingen ut fra et fenomenologisk utgangspunkt (Johannesen, Tufte, & Christoffersen, 2016, s. 78). For meg er det sentralt å få en dypere forståelse for hva eleven opplever og mener om min problemstilling, og dette faller naturlig inn i en fenomenologisk tankegang (Johannesen, Tufte, & Christoffersen, 2016, ss. 171-179)

Jeg legger til grunn en konstruktivistisk tilnærming til min forskning. Mennesket er aktivt handlende, og kunnskap er mening og forståelse som skapes mellom mennesker i samhandling. Kunnskap er i stadig forandring, som en konsekvens av menneskers sosiale samhandling (Postholm, 2010, s. 21). John Dewey idebaserte konstruktivisme, betegnes som

en sosialkonstruktivistisk teori. Han har beskrevet et syn på læring som hevder at erfaringer kan oppnås kun ved å forsøke, og måtte stå for konsekvensene av de utførte handlinger (Inglar, 2015, s. 21). Erfaringslæring kan være en god måte å lære på for mange av elevene i videregående skole.. Dette kan vi relatere direkte til at elever kan lære sitt fag ved praktisk arbeid i bedrift. Dewey hevder at elever opparbeider seg erfaringer gjennom å gjøre arbeidet selv. Han mener videre at læring skapes når elever forstår sammenhengen mellom resultater som oppnås og det de utfører (Sylte, 2016). YFF med sin praktiske tilnærming kan ses på med slike øyne.

Ontologiske teorier innen samfunnsvitenskapen, bygger på at mennesker er en del av en helhet, og at dette gjensidig påvirker både enkeltindivid og samfunn (Johannesen, Tufte, & Christoffersen, 2016, s. 50). Slik vil intervjupersonene i min oppgave både være individer med egne erfaringer og meninger, samtidig som de er en del av et større bilde. Ontologiske spørsmål fokuserer på hvordan virkeligheten er, og hva som må til for at noe skal kunne kalles virkelig. Mennesker som deltakere i situasjonen det forskes på, kan anses som virkelighet, i et ontologisk perspektiv. I en kvalitativ forskning, blir virkeligheten skapt av menneskene som er deltakerne i min forskning (Postholm, 2010, s. 34). Elevene er preget av sin oppvekst, sitt valg av videregående opplæring, sine relasjoner på skolen og i bedrift. I denne oppgaven velger jeg ut å høre på elevstemmen, til tross for at det finnes mange andre perspektiver å se på min problemstilling på. Dette vil si at den virkeligheten jeg forsker på er skapt i relasjonene mellom mine intervjupersoner og de mennesker de samhandler med i sine liv. Det jeg vil fokusere på i min forskning, er skapt i relasjoner elevene har i den videregående skole, og i bedrifter der de har sin YFF opplæring. Elevene er også produkter av resten av deres liv, og dette må jeg ha med meg inn i min forskning. Denne skapte virkeligheten omhandler også samhandlingen og relasjonen mellom meg som forsker og mine intervjupersoner. Jeg må være meg bevisst min egen rolle som forskningsinstrument i denne studien, og være meg bevisst på at min forforståelse vil prege min forskning. Jeg er tidligere lærer, nå skoleleder, og brennende opptatt av relasjonsarbeid i videregående opplæring. Jeg er klar over at resultatene av min studie ikke kan ses på med objektive øyne, da min erfaring, min kompetanse og mine holdninger vil prege mitt møte med menneskene i min forskning. I tillegg vil mine subjektive oppfatninger være en del av min forståelse og tolkning av resultatet.

Epistemologi dreier seg om kunnskap, hva vi kan vite om virkeligheten og hvordan vi kan finne kunnskap om samfunnet og mennesker (Johannesen, Tufte, & Christoffersen, 2016, s.

51). Elevene har sin egen sannhet og sine egne erfaringer, og disse vil jeg forsøke å lytte til med et åpent sinn. Min bakgrunn, min utdanning, mitt yrke og mine holdninger vil i stor grad prege den sannheten jeg får ut av min forskning. Jeg er en del av skoleverket selv, og har min sannhet om hva og hvem som har kunnskap om skolen. Min rolle som lærer, gjør at jeg har antakelser om hva resultatene vil bli. Dette kan være både en svakhet og en styrke, det å ha kunnskaper om fagfeltet før en går inn i et forskningsprosjekt gjør at jeg eksempelvis kan stille relevante spørsmål, og forstå resultater ut fra et faglig perspektiv. En kvalitativ studie vil være verdiladet, og jeg som forsker må være bevisst på at jeg har mine egne meninger og perspektiver som igjen påvirker mitt arbeid. I kvalitativ forskning handler epistemologi om forholdet mellom meg som forsker og de som deltar i min forskning. Samspillet mellom deltakere og meg som forsker vil ha betydning for resultatet av mitt arbeid (Postholm, 2010, s. 35). Med dette utgangspunktet vil objektivitet ikke være mulig i et slikt forskingsarbeid som jeg skal gjennomføre.

For å forske videre på min problemstilling, velger jeg å ha en samfunnsvitenskapelig og kvalitativ tilnærming, der jeg skal utføre semistrukturerte intervjuer av et utvalg elever (Gidlund, 2020, s. 113). En av målsettingene med kvalitativ forskning, er å oppnå en forståelse av sosiale fenomener (Thagaard, 2018, s. 12). Det er viktig for meg å få fram elevenes opplevelse av sin egen hverdag, og jeg finner da at intervju kan gi meg dypere svar, enn for eksempel om jeg har valgt å bruke en mer kvantitativ undersøkelse. Jeg vurderer at kvantitative metoder muligens ikke vil gi meg de samme mulighetene til å oppfatte nyansene i elevenes svar, til tross for at også en undersøkelse av slik art kunne vært av interesse.

En slik kvalitativ undersøkelse gjennomføres innenfor en fenomenologisk og hermeneutisk vitenskapstradisjon. Fenomenologi handler i stor grad om at jeg som forsker ønsker å få økt forståelse og innsikt i menneskers liv (Johannesen, Tufte, & Christoffersen, 2016, s. 169). Mine tanker og refleksjoner rundt tematikken i min problemstilling, danner utgangspunktet for min forskning. Jeg som forsker har alltid med meg min egen forståelse, mine holdninger og mine fordommer inn i møtet med elevene jeg vil intervju. Dette vil prege både intervjusituasjonen og min tolkning av det som kommer fram i elevenes svar. Som forsker er det avgjørende for oppgavens validitet at jeg er meg bevisst på min egen rolle, og at jeg i tolkningen av mitt materiale også har dette som en del av min forforståelse. Det er sentralt å se på hvordan mennesker subjektivt opplever verden, ut fra sitt eget perspektiv (Thagaard, 2018, s. 36). For meg blir det viktig hva elevene formidler i intervjuet, og ut fra dette søker jeg å tolke og forstå deres opplevelser. Fenomenologiens vitenskapssyn bygger på at det er en

forståelse av at realiteten er slik folk oppfatter at den er (Gadamer, 2010) (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45).

Hermeneutikk kommer fra gresk, og betyr utlegnings- eller forklaringskunst (Gilje & Grimen, 1993, s. 143). Opprinnelig var hermeneutikken knyttet til å fortolke tekster. I min undersøkelse vil jeg lese og tolke mine transkriberte tekster fra intervjuene, for å analysere og tolke hva elevene opplever. Hermeneutikken vektlegger at det ikke finnes en tydelig sannhet, men at fenomener kan fortolkes på ulike måter (Thagaard, 2018, s. 37). I mitt forskningsprosjekt vil fortolkning og det å finne mening i fenomener, altså i elevenes respons på mine spørsmål, være avgjørende for hva jeg kan finne av mening i mitt datamateriale.

Den hermeneutiske sirkel eller spiral, beskriver forbindelser mellom vår forforståelse, det vi skal fortolke og den konteksten dette må fortolkes i. Hans-Georg Gadamer fremstiller at vi må tolke og forstå en sak ut fra sakens egne premisser, og at ny kunnskap produseres er en reaksjon mellom vår forforståelse og vår nye erfaring. Dette innebærer at jeg som forsker må forstå mine resultater ut fra min egen forforståelse, mine fordommer og min allerede eksisterende viten i forhold til det jeg forsker på (Gadamer, 2010, ss. 238-260). All fortolkning foregår som en bevegelse mellom helhet og deler av vårt materiale (Gilje & Grimen, 1993, ss. 153-155). Begrunnelser av meningsfulle fenomener må ses i dette lys, og fortolkning av helheten samt delene av datamaterialet i mitt forskningsprosjekt skal fortolkes og begrunnes med dette utgangspunktet. Jeg vil bruke min forforståelse i min fortolkning, og min fortolkning vil gi meg mer kunnskap, som igjen bygges på min forforståelse. Slik er jeg som forsker i stadig utvikling gjennom min forskning og i mitt arbeide i aktiv samhandling sammen med mine intervjupersoner. På en måte kan jeg beskrive at jeg alltid er i en hermeneutisk sirkel, og at min forståelse og kunnskap til enhver tid vil oppdateres og endres.

3.3 Kvalitative forskningsintervju

Et av de viktigste redskap jeg som forsker i en kvalitativ studie har, er samtalen mellom mennesker. Kvale og Brinkmann (2015, s. 37) hevder at den som blir intervjuet, og den som intervjuer, sammen produserer kunnskap. En av de mest brukte metoder innenfor samfunnsfaglig forskning, er å utføre kvalitative forskningsintervju. Slike intervju kan utformes og gjennomføres på ulike måter. Jeg vil som nevnt tidligere, beskrive kvalitative intervjuer til å være en metodologisk tilnærming innen fenomenologien, der jeg er opptatt av intervjupersonenes opplevelser og tanker rundt mitt spesifikke tema (Tjora, 2017, s. 27).

Intervju betegnes ofte som strukturert, semistrukturert eller ustrukturert. I tråd med min hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming, vurderer jeg det som hensiktsmessig å gjennomføre semistrukturerte intervju for få elever til å belyse problemstillingen på en best mulig måte. Slike intervjuer er godt egnet dersom en søker å komme tett innpå menneskers erfaringer og opplevelser (Kvale & Brinkmann, 2015). Et semistrukturert intervju har temaer som skal belyses, men gir også rom for å ta inn opplevelser og erfaringer den enkelte intervjupersonen har. Dette kan gi data som ikke er tenkt ut på forhånd, noe som kan gi interessante innspill til min forskning (Tjora, 2017, s. 114).

I denne oppgaven bruker jeg i starten begrepet intervjuperson om de jeg intervjuer, da jeg som Dalland (2017, s. 65) mener dette begrepet er godt for å beskrive de som blir intervjuet. Det å omtale intervjupersonen med dette begrepet, viser jeg at jeg ønsker en aktiv deltakelse fra den som blir intervjuet (Dalland, 2017, s. 65). I drøftingsdelen vil jeg i hovedsak betegne mine intervjupersoner som elever. Det at mine intervjupersoner er elever ved ulike videregående skoler over hele landet, og at jeg har en relativt bred erfaringsbakgrunn fra flere yrkesfaglige retninger, gjør at jeg i hovedsak har god kjennskap til elevenes praksisfelt. Enkelte yrkesfaglige retninger mangler jeg innsikt og kompetanse i, men YFF faget har samme målsetning uavhengig av dette. Noen av mine intervjupersoner går i et videregående løp som jeg ikke har så god kjennskap til fra før, mens andre har yrkesveier som jeg har bedre kjennskap til. Dette kan komme til å prege min forforståelse.

Et grundig arbeid i utarbeidelse av min intervjuguide vil her være av stor betydning. Det er sentralt at min intervjuguide er utarbeidet med nok bredde til at den passer for elever på ulike utdanningsområder. Dette kan bidra til at intervjuene lettere kan holdes fokus mot de tema jeg ønsker belyst (Tjora, 2017, s. 129). Jeg beskriver dette mer inngående i eget kapittel. I denne undersøkelsen anser jeg semistrukturerte intervju for å være en egnet metode for å komme i dybden på hva mine intervjupersoner har av opplevelser og tanker rundt samhandling mellom skole og bedrift i deres opplæringsprosess. I tillegg kan det gjennom samtalen som redskap, være mulig å få et dypere innblikk i hvordan intervjupersonene opplever sammenhengen mellom denne opplæringen. Samtalen kan gi et innblikk i intervjupersonens opplevelse av temaer som bringes opp, og interaksjonen mellom meg som forsker og intervjupersonen er sentral i denne prosessen.

Det kvalitative forskningsintervjuet kan beskrives som en samtale med et tydelig formål, samt en struktur. Dette egner seg godt når det er erfaringer, holdninger og meninger som skal studeres (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.4 Utvalg av informanter

Jeg gjorde en strategisk utvelgelse av mine intervjupersoner i min forskning (Thagaard, 2018, s. 54) (Tjora, 2017, s. 130) (Johannesen, Tufte, & Christoffersen, 2016, s. 115). Jeg valgte intervjupersoner som jeg mente kunne uttale seg på en reflektert måte i forhold til sammenhenger mellom opplæring i skole og bedrift. Dette var elever som alle har fullført VG1, noen av disse gikk på Vg2, mens noen nylig har startet opp i sin læretid. Jeg vil kalle dette et homogent utvalg (Johannesen, Tufte, & Christoffersen, 2016, s. 116), da alle er elever på omtrent samme trinn i videregående skole, og de alleer på omtrent samme alder. Et slikt ensartet utvalg kan gi relativt like svar på min problemstilling, noe som kan svekke overførbarheten til min forskning. På en annen side kan det være bra at ulikhetene i utvalget ikke er for stort, da det kan gjøre det vanskelig å finne likhetstrekk i mitt materiale (Johannesen, Tufte, & Christoffersen, 2016, s. 120).

For å belyse min problemstilling, har jeg utført fem semistrukturerte intervjuer. I kvalitativ forskning er størrelsen av utvalget ofte utfordrende å avgjøre på forhånd, da kvalitet og mengde data en får ut av intervjuene kan variere. Min plan var å intervjuer rundt ti elever, men jeg vurderte mitt materiale til å være stort nok etter de gjennomførte intervjuene. Det var i tillegg utfordrende å finne intervjupersoner, som jeg ikke hadde en eller annen faglig relasjon til. Det kan være greit å avslutte datainnsamling når en opplever en metning, det vil si at det ikke kommer frem nye momenter i nye intervju (Tjora, 2017, s. 143) (Kvale & Brinkmann, 2015). Den interne validiteten blir i denne sammenhengen viktig, hensikten med min forskning er å belyse min problemstilling på en relevant måte (Thagaard, 2018, s. 111). Når en forsker velger å avslutte innsamling av data, vet denne ikke hva neste intervjuperson ville ha bidratt med, selv om det er få nye betraktninger i materialet en allerede har fått. Dette var en overveining jeg tok etter at jeg gjennomførte siste intervju. Data som kom frem, bidro i liten grad til annen informasjon enn det som allerede var belyst, og intervjuene som var gjennomført hadde generert mye informasjon fra de intervjupersonene jeg fikk i tale. Slik vurderte jeg mitt datamateriale som stort nok til å gi representative og mange nok innspill til min videre analyse at data som mine intervjupersoner gav.

Det var utfordrende å rekruttere deltakere til min forskning. I utgangspunktet planla jeg å finne deltakere på skolen der jeg arbeidet forrige skoleår. Jeg vurderte underveis i mitt prosjekt at dette ikke ble etisk riktig, da disse elevene på en måte kjente meg for godt. Jeg vurderte da at min forskning da kunne miste noe sin validitet. For å finne i intervjupersoner, har jeg rekruttert deltakere personlig (Johannesen, Tufte, & Christoffersen, 2016, s. 121). Jeg har snakket med aktuelle elever en og en, og i tillegg gitt ut skriftlig informasjon om min forskning. Elevene jeg har intervjuet, har gått Vg1 på ulike skoler fordelt i ulike fylker i landet, noe som gjør dette utvalget representativt, til tross for at utvalget er lite. Det var for meg meget viktig å presisere at deltakelse i min forskning er frivillig, og at de kan stoppe sin deltakelse når de ønsker. Det kan være en utfordring med et slik utvalg, at de som sier ja til å delta, er de sterke elevene som opplever mestring i sin YFF opplæring. Slik kan jeg risikere å miste de elevene som kanskje ikke har gode opplevelser med disse sammenhengene (Thagaard, 2018, s. 57). Dette vil kunne gjøre min forskning mindre valid og generaliserbar. I tillegg kan de elevene som ikke føler mestring i faget, oppleve det som en ytterligere belastning å bli intervjuet om temaet. Forskningsetisk kan dette være en utfordring, da deltakere ikke skal utsettes for urimelige belastninger i forskning (Thagaard, 2018, s. 26). Om jeg opplever at noen intervjupersoner opplever ubehag ved noen av mine spørsmål, velger jeg å heller spore samtalen inn mot tema som intervjupersonen opplever som mer komfortabel. Om jeg i intervjuene må foreta slike valg, kan også det svekke validiteten i mine forskningsfunn. Mine intervjupersoner er unge, flere av dem under myndighetsalder, noe som stiller utvidede krav til at jeg tilpasset intervjuguiden og føringene som ble lagt for intervjuene. Det er viktig at spørsmål i slike intervju tilpasses til intervjupersonenes alder og modning, for å få best mulig pålitelighet i min datainnsamling (Kvale & Brinkmann, 2015). Min bevissthet rundt dette i intervjusituasjonene er viktig, der min rolle er å skape trygghet for å dele tanker og erfaringer.

Dersom det skulle vise seg vanskelig å få deltakere til mine intervjuer, vurderte jeg at fokusgruppeintervju kunne være en annen innfallsvinkel til å få høre elevenes stemme om min problemstilling (Tjora, 2017, s. 123). Jeg tenkte her at det muligens ville virke mindre skremmende for elevene å delta på et slikt intervju i en gruppe, da de har hverandre å støtte seg til. I tillegg kunne det være interessant å få fram synspunkter som kommer spontant fra deltakerne i gruppen, der de utfordrer og bringer hverandre videre i refleksjoner gjennom samhandlingen mellom disse elevene. Dette ble ikke aktuelt, da jeg vurderte funnene i mine fem dybdeintervjuer som gode og rikelige i forhold til oppgavens omfang.

3.5 Intervjuguide

I forkant av gjennomføringen av mine semistrukturert dybdeintervju, utarbeidet jeg en overordnet intervjuguide som utgangspunkt, der det er åpent for at tema og spørsmål kan varieres etter situasjonen (Johannesen, Tufte, & Christoffersen, 2016, s. 146). I min intervjuguide identifiserte jeg hovedtemaer og deltemaer som jeg ønsker å belyse i min forskning, ut fra min beskrevne problemstilling. I tillegg vurderte jeg det som greit å notere meg mulige oppfølgingsspørsmål i intervjuguiden, slik at denne kunne brukes som et redskap til framdriften i samtalen. Dette som en støtte til meg selv, og som et ledd i min forberedelse til intervjusituasjonen. Det er ulikt hvordan mennesker uttrykker seg når de blir intervjuet, og oppfølgingsspørsmål kan brukes til å få intervjupersonene til å konkretisere sine opplevelser og erfaringer (Thagaard, 2018, s. 96). Jeg utførte fokuserte dybdeintervju, der tema var tydelig definert før intervjuet startet. Dette krevde at jeg arbeidet nøye med min intervjuguide med dette utgangspunktet, og at jeg på forhånd spisset spørsmål og tema inn mot min aktuelle problemstilling.

Det å formulere gode spørsmål, slik at intervjupersonen ønsker å fortelle om sine erfaringer og opplevelse kan være utfordrende. Thagaard (2018, ss. 97-98) beskriver inngående hvordan en kan stille gode spørsmål. Spørsmålene bør være av en åpen art, som oppmuntrer intervjupersonen til å dele sine betraktninger. Det er også viktig å ha en balanse mellom generelle spørsmål, og mer konkrete oppfølgingsspørsmål. Generelle spørsmål kan gi bredde i den enkelte intervjupersons historie, men her kan det være viktig å hjelpe intervjupersonen å konkretisere. Dette for å få fram nyansene i datamaterialet. Det kan være utfordrende å ikke stille ledende spørsmål, slike kan bidra til at intervjupersonene ønsker å svare slik de tror jeg ønsker (Thagaard, 2018, ss. 97-98). Spørsmål av reflekterende art bidrar til at mine intervjupersoner ikke har anledning til å svare ja eller nei på disse. Det kan være lett å presentere mine antakelser om sammenhenger, forkledd som spørsmål i et intervju, og dette er viktig å være seg bevisst. Tjora (2017, s. 158) beskriver betydningen av å ha en god intervjuguide som støtte, samt å ha gode oppfølgingsspørsmål i intervjusituasjonen. Deltakere i en intervjusituasjon, har ofte en forventning om å svare på intervjuerens spørsmål, og ikke bare prate om løst og fast. En godt gjennomarbeidet intervjuguide bidrar til å fokusere intervjupersonene inn mot problemstillingene, og hjelper intervjupersonen å holde fokus. Slik kan en ivareta den som intervjues sin forventning om en strukturert intervjusituasjon. Når den som utfører intervjuene etter hvert får intervjuguiden under huden, vil muligens det likevel oppleves som en samtalepreget situasjon fremfor et intervju (Tjora, 2017, s. 159).

For å prøve ut om min intervjuguide fungerte etter mine forventninger, har jeg foretatt prøveintervjuer. Jeg testet ut spørsmålene på to kollegaer, og fikk tilbakemeldinger på deres opplevelser i situasjonen. Jeg fikk da testet ut om mine spørsmål var egnet til å få svar på det jeg faktisk ønsker, i tillegg til at jeg fikk øve med praktisk på intervjusituasjonen (Johannesen, Tufte, & Christoffersen, 2016, s. 153). Det var da i ettertid muligheter for å revidere spørsmålene før den reelle intervjusituasjonen startet, og slik få bedret kvaliteten i min forskning. Ved å korrigere meg selv etter innspill fra disse to, mener jeg at jeg fikk en bedre flyt i intervjuene jeg gjennomførte med elevene.

3.6 Praktisk gjennomføring av intervju

Når jeg gjennomfører mine intervju, vil informasjon som kommer frem under intervjuet, være avhengig av relasjonen mellom meg og intervjupersonen. Det å få en god start i den innledende fasen av intervjuet, kan være av betydning for hva om kommer ut av intervjuet (Johannesen, Tufte, & Christoffersen, 2016, ss. 156-157). Formålet med min forskning, er å forsøke å forstå intervjupersonenes opplevelser og mening i forhold til sammenhengen mellom opplæring i skole og i bedrift. Dette vil prege måten jeg som forsker går inn i situasjonen på.

Intervjuene som ble gjennomført hadde form som en fokusert samtale, der jeg på forhånd hadde forberedt hvilke tema jeg ønsket informasjon om. Spørsmålene var av en åpen art, slik at det gav rom for mine intervjupersoner til å utdype og komme nærmere inn på det den enkelte reelt var opptatt av. Dette viste seg å gi spennende synspunkter og refleksjoner inn i mitt empiriske materiale. Intervjupersonene vektla ulike momenter i sin opplæring, noe som etter analyse av materiell førte meg mot de aktuelle temaene som er tatt videre til drøftingsdelen i min forskning.

Hvordan jeg stiller spørsmål på i et intervju kan ha betydning både for troverdigheten og påliteligheten i forskningen min (Kvale & Brinkmann, 2015). Med et fenomenologisk perspektiv er semi-strukturerte intervjuer godt egnet når man skal forsøke å finne ut av intervjupersonenes perspektiver. For meg var det viktig å gi rom for deres personlige og individuelle oppfatninger, og å forsøke å ikke legge egne føringer og forventninger til mine intervjupersoner. Slike intervju har en ramme som er noe løs, til tross for at tematikk allerede er bestemt. Målet mitt med intervjuene var å få svar på spørsmål som gav meg et innblikk i og en forståelse av intervjupersonens egne opplevelser og deres egen forståelse. Det var viktig

for meg å unngå at disse gav meg de svarene de forventet at jeg ønsket, ut fra min rolle som forsker (Thagaard, 2018).

Jeg hadde gjort grundige forberedelser i form av en godt gjennomarbeidet intervjuguide, og denne var prøvd ut i forkant av de reelle intervjuene. Dette bidro til at jeg kunne oppnå en god kvalitet i det datamaterialet jeg hadde behov for, slik at jeg fikk belyst min problemstilling på en faglig tilfredsstillende måte (Tjora, 2017).

Det å være bevisst på å anvende prober for å skape flyt i samtalen, og gi intervjupersonen positive tilbakemeldinger underveis i samtaler, kan gjøre at samtalen får en bedre kvalitet. Prober er utsagn eller gester som jeg som forsker uttrykker, for å vise min interesse for den jeg samtaler med og dens budskap. Dette kan være et nikk, et smil og små støtteutsagn som «mm», «ja» og lignende (Thagaard, 2018, s. 96).

Intervjuene ble gjennomført ansikt til ansikt med meg og den enkelte deltaker. Mine intervjupersoner var stort sett i trygge og kjente omgivelser ved gjennomføringen av intervjuene, med unntak av en, som gjennomførte intervjuet på min skole der denne ikke var elev. Jeg la intervjuene til et uforstyrret rom, uten for mange distraksjoner. Det er viktig å holde stedet for slike intervju nøytrale og trivelige for elevene, slik at ikke maktbalansen mellom meg som forsker og dem som elever forsterkes. Det å være bevisst å lage intervjusituasjonen til en positiv og støttende situasjon for ungdommene er viktig, for å sikre at intervjupersonene er trygge i relasjonen. Jeg som intervjuer, og mine intervjupersoner er gjensidig påvirket av hverandre i denne situasjonen, og kvaliteten på vår menneskelige interaksjon er grunnlaget for at intervjuet skal utvikle seg til en positiv og informativ situasjon. Det kan være slik at viktig informasjon kan komme i en trygg situasjon, der intervjupersonene opplever at jeg viser interesse og lytter aktivt (Dalland, 2017).

I trad med Tjoras (2017) anbefalinger brukte jeg en diktafon som lydopptaker i mine intervjuer, for slik å sikre at jeg fikk med meg det essensielle innholdet, og at jeg da fikk muligheten til å gå tilbake i materialet for å sikre min forståelse. Diktafonen ble presentert for intervjupersonene, og jeg spurte hver enkelt av dem om det var greit for dem at intervjuet ble tatt opp, og ingen hadde motforestillinger. Jeg opplyste den enkelte om at diktafonen ville oppbevares innelåst inntil jeg har transkribert materialet, og at opptaket i sin helhet blir slettet umiddelbart etterpå. Jeg opplyste også om mitt forskningsprosjekt, og at jeg ønsker å bruke innspill fra den enkelte inn i min oppgave. Informasjon om anonymisering av materialet ble også gitt, og en del an dette er at alle mine intervjupersoner vil få fiktive navn i min

presentasjon. I selve intervjuet plasserte jeg diktafonen diskret, slik at den virket minst mulig hemmende på de som ble intervjuet. Diktafonen ble oppbevart forsvarlig innelåst i safe frem til transkriberingen var avsluttet, og opptakene ble så slettet.

3.7 Transkribering og analyse av data

Det å ta utgangspunkt i mennesker og deres opplevelser opplever jeg som svært meningsfullt, og mener at jeg vil komme inn i en hermeneutisk tolkning av mitt datamateriale (Postholm, 2010, s. 19) (Postholm, 2010, s. 99) (Nilssen, 2014, ss. 71-76; Hansen, Hoel, & Haaland, 2015). Jeg tar som beskrevet tidligere utgangspunkt i fenomenologisk metode, og har designet mine studier av elevenes perspektiver på problemstillingen ut fra et fenomenologisk utgangspunkt (Johannesen, Tufte, & Christoffersen, 2016, s. 78). Jeg har vært bevisst på å gå inn i analysearbeidet med et åpent sinn, for å forsøke å forstå og finne ut av hva som ligger i elevenes opplevelser.

Transkribering er en skriftlig gjengivelse av intervjuer, og kan forstås som en fortolkningsprosess (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg har transkribert materialet selv, for på denne måten kunne jeg gjenoppleve intervjuet, og slik sikre meg et godt hjelpemiddel til å tolke og analysere intervjuene (Dalland, 2017, ss. 88-89). Jeg transkriberte materialet mitt umiddelbart i etterkant av intervjuene, for slik å lettere kunne få med nyanser i det mine intervjupersoner formidlet. I min transkripsjon av intervjuene jeg har foretatt, har jeg forsøkt å få med stemninger, fyllord, smil, latter og pauser. Dette er viktig for å kunne tolke datamaterialet på en dypere måte. Jeg har i hovedsak brukt bokmål i mitt arbeide, men forsøkt å få fram meningsbærende fraser og ord på dialekt. Mening og forståelse hos mine intervjupersoner kan lett bli borte om jeg bare ordrett transkriberer intervjuene ordrett på bokmål. (Hepburn & Bolden, 2017). Jeg har i mitt arbeid med transkribering, i enkelte tilfeller sett meg nødt til å fortolke meningsinnholdet i intervjupersonenes formuleringer.

Formuleringene har i noen tilfeller vært uklare, og presentert i ufullstendige setninger. Slik oppbygging av setninger kan tolkes på ulike måter, og mine fortolkninger er nødvendigvis ikke det intervjupersonen ønsket å formidle. Jeg har i slike tilfeller forsøkt å lese intervjupersonens svar på en inngående måte opp mot tema, kontekst og helheten i intervjuet, samt nøye vurdert mine spørsmål i intervjuet, for å kunne forstå bedre hvilken forståelse den jeg intervjuet hadde av spørsmålet. Jeg har da tatt utgangspunkt i hermeneutiske fortolkningsprinsipper (Kvale & Brinkmann, 2015). For meg er det sentralt å få en dypere forståelse for hva eleven opplever og mener om min problemstilling, og dette

faller naturlig inn i en fenomenologisk tankegang (Johannesen, Tufte, & Christoffersen, 2016, ss. 171-179).

Jeg er inspirert av Tjora, (2017) i måten jeg organiserer mine forskningsresultater på. Han beskriver en stegvis-deduktiv induktiv (SDI) metode som utgangspunkt for å systematisere data fra en kvalitativ forskning. Metoden beskrives som stegvis, fra generering og bearbeiding av rådata, videre til å systematisere disse data med ulike koder. Kodene grupperes siden, og slik kommer jeg fram til konsepter, det vil si hovedtemaer for min undersøkelse. Denne prosessen betraktes som induktiv, der jeg arbeider meg fra rådata, mot utvikling av koder, presisering av hvilke konsepter en kommer fram til, og så siden knytter dette opp mot teori. Det å utvikle slike konsepter ut fra data, kan være et viktig hjelpemiddel i analysen av datamaterialet, men bruk av slike kan også ha sine begrensninger (Thagaard, 2018, s. 154). Valgene jeg som forsker gjør når jeg klassifiserer data og fremhever enkelte perspektiver fremfor andre, kan bidra til å fortrenge andre forståelser. Det kan være en risiko at noe av meningsinnholdet ikke blir oppfattet, i arbeidet med å kategorisere data, om det er data jeg ikke inkluderer i de konsepter jeg velger å trekke frem. Underveis i denne prosessen, tas det deduktive tester, der en stadig sjekker ut om materialet som skapes er av den kvaliteten en ønsker. Eksempelvis vil en slik test av data som frembringes, kunne gi svar på hvorvidt data er hensiktsmessig eller om de inneholder passende mengde data. Det kan ved disse deduktive testene kunne gi meg en pekepinn på hvorvidt jeg eksempelvis har tilstrekkelig mengde empiri.

I SDI-modellen presenteres målet med koding av materialet til å være å trekke ut essensene av innholdet i materialet, å redusere volum på materialet, samt å bruke detaljer i materialet til å frembringe ideer (Tjora, 2017). Valget mitt med å analysere min empiri ved hjelp av denne metoden, gjorde at jeg også valgte å ikke utforme forskningsspørsmål til min problemstilling. I etterkant av analysearbeidet, krystalliserte mine funn seg, og disse har jeg valgt å bringe videre inn i den avsluttende drøftingsdelen av oppgaven. En kan nok se på mine spørsmål i intervjuguiden som en form for forskningsspørsmål, men disse var av en så rund art, at det ikke nødvendigvis fremstod som noe å konkret få svar på.

Det må understrekes at også i analyseprosessen er min objektivitet som forsker vanskelig å løfte frem. Fortolkning og analyse vil, som beskrevet tidligere, alltid måtte ses i forhold til forskerens forforståelse, samt faglig og menneskelig utgangspunkt. I lys av dette er det viktig ha med inn i analysen at jeg som forsker har en fortolkning som muligens avgjør hva som

fokuseres på av resultater. SDI metoden gir meg som forsker en systematisk tilnærming til mitt materiale, som igjen er med på å gjøre min forskning transparent (Tjora, 2017).

Det å starte med å organisere data tematisk, har som hensikt å legge et grunnlag for analyse, uten å miste viktig informasjon (Johannesen, Tufte, & Christoffersen, 2016, s. 161). I drøftingsdelen av min oppgave vil jeg drøfte konseptene min forskning har gitt opp mot presentert teori, og opp mot tidligere forsknings innenfor dette området.

4 Forskningsetikk

I en forskningssituasjon er det av stor betydning at en utviser nøyaktighet og redelighet i forhold til deltakere, faglighet og presentasjon av forskningsmaterialet. Ethiske retningslinjer for forskere som har direkte kontakt med mennesker, er viktig i dette arbeidet (Thagaard, 2018, s. 22).

4.1 Personvern

Min undersøkelse vil kunne gi personopplysninger og informasjon som kan knyttes opp mot den enkelte deltaker. I presentasjonen av min empiri vil jeg anonymisere mine data, men det kan komme frem informasjon som identifiserer enkeltpersoner. I tillegg bruker jeg diktafon i mitt arbeide, og lagrer i så måte sensitiv informasjon. Denne lagringen foregår på en forskriftsmessig måte. Mitt prosjekt er meldt inn og godkjent hos NSD, og arbeidet med mine forskningsintervju ble igangsatt etter at denne søknaden var godkjent. Søknad og godkjenning er lagt som vedlegg i oppgaven.

4.2 Forskningsetiske betraktninger

I forkant av intervjuene ga jeg intervjupersonene en grundig informasjon om mitt prosjekt og om deres rolle inn i dette. Jeg har utformet dette skriftlig, og dette ble levert ut til den enkelte deltaker. I tillegg ble dette også gjennomgått muntlig med hver deltaker for å sikre at deltakerne hadde forståelse for hva det innebar å delta i min forskning. Det er et prinsipp i ethvert forskningsprosjekt at deltakere skal gi et informert samtykke til deltakelse. Dette samtykket kan når som helst trekkes tilbake. Samtykket skal være fritt, informert og uttrykkelig (Thagaard, 2018, s. 23). Enhver som spørres om deltakelse, som deltar eller har deltatt i en undersøkelse har rett til å selv bestemme over sin deltakelse (Johannesen, Tufte, & Christoffersen, 2016, s. 85). Mine deltakere i studiet har signert på samtykke om deltakelse. Det er sentralt å presisere for deltakerne at det ikke er noe press fra min side til deltakelse, men det kan være at enkelte elever kan føle på et press til å delta, ettersom jeg er en lærer som enkelte av intervjupersonene kjenner litt til fra før. På grunn av at jeg har skiftet arbeidsplass midt i min undersøkelse, er det problemfritt å velge deltakere som jeg ikke har, eller skal ha videre noen relasjon med som lærer. Jeg velger å gjennomføre intervjuene på skolen der elevene er kjente, og i nøytrale rom. Det kan ha en positiv betydning for min forskning at jeg velger intervjupersoner fra ulike utdanningsprogrammer i yrkesfaglig studieretning, fra ulike

skoler og fra ulike fylker. Jeg tenker at selv om mine intervjupersoner er få, representerer de et mangfold av videregående opplæring i Norge. I tillegg vurderer jeg at det er hensiktsmessig å velge intervjupersoner som jeg ikke har noen relasjon til i skolen, slik at elevene ikke har noen utfordringer i forhold til at jeg er deres lærer. Om elevene står i en slik relasjon til meg, er det muligheter for at de kan komme til å gi meg de svarene de tror og forventer at jeg ønsker, og dette vil redusere validiteten i mine resultater.

Et annet etisk aspekt ved intervjuer er at data som kommer frem i undersøkelsen skal anonymiseres, og at disse legges fram med en stor grad av transparens i presentasjonen av forskningen (Gidlund, 2020, s. 248). Jeg vil veksle mellom å skrive om elevenes utsagn, og å bruke direkte sitater. Slik presenterer jeg resultater på en transparent måte. Deltakere skal sikres at personvernet ivaretas, og jeg som forsker har plikt til å respektere deltakerens privatliv (Johannesen, Tufte, & Christoffersen, 2016, s. 86). Det kan være mulig å kjenne igjen enkeltpersoner ut fra deres utsagn, men ettersom mine intervjupersoner har gått Vg1 på ulike skoler, i ulike fylker, vil dette sannsynligvis ikke være en utfordring i min forskning. Tillit mellom meg og mine intervjupersoner er viktig, og også etisk må disse ivaretas på en profesjonell måte (Tjora, 2017, s. 178). Det brukes ingen reelle navn i mitt materiale, mine intervjupersoner får fiktive navn, for å bidra til at sitater og andre gjengivelser ikke kan gjenkjennes. Dette stiller store krav til min presentasjon av funn, slik at anonymiteten ivaretas. Jeg ønsker i utgangspunktet ikke å la mine intervjupersoner lese og gjennomgå eventuelle sitater før disse brukes, men dersom noen ønsker dette, er jeg åpen for å vurdere å la dette skje (Tjora, 2017, s. 177). Jeg foretar transkribering av mitt materiale selv, og sletter alle lydopptak når dette er gjort.

Som forsker har jeg også et etisk ansvar for å unngå skade eller for stor belastning på deltakende personer. I samfunnsvitenskapelig forskning kan dette eksempelvis være at en i intervjusituasjonen kommer inn på følsomme temaer, som kan være belastende for intervjupersonen (Johannesen, Tufte, & Christoffersen, 2016, s. 86). I utgangspunktet tenker jeg at mine spørsmål ikke vil være av en slik art at de vil oppleves belastende, men dette kan jeg ikke være sikker på. Det kan tenkes at for eksempel faglig svake elever, eller elever som opplever det utfordrende med opplæring i skole eller i bedrift, vil kunne føle ubehag i en intervjusituasjon. Min bevissthet rundt dette i forkant av intervjuene, vil kunne være av forebyggende karakter, da min opptreden i intervjuet mulig kan bidra til å minke en opplevd belastning. Jeg tenker også at intervjupersonene informeres om at de når som helst kan avbryte intervjuet, dersom de ønsker det, uten å oppgi noen årsak.

Det kan også i en slik undersøkelse komme frem opplysninger om skolen eller bedrifter som kan gjenkjennes. Dette må jeg være bevisst på i min presentasjon, da alle aktører i samarbeidet har krav på anonymitet. Det er ikke noe ønske fra meg å rangere skoler, lærere eller bedrifter som gode eller mindre bra i min undersøkelse, dette er ikke relevant for min undersøkelse, og ikke noe jeg ønsker å finne som en del av mine resultater. Om dette kommer frem, velger jeg å ikke presentere slike funn direkte i mine resultater og drøftinger.

4.3 Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet

Jeg er en medskaper til de svarene som kommer fra elevene. Dette er viktig å være seg bevisst på som forsker, da mine fordommer, min kunnskap, mine antakelser og min rolle inn mot disse intervjupersonene har en betydning for hvilken respons disse gir. Det at jeg klarer å skape tillit og troverdighet, er sentralt for å få frem nyanser og meninger som kan gi svar på min problemstilling. Den nære kontakten jeg som forsker kan få til intervjupersoner, stiller store krav til mitt etiske ansvar (Thagaard, 2018, s. 22) (Tjora, 2017, s. 235). Det at jeg kjenner til enkelte av mine intervjupersoner litt fra før, kan være både positivt og negativt for min forskning. Det er muligens lettere å få en trygg og tillitsfull relasjon i intervjusituasjonen, som gjør at jeg kan få utfyllende svar på mine spørsmål. Dette kan også være noe som gjør at jeg må vurdere resultatets validitet og reliabilitet, ettersom jeg som forsker vil være i et ujevnt maktforhold til intervjupersonene. Det er tenkelig at disse, for å opprettholde en positiv relasjon til meg, vil gi meg de svarene de antar at jeg vil ha. Ettersom jeg ikke er lærer for mine intervjupersoner, er det tenkelig at dette ikke har negativ betydning for hvordan jeg samhandler med intervjupersoner og hvilke spørsmål jeg stiller.

Jeg vil anta at min forskning kan være av interesse for andre som arbeider med YFF i videregående skole, det være seg både skoleeiere, lærere og bedrifter. I presentasjonen og analysen av mine funn, vil jeg drøfte mine funn opp mot litteratur innen fagfeltet, og slik se om det er samsvar mellom mine funn og andres forskning.

5 Presentasjon av empiri

I dette kapitlet vil forskningens innsamlede data presenteres. Dette materialet består av dybdeintervjuer av fem elever, som alle har fullført Vg1. Intervjupersonene har gått på ulike yrkesfaglige studieprogrammer, og de har gått vg1 på fem ulike skoler i fire ulike fylker.

Dette gjør at undersøkelsen kan sies å ha en bredde som kan ses på som representativ.

Etter analysearbeidet av data som kom frem i de semistrukturerte intervjuene jeg har gjennomført, har jeg kommet fram til fire konsepter som presenteres. Disse er arbeidet frem ved hjelp av å arbeide systematisk med en stegvis-deduktiv induktiv (SDI) metode, der transkribert materiell er sortert, systematisert og satt sammen til de presenterte konsepter. Dette er mer utfyllende beskrevet i kapittel 3. Jeg vil starte med å presentere mine intervjupersoner, for slik å gi en bedre forståelse av deres utgangspunkt, erfaringer og meninger. Etter dette presenterer jeg de fire konseptene jeg har kommet frem til som hovedmomenter etter min analyse av innsamlet data.

Anna er nå elev på Vg3 påbygg, og har gått helse og oppvekstfag på Vg1. Anna ønsker å ta høyere utdanning, og bli sykepleier eller vernepleier. Hun har vært i praksis i YFF på ulike arbeidsplasser, i både barnehage, på sykehjem og på et dagtilbud for mennesker med psykiske lidelser. Hun hadde praksis i YFF i bedrift en dag i uka gjennom store deler Vg1. I tillegg opplevde hun til at deler av faget ble undervist i på skolen. Skolen hadde lokaler som var egnet til opplæring av praktisk art. Det meste av YFF faget foregikk i praksis i bedrift.

Beate går nå på Vg2 matproduksjon, hun har gått Vg1 restaurant og matfag og ønsker å ta fagbrev i sjømathandlerfaget. Hun prøvde seg litt fram på Vg1 før hun fant ut at det var fisk hun ønsket å arbeide videre med. Beate hadde deler av sin YFF opplæring i bedrift, blant annet som ernæringskokk på sykehjem, og i ulike ferskvaredisker. Også hun opplevde at det meste av YFF-faget foregikk ute i bedrift, men beskriver også gode praksislokaliteter på skolen, som ble mye brukt. Beate trivdes best når hun jobbet praktisk i skolens praksislokaliteter, i motsetning til de andre, som trivdes best i praksis i bedrift.

Chris går nå på Vg2 akvakultur, og han har tidligere gått Vg1 naturbruk. Chris har et mål om å ta fagbrev som driftstekniker innen akvakultur. På Vg1 hadde han praksis i bedrift tre uker før jul, og tre uker etter jul. I tillegg hadde skolen et praksisanlegg der han opplevde at store

deler av undervisningen i YFF ble gjennomført. Også deler av opplæringen i programfag foregikk i skolens egne praksislokaler.

David går også nå på Vg2 akvakultur, men han gikk på Vg1 bygg og anlegg. Han ønsker å ta fagbrev som røkter, og siden arbeide på et matfiskanlegg. Han hadde praksis i bedrift en dag hver uke på Vg1, i tillegg til at han hadde en to ukers praksis der han var i bedrift daglig. David beskriver gode praksislokaler på skolen, der det meste av undervisning i programfag foregikk.

Edith er nå lærling i produksjonsteknikerfaget, og gikk Vg1 Teknologi- og industrifag, heretter forkortet til TIF. Hun fortsatte på Vg2 Industrimekaniker, og ønsket fortrinnsvis lære plass i dette faget. For å kunne bo på hjemmeplassen, valgte hun å takke ja til lærlingeplass i produksjonsteknikerfaget ved en lokal bedrift, selv om det ikke var hennes første ønske. Hun hadde praksis på Vg1 i tre uker i en bedrift som arbeider med reparasjoner og vedlikehold, i tillegg til en ukes praksis i på en brannstasjon. Edith forteller om et godt verksted på skolen, der mye av opplæringen foregikk, både i YFF og i programfagene.

5.1 Praktiske arbeidsformer som motivasjon for læring

Intervjupersonene i min undersøkelse, beskriver at når de valgte yrkesfaglige studieretninger, hadde de et bilde av en skole der praktisk arbeid skulle være den mest sentrale undervisningsformen. De forventer mindre grad av ordinær teoretisk klasseromsundervisning enn de har opplevd på grunnskolen, og ønsker mer av praktisk tilnærming til alle fag. Dette beskrives av alle mine intervjupersoner, og fremheves av alle fem som den største motivasjonsfaktoren for at de valgte yrkesfaglig studieretning.

5.1.1 Praktisk opplæring på skolen

Anna forteller om mye undervisning gi skolens praksisrom. Hun snakker om arbeid i grupper sammen med andre elever med stor entusiasme, med iver og smil. Hun beskriver konkret en oppgave der elevene fikk en oppgave de skulle løse praktisk i grupper. Her brukte de en dukke som markør, som i dette tilfellet hadde diagnosen kols. Slike dukker er i naturlig størrelse, produsert for øving, og utstyrt med ulike realistiske funksjoner som elever kan trene

på. Oppgaven elevene løste var å tilrettelegge for stell og et faglig riktig kosthold for denne brukeren, og de løste oppgaven praktisk ved å ta ulike roller, gjennomføre stell og lage mat til denne fiktive brukeren. Lærer deltok som observatør i gjennomføringen, og elevene ble vurdert ut fra det praktiske arbeidet de gjennomførte. I tillegg hadde lærer en faglig samtale med den enkelte eleven i etterkant, før vurdering ble gitt. Anna opplevde denne arbeidsformen som lærerik, og hun mener hun blir motivert til læring gjennom denne typer oppgaver. Anna forteller også om praktisk tentamen i programfag, der hun gjennom å utføre oppgaver praktisk også der fikk vist fram sin kompetanse. Her var ofte medelever brukt som pasient/bruker. Dette kunne innimellom oppleves som litt kleint, men likevel lærerikt. Anna er nå elev på påbygg, og reflekterer over forskjellene i denne opplæringen og de to årene på yrkesfag. «Det er veldig mye jobb å gå påbygg. Mange fag, og ingenting praktisk.»

Chris beskriver at det som ble gjort i timene på skolen, hadde en klar sammenheng med det han gjorde når han var i praksis på skolens eget anlegg. Som eksempel dro han fram teoretisk undervisning om lakselus, etterfulgt av lusetelling og avlusning på oppdrettsanlegget. Han beskriver også at de laget modeller av for eksempel utstyr som brukes i akvaanlegg for å suge opp død fisk fra kar. Etter at de i klasserommet hadde laget modeller, fikk de være med ut på anlegget for å gjøre samme arbeidet på riktig. Denne måten å bygge opp undervisningen på mener han er en veldig fin læremetode for ham. Han beskriver at å gå gjennom «hvorfor og sånt på skolen, for så å prøve dette i praksis like etterpå» gjorde det lettere for ham å lære om ulike temaer. Han opplevde motivasjon og mestring i disse arbeidsformene.

Chris opplevde at det ofte var praktiske prøver i programfagene på Vg1. Han beskrev for eksempel det å sette ut ei not med fortøyninger, som en av oppgavene han hadde hatt. Her fortalte han om tverrfaglighet, der han både måtte vise konkrete ferdigheter, men også grunnlig oppgaveløsningen i forhold til HMS. Chris opplevde slike prøveformer som positive for hans læring, og for at han kunne vise fram sin kompetanse- på en måte som passet for ham. Han beskriver seg selv som «fryktelig dårlig i teoretiske ting.» Han forteller at han liker lite å lese og å skrive, og han mener at praktiske arbeidsformer bidrar til at han lærer både teori og praktiske ferdigheter. Chris beskriver skolens praksisanlegg som en arena for opplæring som passet han godt.

Edith beskriver at det aller meste av opplæringen på Vg1 både i programfagene og i YFF forgikk i skolens verkstedlokaler. Edith forteller at hun liker lite å skrive, men at hun trives med å gjøre arbeidsoppgaver av praktisk art, og at det meste av opplæringen hun fikk var

rettet mot praktiske arbeidsoppgaver. Hun beskriver blant annet at hun fikk god opplæring i sveising på skolen, og at hun fikk arbeide med dette over tid, slik at hun kjente at hun mestret dette. I tillegg forteller hun om mye dokumentert sikkerhetsopplæring i ulike arbeidsprosesser i skolens praksislokaler, noe som hun opplevde som relevant inn mot videre praksis. «Alt jeg lærte om i verkstedet kan jeg bruke i praksis.» Edith beskriver litt teoretisk opplæring i klasserom, men dette var «for å lære oss grunnlaget for det vi skulle gjøre i verkstedet.» Hun forteller at de arbeidet mye med tegning på TIF, og at det opplevde hun som meningsfullt. Det å utarbeide for eksempel arbeidstegninger på ulike prosjekter, i forkant av at hun gikk i verkstedet for å utføre arbeidsoppgaven, var en forståelig måte å knytte ulike fag sammen, eksempelvis for å kunne forstå matematikk inn i tegningslære i programfagene. I det store og hele snakker Edith positivt om den praktiske opplæringen hun fikk på skolen, og beskriver denne med glede.

Edith reflekterte over hvor viktige lærerne hun hadde på skolen var for hennes læring, og hun hevder at når læreren er god og kan de tingene som han skal lære bort, så tror hun at læringen hun opplever vil bli god. Edith beskriver også at hun hadde ulike lærere, som lærte henne opp på ulike måter. «Noen lærere var litt gammeldagse, og noen lærte meg nye måter å gjøre ting på.» Hun beskriver det at lærerne var så ulike som en positiv faktor for hennes utdanning. Edith mener at de ulike lærerne hun hadde på Vg1 var flinke i de fagene de underviste i. De hadde ulike kunnskapsområder, noe som medførte at hun opplevde sin opplæring som variert og spennende. «Lærerne må være hyggelige for at det skal være fint å lære.» Edith beskriver gode lærere som viste henne omsorg, og som brydde seg om hvordan hun hadde det på skolen, både faglig og sosialt. Hun opplevde at lærere møtte henne med respekt, og at de oppriktig var interesserte i hvordan hun hadde det, både sammen med medelever, og i undervisningssituasjoner på skolen. «Lærerne jobbet med at vi skulle ha det bra som mennesker også, ikke bare at vi skulle lære i timene.»

«Det er viktig at lærerne jobber med at vi skulle ha det bra og artig i timene også, ikke bare at vi skulle jobbe med fag, men også at vi skulle ha det hyggelig med hverandre.» Edith mener at det at klassen hennes hadde det bra sammen, og hadde hyggelige lærere var positivt for hennes læring. Hun beskriver at det er viktig for hennes læring at elevene i klassen hadde det fint sammen, og at de gjorde aktiviteter sammen utenom ordinær undervisning. Hun drar frem felles turer som en trivelig aktivitet som hun tror bedret samholdet og klimaet i klassen hennes. Hun opplevde å ha et læringsmiljø som gjorde at hun trivdes, og dette var viktig for Edith. Dette mener hun er viktig for at hun skal lære på en best mulig måte. Det å være trygg

på de hun går i klassen med, og kjenne at hun gledet seg til å møte medelever om dagene, trekker hun fra som en av de fine tingene hun har med seg fra sin tid i videregående skole.

Beate forteller med stor entusiasme om praksis hun hadde på kjøkkenet på skolen. Hun trekker her fram det å være sammen med venner som viktig for henne og hennes læring. På grunn av korona, var mye av praksisen i YFF inne på skolen, og Beate sier: «Praksisen på skolen var det aller beste». Hun forteller om læring gjennom samarbeid med andre elever, og hvor viktig småprat med andre jevnaldrende var for hennes trivsel og læring. Det å kunne samhandle med andre elever var en stor motivasjonsfaktor for henne i den praktiske opplæringen på skolen.

Lærerens entusiasme for faget, og hans solide faglige kunnskap blir belyst av Beate. Hun beskriver en pådriver med stor kunnskap, som la til rette for læring gjennom å imøtekomme henne ønske om å arbeide videre med fisk. Læreren viste bekymring for at så få elever valgte å gå videre i sin utdanning i sjømathandler-faget, og viste tydelig sin glede over at Beate hadde denne interessen. Lærer sørget for at hun alltid hadde rik tilgang på gode råvarer å jobbe med, og delte sin store kunnskap om faget på en inspirerende og trygg måte.

«Pakksedlene med levert fisk til skolen var innholdsrike, og læreren var så glad for at han kunne lære meg om dette, og at jeg var interessert.»

Koronasituasjonen har etter Beates mening, ført til at mer av den praktiske opplæringen i YFF har forgått inne på skolen. Praksisplasser i YFF ble begrenset til å være kun i skolens nærområder, og det var utfordrende å få komme ut i bedrift. Bedriftene var tilbakeholdne med å ta inn elever i tiden det var pandemi. Hun trekker fram at hun er glad for at skolen har gode og moderne praksislokaliteter som er godt egnet til opplæringsformål. Læreren hentet elevene inn fra praksis når han så at praksisplassen ikke klarte å innfri opplæringen innenfor de planene og målene som var satt. Læreren sørget så for spennende læringsaktiviteter inne på skolen i forhold til fisk, og bidro til at Beate opplevde en meget god opplæring. Det var mange tunge fagområder å lære på restaurant og matfag, og faget hun kalte kjøkken beskriver hun som hovedpunkt og en stor motivasjonsfaktor i løpet av hele uka.

David beskriver «et svært, verksted på skolen». I dette verkstedet, også kalt en stor hall, foregikk store deler av undervisningen på Vg1. David forteller at i dette verkstedet, fikk elevene grunnleggende opplæring i ulike verktøy og ulike materialer. Det ble her utført dokumentert sikkerhetsopplæring i alle maskiner, og det meste av verktøy som fantes på verkstedet, og dette er en stor del av den grunnleggende undervisningen som David deltok i

på Vg1. Han beskriver mye opplæring i helse, miljø og sikkerhet, og beskriver dette som en viktig del av opplæringen på bygg og anleggsgfag. David sier at det var veldig mye praksis her i verkstedet på hele Vg1, og at han opplevde at alt han lærte teoretisk, var rettet opp mot det praktiske arbeidet som skulle utføres enten i skolens verksted eller i YFF praksis ute i bedrift. Han beskriver lite klasseromsundervisning, og fremhever at skolens verksted ble brukt til det meste av undervisningen i programfagene. I tillegg forteller han at en del av fellesfagene, særlig matematikk, også ble gjennomført på skolens verksted.

David forteller at han liker å være med å skape noe. Han sier at det er fint å få delta i meningsskapende arbeid, og at det gjør at han gleder meg til neste dag på skolen. David beskriver et av undervisningsoppleggene som ble gjennomført på skolen slik:

Vi bygde en garasje for en kunde. Om noen vil ha bygd en garasje, så betaler kunden bare for materialet, så kommer vi fra skolen og bygger den. Vi laget da moduler inne i verkstedet på skolen, når disse var ferdige så lastet vi dem opp på en trailer. Disse ble kjørt til byggeplassen, og der monterte vi dette sammen og la på tak og sånt. Dette var artig, da fikk vi være med i hele prosessen, og vi fikk arbeide både ute og inne.

David forteller at de arbeidet mye med tegning på skolen. Når han eksempelvis skulle lage en forskalling, tegnet han dette først mens han var i klasserommet. Denne delen av arbeidet gav David en formening om hvordan det ferdige produktet skulle se ut. Når han hadde tegnet det, ble det lettere å gå ned i verkstedet for å utforme det ferdige produktet, for «da har jeg et bilde i hodet om hvordan det skal se ut.» I verkstedet må han da beregne og finne materialer. David beskriver en læringskultur der det er lov å gjøre feil, og beskriver at det av og til blir feile mål. «Når vi er på skolen så får vi lov å gjøre feil og det gjør ingenting. Jeg lærer egentlig veldig bra når jeg får gjøre feil.»

5.1.2 Praktisk opplæring i bedrift

«Du må faktisk være der selv for å kunne forstå.» Dette beskriver Annas opplevelse av å få være i praksis på et gamlehjem. Gamlehjem er Anna beskrivelse av hvor hun arbeidet, og jeg velger å sitere henne, selv om dette muligens ikke er riktig navn på slike omsorgstilbud for eldre. Hun forsøker å forklare for meg, men hun synes det er vanskelig å sette ord på tankene

sine omkring praksisen på gamlehjem. «Det skjer så mye fint der» sier hun, og forteller om gode relasjoner til de eldre, og om en ydmykhet i forhold til at hun faktisk er i arbeid i hjemmet hos disse eldre menneskene. Anna forteller om andres fordommer mot det å arbeide med eldre, og beskriver at det fins mange som tror at dette arbeidet handler mest om å vaske eldre mennesker i baken. Anna opplevde å få et innblikk i de ulike arbeidsoppgaver i forskjellige yrker. Hun fikk selv velge hvilken type bedrift hun ønsket praksis i, og opplevde at det var greit å forsøke ut flere ulike fagområder. På spørsmål om hun opplever motivasjon for å lære mer ved å være i praksis i bedrift, svare Anna «veldig mye, veldig mye.» Hun beskriver praktiske oppgaver, og særlig når disse er realistiske arbeidsoppgaver «på riktig» ute i arbeidslivet, som det hun absolutt lærer mest av.

Edith var i praksis på en brannstasjon i en uke første termin på Vg1. Hun ønsket gjerne å bli brannkonstabel på den tiden. Gjennom denne praksisperioden fikk hun tanker om andre retninger innen mekaniske fag, og fant at å arbeide innenfor brann muligens ikke var noe for henne akkurat da. Edith beskriver varierte dager, og et spennende miljø, men opplevde at denne praksisen var lite rettet inn mot fagene på TIF. Etter jul kom hun ut i praksis i en bedrift som drev med vedlikehold og reparasjoner for kunder. Flere store bedrifter var kunder hos denne bedriften, og Edith fikk et godt innblikk i varierte arbeidsoppgaver gjennom denne praksisen. Hun beskriver at hun fikk være sammen med to faste, erfarne mekanikere på jobb de tre ukene hun var der. Hun ble godt ivaretatt, og fikk være med på mange spennende arbeidsoppdrag. «Jeg fikk gjøre det sammen som de gjorde.» Hun fikk eksempelvis arbeide noe med dreining og sveising sammen med veilederne hun arbeidet sammen med i bedriften, og Edith opplevde at dette var spennende å få «gjøre på jobb, det blir sånn på ekte.»

I bygg og anleggsgfag var David ute i en rørleggerbedrift en dag i uka, i tillegg til en periode med to hele uker praksis i strekk. Han trivdes godt på praksisplassen, men etter første termin var han sikker på at han ikke skulle videre innen hverken rørleggerfaget eller som snekker. Han fortsatte likevel i sin praksisplass, ettersom han trivdes godt der. Han beskriver at han ble tatt godt imot i bedriften, og at han hadde en fast ansatt som han fikk være sammen med hele tiden. Praksisen var bra, og han opplever at han har lært mye han kan ta med seg videre i livet, uansett hvilket yrke han skal inn i. David beskriver at det han lærer på skolen er mer motiverende enn det han lærte ute i bedrift. «Det er ikke så morsomt å ligge under en vask om du skjønner.» Han trivdes bedre med allsidigheten i opplæringen på skolen, og mener at hans YFF praksis var for spesifisert inn mot en bestemt del av rørleggeryrket.

Beate forteller at det på Vg1 var ønskelig at hun skulle ha praksis innenfor mange ulike fagområder, for å slik finne ut hva hun likte. Beate forsøkte ut ulike praksisplasser, hun startet på et sykehjem det første halve året, og jobbet sammen med en ernæringskokk. Hun fant ut at dette ikke var det hun ville, og «tok en rå sjans, jeg ønsket å jobbe med fisk.» Beate fikk selv styre hvilket fagområde hun ville ha praksis innenfor, og fant etter hvert sitt felt, etter å ha fått prøvd ulike praksisplasser. Skolen og lærer var lydhøre når Beate selv mente hun trengte andre utfordringer i praksis enn det hun opplevde å få, og læreren bidro godt til å forsøke å finne riktig praksisplass for henne. Beate trekker frem det å få være i praksis i en bedrift hun trives og får utfordringer, som noe som motiverer henne i eget læringsarbeid. Dette var utfordrende, da det eksempelvis i koronatiden var få kunder i ferskvareavdelingene Beate hadde praksis i, og dermed ble det lange dager uten så mye å ta seg til. Beate sier at hun lærer mest når det er mye å gjøre, og hun kjenner at det er bruk for henne. Hun blir motivert til å yte ekstra når det er travelt og i slike situasjoner mener hun at hun lærer mest. Hun trekker fram tiden før jul i ferskvareavdelingen der hun var utplassert i YFF som lærerik, og beskriver dette som en motiverende læringsarena for henne.

Chris var i praksis i tre uker første termin, samt tre uker i andre termin, i tillegg til opplæring i programfag og YFF på skolens eget anlegg. Han var i hovedsak i praksis på oppdrettsanlegg, og fulgte jobben til driftsteknikere der. Han beskriver sin motivasjon for å komme seg ut i praksis på en god måte: «Jeg gledet meg alltid til å komme ut på anlegget, og det å få dra i praksis motiverte meg veldig.» Han sier videre at «Hvis vi for eksempel skulle dra ut en onsdag, satt jeg bare og gledet meg i dagevis for at jeg skulle få dra ut i praksis.» Det å få gjøre arbeid i praksis, var det Chris trivdes aller best med i opplæringen på Vg1.

5.2 Sammenheng mellom undervisning i YFF og programfag

Edith opplevde en klar sammenheng mellom det hun lærte i programfag, og det hun opplevde ute i bedrift. Hun beskriver at alt hun lærte på verkstedet på skolen, kan hun bruke når hun er på jobb. Imidlertid valgte hun et annet lærefag enn først tenkt, og beskriver at kanskje ikke alt hun lærte på skolen er rettet inn mot det lærefaget hun nå tar. Imidlertid mener hun at kunnskapen og ferdighetene hun tilegnet seg på skolen, er noe hun ofte har bruk for der hun arbeider som lærling nå. Edith sier at «det er som en slags allmennkunnskap som er god og ha med seg videre i livet.»

David ordnet sin praksisplass selv, gjennom bekjente. Han opplevde at det han gjorde når han var ute i bedrift ikke egentlig hadde noe særlig med skolen å gjøre. Likevel beskriver han at stort sett alt han lærte i programfagene på skolen, var relevant for praksis, både på skolen og ute i bedrift. Han løfter fram at det meste av undervisning i programfag foregikk i verkstedet, og at det slik var mest praktisk tilnærming til fagfeltet. Han nevner også spesifikt matematikkfaget på Vg1 som praksisrettet, her lærte de mye om materialberegning og andre relevante temaer som var direkte knyttet opp mot den praktiske opplæringen de hadde både på skolen og i bedrift.

Beate forteller at det på Vg1 var mye generell opplæring i ernæring og kosthold, samt frukt og grønt. Lite av opplæringen var rettet spesifikt mot fisk som fagområde, og hun beskriver at det i læreboka var bare 15 sider med fagstoff på Vg1 som omhandlet fisk. Beate ba læreren om å få mer undervisning rettet direkte mot tema fisk, etter at hun fant ut at det var dette hun ønsket å arbeide videre med. Hun opplevde da at læreren tok hennes innspill på alvor og tilrettela for at hun fikk tilleggslitteratur, og mer spesifikk opplæring i den fagretningen hun selv ønsket. Hun trekker fram at den opplæringen de hadde i programfagene uten tvil er nyttig videre i arbeidslivet, og at opplæringen i programfag var meget relevant for den praktiske opplæringen hun hadde i YFF. Hun forteller om at den opplæringen som ble gitt i eksempelvis varekunnskap, var nyttig når hun siden skulle selge egenproduserte produkter i fiskebutikk. Da måtte hun presentere sine produkter for kunder, hun måtte komme med forslag om passende tilbehør, og vite eksakt hva som var ingredienser i produktene hun hadde for salg. Dette trekker Beate fram som noe hun har lært på skolen, som hun konkret har brukt ute i sin praksis.

Chris beskriver at de de gjorde i timene på skolen, oftest var direkte relatert til det de gjorde ute på oppdrettsanlegget. Han opplevde det som han lærte i de ulike programfagene som nyttig i forhold til kunnskap han trengte når han var ute i arbeid. Han forteller om mye praktisk undervisning i programfagene på skolens eget praksisanlegg, noe han opplevde som positivt. De ulike programfagene gled på en måte inn i praksisfeltet på en måte som gjorde undervisningen forståelig og relevant for ham og også relevant opp mot det arbeidet han skulle utføre i praksis. Han opplevde at det han lærte om i programfagene kunne tas med ut og brukes på alle de stedene han har vært i praksis, da det oftest var slike ting som gjøres på alle anlegg. Dette sier meg at opplæringen sannsynligvis har en bredde som gjør den relevant i arbeidslivet som elevene møter.

Anna forteller om mye praktisk undervisning på skolens øvingsrom. Dette beskriver hun som lærerikt, og som relevant for den praksisen hun har ute i bedrift i YFF. Anna forteller eksempelvis om kommunikasjon med eldre, som de har lært mye om på skolen. Dette har vært nyttig å ha kunnskaper om når hun kom ut i praksis på gamlehjem. Hun nevner kommunikasjon med mennesker uten verbalt språk, og mennesker med meget nedsatt hørsel som eksempler på temaer hun har lært om på skolen, og som har vært nyttig i YFF praksis. I forhold til sin praksis i barnehage, sier Anna at dette ikke er vanskelig, «her skjønner en jo hva en skal gjøre». Anna sier hun er glad i barn, og at det derfor ikke blir så vanskelig. Dette tolker jeg som at hun muligens ikke har et modenhetsnivå som tilsier at hun har full forståelse for kompleksiteten i å arbeide med barn i barnehagen. Dette kan heller ikke forventes av elever som starter på Vg1, tenker jeg. Anna reflekterer rundt kommunikasjon med barn i barnehagen, og blant annet at barn ikke forstår ironi og sarkasme. Dette hadde de arbeidet mye med på skolen før praksis i barnehage.

5.2.1 Samarbeid mellom skole og bedrift

Anna opplevde at skolen og bedriften samarbeidet om hennes opplæring i YFF. Læreren kom en gang på besøk til henne når hun var i praksis i barnehagen, men da hadde Anna ikke så god tid til å snakke med læreren. Læreren fikk da se henne i praktisk arbeide i barnehagen og hun fikk positive tilbakemeldinger på jobben hun utførte. «Læreren syntes at jeg fikk det så bra til sammen med barna.» Anna vet ikke om det var noe samarbeid mellom skole og bedrift om vurdering av henne i YFF faget.

Chris ser på praksisperiodene som en god mulighet til å få seg lærlingeplass. Han tror det hadde vært vanskelig å bli lærling om han ikke hadde vært mye i praksis på skolen. Han beskriver ikke noe samarbeid mellom skole og bedrift i YFF faget, men trekker fram skolens eget praksisanlegg som positivt i enhver sammenheng.

David opplevde heller ikke helt at skolen og bedriften samarbeidet om hans opplæring, han beskriver disse to læringsarenaene som ganske isolerte fra hverandre. De hadde jo litt samarbeid, blant annet satte skolen opp plan for når David skulle være i bedriften i praksis. Han forteller også at han fikk en god vurdering i YFF faget.

Edith opplevde at lærerne på skolen hadde gode kontakter ut i bedriftene, og på den måten hjalp henne å finne riktig praksisplass. Hun drar frem at hun bor på en liten plass, og at det er naturlig at alle kjenner alle, og dette oppleves som fint i Ediths øyne. Bedriftene og lærere på

skolen hadde god kontakt med hverandre, selv om hun kan ikke huske at lærere var ute på besøk i bedriftene i løpet av praksisperiodene. Arbeidet i bedriften ble styrt av hva som stod på deres plan den perioden hun var der. Hun kan ikke huske at hun arbeidet med noen konkrete læreplanmål i YFF praksisen sin, men bedriften og lærer samarbeidet om vurdering av henne i praksis.

Beate opplevde at lærer hadde et tett samarbeid med de ulike bedriftene hun var utplassert i, og at han bidro til å sikre at hun fikk opplæring innenfor de fagområdene hun ønsket. Lærer hadde god oversikt over aktuelle bedrifter som kunne være aktuelle, og Beate opplevde at læreren tilrettela for at hun skulle få den YFF praksisen som var best mulig for hennes læring. Hun beskriver at lærer hentet henne inn for YFF undervisning på skolen når planene ikke helt ble innfridd i bedrift, og fremhever dette som positivt for hennes læring.

5.2.2 Teori eller praksis – hva lærer du best av?

«Jeg husker så mye bedre når jeg gjør ting praktisk, enn når jeg gjør det teoretisk.» David beskriver med dette at han tenker at han lærer best av å gjøre ting fysisk. Likevel drar han fram nytten av å lære teoretiske kunnskaper i fagene for å kunne utføre jobben best mulig i praksis. «Det er jo greit å lære de tingene som jeg faktisk trenger når jeg kommer ut på jobb.» Han viser her at han ser nytten av å knytte sine praktiske gjøremål opp mot teoretisk kunnskap, for å kunne utføre sitt arbeide på enn best mulig måte. Beskrivelsen hans av å tegne det han skal lage før han starter med den praktiske jobben, er også en måte han forstår at han kan trenge teoretisk kunnskap for å gjøre en kvalitetsmessig god jobb.

Chris mener at han lærer best når han utfører praktiske oppgaver. Han mener at mange av de han kjenner, lærer best gjennom å gjøre ting i praksis. «Det er jo ofte sånn at de som velger yrkesfag er glad i å gjøre ting i praksis.» Tittelen på min oppgave er et sitat fra Chris; «E må jo ha da i nævvan.» Chris mener det for ham er viktig å gjøre for å lære.

Anna lærer absolutt best av å gjøre ting i praksis. Hun beskriver at det er fint for henne å lese seg opp litt først, og så få gjøre arbeidsoppgaver i praksis. «Om jeg får gjøre tingen fysisk» lærer Anna bedre. «Om jeg bare leser om det så går det bare inn og ut.» Anna beskriver at hun alltid må gjøre noe fysisk for å lære, og gir også et annet eksempel på dette. «Om jeg leser til en prøve, må jeg skrive samtidig, for det hjelper ikke bare å lese.»

Beate sier «Jeg lærer utvilsomt best av praktisk arbeid.» Hun mener teori er «sånn innputt av ting jeg ikke får til i den praktiske delen av arbeidet mitt.» Beate beskriver også at deler av

den praktiske opplæringen er tung teoretisk og krevende, og forteller blant annet om praktiske prøver over to dager som en utfordrende situasjon. Den første dagen var det planlegging og forberedelser. Andre dagen var det fem timers jobb, der hun skulle lage minst fem retters meny. Da var det stort tempo og mye trøkk, som Beate sier det; «det går som smokk, smokk.» Restaurant og matfag er en tung linje når det kommer til teoretisk undervisning, sier Beate. Hun beskriver lange dager, der eksempelvis «du sitter i fire timer og hører om hvordan et korn er bygd opp.» Det å da få være på kjøkkenet og ha undervisning og arbeidsoppgaver som var praktisk rettet, opplevde Beate som ukas høydepunkt. Hun beskriver at i koronatiden var de gjerne 3-4 dager i uka på kjøkkenet og hadde slik undervisning sammen med andre elever, og at dette var fint for hennes læring. Da forgikk mye av programfagsundervisningen og YFF undervisningen sammen, og dette gav Beate god forståelse av sammenhengen mellom de ulike fagene.

Edith beskriver praksis i bedrift eller på skolen som «høydepunktet på dagen.» Hun beskriver praktiske læringsformer som det hun lærer best av, og at praksis motiverte henne for å utvikle sin faglige kompetanse. Hun trekker i tillegg fram at «noen ganger kan man også lære teori gjennom å gjøre ting i praksis.» Edith mener at hun forstår kanskje bedre hva hun skal gjøre hvis hun lærer litt teori rundt de praktiske oppgavene hun gjør, men at dette gjerne kan skje mens man utfører arbeidet i praksis. Edith trekker frem praksis ute i bedrift som både lærerik og motiverende. Det var spennende å få en arbeidsplass å gå til, og at hun da fikk prøve ut mye av det hun har lært på skolen. I tillegg ble opplæringen i skolens verksted trukket fram som noe hun gledet seg til, og dette opplevde hun som en stor motivasjonsfaktor for henne. Det å få prøve og feile i trygge rammer, og med lærere som bidro positivt til hennes læring, opplevde hun som en god måte å lære og utvikle seg på.

5.3 Realistiske arbeidsoppgaver som tilpasset opplæring

Et av prinsippene for tilpasset opplæring er at elevene skal oppleve utfordringer og læring etter sitt eget nivå. Dersom elever får opplæring i YFF i tråd med egne yrkesvalg, kan dette ses på som en stor del av meningsinnholdet i tilpasset opplæring for elever som velger yrkesfaglige studieretninger.

5.3.1 «Vi starter på scratch» - Utfordringer etter eget nivå

Chris beskriver en kultur innen akvakultur, der det var greit å være ny, og at forventningene til hans kompetanse var reelle ut fra hva han hadde av forkunnskaper. Faget var helt nytt for

ham, og han selv opplevde at han ikke kunne så mye når han kom ut i praksis. Han mestret mer etter hvert som han fikk prøve seg på flere arbeidsoppgaver. «Jeg følte jeg fikk starte på scratch og at det var greit at jeg ikke kunne så mye, jeg fikk lære og utvikle meg etter hvert som praksisen min gikk fremover.» Chris opplevde at skolens praksisanlegg bidro til en god og grunnleggende læring for ham, i trygge omgivelser. På slutten av Vg1 var han klar til å søke helgejobb på et anlegg utenfor skolen, noe som gav han god erfaring og opplevelsen av mestring. Det å få starte i helgejobb mener han bidro til å øke hans egen kompetanse i faget, i tillegg til opplæringen som han fikk i skolen.

I starten opplevde Anna det som meget utfordrende å arbeide på skjermet avdeling, men dette gikk seg til etter hvert som hun fikk mer erfaring med dette arbeidet. Anna opplevde at utfordringer og arbeidsoppgaver i denne praksisen var rimelig godt tilpasset hennes faglige nivå. Anna løfter fram at det kan tenkes at de som tar imot elever i slik praksis har større forventninger til hva elevene skal kunne bidra med enn det som er reelt. Hun reflekterer rundt det at de som skal ha elever ut i slik praksis, må innse at Vg1 elever gjerne mangler enhver form for arbeidserfaring før de kommer ut i sin første YFF praksis. Hun beskrev også at hun ble satt til arbeidsoppgaver hun ikke følte seg klar til faglig sett, men at hun fikk veiledning og støtte når hun sa ifra om dette. Det er da avgjørende at de møter veiledere og fagfolk ute i bedrift som veileder ungdommene inn i arbeidslivet på en positiv og inkluderende måte, slik Anna opplever det.

David opplevde at han ble godt tatt imot, og beskriver at han fikk utfordringer som passet til hans faglige nivå. Han ble i liten grad satt til selvstendig arbeid i sin praksis i YFF, og beskriver fagområdet det arbeides i som så spesifikt at det var helt greit å være med på det som ble gjort, uten noe selvstendig ansvar. Oppgavene var helt greie. I den praktiske undervisningen i programfag og YFF på skolen opplevde David at undervisningen var tilpasset hans nivå. Utfordringene var greie, og oppgavene slik at en måtte være nøye i utførelsen for at resultatet skulle bli bra. David trekker fram at han lærer veldig godt når han får lov å arbeide og gjøre feil. «Alle gjør jo feil, og vi blir ikke slaktet for det.» David beskriver at han blir kreativ av å få drive på med praktiske ting.

Beate opplevde at praksisplassene tok god imot henne, og at hun i starten hadde en god balanse mellom sine kunnskaper og utfordringer hun fikk i praksis. Hun forteller at hun raskt fikk mer ansvar, og beskriver det som «veldig artig at jeg fikk utfordringer.» Hun sier at hun

aktivt ble oppfordret til å ta sine egne vurderinger, og at hun raskt fikk delta i ordinært arbeide på ganske lik linje med de øvrige ansatte.

Beate beskriver at det likevel ble mange like dager i praksis etter hvert, og at hun ønsket nye utfordringer. Hun beskriver at hun på en måte kjente seg ferdig der hun var i praksis og ville videre i sin egen utvikling. Læreren bidro til at hun fikk nye utfordringer på andre praksisplasser, før hun til slutt fant ut hva som skulle være hennes fagområde videre.

Anna forteller at hun i starten av sin barnehagepraksis ble satt til å være alene ute sammen med barnegrupper på opptil 18 barn. Dette kjente hun seg ukomfortabel med, og hun beskrev usikkerheten over at hun ikke hadde oversikt over barna, og kunne ivareta deres behov for omsorg og trygghet. «Noen barn gråt, noen skadet seg, noen ville bare ha oppmerksomhet, og dette ble for mye for meg.» Anna sa fra om dette i barnehagen der hun var i praksis, og opplevde ikke dette flere ganger. Da hun første gang skulle stelle en bruker på gamlehjemmet, sa hun ifra om at hun ikke hadde så mye erfaring med dette, og spurte om noen kunne være med å hjelpe henne. Hun som hadde ansvaret for Anna i praksis i bedriften, satte pris på at hun sa ifra, og hjalp henne med et smil.

Anna opplevde at hun fikk være med på alt de gjorde på dagtilbudet for psykisk utviklingshemmede. Hun fikk delta aktivt i samhandling med brukerne, og opplevde at hun fikk utvikle sin egen kompetanse gradvis, og i samspill med brukere og andre ansatte. Anne beskriver det å mestre, det å «nå inn» til en av brukerne hun arbeidet tett med, som en stor seier for henne. Hun beskriver også dette som noe som motiverer henne til å utvikle seg videre faglig.

5.3.2 Utfordringer etter egne utdanningsønsker

David hadde praksis i bedrift med et fagområde som han selv ønsket å være i. Han ordnet denne praksisplassen selv, gjennom bekjente. Etter første halvår fant han ut at han ikke ville videre denne yrkesveien, og har endret utdanningsløp. Likevel ser han nytten i lærdommen og kunnskapen han tilegnet seg på Vg1, og sier at dette vil han få bruk for uansett. «Det er fint å ha slik kunnskap bare for å bruke hjemme om så, fint å være litt hendig.»

Anna beskriver at hun fikk prøve ut ulike praksisplasser i YFF, og at dette passet henne bra. Etter noen måneder med praksis i barnehagen en dag i uka, fant hun for eksempel ut at hun helt sikkert ikke skal arbeide i barnehage med barn. Hun var ikke bestemt på hva hun skulle utdanne seg til når hun startet på Vg1, og opplevde at det å kunne være i praksis på ulike

arbeidsplasser, gjorde det greiere for henne å stake ut kursen videre i sitt utdanningsvalg. Hun har nå valgt at hun skal videre på høyskoleutdanning innen helse, men ikke helt avgjort spesifikt hvilken utdanning hun skal ta. Vernepleier er et av de yrkesvalgene som Anna vurderer videre, og dette kan muligens ses i sammenheng med at hun opplever utfordringer som hun etter hvert mestrer i sin YFF praksis.

Chris valgte Vg1 Naturbruk, med fokus på akvakultur fra starten av Vg1. Han var bestemt på hvilken utdanningsvei han ønsket før han startet opp på Vg1, og mener praksis innen oppdrettsnæringa har vært positiv for ham. Skolen han gikk på hadde eget praksisanlegg der Chris også opplevde å få utfordringer som passet inn i hans utdanningsplaner.

Edith fikk praksis i bedrift som hun ønsket å prøve ut, og startet opp på en brannstasjon. Dette var det hun da tenkte å gå videre med, men etter sin første praksis her fant hun ut at det ikke var dette hun ønsket å utdanne seg innenfor likevel. Læreren ordnet da en annen praksisplass som passet bedre til hennes ønske, innen mekaniske fag. Edith var ikke bestemt på hvilken yrkesvei hun skulle begi seg ut på etter Vg1, og beskriver praksisen i skolens verksted som positiv. Her fikk hun prøve ut ulike retninger og arbeidsoppdrag, og beskriver at det egentlig var industrimekanikerfaget hun ønsket seg videre på.

Når Beate etter hvert fant ut hvilken vei hun skulle videre i sin yrkesutdanning, opplevde hun at læreren tilpasset undervisningen til hennes interesseområde og hennes faglige nivå. Hun ble stadig utfordret med nye oppgaver, og hun opplevde at arbeidsoppgaver hun fikk på skolen var lærerike og utviklende. Læreren fant praksisplass som utfordret henne, og bidro til en tilpasset opplæring rettet mer spesifikt inn mot hennes ønskede fagutdanning også inne på skolen.

5.4 Refleksjon over egen læring

Intervjupersonene ble bedt om å fortelle om hvordan de jobbet med egen refleksjon i etterkant av praktiske oppgaver de utførte. Det ble ikke skilt mellom praktiske oppgaver på praksisplassen eller praktisk undervisning inne på skolen i dette spørsmålet. Jeg hadde en kort og forenklet innledning om hva jeg la i begrepet refleksjon, da jeg vet at dette kan være vanskelig for ungdommer å konkretisere. Jeg løftet da frem at refleksjon er å se sammenheng mellom teori og praksis, og tenke over hvordan en utfører ting, og hvorfor en gjør det slik.

5.4.1 Skriftlige oppgaver

Erfaringer fra praksis, samt logg som ble skrevet etter hver gang hun var i praksis, var utgangspunktet for oppgaver Anna måtte skrive på skolen. Her måtte både teori og praksis kobles sammen. Anna nevnte som eksempel oppgaver om kosthold, og om kommunikasjon, som var en del av programfagenes innhold på skolen.

Edith liker ikke så godt å skrive, og opplevde heldigvis at det ikke var krav om så mye skriftlig arbeid på Vg1. De periodene det var hjemmeskole på grunn av pandemien, var det imidlertid mange skriftlige oppgaver som måtte løses, og dette opplevde hun som utfordrende.

David beskriver også at han måtte skrive oppgaver om temaer han arbeidet med i praksis. Da hadde han fokus på å bruke erfaringer han hadde fra praksis, og knytte dette opp mot teori.

5.4.2 Logg og muntlige refleksjoner

Anna fortalte at hun alltid skrev logg i praksis. Denne var som en oppsummering av hva hun hadde gjort når hun var ute i bedrift. Det kunne også fremkomme refleksjoner over opplevelser og inntrykk fra praksis i denne loggen. Chris forteller at han alltid skrev en lang logg når han har vært i praksis. «I denne loggen skriver jeg alltid hva vi skal gjøre, hva vi har gjort, og hvorfor vi har gjort tingene.» I Davids og Ediths praktiske opplæring var det ikke så mye loggskriving, dette gjorde de bare en sjelden gang.

Beate beskriver at det var fokus på at hun skulle skrive logg i forhold til ulike tema hun fikk opplæring i. Loggene ble samlet i en mappe, slik at lærere kunne følge med hva hun hadde arbeidet med. Beate opplevde at dette var nyttig, og hun beskriver at enkelte andre elever sluntret unna denne delen av oppgaven. Beate tror at det å skrive logg, og slik vise at du er interessert i faget ditt, kan gjøre det lettere å få lærlingeplass. Hun opplevde at lærere vurderte hvem som tok skolen på alvor, gjennom å følge med på de loggene som elevenes leverte etter praktiske oppgaver.

Edith forteller om hvordan hun opplever at kunnskaper og ferdigheter blir en naturlig del av det å gjennomføre arbeidsoppgaver:

Det er ikke sånn at jeg går rundt og tenker på teoriene, på for eksempel sikker jobbanalyse hver dag, men disse tingene her blir litt automatisert når man gjør det

mange ganger. Da er det ikke sånn at man bestandig tenker over hvorfor det gjøres som det gjør.

Edith forteller om at når læreren vurderte henne etter praktiske arbeider på skolen og etter at hun har vært ute i bedrift i YFF, så måtte hun snakke om det hun hadde gjort. «Dette gjorde jo at jeg måtte tenke over hva jeg faktisk hadde gjort og hvorfor ting ble sånn så de ble.» Hun sier at de brukte for det meste å snakke om faglige oppgaver med læreren etterpå, og at de ikke skrev så mye. Edith beskriver dette som en god måte å utvikle egen kunnskap, og beskriver at «ofte kan jeg mer enn det som kommer fram på papiret.»

5.4.3 Lære til og av andre elever

Chris sier: «For meg er det en veldig bra ting å hjelpe andre til å bli bedre.» Han beskriver at han lærer bra når han kan fortelle og vise andre hvordan ting fungerer. Chris liker å hjelpe andre, og å lære opp andre. Han har et eksempel på når han skulle øve på å lage en spleis på tau. Det han forteller var den beste læringen, var da han satt på hybelen og viste andre elever hvordan han gjorde dette. «Da lærte jeg det veldig godt, samtidig som jeg kunne bidra til at andre lærte.»

Annas refleksjoner rundt det å arbeide sammen i grupper, der alle må bidra til å løse en felles oppgave, kan også forstås som om at det er positivt for egen læring å bidra til andres læring. I en gruppe er en gjensidig avhengig av hverandre for å løse oppgaven på en best mulig måte, og resultatet kan ofte bli bra om en utnytter hverandres styrker, og slik lærer av hverandre. Ofte er det slik at deltakere i en gruppe er sterke og svake på ulike områder, og at de ved å samarbeide kan få frem den enkeltes styrker på en måte som kan bidra til læring for alle i gruppa.

David beskriver også at det å arbeide sammen med andre i ulike prosjekter, bidro til at han lærer av andre, og at han kan lære andre det han er trygg på. Han forteller at samtaler med medelever og lærere på skolen underveis i eksempelvis byggingen av garasjen som tidligere er beskrevet, gav ham rom for refleksjoner over hvordan arbeidet kunne utføres på en best mulig måte. Slike samtaler underveis med veiledere og andre ansatte opplevde han også som meningsfullt når han var i praksis i bedrift.

Beate uttrykker at det å «lære av hverandre var det beste vi kunne gjøre». Hun beskriver fellesskapet mellom elever som bidrar til hverandres læring både formelt og uformelt som meget viktig for hennes læring. Det var ingen andre på skolen som hadde søkelys på sjømathandlerfaget, men Beate opplevde likevel at medelever var interesserte i å lære av de hun arbeidet med. Mange av medelevene kom bort til Beate og ønsket å lære mer om fisk, og det å formidle sin egen kunnskap til andre var noe Beate også lærte mye av. Hun opplevde det også som motiverende og lærerikt å få innblikk i andres fagområder, som eksempelvis å lære å pynte kaker av de som ønsket å gå videre på konditorfaget.

Edith fremhevdet samspillet mellom elevene i klassen som positivt for hennes læring. De veiledet gjerne hverandre i ulike oppgaver de fikk på skolen, og elevene hadde ulike styrker og svakheter.

5.5 Oppsummering av empiri

Mine første refleksjoner etter å ha analysert og tolket mitt relativt store materiale etter fem intervjuer av elever i videregående skole, er at elevene selv mener de opplever en god læring ved å få utføre praktiske oppgaver relatert til sitt valgte fagområde. Elevene beskriver at det er meningsfullt å få være ute i bedrift i praksis, og at Vg1 har en bredde i YFF faget som gjør det mulig å finne den veien som passer den enkelte eleven best. En av mine intervjupersoner hadde bestemt seg for hvilket yrke han ønsket før han startet på Vg1, de andre brukte deler av Vg1 til å finne sin vei, og da ved hjelp av YFF og opplæring i andre programfag.

6 Drøfting av funn

I dette kapitlet vil jeg ha oppgavens problemstilling som utgangspunkt;

Hvilken relevant sammenheng opplever elever mellom det de lærer i programfag på skolen og den opplæringen de får i bedrift i YFF?

Jeg vil søke å belyse denne ut fra de funnene jeg har gjort. Jeg betegner i drøftingsdelen mine intervjupersoner hovedsakelig som elever. Analysen av mitt datamateriale har ledet min forskning fram mot relevante fokusområder, og disse funnene fra min forskning drøftes ved hjelp av teori presentert tidligere, samt annen forskning i forhold til denne tematikk. I del 1 drøftes mine funn opp mot elevenes opplevelse av motivasjon for læring i praktiske arbeidsformer. Del 2 tar for seg om det oppleves en sammenheng mellom undervisningen i YFF og programfag, mens i del 3 drøftes om yrkesrettede arbeidsoppgaver kan ses på som tilpasset opplæring. Del 4 tar for seg elevenes refleksjon over egen læring, som ses opp mot ulike læringsteorier. Til sist sammenfatter jeg mine funn i en avslutning.

6.1 Motiverer praktiske arbeidsformer for læring?

Jeg vil her drøfte praktisk opplæring i skolen, og praktisk opplæring i bedrift opp mot ulike læringssyn. I tillegg vil jeg drøfte elevenes syn på læring før, under og etter praktiske arbeidsformer, både i skole og i bedrift.

Læreplanverket vektlegger at undervisningen skal tilpasses elevenes interesser og evner, og at de selv skal være med å planlegge, gjennomføre og vurdere sin undervisning, men mange elever opplever ikke at dette blir ivarettatt i skolen (Hansen, Hoel, & Haaland, 2015, s. 191). Elevene i min undersøkelse er i hovedsak meget fornøyde med å få lære gjennom praktiske arbeidsformer, og beskriver dette gjennom at de ønsker å prøve selv, øve eller gjøre. Teoretisk forståelse fremstilles som viktig av elevene, uten at denne kunnskapen nødvendigvis må formidles i tradisjonell klasseromsundervisning. Forståelsen av yrkesdidaktikk, som skal legge til rette for en yrkesrelevant, praktisk, elevaktiv og demokratisk opplæring, kan ses i denne sammenhengen (Hansen, Hoel, & Haaland, 2015).

6.1.1 Praktisk opplæring i skolen

Elevene som har deltatt i min undersøkelse, beskriver skolens lokaliteter som en viktig arena for opplæring i yrkesrettede arbeidsoppgaver, og reflekterer rundt ulike undervisningsformer som blir knyttet opp mot undervisningen i disse lokalitetene. De beskriver i hovedsak gode

praksislokaler på skolen der de gjennomførte sin opplæring på Vg1. Det er interessant at elevene knytter det at de tilegner seg teoretisk kunnskap også opp mot læring i praktiske arbeidsformer, og at de ser at det er nødvendig med både teori og praksis for å utvikle kyndighet i et fag. Som Chris sier det «vi lærer jo teoretiske ting på skolen som vi bare må kunne litt om når vi skal på jobb», her relaterer han det til beregninger av fôr i oppdrettsnæringa. Det kan være at dette kan ses på som assimilativ læring, der Chris knytter erfaringer han har fra før opp mot ny kunnskap. Denne formen for læring kan knyttes opp mot bearbeiding av impulser ifølge Illeris sin fremstilling av læringens sentrale strukturer, der tidligere erfaringer og læring settes sammen til ny kunnskap (2012). Chris beveger seg videre mot innholds-dimensjonen, som består av hvilke ferdigheter og kunnskap han som elev skal lære.

Den største motivasjonsfaktoren elevene oppga for å velge yrkesfaglig studieretning, var forventningene om mer praktisk undervisning, og mindre teoretisk klasseromsundervisning. Elevene i min undersøkelse opplever sin yrkesfaglige opplæring i skolen som rettet klart inn mot praktiske arbeidsformer. Dette står noe i motsetning til en del tidligere forskning på området, som viser at mange elever opplever undervisningen lite rettet inn mot praktiske arbeidsformer, og at også på yrkesfaglige studieretninger oppleves det at undervisningen er for teoretisk rettet (Spetalen, 2015). Elevene i min undersøkelse er få, men kan muligens likevel representere et lite utvalg som kan gi en antydning om at fokus på praksisrettet og yrkesrelevant utdanning de siste årene har bidratt til en positiv utvikling på dette området.

Evalueringer og forskning på tidligere læreplaner viser læreplaner ofte tolkes som om at elevene bør få introduksjon til flere yrker, spesielt i «brede» Vg1 løp. Elevene får en form for «smakebitspedagogikk» med introduksjon til mange yrker på generelt grunnlag. For de mange elevene som allerede har bestemt seg for hva de ønsker å utdanne seg til, blir opplæringen da ikke relatert til yrker de ønsker å utdanne seg til (Sylte, 2016). Elevene i min undersøkelse var noe ulike i hvor sikre de var i valget av videre utdanningsvei. Tre av disse visste ikke hva de skulle gå videre på, og hva de ønsket å ta fagbrev i. To av elevene var helt klare på yrkesveien videre, der en skulle ta et bestemt fagbrev, og den andre skulle videre på studieforbereidende linje, for så å starte på høyskole eller universitet. Denne var imidlertid ikke helt sikker på hvilken studieretning hun skulle ta på dette nivået. For de tre elevene som ikke hadde bestemt seg på forhånd, vil det muligens være fint med et innblikk i ulike mulige yrkesveier, og ikke minst få prøve å erfare ulikt praktisk arbeide for å finne hva de ønsker å fordype seg videre i. Beate beskrev at det på Vg1 var ønsket både fra henne og skolen at hun skulle ha praksis

innenfor mange ulike fagområder for å finne ut hva hun ønsket videre. Etter vel et halvt år bestemte hun seg, og hun beskriver at det var til god hjelp at hun hadde hatt så allsidig praksis som hun fikk i starten av sitt videregående opplæringsløp. Slik sett kan en velge å se på at en bred tilnærming til ulike fagområder, en «smakebitspedagogikk», også kan bidra positivt for de elevene som ikke har bestemt seg for videre utdanningsløp. De brede utdanningsløpene har fått kritikk fra mange hold, og bransjeorganisasjoner mener disse gir elevene dårligere faglig kvalitet når elevene skal ut i sin læretid (Hansen, Hoel, & Haaland, 2015). Dette er uten tvil en utfordring, da det er mulig at elevene ikke har fått den kunnskapen og den kyndigheter som er ønsket før de kommer ut i læreplass (Bruvik & Haaland, 2020).

Fagfornyelsen med sitt store fokus på dybdelæring (Utdanningsdirektoratet, 2019), står noe i motsetning til en slik nevnt smakebitspedagogikk. Dybdelæring defineres slik:

Vi definerer dybdelæring som det å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder. Det innebærer at vi reflekterer over egen læring og bruker det vi har lært på ulike måter i kjente og ukjente situasjoner, alene eller sammen med andre (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Elever har bruk for god tid til refleksjon og til å gå i dybden på sitt lærestoff. Dermed kan det være viktig å tidlig i Vg1 rette seg inn mot et valgt yrke, for å kunne arbeide med konkret yrkesrettet fagstoff i dybden. Har eleven ikke bestemt seg for videre yrkesvei, kan det være utfordrende å søke dybdelæring. Det er en utfordring å legge til rette for god yrkesrelevant og motiverende læring, og for dybdelæring, om eleven ikke vet hva den ønsker å fokusere på videre i utdanningen sin.

De av mine intervjupersoner som ikke var sikre på videre yrkesvei i starten av opplæringen, fortalte at de etter hvert på Vg1 begynte å se hvilken utdanning de videre ønsket å satse på. Ofte er det slik at de elevene som ikke har bestemt seg for hvilken utdanning de ønsker, har bare et par tre alternativer det står mellom. Dette vil si at det ikke er nødvendig å introdusere alle yrker de kan velge videre, slik at det er mulig å gjøre dypdykk i bare noen få. Elevene opplevde ikke sin praktiske opplæring på skolen som rettet inn mot bare en yrkesvei. Eleven på bygg og anlegg, på TIF og på restaurant og matfag, beskrev opplæringen som generell, men meget relevant uansett hvilke fag de skulle bygge videre på. Den ene intervjupersonen uttalte: «det er fint å ha slik kunnskap bare for å bruke hjemme om så.» Han pratet her om det allmenne i verktøylære, noe som han fant motiverende til tross for at han har skiftet utdanningsløp til en helt annen retning. Dette synes jeg er interessant, da det i mye tidligere

forskning fremstilles som kun en utfordring at opplæringen som blir gitt er for generell (Bruvik Å. N., 2018) (Hansen, Hoel, & Haaland, 2015).

6.1.2 Teoretisk opplæring i skolen

Chris beskriver teoretisk læring på skolen før har fikk utføre arbeid i praksis i samsvar med den teorien han lærte på skolen. Han beskriver at en slik arbeidsmåte kan gjøre det lettere for ham å lære om ulike temaer. I denne interaksjonen mellom lærerens undervisning og elevens arbeid, er det rom for at læreprosessen får gode forutsetninger. Chris beskriver her en deduktiv metode for læring, der han lærer teori først, for siden å prøve ut sin lærdom i praksis (Sylte, Profesjonspedagogikk, 2016). En slik deduktiv tilnæringsform til yrkesfaglige arbeidsoppgaver, kan være en god innfallsvinkel i enkelte sammenhenger. I denne situasjonen beskriver Chris teori om lakselus i forkant av praktisk arbeid. Han beskriver at «å gå gjennom hvorfor og sånt på skolen, for så å prøve dette i praksis like etterpå», gjorde læringsprosessen hans enklere. Det kan tenkes at også innlæring av andre praktiske arbeidsoppgaver kan dra nytte av en deduktiv innfallsvinkel. Om vi ser på ulike praktiske oppgaver, vil mange av disse fordre noe teoretisk kunnskap i forkant, kanskje spesielt i starten av elevenes opplæring. Jeg kan blant annet se for meg en deduktiv innfallsvinkel til ulike typer sikkerhetsopplæring som elever på ulike utdanningsprogram har som grunnlag for sin utdanning. På TIF er det for eksempel opplæring i varme arbeider, som sveising, bruk av skjærebrennere og lignende. Elever på Fiske og Fangst, har grunnleggende opplæring som sikkerhetsbemanning på fartøy, noe som innbefatter både evakuering og en enkel form for røykdykking. Her er det nødvendig med instruksjoner og grunnleggende kunnskap i forkant av den praktiske øvingen. På Restaurant og matfag vil det ikke være noen fordel at elever prøver og feiler i forhold til mat hygiene, da en kan bli alvorlig syk ved svikt i rutiner som omhandler hygieniske forhold. Slikt arbeide trenger nok et teoretisk bakteppe, for å sikre at konsekvenser av eventuelle feil som gjøres av elevene ikke blir katastrofale. Dette kan ses på som en form for kumulativ læring, som tar utgangspunkt i at eleven ikke har tidligere erfaringer for å koble nye impulser til (Illeris, 2012). I en undersøkelse gjort av Hiim (2013) kommer det fra at elever som opplever mangel på sammenheng mellom teori og praksis i sin opplæring, opplever et svekket læringsutbytte.

I starten av elevenes praktiske yrkesutdanning, kan det være en fordel at den praktiske opplæringen foregår i skolens praksislokaler, under kyndig veiledning fra kompetente lærere, og i klassens trygge sosiale rammer. Dette kan ses i sammenheng med Dreyfus og Dreyfus sin

modell for å beskrive menneskelig utvikling av ferdigheter. Når elevene starter som nybegynnere på sin opplæring i sitt fag, starter de på sin vei fra novise mot det å bli en ekspert. I denne første fasen av opplæringen bør oppgavene være enkle og standardiserte, og følge standarder som er enkle å forholde seg til. Elevene behøver å samle erfaringer på dette nivået, for å kunne utvikle seg videre (Illeris, 2012). I starten av elevenes yrkesopplæring, kan det være godt at de får være en novise sammen med trygge mennesker de har gode relasjoner til, aller helst i en trygg skolehverdag.

6.1.3 Opplæring i bedrift

I skolen har vi tradisjonelt stort fokus på den enkelte elev, og dennes utvikling og læring. Når elevene tidlig på Vg1 starter med opplæring også ute i bedrift, blir de ofte en del av et større fellesskap, der menneskene i arbeidsfellesskapet er i et gjensidig avhengighetsforhold til hverandre. Som en av elevene i min undersøkelse sa: «De tok godt imot meg, og jeg fikk gjøre det samme som de gjorde.» Denne eleven opplevde tilhørighet og mestring i sin praksis i bedrift, og mener selv at det var fordi hans kollegaer var hyggelige og inkluderende. Han fortsatte å ha sin YFF opplæring i samme bedrift ut skoleåret, til tross for at han etter et halvt års tid fant ut at dette yrket skulle han ikke jobbe videre med. Dette understreker viktigheten av å bygge gode og anerkjennende relasjoner for å få en god læring, også i YFF i bedrift (Gidlund, 2020).

Elevenes motivasjon for å være i praksis i bedrift kan være varierende, og dette kan være utfordrende. Eleven må tilpasse seg andre, samt bedriftens kultur for å bli inkludert i arbeidsmiljøet og fellesskapet på sin praksisplass. Det er viktig at det oppleves en balanse mellom arbeidet og tiden de ansattes bruker til oppfølging og opplæring av elevene. Dersom elevene fungerer i arbeidsmiljøet på en god måte, vil oftest de ansatte oppleve det som positivt å innlemme eleven i fellesskapet (Breen & Rekdahl, 2019).

Når elever kommer ut i bedrift i YFF faget, kan dette bidra til at de beveger seg videre på veien fra novise til ekspert, slik Vygotsky fremstiller sitt syn på læring. Det er mulig at eleven i oppstarten av yrkespraksis, starter å bevege seg videre mot å være en avansert nybegynner. Det er ennå sentralt å bygge rike, varierte og gode erfaringer, for gjennom disse gradvis å utvikle kompetanse og kyndighet i faget. Vygotsky hevder at mennesket først lærer i sosiale samspill med andre, og etter hvert utvikles den individuelle kompetansen. Eleven må først få lære å utføre oppgaver sammen med andre, før den mestrer oppgaver på egenhånd (Imsen,

2014). Det å da ha praksis i bedrifter der de får delta aktivt i et sosialt læringsfellesskap, bidrar til at elevene får muligheter til å utvikle sin yrkeskompetanse på en god måte. Den enkelte veileder ute i bedrift må bli kjent med eleven, i tillegg til at det er en styrke å ha god faglig kompetanse. Edith beskriver eksempelvis at hun fikk være sammen med sine veiledere når de utførte sveising, og syntes det var spennende å få gjøre en jobb «på ekte.» Hun sier videre at hun etter hvert fikk lov å prøve sveising alene, og at hun opplever at hun er ganske god på det. Det å få ros fra andre i praksisfellesskapet når en opplever å mestre en oppgave, kan medføre at eleven opplever økt motivasjon, noe Edith gjennom sin historie formidler til meg med et smil.

Vygotskys beskrivelse av den proksimale utviklingszone den enkelte elev har, kan også settes inn i denne sammenheng. Dette beskrives som differansen mellom en elevs ståsted her og nå, og det aktuelle utviklingsnivået elevene er i stand til å mestre eller lære ved hjelp av andre. Eksempelvis vil Edith bevege seg i sin proksimale utviklingszone i sin læring av sveising. Det som her er interessant å merke seg, er at dette nivået endrer seg i takt med at eleven tilegner seg ny kunnskap (Sylte, 2016). Om vi ser på sveisingen som Edith utfører, er det viktig at opplæringen i dette konkrete arbeidet tilpasses hennes kompetanse. Også i praksis i bedrift er det sentralt at elevene opplever at opplæringen tilpasses til deres faglige nivå. Edith fikk starte sin opplæring i sveising helt på nybegynnernivå, og fikk utfordringer som var tilpasset henne etter hvert som hennes utvikling tilsa det. Hennes veiledere i praksis, sørget for å være hennes støttende stilas i hennes utvikling, slik at hun fikk lære og øve seg opp i dette i sitt eget tempo. I følge Vygotsky bør utfordringene være på et slikt nivå at elevene har noe å strekke seg etter, for at læring og utvikling skal bli best mulig (Imsen, 2014). Det er klart en stor fordel at YFF lærer og veiledere i bedrifter som elever er utplasserte i har et tett og godt samarbeid om elevenes opplæring, og at de som er «stillaset» rundt den enkelte elev har nær kjennskap til både eleven og til det aktuelle fagfeltet. Et tett samarbeid mellom lærere på skolen og veiledere i bedrift er en forutsetning for å oppnå best mulig kvalitet i den enkelte elevs tilpassede opplæring (Breen & Rekdahl, 2019).

Anna beskriver så fint at «du må faktisk være der selv for å kunne forstå.» Hun har hatt praksis i en institusjon der hun har arbeidet sammen med eldre mennesker, og hun har fått forsøke seg ut i realistiske arbeidsoppgaver med kyndig veiledning av sine kollegaer og instruktører. Anna beskriver det å være i en god relasjon til ulike brukere i tjenestene hun deltok i, som meningsfull og motiverende for hennes utvikling. Hun beskriver med stor innlevelse konkrete erfaringer hun har fått, og da særlig når hun opplever mestring med tanke

på å «nå inn» til den enkelte bruker. De å lykkes i å skape gode relasjoner til brukere, beskrives av henne som en nøkkeloppgave og en ferdighet som er viktig å opparbeide seg i omsorgsyirket. En viktig del av det å utvikle kyndighet i omsorgsyrker, kan ses på som å være en god relasjonsbygger, noe Anna beskriver inngående og med stort engasjement og iver. Anna er likevel ydmyk og undrende over den store betydningen hun føler at hun har for de menneskene hun arbeider med i hverdagen sin. Hun beskriver at hun i starten av sin praksis, gikk sammen med sin veileder på jobb, og fikk tid til å observere og se hva og hvordan denne gjorde jobben sin. Lave og Wenger (2003) ser på det å delta aktivt i et arbeidsfellesskap som det essensielle i yrkesopplæringen. Dette beskrives av dem som situert læring. Anna inntok, i tråd med deres teori, en noe perifer rolle, og var en observerende deltaker i arbeidet på sykehjemmet i starten av sin opplæring. Hun har opplevd at hun må be om hjelp fra sine veiledere, når hun har blitt satt til arbeidsoppgaver hun har kjent var for store for henne. For henne opplevdes dette som trygt, og hun fikk gode og positive tilbakemeldinger når hun bad om å få hjelp med sine arbeidsoppgaver som hun ikke kjente hun mestret helt på egenhånd. Etter hvert har hennes observasjoner og forsiktige start i å arbeide selvstendig, gradvis økt hennes kompetanse. Anna fikk tilgang til aktiv deltakelse i et praksisfellesskap som hun ble godt mottatt i, noen som med stor sannsynlighet bidro til hennes læring i fagfeltet. Kompetente medarbeidere, som drar elevene med i en reflekterende og problemløsende praksis, bidrar til at elevene har gode forutsetninger for å lære og utvikle seg innenfor fagfeltet (Lyngsnes & Rismark, 2019).

Det kan ses på som en utfordring at lærer mister noe av oversikten over elevens faglige utvikling når opplæringen foregår i bedrift, og ikke nær den enkelte lærer i skolen. Dialog og samarbeid mellom bedrift og lærer er her sentralt, slik at det arbeides målrettet også i YFF i bedrift. Det må være et hovedmål å oppnå denne faglige sammenhengen mellom opplæringen i skole og i bedrift, og en mangel på slike sammenhenger er en utfordring (Nyen & Tønder, 2012).

Læring og utvikling vil i tråd med Deci og Ryans motivasjonsteori, ha stor betydning for at den enkelte elev skal ha det bra på arbeidsplassen sin. De bedrifter og veiledere som tar imot elever i YFF, kan også vokse og utvikle seg faglig i dette samspillet, noe som kommer alle til gode.

Elevene påvirker arbeidsmiljøet i bedriften og bidrar til arbeidsglede og energi. Instruktørene opplever motivasjon og mestring, og utvikler seg i eget arbeid gjennom opplæring av elevene. Elevene påvirker praksisfellesskapet positivt og gjennom opplæring av elevene utfordres de ansatte på å sette ord på taus kunnskap og bidrar til faglig nysgjerrighet. Opplæring av elevene er en motivasjonskilde for instruktøren og de andre ansatte, og fører til refleksjon både i og over praksis (Breen & Rekdahl, 2019).

Larsen (2016) har utført en studie som viser at et samarbeid mellom sosiale entreprenører og skolen kan være en alternativ læringsarena, som kan føre til økt motivasjon, selvstendighet og utvikling av god faglig kompetanse hos elever som deltar. Et nært samarbeid om yrkesrelevante arbeidsoppdrag i bedrift, viser i denne studien at elever som strever med oppmøte og motivasjon i skolehverdagene, mestrer å møte på oppdrag i bedrift. I denne studien er det fremhevet at bedriften hadde tillit til at elevene kunne utføre oppgavene de var satt til, og at de sto fritt til hvordan de løste denne. Autonomi er en av de viktige faktorene som presenteres som motivasjonsfaktor i Deci og Ryans humanistiske motivasjonsteori. Denne tar som beskrevet, utgangspunkt i at mennesker har tre medfødte, grunnleggende psykologiske behov, som må tilfredsstilles for at mennesket skal oppleve best mulig vekst og utvikling (Hansen, Hoel, & Haaland, 2015, ss. 182-184). En av disse behovene er behovet for autonomi, og det kan vi se at elevene i den omtalte studien fikk tilfredsstilt. Mennesket har behov for å ha frihet til selv å kunne velge, og manglende tilfredsstillelse av behov vil kunne føre til mangel på motivasjon (Hansen, Hoel, & Haaland, 2015). I min forskning ser jeg at opplevelsen av å kunne utføre arbeid på riktig, ikke bare simulerte, praktiske oppgaver, ble fremstilt som viktig av flere elever. I slike lærings situasjoner er det meget mulig å tilpasse opplæringen til den enkelte elev. Dett både i forhold til yrkesinteresse, og i forhold til hvor elevene befinner seg i Vygotskys proksimale utviklingssone. Autonomi som begrep kan ses på i sammenheng med hvordan opplæringen tilpasses elevene, både individuelt og i gruppe, og her er mulighetene store i praktiske arbeidsoppgaver.

Som beskrevet tidligere, kan det å delta aktivt i et praksisfellesskap kan ses på som essensen i yrkesopplæring (Lave & Wenger, 2003). Slike praksisnære oppgaver gir elevene gode muligheter til læring utover den ordinære opplæringen i skolen.

6.1.4 Betyr relasjoner noe for læring?

Kvaliteten på relasjon mellom lærer og elev er avgjørende i enhver form for undervisning, og elever blir motivert og inspirert av lærere som aktivt søker å ha et godt forhold til elevene de møter på skolen (Nordahl, 2002). Dette synliggjøres blant annet av Edith, som sier at «Lærerne må være hyggelige for at det skal være fint å lære.» Hun beskriver lærere som viser omsorg, og som brydde seg om hvordan hun hadde det på skolen. Hun opplevde at lærere møtte henne med respekt, og at de oppriktig var interesserte i hvordan hun hadde det, både sammen med medelever, og i undervisningssituasjoner på skolen. «Lærerne jobbet med at vi skulle ha det bra som mennesker også, ikke bare at vi skulle lære i timene.» Disse betraktningene støtter opp om den beskrivelse Vygotsky gir av menneskets proksimale utviklingsnivå, og betydningen av menneskelig utvikling og samhandling med andre i lærings og utviklingssituasjoner. Kunnskap utvikles i samspill mellom mennesker, og er en forutsetning for å lære (Illeris, 2012). Lærere fungerer som et støttende stilas for eleven i dennes læringsprosess, og en solid og trygg relasjon mellom lærer og elev vil gi et godt grunnlag for læring og utvikling hos den enkelte elev. Illeris sine tre dimensjoner for læring innbefatter samspillsprosesser mellom mennesker og samfunnet rundt, og her vil en lærerens positive relasjonsbygging kunne bidra til å legge til rette for muligheter til god læring (Illeris, 2012). Nordahl (2002) beskriver flere eksempler på at dårlige relasjoner mellom barn og voksne har hatt en hemmende virkning på mennesker. Franz Kafka beskriver for eksempel en grunnleggende redsel for sin far, som har hemmet og begrenset hans utvikling gjennom hele livet, basert på en grunnleggende relasjon uten likeverdighet og tillit. Dette kan relateres til viktigheten av å møte lærere som viser forståelse, verdsetter og anerkjenner den enkelte elev, og betydningen av nettopp en slik trygg relasjon for å utvikle seg videre innenfor sin proksimale utviklingszone, som beskrives av Vygotsky (Sylte, 2016).

Gidlund (2020) beskriver i sin studie, at både lærere og elever opplever at læringsaktivitet i skolen er mer tilfredsstillende når det arbeides aktivt med relasjoner i læringsmiljøet. Dette gjelder både i relasjonen mellom elev og lærer, men også i relasjonene mellom elev og elev. Elevene i denne undersøkelsen uttrykker, som Edith, at når læreren arbeider for at elevene skal ha det bra, er det positivt for deres læring. Når eleven har et godt forhold til læreren, får de også et godt forhold til fagstoffet de skal lære. Viktigheten av dette kan også ses i sammenheng med frafall fra videregående opplæring. En stor andel av elevene som ikke fullfører skolen, peker på at mobbing, samt at lærere ikke tar tak i denne problematikken, er årsaken til at de ikke har fullført videregående opplæring (Gidlund, 2020). Skolen er en viktig

sosial arena for elevene, og det kan antydes at dette er like viktig for elevenes utvikling som det rent faglige. Fellesskapet eleven opplever med jevnaldrende i skolen, kan gi elevene en opplevelse av tilhørighet og trivsel, og i dette fellesskapet foregår mye viktig sosial læring (Nordahl, 2002, s. 18). Dette understreker viktigheten av at lærere arbeider aktivt med relasjonene, både mellom lærer og elev, men også mellom elever i klassen. Beate hevder at praksisen på skolen var det aller beste, «for da hadde jeg alle vennene mine rundt meg. Vi kunne småprate mens vi arbeidet, og dette var fint.» Det å bygge gode relasjoner i klassemiljøet, lager rom for å utvikle seg og lære i trygge omgivelser. Både lærere og elever beskriver mer engasjement og tilfredsstillelse i arbeidet når de aktivt arbeider med relasjoner i miljøet (Gidlund, 2020). Flere av elevene i min undersøkelse løfter fram viktigheten av å ha lærere som ser dem og bryr seg om dem. I tillegg nevnes medelever i skolemiljøet som sentrale, og det sosiale og faglige samspillet mellom elever løftes fram som en positiv del av den enkeltes læringsmiljø. Relasjonene mellom lærer og elev er en av de faktorene som har størst betydning for elevenes gjennomføring og resultater i videregående opplæring (Hansen, Hoel, & Haaland, 2015). Skolen skal ikke bare handle om faglig utvikling, men også om utvikling av den enkelte elevs identitet, noe som har gode forutsetninger til å utvikle seg positivt i et inkluderende miljø (Nordahl, 2002). Det nye læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2017) legger føringer for at det skal arbeides med identitet, sosial læring og tverrfaglige tema som livsmestring, medborgerskap og demokrati. Dette fordrer at lærere i tillegg til å inneha faglig kunnskap, må ha relasjonskompetanse. Flere av elevene i min undersøkelse trekker som nevnt frem nettopp lærerens relasjonsbygging som noe positivt de opplever i sin skolehverdag.

6.2 Er det sammenheng og relevans mellom undervisning i YFF og programfag?

Det er av stor betydning at elevene på yrkesfaglige utdanningsprogram opplever sammenheng og relevans mellom den opplæringen de får i programfagene på skolen, og den opplæringen de får i YFF i bedrift (Hiim, 2013) (Hansen & Snoen, 2016). Elevene i min undersøkelse refererer til at store deler av den undervisningen de har i programfag, er relatert til det yrkesvalget de har tatt. Som et eksempel på dette beskrives undervisning på skolen der det ble arbeidet med beregning av formengder til fisk, før eleven dro i praksis på et oppdrettsanlegg der han spesifikt skulle bruke denne kunnskapen. Han fortalte også om teoretisk opplæring i klasserommet om lakselus, i forkant av praktisk arbeidsoppdrag i forhold til dette temaet ute

på bedriftens anlegg. Denne eleven beskrev at han opplevde at det var et nært samarbeid mellom skole og bedrift i sin opplæring. Det kan nevnes som et eksempel i denne sammenhengen, at denne skolen har et nært samarbeid med en lokal bedrift, som en del av forvaltningen av skolens undervisningskonsesjon innen oppdrettsnæringa. I denne avtalen mellom skolen og bedriften, er det spesifisert hvilke felt elevene skal få opplæring i på bedriftens anlegg, både på Vg1 og på Vg2. Dette samarbeidet gjør det lettere for skolen å praksisrette undervisningen på Vg1, i og med at bedriften har forpliktelser både om undervisning, og at de stiller lokasjonene sine til disposisjon for skolens lærere og elever. Dette gjør at det er lettere for skolen å gjøre sin undervisning yrkesrelevant. Slike avtaler er positive for elevenes undervisning og opplæring.

Tidligere forskning kan tyde på at det har vært varierende tradisjoner for samarbeid mellom skoler og bedrifter, der innføringen av prosjekt til fordypning på yrkesfaglige studieretninger kom som en endring i læreplanene, for å få yrkesrettet utdanningen på en bedre måte (Hiim, 2013, ss. 116-126). Det er her antydning at samarbeid med bedrifter i forhold til spesifikke fagønsker hos elevene, kan være utfordrende på grunn av at lærerens egen yrkeskompetanse og nettverk ut i bedrifter har vært mangelfull. På små skoler har muligens ikke lærere nødvendig bredde i sin yrkeskyndighet. Den enkelte lærer sin yrkeskompetanse kan være av stor betydning for hva som vektlegges i undervisningen, og kanskje dette preger elevenes videre yrkesvalg. Det er gjerne slik at lærer har kompetanse innen bare et eller noen få av områdene den yrkesfaglige retningen skal favne. Eksempelvis kan jeg nevne helse- og oppvekstfag, der det er et relativt bredt og generelt Vg1 løp, og der elevene kan velge mellom ulike veier videre. Det er nok likheter i deler av grunnkompetansen elevene skal ha kjennskap til og kompetanse i etter Vg1, men også store ulikheter eksempelvis mellom ambulansefag, barne- og ungdomsarbeiderfaget, og hudpleie. Det samme kan en si om TIF på Vg1, der det er utallige fagretninger elevene kan velge å ta sitt fagbrev i. Det at det er så mange retninger å gå videre innen, fordrer et stort fokus på at Vg1 blir tilpasset den enkelte elevs interesser. Dette kan være en utfordring i dagens skole, selv om det ikke er en umulighet. Hiim (2013) beskriver at det ikke har vært uvanlig at elever får praksis i bedrift først på Vg2. Dette fører igjen til at noen av elevene ikke har fått relevant praksis i valgt lærefag, og muligens starter på Vg2 i et fag de ikke kjenner. Elevene i min undersøkelse, beskriver alle praksis i bedrift allerede på Vg1, men det er ikke likt hvordan denne organiseres. Noen har periodisert praksis på flere uker i strekk, mens andre er i bedrift en dag i uka. For å kunne gjennomføre yrkesopplæringen med prinsippene om yrkesforankring og erfaringslæring, er det sentralt med

relevant yrkespraksis allerede på Vg1 (Hiim, 2013). Noen lærere problematiserer det å sende Vg1 elever ut i bedriftspraksis, siden det er knapphet på gode praksisplasser. De ønsker at Vg2 elever heller skal få de praksisplassene som er relevante for dem, siden de ofte har bestemt hvilken vei de ønsker å gå videre i sin utdanning.

I min undersøkelse beskriver elevene både bred praksis, for å finne ut hva de egentlig ønsker, og så mer yrkesrelevant praksis inn mot det fagområdet de spesifikt ønsket. Det var noe ulik oppfatning av dette, og de som ikke tydelig hadde klart hva de ønsket videre, opplevde det som positivt å prøve ulike praksisplasser. Det må i den sammenheng sies at elevene jeg intervjuet, opplevde å få værre delaktige i valg av praksisplass, og at lærer tilrettela for at praksis skulle være innenfor det yrkesområdet som den enkelte elev ønsket. Dette har nok mye å si for at elevene i min undersøkelse var positive til bred praksis i starten på Vg1. Det er utført undersøkelser som viser at en stor del av ungdommene i videregående skole opplever at deres yrkesutdanning ikke er relevant i forhold til det videre yrkesvalg de tenker seg på, og at de kanskje er plassert i praksis som de anser som lite yrkesrelevant. Dette særlig for de elevene som allerede har bestemt seg for hva de ønsker å utdanne seg videre til (Bruvik & Haaland, 2020).

En av elevene i min undersøkelse har opplevd å bare ha yrkesrelevant praksis på Vg1, og opplevde dette som meget bra for ham. Han beskriver at det han lærte i programfagene var høyst relevant for ham når han kom ut i bedrift. På denne skolen var Vg1 Naturbruk spisset inn mot valgt yrkesvei allerede fra Vg1, slik at han valgte sin fordypning i Akvakultur allerede tidlig i sitt Vg1 løp. Skoler praktiserer dette noe ulikt, og noen skoler velger å rette Vg1 inn mot spesifikke fag fra starten av. På skolen der jeg arbeider, har vi eksempelvis Vg1 TIF, der eleven velger fordypning innen prosessfag eller mekaniske fag allerede på Vg1, og der undervisning både i skolen og i bedrift blir rettet inn mot valgt fag, for å yrkesrette tidligst mulig.

Beate, som etter noen måneder på Vg1 restaurant og matfag fant ut at hun vil arbeide videre med fisk, beskrev en lærer med solid kompetanse innenfor dette konkrete området, og som løftet henne fremover ved hjelp av sin entusiasme og iver. Læreren hadde selv fagbrev som sjømathandler, og la meget godt til rette for at Beate skulle få praksis som passet for hennes videre utdanningsplaner. Beate opplevde at koronasituasjonen i landet gjorde yrkespraksisen hennes vanskelig å gjennomføre på en god måte for henne, da flere bedrifter ikke ønsket å ha elever i praksis i denne perioden, på grunn av smittefare. Hun beskriver at den praktiske

undervisningen på skolen fungerte meget bra for henne, og løfter fram relasjoner og samhandling med medelever som noe positivt i hennes læreprosess. En annen elev opplevde lite konkret opplæring på skolen i forhold til faglige emner i rørleggerfaget, som han hadde praksis i. Han opplevde undervisningen på Vg1 som generell, men beskrev likevel at opplæringen opplevdes nyttig for ham. Skolen hadde her et stort verksted som store deler av programfagsundervisningen foregikk i, og der opplevde han at de de arbeidet med i praksis var god læring for ham. Han fant tidlig ut at han ikke ønsket å gå videre på hverken byggfag eller rørleggerfaget, så det kan jo være en årsak til at han opplevde generell opplæring som positivt for ham. Det kan hende han ikke var interessert i å gå i dybden på fagstoff han visste ikke ble relevant videre i hans utdanning. Det er slik at relevans og kontekst er en viktig forutsetning for at elevene skal oppleve sitt læringsarbeid som meningsfullt og motiverende (Hansen & Snoen, 2016).

Det er viktig for å sikre tilpasset og yrkesrettet opplæring, at skoler og bedrifter har tette relasjoner og samarbeid. Tradisjonelt sett har det ofte vært vanskelig å få relevante praksisplasser i bedrifter for elevene. Dette er ofte opp til den enkelte lærer hvorvidt elever får yrkespraksis i yrket som de har lyst å utdanne seg videre i. Det er mye som tyder på at elevenes praksis kan ha avgjørende betydning for elevenes læring, og dette viser at en formalisering av dette samarbeidet kan være formålstjenlig og nødvendig (Nyen & Tønder, 2012). I denne rapporten antydes det at en formalisering av samarbeidet mellom skolene og bedrifter bør formaliseres både nasjonalt, regionalt og lokalt. Elevene i min undersøkelse var delte i sin oppfatning av hvorvidt det var et godt samarbeid mellom skole og bedrift. De fleste forteller at de de arbeidet med ute i bedrift, var det som sto i bedriftens plan. Skolen hadde ingen innvirkning på dette, og flere elever beskriver at det ikke er noen samarbeid mellom skole og bedrift. En elev hadde ordnet seg praksisplass selv, og mente skolen ikke visste noe om hva de arbeidet med. Bare en elev mente lærer hadde vært på besøk i bedriften der hun hadde sin YFF praksis, men da i et uformelt besøk, uten at det var satt av til å prate med henne eller veileder i bedriften. Flere av elevene mener det ikke var noe særlig samarbeid, og ingen av elevene kan gjøre rede for at de arbeidet med konkrete læreplanmål i sin praksis. I YFF faget skal elevene bidra selv til å utarbeide sin individuelle læreplan i faget (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det kan vurderes hvorvidt elevene i min undersøkelse har jobbet med dette, det er ikke noe de i så fall kjenner til.

Det er primært skolen, og ikke arbeidslivet som utformer innholdet i YFF. Dette kommer fram i en Fafo-rapport, som også sier at det i liten grad er elevenes læring som er i fokus i

samarbeidet mellom bedrifter og skole (Nyen & Tønder, 2012). Elevenes generelle oppførsel, deres holdninger og motivasjon i praksis, er det som preger dette samarbeidet. For å utvikle en bedre kvalitet i samarbeidet mellom skole og bedrift, kan det tenkes at de ulike yrkesfaglige bransjene bør komme mer på banen i forhold til hvilket innhold i opplæringen som er formålstjenlig og relevant (Breen & Rekdahl, 2019).

Et par av elevene i min undersøkelse, mener at programfagene på Vg1 var vel generelle, slik at den konkrete yrkeskunnskapen ikke ble løftet fram i stor nok grad. Det er forskning som viser at Vg1 oppleves for generell og lik for alle, uavhengig av hvilke interesser eller utdanningsplaner den enkelte elev har (Breen & Rekdahl, 2019) (Bødtker-Lund D. , Hansen, Haaland, & Vagle, 2017) (Hiim, 2013). Elevene kan oppleve manglende motivasjon i slike tilfeller, og for dem som allerede har bestemt seg for videre utdanningsvalg, kan en slik opplæring virke meningsløs. Beate fant ut i løpet av Vg1 at hun ønsket å arbeide videre med fisk, og søke lære plass i sjømathandlerfaget. Hun opplevde Vg1 som generelt rettet, og savnet konkret opplæring i retning av sitt lærefag. Hun forteller imidlertid at læreren har fire fagbrev, som er relevant innen restaurant og matfag. Læreren hun hadde på skolen sørget for varierte praksisplasser i YFF, og det opplevde Beate som positivt i starten av sin utdanning. Det var greit å få innblikk i ulike fagområder innen restaurant og matfag, ettersom hun ikke visste med sikkerhet hva hun skulle velge å utdanne seg videre innenfor slags fagområde. Når hun etter hvert bestemte seg for å gå videre som sjømathandler, fikk hun tilpasset sin opplæring som var spisset inn mot hennes fagområde, både inne på skolen og i ulike bedrifter. Hun beskriver rikholdige fiskeleveranser til skolen, slik at hun til enhver tid hadde gode råvarer å arbeide med. En av lærerne i skolen programfag hadde fagkunnskaper innen dette faget, og bidro sterkt til å tilrettelegge undervisningen etter hennes interesser.

Det er interessant å se at ferdig utdannede fagarbeidere opplever i stor grad samsvar mellom innholdet i utdanningen de har gjennomført, og behovet for kompetanse de anser at de har bruk for som ferdig utdannet i sitt arbeid (Andersen, Reegård, Skålholt, & Tønder, 2021). Dette kan tyde på at skolens arbeid med YFF, og yrkesrelevant praksis for elevene, har endret seg etter innføringen av faget i skolen, uten at min undersøkelse kan si noe om dette. Ettersom ferdig utdannede fagarbeidere opplever en god sammenheng mellom opplæringen de har fått i skolen, og det de faktisk har behov for når de skal utføre sitt arbeide som ferdig utlært, tyder det på at skolene og arbeidslivet er på tur i riktig retning når det gjelder å gjøre opplæring relevant i forhold til elevenes yrkesønsker og behov. Disse tilbakemeldingene fra

ferdige fagarbeidere kan også tyde på at opplæringen har vært tilpasset den enkelte elev, og at elevene slik har oppnådd et godt læringsutbytte i sin yrkesfaglige utdanning.

6.2.1 Lærer elevene gjennom praktisk arbeid?

Tittelen på min oppgave er «**e må jo ha da i nævvan**», og er et direkte sitat fra Chris. Han beskriver selv at han ikke er noe flink i teoretiske fag, men at han lærer og opplever mestring når han praktisk får utføre relevant arbeid. Elevene i min undersøkelse beskriver alle at det de uten tvil lærer best av, er praktisk arbeid. En av elevene uttaler i min undersøkelse: «Hvis jeg skal øve til en prøve, så hjelper det ikke at jeg bare leser, jeg må lese og skrive ned det jeg leser. Ikke bare lese, for da lærer jeg ikke, jeg må gjøre et eller annet samtidig». Det beskrives inngående praktiske arbeidssituasjoner som har bidratt til elevens læring og utvikling av spesifikke fagkunnskaper. Elevene beskriver gode og funksjonelle praksislokaliteter som brukes aktivt i fagopplæringen inne på skolen, og som gir et godt grunnlag for videre praksis ute i bedrift. Flere av elevene beskriver en induktiv arbeidsform som positivt for dem, der de får praktisere for å få erfaringer, og siden knytter teoretisk kunnskap opp mot det de praktisk har utført (Sylte, 2016). Det kommer også innspill fra elevene i min undersøkelse, om at en deduktiv læringsform fungerer bra i forhold til mange av arbeidsoppdragene de utfører på skolen og i bedrift. En elev trekker fram som positivt å lære teori først, for så å få gjøre etterpå når det gjelder et konkret oppdrag i praksis. Dette for å få litt forkunnskap og forståelse for arbeidsoperasjonen som skal utføres. Innen yrkesfagtradisjonen er det tradisjonelt å tenke at en induktiv læringsform er formålstjenlig for å skape yrkesrelevant utvikling hos den enkelte elev. Det er spennende at flere av elevene i min undersøkelse trekker frem nødvendigheten av og også lære teoretisk kunnskap. Det å arbeide abduktivt, og slik veksle mellom induktive og deduktive metoder, kan være passende for noen elever, mens andre foretrekker en av disse læringsformene.

Det å bidra til å utvikle elevenes proksimale utviklingsnivå gjennom å stadig utfordre elevene i mer og mer komplekse praktiske arbeidsoppdrag, er en viktig oppgave for lærere i videregående opplæring (Imsen, 2014) (Sylte, 2016).

Det er viktig for elevenes, utvikling at de får delta aktivt i et praksisfelleskap, slik Lave og Wenger (2003) beskriver det. Situert læring foregår i tett sammenheng med den konteksten den inngår i, og elever må få opplæringen sin i praksisnære og realistiske omgivelser. En av elevene i min studie, beskriver seg selv som en observerende deltaker i sin bedriftspraksis, og

at han gradvis i løpet av året i praksis økte sin egen kompetanse og fikk mer innsikt i og erfaringer med arbeidsoppgaver og rutiner i arbeidsfellesskapet. Dette er et grunnlag for å kunne utføre mer og mer komplekse arbeidsoppdrag i sin yrkespraksis, og er en del av veien fra novise til ekspert (Illeris, 2012). Praktiske arbeidsoppgaver i skolen og i bedrifter som bidrar til at elever får være aktive deltakere i en reflekterende praksis, sammen med godt kompetente medarbeidere innenfor fagfeltet, vil bidra til å øke elevenes læring (Lyngsnes & Rismark, 2019).

En av elevene i min studie sier: «Om jeg leser noe så går det bare inn og ut... fordi hvis jeg gjør ting fysisk, så sitter det bedre.» Dette støtter opp om John Dewey' syn på læring gjennom erfaring (Inglar, 2015). Han beskriver at læring kun kan oppstå om du utfører oppgaver i praksis, og selv må stå for konsekvensen av ditt arbeide. Denne forståelsen av læring beskrives så fint av en av elevene i min undersøkelse, som sier; «Når vi er på skolen, så får vi lov å gjøre feil og det gjør ingenting. Jeg lærer egentlig veldig bra når jeg får gjøre feil.» Når elevene arbeider med praktiske, yrkesrettede arbeidsoppgaver, det være seg i skolen eller i bedrift, opparbeider de seg erfaringer som de bygger sin kompetanse videre på. Dewey hevder at læring skapes når elevene oppnår forståelse mellom det arbeidet de gjør og de resultater som oppnås (Sylte, 2016).

En elev på byggfag forteller om læringen det gir ham når han tegner arbeidsoppdrag før han utfører arbeidet i praksis. Denne eleven reflekterer rundt andre fag som han også arbeider med i et slikt tegningsoppdrag, og nevner spesifikt matematikk. Han fremsnakker læreren i matematikk, og beskriver at denne klarte å relatere det meste av faget til praktisk arbeid på skolens verksted. Dette kan betegnes som assimilativ læring, der eleven knytter samme kunnskaper han har fra før inn i sine nye arbeidstegninger, og slik overfører kunnskap han allerede har til å løse en ny oppgave. I kunnskapsløftet er kompetansebegrepet knyttet til å kunne anvende det du har lært i både kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2021). Dette beveger seg mot det Illeris (2012) beskriver som akkomodativ læring, der en må bruke deler av tidligere læring for å finne fragmenter som de nye erfaringene kan ses i sammenheng med, for slik å lære mer.

Til tross for at elevene muligens ikke har bestemt seg for videre utdanningsvei når det starter på Vg1, er det av stor betydning at elevene opplever sin utdanning som relevant. Opplæringen må være i samsvar med elevenes interesse, og tilpasses den enkelte elev. Det kan være en fare for at vi utdanner fagfolk som ikke har den kompetanse som bransjen og samfunnet har behov

for, dersom vi ikke treffer det elevene ønsker (Bruvik & Haaland, 2020). Særlig i de brede utdanningsløpene som favner mange veier videre, er det sentralt at elevene opplever motivasjon, mestring og meningsfullhet fra starten av sin utdanning. Yrkesrelevante og en opplæring der elever selv er aktør i sin læring, og kan ha medbestemmelse over innholdet i sin undervisning, kan ses på som tilpasset opplæring i en bred betydning. Elevene i min undersøkelse trekker fram praktiske arbeidsformer som positivt for deres læring. Det trenger ikke være noen motsetning mellom å lære teori og gjøre oppgavene praktisk basert. Elever i en undersøkelse gjort av Hiim (2013) opplever at opplæringen på Vg1 er for generell. De opplever at det er meningsfullt når realistiske arbeidserfaringer følges opp i programfagene på skolen. Dette gir mulighet til å knytte teori og praksis sammen, og i tillegg utvikle et faglig språk som er nødvendig for yrkesforståelsen. Hansen (2015) hevder at det ikke er mengden teori eller praksis som har størst betydning for elevenes motivasjon og lærelyst, men om hvorvidt elevene opplever at teori og praksis er relevante opp mot deres videre yrkesplaner.

6.3 Kan yrkesrettede arbeidsoppgaver ses på som tilpasset opplæring?

Elevene i videregående skole skal ha en opplæring som er tilpasset den enkelte. Elevene skal oppleve utfordringer og læring ut fra sitt eget utgangspunkt. Opplæringsloven §1-2 sier: «opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidaten.» Et mål med tilpassa opplæring er å heve kvaliteten i undervisningen for den enkelte elev (Olsen, 2016). I denne delen drøftes tilpasset opplæring opp mot yrkesrelevant opplæring for elever i videregående skole. Det at elevene får opplæring i YFF som er i samsvar med deres videre yrkesvalg, kan ses på som en del av forståelsen av tilpasset opplæring på yrkesfaglige studieretninger.

Chris beskriver i min undersøkelse at hans opplevelse av oppstart i yrkespraksis var at han fikk «starte på scratch.» Etter sin egen mening, kunne han lite når han kom ut i praksis i YFF på Vg1. Han opplevde at han fikk utfordringer på sin praksisplass som var tilpasset hans nivå, og han fikk utvikle sin kompetanse og kyndighet i sitt eget tempo. Vygotsky's proksimale utviklingsnivå kan knyttes opp mot Chris betraktning om egen utvikling av kompetanse (Sylte, 2016). Han utvikler kyndighet i samhandling med andre som kan mer enn ham, og etter hvert blir dette en del av hans egen kyndighet, som han kan bruke selvstendig i yrkesrelaterte situasjoner, uavhengig av andre. Vi kan se på Chris som en novise når han starter på sin opplæring i bedrift i YFF, og etter hvert bygge seg erfaringer ut fra

standardiserte og enkle arbeidsoppgaver. Han utvikler seg til en avansert nybegynner, der han stadig lærer av erfaringer han gjør seg. Etter hvert utvikler han kompetanse og kyndighet, og her bør han møte stadig mer komplekse og realistiske utfordringer som han kan løse ut fra sine innlærte erfaringer. Chris beskriver at han på slutten av Vg1 var klar til å starte i helgejobb i en bedrift, etter at han har bygget rikelig med erfaringer underveis. Chris når nok ikke ekspertnivået på lang tid, men utvikler seg stadig gjennom yrkesrelevante oppgaver. Dette kan ses på som individuell tilpasset opplæring, og det kan se ut som om han får en relevant og yrkesrettet opplæring som er tilpasset egne forutsetninger og interesser.

Anne hadde en opplevelse av at de som tok imot henne på praksisplassen hadde for store forventninger til hennes kompetanse når hun kom ut i sin YFF praksis første gang. Hun kjente på at hun av og til ble satt til arbeidsoppgaver hun ikke var helt klar for, selv om det meste var greit tilpasset hennes faglige nivå. Det er viktig for elevens læring, at det oppleves mestring i arbeidet en blir satt til. Opplæringssituasjoner som har for store krav og forventninger til eleven, vil kunne føre til en følelse av å ikke lykkes, og dette er ikke positivt for den enkelte elev. Manglende tilfredsstillelse av behovet for å mestre og lykkes vil kunne føre til mangel på motivasjon (Hansen, Hoel, & Haaland, 2015). Anna klarte å si fra til sin veileder i bedriften at hun ikke var trygg på å gjennomføre et stell på en bruker alene. Hennes veileder gav henne positiv respons på at hun sa i fra om dette, og hun fikk god hjelp og veiledning i den konkrete situasjonen. Ikke alle 16 åringer er så tøffe at de tør si fra om slikt, derfor er det av stor betydning at skolen legger føringer for det faglige innholdet i elevens YFF opplæring. Dette samsvarer med Vygotsky sitt syn på at mennesker først lærer å utføre arbeidet sammen med andre, før eleven mestrer dette på egenhånd. Han hevder også at elevene må få utfordringer som gjør at elevene har noe å strekke seg etter, for å bidra til best mulig læring og utvikling (Imsen, 2014). Som jeg har vært inne på før, er relasjoner mellom elev og lærer eller veileder sentralt for den enkeltes læringsutbytte (Gidlund, 2020). I Annes tilfelle var relasjonen så trygg at hun torde si fra. Elever lærer best når de er omgitt av voksne som arbeider aktivt med relasjoner, det være seg både i skolen og ute i bedrift. Relasjonene mellom lærer og elev er en faktor som har stor betydning for elevenes resultater og hvorvidt de gjennomfører sin videregående opplæring (Hansen, Hoel, & Haaland, 2015). Skolen skal handle om faglig utvikling, men også om en positiv utvikling av den enkelte elevs identitet, noe som igjen har gode forutsetninger til å utvikle seg i et inkluderende miljø (Nordahl, 2002).

Beate opplevde at det var en god balanse mellom hennes faglige nivå og de utfordringer hun fikk i sin praksis. Hun opplevde at hun raskt var klar for nye utfordringer, og at veileder i

bedrift tilrettela for at hun skulle få utfordringer og ansvar etter hennes faglige nivå. Veileder fungerte da som et støttende stilas i forhold til hennes faglige utvikling. Hun opplevde å bli behandlet som en av de andre ansatte, med krav og forventninger, men beskriver dette som utelukkende positivt. Beate var den eneste i min undersøkelse, som opplevde at den praktiske opplæringen på skolen fungerte bedre for henne enn det gjorde med yrkesrettet arbeid ute i bedrift. Hun beskriver det sosiale fellesskapet med medelever som en så stor trivselsfaktor, at dette gjorde dagene på skolen bedre enn å være i bedrift. Dette perspektivet støttes også opp i en studie gjennomført av Gidlund (2020), der trygge og gode relasjoner anses som å være sentralt for å optimalisere elevenes utbytte av læringssituasjoner. I tillegg opplevde Beate at opplæringen var mer tilpasset hennes interesser og behov når hun fikk undervisning på skolen. Hun hadde en engasjert og faglig sterk lærer, som hun beskriver en god relasjon til, noe som sannsynligvis bidro til hennes positive perspektiv på opplæring på skolens praksislokaler. Det kan være at situasjonen med pandemi i Norge gjorde sitt til at praksis i bedrift ikke opplevdes så positivt for henne. Hun beskrev flere praksisplasser i fiskebutikker, der det var lite kunder og lite omsetning av varer, slik at det til tider opplevdes som kjedelig. Læreren var oppmerksom på denne utfordringen, og fikk tilrettelagt for god opplæring i skolens praksislokaliteter når Beate hadde behov for det. Dette viser at lærer var i tett dialog, og hadde kunnskap om eleven og hennes behov. Beate beskriver en trygg relasjon til denne læreren, og hun skyter av ham og den opplæringen han bidro til.

David beskriver at det var meningsfullt og givende å delta i realistiske og yrkesrettede prosjekter som var reelle. Klassen han gikk i fikk et oppdrag som bestod i å bygge en garasje for en kunde, og han beskrev dette var en flott oppgave som gav ham stor motivasjon for læring. Det var rom for å prøve og feile underveis, men likevel, det ferdige resultatet måtte være av en god kvalitet. Arbeidet opplevdes som «på ordentlig» og dette gav en meningsfull opplæring for David. Han beskrev samarbeid med andre elever som sentralt, ingen kunne arbeide på egen hånd på et slikt prosjekt, teamarbeid måtte til. I tillegg beskrev han varierte arbeidsoppgaver, og variasjon i om arbeidet foregikk inne på skolens verksted, eller ute på byggeplassen. Variasjon ble fremhevet som positivt, noe som støttes av annen forskning (Eikeland, Hiim, & Schwencke, 2015).

Læreren fremstod som den trygge veilederen, den elevene så til som et forbilde og en inspirator i arbeidet. Mulig vi kan trekke det så langt som at lærer i dette tilfellet kan ses på som en mester. De bygget moduler på skolen, som de fraktet til byggeplassen og ferdigstilte der. David mente dette var et lærerikt prosjekt, som gjorde at han gledet seg til å komme på

skolen. Davids perspektiv støttes opp av Hiim (2013), som understreker at det er sentralt for elevene å ha realistiske arbeidsoppgaver, slik at de kan få en begynnende forståelse om hva yrket egentlig handler om. Elevene i undersøkelse utført av Hiim (2013) beskriver som David at de blir motiverte av å få arbeide med praktiske, reelle og relevante oppdrag. Det å samarbeide om et slikt prosjekt, gjør det mulig å tilpasse undervisningen til den enkelte elev. Når man skal bygge en garasje, innebærer dette mange ulike arbeidsoppgaver, og elevene kan i et slikt prosjekt få muligheten til en viss grad å velge selv hva de ønsker å arbeide med. Det å da ha en lærer som er en trygg veileder, og som en arbeidsleder eller en mester i denne sammenhengen, har en stor betydning for at arbeidsoppgavene tilpasses den enkelte elev. Elevene har ulike interesseområder, og ulike ferdigheter og forståelse når de går inn i et slikt prosjekt. Det har dermed også en stor betydning at innholdet i opplæringen er relevant og relatert til elevenes yrkesinteresse (Hansen, Hoel, & Haaland, 2015).

6.4 Refleksjon over egen læring

Refleksjoner omkring planlegging og gjennomføring av yrkesrettede oppgaver vil kunne bidra til at elever tydeligere ser sammenhenger mellom teori og praksis. Schön legger vekt på at det både under handlinger, og i etterkant av handlinger en gjør, er sentralt å reflektere, for å slik utvikle egne erfaringer (Illeris, 2012, ss. 346-355). Han skiller mellom refleksjon underveis i handlingene, og refleksjoner i etterkant av handlingene.

6.4.1 Muntlige og skriftlige refleksjoner

Når elevene er på skolen og arbeider med praktiske oppgaver, kan lærer legge til rette for at eleven reflektere underveis og i etterkant i sin oppgaveløsning. Dette kan gjøres med samtaler mellom lærer og elev, som Edith beskriver i sine tanker omkring faglig refleksjon. Hun beskriver blant annet praktiske prøver, der lærer er til stede som observatør og bidrar til at hun må begrunne sine valg underveis. I tillegg beskrives samtale i ettertid, der hun får muligheter til å utdype sine tanker og erfaringer, og drøfte disse i et faglig perspektiv i samhandling med læreren. Flere av elevene i min undersøkelse nevner slike praktiske prøver, med samtaler sammen med lærer i etterkant. Elevene beskriver slike prøver som positive for deres læring. Ingen av elevene reflekterer over at slike praktiske prøver kan ses opp mot å trene seg mot fagprøve, som gjennomføres i alle yrkesfag gjennomføres som blant annet en praktisk prøve. Det er positivt at eleven opplever dette i skolen, da det å få delta i en reflekterende og problemløsende praksis i trygge omgivelser, bidrar til å øke elevenes læring (Lyngsnes &

Rismark, 2019). Målet er å utvikle faglig kyndighet, noe som oppnås gjennom å prøve og feile, få tilpassede utfordringer, og et reflekterende arbeidsfellesskap. Elevene må utføre arbeidsoppgaver praktisk gang på gang for å kunne lære, og ta konsekvenser av sine handlinger. I følge Dewey skapes læring når elevene forstår sammenhengen mellom det arbeidet som utføres og de resultater som oppnås (Sylte, 2016).

Flere av elevene i mitt materiale, løfter fram det å skrive logg som en oppgave de har i forbindelse med å reflektere rundt hvilke opplevelser de har fra praksis i bedrift. En elev beskriver at «vi måtte skrive oppgaver der vi trakk inn praksis, vi skrev logg i praksis så brukte jeg loggene til å skrive oppgaver når jeg kom inn på skolen.» Schøn hevder at gode yrkesutøvere kan mye mer enn det de får formidlet gjennom ord. Yrkeskunnskap er en kompleks sammenheng mellom ferdigheter som kan relateres til våre sanser, og kan oppleves vanskelig å få satt ord på. Schøn beskriver både refleksjoner i handlingen, og refleksjon etter handlinger som essensielt for å utvikle en god yrkeskyndighet (Hiim, 2013). I det konkrete arbeidet vil veileder i bedrift være sentral støttespiller for elevens reflekterende praksis underveis i arbeidsoppdrag. Elevene er prisgitt sine veiledere i dette arbeidet i bedrift, mens praktiske arbeidsoppgaver på skolen kan følges opp av en tilstedeværende lærer. Det er sentralt at det er en god samhandling mellom skole og bedrift for å sikre eleven best mulig opplæring. Bruk av logg kan hjelpe elevene å sette ord på taus kunnskap, og kan hjelpe dem å utvikle sin kyndighet i faget. I etterkant av praksis måtte de fleste av elevene i min undersøkelse, skrive logg, der de valgte selv hvilke elementer de ville dra frem. Når Chris beskrev at han skrev «hva vi skal gjøre, hva vi har gjort og hvorfor vi har gjort tingene» sier det at han brukte refleksjon som verktøy for å bearbeide sine opplevelser og erfaringer fra praksis. En elev hadde alle sine logger i en mappe som både hun og lærer hadde tilgjengelig, og dette mente hun gjorde sitt til at læreren kunne følge med på hennes faglige utvikling. Muntlige og skriftlige refleksjoner kan bidra til å utvikle elevens kompetanse til et høyere nivå.

Det var noe varierende hvor mye skriftlige logger var brukt, en av elevene sa at «det blir lange logger hver uke, for det er så mye jeg vil ha med.» Samme eleven problematiserer at han er svak teoretisk og liker ikke å skrive. Det er da interessant at erfaringer fra praksis kommer lett for ham å formidle skriftlig i en logg. Dette kan tyde på at yrkesrettet undervisning motiverer ham også til å fremstille og formidle sin kunnskap skriftlig. En av elevene brukte lite logg, kanskje et par ganger i løpet av Vg2.

I både muntlige og skriftlige refleksjoner omkring yrkesrettede praktiske oppgaver kommer det ofte tydelig fram at elevene er på ulike faglige nivå, dette oppfatter lærer ut fra hvilket refleksjonsnivå eleven har. Lærer og veiledere har en sentral rolle i å stimulere elevene til refleksjoner underveis i deres læreprosess. Det å utfordre elevene på ulike plan i sine refleksjoner kan ses på som en tilpasning av undervisningen inn mot den enkelte elevs behov og forutsetninger. Dewey ser på det som viktig for menneskets læring at det reflekteres både i forkant og i etterkant av lærende handlinger (Inglar, 2015, s. 31).

Det er som allerede nevnt, en fordel at YFF lærer og veiledere i bedrifter som har utplasserte i YFF faget, har et nært samarbeid om elevenes opplæring. Dette for å sikre at de som er «stillaset» rundt den enkelte elev har nær kjennskap til både eleven og til det aktuelle fagfeltet. Et slikt tett samarbeid mellom lærere og veiledere er en forutsetning for å oppnå best mulig kvalitet i den enkelte elevs opplæring (Breen & Rekdahl, 2019).

6.4.2 Lære til og av andre elever

«For meg er det en veldig bra til å hjelpe andre til å bli bedre.» Slik starter en av elevene i min undersøkelse å fortelle meg om hvordan han reflekterer over de oppgavene han utfører praktisk på skolen og i bedrift. Han beskriver inngående hvordan han brukte tid på internatet der han bodde, på å veilede og hjelpe andre elever i å spleise tauverk. Han beskriver at han selv lærte dette veldig godt, samtidig som han kunne bidra til at andre lærte. Mange mennesker lærer godt av å lære bort sin kunnskap til andre. Etter praksisperioder blir det ofte lagt opp til at elevene skal dele sine opplevelser og erfaringer med medelever på skolen, og dette gir elevene selvtillit og mestringfølelse (Hiim, 2013, ss. 239-240). Eleven i min undersøkelse sier videre; «Når jeg kan fortelle andre hvordan ting fungerer da lærer jeg bra.» Dette tenker jeg er en fin tilbakemelding fra denne eleven på hvordan han tilegner seg kunnskap og ferdigheter i sitt valgte utdanningsløp. Eleven må her sette ord på sin kunnskap, og aktivt formidle gjennom ord og handlinger. Det å ha et adekvat fagspråk vil være viktig når eleven skal formidle til andre, og språket ses på som et meget viktig redskap for å tilegne seg kultur, kunnskap og sosialisering (Vygotsky, 2001).

Illeris presenterer læringens sentrale strukturer; ulike læreprosesser og strukturer samt ulike typer læring (Illeris, 2012, ss. 18-24). Han gjør rede for tre sentrale dimensjoner for læring: innhold, samspill og drivkraft, og han har sett på betydningen av disse dimensjonene i læring som foregår på arbeidsplassen. Jeg tenker yrkesrettede og praktiske oppgaver som blir utført

på skolen eller i bedrift, også kan ses på i denne sammenhengen. Illeris beskriver to prosesser som begge må være aktivert i mennesket, for at læring skal skje. Det ene er samspillsprosesser mellom det enkelte mennesket og samfunnet rundt. Elevene i min undersøkelse er i aktivt samspill med andre, beskrevet fra mine informanter som både brukere, kunder, lærere, kollegaer og medelever. Denne prosessen foregår til enhver tid, og ikke alltid er vi oppmerksomme på at dette finner sted. Den andre prosessen er den bearbeiding av impulser fra dette samspillet. Dette finner sted hos det enkelte mennesket, og settes i sammenheng med tidligere erfaringer og læring for å utvikles til ny kunnskap (Illeris, 2012). Praktiske og yrkesrettede oppgaver kan bidra til læring i forhold til begge disse prosesser. Elevene er en del av et praksisfelleskap, på Vg1 er dette både klassen, og andre aktører i samfunnet som kunder og kollegaer. Læring består videre av en innholds-dimensjon, som består av hva elevene skal lære, hvilke ferdigheter og hvilken kunnskap som skal oppnås. Elevene bør rustes til å se tydelige sammenhenger mellom den praktiske og teoretiske opplæringen som foregår både på skolen og i bedrift i YFF faget. Yrkesrelevante og forståelige arbeidsoppgaver vil kunne hjelpe elevene til å få en forståelse av hva som er sentralt å lære, og hvorfor dette er viktig.

6.4.3 Språkets betydning

Språket er en viktig faktor i Vygotskys sosiokulturelle læringssyn. Mennesket bruker språket aktivt til å kommunisere med andre vi omgås med, og dermed kan vi gjennom språklig samhandling utvikle vår tenkning. Språket er et meget viktig redskap for tilegnelse av kultur, kunnskap og for sosialisering (Imsen, 2014, ss. 189-191). Det er sentralt at elevene lærer seg fagterminologi, for å kunne kommunisere om faglige og praktiske arbeidsoppgaver. I det praktiske arbeidet elevene utfører på skolen og i bedrift, presenteres mange fagbegreper i forhold det valgte fagområdet for elevene, noe som kan føre til økt forståelse av faget videre. Når elevene skal reflektere over arbeidsoppdraget både underveid og i ettertid, er det nyttfullt å beherske fagterminologi, for å sikre egen og andres forståelse.

7 Sammenfatning av forskningsfunn

Min problemstilling i denne oppgaven var:

Hvilken relevant sammenheng opplever elever mellom det de lærer i programfag på skolen og den opplæringen de får i bedrift i YFF?

Med denne problemstillingen som utgangspunkt, har jeg gjennomført fem semi-strukturerte forskningsintervju med elever i videregående skole. Det teoretiske bakteppet har i stor grad vært læringsteorier, og annen forskning om yrkesrelevans i opplæringen. Mine funn har stort samsvar med annen forskning gjort i forhold til lik tematikk.

Elevene i denne undersøkelsen gir klare signaler om at de trives best, og lærer mest gjennom det å få gjøre opplæringen sin i praktiske arbeidsformer. Tittelen på min oppgave er et direkte sitat hentet fra en av elevene: «e må jo ha da i nævvan.» Dette utsagnet sier mye om hva denne eleven oppfatter som sentralt i sin opplæring, og støttes opp av de andre elevene i min undersøkelse. Elevene ønsker at opplæringen skal bestå mest mulig av praktiske arbeidsformer, som er direkte knyttet opp til deres valgte yrkesfaglige utdanning.

Elevene beskriver positiv og god opplæring i YFF i bedrift, og at det de lærer i programfagene har stor relevans inn mot yrkeslivet. Dette gjelder alle de fem ulike utdanningsløpene elevene har hatt på Vg1. De beskriver klare sammenhenger mellom fagene de har på skolen og det arbeidet de utfører når de er i bedriftspraksis. Elevene mener de har gode praksislokaliteter på skolen, som gir muligheter til relevant og yrkesrettet opplæring i programfagene. Elevene bruker tid på faglige refleksjoner sammen med lærer, særlig i etterkant av sin praksis, og videreutvikler på denne måten sin yrkeskunnskap.

Elevene er opptatte av at relasjoner må være gode for å oppnå god læring, både relasjoner mellom lærer og elev, mellom elever, og mellom elever og de de møter ute i bedrifter i praksis.

Flere beskriver at YFF oppleves som «bredt» på Vg1, og at de dermed får innføring i ulike yrkesveier, uten at dette oppleves som noe stort problem for disse elevene. Det er noe uklart i samarbeidet mellom skolen og bedrift i YFF, og elevene kjenner lite til hvilke læreplanmål de

jobber med når de er i bedriftspraksis. Her har kanskje både skolene og bedriftene en jobb å gjøre fremover?

7.1 Avsluttende betraktninger

Videregående opplæring er en viktig del av ungdommens sosialisering inn i samfunnet, og vil ofte ha avgjørende betydning for hvordan de unge klarer seg videre i livet. Skaus fremstilling av kompetansetrekanten (2017), viser en sammensatt kompetanse som til sammen danner en helhet. Denne består av tre deler; yrkesspesifikke ferdigheter, teoretisk kunnskap og personlig kompetanse. Videregående skole vil være en viktig arena der ungdommer skal oppleve mestring og utvikling innen disse tre områdene, og ikke en arena der det reproduseres sosiale ulikheter i samfunnet.

Målet med den yrkesfaglige utdanningen som tilbys elever, må være at de gjennom sine fire år med opplæring mot sitt valgte fag, skal få utvikle seg selv i forhold til alle tre aspektene som Skau beskriver. Den videregående skole starter opp med elever som er noviser i sitt fag, og skal bidra til at de utvikler seg videre mot å bli eksperter innen sitt fagområde (Illeris, 2012). Skolen må gi elever en yrkesrettet, relevant og tilpasset opplæring, slik vil den videregående skole bidra til at elevene kan utvikle seg til gode fagfolk. Og samfunnet vårt er helt avhengige av gode fagfolk i alle yrkesfag.

Hovedoppgaven til yrkesfaglærere vil jeg si er å legge til rette for tilpasset, motiverende og relevant læring for mine elever, gjennom varierende arbeidsformer. Gjennom en individuell tilpasset opplæring for den enkelte elev som starter på sin yrkesutdanning, kan skolen og bedrifter gjennom en yrkesrettet og relevant opplæring bidra til at ungdommene våre lykkes i den videregående skole.

En av elevene i min undersøkelse sier; «jeg tror det hadde vært veldig vanskelig å bli lærling hvis jeg ikke hadde vært så mye i praksis på skolen». Dette mener jeg viser betydningen av å legge til rette for yrkesrettet og praksisbasert undervisning for elevene fra de starter opp i videregående opplæring.

7.2 Videre forskning

YFF er en viktig rekrutteringskanal for bedriftene, og det kommer frem at det er behov for et mer strukturert og målrettet samarbeid mellom skole og bedrift om rekruttering til YFF for å sikre god kvalitet på rekrutteringsprosessen (Breen & Rekdahl, 2019). Dette er en utfordring det kan være interessant å se nærmere på i en eventuell videre forskning.

Det kan også være interessant å se videre på hva de to årene med nedstenging av landet på grunn av korona, har gjort med yrkesrettingen av utdanningen for fagarbeidere. Dette ser vi nok resultater av i årene som kommer.

8 Referanser

- Andersen, R., Reegård, K., Skålholt, A., & Tønder, A. (2021). *Relevans i fag- og yrkesopplæringen*. Hentet fra www.faf.no: <https://www.faf.no/images/pub/2020/20765.pdf>
- Breen, A., & Rekdahl, M. (2019). *Bedriftenes perspektiver og behov når elevene er i yrkesfaglig praksis*. Hentet fra *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 9(1), 1–20. : <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.19911>
- Bruvik, Å., & Haaland, G. (2020, 05 05). *Relevant opplæring i yrkesopplæringens første år: Elevers erfaringer med yrkesrelevant opplæring (liu.se)*. Hentet fra *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 10(2): doi: 10.3384/njvet.2242-458X.2010244
- Bruvik, Å. N. (2018). *Yrkesrelevant og meningsfull opplæring for elever med ulike utdanningsplaner i VG1*. Hentet fra *Skandinavisk tidsskrift for yrker og profesjoner i utvikling*, 3.: <https://doi.org/10.7577/sjvd.3070>
- Bunting, M. (2015). *Tilpasset opplæring-i forskning og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.
- Bødtker-Lund, D., Hansen, K., Haaland, G., & Vagle, I. (2017). *Endringsbehov i norsk yrkesopplæring? –Elevers, lærlingers og yrkesfaglæreres erfaringer med yrkesopplæring i Vg1*. Hentet fra *Scandinavian Journal of Vocations in Development*: <https://journals.oslomet.no/index.php/yrke/article/view/2577/2500>
- Bødtker-Lund, D., Hansen, K., Haaland, G., & Vagle, I. (2022, 04 2). *Endringsbehov i norsk yrkesopplæring? - Elevers, lærlingers og yrkesfaglæreres erfaringer med yrkesopplæring i Vg1*. Hentet fra *Skandinavisk Tidsskrift for Yrker Og Profesjoner I Utvikling*, 2.: <https://doi.org/10.7577/sjvd.2577>
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Damsgaard, H., & Eftedal, C. (2014). *...men hvordan gjør vi dt? Tilpasset opplæring i videregående skole*. Cappelen Damm Akademisk.
- Eikeland, O., Hiim, H., & Schwencke, E. (2015). *Yrkespedagogiske perspektiver*. Oslo: Gyldendal.
- Gadamer, H. G. (2010). *Sannhet og metode*. Bokklubbens kulturbibliotek.
- Gidlund, U. (2020). *Relational pedagogy in a vocational programme in upper secondary school: A way to make more students graduate*. Hentet fra *Nordic Journal of Vocational Education and Training*.
- Gilje, N., & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapens vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hansen, K. H., Hoel, T. H., & Haaland, G. (2015). *Tett på yrkesutdanning*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Hansen, M., & Snoen, E. (2016). *Pedagogisk entreprenørskap i læringsoppgaver*. Hentet fra *Skandinavisk tidsskrift for yrker og profesjoner i utvikling*, 1.: <https://doi.org/10.7577/sjvd.1849>
- Hepburn, A., & Bolden, G. (2017). *Transcribing for social research*. Sage.

- Hiim, H. (2013). *Praksisbasert yrkesutdanning*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Haaland, G., & Nedrebø Bruvik, Å. (2020, 01 05). *Relevant opplæring i yrkesopplæringens første år: Elevers erfaringer med yrkesrelevant opplæring*. Hentet fra Nordic Journal of Vocational Education and Training, 2020: http://www.njvet.ep.liu.se/issues/2020/v10/i2/04/njvet_20v10i2a4.pdf
- Illeris, K. (2012). *49 tekster om læring*. Fredriksberg: Samfundslitteratur.
- Imsen, G. (2014). *Elevers verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Universitetsforlaget.
- Inglar, T. (. (2015). *Erfaringslæring*. Kristiansand: Portal Forlag AS.
- Johannesen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskaplig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringa*. Hentet fra www.udir.no: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.2-undervisning-og-tilpasset-opplaring/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Larsen, A. K. (2016). *En alternativ læringsarena*. Hentet fra Skandinavisk tidsskrift fro yrker og profesjoner i utvikling: <https://doi.org/10.7577/sjvd.1848>
- Lave, J., & Wenger, E. (2003). *Situert læring - og andre tekster*. Hans Reitzels Forlag.
- Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*. (1998). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Lyngsnes, K., & Rismark, M. (2019). *Yrkesopplæring (red.)*. Gyldendal Akademisk.
- Malterud, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nilssen, V. (2014). *Analyse i kvalitative studier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2002). *Eleven som aktør*. Universitetsforlaget.
- Nyen, T., & Tønder, A. (2012). *Fleksibilitet eller faglighet? En studie i innføringen av faget prosjekt til fordypning i Kunnskapsløftet*. Fafa-rapport 2012:47.
- Olsen, M. H. (2016). *Tilpasset opplæring og spesialundervisning*. Pedlex.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Repstad, K. (2020). *Yrkesretting av fellesfag*. Pedlex.
- Skau, G. M. (2017). *Gode fagfolk vokser: Personlig kompetanse i arbeid med mennesker*. Cappelen Damm akademisk.
- Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring*. Universitetsforlaget.

- Spetalen, H. (2015). *Teori-praksis i yrkesopplæringen*. Hentet fra www.utdanningsforskning.no:
<https://utdanningsforskning.no/artikler/teori---praksis-i-yrkesopplaringen/>
- Sylte, A. L. (2015). *Yrkesretting av teorien og yrkesdifferensiering*. I O. Eikeland H. Hiim & E. Schwencke (Red.), *Yrkespedagogiske perspektiver* (s.140 –162). Gyldendal akademisk.
- Sylte, A. L. (2016). *Profesjonspedagogikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Utdanningdirektoratet. (2021, Mars 2). *Prinsipper for skolens praksis, undervisning og tilpasset opplæring*. Hentet fra www.udir.no: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.2-undervisning-og-tilpasset-opplaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Dybdelæring*. Hentet fra www.udir.no: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020, 11 03). *Yrkesfaglig fordypning for de yrkesfaglige utdanningsprogrammene (YFF)*. Hentet fra <https://www.udir.no/utdanningslopet/videregaende-opplaring/felles-for-fagopplaringen/yrkesfagleg-fordjuping/yrkesfaglig-fordypning-for-de-yrkesfaglige-utdanningsprogrammene-yff/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Læreplan i Vg1 helse- og oppvekstfag (HSF01-03)*. Hentet fra www.udir.no: <https://www.udir.no/lk20/HSF01-03>
- Utdanningsdirektoratet. (2021, Mars 2). *Prinsipper for skolens praksis, opplæring i lærebedrift og arbeidsliv*. Hentet fra www.udir.no: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.4-opplaring-i-larebedrift-og-arbeidsliv/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022, 04 20). *www.udir.no*. Hentet fra Læreplanverket-overordna del, om tilpasset opplæring: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.2-undervisning-og-tilpasset-opplaring/>
- Vygotsky, L. (2001). *Tenkning og tale*. Gyldendal Norsk Forlag.

9 Vedlegg

9.1 Vedlegg 1: Vurdering av forskningsprosjekt NSD

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

Vurdering

Referansenummer

861845

Prosjekttittel

Hvilken relevant sammenheng opplever elever mellom det de lærer i programfag på skolen og den opplæringen de får i bedrift i YFF?

Behandlingsansvarlig institusjon

Nord Universitet / Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag / Barnehage

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Camilla Bjørk-Åman, camilla.m.bjork.aman@nord.no, tlf: 75517992

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Hanne Edvardsen, hanne.edvardsen@student.nord.no, tlf: 95890174

Prosjektperiode

01.10.2021 - 23.06.2022

Vurdering (1)

08.10.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg 08.10.2021. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG)

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet. Om prosjektansvarlig ikke svarer på invitasjonen innen en uke må han/hun inviteres på nytt.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 23.06.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om ogsamtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte ogberettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante ognødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for åoppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

Universitetet i Oslo er gjennom Nettskjema diktafon databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

[https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-utmeldeskjema-for-personopplysninger/melde-
endringer-i-meldeskjema](https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-utmeldeskjema-for-personopplysninger/melde-
endringer-i-meldeskjema) Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Kontaktperson hos NSD: Henning Levold

Lykke til med prosjektet!

9.2 Vedlegg 2: Informasjonsskriv med samtykkeerklæring

VIL DU DELTA I FORSKNINGSPROSJEKTET

- Hvilken relevant sammenheng opplever elever mellom det de lærer i programfag på skolen og den opplæringen de får i bedrift i YFF?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut om du som elev opplever relevant sammenheng mellom opplæringen du får på skolen og i bedrift. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg er masterstudent i tilpasset opplæring med fordypning i yrkesdidaktikk. I min masteroppgave skriver jeg om hvordan du som elev opplever sammenhengen mellom det du lærer i programfag på skolen og den opplæringen du får i bedrift i YFF?

Jeg ønsker å prate med deg som elev på HO, og høre om dine opplevelser av sammenhengen mellom opplæring på skole og i bedrift. Dette skal brukes som en del av min masteroppgave, og skal ikke brukes til andre formål.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Nord universitet er ansvarlig for prosjektet.

Veileder i dette prosjektet er Camilla Mikaela Bjørk-Åman, Nord universitet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ønsker å intervju elever som er ferdige med VG1, slik at jeg får høre erfaringer elever har gjort gjennom et helt skoleår. Jeg har valgt elever på din skole, ettersom denne ligger i mitt nærmiljø.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar på et intervju med meg. Det vil ta deg ca. 45-60 minutter. Intervjuet inneholder spørsmål om dine opplevelser av sammenheng mellom skole og praksis. Jeg tar lydopptak og notater fra intervjuet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er bare jeg som student og min veileder som vil ha tilgang til intervjudata. Alle data om deg vil bli anonymisert, og navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode. Data oppbevares innelåst.

I min masteroppgave vil alle data anonymiseres, slik at ingen kan identifisere de som har deltatt i studien.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i mai 2022. Personopplysninger, intervjudata og opptak vil slettes ved prosjektslutt.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Nord Universitet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Student Hanne Edvardsen, e-post: hanne.edvardsen@student.nord.no, tlf 95890174
- Veileder Camilla Bjørk-Åman, e-post: camilla.m.bjork.aman@nord.no
- Vårt personvernombud: Toril Irene Kringen, persnvernombud@nord.no, tlf: 74022750

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personvertjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Hanne Edvardsen
Masterstudent Nord Universitet

9.3 Vedlegg 3: Samtykkeerklæring

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet « Hvilken relevant sammenheng opplever elever mellom det de lærer i programfag på skolen og den opplæringen de får i bedrift i YFF?» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i *intervju*
-

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

INTERVJUGUIDE

Problemstilling:

Hvilken relevant sammenheng opplever elever mellom det de lærer i programfag på skolen og den opplæringen de får i bedrift i YFF?

Generell oppvarming:

Fortell litt om hva du ønsker å utdanne deg til videre.

Kan du beskrive praksisplassen din som du hadde på VG1?

Hadde du på VG1 praksis i det fagområdet du ønsker å utdanne deg innenfor?

Fokus/refleksjon inn mot problemstillinga:

Opplever du at skolen og praksisplassen din samarbeider om din opplæring? Fortell meg gjerne litt mer om det.

Kan du si litt om du opplever at det du har lært om i programfagene på skolen kan brukes og oppleves som nyttig også i arbeidslivet?

Kan du fortelle meg om en situasjon der du har utført i praksis noe som du har lært om i programfagene på skolen?

Opplever du at det å få være i praksis ute i bedrift motiverer deg? Fortell meg mer om det.

Du lærer både av praksis og av teori. Hva tenker du er best for din læring?

Får du utfordringer som er realistiske for deg når du er i praksis?

Kan du beskrive hvordan du jobber med refleksjon mens og etter du er i praksis?

Er det noe mer du vil si om sammenhengen mellom det du lærer i programfag på skolen og den opplæringen du får i bedrift i YFF?

Oppfølgingsspørsmål som kan brukes underveis:

Kan du fortelle mer om...?

Hva tenker du om.....?

Hvordan opplever du...? Hvorfor tror du du opplever dette slik...??

Jeg har lyst å høre litt mer om...