

MASTEROPPGAVE

Emnekode: SPD5003

Navn: Marie Høknes og Vera Breivik

Kandidatnummer 609 og 604

«Jeg vil lære nå! Ikke vente til neste år.»

Om relevant og meningsfull opplæring på Vg1, med fokus på yrkesretting og differensiering basert på elevens interesser.

Dato: 15.05.23

Totalt antall sider: 146

Sammendrag

I denne kvalitative intervjustudien har vi forsket på yrkesfaglærere ved Vg1 Helse- og oppvekstfag i videregående skole. Formålet er å få bedre innsikt i hvilke utfordringer, men også muligheter som ligger i det å tilpasse opplæringen basert på elevenes ulike yrkesinteresser.

Bakgrunn og motivasjon: Tidligere forskning, yrkespedagogisk teori og styringsdokumentene til skolen, understreker betydningen av en relevant og yrkesforankret opplæring allerede på Vg1. Allikevel ser det ut som at lærere møter noen utfordringer i dette arbeidet, og at deler av undervisningen ikke blir yrkesrettet i den grad den burde. Motivasjon for valg av tema til denne masteroppgaven påvirkes av både samfunnsbehov, forskningsbehov og vårt personlige behov for økt kompetanse.

Problemstilling: *Hvordan kan yrkesfaglæreren på Vg1 Helse- og oppvekstfag skape relevans i opplæringen gjennom en yrkesrettet og differensiert undervisning?*

Metode: For datainnsamling i denne studien, har vi anvendt en kvalitativ forskningsmetode, med utgangspunkt i en fenomenologisk tilnærming. Datamaterialet er samlet inn gjennom fire semi-strukturerte intervjuer av totalt fem lærere fra tre ulike skoler i Norge. Målet er å få fram lærerens subjektive perspektiver, deres forståelse og erfaringer rundt tema. Studiets teoretiske innramming er basert på tidligere forskning, styringsdokumenter og yrkespedagogisk- og yrkesdidaktisk teori.

Resultat: Funn i vår studie viser flere likhetstrekk med tidligere forskning presentert i denne masteroppgaven. Disse likhetene handler om utfordringer som begrenser yrkesfaglærere i arbeidet med å yrkes- og interessedifferensiere opplæringen til elevene. På en annen side avdekker våre funn en sammenheng mellom lærerens mulighet for å tilpasse opplæringen basert på yrkesinteresser, og det skolene har å tilby sine elever på Vg2. Videre ser vi også at denne typen undervisning ikke foregår systematisk, men mer tilfeldig avhengig av kapittel og tema i læreboka. Allikevel viser resultatene flere eksempler på gode metoder og læringsaktiviteter som bidrar til en mer meningsfull og relevant opplæring.

Abstract

In this study, we have conducted qualitative research interviews with vocational teachers of first year upper secondary classes in Childhood, Healthcare and Youth Development. The purpose of this study is to gain better insight into the challenges, but also opportunities, inherent in adapting instruction based on students' various professional interests.

Background and Motivation: Previous research, vocational pedagogy and the school's steering documents emphasise the importance of relevant training already in the first year of a vocational training program. Nevertheless, it appears that teachers face some challenges in this work, and that parts of the educational program are not as vocationally oriented as they should be. Our motivation for choosing this topic is influenced by societal and research needs, as well as our own personal need for increased competence.

Problem Statement: *How can vocational teachers of first year Healthcare, Childhood and Youth Development increase the relevance of the program through vocational and differentiated instruction?*

Methodology: Data for this study was collected using qualitative research methods and analysed phenomenologically. Four semi-structured interviews were conducted with five teachers from three schools in Norway. The goal was to elicit the teacher's subjective perspectives, their experiences and their understanding of the topic. The study's theoretical framework is based on previous research, steering documents and vocational pedagogical and didactic theory.

Results: Our findings show several similarities with previous research presented in this master's thesis. These similarities concern factors that limit a vocational teacher's ability to adapt instruction based on students' professional interests. Our findings also reveal a correlation between a teachers' ability to adapt instruction and the options available to students in their second year of study. Furthermore, we see that this type of instruction is not systematic, but rather more random depending on the topics covered in the textbook. Nevertheless, the results point to several examples of effective methodology and learning activities that contribute to a more meaningful and relevant education.

Forord

Inspirasjon til denne masteroppgaven oppsto etter en samtale med en elev på Vg1 (videregående opplæring 1. skoleår). Eleven hadde praksis på en barneskole gjennom faget Yrkesfaglig fordypning. Under en fagsamtale ute i skolegården en solrik vårdag i mai, kunne eleven fortelle at han stortrivdes i praksis, og følte at han hadde mye igjen for denne type opplæring. Samtidig fortalte eleven at han gledet seg svært mye til å begynne på Vg2 Barne- og ungdomsarbeiderfaget neste skoleår. «*Da får jeg virkelig begynne å lære mer om barn og det som faktisk interesserer meg.*» I etterkant har denne kommentaren satt i gang noen tanker. Er det virkelig slik elevene opplever det første året på yrkesfag? At opplæringen på Vg1 er såpass generell, at de må vente til andre skoleår før de faktisk lærer noe som oppleves meningsfullt og relevant basert på deres yrkesinteresse? Dette var noe vi gjerne ville undersøke nærmere.

Mange har bidratt og lagt til rette for å hjelpe oss under denne prosessen. Vi ønsker å rette en stor takk til våre kollegaer og ledere på egen arbeidsplass. Takk til alle som har lyttet, drøftet, tipset, heiet og motivert oss underveis. Vi må også takke våre informanter. Flotte og kunnskapsrike lærere på andre skoler rundt omkring i landet. Lærere som i en travel hverdag har tatt seg tid til å dele sine tanker og erfaringer med oss. Vi har også hatt noen supre elever som gjennom de tre siste årene har fått prøvd ut nye ideer, oppgaver, prosjekter og metoder som et resultat av vår studie. Tusen takk til vår fantastiske veileder André Rondestvedt. Vi hadde ikke klart oss uten hans faglige kompetanse, oppmuntring, inspirasjon og motiverende ord. Til slutt vil vi sende en takk til de hjemme for støtte, ro og til tider litt servering i en skrivende stund.

Marie Høknæs og Vera Breivik

Bodø, mai 2023

Innholdsfortegnelse

1 Introduksjon	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema	1
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål	3
1.3 Begrepsavklaringer og avgrensninger	5
1.3.1 Begreper	5
1.3.2 Avgrensing	7
1.4 Oppgavens oppbygging	10
2 Yrkesfaglig utdanning i Videregående skole	11
2.1 Endring av skolestruktur etter Reform-94 og Kunnskapsløftet	11
2.2 Fagfornyelsen- en fornyelse av Kunnskapsløftet	12
2.3 Yrkesfaglige opplæring for utdanningsprogrammet Helse- og oppvekstfag	14
2.4 Oppsummering av skolestruktur- og reformer	16
3 Presentasjon av tidligere forskning	18
3.1 Veien til yrkesrelevant opplæring fra første dag på Vg1	19
3.2 Hva er yrkesdidaktikk i dagens opplæring?	20
3.3 Yrkesrelevant og meningsfull opplæring for elever med ulike utdanningsplaner.....	21
3.4 Kvalitet i yrkesutdanningen.....	23
3.5 Yrkesfaglig lærerkompetanse i brede utdanningsprogram	24
3.6 Viktigheten av relevant undervisning	26
3.7 Oppsummering av tidligere forskning.....	28
4 Teoretisk innramming	29
4.1. Tilpasset opplæring og yrkesdidaktikk	29
4.2. Yrkesrelevant opplæring og yrkesretting.....	32
4.3. Ulike strategier og modeller for læring.....	33
4.3.1 Strategi for yrkes- og interessedifferensiering.....	33
4.3.2. Læringens tre dimensjoner av Illeris	37
4.3.3. Den didaktiske relasjonsmodellen	38

4.4. Læringsteori av Dewey og Vygotsky.....	40
4.5. Oppsummering av teoretisk ståsted	42
5 Vitenskapsteori og metode	43
5.1 Vitenskapsteoretisk ståsted	43
5.1.1 Fenomenologi som forskningsdesign	44
5.2 Metode og utvalg	46
5.2.1 Kvalitativ metode og forskningsdesign	47
5.2.2 Et semistrukturert forskningsintervju	48
5.2.3 Utvalg av informanter	50
5.2.4 Utvikling av intervjuguide.....	52
5.2.5 Gjennomføring av intervju	54
5.3 Analyse	56
5.3.1 Transkribering.....	56
5.3.2 Koding av datamaterialet	57
5.4 Forskningsetisk vurdering og personvern	60
5.5 Vurdering av studiets kvalitet	62
6 Presentasjon av empiriske funn.....	65
6.1 Informantene og deres bakgrunn	65
6.2 Begrepene yrkesretting og differensiering i skolesammenheng	67
6.2.1 Yrkesretting	67
6.2.2 Differensiering	69
6.3 Lærerens planlegging av relevant og meningsfull opplæring basert på elevinteresser	70
6.3.1 Kartlegging av elevenes yrkesinteresser	71
6.3.2 Planlegging av undervisning	73
6.3.3 Samarbeid med kollegaer.....	75
6.3.4 Endringer etter den nye læreplanen i Fagfornyelsen	76
6.3.5 Opplever undervisningen som relevant?	78
6.4 Utfordringer knyttet til arbeidet med å yrkesrette og differensiere undervisning	79
6.4.1 Skolens tilbud på Vg2	80

6.4.2 Lærerens kompetanse	81
6.4.3 Rammefaktorer som undervisningsrom og utstyr	84
6.4.4 Utfordringer knyttet til praksis.....	85
6.4.5 Yrkesretting, differensiering og vurdering	87
6.5 Muligheter og eksempler på ulike didaktiske metoder.	89
7 Drøfting.....	92
7.1 Utfordringer knyttet til skolens tilbud på Vg2	93
7.1.1. Nye skolereformer gir brede utdanningsprogram	95
7.1.2 Rammefaktorer som både hinder og ressurs.....	98
7.1.3 Lærerkompetanse og dens betydning for yrkesretting	99
7.2 Systematisk arbeid med yrkes- og interessedifferensiert opplæring	104
7.2.1 Yrkesretting i samarbeid med elevene.....	106
7.2.2 Lærersamarbeid og planlegging av yrkesrelevant opplæring	109
7.2.3 Yrkesfaglig fordypning i tråd med programfagene	111
7.3 Det er allerede mye vi får til!	115
8 Oppsummering av vår forskning og veien videre	118
8.1. Avsluttende kommentar om funn i oppgaven	118
8.2. Kritiske betraktninger.....	120
8.3. Veien videre.....	121
Litteraturliste	123
Vedlegg 1 - Intervjuguide	129
Vedlegg 2 - Informasjonsskriv og samtykkeskjema	132
Vedlegg 3 – NSD – Norsk senter for forskningsdata	135
Vedlegg 4 – Utdrag fra koding av datamaterialet	137
Vedlegg 5 – Årsplan skoleåret 2023-24.....	138

Vedlegg:

Vedlegg 1 – Intervjuguide	129
Vedlegg 2 - Informasjonsskriv og samtykkeskjema	132
Vedlegg 3 – NSD – Norsk senter for forskningsdata	135
Vedlegg 4 – Utdrag fra koding av datamaterialet	137
Vedlegg 5 – Årsplan skoleåret 2023-24	138

Tabeller og figurer:

Tabell 1 – Endringer i betegnelser etter ny skolereform	12
Figur 1 – Strategi for yrkes- og interessedifferensiering	34
Figur 2 – Læringens tre dimensjoner	37
Figur 3 – Den didaktiske relasjonsmodellen	38

1 Introduksjon

Formålet med denne studien er å se nærmere på de muligheter og utfordringer som ligger i det å tilpasse opplæringen opp mot elevenes ulike yrkesinteresser. Tilpasset opplæring er nedfelt i Læreplanverket for grunnopplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2022, s. 1-4) og Opplæringslova § 1-3, der det står at «*Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidat*» (Opplæringslova, 1998). I hovedsak handler tilpasset opplæring om at læreren er forpliktet til å arbeide med å ivareta, og legge til rette for den enkelte elev slik at de får best mulig utbytte av opplæringen. Begrepet tilpasset opplæring brukes ofte i tilknytning til enkeltelevers forutsetninger, evner og pedagogiske behov. I denne masteroppgaven i tilpasset opplæring med fordypning i didaktikk, brukes begrepet mer i forhold til lærerens didaktiske arbeid med å tilpasse opplæringen opp mot elevenes yrkesinteresser på yrkesfaglig utdanning i videregående skole. Lærerens oppgave blir her å legge til rette for en faglig opplæring og undervisning som oppleves både lærerik, motiverende og ikke minst relevant med hensyn til de mange forskjellige yrkesinteressene elever i en og samme klasse kan ha. Bakgrunn for valg av tema påvirkes av både samfunnsbehov, forskningsbehov og vårt personlige behov for økt kompetanse.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Først vil vi belyse bakgrunnen for vår forskning knyttet til *samfunnsbehovet*. En forutsetning for at elevene på Vg1 Helse- og oppvekstfag skal fullføre sin utdanning og bli dyktige fagarbeidere, er at opplæringen i videregående skole oppleves som relevant og er tilpasset den enkelte elev. I Stortingsmelding 14 (2022-2023) gjør Regjeringen rede for et økende samfunnsbehov av sentrale og kritiske kompetanser i arbeidsmarkedet. En av utfordringene som trekkes fram, er at økt alder hos befolkningen vil forsterke et allerede stort udekket behov for arbeidskraft innenfor Helse- og omsorgstjenester. Det presiseres at Regjeringen framover bør føre en politikk som bidrar til å kvalifisere flere yrkesutøvere til arbeidslivet, og samtidig sørge for at færrest mulig blir skjøvet ut av arbeidslivet som følge av manglende kompetanse. Det ansees da som svært viktig at flere får muligheten til å gjennomføre videregående opplæring, og på den måten kvalifisere seg til et kompetansekrevende

arbeidsliv (St. Meld. 14 (2022-2023), s. 67). Tall fra Statistisk sentralbyrå i 2022, viser at det i gjennomsnitt er kun 70% av elevene som fullfører yrkesfaglig utdanning i videregående skole i løpet av seks år (SSB, 2022). Årsakene til frafall i videregående skole kan variere og er ofte sammensatte. Statens arbeidsmiljøutvalg (2015-2018) sier at manglende motivasjon er en av årsakene. Om lærere klarer å motivere elever gjennom å skape en opplæring som føles nyttig og relevant, kan i beste fall bidra til at flere velger å fullføre sin utdanning.

Frafallspromematikk er ikke isolert sett et vektlagt tema i denne studien, men anses allikevel til å ha betydning for det arbeidet læreren gjør i klasserommet. Det er et stort behov for dyktige fagarbeidere innenfor Helse- og oppvekstsektoren, både nå og videre i framtiden. Vi ser på det som svært viktig å forberede elevene tidlig på hvilke forventninger som møter dem ute i de ulike yrkene og forhåpentligvis skape interesse og motivasjon for å jobbe med disse yrkene i mange år framover.

Sekundært er valget av tema styrt av *forskningsbehovet* innenfor vårt programområde. Vi har lest mye forskning knyttet til vårt tema, men vi har funnet lite forskning innenfor Vg1 Helse- og oppvekstfag. Sett ut fra samfunnsbehovet som er omtalt ovenfor, er det et stort behov for kompetente fagarbeidere ute i arbeidslivet. Vi anser Vg1 som en viktig arena for å motivere og stimulere elevene til å fullføre sin utdanning. Tidligere forskning (Hansen, 2017, s. 9), viser at mange lærere ofte legger opp til lik undervisning for alle elever det første året på yrkesfag, til tross for svært ulike yrkesinteresser. Hansen (2017, s. 9) bruker begrepet «smakebitspedagogikk», som handler om at elevene i løpet av skoleåret får en introduksjon av alle yrkene, og at undervisningen skal gjennomføres på en såpass generell måte at den kan relateres til alle utdanningsvalg innenfor programområdet. Hansen & Haaland (2015, s. 39) viser også til undersøkelser som sier at omtrent halvparten av de elevene som søker yrkesfag, faktisk har bestemt seg for yrke allerede før de begynner på videregående opplæring. De elevene som enda ikke har bestemt seg, er på den andre siden rimelig sikre på hva de ikke vil. Utfordringen for oss lærere blir da å legge til rette for en opplæring og undervisning som oppleves både tilpasset, yrkesrelevant og motiverende for de elevene som vet hva de vil bli, og samtidig ivareta de som fremdeles er usikre. Hvordan dette kan gjøres, er noe vi er nysgjerrige på å undersøke videre. Den siste, men ikke minste grunnen til at vi valgte å forske på hvordan man tilpasser- og yrkesretter opplæringen allerede på Vg1, er vår

personlige interesse. Vi er to yrkesfaglærere med mange års erfaring fra Vg1 Helse- og oppvekstfag. Til daglig underviser vi i programfagene Helsefremmende arbeid, Yrkesliv, Kommunikasjon og samhandling, i tillegg til praksisfaget Yrkesfaglig fordypning. I første omgang startet vår nysgjerrighet og interesse for tema allerede ved første eksamen på masterutdanningen. Der fikk vi i oppgave å skrive en eksamen om et valgfritt didaktisk tema. Vi oppdaget først etter at eksamen var levert at vi tilfeldigvis var to studenter som hadde skrevet om yrkesretting og differensiert undervisning på Vg1. Siden vi til daglig er kollegaer og begge ser et behov for mer kunnskap og kompetanse om tema, bestemte vi oss for å skrive denne masteroppgaven sammen. Vi er nysgjerrige på hvordan lærere ved andre videregående skoler arbeider med yrkesretting, og hvordan de utarbeider og gjennomfører sin undervisning i forhold til dette. Gjennomgangen av tidligere forskning viser til en del utfordringer med å tilpasse og legge til rette for en yrkesutdanning som tar utgangspunkt i elevenes yrkesinteresser. Utfordringer som å følge opplæringsplanen og samtidig legge til rette for yrkesrettet opplæring. Vi har forståelse for at det er flere faktorer som påvirker graden av yrkesretting og differensiering i opplæringen, noe som derfor vil prege innholdet i denne masteroppgaven. Arbeid med denne studien gir oss forhåpentligvis noen svar, og muligheten til å se nærmere på fenomenet gjennom både teoretisk og empirisk tematikk. Informanter med ulike erfaringer fra praksisfeltet, tidligere forskning og læreplanverk for Helse- og oppvekstfag blir sentrale i denne masteroppgaven.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Med innføringen av Fagfornyelsen og de nye læreplanene i Kunnskapsløftet høsten 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2020), har yrkesretting og differensiering av opplæringen fått et større fokus. I overordnet del om tilpasset opplæring, vektlegges det at skolen skal legge til rette for læring som er stimulerende og motiverende for den enkelte. Dybdelæring med variert og differensiert læringsarbeid skal også gi elevene en forståelse av sentrale elementer, kunnskap og ferdigheter knyttet til eget yrke og fagområde (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 16). Gjennom lokalt arbeid og tolkning av de nye læreplanene, ser vi et behov for å forbedre og endre vår praksis på Vg1. Vi kan altså ikke

fortsette å undervise etter den såkalte «smakebitspedagogikken» som Hansen (2017, s. 9) refererer til.

Det kan antas at lærere har ulik oppfatning av hva som ligger i begrepet yrkesretting. Et eksempel på dette kan være at lærere mener de yrkesretter undervisningen ved å vise til praktiske eksempler fra flere av yrkene til Helse- og oppvekstfag. Slik undervisning gir allikevel ikke eleven muligheten til å ta noen individuelle valg, eller fordype seg i fagstoff knyttet til eget yrke. Alle elevene lærer det samme, noe som kan forsvares med at det meste av opplæringen kan ansees som relevant eller overførbart til alle yrkene i større eller mindre grad. Hygiene, ergonomi, etikk, kommunikasjon og HMS (helse, miljø og sikkerhet) er eksempler på tema som har en overføringsverdi til alle yrkene på Helse- og oppvekstfag, enten du skal bli hudpleier eller ambulansesfagarbeider. Først når de søker seg videre på Vg2, vil elevene få en fagopplæring som er mer spisset mot et spesifikt yrke.

I denne masteroppgaven har vi et ønske om å finne ut mer om yrkesretting og differensiering av undervisning på andre skoler, i andre deler av landet. I dag har vi bare en viss oversikt over egen arbeidsplass og egen praksis. Vår forkunnskap og tolkning av tema, tilsier at det er stor variasjon i hvor mye dette vektlegges av den enkelte lærer. Dersom dette stemmer, er vi nysgjerrige på hva som kan være årsaken, eller eventuelle utfordringer knyttet til dette. Vi håper også å finne lærere som får dette til, og som har gode tips og ideer på undervisningsopplegg og didaktiske metoder som vi kan ta med oss videre i egen praksis. For å finne noen svar på hvordan ulike lærere opplever dette, har vi utviklet problemstillingen nedenfor.

Problemstilling:

Hvordan kan yrkesfaglæreren på Vg1 Helse- og oppvekstfag skape relevans i opplæringen gjennom en yrkesrettet og differensiert undervisning?

Forskningsspørsmål:

For å avgrense og belyse problemstillingen ytterligere, har vi valgt å formulere noen forskningsspørsmål. Disse tar for seg tre fokusområder vi vil se nærmere på; planleggingsarbeid, eventuelle utfordringer og didaktiske eksempler.

1. Hvordan jobber læreren med å planlegge en relevant og meningsfull opplæring basert på elevinteresser?
2. Hva kan være utfordrende for læreren når undervisningen skal yrkesrettes og differensieres i forhold til elevenes yrkesinteresser?
3. Hvilke muligheter har læreren for å tilpasse opplæringen basert på elevens interesser? Vis gjerne til konkrete metoder, oppgaver, prosjekter eller praktiske aktiviteter.

1.3 Begrepsavklaringer og avgrensninger

Innledningsvis vil vi gjøre rede for noen sentrale begreper som først nevnes både i tittel, problemstilling og forskningsspørsmål, og som deretter brukes gjennom hele oppgaven. De mest sentrale begrepene er tilpasset opplæring, opplæring, yrkesretting, yrkesdifferensiering, relevans og yrkesfaglærer. Flere av begrepene kan ha en bred betydning, og vi ser derfor behovet for å avklare og tydeliggjøre vår betydning og bruk av disse begrepene i denne masteroppgaven.

1.3.1 Begreper

Tilpasset opplæring er innledningsvis beskrevet som et grunnleggende prinsipp i opplæringsloven, der det kommer frem at undervisningen skal tilpasses elevens evner og forutsetninger. Elevene skal utvikle seg som personer, tilegne seg faglig kunnskap og egenskaper som kan brukes både i et fremtidig yrke og som samfunnsborgere. Tilpasset opplæring skal foregå innenfor rammene av et fellesskap. Det elevene møter i skolen skal ha relevans for deres nåtid og fremtid (Bunting, 2014, s. 22). I vår masteroppgave bruker vi

begrepet tilpasset opplæring om det å ta hensyn til og rette undervisningen mot elevens yrkesvalg og interesse. Målet er at elevene på best mulig måte skal oppleve skolens opplæring som relevant og meningsfull, for å utvikle kompetanse og ferdigheter som blir nyttig i deres framtidige yrkesutøvelse.

Opplæring er i denne masteroppgaven knyttet til faglig opplæring i programfagene på Vg1. I yrkesrettet utdanning bruker man ofte begrepet opplæring istedenfor undervisning (Hiim & Hippe, 2009, s. 30). Det vil si det læringsarbeidet som gjøres på skolen, planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen. Fokuset vårt er yrkesrettet opplæring i programfagene Helsefremmende arbeid, Kommunikasjon og samhandling, samt Yrkesliv. Yrkesrelevant opplæring handler om å legge til rette for at faginnholdet skal oppleves som relevant for eleven. Opplæringen skal være knyttet til elevenes yrkesinteresse og yrkesvalg. Undervisning regnes som den aktiviteten læreren planlegger og gjennomfører. Opplæring kan sees på som det faglige utbytte eleven får som et resultat av lærerens undervisning.

Yrkesretting betyr ifølge NOU (2008, s. 18), at undervisningen i fagene «i størst mulig grad skal ha relevans for den enkeltes yrkesutøvelse». Sylte (2015, s. 150) definerer begrepet til å handle om at den teoretiske tilnærmingen i fagene må relateres til selve yrkesutøvelsen. Elevene må se nytteverdien av aktuell teori opp mot behovet for kompetanse i eget yrkesvalg. Yrkesretting i denne sammenheng vil si at opplæringen elevene får på skolen skal oppleves både meningsfull og relevant. Det gjør at vi som yrkesfaglærere må legge til rette for at den undervisningen elevene får, er noe de faktisk får bruk for både i skolepraksis og i sin yrkesutøvelse. Man ønsker å øke motivasjon ved at elevene ser nytten av det de lærer på skolen, og får kompetanse tilpasset eget yrkesvalg.

Yrkesdifferensiering er hvordan man som yrkesfaglærer lar elevene få være med på å velge innhold og arbeidsoppgaver med utgangspunkt i egen interesse og fremtidig yrke (Hiim & Hippe, 2009, s. 151). Mange elever har allerede på Vg1 klart for seg hva de ønsker å utdanne seg til. Det er da viktig at læreren kartlegger elevenes yrkesinteresser og fremtidige utdanningsplaner tidlig i skoleåret (Hiim & Hippe, 2009, s. 50). I vår masteroppgave ønsker vi å se på hvordan dette praktiseres rundt om på ulike videregående skoler, og få mer

kunnskap om didaktiske metoder som prosjekter, oppgaver og aktiviteter som brukes for å få gjennomført en yrkesdifferensiert opplæring.

Relevans kan i skolesammenheng forklares med at faginnholdet oppleves meningsfylt for eleven. Det blir da elevens egen oppfatning, vurdering og refleksjon som definerer hva den enkelte elev opplever som meningsfylt (Hovland, 2015, s. 214). Ifølge stortingsmelding 22 (2010-2011) står det at elevenes opplevelse av en relevant og meningsfull opplæring har betydning for at de i det hele tatt skal forstå hvorfor de skal bruke tiden sin på skolearbeidet. Yrkesrelevans handler blant annet om hvordan læreren tar utgangspunkt i elevens yrkesinteresse, og hjelper eleven å forstå hvordan den teoretiske kunnskapen de tilegner seg på skolen, faktisk er nyttig kompetanse i arbeidslivet. Yrkesretting anses i denne sammenhengen som en viktig del av relevansbegrepet. Yrkesretting kan sees på som et nødvendig verktøy for å kunne gjøre opplæringen mer relevant for elevene. Å gjøre opplæringen relevant, kan sees på som en forutsetning for at elevene skal ha motivasjon for å i det hele tatt fullføre skolegangen (Meld. St. 22 (2010-2011)).

Tittelen *yrkesfaglærer* kan brukes på lærere som etter en tre-årig høyskole- eller universitetsutdannelse, får kompetanse til å undervise i særskilte fag innenfor eget fagfelt. Det vil si at denne utdannelsen bygger videre på et relevant fagbrev og yrkeserfaring. Flertallet av de informantene vi intervjuer i denne studien har en 3-årig yrkesfaglærerutdanning, mens noen har annen relevant lærerkompetanse. I denne masteroppgaven brukes begrepet yrkesfaglærer på de lærere som til daglig underviser i yrkesfaglige programfag på Vg1 Helse- og oppvekstfag.

1.3.2 Avgrensing

Målet med vårt forskningsprosjekt er å bli bedre kjent med de utfordringer og begrensninger lærere møter, men samtidig løfte fram gode erfaringer knyttet til hvordan de yrkesretter og differensierer innholdet i programfagene på Vg1. Vi er opptatt av å gi elevene mulighet for å jobbe med oppgaver og undervisningsmetoder som er knyttet til deres interessefelt og ønsket sluttkompetanse etter Vg2. Altså hvordan man kan legge opp til en opplæring og

undervisning som føles relevant for elevene i tråd med deres fremtidige sluttkompetanse. Gjennom å legge til rette for dette allerede på Vg1, håper vi at elevene opplever undervisningen som mer meningsfull og relevant enn den kanskje er i dag. Vi håper at forskningen kan gi oss mer kunnskap og inspirasjon til å ta i bruk metoder i undervisningen som elevene opplever både lærerike og inspirerende. Forhåpentligvis kan gode eksempler og metoder ha en overføringsverdi, og være til inspirasjon for andre skoler, men også andre utdanningsprogram.

Å forske på yrkes- og interessedifferensiert undervisning i videregående skole er et stort og omfattende felt. Her må vi derfor gjøre noen valg og avgrensninger. Et perspektiv vi har vurdert er å snakke med elever, og få fram deres opplevelser i forhold til tema. Opplever de at undervisningen på Vg1 er relevant i forhold til deres yrkesinteresse? Får de muligheten til å jobbe med differensierte oppgaver, eller gjør alle elevene i klassen det samme til enhver tid? Har yrkesretting av opplæring og undervisning noen betydning for elevenes motivasjon? Hva tenker eventuelt de elevene som enda ikke har bestemt seg for et spesifikt yrke? En annen mulighet er å se nærmere på lærere som jobber på Vg1 Helse og oppvekstfag. Hvor bevisst er de på dette tema når de planlegger og gjennomfører sin undervisning? Klarer de å tilpasse opplæringen til både de elevene som har bestemt seg for et fremtidig yrke, de som er usikre og de som enda ikke vet hva de vil bli? Møter de noen begrensninger eller utfordringer i dette arbeidet? Her er det flere aktuelle spørsmål vi undre oss over, men vi er allikevel avhengig av å gjøre noen avgrensninger.

I vår vurdering av fokusområde for denne oppgaven, er også tidspunktet for gjennomføringen av intervjuene en viktig faktor. Etersom tidsrammene gjør at vi vil gjennomføre intervjuer på høsten, er vår bekymring at de nye elevene på Vg1 ikke har fått nok erfaring fra videregående opplæring til å kunne uttale seg om tema. Lærere derimot, har kanskje mange års erfaring, og kan derfor bidra med sine erfaringer uavhengig av periode i skoleåret. Etter noen diskusjoner fram og tilbake, har vi besluttet å avgrense denne masteroppgaven med å sette søkelyset mot lærere, og ikke elever. Dette fordi vi også har et ønske om å forbedre egen praksis ved å muligens finne tips, ideer og erfaringer fra andre lærere om hvordan dette eventuelt kan gjøres. Konkrete eksempler på oppgaver, prosjekter,

praktiske aktiviteter og liknende. Vi har også valgt å begrense oss til programområde Helse, og oppvekstfag, der vi vil intervjuere lærere som i hovedsak underviser i programfagene på Vg1. Allikevel tenker vi at eventuelle funn i denne studien kan ha en overføringsverdi til andre yrkesfaglige utdanningsprogram som for eksempel Bygg- og anleggsteknikk, Restaurant- og matfag eller Elektronikk og datateknologi.

1.4 Oppgavens oppbygging

Denne masteroppgaven deles inn i syv hovedkapittel.

Kapittel 1 - består av en introduksjon av bakgrunn for valg av tema, presentasjon av problemstilling og forskningsspørsmål. Det blir gjort rede for sentrale begreper som brukes aktivt i denne oppgaven, og samtidig forklart hvilke avgrensninger vi har gjort.

Kapittel 2 – et innblikk i hvordan strukturen i videregående skole har endret seg med innføringen av nye reformer.

Kapittel 3 – presentasjon av tidligere forskning som står sentralt for denne masteroppgaven. Både nasjonal og internasjonal forskning som på hver sin måte belyser ulike elementer innenfor tema.

Kapittel 4 – presentasjon av aktuell teori fra faglitteratur og styringsdokumenter som belyser bakgrunnen for temaet i oppgaven.

Kapittel 5 – en redegjørelse for vitenskapsteoretisk tilnærming, forskningsdesign og metode. Kapitlet beskriver utvalg av informanter, intervjuguide, kvalitativt intervju og analyse av innsamlet datamateriale. Avslutningsvis fremstilles studiens kvalitet og forskningsetikk.

Kapittel 6 - presentasjon av empiriske funn etter gjennomført intervju. Presentasjon er samlet i ulike kategorier, og består av både gjenfortelling og direkte sitater.

Kapittel 7 – drøfting av funn i studien opp mot problemstilling, teori og tidligere forskning som er presentert i kapittel 1 - 4. Kapitlet er delt inn i tre temaer; utfordringer knyttet til skolens Vg2-valg, systematisk arbeid med yrkes- og interessedifferensiert opplæring, samt muligheter og eksempler.

Kapittel 8 – oppsummering og avsluttende kommentar med kritisk refleksjon over resultatene i studien, samt litt om veien vår videre.

2 Yrkesfaglig utdanning i Videregående skole

I dette kapittelet vil det gjøres rede for endringer i yrkesfaglig skolestruktur, og hvordan ulike reformen har ført til dagens tilbud i videregående opplæring. Videre vil vi si noe om det yrkesfaglige utdanningsprogrammet Helse- og oppvekstfag.

2.1 Endring av skolestruktur etter Reform-94 og Kunnskapsløftet

Tilbudsstrukturen i den videregående opplæringen har endret seg gjennom flere reformer. Et kjennetegn med utdanningsstrukturen før Reform 94, var at det fantes svært mange kurs og fag. Kurs menes i denne sammenheng som et undervisningstilbud knyttet til et spesifikt fagområde, det vi i dag kaller programområde. På et tidspunkt eksisterte det mellom 400-500 fagplaner. Dette resulterte i mange grunnkursnivå med høy grad av spesialisering, men på den andre siden mange kurs med få elever (Keute et al, 2019, s. 11).

Med innføringen av Reform 94, var hovedargumentet at mange små kurs førte til utfordringer for fylkeskommunene når de skulle tilby et fullverdig utdanningstilbud. Reform 94 førte dermed til en betydelig innstramming, med et mål om å forenkle tilbudet i videregående opplæring. Flere studieretninger ble sammenslått, men mange ble også nedlagt. Totalt 103 grunnkurs ble etter innføringen av reformen redusert til 13 grunnkurs. I 2000 økte dette til 15 grunnkurs med innføringen av utdanningsprogrammene Salg og service og Media og kommunikasjon. Det ble da 13 yrkesfaglige kurs, og to studieforberedende kurs. Elevene på yrkesfaglige kurs skulle da først gjennomføre ett år med grunnkurs (GK), før de på andre skoleår fikk muligheten til å velge en mer yrkesrettet spesialisering på videregående kurs (Vk1) (Vibe et al., 2011, s. 12).

Kunnskapsløftet kom i 2006, og er den reformen som fortsatt gjelder i dagens videregående skole. Kunnskapsløftet videreførte ideen om en forenklet tilbudsstruktur. Denne reformen hadde med seg ytterligere innstramminger, og 15 utdanningsprogram ble redusert til 12. Også elevenes valgmuligheter på Vg2 ble sanert, og førte til langt færre tilbud enn tidligere (Keute et al, 2019, s. 12). Det er fylkeskommunene rundt om i landet som bestemmer hvilke utdanningsprogram som skal være på den enkelte skole. Videregående skoler kan søke om å

få tilby sine elever et spesifikt utdanningsprogram dersom de de kan begrunne sine ønsker. Fylkeskommunene har mange hensyn å forholde seg til når avgjørelser skal tas. Dette kan blant annet handle om utfordringer knyttet til fraflytting av ungdommer i distrikter, behovet for arbeidskraft, muligheter for lærlingeplasser, antall søkere og økonomi. Med Kunnskapsløftet fulgte det også med et nytt sett betegnelser for de ulike nivåene på videregående skole. For å gi en god oversikt, har vi valgt å synliggjøre disse betegnelse i en utarbeidet tabell.

Tabell 1 – Endringer i betegnelser etter ny skolereform. (Vibe et al., 2011, s. 14).

Reform 94	Kunnskapsløftet
Studieretning	Utdanningsprogram
Grunnkurs	Vg1 (Videregående trinn 1)
VK1	Vg2 (Videregående trinn 2) – Programområde 2
VK2	Vg3 (Videregående trinn 3) – Programområde 3

Ved innføringen av Kunnskapsløftet ble det også etablert ett nytt fag på yrkesfaglige utdanningsprogram. Faget Prosjekt til fordypning, som i senere tid endret navn til Yrkesfaglig fordypning, finnes på både Vg1 og Vg2, og hadde som formål å gi elevene muligheten til å bli bedre kjent med fag og yrker gjennom praksis i bedrifter. Med denne kunnskapen skulle faget også gjøre det enklere for elevene å velge rett fordypning etter Vg1. Erfaringer fra en evaluering av faget, viser at det er stor forskjell for hvordan dette gjennomføres. Flertallet gjennomfører faget i hovedsak med praksis på enkeltdager på Vg1, og i lengre sammenhengende perioder på Vg2. Det finnes en del variabler også i de ulike fylkene, og fra skole til skole. (Vibe et al., 2011, s. 15-16).

2.2 Fagfornyelsen- en fornyelse av Kunnskapsløftet

Skoleåret 2020/2021 innførte Kunnskapsdepartementet Fagfornyelsen og nye læreplaner for Vg1. Beskrivelsen av begrepet kompetanse i den nye delen av læreplan, handler om å tilegne seg kunnskap og ferdigheter gjennom mestring i kjente og ukjente situasjoner. Dette innebærer at elevene skal forstå ny kunnskap ved å ha evnen til å reflektere og være kritisk

til sin tenkning. Det vil si å reflektere over teorien, og i enda større grad vurdere og drøfte ulike problemstillinger de kan møte ute i arbeidslivet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). I overordnet del av læreplan utdypes verdigrunnlaget i opplæringslovens formålsparagraf og også de overordnede prinsippene for opplæringen. Denne delen av læreplan skal prege grunnsynet for opplæringen. Her er det beskrevet at skolen skal legge til rette for at undervisning og opplæring skal være tilpasset alle elevene. Videre kommer det frem at det skal stimuleres til lærelyst og motivasjon, samt at elevene skal ha tro på egen mestring (Haaland & Nilsen, 2023, s. 70).

I Fagfornyelsen kommer det frem at opplæringen ved Vg1 Helse- og oppvekstfag skal bidra til at samfunnet får tilstrekkelig kompetanse i både helsesektoren og oppvekstsektoren. Det vil si at elevenes opplæring i skolen må være relevant for behovet de faktisk møter ute i arbeidslivet og det arbeidslivet forventer av dem. Hvis vi skal nå disse målene, er yrkesretting av programfagene viktig. Yrkesretting er ikke nytt i den videregående skolen, og lærere har i mange år hatt et samarbeid mellom fellesfag og programfag. Når man yrkesretter fagene, skal det legges vekt på at fagstoffet og læringsmetodene som brukes i undervisning, i størst mulig grad har relevans for den enkelte elevs yrkesutøvelse. Yrkesretting innebærer blant annet hvordan kompetansen fra programfagene kommer til nytte innenfor relevante yrker. Nytt i læreplanverket er understreking av dybdelæring og tverrfaglighet i alle fag (Repstad, 2020, s. 9).

Et samfunn i endring, krever også at læreplanene revideres. I stortingsmelding 21 (2020-2021), s. 69) kommer det frem at regjeringen endret struktur og innhold i opplæringen med bakgrunn i at de ønsket å få flere elever til å fullføre og bestå videregående opplæring. Videre ønsket regjeringen å gi elevene dybdelæring og bedre forståelse av sin opplæring. Målet var også at elevene skulle lære mer av det som etterspørres ute i arbeidslivet og det elevene trenger for å ta videre utdanning. Et annet mål til regjeringen var at alle elever i videregående opplæring skal få mer fordypning, mer relevant opplæring og mer valgfrihet i sin opplæring. Formålsparagrafen for grunnopplæringen beskriver opplæringen slik:
«Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og haldningar for å meistre liv sine og for å kunne delta i arbeid og felleskap i samfunnet. Dei skal få utfolde skaparglede,

engasjement og utforskartrøng» (Meld. St. 21, (2020-2021), s. 69). Dersom elevene får være med på å velge innholdet i sin opplæring, kan de fordype seg i fag som interesserer dem og det vil gi dem større kontroll av eget liv. Elevene må få muligheten til å fordype seg i fag som er relevante for videre planer og drømmer de har for sin fremtid. Det regnes som mindre viktig at elevene har de samme fagene med samme innhold. Det som er viktig, er at elevene opparbeider seg ferdigheter gjennom å fordype seg i det de interesserer seg for, og som kan tas i bruk i arbeid og videre utdanning (Meld. St. 21 (2020-2021), s. 69).

De nye læreplanene skal gi en fremtidsrettet og relevant fag- og yrkesopplæring for både elever, lærlinger og arbeidslivet. Opplæringen skal lede frem til yrkesfaglig kompetanse som er etterspurt og relevante for arbeidslivet. Det må også legges til rette for at opplæringen må mer og mer fordypes for å kunne utdanne fremtidige fagarbeidere. Den yrkesfaglige strukturen må videreutvikles i tråd med endringer både i arbeidslivet og i samfunnslivet (Meld. St. 21 (2020-2021), s. 69). Med bakgrunn i at både samfunnet og arbeidslivet er preget av endringer, kreves det både nye læringsformer og kompetanse. Disse behovene må skolen møte. Grunnopplæringen i skolen er med på å bidra til at elever og lærlinger oppnår kompetanse som er relevant for ulike yrker (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 48). Stortingsmelding 28 (2015-2016), s. 52) sier også at yrkesretting er med på å øke elevens mestringsforventninger og motivasjon når elevene opplever undervisningen som relevant.

2.3 Yrkesfaglige opplæring for utdanningsprogrammet Helse- og oppvekstfag

Helse- og oppvekstfag er et yrkesfaglig utdanningsprogram med elleve sluttkompetanser etter videregående opplæring. Disse sluttkompetansene er: *tannhelsesekretær, apotektekniker, helsefagarbeider, ambulansefagarbeider, barne- og ungdomsarbeider, portør, ortopeditekniker, aktivitør, helsesekretær, hudpleier og fotterapeut* (Utdanningsdirektoratet, 2022). For å utvikle yrkesfaglige ferdigheter og kompetanse innenfor disse fagområdene, er kompetansemål fra læreplan fordelt på ulike fag. Fag- og timestfordeling på utdanningsprogrammet Helse- og oppvekstfag, består av fellesfag og programfag. Programfag er fag som tilhører de ulike utdanningsprogrammene. I fag- og

yrkesopplæringen har programfagene stor plass, og det bør derfor legges til rette for fordypning i fagene. Fellesfag er fag som er gitt til alle ulike utdanningsprogram og som er obligatoriske (Meld. St. 21, s. 70). I læreplan for Vg1 Helse- og oppvekstfag skal opplæringen bidra til at samfunnet får tilstrekkelig kompetanse innenfor Helse- og oppvekstsektoren. I programfagene Helsefremmende arbeid, Yrkesliv og Kommunikasjon og samhandling, skal det legges til rette for aktiviteter som fremmer mestring, utvikling og helse i arbeidslivet. Elevene skal få utvikle sine praktiske ferdigheter, kontinuerlig kvalitetsforbedring og kjennskap til hva det innebærer å være en profesjonell yrkesutøver. Programfagene skal gi grunnlaget for å jobbe med mennesker i ulike livssituasjoner, samt et samfunn som er i endring. På Vg1 Helse- og oppvekstfag skal elevene få kunnskap om hvordan de ulike partene i arbeidslivet samarbeider for å få et godt og bedre arbeidsliv (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2).

Læreplanene i programfagene skal være et redskap for å oppnå en helhetlig, relevant og meningsfull opplæring i lærefagene. Læreplanene skal bidra til å sikre en nasjonal standard i både fag- og yrkesopplæringen. I den nye læreplan knyttes nå undervisningen til kjerneelementer i programfagene. Dette gir rom for dybdelæring og gir elevene større mulighet for forståelse av både fag og kompetansebehovet i yrket de skal utdanne seg til. De nye læreplanene for programfagene både på Vg1, Vg2 og Vg3, er oppbygd med utgangspunkt i yrkenes og samfunnets kompetansebehov. Nasjonale utredninger og sluttkompetansebeskrivelsene for hvert lærefag, ligger til grunn for innholdet i læreplanene. Et av målene i Fagfornyelsen, er at det skal være en bedre sammenheng og helhet mellom programfagene på de tre nivåene i videregående skole (Haaland & Nilsen, 2023, s. 73).

Som nevnt ovenfor er det tre ulike programfag på Helse- og oppvekstfag. I tillegg har elevene faget Yrkesfaglig fordypning. Formålet med dette faget er at elevene skal få mulighet å veksle mellom læringsarenaer og gi elevene mulighet til å oppleve realistiske arbeidssituasjoner i læringsarbeidet. Faget skal gi elevene et godt grunnlag for å velge lærefag og en mulighet for å knytte kontakt med mulige lærebedrifter. Faget Yrkesfaglig fordypning skal bidra til å gi elevene en opplæring som er relevant for deres fremtidige yrkesutøvelse. Yrkesfaglig fordypning skal gi elevene en introduksjon til arbeidslivet, og

arbeidslivet skal få muligheten til å definere innholdet i opplæringen i tråd med lokale kompetansebehov. Gjennom dette faget, skal elevene få muligheten til å prøve ut ett eller flere aktuelle lærefag. Elevene skal få erfaring med oppgaver, innhold, og arbeidsmåter som karakteriserer det yrket utdanningsprogrammet kvalifiserer til, og få muligheten til å fordype seg i kompetansemål fra Vg3 (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 1). Det er også en fare for at elevene ikke får oppfylt sine ønsker med tanke på praksisplass. Enkelte skoler tar ikke hensyn til elevens interesser og utdanningsplaner, og bestemmer på forhånd hvilke yrker eleven skal være utplassert i. Noen skoler praktiserer også at elevene har Yrkesfaglig fordypning inne på skolen. Da får eleven tilbud om å fordype seg i yrker som inngår i skolens egne Vg2- og Vg3-tilbud. Hvis skolen ikke tilbyr praksis innenfor elevens ønsker, kan faget virke demotiverende og verdiløst for eleven (Haaland & Nilsen, 2023, s. 83).

Videre i læreplan er det beskrevet hva underveisvurdering skal bidra med på Vg1. Målet er å fremme læring og utvikle elevens kompetanse. Læreren skal legge til rette for at elevene får medvirke og stimulere til lærelyst med varierte arbeidsoppgaver. Lærer og elev skal være i dialog om hva eleven mestrer, og lærer skal tilpasse opplæringen på en slik måte at eleven utvikler sin kompetanse i programfagene (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 8).

2.4 Oppsummering av skolestruktur- og reformer

Tilbudsstrukturen i den videregående opplæringen har endret seg gjennom flere reformer. Skoleåret 2020/2021 innførte Kunnskapsdepartementet en ny struktur gjennom Fagfornyelsen og nye læreplaner for Vg1. Den nye læreplan har som mål å gi elevene på Vg1, opplæring i tråd med det samfunnet etterspør og den kompetansen som trengs i yrkene til Helse- og oppvekstsektoren. Det er et mål om at denne opplæringen skal starte på et tidligere tidspunkt enn det har gjort tidligere. Elevene har et behov for å oppleve fagopplæringen som relevant, for at den i det hele tatt skal føles meningsfull og motiverende. For å nå disse målene, er det viktig at læreren retter innholdet i skolefagene mot elevenes yrkesinteresser allerede på Vg1.

Fagfornyelsen sier også at læreren skal stimulere til lærelyst gjennom elevmedvirkning. Dette innebærer å legge til rette for varierte arbeidsoppgaver med stor grad av medvirkning og valgfrihet.

3 Presentasjon av tidligere forskning

I dette kapitlet vil vi gjøre rede for seks ulike forskningsstudier som er relevant for vår masteroppgave. Det er både nasjonal og internasjonal forskning som belyser ulike elementer i vår problemstilling. Forskningen vi har gjort oss kjent med gjennom dette studiet, er fagfellevurderte artikler og studier som er kvalitetssikret. Elementer og begreper i problemstillingen ligger til grunn for våre søk i databaser. Forskningen belyser en del utfordringer knyttet til lærerens muligheter for å tilpasse opplæringen basert på elevinteresser. Vi har et ønske om å få bedre innsyn i hva som kan være årsaken til disse utfordringene, og forhåpentligvis se eventuelle sammenhenger som kan forklare hvorfor lærere møter disse begrensningene. Studiene blir redegjort for i følgende rekkefølge:

Dahlback, Hansen, Haaland og Sylte (2011) har forsket på hvordan man kan utvikle en meningsfull opplæring med utgangspunkt i elevmedvirkning.

Hansen (2017) har forsket på hvordan brede utdanningsprogram har ført til at mange elever i Vg1 må gjennomgå moduler fra flere utvalgte yrker, selv om de har bestemt seg for et yrke når de begynner i videregående skole.

Bruvik (2018) har gjennomført en aksjonsforskning med fokus på å utvikle eksempler på relevant og meningsfull undervisning og læring på Vg1.

Hiim (2015) har sett nærmere på hvordan lærere bedre kan yrkesrette undervisningen ved å ta utgangspunkt i elevenes praksiserfaringer, samt nødvendigheten av et tett samarbeid mellom skole og bedrifter.

Dahlback, Olstad, Sylte og Wolden (2019) har satt søkelyset på betydningen av lærerens kompetanse når det skal undervises i brede yrkesfaglige utdanningsprogram.

Kember, Ho og Hong (2008) fremhever hva som må til for å oppnå en relevant opplæring, som igjen er avgjørende for elevens motivasjon.

Overskriftene i dette kapitlet er basert på forskningens opprinnelige tittel.

3.1 Veien til yrkesrelevant opplæring fra første dag på Vg1

Dahlback, Hansen, Haaland og Sylte (2011) har i fire år forsket på yrkesrelevant og helhetlig opplæring fra første dag på Vg1. Visjon med deres forskning var å utvikle eksempler på hvordan det er mulig å få til en opplæring som ivaretar elevens læringsbehov, samt samfunnets og bransjens behov for kompetanse. De hadde i sin forskning fokus på hvordan man kan utvikle yrkesrelevant og meningsfull opplæring som var preget av elevmedvirkning fra første dag i den videregående skole. Hovedfunnene i deres forskning viser blant annet at læreplanene bør endres. De mener at det må komme tydelig frem i de ulike fagene at opplæringen må forankres og relateres til elevenes utdanningsplaner. Et annet funn fra deres forskning sier at lærerne må ha både utdanning og arbeidserfaring innenfor fagene de underviser i. I tillegg mener de at lærerne skal kjenne til bransjene og de ulike lærefagene de utdanner elever til. Her presiserer forskerne at det må tydeliggjøres i tilsetningsforskriftene at lærere som skal undervise i programfagene, må både ha utdanning og arbeidserfaring innenfor flere av lærefagene som inngår i de aktuelle programområdene både for Vg1 og Vg2. Dette for å ha en bredere undervisningskompetanse i programfagene (Dahlback et al., 2011, s. 6).

Videre i deres forskning kommer det frem at yrkesrelaterte praktiske oppgaver knyttet til programfagene, virker motiverende og skaper lærelyst hos elevene. Forskningen viser også at det er mange forhold som begrenser lærerens muligheter for å skape en yrkesrelevant opplæring for alle elever. Her kommer det frem eksempler på læringshemmede forhold som pålagt smakebitspedagogikk, hvor elevene må lære litt om mange lærefag og yrker. Et annet funn beskrevet i forskningen, er at det mangler både elev- og lærermedvirkning. Dette handler blant annet om begrensninger av elevens valg i forhold til praksis i bedrifter. Disse begrensningene reguleres blant annet av skoleeier og skoleledelse, både lokalt og regionalt (Dahlback et al., 2011, s. 6).

I evalueringen av denne forskningen, viser det seg at lærere i videregående skole har for liten kompetanse og kunnskap i tilpasset opplæring. Her blir det synlig at begreper som differensiert – og tilpasset opplæring, er begreper som blir anvendt innen spesialpedagogiske tiltak, og mot elever med særskilte behov. Tilpasset opplæring gjelder for

alle elever og skal tilpasse deres forutsetninger, kompetanse, interesser og behov. Begrepet skal knyttes til opplevelse av mening og relevans i elevens perspektiv. Her antas det at de svært generelle kompetansemålene i de brede utdanningsprogrammene, krever tilrettelegging for en interessedifferensiert og tilpasset opplæring. Dette vil stille krav til lærerens didaktiske og profesjonelle kompetanse (Dahlback et al., 2011, s. 37).

3.2 Hva er yrkesdidaktikk i dagens opplæring?

Hovedelementet i forskningen til Hansen (2017) handler om utfordringen med brede utdanningsprogram på yrkesfag, og betydningen av et godt samarbeid mellom skole og bedrifter. Hansen har sett nærmere på hvordan yrkesdidaktikk praktiseres i yrkesopplæringen i videregående skole. Bakgrunnen for dette prosjektet var et uttalt behov for å bedre elevenes motivasjon for læring, samt få et bedre samarbeid mellom lærerne på programfag og fellesfag. Et annet mål med prosjektet til Hansen var å utvikle et bedre samarbeid mellom skole og lokalt næringsliv (2017, s. 5). Hansen henviser til tidligere forskning som viser at innenfor mange utdanningsprogram på Vg1, finnes det elever som ikke får jobbe med yrkesrelaterte oppgaver som er knyttet til selvvalgt yrke. Forskingen viser at elevene må igjennom moduler med ulike yrkesvalg på tross av at de allerede har bestemt seg for yrkesvei når de starter i videregående skole. Hansen bruker begrepet «smakebitspedagogikk», der elevene blir introdusert for mange ulike yrker gjennom hele skoleåret på tross av at de har klare yrkesønsker (Hansen, 2017, s. 8). I dette forskningsprosjektet, kommer det frem at cirka 60 % av elevene har bestemt seg for hvilket yrke de vil utdanne seg til når de starter i videregående skole. Da dette kan utgjøre et bredt antall yrker i en og samme klasse, vil det stille store krav til lærerens kompetanse.

I artikkelen presenterer Hansen funn som viser et klart behov for endring av både innhold og arbeidsmåter i yrkesfaglige utdanningsprogram. Funnene i prosjektet viser til ulike prinsipper som den yrkesdidaktiske opplæringen i skolen bør inneholde. Det første prinsippet er å yrkes- og interessedifferensiere opplæringen. Dette basert på kartlegging av yrkene elevene utdanner seg til, og tilpasse den enkelte elevs yrkesvalg og behov for opplæring. Det andre prinsippet er å basere opplæringen på relevante og praktiske yrkesoppgaver ut fra elevens

utdanningsløp. Prinsipp nummer tre, er praksisbasert opplæring i samarbeid med skole og bedrift. Dette for at elevens skal kunne utvikle ferdigheter, forståelse og yrkesrelevant kompetanse. Hansens fjerde prinsipp omhandler samfunnstjenlig og yrkesforankret opplæring som er oppdatert til dagens og fremtidens kompetansebehov ute i de enkelte yrkene. Det femte og siste prinsippet, er en opplæring preget av demokrati og elevmedvirkning. Dette for å sikre at eleven opplever en meningsfull og yrkesrelevant opplæring, basert på et didaktisk forhold mellom elev og lærer (Hansen, 2017, s. 21).

Hansen oppsummerer i sin artikkel at de prinsippene som nevnes ovenfor, er nødvendige for å oppnå tilpasset opplæring, yrkesrelevans og at elevene får en opplevelse av mestring i sin yrkesopplæring. For å kunne oppnå dette i dagens skole, understreker Hansen også at lærerkompetansen må utvikles. Hvis dagens elever skal få lære ulike yrker i skolen, forutsetter dette at lærerne har kunnskap om de ulike yrkene i det bestemte utdanningsprogrammet. I tillegg er det viktig at lærerne har en solid yrkesdidaktisk kompetanse og yrkesfaglig bakgrunn. Dette for at de skal kunne lede yrkes- og interessedifferensiert opplæring, veilede elever i forhold til yrkesvalg, kartlegge elevens læringsbehov og samarbeide med bedrifter, andre skoler og offentlige virksomheter (Hansen, 2017, s. 21).

3.3 Yrkesrelevant og meningsfull opplæring for elever med ulike utdanningsplaner

Forskningen til Bruvik (2018) handler om at elevenes involvering i opplæringen og undervisning er avgjørende for å sikre relevans i forhold til den enkeltes yrkesinteresser. Hun har forsket på hvordan lærere og elever sammen kan skape en yrkesrelevant og meningsfull opplæring selv om elevene har ulike utdanningsplaner på Vg1. I hennes forskning undersøkes det hvordan yrkesopplæringen videreutvikles og hvordan lærerpraksisen ivaretar elevens individuelle ønsker og interesser. Hun viser til at de nasjonale retningslinjene er tydelige på at demokrati, medvirkning og relevans skal være sentrale i yrkesopplæringen. Forskningen viser at opplæringen er generell og lik for alle, dette uavhengig av elevens yrkesplaner. Funnene i hennes forskningsarbeid viser at elevenes

involvering i utvikling av opplæring og undervisning er avgjørende for å sikre at opplæringen blir tilpasset den enkelte elevs interesser og videre yrkesplaner (Bruvik, 2018, s. 3).

I denne aksjonsforskningen er både lærere og elever involvert, der lærerne har samarbeidet med elevene og utviklet eksempler som består både av planlegging, gjennomføring og evaluering. Innholdet i undervisningen er endret og tilpasset elevene slik at de skal oppleve undervisningen relevant i forhold til egne interesser og yrkesplaner. Dette innebærer at oppgaver som tidligere var lærerstyrte og lite tilpasset den enkelte elev, nå ble endret til mer åpne oppgaver.

I forskningen ble elevene utfordret til å medvirke i forhold til både gjennomføring og evaluering, som skulle tilpasses hver enkelt elevs interesse og yrkesplaner. Elevene har bidratt i evalueringen av disse tiltakene, som igjen har vært med på å legge føringer for endringer og nye tiltak. Lærerne opplevde jevnt over at det var en positiv utvikling blant elevene, fra nå- til ønsket situasjon. Fra oppstarten av prosjektet til det ble avsluttet, endret lærerne sitt fokus når de skulle planlegge sin undervisning. Dette var fra å tenke generell yrkesretting, der undervisningen omhandlet et tilfeldig yrke, til å planlegge i henhold til elevens interesser og yrkesplaner. I løpet av aksjonsforskningen, erfarte lærerne hvordan elevmedvirkning og elevdemokrati kunne være med på å styrke yrkesrettingen. Dette skjedde når elevene ble hørt og fikk friheten til å delta aktivt i egen utdanningsplan. Elevene ble utfordret på å ta valg som var relatert til egne interesser, og elever som var usikre på sitt yrkesvalg, måtte velge et yrke de ønsket å bli bedre kjent med. Lærerne utfordret elevene på å gi læreren tilbakemelding på hvordan de opplevde undervisningen. Dette virket litt «skummelt» i starten for lærerne. Det kom tydelig frem hos elevene at tiltakene og endringene som var gjort, var viktig i utviklingen av yrkesrelevant og meningsfull undervisning tilpasset ulike utdanningsplaner. Lærerne opplevde også at det tette samarbeidet og involveringen med elevene, ga positive relasjoner mellom lærer og elev. Elevene tok mer ansvar og var mer engasjerte i undervisningen. I tillegg opplevde lærerne at elevene fikk mer eierskap til undervisningen. (Bruvik, 2018, s. 22).

3.4 Kvalitet i yrkesutdanningen

Hiim (2015, s. 136) har sett nærmere på hvordan lærere bedre kan yrkesrette undervisningen ved å ta utgangspunkt i elevenes praksiserfaringer, både i programfag og fellesfag. Hun har gjennomført et omfattende aksjonsforskningsprosjekt i samarbeid med forskere og yrkesfaglærere ved Høgskolen i Oslo og Akershus. Formålet med prosjektet var å utvikle kunnskap om innholdet i yrkesutdanningen. Kunnskapsløftet har en intensjon om å styrke kvaliteten på yrkesutdanningen gjennom yrkesretting og samarbeid mellom skole og arbeidslivet. Disse prinsippene er sterkt vektlagt i læreplanene, fordi det viser seg å være relevansproblemer i yrkesutdanningen. Dette henger sammen med utdanningsstrukturen med to år i skolen og to år ute i bedrift som lærling. Første skoleår er oftest en innføring i ulike yrker som inngår i ett av ni brede utdanningsprogrammer. År nummer to er mer spesialisert mot noen få yrker. Evaluering av strukturen i Reform-94, viste at det ikke var samsvar mellom teori og praksis i yrkesutdanningen. Frafallet av elever i yrkesutdanningen er fortsatt høyt, noe som medfører et betydelig samfunnsproblem. Både elever og bedrifter klager på at utdanningen både er for teoretisk og for lite yrkesrelevant. Det viser seg at det finnes lite forskning på kvaliteten og innhold i yrkesutdanningen, samt hvordan denne kan styrkes (Hiim, 2015, s. 136).

Resultatene fra Hiims forskning, peker mot store utfordringer i yrkesutdanningen. I denne forskningen kommer det frem at det er manglende samsvar mellom utdanningsinnholdet og elevens behov for å utvikle kunnskap om de yrkene de ønsker å utdanne seg til. For å yrkesforankre utdanningen, ble kjernen i Hiims forskning å ha arbeidspraksis i eget valgt yrke i faget Prosjekt til fordypning, som nå heter *Yrkesfaglig fordypning*. Et av grunnprinsippene her ble at innholdet i programfagene og fellesfagene skulle ta utgangspunkt i det elevene erfarer ute i praksis. De som deltok i prosjektet, både elever, lærere og instruktører, oppfattet denne metoden som meningsfull og kompetansehevende. Forskningen sier at etablerte strukturer og tradisjoner for utdanning, er med på å skape hindringer for yrkesforankringer (Hiim, 2015, s. 136).

Videre kommer det frem i denne forskningen at det legges vekt på orientering om yrkesutdanningen allerede på ungdomsskolen. Denne orienteringen bør bli utført av

bedrifter, yrkesfaglærere og elever fra yrkesfaglige utdanningsprogrammer. Det viser seg at det er behov for sterke føringer fra alle nivå for å ha et tett samarbeid mellom skole og arbeidsliv gjennom hele utdanningsløpet. Her vil sentrale oppgaver i et slikt samarbeid handle om yrkesorientering. I tillegg bør det være tilbud om arbeidspraksis i valgt yrke for alle elever på Vg1 og Vg2. For å kunne yrkesforankre undervisningen, er det viktig at skolen og bedriftene samarbeider om innholdet i felles programfag og fellesfag. Dette med utgangspunkt i analyser og diskusjoner om kunnskapsbehovet ute i de ulike yrkene. Innholdet i programfagene bør differensieres med utgangspunkt i elevenes yrkesinteresser. Oppgavene bør være knyttet til yrket den enkelte elev ønsker å utdanne seg til. Dette gjelder både teoretiske og praktiske oppgaver. For å lykkes med en slik differensiering av oppgaver, er det en forutsetning at elevene deltar aktivt, og er med i beslutninger som gjelder læringsarbeidet. Både læreplaner og ulike vurderingssituasjoner må fremme yrkesforankring. Resultater fra prosjektet viser at det er et stort behov for etter- og videreutdanningstilbud for yrkesfaglærerne. Dette for å styrke yrkesfaglærerens breddekompetanse i forhold til yrker som inngår i aktuelt programområde og styrker fellesfaglæreres kunnskaper om yrkesfag (Hiim, 2015, s. 145).

Resultatene i forskningen til Hiim, peker også mot at mange elever trenger å erfare yrket ute i praksis før de gjør et endelig yrkesvalg. Det er derfor viktig at elever som er usikre på yrkesvalg på Vg1, får prøve seg ute i flere yrker. De som allerede har bestemt seg for yrke, må få anledning til å konsentrere seg om det aktuelle yrket. Kontakten mellom skole og bedrift, har som formål å styrke utdanningskvalitet og gjennomføring av utdanningen. Forsøkene som ble gjennomført i denne forskningen, viste seg å være avhengig av den enkelte lærer. Hiim presiserer at hun håper de positive erfaringene i forskningen får betydning for utviklingen framover, både når det gjelder enkeltskoler, i de ulike fylkeskommuner, men også på nasjonalt nivå (Hiim, 2015, s. 146).

3.5 Yrkesfaglig lærerkompetanse i brede utdanningsprogram

Dahlback, Olstad, Sylte og Wolden (2019) har skrevet en artikkel basert på forskning om hvilken kompetanse en yrkesfaglærer i videregående skole bør ha for å kunne undervise i

brede yrkesfaglige utdanningsprogram. Dette med fokus på tidlig yrkesspesialisering. Lærere ansatt på yrkesfaglige utdanningsprogram, kan ha ulik utdanning og faglig bakgrunn. På Helse- og oppvekstfag kan et eksempel på dette være lærere med tre-årig yrkesfaglærerutdanning basert på et relevant fagbrev som helsefagarbeider, fotterapeut eller apotektekniker. Andre har en bachelor innenfor et aktuelt yrke etterfulgt av en praktisk-pedagogisk utdanning (PPU). De fleste av de med PPU som jobber på Helse- og oppvekstfag, er tidligere sykepleiere eller barnehagelærere. I distrikter eller på enkelte utdanningsprogram kan det være utfordringer som gjør at skoler må ansette lærere uten relevant eller formell kompetanse. Hvilken betydning lærerens kompetanse har for yrkesretting i programfagene, er noe av det som belyses i denne forskningen.

Det er lite forskning på akkurat dette med kompetanse, og hva som kreves for å kan undervise i brede utdanningsprogram. Etter at den nye strukturen ble innført i skolene i 2020, stilles det krav om yrkesspesialisering allerede fra det første året i den videregående skole. Hovedmodellen i den norske yrkesfagopplæringen er først to år i skole, for så å ha to års læretid ute i bedrift. Empirien i denne artikkelen er hentet fra Vg1 Design og håndverk, der det er tilbud om åtte svært ulike programområder. Innenfor alle disse yrkene, jobbes det med svært varierte arbeidsprosesser og materialer. Dette gir store utfordringer for hvilken opparbeidet kompetanse en yrkesfaglærer må ha. Det vil si at yrkesfaglæreren må ha kompetanse som er utover eget fagområde. Arbeidsgivere melder at nivået på elevenes yrkesfaglige kompetanse er svekket etter to år i skolen. Ifølge artikkelen kommer det frem at nyere forskning peker på en manglende sammenheng mellom profesjonsutdanningen og praksisfeltet (Dahlback et al., 2019, s. 3).

Forskningen omtaler lærernes fagkompetanse, og hvordan den har stor betydning for relevansen i den yrkesfaglige opplæringen. Skoler der lærerne har smal fagkompetanse, får utfordringer med å differensiere opplæringen basert på elevens yrkesinteresser og videre utdanningsplaner. Dette er spesielt vanskelig å få til på Vg1 med sine mange ulike yrkesveier (Dahlback et al., 2019, s. 4). Lærerkompetanse er ifølge Kunnskapsløftet definert som summen av lærerens praktiske ferdigheter, kunnskaper, personlige kvaliteter, samt lærerens evne til refleksjon. Kompetansebegrepet defineres på ulike måter, og i den nye

skolestrukturen fra 2020, legges det vekt på at læreren skal både skaffe seg og anvende kunnskap og ferdigheter for å kunne løse og mestre utfordringer og problemer. Her innebærer kompetanse forståelse og evnen til både å tenke kritisk og reflektere (Dahlback et al., 2019, s. 4).

Funnene i forskningen viser at for å kunne gjennomføre den nye strukturen i skolene, der det vektlegges tema som tidlig yrkesspesialisering og relevansproblematikk, kreves det at yrkesfaglæreren må ha bredde- og dybdekompetanse i alle yrkene som inngår i de ulike utdanningsprogrammene. Her kommer det også frem at innholdet i yrkesfaglærerutdanningen må spisses for å kunne gi grunnlag for mer dybdelæring, og kunne møte samfunnets behov for kompetanse. Hvis man skal oppnå dette, er det viktig at yrkesutøvere og bedrifter samarbeider slik at det blir gitt relevant opplæring i de yrkene de selv ikke har fagbrev. Det betyr også at det er behov for tilbud om etter- og videreutdanninger for yrkesfaglærere. Dette for å få økt kompetanse om hvordan yrkesspesialisering bør gjennomføres i brede utdanningsprogram. Yrkesfaglærerne må ha kompetanse i å analysere de generelle læreplanene som er brede, og se disse i sammenheng med behovene som er ute i samfunnet og arbeidslivet. I tillegg er det viktig at læreren har den kompetansen som trengs for å imøtekomme hver enkelt elevs yrkesinteresser og utdanningsplaner. Funnene i denne artikkelen sier at hvis læreren ikke innehar yrkesdifferensiert- og yrkesdidaktisk kompetanse, er det ikke mulig å gi en yrkesrelevant opplæring. Det burde være krav om at yrkesfaglærere som underviser på utdanningsprogram med brede Vg1-valg, både har fagbrev og bred yrkeserfaring fra ett eller flere av yrkene som inngår i det aktuelle utdanningsprogrammet (Dahlback et al., 2019, s. 22).

3.6 Viktigheten av relevant undervisning

I en internasjonal forskning fra Hong Kong, rapporterer Kember, Ho og Hong (2008, s. 249) om funn i en studie der 36 studenter uttaler seg om motiverende og demotiverende undervisning. Relevans ansees som et utfordrende tema å forske på, da resultater og konklusjoner basert på spesifikke områder ikke nødvendigvis er direkte overførbare.

Eksempelvis kan forskning om hvordan relevans påvirker motivasjon i arbeidslivet, være avhengig av kunnskap og erfaringer som elever i videregående opplæring enda ikke har. Forskningen til Kember et al. (2008) viser at elevenes opplevelse av motivasjon, preges av åtte elementer. I denne artikkelen har de valgt å fokusere på elementet med å etablere relevans, da dette utmerket seg som særdeles viktig for informantene. Relevans kan ifølge studien etableres gjennom å; vise hvordan teori kan brukes i praksis, etablere relevans mot interesse for lokale saker, relatere materiale til hverdagsapplikasjoner, og legge til rette for valgfrihet basert på yrkesinteresser (Kember et al., 2008, s. 253). Alle disse er i sammenheng med hverandre, og kan skape relevans med hjelp av ulike metoder. En undervisningsmetode som fremheves er case-basert eller problem-basert læring. Disse formene for læring handler om å ta utgangspunkt i realistiske situasjoner som beskriver typiske scenarier elevene kan møte i praksisfeltet. Disse kan oppleves som motiverende fordi innholdet faktisk viser et konkret behov for kunnskap (Kember et al., 2008, s. 251). Videre kommer det også fram i denne studien at lærerens interesse og entusiasme for fagets innhold smitter over på elevene. Lærere kan til en viss grad skape relevans ved å dele egne erfaringer og vise til aktuelle eksempler. Samtidig er praktiske læringsaktiviteter nødvendig for at elevene skal kunne se hvordan opplæringen på skolen ikke bare skal kunnes, men også brukes (Kember et al., 2008, s. 250).

Den tradisjonelle læreplanen der man bruker mye tid på grunnleggende og abstrakt teori, viser seg i denne studien å være hovedårsaken til demotiverte elever. Dette skjer når elevene ikke klarer å se hvordan teorien er anvendelig for det faget eller yrket de interesserer seg for. Studentene føler seg lett demotiverte dersom de ikke klarer å se relevansen av det teoretiske materialet. Relevansen i enkeltfag har ifølge informantene også en betydning for deres evne til å se sammenhengen med andre fag, altså en tverrfaglig og helhetlig forståelse. Opplevelsen av relevans oppstår først når eleven klarer å se opplæringen i sammenheng med egne erfaringer og personlige kunnskapsrammer. Disse kan utvikles gjennom praktiske læringsaktiviteter på skolen, eller direkte arbeidserfaring fra praksis ute i bedrifter. Med bakgrunn i at de har valgt et profesjonelt utdanningsprogram, har de også en forventning om at opplæringen skal forberede dem godt til deres fremtidige yrkeskarriere (Kember et al., 2008, s. 261).

3.7 Oppsummering av tidligere forskning

I dette kapittelet har vi sett på tidligere forskning som forsterker påstanden om at undervisning basert på elevinteresser, er helt nødvendig for at opplæringen skal føles meningsfull og relevant. Relevansbegrepet regnes faktisk som selve nøkkelen til motiverte elever. Dermed bør skolens faglige opplæring være i tråd med de ferdigheter og kvalifikasjoner som er nødvendige for at elevene skal kunne utføre arbeidsoppgaver knyttet til et spesifikt yrke. Det er mange ulike faktorer som påvirker lærerens muligheter for å kunne yrkesrette og differensiere undervisningen basert på elevinteresser. Forskningen viser at lærere med begrenset kompetanse kan få utfordringer når det skal undervises opp mot mange forskjellige yrker. Det er behov for at lærere tenker nytt og annerledes, og klarer å rive seg løs fra den tradisjonelle metoden med tavle-undervisning etterfulgt av skriftlig kapittelprøve. Skolens opplæring bør i større grad tilpasses behovet for kompetanse ute i bedriftene, gjennom et tett samarbeid mellom skole og bedrift. For at dette skal være gjennomførbart, må læreren holde seg faglig oppdatert og henge med på den stadige utviklingen som skjer i arbeidslivet.

Forskningen viser at det helt klart er et behov for endringer i både innhold og didaktiske metoder i dagens yrkesfaglige utdanningsprogram. Elevens involvering og medvirkning bør få en mer sentral rolle i planlegging og gjennomføring. De valg som læreren tar i forhold til undervisning og elevarbeid, har en direkte betydning for elevenes motivasjon for læring.

4 Teoretisk innramming

Dette kapittelet omhandler teori fra faglitteratur og styringsdokumenter som belyser tema i oppgaven vår. Vi ser på oppgavens problemstilling i sammenheng med faktorer som har betydning for innhold og gjennomføring av yrkesopplæringen på Vg1 Helse- og oppvekstfag. Teoriene beskriver hva som ligger i begrepene tilpasset opplæring, yrkesdidaktikk, yrkesrelevant opplæring og yrkesretting. Videre i kapittelet presenterer vi tre ulike strategier eller modeller for læring. Til sist vil vi redegjøre for teoretiske tilnærminger og læringsteorier som belyser didaktiske elementer i yrkesopplæringen. De valgte teoretikerne er Dewey og Vygotsky. Teori presentert i dette kapittelet blir senere brukt i diskusjon av studiets empiriske funn.

4.1. Tilpasset opplæring og yrkesdidaktikk

I vår masteroppgave bruker vi begrepet tilpasset opplæring om hvordan man som yrkesfaglærer tilpasser opplæringen og differensierer ut fra elevens individuelle yrkesvalg og interesser. Elevene skal utvikle seg som individer, tilegne seg faglig kunnskap og leve som en inkludert del av fellesskapet. Eleven skal få muligheten for dybdelæring og det krever oppfølging av den enkelte elev. Tilpasset opplæring er den tilretteleggingen som skolen gjør for å sikre at alle elever har læringsutbytte av den ordinære undervisningen (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 21). Håstein & Werner (2014, s. 36) mener at den undervisningen læreren legger opp til, er avgjørende for deres læring. Allikevel er det elevens respons på lærerens valg, som avgjør om opplæringen blir tilpasset eller ikke. Opplæringen elevene møter i skolen skal ha relevans for deres nåtid og fremtid (Håstein & Werner, 2014, s. 22). Tilpasset opplæring innebærer mer enn å bare tilpasse etter elevens kompetansenivå. Elevens ulike yrkesinteresser og utdanningsplaner må vektlegges, og opplæringen må tilpasses hver enkelt elev (Haaland & Nilsen, 2023, s. 204).

For å kunne tilpasse opplæringen ut fra elevenes yrkesinteresser, er det en forutsetning at yrkesfaglærerne kartlegger hva den enkelte elev ønsker og interesserer seg i. Det er viktig at kartlegging av elevens utdanningsplaner skjer tidlig i skoleåret, for å hjelpe elevene å ta bevisste yrkesvalg. Mange av elevene har allerede valgt et fremtidig yrke når de starter på

Vg1. Disse elevene kan oppleve deler av opplæringen som lite relevant for det yrket de allerede har valgt. Andre elever vet ikke hvilket yrke de skal velge, og har behov for å lære mer om de ulike yrkene og mulighetene de har innenfor utdanningsprogrammet. Elevene skal i løpet av første året ha yrkespraksis, der en av hensiktene er at eleven skal gjøre et bevisst yrkesvalg. I tillegg vil praksis gi eleven muligheten til å gjøre erfaringer fra et yrke som undervisningen på skolen kan relateres til. Dette kan innebære en mulighet for faglig interessedifferensiering. Å få til slike sammenhenger, kan bidra til at eleven opplever utdanningen som relevant og meningsfull for sine videre fremtidsplaner og yrkesinteresser (Hiim & Hippe, 2009, s. 50). Man kan si at tilpasset opplæring er et undervisningsprinsipp og ikke en juridisk rettighet i juridisk forstand. Læreren skal finne en balansegang der elevene jobber med de samme kompetansemålene, og finne en løsning på hvordan de organiserer den tilpassede opplæringen. Her blir variasjon i lærestoffet og arbeidsmåtene viktig, med andre ord skal undervisningen være differensiert (Imsen, 2020, s. 418).

Didaktikk kommer fra det greske ordet *didaskhein*, som kan oversettes til «å belære, undervise, analysere, formidle eller bevise» (Lyngsnes & Rismark, 2013, s. 24). Tradisjonelt sett har didaktikk vært knyttet til lærerens rolle og aktiviteter. I moderne fag- og yrkesopplæring, er det viktig at både elever og lærere er bevisst på det som gjøres i læringsarbeidet. For å kunne fylle sin rolle i opplæringen som elev og lærer, er det viktig å være bevisst på hva som blir gjort, hvordan det gjøres og hvorfor de gjør det de gjør. Det er i større grad krav til elevmedvirkning og at alle aktører i læringsarbeidet tar ansvar for sin egen læring og sitt arbeid. Fagdidaktisk læringsarbeid er ofte forankret i tradisjonene rundt skolefaget og har en forståelse for hvordan man kan lære skolefaget på best mulig måte. Dette læringsarbeidet er ikke nødvendigvis forankret i kompetansebehovet i dagens samfunnsliv eller arbeidsliv (Haaland & Nilsen, 2023, s. 189).

Begrepet yrkesdidaktikk kan sees på som bindeleddet mellom yrkesfaget i skolen og yrker i arbeidslivet. Her legges det til rette for yrkesspesifikk opplæring med utgangspunkt i elevens læringsbehov og arbeidsoppgaver og kompetansebehov ute i arbeidslivet (Haaland & Nilsen, 2023, s. 191). Ifølge Hansen (2017, s. 4) handler yrkesdidaktikk i stor grad om hvordan elever på yrkesfaglige utdanningsprogram lærer å utøve et yrke. Etter gjennomført opplæring på

skolen, er målet at elevene etter hvert skal kunne utføre både små, store og avanserte arbeidsoppgaver. I tillegg skal elevene også tenke kritisk, og forholde seg til tidspress og utfordringer. Når læreren utfører det yrkesdidaktiske arbeidet i klasserommet, må opplæringen forankres i yrkesutøvelsen og samtidig dekke behovet for kompetanse i praksisfeltet. Elevene i skolen skal lære et yrke, og ikke bare enkelte fag der man har fokus på individuelle kompetansemål.

Yrkesdidaktikk kan også beskrives som lærerens planlegging, gjennomføring og vurdering i sin yrkesspesifikke opplæring i skolen. Målet med yrkesdidaktiske tilnærminger, er å gi elevene en meningsfull og yrkesrelevant opplæring. Samtidig er målet med opplæringen å gi samfunns- og arbeidsliv en verdifull kompetanse (Dahlback et al., 2014, s. 339). Når man beskriver den didaktiske tilnærmingen til undervisning og læring, er utgangspunktet for opplæringen ute i skolen, dagsaktuell yrkesutøvelse. Det vil si at kompetansen i de ulike yrkene, skal ligge til grunn for tolkning av alle fagene i læreplan. Dette gjelder både av arbeidsmetoder, arbeidsoppgaver, undervisningsmateriale og vurdering av elevens kompetanse (Dahlback et al., 2014, s. 341). Lærerne på yrkesfag må forholde seg til at elevens kompetanse, må være relevant til arbeidslivet eleven skal ut i etter endt opplæring. Dette vil si at målet med opplæringen konstant er i bevegelse og at dette har betydning for både den yrkesdidaktiske og den yrkesfaglige kompetansen læreren må utvikle (Dahlback et al., 2014, s. 344).

I stortingsmelding 44 (2008-2009), s. 26), *Utdanningslinja*, kommer det frem at det stilles krav til lærerens faglige og didaktiske kompetanse, for å skape en mer relevant opplæring. For å kunne vekke faglig interesse og skape motivasjon, må lærerne ha fagkunnskap og evne til å formidle faget. De må i tillegg ha evne til å velge arbeidsformer og pedagogiske metoder tilpasset elevens forutsetninger (Meld. St. 44, (2008-2009), s. 26).

4.2. Yrkesrelevant opplæring og yrkesretting

Yrkesrelevant opplæring handler om at faginnholdet oppleves meningsfylt for eleven. Det blir da elevens subjektive oppfatning, vurdering og refleksjon som definerer om den enkelte opplever innholdet som meningsfylt eller ikke (Hovland, 2015, s. 214).

Ifølge Hiim (2017), har elever på yrkesfag gitt uttrykk for at de opplever første del av utdanningen som lite meningsfull og ensidig teoretisk. De hevder at de ikke ser sammenhengen mellom innholdet i utdanningen og til yrket de ønsker å kvalifisere seg for (Hiim, 2017, s. 19). Kunnskapsløftet legger vekt på at utdanningen skal være yrkesrelevant og meningsfull. Dette innebærer at yrkesfaglæreren må utvikle sammenheng mellom innholdet i utdanningen og innholdet i de ulike yrkene som elevene ønsker å utdanne seg til (Hiim, 2017, s. 82). En stor utfordring med læreplanene i programfag, er at det er uklarhet om hva man vil med den skolebaserte delen av yrkesutdanningen. Dette medfører ulike tolkninger av læreplan mellom fylkeskommuner, skoler og innad blant lærerne i et kollegiale (Hiim, 2017, s. 112).

I Fagfornyelsen er det presisert at lærere og ledere ved yrkesfaglige utdanningsprogram i videregående skole, skal sammen med elevene skape en helhetlig og yrkesrelevant opplæring i fellesfagene. Kunnskap og ferdigheter fra alle skolefagene er integrert i yrkesoppgavene. Dette med utgangspunkt i hvilken kompetanse som kreves for å utføre arbeidet. Her er den organisatoriske tilretteleggingen av å knytte sammen alle skolefagene, både programfag, fellesfag og yrkesfaglig fordypning sentral. For å bidra til økt yrkesfaglig kompetanse hos elevene, er integrering også av fellesfagene i yrkesfaglige oppgaver viktig (Haaland & Nilsen, 2023, s. 232). Det å yrkesrette programfag og yrkesfaglig fordypning med forankring i yrkene elevene utdanner seg til, er ingen selvfølge i videregående skole. Eksempler viser at elever på både Vg1 og Vg2, store deler av skoleåret må jobbe med yrkesfag de allerede vet at de ikke skal utdanne seg til. Desto mindre tid elevene på Vg1 og Vg2 får bruke på det aktuelle lærefaget, desto vanskeligere blir det for bedriftene å føre eleven/lærlingen frem til fagbrev og svennebrev (Haaland & Nilsen, 2023, s. 243).

Yrkesretting kan ifølge Dahlback et al. (2019, s. 88) bety at opplæringen elevene får på skolen og gjennom praksis i bedrifter, i størst mulig grad skal oppleves relevant og

meningsfull. Dette innebærer at fagstoff, læringsmetoder og fagterminologi i undervisningen skal føre til en kompetanse som elevene faktisk får bruk for i sin yrkesutøvelse. Sylte (2015, s. 150) beskriver begrepet som en nødvendighet for sammenheng mellom den teoretiske tilnærmingen i fagene og selve yrkesutøvelsen. Det er særdeles viktig at elevene ser nytteverdien av det de lærer på skolen, opp mot behovet for kompetanse i eget yrkesvalg. Yrkesretting er en viktig del av relevansbegrepet. Yrkesretting kan ansees som et verktøy for å gjøre opplæringen mer relevant for eleven. Å gjøre opplæringen relevant, er en forutsetning for motivasjon til å fullføre skolegangen (Meld. St. 22, 2010-2011).

4.3. Ulike strategier og modeller for læring

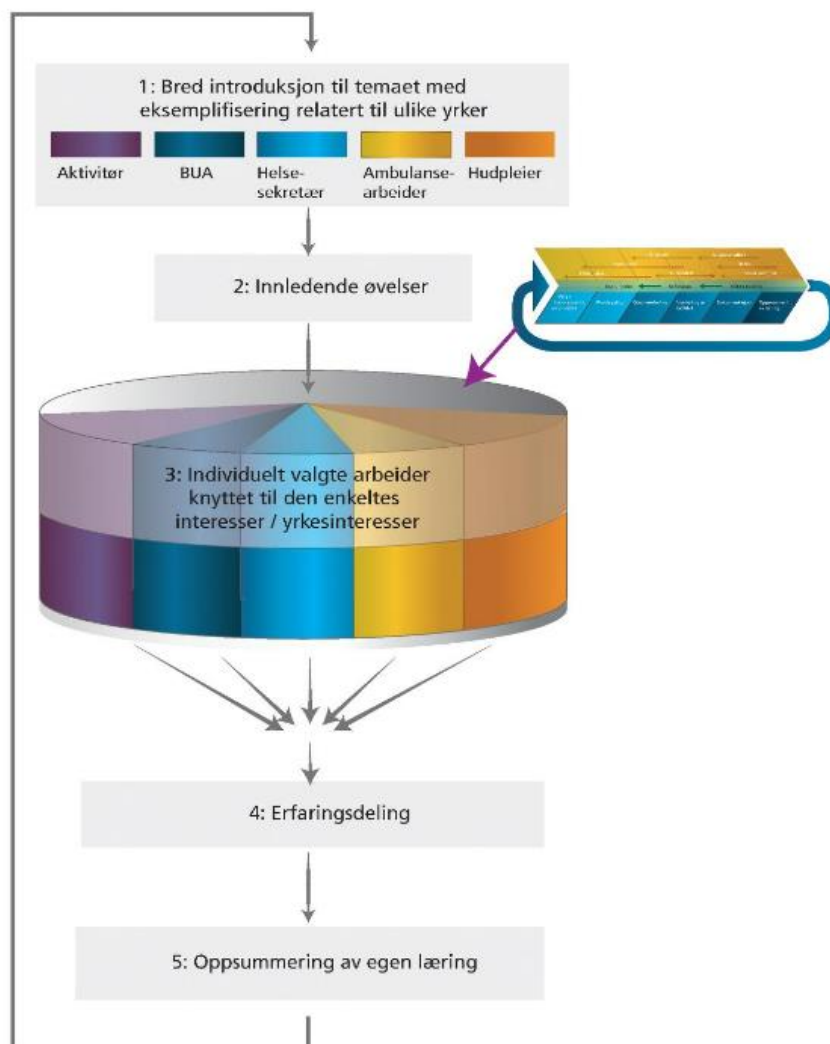
Hvis vi ser på læring som et individuelt fenomen, fører det til teorier og modeller for læring som er opptatt av hva som skjer på det mentale planet hos de enkelte individene. Læring kan også forstås som en sosial prosess, da læring ikke skjer uten at individet står i samspill med de sosiale omgivelsene (Imsen, 2020, s. 191). Ordet læring brukes svært bredt, og man kan si at det å lære må forstås som en helhetlig prosess. En betydning av ordet læring og læreprosesser, kan ifølge Illeris (2012) henvises til samspillsprosesser som skjer mellom individet, det materielle og de sosiale omgivelsene som både direkte og indirekte har forutsetninger for de indre læreprosessene hos individet (Illeris, 2012, s. 15).

4.3.1 Strategi for yrkes- og interessedifferensiering

Elevens interesser og motivasjon er grunnlaget for all læring. Her legges grunnlaget for hvilken kompetanse den enkelte elev kan oppnå. For å skape motivasjon, lærelyst, engasjement og dybdelæring for alle elevene, er det hensiktsmessig med yrkes- og interessedifferensiering. Dette er noe man oppnår når elevene får arbeide med temaer som er knyttet til det yrket de har interesse for, og ønsker å utdanne seg til. I tillegg skal yrkes- og interessedifferensiering være med på å sikre en yrkesrelevant opplæring for de yrkene elevene utdanner seg til. Med programfag på Vg1 og Vg2 som omfatter mange lærefag, kan det være utfordrende for lærere å tilrettelegge opplæringen med utgangspunkt i hver enkelt elevs interesse. De elevene som har bestemt seg for hva de vil bli, bør allerede på Vg1 få tilrettelagt sin opplæring og arbeide med sitt yrkesfag. For at elevene i yrkesfaglige

utdanningsprogram skal kunne oppnå dybdelæring, er det avgjørende at de får opplæring som er tilrettelagt deres ulike yrkesinteresser (Haaland & Nilsen, 2023, s. 203).

For å få hjelp til dette arbeidet, henviser Haaland & Nilsen (2023, s. 204) til en modell som beskriver en strategi for yrkes- og interessedifferensiering. Modellen er utviklet gjennom et forsknings- og utviklingsarbeid som er utført i samarbeid med elever, lærlinger, lærere og instruktører både i bedrifter og skoler. Strategien veksler mellom individuelt arbeid og arbeid i fellesskap, og har til hensikt å bidra til å utvikle den enkeltes identitet med å få mulighet for å arbeid og lære på individets premisser. Denne strategien skal også bidra til at fellesskapet og bedriftene utvikles med bakgrunn i den enkeltes bidrag og deltakelse. Sentralt i denne strategien er også å utvikle et fellesskap preget av mangfold som er basert på individuelle forskjeller ((Haaland & Nilsen, 2023, s. 203).



Figur 1: Strategi for yrkes- og interessedifferensiering (Haaland & Nilsen, 2023, s. 204)

I strategi for yrkes- og interessedifferensiering, er det beskrevet fem ulike faser. I den første fasen introduseres et felles tema eller målområde som med eksempler beskriver ulike yrker. Hensikten her er å belyse yrkesfaglig bredde og hvordan det aktuelle temaet kan tolkes på ulike måter. Fase to er innledende øvelser som omfatter enkelte øvingsoppgaver som skal sikre forståelsen for temaet. Tredje fase handler om arbeidsprosessen og det arbeidet den enkelte elev gjør knyttet til temaet. Her jobber eleven i størst mulig grad med helhetlige yrkesoppgaver i henhold til modellen (figur 1) vist ovenfor (Haaland & Nilsen, 2023, s. 208). Slike oppgaver kan være både reelle og knyttet til arbeidslivet eller være realistiske øvelser i form av konstruerte situasjoner. Det å legge til rette for praktiske arbeidsoppgaver er viktig, da det er med på å skape tilstrekkelig mening og relevans. Arbeidsprosessen deles inn i seks faser og følger pilen som starter med konkretisering av arbeidet, så planlegging, gjennomføring, vurdering, dokumentasjon og oppsummering av læring til slutt. Denne fasen er omfattende og skal omfavne mangfoldet i gruppen der elevene skal lære å ta gode valg og stole på egne løsninger. Elevene skal være sikre på at det de lærer og gjør, er relevant for deres valgte yrke. I denne fasen blir elevene utfordret på å søke mening, velge, begrunne, gjennomføre, vurdere og lære av sitt eget arbeid. Hensikten er å skape grunnlag for å utvikle identitet og læringskompetanse. I fjerde fase deles erfaringer, og læringsresultatet oppsummeres og vurderes opp mot tema eller målområde. Hensikten med denne fasen er blant annet at elevene skal lære av hverandres erfaringer (Haaland & Nilsen, 2023, s. 215). Femte og siste fase oppsummerer og vurderer elevene sin egen læring knyttet til relevans og mening for seg selv, arbeidslivet og samfunnslivet. Her reflekterer de over hva de har lært av eget arbeid, men også av andres arbeid. Vurdering av egen læring står sentralt i jobben med å planlegge videre arbeid (Haaland & Nilsen, 2023, s. 216).

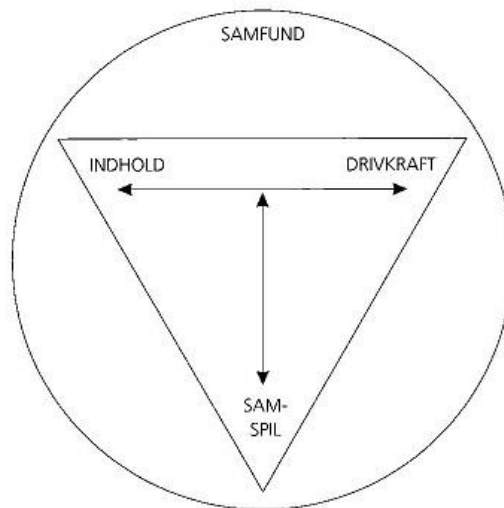
Begrepet yrkesdifferensiering kan beskrives på ulike måter. Ifølge Sylte (2015, s. 151) handler dette om å tilpasse undervisningen på en sånn måte at elevenes individuelle behov og yrkesinteresse ivaretas. Hun mener videre at læreren har ansvaret for å yrkesdifferensiere opplæringen ved å planlegge undervisning og legge til rette for elevarbeid. Her må elevene få delta aktivt, og ta selvstendige valg med utgangspunkt i egen yrkesinteresse. Waage (2015) beskriver yrkesdifferensiering gjennom bruken av ulike metoder, som grunnlaget for at elevene skal oppleve opplæringen relevant og meningsfull.

Hun sier videre at opplæringen bør være preget av elevmedvirkning (Waage, 2015, s. 273). I Meld. St. 28 (2015-2016, s. 105) påpekes det at elever som har bestemt seg for et fremtidig yrke ved starten av videregående opplæring, skal få muligheten til å fordype seg i faget allerede på Vg1.

Det kan by på utfordringer i arbeidet med å yrkes- og interessedifferensiere opplæringen på Vg1. Disse utfordringene er særlig knyttet til brede utdanningsprogram på Vg1, og ved noen tilfeller på Vg2 dersom de har flere yrker i sitt programområde. En slik opplæring skal sikre at den enkelte elev får en meningsfull og relevant opplæring, og være med på å gi et godt grunnlag for å velge det yrke eleven ønsker å utdanne seg til. Når elevene får jobbe med fagstoff knyttet til valgt yrke, kan de allerede da utvikle gryende yrkesstolthet. Det å mestre noe de virkelig ønsker å lære noe om, kan skape både engasjement og en indre motivasjon hos eleven. For å kunne tilpasse opplæringen til elevens interesse og yrkesvalg, kreves det kompetanse fra læreren. Læreren må blant annet lede opplæringen mot elevenes mål, og legge til rette for et godt læringsmiljø. Et godt læringsmiljø skal være preget av gjensidig respekt og gi rom for mangfold. I tillegg er det viktig at læreren både har kompetanse til å analysere læreplanene og analysere de ulike yrkene i utdanningsprogrammet. En slik analyse av yrker kan inneholde mange ulike punkter, som for eksempel hvilke arbeidsoppgaver som inngår i yrket og hvilke arbeidsoppgaver en fagarbeider må kunne (Haaland & Nilsen, 2023, s. 204).

4.3.2. Læringens tre dimensjoner av Illeris

Illeris (2012) beskriver en læringsmodell med tre ulike delementer (figur 2). Disse elementene er *innhold*, *drivkraft* og *samspill*.



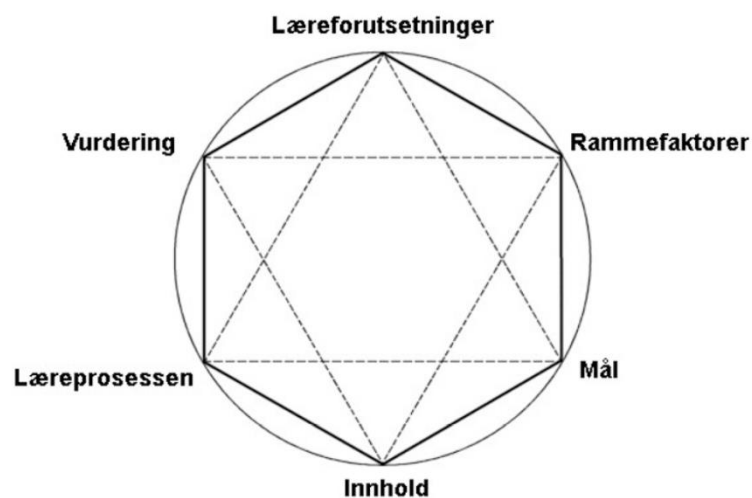
Figur 2: Læringens tre dimensjoner (Illeris, 2012, s. 43).

Innholdsdimensjon i modellen handler om kunnskap, forståelse og ferdigheter. Gjennom denne prøver man å skape mening og mestring, altså vår evne til å fungere godt i våre omgivelser. Drivkraftdimensjon omhandler motivasjon, følelser og vilje. I denne dimensjon av modellen, prøver man å opprettholde en kroppslig og mental balanse, og utvikle vår følsomhet og sensitivitet (Illeris, 2012, s. 48). I læringens tilegnelsesprosess er det et nært samspill mellom den drivkraftsmessige og innholdsmessige dimensjonen. Det som blir lært påvirkes av den mentale energien, og samtidig er motivasjon, følelsene og viljen påvirket av den innholdsmessige delen av læringen. Det er viktig at drivkraftdimensjonen er integrert og er et vesentlig element i all læring. Både motiverende, følelsesmessige og viljemessige mønstre er viktig for den enkeltes evne til å fungere hensiktsmessig og målrettet i samfunnet (Illeris, 2012, s. 123). Siste dimensjon i modellen er samspill. Denne omfatter handling, kommunikasjon og samarbeid. Her beskriver Illeris at man ønsker å oppnå en sosial og samfunnsmessig integrasjon og at man samtidig utvikler vår sosialitet (Illeris, 2012, s. 48). Denne modellen er med på å beskrive hvordan læring gjennom å yrkesrette programfagene, kan bidra til at elevene opplever undervisningen som meningsfull. Her vil drivkraften til

elevene være å få jobbe med fagstoffet opp mot det yrket de møter i praksis og det yrket de er mest interessert i. Det vil være med på å kunne øke motivasjon og viljen til elevene for å løse ulike oppgaver i undervisningen, da de forhåpentligvis ser en større nytteverdi av læringen. Det er viktig å se på de denne modellen (figur 2) som helhet der alle dimensjonene er gjensidig avhengig av hverandre for å skape læring (Illeris, 2012, s. 48).

4.3.3. Den didaktiske relasjonsmodellen

Den didaktiske relasjonsmodellen (figur 3) er en aktuell modell som yrkesfaglæreren kan bruke i sitt læringsarbeid for å nå målsetningene i Fagfornyelsen. Undervisning og læring er kompliserte prosesser der de ulike faktorene i modellen tas i bruk når man legger til rette for læring i de ulike fagene.



Figur 3: Den didaktiske relasjonsmodellen - Hiim & Hippe (2006).

Modellen (figur 3) består av seks ulike faktorer. **Elevenes læreforutsetninger** er en faktor som omhandler å kartlegge hva eleven kan fra før og hva eleven er interessert i. Dette for å kunne tilpasse opplæringen ut fra hver enkelt elevs behov (Hiim & Hippe, 2009, s. 32).

Rammefaktorer er en faktor som kan begrense opplæringen eller gjøre opplæringen mulig.

Utstyr og læremidler, tid til disposisjon, klasserom og verksted, er alle eksempler på ulike rammefaktorer. I tillegg er også lærerens egne ressurser, kunnskaper og verdier, rammefaktorer som enten muliggjør eller begrenser opplæringen. **Målet** for læringsarbeidet er den kunnskapen eleven skal sitte igjen med etter at læringsaktiviteten er gjennomført. Læreplanene inneholder overordnet mål for elevens utdanning, og disse er forpliktende for både læreren og eleven. Målene kan være lik for alle elevene i en klasse, eller være tilpasset den enkelte elev. Elevene selv kan være med på å ta ansvar for hva de skal lære, og diskutere og utforme målene sine. **Innhold** er en annen faktor i modellen, og henger nøye sammen med faginnholdet i opplæringen. Det faglige innholdet handler om undervisningen og læring, og hvordan innholdet blir valgt og tilrettelagt. Innholdet kan deles i ulike skolefag, og det kan også være strukturerte praktiske oppgaver knyttet til de ulike yrkene (Hiim & Hippe, 2009, s. 33). **Læreprosessen** i modellen beskriver hensyn læreren skal ta i læreprosessen til elevene. Eksempler på dette er hva elevene skal gjøre, hvordan lærer og elev samarbeider og i hvilken grad elevene skal få være med å bestemme og ta del i sin egen læring. Andre eksempler er hva slags oppgaver de skal gjøre og om de skal jobbe individuelt eller i samarbeid med andre elever. Her er det også spørsmål om hvilke arbeidsformer læreren aktivt skal ta i bruk i læreprosessen. **Vurdering** er siste faktor i denne modellen. Vurdering kan foretas både i selve undervisningen og i læreprosessen, og skal sees opp mot målene i læringsarbeidet (Hiim & Hippe, 2009, s. 34).

I sitt arbeid som lærer må man bevege seg frem og tilbake mellom disse faktorene, og det er dette man mener med begrepet *didaktisk relasjonstenkning*. Didaktikken eller læren om undervisning, handler om samspeillet mellom disse faktorene. Hensikten med all undervisning er læring, og læringen er noe som skjer i eleven. Derfor er eleven som helhet en viktig faktor i denne modellen (Hiim & Hippe, 2009, s. 36).

I vår forskning har vi sett på hvordan den didaktiske relasjonsmodellen kan brukes som et verktøy i den tilpassede opplæringen. Alle seks faktorene i modellen er relevant for å kunne yrkesrette programfagene på Vg1. For å kunne tilpasse opplæringen til hver enkelt elev og deres yrkesinteresser, må man kartlegge hva slags yrke eleven ønsker å fordype seg i, samt ha kjennskap til elevens læreforutsetninger. For at en slik tilpasset opplæring skal kunne

gjennomføres, er rammefaktorene viktige. Tid og rom med tilstrekkelig utstyr, er elementer som har stor betydning for i hvor stor grad man lykkes med å yrkesrette opp mot de elleve ulike programområdene innenfor Helse- og oppvekstfag. Hvilket utstyr og praksisrom de ulike skolene har, viser seg å ha stor betydning for graden av yrkesretting. For å kunne utarbeide differensierte oppgaver, trenger læreren tid til å planlegge dette arbeidet. En annen rammefaktor som er viktig for å tilpasse opplæringen, er lærerens kompetanse i de ulike utdanningsområdene. Alle programfagene har flere kompetansemål som eleven skal jobbe med. Vi anser elevmedvirkning som viktig i jobben med både mål og innhold i opplæringen. Dette for at eleven skal kunne tilpasse sine oppgaver opp mot egne yrkesinteresser. Hvordan innholdet av programfagene organiseres, er avgjørende for hvor relevant elevene opplever at opplæringen er. Læreprosessen i modellen er en essensiell faktor i vår forskning. Hvordan læreren planlegger og gjennomfører opplæringen, er avgjørende for å lykkes med yrkesretting av programfagene. Siste faktor i modellen er vurdering. Vurdering er en viktig faktor i det didaktiske arbeidet som gjøres i skolen, men vi har i vår forskning valgt å ikke fordype oss i vurderingsarbeidet som gjøres i forhold til yrkesretting. Dette har derfor ikke vært et fokusområde under intervjuene av informantene.

4.4. Læringsteori av Dewey og Vygotsky

Den amerikanske filosofen John Dewey (1859-1952) la vekt på menneskets egne aktive medvirkning i egen læreprosess. At læring skjer gjennom handling og tenking, var grunnlaget for hans læringsteori. Hans aktivitetsteori innebærer at læreprosessen skal være styrt av elevens intensjoner og interesser. Eleven skal utforske reelle problemer og utforske problemstillingene på en praktisk måte. Skulle eleven lære noe, måtte eleven selv gjøre sine egne erfaringer. Dewey mener lærestoffet og elevens erfaringer skal sees på som en helhet (Høihilder, 2015, s. 159).

An ounce of experience is better than a ton of theory simply because it is only in experience that any theory has vital and verifiable significance (Dewey 2007, s. 107).

Dewey beskriver i dette sitatet at ett gram erfaring er bedre enn ett tonn teori. Det vil si at elever som kun jobber med teori, kan få vanskeligheter med å se relevansen til praktiske sammenhenger. For at teoretisk læring skal gi mening og ha betydning, må dette kobles til de erfaringer elevene får gjennom praktiske aktiviteter (Dewey 2007, s. 107).

Aktivitetsteorien skal ta utgangspunkt i et problem, og Dewey mener at en problematisering er starten og utgangspunktet for alle læreprosesser. Eksempler på denne type arbeid er prosjektarbeid med elevene. Et av målene i her er å hjelpe elevene med å konstruere ny kunnskap gjennom egen utforskning og aktivitet (Høihilder, 2015, s. 159).

Den sosiale konstruktivismen tar utgangspunkt i at læringen skjer i lys av kulturen, språket og fellesskapet eleven hører til i. For at eleven skal bli en aktiv deltaker i sin egen læreprosess, kommer begrepet «stilbygging» inn. Dette innebærer at eleven skal ha en arbeidsplattform for at den skal kunne bli trygg på seg selv og sine evner. Eleven skal da lære ut fra egne forutsetninger. Den russiske forskeren Lev Vygotsky (1896-1934), la grunnlaget for det sosiokulturelle læringssynet. Dette handlet om at all intellektuell utvikling og tenkning, har utgangspunkt i den sosiale aktiviteten og at det individuelle var et resultat av det sosiale samspillet. Vygotsky la vekt på at all læring skjer i sosiale sammenhenger. Han beskriver språket som et viktig redskap for å tilegne seg ny kunnskap (Høihilder, 2015, s. 164). De sosiokulturelle teoriene legger vekt på at all læring og undervisning er innvevd i en helhetlig kontekst. Elevene skal se hvilken sammenheng kunnskapen er knyttet til. Den sosiale konteksten gir læringen en tilleggsdimensjon som letter overføringen til nye situasjoner og til å bruke kunnskap i nye livsnære situasjoner. Med bakgrunn i dette, ansees sosiokulturell teori som et viktig teoretisk fundament i dybdelæring (Imsen, 2020, s. 206).

Vygotsky var opptatt av at elevene skulle få utfordringer, og hans teori støtter godt om prinsippet for tilpasset opplæring. Elevene skal strekke seg etter ny kunnskap gjennom samhold og fellesskap med andre. Han mener at undervisningen skal legges på et høyere nivå enn der eleven allerede er. Tilpasset opplæring handler i denne sammenhengen om det eleven klarer med hjelp fra andre som besitter den kunnskap og ferdigheter som trengs for å løse nye oppgaver. En viktig side av den sosiokulturelle læringsteorien, omhandler å bygge stilas for elevene. Her skal man også legge til rette for at elevene skal kunne bygge stilas for

hverandre. Dette skjer når elevene samarbeider om oppgaver og de utfordrer hverandre på oppgavene (Høihilder, 2015, s. 167). Ved å gi elevene mulighet for å samarbeide med andre medelever med samme yrkesinteresse, vil være i tråd med det Vygotsky sier om sosiokulturelle læringsprosesser. Når vi yrkesretter i klasserommet, får elevene mulighet til å jobbe gruppevis med utgangspunkt i egen yrkesinteresse.

4.5. Oppsummering av teoretisk ståsted

Tilpasset opplæring innebærer i denne oppgaven å ta hensyn til elevens ulike yrkesinteresser og utdanningsplaner når opplæringen skal planlegges. En forutsetning for å kunne tilpasse opplæringen ut fra hver enkelt elevs yrkesinteresser, er å kartlegge den enkelte elevs ønsker og interesser. Elevmedvirkning er et krav i videregående skole og eleven må få muligheten til å delta aktivt i eget læringsarbeid. Det yrkesdidaktiske arbeidet som læreren skal gjøre i klasserommet, må forankres i yrkesutøvelsen og samtidig dekke behovet for kompetanse i praksisfeltet. Målet med yrkesdidaktiske tilnærminger, er å legge til rette for at eleven opplever opplæringen meningsfull og yrkesrelevant. En slik opplæring skal bidra til å gi samfunnet og arbeidslivet en verdifull kompetanse. Yrkesretting kan ut fra dette ansees som et viktig verktøy for å gjøre opplæringen mer relevant for eleven. Det stilles derfor krav til lærerens faglige og didaktiske kompetanse, og læreren må evne å ta i bruk pedagogiske metoder tilpasset elevenes behov.

De tre modellene vi presenterer beskriver læring og læringsprosessene og kan være til hjelp for både lærer og elev i deres arbeidsprosesser. Teorien vi presenterer er i tråd med aktivitetsteorien til Dewey, som innebærer at læreprosessen skal være styrt av elevens intensjoner og interesser. Vygotskys teori legger stor vekt på viktigheten av den sosiokulturelle læringsprosessen gjennom samspill med andre. Det kan være medelever i klasserommet eller kollegaer ute i praksisfeltet. Dette beskrives som en svært viktig arena for læring. Elever på Vg1 Helse- og oppvekstfag skal ut i yrker som krever en spesifikk kompetanse. Da er det avgjørende at elevene ser en sammenheng mellom undervisningen de får på skolen, og de krav de møter ute i praksisfeltet.

5 Vitenskapsteori og metode

I dette kapitlet skal vi først beskrive valg av vitenskapsteoretisk ståsted, forskningsdesign og metode. Videre vil vi gjøre rede for vår analyse av det empiriske datamaterialet, samt oppgavens reliabilitet, validitet, generaliserbarhet og forskningsetikk.

5.1 Vitenskapsteoretisk ståsted

I dette masterprosjektet har vi valgt en fenomenologisk tilnærming der vi ser på elevenes yrkesutdanning som en sosial menneskelig konstruksjon som forankres i det konstruktivistiske perspektivet (Postholm, 2010, s. 22-23). Konstruktivismen tar utgangspunkt i teorien om hvordan ny kunnskap tilegnes, men også utvikles gjennom den kunnskapen vi allerede har. Det kan sies at mennesket i seg selv bidrar til ny kunnskap. En konstruktivistisk oppfatning av læring skjer gjennom den enkelte elevs møte og samspill med omverden (Illeris, 2012, s. 145).

Forskning er en systematisk produksjon av kunnskap, og en vanlig definisjon av kunnskap er å ha en sann og velbegrunnet oppfatning av noe. Det som skiller forskning og vitenskap fra andre kunnskapskilder, er likevel ikke en sannhet i og for seg, men det er måten vi søker etter sannheten på (Nyeng, 2012, s. 9; Dalland, 2007, s. 46-47). Vitenskap er systematiske undersøkelser av fysiske og sosiale fenomener som baserer seg på en organisert skepsis der resultatene offentliggjøres, og går ut på å produsere kunnskap som er menneskenes felleseie. Alle forsøk på å avklare vitenskapens kjennetegn er en del av det vi kaller vitenskapsteori, en disiplin som er en del av filosofien. Hovedtemaene i vitenskapsteorien er blant annet hva som skiller forskning fra andre kilder til kunnskap, og hva som er særpreget til de ulike vitenskapene. Dette handler i hovedsak om hvor stor grad man beskriver en objektiv virkelighet og hvordan man begrunner vitenskapelige teorier. Alt dette innebærer at man betrakter prosessen som frembringer kunnskapen, og den sosiale organiseringen rundt den, på lik linje som kunnskapen i seg selv (Nyeng, 2012, s. 10-11).

5.1.1 Fenomenologi som forskningsdesign

Hvis man som forskere slutter seg til den filosofiske fenomenologien, vil man utfordre realisten ved å hevde at vitenskapelig kunnskap utgjør bare en av mange måter verden kan fremtre for oss på. Vi erfarer verden som den ene eller andre formen for virkelighet, alt ettersom hvordan vi lar den fremtre for oss. Ordet *fenomen* kan bety å lyse eller stråle, og påvise eller å avdekke (Nyeng, 2012, s. 32). Fenomenologi er læren om det innlysende. Dette dreier seg i praksis om studier for hvordan mennesker opplever ulike sider i sin tilværelse, hvilke innhold som fyller deres bevissthet, og hvordan deres tanker og refleksjoner sier noe om hva som er viktige for dem. Grunnlaget for en slik tilnærming er å få frem den levde erfaringen og kunnskapen. Et menneskesyn som tilsier at mennesker ikke er i verden på samme måte som maling er i et spann, og at folk derfor ikke kan studeres som et objekt på linje med andre objekter. Sett med fenomenologiske øyne, er mennesket først og fremst et praktisk vesen og deretter et teoretisk kunnskapsvesen (Nyeng, 2012, s. 32-33).

Fenomenologisk metode brukes til å studere hvordan verden blir slik den er. Når man beskriver menneskers subjektive opplevelser fanger man også opp de strukturer som har nedfelt seg i deres bevissthet, de rutiner og vaner i tenkningen som sementerer fenomenet. Fenomenologisk forskning gjør i all hovedsak bruk av kvalitative metoder, og særlig henter den sin empiri fra dybdeintervjuer. Ofte bruker man uttrykket fenomenologiske intervjuer for å understreke at man legger vekt på det beskrivende heller enn det forklarende. Det vil si at man forsøker å se verden gjennom respondentenes øyne og stimulere til åpenhet. Dette for å gi forskeren data om virkeligheten slik den fremtrer for den som er engasjert i den på et praktisk plan (Nyeng, 2012, s. 35-36).

Når vi er ute i feltet som forskere for å observere, intervjuer eller lese skriftlig materiale, møter vi det nye og ukjente med bakgrunn i de forestillingene og det tankesettet som vi har fra før. Forforståelsen omhandler ikke bare det teoretiske rammeverket, men både erfaringer, verdier, kunnskap, forskingsfilosofi og holdninger til feltet man skal studere. Forskerens forforståelse er nødvendig for forståelsen, fordi man må starte med noen ideer om hva man skal se etter. Man kan si at forforståelsen gir oss en retning i undersøkelsene våre. Forskeren kan risikere å havne på villspor på grunn av egen forforståelse. Dette kan

skje når en ikke blir bekreftet av saken selv, forskeren finner ikke det den ser etter, eller det er noe som ikke stemmer med forforståelsen (Nilssen, 2014, s. 68).

Det må gjøres mange overveielser og valg når en forsker skal gjennomføre en undersøkelse. I en tidlig fase må forskeren ta stilling til innhold og rekkefølge av undersøkelsen. I sammenheng med forskning defineres dette som forskningsdesign. Dette innebærer alt som kan knyttes til en undersøkelse (Johannesen et al., 2016, s. 69).

Innenfor forskningsdesign og kvalitativ metode, skiller vi mellom casedesign, etnologi og fenomenologi (Johannesen et al., 2016, s. 69). I vår masteroppgave, der vi skal forske på hvordan andre lærere jobber med yrkesdifferensiering på Vg1, vil vi slutte oss til fenomenologien. Vår fenomenologiske framgangsmåte deles inn i fire trinn. Først gjør vi forberedelser der vi bestemmer hvilket fenomen vi ønsker å forske på. Deretter skal vi finne aktuelle informanter som kan belyse vårt tema. Som en del av trinn en, vil vi også utforme en problemstilling som gjør det mulig for oss å gjøre undersøkelser innenfor de rammene vi har i forhold til tid og mengde. Problemstillingen skal formuleres på en sån måte at forskeren kan forstå meningen av det fenomenet som studeres (Johannesen et al., 2016, s. 170). Trinn to er innsamling av data, i vårt tilfelle gjennom intervju av enkeltpersoner som har erfaring med dette fenomenet. Vi vil intervjuere lærere om hvordan de erfarer bruken av yrkesretting og yrkesdifferensiering i sin undervisning, og få kjennskap til ulike pedagogiske metoder. Her er det informantenes subjektive opplevelser, erfaringer og meninger som vektlegges. Trinn tre handler om analyse og fortolkning av innsamlet datamaterialet. Her skal vi som forskere forsøke å forstå en dypere mening av erfaringene til informantene. Siste og fjerde trinn i vår fremgangsmåte er rapportering av våre funn i undersøkelsen (Johannesen et al., 2016, s. 175-176). Bakgrunnen for vårt valg av en fenomenologisk tilnærming, er at vi har et ønske om å skaffe ny kunnskap og vitenskap om tema.

Epistemologi kan forklares som læren om kunnskap, og handler mer om ulike oppfatninger for hvordan en forsker kan skaffe ny kunnskap om verden. Johannesen et al. (2016, s. 50) er opptatt av at samfunnsvitenskapen består av mange oppfatninger av hva som er den sosiale virkeligheten. Disse oppfatningene kan ha betydning for resultater og konklusjoner av

undersøkelser. Det er derfor viktig at vi som forskere er bevisst på vår rolle og forforståelse inn i prosjektet, og hvordan dette eventuelt kan virke inn på resultatet og funn. Nilssen (2014, s. 25) sier at kunnskap blir skapt i møte mellom forskeren og forskningsdeltakerne. Dette krever at forskeren prøver å redusere avstand mellom dem ved å legge opp til et nært samarbeidsforhold. Det vil si at relasjonen mellom partene har betydning for det datamaterialet som samles inn. Som forskere i eget praksisfelt, vil det ifølge Postholm og Jacobsen (2018, s. 109) være naivt å tro at vi kan gå ut å studere virkeligheten helt objektivt og uten forutinntatthet. En forutsetning er at vi som forskere så langt det er mulig skal avklare forventinger og antakelser på forhånd. Det krever at vi har et åpent sinn, og samtidig er bevisste på hvordan vår forforståelse, men også erfaringer, bakgrunn, kunnskap og teoretisk rammeverk påvirker hvordan vi skaper mening i det innsamlede materialet.

5.2 Metode og utvalg

Samfunnsvitenskapene har som mål å bidra med kunnskap om hvordan virkeligheten er, og da må man gå metodisk til verks. Metode stammer fra det greske ordet *methodos*, som betyr å følge en bestemt vei for å komme frem til et mål. En samfunnsvitenskapelig metode handler om måten man går frem på for å få informasjon om den sosiale virkeligheten. I tillegg sier den noe om hvordan denne informasjonen skal analyseres, og om samfunnsmessige forhold og prosesser. En sentral del av en empirisk forskning, handler om å samle inn, analyserer og tolke data (Johannesen et al., 2016, s. 25). Metodologi kan beskrives som refleksjoner over hvordan man skal gjennomføre empiriske undersøkelser for å teste og frembringe ny kunnskap (Johannesen et al., 2016, s. 40).

Valg av forskningsmetode styres av både problemstillingen og hvilket vitenskapelig syn vi vektlegger i denne masteroppgaven. Intensjon vår med dette prosjektet, er å få fram informantenes forståelse og subjektive erfaringer knyttet til tema. I dette kapitlet vil vi gjøre rede for, begrunne og reflektere over våre valg av forskningstilnærming og vitenskapelig ståsted. Vi gir en beskrivelse av forskningsprosessen og den metoden som ble anvendt for datainnsamling og analyse.

5.2.1 Kvalitativ metode og forskningsdesign

I den samfunnsvitenskapelige metodelæren skiller man mellom kvalitative og kvantitative metoder. Spørreundersøkelser med spørreskjema er et eksempel på kvantitativ tilnærming. Her er man opptatt av å kartlegge utbredelse ved å telle opp fenomener (Johannesen et al., 2016, s. 27). Ved kvalitative tilnærminger er det mennesker og menneskelige fenomener som studeres. En slik tilnærming er hensiktsmessig å bruke når man skal undersøke ulike fenomener som vi ikke kjenner så godt. Her undersøker man fenomener som er varierte, under endring, er forsket lite på, eller som man ønsker å få en fylldigere forståelse for (Johannesen et al., 2016, s. 26). Siden det er fenomenet om lærerens opplevelse og erfaring som står sentralt i denne masteroppgaven, har vi valgt å bruke et kvalitativt forskningsdesign for å belyse en problemstilling om praksis i skolen. Nilssen beskriver kvalitativ forskning slik: «Kvalitativ forskning bygger på noen grunnleggende filosofiske antakelser eller forutsetninger» (2014, s. 25). Virkeligheten er kompleks, i stadig forandring, og er konstruert av de involverte i en forskningssituasjon. At det eksisterer mange virkeligheter betyr også at forskningen kan gi oss noen svar, men ikke hele svaret. Den epistemologiske forutsetningen i forskningen vår, er at kunnskapen blir konstruert mellom oss forskere og våre forskningsdeltakere (Nilssen, 2014, s. 25).

Kvalitativ er et fellesnavn på ulike metoder som brukes til å identifisere og beskrive kvaliteter ved sosiale fenomener. I kvalitativ forskning arbeider man med skriftlige eller muntlige kilder som gir forskeren tolkning i form av ord (Nyeng, 2012, s. 71). Ved å ta i bruk en kvalitativ metode, der de relevante dataene er subjektive opplevelser, oppfyller den kvalitative forskningens mål om å fortelle hvordan virkeligheten oppfattes, og hvordan det er å være menneske i bestemte sammenhenger. Vi kan si at dette er det fenomenologiske grunnlaget for all bruk av kvalitativ metode (Nyeng, 2012, s. 72).

Kvalitative intervjuer er den mest brukte måten å samle inn data på. Metoden gir en viss fleksibilitet som gjør det mulig å få fylldige og detaljerte beskrivelser av det man studerer. Et kvalitativt forskningsintervju kan karakteriseres som en samtale med en struktur og et formål, og egner seg når man ønsker å studere meninger, holdninger, opplevelser og erfaringer. Når man har en samtale, kan mennesker forstå hverandre, svare på hverandres

spørsmål og kommentere. Kvale og Brinkmann (2015, s. 42) skriver at «*formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv, fra hans eller hennes eget perspektiv*». Johannesen et al. (2016, s. 143) supplerer dette, og sier at målet med en slik samtale er å få innblikk i personens livsverden. Dette fortsetter at de som intervjues føler seg komfortabel med metoden, og opplever den mer som en samtale eller uten rette og gale svar. For å oppnå dette, er det en fordel at informantene er godt forberedt på tema, og at innholdet ikke oppleves sensitivt eller vanskelig å forstå.

Intervju er en fleksibel metode som kan utføres på mange ulike måter, og samtidig samle inn både mye og detaljert data. Vi som forskere kan velge å gi informasjon, avklare spørsmål, beskrive intensjoner, tanker og ideer i forkant av selve intervjuet. I dette tilfelle har vi valgt å gi informantene våre deler av denne informasjon i forkant. Det er et bevisst valg fra vår side å ikke gi dem selve spørsmålene før gjennomføringen av intervjuet. Dette er fordi vi ikke ønsker konstruerte svar som er planlagt på forhånd. Vi er mer opptatt av deres erfaringer, refleksjon og beskrivelse basert på egen oppfatning og tolkning der og da. Samtidig har gjerne informanter et ønske om å stille forberedt, og har behov for en beskrivelse av tema, samt vår intensjon med gjennomføringen.

Målet med vår forskning er ikke å sammenligne lærere og skoler, eller å avdekke om de som jobber på yrkesfag er flinke i jobben sin. Altså flinke til å yrkesrette og differensiere undervisning. Dette må vektlegges når vi presenterer prosjektet for våre informanter. Vi har også en forforståelse om tema som heller ikke må prege måten vi presenterer prosjektet eller utfører intervjuet på. I tillegg til et informasjonsskriv (vedlegg 2) tilsendt alle våre informanter, valgte vi også å sende en litt mer uformell e-post der vi introduserte tema, ga en kort forklaring av bakgrunn og vårt formål med intervjuet. Samtidig kom vi med forslag på gjennomføring (fysisk oppmøte eller digital videosamtale) og tidspunkt.

5.2.2 Et semistrukturert forskningsintervju

Pedagogisk lærerforskning handler om at læreren gjennomfører og dokumenterer systematiske, utviklingsorienterte undersøkelser i, eller av sitt praksisfelt. Dette kan gjøres i

tett samarbeid med egne kollegaer, elever eller andre lærere i tilsvarende praksis (Hiim, 2015, s. 74). For å få svar på vår problemstilling; *Hvordan kan yrkesfaglæreren på Vg1 Helse- og oppvekstfag skape relevans i opplæringen gjennom en yrkesrettet og differensiert undervisning*, vil vi legge vekt på lærernes tanker, erfaringer og opplevelser. For å gjøre dette har vi med utgangspunkt i et fenomenologisk ståsted, valgt å gjennomføre et semistrukturert forskningsintervju. At intervjuet er semistrukturert, kan ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 162) forklares med at intervjuguiden inneholder forslag til spørsmål, men at rekkefølge og struktur kan variere fra undersøkelse til undersøkelse. Dette gir oss også muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål der vi finner det nødvendig. Gjerne for å utdype eller konkretisere informantens svar. Et semistrukturert intervju skaper også mer fleksibilitet for informanten til å ta initiativ, og ta opp temaer, problemstillinger eller dele synspunkter som ikke dekkes av spørsmålene i intervjuguiden. Samtidig er det viktig at vi som forskere passer på at vi får den informasjonen vi trenger knyttet til problemstillingen og forskningsspørsmål (Larsen, 2017, s. 99). Med bakgrunn i fenomenologien er vi interessert i lærerens subjektive opplevelse og erfaring med fenomenet som er grunnlaget for problemstillingen.

I møte med informantens fortolkning og vår egen fortolkning kan analysen av intervjuet bringe fram empiri som skaper ny forståelse, som igjen kan gi oss ny kunnskap. Empiri er ganske enkelt definert som *erfaring, forsøk* eller *prøve*, og stammer fra det greske ordet *empeiria* (Nyeng, 2012. s. 25; Johannesen et al., 2016. s. 32). I denne sammenhengen kan empiri handle om utsagn fra virkeligheten, basert på erfaring og ikke synsing. Samtidig må vi understreke at empiri i vår masteroppgave ikke kan anses som en sannhet eller gjenspeile selve virkeligheten. Dette fordi vår data samles inn fra et begrenset antall informanter, og kan ikke gi et helhetlig bilde av praksis i skolen. Vi er også oppmerksom på at vi kan risikere å ikke finne noe om det fenomenet vi forsker på. Skoler og lærere som ikke har fokus på yrkesretting, og som ikke differensierer undervisningen basert på elevenes yrkesinteresser. I et slikt tilfelle håper vi å få fram hva som kan være årsaken til dette. Det gjenspeiles i forskningsspørsmålet om utfordringer med dette tema. Data fra vårt intervju vil bli registrert ved hjelp av lydopptak og notater i tråd med regelverket til Norsk senter for forskningsdata (vedlegg 3).

5.2.3 Utvalg av informanter

Personer som studeres i et forskningsprosjekt, kan omtales med flere ulike begreper. Dette avgjøres av metoden vi bruker. *Deltakere i felten* brukes ofte ved observasjoner, mens *intervjupersoner* kan brukes dersom metoden ikke er spesifisert. *Informant* er et begrep som brukes i intervjusituasjoner der forskeren ønsker å hente ut konkret informasjon. Da er ofte utvalget påvirket av den spesielle kunnskapen disse kan ha om temaet vi studerer. I denne masteroppgaven velger vi å bruke begrepet informanter, da det er lærere med erfaring fra vg1 Helse- og oppvekstfag, som er målgruppen (Thagaard, 2018, s. 46).

Valg av informanter til intervjuet, har betydning for våre resultater. Det mest hensiktsmessige utvalget for vår forskning, vil være yrkesfaglærere som jobber med ett eller flere programfag på Vg1. Med programfag mener vi i denne sammenhengen fagene Helsefremmende arbeid, Yrkesliv, Kommunikasjon og samhandling og Yrkesfaglig fordypning på Vg1 Helse- og oppvekstfag. Vi ønsker å bringe fram de kvalitativt gode eksemplene fra disse fagene, mens vi samtidig ser en overføringsverdi til andre utdanningsprogram på yrkesfag. Vår tanke er også å gjennomføre intervjuene enkeltvis og ikke som gruppeintervju. Johannessen et al. (2016, s. 144) påpeker at dette er hensiktsmessig dersom tema kan oppfattes personlig eller skape frykt for å skille seg dårlig ut fra andre informanter. Vi er oppmerksomme på at et intervju med lærere fort kan oppleves som gransking eller kritikk av deres praksis. Det er derfor svært viktig at vi tenker nøye gjennom utformingen av en intervjuguide og gjennomfører dette som et prøveintervju i forkant.

Kvalitative studier omhandler ofte personlige og nærgående temaer. Da kan det være utfordrende å sende ut formelle forespørsler for å få personer til å delta. I slike tilfeller kan vi benytte oss av en seleksjonsmetode som sikrer oss et utvalg med informanter. Når dette utvalget er basert på selvseleksjon brukes begrepet *tilgjengelighetsutvalg* (Thagaard, 2018, s. 56). Disse er strategisk valgt med bakgrunn i tidligere kjennskap, der de innfrir de kvalifikasjonene eller egenskapene som er relevante for vår problemstilling. Thagaard (2018, s. 56) og Tjora (2017, s. 135) bruker begge begrepet *snøballmetoden*, der allerede utvalgte informanter blir forespurt om å finne flere personer i tilsvarende situasjon som kan delta. Utfordringene med dette kan være at snøballen ikke nødvendigvis ruller dit vi ønsker, og at

vi risikerer å få informanter som ikke er aktuelle for oss. Fra et etisk ståsted, har vi heller ikke kontroll på hvilken informasjon som er formidlet mellom informantene. Det er i så tilfelle svært viktig at vi kontakter disse personlig for å innhente samtykke og gi nødvendig informasjon. Vi er også klar over at et slikt utvalg kan ha påvirkning på troverdighet og overførbarhet, da kun de med erfaring eller interesse for det aktuelle tema takker ja til å delta i forskningen. Samtidig er det en fordel at lærere med interesse i tematikken får muligheten til å uttale seg.

For å finne informanter til vårt forskningsprosjekt, valgte vi å bruke metoden tilgjengelighetsutvalg ved å kartlegge tidligere medstudenter fra yrkesfaglærerutdanningen og andre tidligere studier (Thagaard, 2018, s. 56). Forhåpentligvis var det noen av disse som kunne være aktuelle i vår forskning. Dette var fordi vi hadde en formening om at det kunne bli enklere å få positive svar fra lærere som hadde en form for kjennskap til oss fra tidligere, framfor helt ukjente lærere. Ingen av de vi kontaktet, er lærere vi har noen relasjon til i dag, men som vi allikevel har kjennskap til fra tidligere studier.

Antall informanter i et forskningsprosjekt er en naturlig vurdering. Dette kan variere fra tema og problemstilling. Samtidig er også tiden man har til rådighet en påvirkende faktor. Dalland (2007, s. 149) presiserer at det er mer viktig å gå i dybden på den data som innsamles, framfor mengde. Kvale og Brinkmann (2015, s. 148) sier det sammen, og viser videre til at det ikke har til hensikt å intervju flere personer dersom sannsynligheten for å tilføre ny kunnskap er liten. Vi har med bakgrunn i dette, bestemt oss for et antall på ca. 6 informanter.

Vi startet prosessen med utvalget ved å sende en e-post sammen med et informasjonsskriv (vedlegg 2) til tre lærere på tre ulike skoler. Når vi velger å sende en forespørsel via e-post, får informantene ifølge Dalland (2007, s. 148) tid og større mulighet til å tenke seg om før de svarer oss. Dette er særlig viktig når vi i dette tilfelle sender forespørsler til personer vi fra tidligere har kjennskap til, og ikke ønsker at de skal føle seg presset til å svare ja til noe de ikke er komfortabel med, eller har lyst til. Plan videre var at dersom de svarte ja til å delta, skulle vi også høre om de eventuelt hadde noen kollegaer som også var villige til å stille på

intervju. Vi fikk positive tilbakemeldinger etter kort tid, og alle de tre som ble forespurt, takket ja til å delta i vårt forskningsprosjekt. Da vi hadde avklart med disse tre, sendte vi først en forespørsel til en av informantene om han kunne høre med noen av sine kollegaer. Der fikk vi til svar at de var seks lærere som jobbet med programfag på Vg1, og at alle disse kunne delta i vår studie. I tillegg til de to informantene vi allerede hadde avtaler med på andre skoler, fikk vi nå til sammen et antall på åtte informanter. Dette var i utgangspunktet to mer enn vi hadde planlagt, men siden flere av disse jobbet på samme skole bestemte vi oss for å intervju disse. Siden vi nå hadde såpass mange deltakere på samme skole, hadde vi et ønske om å reise dit for å gjennomføre intervjuene ansikt til ansikt. Lærerne på de to andre skolene hadde en geografisk plassering som gjorde det både økonomisk, tidsbesparende og mest praktisk å ta disse intervjuet digitalt gjennom videosamtale.

Informantene i denne studien er av begge kjønn. De har ulik alder og yrkesbakgrunn. En av informantene er forholdsvis ny i yrket som lærer, mens andre har mange års erfaring. Det er også variabler i skolene de jobber på. En av disse er en forholdsvis liten skole i distriktet, mens de andre to er større byskoler med flere klasser på trinnet. Vi kommer nærmere inn på presentasjon av informantene og deres bakgrunn i kapittel 6.1.

5.2.4 Utvikling av intervjuguide

En forsker kan lære gjennom hele prosessen i intervjuet. Informantene kan når som helst bringe fram nye og uventede aspekter av fenomenet vi undersøker (Kvale & Brinkmann (2015, s. 147). Det er derfor viktig at vi utvikler en intervjuguide med spørsmål som holder oss innenfor tematikken, og gir oss svar på problemstilling og forskningsspørsmål.

På en annen side bør utformingen også gi rom for en viss fleksibilitet overfor informantenes utsagn (Thagaard, 2018, s. 95).

Strukturen på vår intervjuguide (vedlegg 1) tar utgangspunkt i «*tre-med-grener-modellen*» til Rubin & Rubin (2012, s. 123-125). Det vil si at *stammen* eller hoveddelen består av et overordnet tema, som i vårt tilfelle er yrkesretting og differensiering av undervisning på Vg1 Helse- og oppvekstfag. *Grenene* i modellen tar for seg forskningsspørsmålene presentert i

kapittel 1.2. Disse omfatter sentrale temaer for denne oppgaven, som planleggingsarbeid, eventuelle utfordringer og konkrete eksempler. Ifølge Rubin & Rubin (2012) passer denne modellen svært godt ettersom vi på forhånd har bestemt hvilket tema intervjuet skal handle om, og at målet med analysen av data blir å sammenligne hva informantene i prosjektet sier om de samme temaene. I tillegg har vi en liste over oppfølgingsspørsmål innenfor hvert tema, for å oppfordre informantene til å utdype spesifikke erfaringer, eller uttrykke seg mer konkret underveis i intervjuet. Slike oppfølgingsspørsmål kan kompensere for variasjon i utvalget. Vi risikerer store forskjeller i hvordan informantene uttrykker seg, og hvor mye de har å si om tema. Uttalelser fra informantene påvirkes av bakgrunn, erfaring og kompetanse.

Intervjuguiden (vedlegg 1) er delt inn i seks deler. En god oppstart av intervjuet er ifølge Jacobsen (2015, s. 155) nødvendig for å etablere en tillitssituasjon, og avgjørende for å oppnå informasjonsutveksling. Derfor vil vi aller først starte med en kort introduksjon av prosjektet og litt om bakgrunnen og inspirasjon for valg av tema. Deretter går vi videre med en innledende del. Her får informanten muligheten til å komme med litt bakgrunnsinformasjon om seg selv, som kan ha betydning for forskningen. I dette tilfelle er vi ute etter hvor lang erfaring de har som lærer, og hvilken yrkesbakgrunn de har fra tidligere.

Å gjennomføre et prøveintervju, er ifølge Dalen (2011, s. 30) nødvendig både for å teste ut intervjuguiden, men også oss som intervjuere. Gjennom et prøveintervju gjennomført på egen arbeidsplass, oppdaget vi raskt behovet for å få definert hva informanten legger i begrepene yrkesretting og differensiering. I dette tilfelle kom det fram at vedkommende hadde en helt annen forståelse av begrepet differensiering. Hun tenkte da mer på differensiering mellom elevers forutsetninger og faglig nivå, framfor differensiering basert på yrkesinteresser. Dermed så vi behovet for å få avklart dette innledningsvis til intervjuet.

Prøveintervjuet hjalp oss også med å se hvordan formuleringen av spørsmålene kan oppfattes av intervjuperson. Også her måtte vi gjøre noen små endringer, for å tydeliggjøre hva vi er ute etter. Thagaard (2018, s. 97) vektlegger betydningen av åpne spørsmål for å invitere informanten til å dele erfaringer og synspunkter. På den andre siden vil ledende

spørsmål begrense svaralternativer. Del tre til fem i intervjuguiden er basert på forskningsspørsmålene beskrevet i kapittel 1.2. Disse måtte også formuleres på en slik måte at vi ikke legger føringer for hva informantene vil svare. Et eksempel på dette, er at vi ikke spør hvilke utfordringer de møter, men heller om de møter noen utfordringer. Dette fordi vi ikke kan anta at alle faktisk møter utfordringer i dette arbeidet. Siste del av intervjuguiden handler om eventuelt annet informanten ønsker å tilføye avslutningsvis.

Thagaard (2018, s. 96) påpeker også viktigheten av å inkludere små pauser underveis i intervjuet. Kvale & Brinkmann (2015, s. 167) kaller dette *taushet*, og mener det er nødvendig for at informanten skal få tid til å assosiere og reflektere over innholdet, og vurdere om de ønsker å utdype tema. Vi vil også åpne for muligheten til at informantene kan gå tilbake til tidligere tema dersom de kommer på ny informasjon.

5.2.5 Gjennomføring av intervju

De første intervjuene vi gjennomførte, var med de lærerne som jobbet på samme skole. Dette er en relativt stor skole som ligger i en by med flere videregående skoler, og har fire Vg1-klasser på Helse- og oppvekstfag. I dialog med en av informantene, gjorde vi en avtale om og reiste til deres arbeidssted i oktober 2022. Planen var å gjennomføre alle de seks intervjuene individuelt, men en av informantene på denne skolen var ganske ny i yrket som lærer, og hadde derfor et ønske om å delta sammen med en kollega. Vi hadde da et par-intervju, og fire individuelle intervjuer. Dagen før avreise, fikk vi beskjed om at en av informantene hadde trukket seg av ukjent årsak, og at to andre hadde blitt syke. Ingen av disse hadde muligheten til å gjennomføre intervjuet på et senere tidspunkt. Vi gjennomførte da to intervjuer med tre informanter på denne skolen.

Ved ankomst ble vi mottatt av vår opprinnelige kontaktperson. Han som først takket ja til å delta i denne studien, og som senere fikk med seg to av sine kollegaer. Som yrkesfaglærere var vi naturligvis nysgjerrige på skolen, og hvordan de jobber der. Vi fikk en liten omvisning på avdelingen til Helse- og oppvekstfag, og hadde en noe uformell prat om timeplaner, fag

og undervisning. Etter dette fant vi et ledig klasserom, hvor vi kunne gjennomføre intervjuene.

Uken etter reisen til byskolen, sendte vi en e-post til de to gjenværende informantene for å avtale tidspunkt for gjennomføring. Vi valgte å ikke reise til disse stedene av praktiske, økonomiske og tidsmessige årsaker. De to siste intervjuene ble derfor utført som digitalt video-intervju gjennom Teams.

Samtlige intervjuer startet med at informantene signerte et samtykkeskjema (vedlegg 2). I dette skjema står det blant annet at det er frivillig å delta i prosjektet, og at informanten kan trekke seg uten å oppgi noen årsak. Vi informerte samtlige om at personopplysninger ville bli behandlet konfidensielt, og at intervjuet ble tatt opp med en lydopptaker. Disse lydfilene har blitt oppbevart i samsvar med personvernregelverket til Norsk senter for forskningsdata (vedlegg 3).

Deretter gikk vi videre med det Tjora (2017, s. 145-146) kaller *oppvarmings spørsmål*. Dette er litt uformelle og ufarlige spørsmål om for eksempel informantens bakgrunn. Slike spørsmål krever lite refleksjon, og har som intensjon å etablere trygghet og en avslappet stemning som gir de involverte følelsen av å beherske situasjon. Videre i intervjuet, tok vi fatt på selve intervjuguiden med forsknings spørsmål, samt en liste med eventuelle oppfølgings spørsmål. Avslutningsvis rundet vi av intervjuet med å gi tilbakemelding der vi blant annet takket for deres deltakelse i studien. Vi gjorde også avtaler om at vi kunne ta kontakt på et senere tidspunkt dersom vi skulle få behov for det.

Basert på prøveintervjuet, hadde vi beregnet å bruke ca. 45 minutter på hvert intervju. Ved muntlige intervjuer, er det lett å spore av og snakke om tema som kanskje ikke er helt relevant for studien. Dette fikk også vi erfare. Begge video-intervjuene tok ca. en time hver, mens de intervjuene vi gjennomført med fysisk oppmøte tok noe lengre tid. Dette kan nok regnes som naturlig når mennesker i samme profesjon møtes, og er nysgjerrige på hverandre. Vi følte allikevel at vi klarte å ha en god struktur på intervjuet, og forholdte oss til intervjuguiden underveis. Den mer uformelle praten lå i hovedsak til avslutningsdelen.

5.3 Analyse

Analyse i kvalitativ forskning bygger på en fortolkende tilnærming av det empiriske materialet (Dalen, 2011; Thagaard, 2018). I dette kapittelet, vil vi beskrive hvordan vi har bearbeidet og analysert vårt innsamlede datamateriale. Etter gjennomføringen av fem intervjuer, satt vi igjen med flere timer datamateriale på lydopptak. Dalen (2011, s. 56) deler denne typen data inn i tre kategorier, verbale utsagn, nonverbal kommunikasjon og kontekst/miljø. Verbale utsagn i form av lydfiler og transkriberte utskrifter utgjør hovedtyngden av det innsamlede datamaterialet. Siden vi har utført intervjuer ansikt til ansikt, i tillegg til digital videosamtale, vil også ansiktsuttrykk, kroppsspråk, tonefall, atferd og eventuelt andre faktorer være en del av det materialet som tolkes. Dagen etter gjennomført intervju, startet vi arbeidet med å transkribere lydfilene. Siden en analyse i kvalitativ forskning er tett knyttet opp til forskerens tolkning av datamaterialet, bli det nødvendig å stille spørsmål til kvaliteten på forskningen. Dette knyttet til begrepene reliabilitet, validitet og generalisering, noe vi vil se nærmere på i dette kapittelet.

5.3.1 Transkribering

Transkribering handler om å gjøre lydopptak om til tekst for videre bearbeiding og analyse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204). Etter gjennomført intervju, hadde vi litt i overkant av 4 timer lydopptak. For å transkribere dette, prøvde vi ut et hjelpemiddel i WORD. Der laster man opp lydfilen, for så å få den omgjort til tekst. Dette fungerte bare delvis, da den hadde vanskeligheter med å forstå forskjellige dialekter og pauser. Det oppsto såpass mange feil at vi allikevel måtte gå gjennom hele materialet ord for ord. På en annen side sparte den oss for en del tid, da mye av teksten bare måtte kontrolleres, og ikke skrives i sin helhet. Ved bruk av verbatim transkripsjon som vil si ord-for-ord transkribering, utgjorde dette totalt 50 sider med transkripsjoner.

Det er ikke ukomplisert å transkribere. Det handler om å skrive ned mer enn bare ord. Når vi overfører en muntlig samtale til tekst, får vi en begrenset konstruksjon av intervjuet. Kvale & Brinkmann (2015, s. 204-205) påpeker at samtaler i intervjuer blir abstrakte og fikserte når de omgjøres til tekst. Derfor er det viktig å rekonstruere intervjuet så godt som mulig. Dette

gjøres ved å skrive notater underveis. Notater om hvordan vi opplever og tolker ikke bare hva, men også hvordan informasjon blir formidlet. Dersom informanter for eksempel nøler eller legger inn pauser, kan det kanskje indikere at den føler seg usikker eller trenger å tenke seg om. Virker de undrende eller veldig tydelig i sine uttalelser? Slike tolkninger bør markeres, og noteres ned underveis (Dalland, 2017, s. 88; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204-205).

Vi bestemte oss for å transkribere materialet kort tid etter gjennomført intervju i tråd med Nilssens (2014, s. 47) anbefalinger. Nilssen (2014, s. 47) påpeker også viktigheten av at forskeren transkriberer datamaterialet selv, da dette anses som en nødvendig del av analyseprosessen. Under transkriberingen blir man godt kjent med materialet, og ideer til koding kan oppstå. Er det for eksempel informasjon som går igjen i flere av intervjuene, eller er det noe som skiller seg spesielt ut? Dialogen blir levende igjen, og viktige tanker, ideer og refleksjoner kan noteres ned underveis.

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) kan arbeid med transkribering forstås som en del av tolkningsprosessen. Allerede i denne fasen er det fare for at mye av meningsinnholdet kan gå tapt. Vi tar noen valg i løpet av transkriberingen der dette kan skje. Muntlig fyllord tas gjerne bort når vi siterer informanter, for å kunne fullføre setninger. Dette kan være nødvendig for at teksten skal gi mening og forstås.

5.3.2 Koding av datamaterialet

I prosessen med å kode og analysere datamaterialet, er det viktig at vi minner oss selv på det fenomenologiske perspektivet, og bruker det Malterud (2013, s 91) kaller et fugleperspektiv. Åpen koding handler om å tolke materialet med et åpent sinn uten påvirkning av vår forforståelse (Nilssen, 2014, s. 78). Det handler om respekt, og det å være lojal mot informantens versjon av sin livsverden (Postholm, 2010, s. 86). Vi har tidligere nevnt at vår forforståelse om tema, tilsier at yrkesrettet og tilpasset opplæringen basert på elevens yrkesinteresser, gjøres i mindre grad enn det burde basert på styringsdokumenter og lovverk. Dette er basert på erfaringer fra egen arbeidsplass, og i dialog med våre kollegaer

og ledere. Vi har samtidig troen på at mange lærere har gode løsninger for hvordan dette kan gjøres, og er godt i gang med kreative metoder for undervisning, både alene og i tverrfaglige samarbeid med fellesfag og andre programfag. Vi må som forskere være åpne for å gjøre funn i forskningen som gir helt andre resultater enn forventet.

Koding og kategorisering av innsamlet datamateriale er en kjerneaktivitet i det kvalitative analysearbeidet. Dette er nødvendig for at lesere av forskningen skal få økt kunnskap om det tema det er forsket på, uten å selv måtte sette seg inn i alt datamaterialet (Tjora, 2017, s. 195). Når empirisk data fra våre intervjuer i denne studien skal bearbeides og sorteres, har vi valgt å støtte oss til en konstant komparativ analysemetode inspirert av Glaser og Strauss sin «grounded theory». En forskningsmetode utviklet på 1960-tallet, som Nilssen (2014, s. 78-79) beskriver som en metode for å utvikle nye teoretiske funn, altså en induktiv tilnærming, framfor en deduktiv tilnærming, der man tester ut teorier.

Metoden tar for seg tre hovedfaser; åpen koding, aksial koding og selektiv koding (Nilssen, 2014, s. 79). Åpen koding er den første fasen der vi etter transkribering har en nøye gjennomgang for å skaffe oss oversikt og gjøre oss kjent med materialet. Målet på dette nivået er tredelt; å ekstrahere essensen i materialet, redusere volum og legge til rette for idègenerering basert på detaljer fra intervjuet. Underveis i denne prosessen, markerer vi interessante fenomener og ytringer fra intervjuene. Vi startet med å fargekode transkripsjonene i fem forskjellige farger for å skille data fra de ulike informantene. Dette gjorde vi for å lettere kunne vite hvem som hadde sagt hva, når vi senere i prosessen skulle kategorisere materialet. Vi satt sammen, og gikk nøye gjennom hvert enkelt intervju. Vi gjorde notater og markeringer underveis, samtidig som vi tok oss pauser og diskuterte hvordan vi opplevde og tolket både det verbale og non-verbale språket. Ved noen tilfeller så vi behovet for å gå tilbake til lydopptakene. Hadde informantene lange tenkepauser? Virket de tydelige eller usikre på hva de skulle svare? Snakket de i nåtid eller fortid? Altså om de kom med eksempler på metoder de hadde gjort, eller kunne tenke seg til å gjøre i fremtiden. På dette stadiet hadde vi mye data som gikk i ulike retninger uten at vi nødvendigvis så en sammenheng.

Neste fase ble derfor å sortere og kategorisere materialet. Dette er også viktig for å redusere materialet ned til mindre enheter og gjøre det mer håndterlig. Aksial koding handler om å forme underkategorier (Nilssen 2014, s. 79). Innledningsvis under presentasjon av problemstillingen, nevner vi tre fokusområder som også tydeliggjøres av våre forskningsspørsmål. Disse handler om lærerens planleggingsarbeid, eventuelle utfordringer de møter, samt deres muligheter for å yrkesrette opplæringen ved å vise til konkrete eksempler. Under den åpne kodingsprosessen, så vi det først naturlig å fordele data under disse kategoriene. Siden intervjuguiden (vedlegg 1) tok utgangspunkt i disse fokusområdene og forskningsspørsmålene, hadde det også en betydning for hvilken data som ble samlet inn. Denne måten å gjøre analysen på, strider ifølge Tjora (2017, s. 198-199) mot prinsippet om, induktiv analyse. Dette kan føre til at innholdet blir tilpasset, sortert og plassert i en kategori, det han kaller en *sorteringsbasert koding* basert på premature konklusjoner. Tjora er opptatt av at det er selve innholdet i datamaterialet som skal forme kodene underveis. Det kan være ord, fraser, setninger, deler av setninger eller avsnitt.

Basert på dette valgte vi å endre metode for hvordan vi analyserer og lager koder, ved å gjennomgå hele materialet på nytt. Vi brukte «lupe» og tok nå for oss utsagn for utsagn, mens vi fant nye og flere koder underveis basert på innholdet. Hva er det informanten egentlig sier her? Hva handler dette om? Hva kan vi kalle denne koden? Vi tok for oss et intervju om gangen, og jobbet oss gjennom hele datamaterialet. På denne måten fikk vi langt flere koder enn forventet. Innholdet fra intervjuene ble i første omgang delt inn i følgende koder; *Muligheter/eksempler, Fagfornyelsen, vurdering, organisering/ledelse/struktur, planlegging, samarbeid, YFF (Yrkesfaglig fordypning)/praksisplasser, utfordringer-lærerkompetanse, utfordringer-begrensninger, utfordring - vg2-valg, kartlegging og relevant undervisning.*

Vi så i tillegg til dette at det var et behov for å samle informasjon om begrepene vi støtter oss til i denne studien. Altså informantenes forståelse av *yrkesretting* og *yrkesdifferensiering* av undervisning. Et utdrag fra denne koden ligger som vedlegg 4, og viser hvordan utsagn fra informantene er kategorisert og gjenkjennbar ved hjelp av fargekoder. Deres informasjon om bakgrunn og erfaringer fra læreryrket er i seg selv ikke et fokusområde i forskningen,

men kan ha betydning i analysen av funn. Derfor ble også dette en kode. Noe av innholdet kunne ha sammenheng med flere koder. Denne måten å kode datamaterialet på, kan derfor ikke ansees som en matematisk modell med et fastsatt system. Vi måtte systematisere og gjøre valg sett opp mot vår problemstilling. Videre valgte vi å gruppere alle kodene basert på relevans og tematisk sammenheng, for å forme en struktur på det empiriske materialet. Kodene ble fordelt på tre tidligere beskrevet hovedkategorier; *planlegging, utfordringer og muligheter/metoder*. Fargekodene hjalp oss senere med å kjenne igjen utsagn fra de ulike informantene.

Selektiv koding handler om å gjøre funn som utgjør kjernekategoriene som representerer hovedtema for denne studien. Innenfor de ulike kodene er det mulighet å oppdage nye tema som vi ikke har tenkt ut på forhånd (Nilssen, 2014 s. 81). Det kan også være funn som skiller seg fra innholdet i teori eller tidligere forskning. Etter at vi hadde sett på sammenhengen mellom de ulike kategoriene, ble det klart for oss at hovedtema i denne studien, er utfordringer knyttet til skolens tilbud på Vg2. Flere utsagn fra informantene kan relateres tilbake til dette.

5.4 Forskningsetisk vurdering og personvern

Forskningsetikk handler om hvordan all forskning må underordne seg etiske prinsipper, regler og juridiske retningslinjer, der man vurderer om handlinger er riktige eller gale. Slike regler og retningslinjer gjelder for forskningsvirksomhet på lik linje med all annen virksomhet i samfunnet (Johannesen et al., 2016. s. 83). Etiske overveielser handler om mer enn å bare følge et sett med regler. Tjora (2017, s. 46) mener at en etisk sans bør prege all forskning, i tillegg til formelle juridiske krav. Han sier videre at «*aspekter som tillit, konfidensialitet, respekt og gjensidighet må prege kontakten vi har med våre deltakere i prosjektet*». Det er derfor svært viktig at vi gjør gode etiske vurderinger gjennom hele forskningsprosessen.

Vi har valgt å følge hovedprinsippene i de etiske retningslinjene til *Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora*. Disse retningslinjene påpeker tre typer hensyn en forsker må tenke igjennom: 1: informantens rett til selvbestemmelse og

autonomi, 2: forskerens plikt til å respektere informantenes privatliv, 3: forskerens ansvar for å unngå skade. Selv om disse retningslinjene foreligger, er forskningsetikk konkrete avveininger som forskeren selv fortløpende må gjøre i sin forskning (Johannesen et al., 2016. s. 85). I god tid før gjennomføring av intervjuer ble prosjektets plan for innsamling og oppbevaring av personopplysninger tilsendt og godkjent av personvernombudet for forskning ved Norsk senter for forskningsdata (vedlegg 3). I retningslinjene ble det presisert viktigheten av at all data som innhentes, oppbevares og lagres konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Dalland (2017, s. 236) peker på viktigheten av å ivareta personvernet for å sikre at deltakere i forskningsprosjektet ikke påføres skade eller unødige belastninger. Forskningens mål er å føre til ny innsikt og kunnskap uten at det går på bekostning av enkeltindividets integritet og velferd. Forvaltningsloven sier at all informasjon som kan tilbakeføres til enkeltpersoner, er taushetsbelagt (Johannesen et al., 2016. s. 90). Det vil si at resultater fra prosjekter som inneholder personopplysninger, eller navn på arbeidssted, skal formidles i anonymisert form. De som deltar i undersøkelsen, skal være trygg på at informasjonen ikke skal kunne tilbakeføres til dem. Med hensyn til at vi har relativt få informanter i dette prosjektet, vil de anonymiseres ved bruk av fiktive navn. Annen informasjon om kollegaer, elever, arbeidssted, dialekt, fylke eller landsdel er også vernet i presentasjon av både resultater, analyse og drøfting. Etter forskningsprosjektets slutt, skal alt datamaterialet med personopplysninger slettes.

Allerede i forberedelsesfasen er det ifølge Postholm (2010, s. 145) viktig å tenke over etiske spørsmål, særlig med hensyn til informasjon og metode. Det anses derfor som etisk riktig at både informantene og skolene som er involvert, får tilstrekkelig med informasjon om formålet med prosjektet, hva som er hensikten, og hvordan vi ønsker å bruke våre resultater i ettertid. Utfordringen med dette kan være at vi som forskere i en tidlig fase ikke nødvendigvis vet i detalj hvilken retning forskningen vil ta (Postholm, 2010, s. 146). I forkant av intervjuene forpliktet vi til å innhente skriftlig samtykke om frivillig deltakelse i forskningsprosjektet (vedlegg 2) (Dalland, 2017, s. 240-241). I semi-strukturerte intervjuer kan samtalen i noen tilfeller oppfattes som en mer uformell samtale. Det er derfor viktig at vi informerer om at eventuelle personlige opplysninger som kan ansees som sensitive, ikke vil bli presentert i denne studien.

Mye av etikken i forbindelse med intervju som metode, knyttes først og fremst til analyse og presentasjon av datamaterialet. Tjora (2017, s. 175) konstaterer at forskeren også har en viktig rolle når det kommer til selve gjennomføringen. Å intervju lærere om egen praksis, kan oppleves som granskning og kritikk. For å begrense følelsesmessige ubehag rundt intervjusituasjon, er det viktig at vi skaper trygghet rundt situasjon og tillit til oss som forskere. Det er alltid en viss fare for at de som intervjues har et ønske om å fremstille seg selv på best mulig måte, og gi oss de svarene de tror vi forventer å høre. Vår oppgave blir da å understreke at vi er opptatt av deres personlige opplevelser, erfaringer og meninger ved å påpeke at vi er både interesserte i, og har forståelse for eventuelle utfordringer de møter. Vi må også være tydelige på at informantene når som helst kan avslutte intervjuet, eller gå videre til neste spørsmål dersom de ikke ønsker å utdype seg mer om et tema.

Vår rolle som forskere er å være bevisst på egen forforståelse, og hvordan den kan prege studien. Fenomenologisk forskning er basert på informantenes subjektive opplevelser og livsverden. Åpenhet, sensitivitet og refleksivitet må ligge i grunn for disse tolkningene. Forforståelsen vår må ikke hindre oss i å fange opp viktige utsagn, dersom de velger å snakke om noe annet enn forventet. Av denne grunn har vi valgt å stille flere åpne spørsmål der vi gir lærerne mulighet til å belyse temaet så bredt og grundig som mulig. I vår studie er vi opptatt av å få mest mulig pålitelige svar.

5.5 Vurdering av studiets kvalitet

Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet regnes som sentrale begreper i alle forskningsstudier. Studiets kvalitet er i stor grad avhengig av hvor høy validitet og reliabilitet vår undersøkelse har. For å sikre dette, har vi valgt å redegjøre i detaljer de valg vi har gjort gjennom de ulike fasene i forskningsprosjektet. Dette omfatter forberedelsesfasen, gjennomføring av intervju, analyse og fortolkning av datamaterialet.

Reliabilitet handler om hvor holdbar en undersøkelse er, og om dataen er tillitsvekkende, pålitelig, eller til å stole på. Det sier noe om hvor presis eller nøyaktig undersøkelsene gjøres, hvordan data samles inn, hvordan den bearbeides og brukes etterpå. I forskningspraksis vil

vurderinger om reliabilitet handle om hvorvidt man kan finne noenlunde samme resultater hvis man gjør samme studie på nytt (Nyeng, 2012, s. 107). Johannessen et al. (2016, s. 36) forklarer at en måte å teste reliabiliteten på, kan være å gjøre samme undersøkelse på to eller flere grupper. I vårt tilfelle, ønsket vi å intervjuere lærere fra flere forskjellige skoler. Det er allikevel en begrensning i forhold til hvor mange skoler vi kan gjøre undersøkelser på. Vi er også åpen for at vi kan få forskjellige resultater blant lærere på samme skole, siden vi har fokus på deres individuelle erfaringer og subjektive opplevelser. Andre viktige forutsetninger for høy reliabilitet, er om resultatene i studien kan vurderes som en sannhet, og om den gir et fullstendig bilde av informantenes svar. Misforståelser og feiltolkninger av innsamlet data kan være med å svekke reliabiliteten Postholm & Jacobsen (2018, s. 228). Med bakgrunn i dette, valgte vi å starte intervjuene med å definere og tydeliggjøre hva både vi og informantene legger i begrepene yrkesretting og interessedifferensiering. Videre anså vi det som viktig å bruke enkle ord og et tydelig språk i spørsmålsformuleringene. Det at vi også bruke samme sekvens med forskningsspørsmål og oppfølgingsspørsmål på samtlige informanter, styrker reliabiliteten.

Validitet er et grunnleggende mål ved all forskning. Postholm (2010, s. 276) definerer begrepet validitet som sannhet, riktighet og styrke. Dalland (2017, s. 40) bruker begrepet relevans og gyldighet. Validitet i samfunnsvitenskapelig forskning handler om i hvilken grad en metode undersøker det man faktisk er ment å undersøke, og om resultatet reflekterer de fenomener vi ønsker å vite mer om. I så fall kan den kvalitative forskningen gi gyldig, vitenskapelig kunnskap. Forskningen kan ha en lav eller høy validitet. Vurderingen av validitet handler om en vurdering av styrker og svakheter ved egen forskning, og kjenne til eventuelle forbehold man tar i sine slutninger (Høgheim, 2020. s. 80-81). For å styrke validiteten i vår studie, har vi gjort rede for valg av metode, utvalg av informanter, samt begrunnet analyseprosesser og kategorisering av datamaterialet. Perfekt validitet er ikke mulig i denne typen forskning, da vi under intervjuene stadig tolker konteksten rundt våre informanter. Det vil si at vi underveis i intervjuet tolker både det nonverbale kroppsspråket, ansiktsuttrykk, tenkepauser, og måten informantene velger å ordlegge seg. Vi opplevde stor variasjon på den måten at noen opplevdes som veldig reflekterte, tydelige og ærlige i sine svar, mens andre ved noen tilfeller virket mer usikre og nølende. Eksempler på dette var da

vi stilte informantene spørsmålet om eksempler på tidligere gjennomførte yrkes- og interessedifferensierte oppgaver og metoder. En av informantene beskrev eksempler i framtid, altså noe den kunne tenkt seg til å gjøre, ikke noe som faktisk var gjennomført med elevene. Vi tolker svarene fra informanten slik hen at den blir usikker i intervjusituasjonen og konstruerer svar den tror vi ønsker. Vi har ingen garanti for at informantene svarer ærlig på våre spørsmål, noe som vil påvirke graden av validitet i forskningen. I ettertid har vi reflektert over om våre forskerspørsmål kunne vært enda mer tydelig og konkrete, og om det ville gitt oss mer pålitelige funn. Spørsmålene kunne vært mer tydeligere på om informantene skulle vise til eksempler fra noe de faktisk hadde utført med elevene, eller om det var noe de hadde et ønske om å utføre i fremtiden.

Validiteten av transkriberingen, analysen og tolkningen av datamaterialet i denne studien styrkes av at vi er to forskere som har gjennomgått og bearbeidet materialet både sammen og hver for oss.

Generaliserbarhet eller overførbarhet er et nøkkelbegrep i forskning som sier noe om at funnene kan overføres til andre liknende situasjoner (Thagaard, 2018, s. 182; Høgheim, 2020, s. 82). Thagaard (2018, s. 182) beskriver generaliserbarhet ved at vår tolkning er gjenkjennbart hos lesere som har kjennskap til det fenomenet vi studerer. For at resultatet skal kunne generaliseres, må utvalget være representativt og med stor sannsynlighet (Dalland, 2017, s. 149). Denne studien tar for seg et samfunnsaktuelt tema om yrkesfaglig, videregående opplæring. Funns om hvordan lærere kan jobbe for å motivere og skape relevant yrkesopplæring, og på en sånn måte muligens bidra både til mindre frafall og økt faglig kompetanse blant fagarbeidere, kan være gjenkjennbart og aktuelt for både andre yrkesfaglærere, ledere og skoleeiere.

6 Presentasjon av empiriske funn

I dette kapitlet vil vi presentere våre funn gjennom denne studien. Her vil vi presentere det empiriske datamaterialet som vi har samlet inn gjennom intervjuer om lærerens arbeid med yrkesrettet og differensiert opplæring på Vg1 Helse- og oppvekstfag. Etter arbeidet med analyseprosessen, har vi delt inn det kodede datamaterialet i tre hovedkategorier:

- Lærerens planlegging av relevant og meningsfull opplæring basert på elevinteresser.
- Utfordringer i arbeidet med yrkesrettet og differensiert undervisning.
- Muligheter og eksempler på ulike didaktiske metoder.

Disse hovedkategoriene er knyttet til de tre forskningsspørsmålene som er presentert i kapittel 1.2. Resultatkapitlene presenteres med underkategorier i hvert kapittel.

Presentasjonen inneholder en sammenfatning av svar fra flere informanter. I tillegg til dette vil sitater som underbygger informantenes svar være inkorporert i teksten.

Innledningsvis vil vi presentere de fem informantene og deres yrkesfaglige bakgrunn, da dette kan ha betydning for deres opplevelse og erfaringer knyttet til tema. I henhold til forskningsetiske prinsipper om taushetsplikt og anonymitet, har vi valgt å bruke fiktive navn på lærerne. Av samme grunn vil også sitater uavhengig av dialekt, bli sitert i bokmålsform. For å skape kontekst, vil vi også gjøre rede for informantenes opplevelse og beskrivelse av begrepene *yrkesretting* og *differensiering*, som er sentralt for denne studien. I slutten av dette kapitlet, har vi valgt å ikke oppsummere alle funnene, da vi kommer tilbake til disse i drøftingen i kapittel syv.

6.1 Informantene og deres bakgrunn

I presentasjon av informantene og deres yrkesfaglige bakgrunn, starter vi med Mari. Hennes yrkeserfaring startet som ufaglært assistent i hjemmetjenesten. Der jobbet hun i mange år før hun etter hvert tok fagbrev som hjelpepleier, som det het den gang. Hun tok også et fagbrev innenfor fotterapi. Etter ca. åtte til ti år i yrket som hjelpepleier, fikk hun lyst til å prøve noe annet. Mari fikk seg da en jobb innenfor ung psykiatri i omsorgsboliger. Etter en

periode der, begynte hun å tenke på hvordan det ville være å jobbe med disse ungdommene før det gikk galt. Mari forteller videre:

Da tenkte jeg at det å være lærer, da hadde jeg kanskje nådd denne gjengen før det gikk skeis. Så det var faktisk intensjonen med å ta yrkesfaglærerutdanningen da, og begynne som lærer. Og det har jeg jo ikke angret på.

Det tok et år før hun fikk seg jobb som lærer etter endt utdanning. Først i et vikariat på deltid, samtidig som hun tok vakter som helsefagarbeider. I dag er Mari fast ansatt som yrkesfaglærer og kontaktlærer på en liten skole i distriktet, med en klasse på Vg1 Helse- og oppvekstfag.

Anita var selv elev på Helse- og oppvekstfag, som på den tiden het Helse- og sosialfag. Deretter tok hun fagbrev som Barne- og ungdomsarbeider. Etter noen år i arbeid som fagarbeider i både barnehage og i grunnskole, tok hun en videreutdanning med grunnfag i pedagogikk og deretter spesialpedagogikk. Noen år senere tok hun yrkesfaglærerutdanning. I tillegg til dette, tok hun utdanning om helsepedagogikk i møte med sjeldne diagnoser, gjennom et kompetansesenter. Noen år tilbake, tok hun en studie om vurdering for læring. På tidspunktet for gjennomføring av intervjuet, var også Anita midt i en masteroppgave om tilpasset opplæring. Hun har de fire siste årene vært kontaktlærer på en skole med fire vg1-klasser på Helse- og oppvekstfag.

Kristian har også en yrkesbakgrunn som Barne- og ungdomsarbeider. Som fagarbeider har han arbeidserfaring fra både barnehage, skolefritidsordning, barnevernsinstitusjon, helse- og velferdssenter og med lettere psykisk utviklingshemmede elever i videregående skole. Etter tre år på yrkesfaglærerutdanningen, forteller Kristian at:

Jeg startet i et vikariat som lærer i 2016. Da holdt jeg på å skrive en master i spesialpedagogikk. Så da har jeg til nå jobbet i 6 år, og de 3 siste årene som kontaktlærer.

Siri er den eneste av informantene som har sin lærerutdanning basert på en bachelor som intensivsykepleier, etterfulgt av PPU (praktisk-pedagogisk utdanning). Mens hun tok en master i yrkesdidaktikk, jobbet hun som faglærer og tilkallingsvikar. I fjor ble hun ansatt som kontaktlærer på vg2 Helsefagarbeider, men jobber også som faglærer på Vg1.

Aina sier at hun ikke har gjort mye annet enn å være lærer.

Jeg kom hit i 1990, så det vil si at jeg har jobbet som lærer i 33 år. Og det stort sett på sammen plassen. Da het det Helse og sosial, og før det Helse, miljø og husstell.

Etter faglærerutdanningen til Helse- og oppvekstfag, har hun også tatt utdanning for å undervise som faglærer i kroppsøving. Hun er i dag kontaktlærer, og underviser i alle tre programfagene på Vg1. På denne skolen, har de etter vanlig struktur fire klasser på trinnet, men her er to og to klasser slått sammen. De er derfor 30 elever i klassen, med to kontaktlærere.

6.2 Begrepene yrkesretting og differensiering i skolesammenheng

I denne kategorien vil vi belyse informantenes forståelse av begrepene yrkesretting og differensiering av undervisning på Vg1.

6.2.1 Yrkesretting

Vi spør informantene hva de legger i begrepet yrkesretting. Mari ler, og sier at hun må tenke seg litt om før hun forteller:

Ja, hva legger jeg i det da? Det er jo yrker vi snakker om hele tiden, at vi bruker mye referanser, altså viser mye erfaring og mye praktiske øvelser, men det er klart, at det dreier seg veldig ofte om enten helsefagarbeider eller barne- og ungdomsarbeider da. Det er jo de vi legger mest vekt på fordi det er de vi kjenner best selv, og fordi vi ikke får så mye andre praksisplasser.

Dette støttes av Aina som sier at yrkesretting på vg1 ikke bare er lett fordi det er så mange retninger de kan velge mellom. Også her blir hovedfokuset rettet mot barne- og ungdomsarbeidere og helsefagarbeiderne. Altså når vi snakker om teori, så er det de to fagene som blir mest ivaretatt. Mari forteller videre at yrkesretting for henne i størst grad handler om å prøve å få referert til yrkene med eksempler, eller prøve å vise dem gjennom praksis. På den måten får elevene muligheten til å se teori i sammenheng med reelle situasjoner.

Siri erfarer at mange elever ikke vet hvilket yrke de er interessert i. Selv om de sier de skal bli helsefagarbeider, så kan de plutselig ombestemme seg, og så har de lyst til å bli apotektekniker i stedet. Uansett om de sier at de har bestemt seg, eller de som sier at de ikke helt vet, kan de allikevel få informasjon og eksempler fra alle de ulike yrkene og valgmulighetene de har. På den måten kan vi hjelpe dem med å bestemmes seg, ved å gi dem informasjon, eksempler og prøve å dra inn teorien der. Det er da relevant for dem i de ulike yrkene. Kristian beskriver yrkesretting slik:

Nei, det første som detter i hodet mitt, det er vel kanskje hvor man lyser lommelykten i forhold til elevenes interessefelt i faget.

Det som går igjen, er at fleste informantene relaterer begrepet yrkesretting til fellesfagene (matematikk, engelsk og naturfag på Vg1). Mari sier:

Yrkesretting føler jeg jo at vi driver med hele tiden i programfagene, synes jeg, så der tenker jeg ikke så mye over det. Men i fellesfagene tenker jeg at yrkesretting kanskje er litt mer aktuelt, at dem på en måte tenker litt mer på yrkene. Vi har egentlig en ganske fin kultur på det. At fellesfaglærerne kommer og spør hva vi holder på med i praksis nå, og liksom hva vi gjør.

Aina er inne på det sammen som Mari, og sier videre at hun bruker begrepet mest i forhold fellesfag, og at de er yrkesrettet i forhold til våre fag, altså programfagene. Lærerne i disse fagene prøver å samkjøre for eksempel læring om næringsstoffer i naturfag eller engelsk i samme periode som vi har om dette i våre fag. Hun sier videre at:

Men nå i det siste har jeg tenkt mer på at jeg skal yrkesrette programfagene og sånt. Hvis du vil bli barne- og ungdomsarbeider, at jeg knytter ergonomien til barn og ungdom, knytter hygienen og knytter kosten til barn. Så da blir det vel egentlig litt begge deler, både yrkesretting i forhold til programfag og yrkesretting i forhold til fellesfag.

Aina synes de har blitt flinke til dette, men sier at de yrkesretter mer generelt opp mot programområde Helse- og oppvekstfag, og ikke nødvendigvis alle de ulike yrkene. Det at elevene selv får velge, er noe hun mener de kanskje kan bli flinkere på.

6.2.2 Differensiering

Flere forteller at dette med differensiering av undervisningen er noe de kan bli bedre på. Mari innrømmer at de elleve yrkene egentlig får veldig liten oppmerksomhet utover året. Det blir liksom mest i starten. Ved enkelte tilfeller kan informantene henvise til eksempler på elever som har veldig stort fokus på et bestemt yrke. Da prøver de så godt de kan å legge til rette for dette, men samtlige påpeker de at enkelte yrker gir utfordringer i forhold til praksisplasser. Eksempler på noen slike yrker er ambulansesfag, ortopediteknikk og tannhelsesekretær.

Når elevene er i praksis, er det i alle fall lettere å yrkesrette i forhold til det yrke de er knyttet til da. Et eksempel fra Aina er at alle elevene som har praksis innenfor Barne- og ungdomsarbeiderfaget kan samles i et rom der de snakker om relasjonskompetanser i forhold til barn og unge. Det samme for de som har praksis på helsefag. Men det er jo igjen mer rettet mot hvor de har praksisplass, og ikke nødvendigvis det yrket de ønsker.

Siri har sin bakgrunn fra helsesektoren, og kjenner på begrensninger når hun skal yrkesdifferensiere undervisningen.

I fjor hadde vi en elev som veldig, veldig gjerne ville bli hudpleier. Vi forsøkte så godt vi kunne å tilrettelegge oppgaver til henne, så hun kunne få noe relevant innenfor hudpleie. Men det å stå å snakke ... jeg klarte ikke helt å dra inn den teorien. Det må jeg innrømme, for jeg har ikke nok kunnskap om

hudpleier, så det er kanskje ulempen med å være fra et yrke framfor å være yrkesfaglærer. For da har du litt mer erfaring fra de ulike yrkene.

Vi stilte informantene spørsmålet om hvorfor det er nødvendig å differensiere. Anita svarte følgende:

Du, det handler om at jeg har gått det som het Helse- og sosialfag, og jeg opplevde selv at det ikke var veldig artig. Og så har jeg elever som synes det er kjedelig å sitte og lærer anatomi opp og ned og i mente. Hvis du har tenkt å bli apotektekniker er det ganske meningsløst. Og jeg forstår at de synes det er meningsløst.

Anita fortsetter med å poengtere at relevant opplæring bør starte fra første skoledag. Hun erkjenner at elevene opplever det svært kjedelig med generell teori hvis de allerede har bestemt seg for hva de vil bli. Samtlige informanter er enige i at det er stor forskjell på de ulike yrkene. Det er ikke det samme å jobbe med barn i forhold til det å jobbe med eldre. Du kan være kjempeinteressert i det ene, eller du kan være helt imot det andre. Hvis elevene stadig må jobbe med det de ikke er interessert i, så vil de miste motivasjon. Og ikke minst i forhold til dybdelæring, som er i den nye læreplan. Det handler om å lære seg fagkompetanse over tid, og forstå sammenhenger. Så må de jo få lov å spesialisere seg.

6.3 Lærerens planlegging av relevant og meningsfull opplæring basert på elevinteresser

Planleggingsarbeidet er komplekst, det handler både om at læreren må ha oversikt over læreplaner, kompetansemålene og styringsdokumenter. Vi vil her se nærmere på hvordan lærerne samarbeider og hvordan samarbeidskulturen er på de ulike arbeidsplassene. For at lærerne i det hele tatt skal kunne planlegge, er det viktig at lærerne kartlegger elevens yrkesinteresser. Vi skal også her se på hvilke rutiner lærerne har for å kartlegge dette. Hvordan planlegger lærerne relevant undervisning og har de fokus på Fagfornyelsen i sitt planleggingsarbeid?

6.3.1 Kartlegging av elevenes yrkesinteresser

Vi var nysgjerrige på hvordan lærerne kartlegger elevenes yrkesinteresser når de starter på Vg1. På spørsmålet beskriver Mari at de starter med å fortelle om hvilke yrker som finnes innenfor Helse- og oppvekstfag. Hun opplever at de fleste elevene ikke har helt bestemt seg for yrke når de starter på Vg1. Hun antar at det kanskje er 95 % av elevene som ikke vet hva de skal velge på Vg2. Hun føler det er mange som velger dette utdanningsprogrammet fordi de er skolelei og ikke ønsker å ta studiespesialiserende. Mari sier:

Vi blir sånn jublende glade når vi oppdager noen som da faktisk er interessert fra starten!

Hun opplever at elevene som drar i praksis som for eksempel helsefagarbeider, ikke skal ta dette som Vg2-valg. Men når de kommer fra praksis, har de ombestemt seg, og ønsker å bli helsefagarbeider likevel. Mari tror hun vet bakgrunnen for at elevene ombestemmer seg:

Det gjenspeiler jo at vi har veldig fokus på at de skal bli noe som vi har på skolen. Da går det jo også veldig på at vi er rettet mot, og styrer dem dit.

Når informantene beskriver hvordan de kartlegger elevens yrkesinteresse, er det ulike måter som kommer frem i intervjuene. Anita jobber med dette i forbindelse med faget yrkesfaglig fordypning, her kommer elevene med tre ulike ønsker for praksis. Hun forteller at en slik kartlegging ikke er felles på skolen, men at hun går litt i bresjen for å spørre elevene allerede ved skolestart om deres interesser og om de har tatt et yrkesvalg. Hun samler inn skriftlige ønsker fra elevene. På spørsmål om hvorfor dette ikke er fokusområde på avdelingen, er Anita usikker, men hun tror det er veldig komfortabelt for andre å gjøre det de alltid har gjort. Det å «snu bunken» er enklere enn at lærerne må sette seg inn i noe nytt. Hun mener at hvis alle hadde gjennomført en slik kartlegging på alle 60 Vg1-elevene, kunne de mikset elevene i ulike grupper med utgangspunkt i deres yrkesinteresser. Hun tror dette også hadde vært positivt med tanke på yrkesfaglærernes kompetanse og ha mulighet for å differensiere undervisningen.

Flere av informantene bruker programfaget Yrkesliv i kartleggingsarbeidet. Det første kapitlet handler nettopp om yrkesvalg. Elevene hos Anita får jobbe med en skriftlig oppgave der de må reflektere over hvilket yrke de syns er mest spennende. Her får elevene som ikke har bestemt seg, mulighet for å lære mer om de ulike yrkene og kanskje se hvilke yrker det står imellom. Mange har bestemt seg, og de aller fleste står bare mellom et par yrker, og så er det en eller to som ikke vet. Hun opplever at elever som har bestemt seg, sjelden ombestemmer seg i løpet av skoleåret.

Jeg tror det er jevnt over halvparten som har bestemt seg, jeg gjorde en opptelling i forbindelse med min bacheloroppgave, og da var det rett over 60% som hadde bestemt seg. Jeg vet ikke hva det endte opp med til slutt, men det var mange som ville ta påbygg.

På spørsmål om hvor mange elever som har tatt et yrkesvalg når de starter på Vg1, svarer informantene ulikt. Kristian sier dette:

Nei jeg tenker hvis jeg skulle gjette, så tenker jeg kanskje 5 av 15 har en sterk formening. Vi har elever som er veldig tydelige på at de ikke liker hverken barn eller eldre og sånn.

En annen måte å kartlegge elevenes yrkesinteresser på, er Aina som helt i starten av skoleåret har en samtale med hver elev. Her snakker de om hvilke tanker eleven har om veien videre og hva de har lyst til å bli. Hun anslår at det er 50% av elevene som er helt sikre på sitt yrkesvalg, 5 elever er helt blanke på hva de skal bli og resten er usikre.

På denne skolen har elevene oppstart i praksis tidlig i skoleåret og da er målet at eleven skal få praksis ut fra deres yrkesvalg. De har to praksisperioder, og de blir oppfordret til å være på to ulike praksisplasser, da det er mange elever som ikke har bestemt seg 100% på hva de vil velge på Vg2. Elevene kan her velge mellom praksis på enten barne- og ungdomsarbeiderfag eller helsefagarbeider. Aina forteller at det er disse to Vg2 valgmulighetene elevene har på deres skole. Hun anslår at elevene i sin egen klasse er interessert i fem av de elleve sluttkompetansene.

6.3.2 Planlegging av undervisning

Når vi i intervjuene spør informantene om hvordan de planlegger sin undervisning, kommer det frem at dette er ulikt fra skole til skole. Noen liker best å planlegge alene, mens andre er interessert i å planlegge med andre lærere. Den ene informanten tror de som ønsker å planlegge undervisningen sin alene og uten å dele, velger dette fordi det oppleves enklere og mindre arbeidsomt. Mari forteller at dette er noe de kan bli bedre på, spesielt nå etter Fagfornyelsen kom. Hun planlegger mye alene siden hun jobber på en liten skole med få kollegaer. Hun har et stort ønske om et større fellesskap og savner kollegaer å dele erfaringer med. Både når undervisningen og praksis planlegges, er den mye styrt etter skolens utdanningsprogram på Vg2. Mari skulle ønske at elevenes yrkesinteresse skulle vært tatt mer hensyn til og at de fikk prøve seg i praksis i det yrket de har interesse for.

Anita som er yrkesfaglærer med fagbrev i Barne- og ungdomsarbeiderfaget, samt erfaring fra mange ulike praksisplasser, syns dette er en fordel når hun skal planlegge relevant undervisning. Hun syns utdanningen har gitt henne et bredt innblikk i hva de forskjellige elevene innebærer.

Alltid når jeg lager oppgaver, så lager jeg de enten så åpne at de selv kan velge om de skal se på dem med helsearbeiderfag-øyne eller helsesekretær-øyne. Og ellers så lager jeg caser til hvert yrke, så kan de velge den casen som passer til deres yrke.

Hun syns planleggingsarbeidet på skolen er slitsomt, da hun opplever motstand blant kollegaene mot endringer. Dette gjelder både utarbeidelse av undervisning, tverrfaglige oppgaver og årsplaner. Hun tror at undervisningen hadde blitt bedre hvis hun fikk undervise i alle programfagene og plukke kompetansemål for alle fagene, uten å «trække på andre sine tær». Hun mener planleggingsarbeidet hadde blitt enklere og elevene hadde fått en mer helhetlig og tverrfaglig opplæring. Anita beskriver at hun tar elevene med på planleggingsarbeidet, og elevene får være med på å bestemme hvordan de ønsker å bli vurdert i de ulike kompetansemålene. Hun åpner opp for at elevene i samme klasse kan vurderes i ulike metoder. Noen velger podkast, andre rollespill.

Kristian mener at bakgrunnen til lærerne har en sammenheng med hvordan lærerne planlegger sin undervisning. I tillegg tror han at lærerens arbeidserfaring også har en medvirkende årsak. På spørsmål om hvordan de planlegger undervisningen sin, sier Siri at hun prøver å finne eksempler fra flere ulike yrker i sin undervisning. Hun ønsker at elevene skal oppleve undervisningen som relevant, men føler ikke at hun klarer å yrkesrette i alle yrkene.

Interessen til lærerne har betydning for hvordan du planlegger din undervisning. Dette mener Anita er viktig. Er det et tema som læreren syns er mer viktig enn et annet tema, så vil læreren bruke ekstra lang tid på dette.

Ja, nei, altså, man prøver stadig vekk å samkjøres. Fra å sitte på eget hodet, til å være veldig samkjørt og samarbeide, så man kanskje prøve å finne en mellomting.

Siri som er faglærer på Vg1, mener kompetansemålene legger føring for hvordan man planlegger undervisningen. Hun tror også at lærernes trygghet i fagene har betydning for hvor vidt man føler behov for å samarbeide med andre eller ikke. Hun forteller at de bruker Teams for å komme med innspill og tips om opplegg.

Aina mener de har yrkesretting i fokus når de planlegger undervisning:

Et eksempel er når vi har om måltider, så går vi igjennom den generelle informasjonen. Og så har jeg en oppgave etterpå, at de velger om de vil skrive om helsefag eller barn og ungdom. De får velge litt oppgaver da, men selvfølgelig ikke alltid.

På skolen der Aina jobber, er de inne i en prøveperiode der lærerne har stor frihet med tanke på planlegging. Lærerne styrer selv når de skal møtes og planlegge undervisningen. Hun beskriver dette som både på godt og på vondt, da det er noen som tar seg friheten å bare møte til sine undervisningstimer og ikke deltar så ofte på felles planlegging.

6.3.3 Samarbeid med kollegaer

På spørsmål om samarbeid var svarene ulik fra de ulike informantene. Aina som jobber på en relativt liten skole, opplevde samarbeidet godt og at ledelsen på skolen la til rette for at dette var gjennomførbart på avdelingen. Mari jobber på en liten skole ute i distriktet, og har opptil 22 elever i sin Vg1-klasse. Hun har få andre å samarbeide med, men hun samarbeider litt med andre skoler hun har jobbet på tidligere. Hun tar ofte en telefon, da hun rett og slett føler seg ensom. Mari sier:

Jeg synes det er helt tragisk, det er kjempetrist. Jeg klorer meg fast til sånne møter med de andre skolene når vi har fagdager og sånne ting. Jeg føler jeg må finne opp kruttet helt for meg selv, du sovner på en måte.

Mari føler hun ikke har noen å samarbeide med og ønsker å være en del av et større fellesskap. Hun synes det er viktig og verdifullt bare å ha noen å snakke med om undervisning og oppgaver. Hun opplever at arbeidshverdagen er et ensomt løp og har nesten alle timene i programfagene alene.

Anita opplever derimot det å samarbeide med andre kollegaer som utfordrende. Derfor planlegger hun mye alene. Hun sier det ikke er en kultur på skolen for hverken å dele eller å planlegge med hverandre. De har prøvd seg på felles mapper inne på Teams, men det er ingen andre enn henne som har delt sine undervisningsopplegg. På en skole med fire Vg1 klasser, synes Anita det er en svakhet at de ikke samarbeider bedre med hverandre. Når elevene går ut av skolen i juni, har alle fått forskjellig undervisning med bakgrunn i at de ikke er samkjørte.

Jeg opplever jo motstand, hos både kollegaer og leder. De sier at de ikke kan jobbe slik fordi at elevene kanskje ombestemmer seg. Så hva er problemet om de ombestemmer seg da? De jobber da med de kompetansemålene de har interesse for. Faren med det er at de kanskje lærer litt ekstra fordi de er litt ekstra interessert.

Anita sier videre at de har hatt diskusjon på avdelingen om hvordan de skal jobbe med den nye læreplan. Hun mener at de må gjøre endringer for hvordan de underviser i for eksempel

anatomi. Hun mener at de jobber for generelt og at det tar for stor plass. Anita sier at elevene må få fordype seg i temaet knyttet til det elevens yrkespraksis. Da dette skulle gjennomføres, ble det stor motstand hos kollegaene, og løsningen ble at lærerne måtte dele seg, og to og to klasser samarbeidet.

Hun opplever samarbeidet som veldig tungt. Det ble gjort et stort arbeid for å endre praksis på avdelingen, og de skulle jobbe mer tverrfaglig og mer helhetlig. Hun opplevde at når dette skulle iverksettes, ble det veldig motstand og kollegaene så ikke nytten av å jobbe slik. Hun mener at det skulle vært lagt til rette for et slikt samarbeid fra ledelsen. Hun har et ønske om å tenke mer tverrfaglig, da fagene og kompetansemålene går inn i hverandre og mener at alle programfagene burde vært slått sammen til et fag, programfag.

Kristian sier de samarbeider noe, men at det kommer an på hvilken bakgrunn man har som lærer og hvor mange års erfaring man har. Han sier videre at det på hans arbeidsplass har blitt veldig viktig å være samkjørt i forhold til de ulike tema eller kapitlene. Det er dette de bruker mye planleggingstid på. Han sier at han ikke helt forstår viktigheten av dette, da det oppleves som litt stress å stadig tilpasse tiden man bruke på undervisning i forhold til alle de andre.

6.3.4 Endringer etter den nye læreplanen i Fagfornyelsen

Fagfornyelsen ble innført fra høsten 2020 på VG1. Hvordan har skolene jobbet med den nye læreplan? Når vi spør våre informanter om dette temaet, er det et gjennomgående svar at de har gjort lite endringer i sin lærerpraksis etter at Fagfornyelsen kom. Det kommer blant annet frem at det er satt av liten tid på skolene til å sette seg inn i Fagfornyelsen. På skolen hos Mari ble det satt av litt tid til å jobbe med denne på fellesmøter, men hun opplevde at den kom litt brått på.

Vi var jo bare nødt til å sette oss ned til slutt og samarbeide, så der har vi på en måte dratt inn Fagfornyelsen litt. Der har vi samarbeidet en del og laget den lokale læreplan i praksis.

Mari forteller at det har skjedd lite endringer etter innføringen av Fagfornyelsen. Det eneste som ble endret var at elevene i større grad fikk være med på å bestemme hvor de skulle være i praksis. Skolen har tidligere hatt strenge føringer på dette og elevene skulle være i praksis både innenfor Barne- og ungdomsarbeiderfaget, og innenfor Helsearbeiderfaget i løpet av skoleåret. Anita beskriver mye av det samme som Mari. Hun ser lite endringer i planene etter at Fagfornyelsen ble innført. Det første året Fagfornyelsen kom, kunne ikke Anita se på deres årsplan at det var kommet en ny læreplan. Til dette skoleåret hadde de utarbeidet en ny årsplan med planer om å endre praksis og jobbe mer tverrfaglig. Det skulle bli store endringer, men når høsten kom, ble planene avlyst og hun opplevde veldig stor motstand for endring blant kollegaene.

Kristian trekker frem dybdelæring i Fagfornyelsen der elevenes interesse skal være i fokus. Han synes ikke han har fått nok opplæring i bruken av den nye læreplan og savner hjelpemidler for å kunne møte elevenes yrkesinteresser.

Jeg kan se for meg at det har vært noen fagpersoner som har skrevet en liten bok, som kan være en sånn lavterskel og intro til hudpleie. Da med noen oppgaver og praktiske aktiviteter med kremer og diverse. Og så kunne man hatt noen på apotek som også hadde ordnet en liten bok.

Videre beskriver Kristian begrepet dybdelæring med at elevene skal få fordype seg i noe de ønsker, og at det som skjer daglig i undervisningen og i klasserommet også er dybdelæring i dannelsesperspektiv. Han mener Fagfornyelsen har åpnet opp for at lærerne har en større frihet og kan velge mye selv. I hvor stor grad dette blir jobbet med i skolen, mener han kommer mye an på lærerens tolkninger, arbeidserfaring og hvem man er som person.

Aina etterlyser mer opplæring i bruk av læreplan. Det kan være kurs, erfaringsdeling eller mer tid til å sette seg inn i endringene som kom med Fagfornyelsen. Hun sier at:

Husker nå tilbake til Reform 94 og Kunnskapsløftet. Da var det massevis av kurs, ikke alle var like nyttig i det hele tatt, men det var nå i alle fall kurs. Men med Fagfornyelsen har det ikke vært noen ting, ingenting.

Aina med sin 33 års erfaring som lærer, syns Fagfornyelsen går litt i glemmeboken. Hun opplever at kompetansemålene på Vg1 er lite endret i Fagfornyelsen, og tror at det derfor har ført til lite endringer i praksis. Aina har et ønske om å bli enda bedre på dybdelæring. Men hun syns de allerede gjør mye bra, og forteller at elevene på deres skole stadig får jobbe med oppgaver og prosjekter i grupper basert på yrkesinteresser.

6.3.5 Opplevs undervisningen som relevant?

Hvor vidt undervisningen oppleves som relevant eller ikke, var noe vi i dette studiet var veldig spent på å høre mer om fra informantene våre. Anita, som selv gikk Vg1 Helse- og sosialfag en gang i tiden, husker tilbake på Vg1 som kjedelig. Da har hun full forståelse for at hennes elever syns Vg1 er kjedelig og syns mye av undervisningen er lite relevant.

Dette er et tema som tydelig engasjerer Anita og hun mener generell teori må være forferdelig kjedelig for de elevene som allerede har bestemt seg for hva de vil utdanne seg til.

Hun sammenligner opplæringen elevene får i de fire ulike Vg1 klassene og sier at det er stor forskjell på både det de lærer og arbeidsmetodene som blir brukt. Anita legger ikke skjul på at det er motstand blant kollegaene og ledelsen på skolen for å jobbe med yrkesretting av programfagene. Det er diskusjoner i fagmiljøet på skolen der Anita jobber, om hvordan man skal undervise ut fra den nye læreplan. Her er det uenigheter om hvor stor plass de ulike temaene skal ta i undervisningen. Dette med utgangspunkt i at det er nye verb i Fagfornyelsen, og der elevene tidligere skulle «gjøre rede» for, nå skal kunne «vise» eller «utfør». Et eksempel er et forslag om at elevene skal få fordype seg i kroppens anatomi knyttet til sitt selvvalgte yrke. Elevene kan da deles inn i grupper ut fra sine yrkesvalg. Dette var ikke alle kollegaene enige i, da de mente at alle måtte kunne det samme.

Anita tror ved å legge til rette for at elevene får jobbe med det de ønsker, vil elevene blomstre og sjansen er stor for at karakterene også øker. Hun beskriver yrkene som svært ulike, og det å stadig måtte jobbe med det du ikke har interesse for, kan være med på å miste motivasjon for læring. Anita smiler og sier:

Å jobbe mer tverrfaglig er det neste som står på blokka. Så det skal jeg begynne å mase meg til for å få jobbe mer med!

Når man intervjuer Mari, som jobber på en skole i distriktet, opplever hun ofte at hun på forhånd møter motstand hos elevene. Elevene gir uttrykk for å ikke forstå hvorfor de må lære om temaer som de ikke vil jobbe med senere. Mari kan likevel ikke huske at elevene i ettertid har kommet og sagt at undervisningen var bortkastet. Hun har også erfaringer med elever som har vært i praksis som helsefagarbeider med knallgode tilbakemeldinger, likevel ikke opplever at praksisen er relevant og interessant.

I hvor stor grad elevene opplever undervisningen som relevant eller ikke, mener Kristian kommer an på læreren og hvor mange yrker læreren har kompetanse om. Han tror lærerens tidligere arbeidserfaring og om du kan dele tidligere opplevelser med elevene, har betydning for om undervisningen blir relevant for elevene eller ikke. Med bred arbeidserfaring, kan fine praksishistorier være med å berike undervisningen til elevene.

Ifølge Aina, er det å bruke elevenes egne erfaringer fra praksis, gull verdt for å se sammenhengen med teorien de lærer på skolen og det de har opplevd ute i egen praksis. Elever som er ute i samme praksisfelt, samarbeider på skolen om teoretiske oppgaver. Dette opplever Aina som viktig for at elevene skal se sammenheng med det de gjør i praksis og med teorien de lærer på skolen. Dette kan være med på å skape en relevant opplæring for elevene allerede på Vg1.

6.4 utfordringer knyttet til arbeidet med å yrkesrette og differensiere undervisning

Når undervisning på Vg1 skal tilpasses hver enkelt elev med utgangspunkt i elleve ulike yrker, er det naturlig at lærerne møter på noen utfordringer. De utfordringene som blir belyst gjennom intervju i denne studien, vil vi presentere her.

6.4.1 Skolens tilbud på Vg2

Når informantene snakker om tilpasset opplæring med utgangspunkt i elevinteresser, viser samtlige til en sammenheng med skolens Vg2-valg. Siri forteller at skolen hun jobber på kun tilbyr Helsearbeiderfaget og Barne- og ungdomsarbeiderfaget. Det fører automatisk til noen begrensninger. Kristian bekrefter også at hovedtyngden av yrkesretting i undervisningen faller på disse to yrkene. Også Aina innrømmer at når det er snakk om teori og oppgaver, er det som regel rettet mot disse fagene. Hun sier at:

Det er de to fagene som på en måte blir mest ivaretatt, vil jeg si, for det er flest elever som velger de to retningene der.

Mari forteller videre at:

Ja, jeg husker jeg tenkt mye på de første årene, hvorfor er det sånn? Hvorfor har vi bare fokus på helsefag og BUA? Hvorfor skal ikke vi få snakke mer om ambulanse og andre fag? Jeg ser at det er veldig rettet mot bare de to fagene, og det er litt synd.

En av skolene som er representert i denne studien, tilbyr bare et programområde på Vg2, nemlig Helsearbeiderfaget. Mari forteller at hun som lærer på denne skolen, helt fra begynnelsen fikk følelsen av de var nødt til å styre elevene mot det tilbudet som skolen tilbyr.

Det er et ønske fra ledelsens side at vi hele tiden må huske på at det er helsefaget vi må få dem til å velge.

Hun forteller videre at det er helsefag og kanskje noe barne- og ungdomsarbeider de differensierer mot. På starten av skoleåret jobber de med et kapittel i faget Yrkesliv, som handler om de ulike yrkene på Helse- og oppvekstfag. Når de er ferdig med gjennomgang av dette, blir det svært lite fokus på disse yrkene gjennom skoleåret. Mari opplever at mye av intensjon fra ledelsen er å prøve å holde på elevene.

Det er jo så sårbart, vi er ikke en stor skole. Jeg tenker at det blir litt sånn rekrutteringsarbeid egentlig. Jeg stusset faktisk på det de første årene jeg jobbet her, med at det var veldig fokus på at du må få dem inn på helsefag liksom, for det er jo det vi har.

Vi spør informantene om de tror elevenes tilbud på Vg2, har betydning for i hvilken retning og grad læreren yrkesretter. Aina bekrefter at hun opplever en sammenheng her. Ikke bare i forhold til hvordan læreren jobber, men også at elevenes yrkesinteresser nok blir påvirket. Aina opplever at elevene ikke ønsker å reise vekk. At de føler en trygghet med å gå på skole i sitt nærområde. Når spennende og interessante programområder ligger langt unna, blir de kanskje prioritert bort til fordel for å fortsatt bo hjemme. Elevene på Vg1 er jo stort sett bare 16-17 år.

Også Mari kan fortelle at skolens tilbud påvirker både lærere og elever.

Vi har veldig fokus på at de skal bli noe som vi har på skolen. Da gjør det jo også at vi er veldig sånn rettede mot, eller faktisk styrer dem dit.

Hun viser til et eksempel der hun har hatt elever som starter skoleåret på Vg1, og som er veldig tydelig på at de ikke vil bli helsefagarbeidere. Etter en praksisperiode kommer de tilbake, og vil plutselig bli helsefagarbeidere allikevel. Ifølge Mari er dette et resultat av påvirkning fra skolen i form av begrenset yrkesretting. Dette fordi det også er praksisplasser på sykehjem og eventuelt barnehager som prioriteres og er lettest for oss å skaffe. Andre praksisplasser er nærmest umulig.

6.4.2 Lærerens kompetanse

Innledningsvis i dette kapitlet, kommer det fram at tre av informantene har sin lærerkompetanse fra en 3-årig yrkesfaglærerutdanning, mens en er sykepleier med PPU. Den siste har en tidligere fagutdanning for Helse- og oppvekstfag. Noen har mange års erfaring som lærer, mens andre er rimelig ny i yrket. Har denne differansen noen betydning for hvordan lærere tilpasser undervisningen i forhold til elevinteresser? Mari sier:

Ja, det må det jo sikkert ha. Nå har jeg jo god kompetanse i helsefaget som vi har her, så derfor blir det veldig lett for meg. Og det er jo der alle sånne historier med erfaringsdeling kommer fra.

I tillegg har hun et fagbrev innenfor fotterapi, som også er en sluttkompetanse på Helse- og oppvekstfag. Som ny lærer var hun i starten ivrig med å vise fram også dette faget. Hun forteller at hun pleide å sette av litt tid til å vise ulike behandlinger, men at interessen hennes for dette forsvant litt siden det er svært få elever som er interessert i dette faget. Ifølge Mari kan dette skyldes at det er få skoler som tilbyr dette på Vg2, og at de elevene som ikke vil flytte langt i en alder av 16/17 år, avskriver yrket Fotterapeut som et tilbud.

Hvordan er det da å undervise elevene om alle de andre yrkene? Siri som har sin yrkesbakgrunn som sykepleier, kjenner også at hun har mest kunnskap om helse. Som mor til egne barn, kan hun relatere noe av faginnholdet til Barne- og ungdomsarbeiderfaget opp mot egne erfaringer, men ikke direkte knyttet til yrket. Hvordan det er å jobbe med barn i barnehage eller småskolen, har hun ingen erfaring med. Å vise til eksempler fra andre yrker er mer utfordrende. Som kunde på for eksempel et apotek, legekantor eller tannlegeskantor, har man jo en formening om hvordan dette kan være, men å finne konkrete eksempler, og forstå ulike arbeidsoppgaver knyttet til yrkene, er mer utfordrende. Hun klarer rett og slett ikke å nå alle yrkene. Siri innrømmer at hun ikke har nok kunnskap om de ulike yrkene, og at dette nok er ulempen med å ha bakgrunn fra bare et yrke, framfor yrkesfaglærerutdanningen hvor man har mer fokus på alle yrkene. Mari understreker dette med å si:

På yrkesfaglig utdanning har man også praksis innenfor flere yrker. Sykepleiere med PPU, har de kanskje enda flere begrensninger.

Anita synes at nettopp dette er fordelene med yrkesfaglærerutdanningen. Det at man får muligheten til å ha praksis i mange forskjellige yrker, og på den måten skaffe seg et bedre innblikk i hva de forskjellige yrkene innebærer. Dette fører til at hun som lærer får en bredere erfaring, og kan vise til relevante eksempler i undervisningen. Denne kunnskapen har mye å si for å ha kompetanse til å yrkesrette og differensiere undervisningen i henhold til

elevinteresser. Det er nok en kombinasjon av både livserfaring, arbeidserfaring, opplevelser og kompetanse som læreren kan dele og bruke i opplæringen med elevene. Anita fortsetter:

Vi har fire klasser på Vg1, og jeg tenker ganske ofte at når juni kommer, så har våre 60 elever, på 15 og 15 elever, fått litt forskjellig undervisning, fordi de ikke har hatt samme type opplæring. Jeg har tenkt på det som svakheten på avdelingen her.

Allikevel mener Kristian at lærerens kunnskap om yrkene er begrenset. I Fagfornyelsen er det fokus på dybdelæring med bakgrunn i elevens yrkesinteresse og han synes det er få hjelpemidler for lærere til å jobbe godt med dette. Mari forteller at hun tidligere har søkt om midler til hospitering, nettopp for å øke sin egen kompetanse. Dette mener hun er nødvendig for å friske opp litt rusten kunnskap, men også for å oppdatere seg på endringer og den utviklingen som skjer i bransjen. På grunn av pandemien, fikk hun ikke benyttet seg av denne muligheten, men kanskje en annen gang. Hun ser også for seg andre tiltak som kunne styrket lærerens kompetanse:

Ja, så ... jeg har jo godt kunne tenkt meg en sånn type faglig oppdatering, kanskje å være litt ute og observert noen bedrifter. Når det gjelder ambulanse og legekontor nå, så er jeg jo helt blank egentlig. Eller at bedriftene kunne kommet mer inn i skolen og hatt noen innspill til oss. Vi kunne gjerne hatt flere yrker inn i klasserommet vårt. Det hadde jo vært litt interessant.

Kristian sier også at det ikke er kun lærerens kompetanse om de ulike yrkene som har betydning, men også interesse og didaktisk kunnskap. Han forteller at dersom han er spesielt interessert i et tema, vil han også kunne forsvare hvorfor han synes dette er særlig viktig for elevene. Da bruker han kanskje ekstra lang tid på dette tema i forhold til sine kollegaer. Det skal ikke være sånn, men elevene er faktisk prisgitt den læreren de får. På godt og vondt.

Det kommenteres også at noen kollegaer av informantene ikke ønsker å bli intervjuet om dette tema, fordi de mener at det ikke lar seg gjøre å yrkesrette undervisningen på Vg1. De sier også nei til å være med på prosjekter og samarbeid om yrkesretting.

6.4.3 Rammefaktorer som undervisningsrom og utstyr

Den didaktiske relasjonsmodellen som er presentert i kapittel 4.3.3., sier noe om hvilke rammefaktorer som er nødvendig for at læreren skal kunne utføre sin undervisning. Vi spør derfor informantene om det er noen rammefaktorer som er med på å påvirke deres evne og mulighet til å tilpasse undervisningen i henhold til elevenes yrkesinteresser.

Siri forteller at skolens ressurser har stor betydning for deres muligheter til å tilpasse undervisningen. På skolen hun jobber på, tilbyr de bare programområdene Helsefagarbeider og Barne- og ungdomsarbeiderfag på Vg2. I forhold til disse, har de både rom og mye utstyr. Hun føler allikevel at mangel på noen rammefaktorer begrenser lærerne i å lage praktiske oppgaver knyttet til de andre yrkene, som for eksempel Apotekteknikk, Hudpleie og Ambulansefag. De har rett og slett ikke rom og utstyr til det. Hun sier at de gjerne skulle hatt flere spesialrom med utstyr som er relevant for alle yrkene.

Anita er enig i at riktig utstyr er nødvendig når man skal yrkesdifferensiere undervisningen, særlig i forhold til praktiske aktiviteter. Hun kan fortelle at de har ganske mye utstyr på skolen, som for eksempel kjøkken, stellerom, praksissal med senger og bad. I tillegg har avdelingen et velferdsteknologirom med ulike velferdsteknologi knyttet til helse. De har også et estetisk verksted med formingsutstyr som ofte brukes i forhold til barne- og ungdomsarbeiderfaget. Allikevel er det andre viktige ting som mangler. For de elevene som for eksempel ønsker å lære mer om yrkene apotek, tannhelse eller hudpleie, har vi ingenting, sier Anita. Dette er nok ikke prioritert av skolen fordi vi ikke tilbyr disse Vg2-mulighetene selv.

Mari sier at hun prøver så godt hun kan å henvise til alle yrkene, og bruke det utstyret de har. Hun forteller at hun jobber på en gammel skole, som preges av veldig gammelt og trist utstyr. Til gjengjeld er hun glad i å bruke muligheten utenfor skolen, og lager ofte uteundervisning, spesielt om våren. Da tar hun med seg elevene ut, og lager praksissituasjoner ute i naturen. Her jobber elevene gjerne med planlegging, gjennomføring og vurdering av aktiviteter.

Mari mener også at det er en utfordring rundt rammefaktorene at hun ikke er fra det tettstedet hun jobber på.

Jeg har ikke så mye kjennskap til bedriftene. Jeg kjenner ikke folkene. Jeg har ikke så mange å spille på. En kollega på Vg2 er herfra, og klarer å skaffe mer spennende praksisplasser fordi hun kjenner til nærmiljøet. Da sitter jeg her alene. Det synes jeg er vanskelig.

Hun sier videre at størrelsen på nettverket setter noen begrensninger. Det er nok forskjell på mindre skoler i distrikter og store byskoler. Dette er kanskje noe skolen må ta mer tak i. Hun foreslår at ledelsen bør være litt mer aktiv på dette område. Ikke bare i forhold til praksisplasser, men også for å lage avtaler med bedrifter som kan besøke skolen.

Tid er også en rammefaktor som nevnes av flere. Anita forteller blant annet at det kan være tidkrevende for lærere å planlegge differensierte undervisningsopplegg basert på de ulike yrkene. Det er også tidkrevende for læreren å sette seg inn i yrker og arbeidsoppgaver den kanskje ikke har nok kunnskap om. Også det å finne tid til å samarbeide med kollegaer om tverrfaglige oppgaver er utfordrende. Hun opplever at kollegaer ikke ser verdien av å bruke tid på dette, og velger da bort denne måten å jobbe på med å «snu bunken» å heller gjøre det de alltid har gjort.

6.4.4 Utfordringer knyttet til praksis

En av faktorene som påvirker graden av yrkesretting og differensiering av undervisningen på skolen, er hvor og når elevene drar ut i praksis i faget YFF (yrkesfaglig fordypning). Det er også stor variasjon fra skole til skole hvordan de organiserer dette faget. Skolen Mari jobber på, holder til på en liten plass ute i distriktet. Hun forteller at dette gjør det ganske vanskelig å få tak i praksisplasser til elevene. Hun sier videre at det kun er et sykehjem i umiddelbar nærhet, i tillegg til et litt mindre sykehjem et stykke unna. På grunn av størrelse, tilbyr de også få praksisplasser. Ofte føler Mari at hun må krangle for å få fire til fem elever i praksis på sykehjem.

Jeg går og ber på mine knær hele tiden for å få noen plasser. Er helt utslitt når elevene skal ut i praksis. De har jo utfordringer med rekruttering, så da tenker jeg at det må jo være en vinn-vinn-situasjon.

I barnehagene er det lettere, for disse finnes det flere av. Jevnt over er det en stor utfordring å skaffe praksisplasser til alle elevene. Enda mer utfordrende er det med de andre yrkene. Det er helt umulig. Hun kan allikevel fortelle at hun har lyktes en gang med å få en elev inn på et tannlegekontor, men de stiller igjen strenge krav til at det må være en dedikert elev som viser interesse for å lære seg faget. Det kan være vanskelig på Vg1, når målet med praksis er å observere og prøve ut et yrke, for så å finne ut om dette er det rette for deg. Mange elever er fortsatt usikre på sine yrkesinteresser når de skal ut i praksis. Aina sier at det var jubel i taket en gang da de fikk en portør-plass. Den er på sykehuset, og dit er det svært vanskelig å få innpass. Og apotekene svarer faktisk ikke, de har ikke skjønt at dette er med på å rekruttere elever til yrket.

De fleste elevene får dermed tilbud om praksis i barnehage/SFO (skolefritidsordning) eller på sykehjem. Aina sier at:

Elevene deles i to – BUA eller HFA – ikke alle 11 sluttkompetansene. Det er det vi gjør. Dette kan vi bli litt bedre på.

Dette ser ut til å være en praksis som går igjen på alle skolene som er representert i denne studien. Noen har to alternativer til praksis, mens andre deler praksis inn i to perioder, der elevene første får kjennskap til yrke i for eksempel Helsearbeiderfaget, og deretter bytter de til Barne- og ungdomsarbeiderfaget i neste periode. Mari forteller:

Vi oppfordrer dem til å prøve begge deler i praksis, bare får å få litt kunnskap om det, bare for å ha vært der. Vi har veldig lite krav til dem som er ute i praksis på Vg1 i forhold til selvstendig arbeid, dermed blir det ikke så skummelt. Hvis de vil, får de bruke det som en observasjonspraksis. De trenger ikke å utføre noen ting. Og motsatt da, så får de lov.

Når vi spør om det er yrkesretting å «tvinge» elevene til å ha praksis i to svært forskjellige yrker, begrunner Anita dette med læreplan og formålet i faget. Ved å prøve ut to ulike yrker i

praksis, mener Anita at det kan være lettere for elevene å velge når de skal søke på Vg2. Men om det blir rett i forhold til yrkesretting, er hun ikke så sikker på. Hun forteller at dette er litt «vedtatt» på hennes skole, at elevene kun skal ha to valg på Vg1. Det er faktisk såpass begrenset at barne- og ungdomsarbeidere kun skal i barnehage, og ikke på SFO, for det får de tilbud om på Vg2. De skal heller ikke ha helsepraksis på sykehus eller i boliger, kun på sykehjem. Hun mener det er mer som kan gjøres for å skaffe praksisplassene som elevene er interessert i, men nei da, det går ikke, sier hun.

De får komme med to ønsker da. Men det handler egentlig mest om hva de vil startet med av disse to alternativene. Kristian sier at dersom en elev finner ut at den trives veldig godt, for eksempel i den barnehage eleven har i første periode, kan de også få lov til å fortsette der i andre periode. Men han forteller at der er de litt uenige i kollegiet. Kristian mener at det bare er positivt både for praksisplassen og eleven at når man har bygd opp relasjoner både til ungene og de ansatte, er det fordel med å få fortsette i samme praksisen. Mens andre kollegaer mener at det er viktig for dem å prøve noe annet. Om så en annen barnehage, for at de skal få bredere erfaring, og møte andre kollegaer og sånt.

Vi stilte informantene spørsmålet om hvorfor faget Yrkesfaglig fordypning har betydning for yrkesretting og differensiering av undervisning på skolen? utfordringer rundt praksisplasser har noen ulemper. Særlig i forhold til de elevene som ikke får praksis innenfor sin yrkesinteresse. Det kan ifølge Mari være svært umotiverende. Allikevel får elevene både arbeidserfaring, og i beste fall erfaringer fra ønsket yrke, som kan brukes i undervisningen. Aina viser da til et eksempel om ergonomi. Elevene fikk i oppgave å ha fokus på dette i en av praksisukene. Elevene skrev etterpå i en logg at de hadde hatt om dette temaet på skolen, men først etter praksis, forsto de hvorfor det var viktig å kunne noe om dette. Aina poengterer at faget Yrkesfaglig fordypning er svært viktig for å få en sammenheng i opplæringen.

6.4.5 Yrkesretting, differensiering og vurdering

Lærere skal planlegge og gjennomføre undervisning, men de skal også vurdere elevenes kompetanse underveis. Hvilke metoder som brukes for vurdering, har igjen betydning for

hvordan læreren underviser. Anita sier at de i fjor for første gang prøvde dissekering av hjertet på skolen der hun jobber. Det var ingen som hadde gjort dette før, så det var det egentlig liten interesse for. Anita tror dette handler mye om vurdering. De som har jobbet lengst i yrket, er fortsatt opptatt av at det er veldig viktig å ha kapittelprøver. Å vurdere elevene i en praktisk situasjon som ved dissekering eller for eksempel om hygiene og korrekt håndvask, regnes ikke som god nok vurdering.

De er nødt til å ha den skriftlig. Det er en gammeldags måte å vurdere på.

Hun sier videre at dette igjen er med på å påvirke arbeidsmetoden. Hennes opplevelse er at enkelte kollegaer jobber mot en slik type vurdering, fordi det er den vurderingen som er enklest å gjennomføre likt for alle. Hvis de har jobbet yrkesdifferensiert, for eksempel med forskjellige oppgaver, så er det ikke så enkelt å komme med standardprøve og vurdere alle likt etterpå.

Anita mener videre at det er en mer rettferdig vurdering når elevene får lov å velge. De som er gode muntlige, kan velge å ha en muntlig presentasjon, mens de som kanskje ikke er det, kan uttrykke seg skriftlig. Når elevene vurderes med ulike metoder, er det ikke mer utfordrende om innholdet er basert på forskjellige yrker heller. Anita synes ikke det er mer krevende å vurdere på denne måten. Det eneste som er krevende, er at man ikke kan planlegge et helt ferdig opplegg på forhånd. Hun sier at det er viktig å ha med elevene sine ønsker og innspill, og så må du gå tilbake og planlegge videre før neste undervisning basert på disse.

Flere av informantene snakker om at læring og vurdering skal gå hånd i hånd, og at vurdering av eleven skal foregå underveis i læringsprosessen. Anita påpeker at målet med vurdering, er å lære av den, ikke for å måle hva de har lært. Kristian nevner vurderingskriterier, og påpeker hvorfor disse må være veldig tydelige. Kreative oppgaver kan være mer vrien for læreren å vurdere. Samtidig bør ikke slike kriterier ta hele fokuset. Han viser til rollespill som eksempel. Hvordan læreren fort blir mer opptatt av å kontrollere at alle kriterier er innfridd, og at elevene bruker de riktige begrepene, framfor å se helheten og selve prestasjon til eleven. Han undere seg over om:

Kanskje man ikke bør sette vurderingskriterier med karakterer på alt, men heller lavt, middels og høyt nivå, sånn at man har litt mer rom.

Anita sier også noe om sammenhengen mellom vurdering og lærerens kompetanse. Dersom læreren ikke har kunnskap om de ulike yrkene, blir det igjen vanskelig å vurdere elevene for eksempel innenfor apotekteknikk, hudpleie eller eldre på sykehjem. I slike tilfeller blir det kanskje mer lettvtint for den læreren å vurdere alle sammen på et generelt grunnlag.

6.5 Muligheter og eksempler på ulike didaktiske metoder.

I vår studie håper vi å få et innblikk i hvordan yrkesfaglærerne ute i de ulike skolene, tilpasser sin opplæring med utgangspunkt i elevenes yrkesinteresser. Her er det mange muligheter, og vi er spente på å lære mer om hvilke metoder som brukes. Her skal vi presentere informantenes eksempler på oppgaver, prosjekter eller praktiske aktiviteter som de benytter seg av for å tilpasse opplæringen. Hvilke muligheter finnes der ute for å kunne gi elevene en relevant opplæring?

Mari forteller at hun bruker mye praktiske øvelser og egne erfaringer i sin undervisning. Det blir stort sett fokus på barn og ungdom eller helsefagarbeider siden det er tilbudene de har på skolen. På våren får elevene jobbe med fordypningsoppgave der de tar utgangspunkt i eget yrke. Mari tenker seg litt om, og sier at de har en del oppgaver gjennom skoleåret der de får skrive om sin drømmejobb.

Når vi spør Anita om dette, beskriver hun faget Yrkesfaglig fordypning og egenvalgt praksisplass, som en metode for å tilpasse opplæringen til elevene. Hun er også veldig bevisst på å tilpasse opplæringen med å differensiere oppgaver og eksempler fra ulike yrker. Et annet eksempel på organisering som hun kunne tenkt seg mer av, var hvis elevene en gang i uken ble delt inn i grupper med samme yrkesinteresse. Gjerne på tvers av klassene. Anita har sammen med sin kollega hatt stasjonsarbeid som metode. Hun beskriver dette med at elevene har et tema som for eksempel respirasjonssystemer, så lager lærerne stasjoner innenfor dette tema med utgangspunkt i de ulike yrkene. Anita utdyper dette:

For eksempel hvordan man opplever barn med astma med på tur? Puste i sugerør for eksempel når du går i trapp. Hvordan er det å ha kols?

Når temaet førstehjelp er på plan, syns Anita at det er naturlig å la elevene jobbe praktisk. Hun syns dette er et tema der det er enkelt å yrkesdifferensiere undervisningen, som for eksempel brannskader i barnehagen og fallskade innenfor helse. Da deles elevene inn i grupper med utgangspunkt i yrkesinteresser. Oppgaven kan her være hjerte og lungeredning hos barn eller voksne. Her kan elevene også få velge om de vil lage plakater, skrive logg, presentasjoner eller jobbe med ulike caser knyttet til yrkene.

Anita har også erfaring fra sin undervisning at elevene får jobbe praktisk på kjøkkenet der de lager mat til målgruppen de møter ute i sitt yrke eller praksis. Dette kan være måltider som passer for eldre og hvilke hensyn elevene bør ta når de skal tilberede måltider. Hva skal du servere på sykehjemmet? Hva bør man tenke på når man skal servere mat på småbarnsavdeling eller SFO? Kristian har også jobbet med praktiske oppgaver knyttet til kjøkkenet. Her har elevene under tema kultur, laget middagsretter knyttet til ulike land. Aina har også brukt kjøkkenet som opplæringsarena. Her har de invitert inn barnehagen og elevene har laget mat sammen med dem på skolens kjøkken. En annen klasse på skolen hos Aina, inviterte eldre fra sykehjem inn på middag. Hun beskriver dette som en praktisk metode der elevene får jobbe differensiert ut fra valgt yrke.

Anita har mange eksempler på hvordan man tilpasser opplæringen. Et annet eksempel er at elevene skal planlegge, gjennomføre og evaluere en aktivitet ute på sin praksisplass. Dette er en oppgave som kan gjennomføres uansett yrkesvalg, sykehjem, barnehage eller tannlegekontor. Et av målene innenfor programfaget Helsefremmende arbeid, er å kjenne til kroppens oppbygging. Her har Anita fått elevene til å bygge sin egen celle med materialer de finner i naturen. I etterkant skal eleven muntlig forklare cellas oppbygging og funksjon og blir vurdert i sin kompetanse.

For å beskrive hvordan man kan tilpasse og legge til rette for relevant opplæring sier Anita dette:

Jeg prøver å ha minst mulig Power Point og tavleundervisning. Tenker at stikkordet er elevaktivitet.

Et annet konkret eksempel på metoder i undervisningen er at eleven får lage seg hvert sitt menneske tegnet på gråpapir. Dette har eleven med seg gjennom skoleåret, og tegner på ulike organsystemer etter hvert som det gjennomgås. Til slutt skal eleven beskrive dette mennesket med ulik teori om sykdommer, oppbygging og funksjon i vurderingssituasjon til sin lærer. En slik metode ga også elevene mulighet for å være kreative og få jobbe praktisk.

Faget Yrkesfaglig fordypning og elevenes praksis, er en gylden anledning til å knytte teorien fra de ulike programfagene opp mot erfaringer elevene gjør seg i praksis. Anita og hennes kollegaer har erfaring med at elevene har teoretiske oppgaver med ulike temaer som de jobber med parallelt til praksisperiodene.

Kristian er opptatt av at det ikke skal bli for teoretisk for elevene, men at det får dra på ulike ekskursjoner og ta med ulikt utstyr fra skolen. Så kan elevene få øve på praktiske øvelser som for eksempel situasjoner man møter som ambulansefagarbeider. Et annet eksempel er å hente inn ulike yrkesgrupper i klasserommet eller besøke en bedrift. Kristian ser for seg at hvis de hadde fått besøk av, eller observert en fotterapeut i jobb, kunne dette oppleves som eksklusivt og informativt for elevene. Han bruker også film fra ulike yrker for å differensiere opplæringen.

Siri slår et slag for caser som metode for å yrkesrette undervisningen. Hun har god erfaring med å utarbeide caser basert på ulike yrker, kanskje 3- 4 forskjellige yrker, der elevene får velge seg den casen de selv synes er mest relevant. Hun opplever at dette er med på å gjøre det enklere for elevene å se det praktiske i sammenheng med det teoretiske.

7 Drøfting

Formålet med denne studien er å få økt kunnskap ved å synliggjøre hvordan et utvalg yrkesfaglærere på ulike videregående skoler planlegger og jobber for å tilpasse opplæringen, med hensyn til elevens yrkesinteresser. Vi har i vårt analysearbeid fått et innblikk i noen utfordringer som begrenser graden av yrkesretting, men samtidig hvilke muligheter lærerne har, og hva de får til både alene eller i samarbeid med elever og andre kollegaer. I dette kapitlet vil vi med utgangspunkt i oppgavens problemstilling, drøfte sentrale empiriske funn presentert i kapittel 6, i tråd med tidligere forskning, styringsdokumenter og teori. Med bakgrunn i at vi har et begrenset antall informanter i denne studien, har vi i drøftingen muligheten til å trekke fram utsagn fra enkeltinformanter. Dette vil vi gjøre for å belyse mer i detaljer både likheter og ulikheter som blir presentert, opp mot resultater fra tidligere forskning og teori.

Hensikten er å belyse problemstillingen:

Hvordan kan yrkesfaglæreren på Vg1 Helse- og oppvekstfag skape relevans i opplæringen gjennom en yrkesrettet og differensiert undervisning?

Gjennom analysearbeidet har vi prøvd å se etter sammenhenger som kan forklare eller gi ny mening om hvorfor tilpasset opplæring basert på yrkesinteresser ikke gjennomføres i den grad det burde. Dette til tross for tydelige føringer i skolens styringsdokumenter. Flere av utsagnene fra informantene relateres til hvilke programområder den enkelte skole har å tilby sine elever etter at de har gjennomført første skoleår. I drøftingen har vi valgt å først se nærmere på hvordan skolens Vg2-tilbud påvirker lærerens mulighet til å yrkesrette og differensiere sin undervisning på Vg1 Helse- og oppvekstfag. Videre vil vi drøfte hvor systematisk lærere jobber med dette tema som en del av sin skolehverdag. Avslutningsvis har vi et ønske om å bringe fram gode eksempler på undervisningsopplegg og elevaktiviteter der yrkesfaglæreren mestrer å tilpasse opplæringen i tråd med elevenes interesser.

Forskningsspørsmålene i vår studie belyser tre ulike fokusområder:

- Hvordan jobber læreren med å planlegge en relevant og meningsfull opplæring basert på elevinteresser?
- Hva kan være utfordrende for læreren når undervisningen skal yrkesrettes og differensieres i forhold til elevenes yrkesinteresser?
- Hvilke muligheter har læreren for å tilpasse opplæringen basert på elevens interesser? Vis gjerne til konkrete metoder, oppgaver, prosjekter eller praktiske aktiviteter.

Spørsmålene blir ikke besvart enkeltvis, men elementer fra disse trekkes inn og drøftes undervis i kapittelet.

7.1 utfordringer knyttet til skolens tilbud på Vg2

I dette kapittelet vil vi drøfte aktuelle utfordringer som lærere fra denne studien møter når de skal tilpasse opplæringen basert på elevinteresser. Disse utfordringene vil vi se i sammenheng med den lokale skoles Vg2-tilbud, og hvilken betydning dette har for både lærere og elever når undervisningen skal yrkes- og interessedifferensieres.

Tall fra Utdanningsdirektoratet (2022) viser at det i skoleåret 2022-23 finnes om lag 185 400 elever fordelt på 419 videregående skoler i Norge. Disse skolene er igjen fordelt på våre elleve fylker. Noen er byskoler, mens andre holder til i mindre distrikter. De videregående skolene har ulik størrelse og det varierer i antall utdanningsprogram. Det er fylkeskommunene som selv vurderer hvilke utdanningsprogram og programområder den enkelte skole skal ha. Dette med hensyn til mange forskjellige faktorer som for eksempel søkertall, behovet for arbeidskraft, lærlingeplasser, økonomi, og så videre.

Av de skolene som er representert gjennom intervju i denne studien, kunne samtlige tilby programområdet Helsearbeiderfag på Vg2. To av skolene hadde også Barne- og ungdomsarbeiderfaget som et alternativ. Ingen kunne tilby noen av de andre programområdene knyttet til Helse- og oppvekstfag. Informantene kunne fortelle at de

elevene som ønsket å utdanne seg innenfor eksempelvis yrkene apotektekniker eller tannhelsesekretær, i så fall måtte flytte et betydelig stykke unna hjemstedet sitt. Informasjonssiden om videregående opplæring Vilbli.no (u.å.), viser at Ortopediteknikk kun tilbys på videregående skoler i Viken og Rogaland. Fotterapi er kun i Rogaland, mens Hudpleie finnes i Trøndelag og Møre og Romsdal. Når fylkeskommuner ikke kan tilby et programområde i eget fylke, kan det kjøpes skoleplasser ved andre skoler, såkalt regionale tilbud (Vilbli.no, u.å.).

Samtlige informanter i denne studien knytter utfordringer med å yrkesrette og differensiere undervisningen på Vg1, til det tilbudet skolens elever har på Vg2. Både Siri og Kristian bekrefter at hovedtyngden faller på disse to yrkene. Aina innrømmer også at både teoretisk tilnærming og elevoppgaver er rettet mot disse to. Mari jobber på en skole som kun tilbyr Helsearbeiderfaget. Dette er noe som preger hennes undervisning i stor grad. Med unntak av den første delen av skoleåret hvor de i faget Yrkesliv har en gjennomgang av yrkene, er det stort sett Helsefagarbeider som står i fokus. Hun har opplevelsen av at dette er forventet av ledelsen på skolen. Det handler om rekrutteringsarbeid både for å beholde elevene på den lokale skolen, men også for å verne om arbeidsplassene til de ansatte. Mari tilføyer at det er et ønske fra ledelsens side at de hele tiden må huske på at det er Helsearbeiderfag de må få elevene til å velge. Det legger noen føringer som alltid er i bakhodet når man planlegger undervisning. Haaland og Nilsen (2023, s. 245) sier at elever som har et ønske om å få opplæring i et av de yrkene som skolen ikke tilbyr på Vg2, risikerer å ikke få jobbe med lærefaget sitt i det hele tatt. Aina ønsker også å belyse at skolens tilbud på Vg2 ikke bare har betydning for hvordan læreren jobber, men faktisk også påvirker elevens yrkesinteresse. Hun har erfart at mange elever forholder seg til det tilbudet de får lokalt, da de ikke er klare for eller ønsker å flytte hjemmefra. Mari har også opplevd at flere elever starter skoleåret med helt tydelige ønsker om hva de vil bli. De skal i alle fall ikke bli helsefagarbeidere, men i løpet av året ombestemmer de seg, og endrer dette valget. Hun tror helt klart at dette skyldes påvirkning fra skolen og deres tilbud på Vg2.

Tilpasset opplæring er et grunnleggende prinsipp i Opplæringsloven, der det kommer frem at undervisningen skal tilpasses hver enkelt elev og deres forutsetninger. Det elevene møter

i skolen skal gi mening og ha relevans både for deres nåtid og yrkesfaglige fremtid. (Bunting, 2015, s. 22). Både stortingsmelding 21 (2020-21, s. 69) og 28 (2015-16, s. 105) påpeker at elever som har bestemt seg for et fremtidig yrke ved starten av videregående opplæring, skal få muligheten til å fordype seg i faget allerede på Vg1. Regjeringen har et mål om at alle elevene skal få mer fordypning, mer valgfrihet og mer relevant opplæring. Dette uavhengig av hva den enkelte skole har å tilby elevene på Vg2.

7.1.1. Nye skolereformer gir brede utdanningsprogram

Til tross for at skolene rundt om i landet ikke har muligheten til å tilby sine elever alle programområdene på egen skole, sier lovverk og styringsdokumenter at læreren allikevel skal legge til rette for en undervisning som omhandler alle disse. Eksempelvis skal Mari som selv har kompetanse og erfaring fra helsearbeiderfaget, og jobber på en skole som kun tilbyr dette valget til sine elever på Vg2, også undervise de elevene som er interessert i et eller flere av de ti andre yrkene innenfor Helse- og oppvekstfag.

De nye skolereformene som har kommet etter 1994, har hatt som mål å bedre opplæringen i den videregående skole. Allikevel har endringene ført med seg nye utfordringer. Blant annet ble mange kurs knyttet til spesifikke fagområder enten nedlagt eller slått sammen til brede utdanningsprogram. Fra totalt 103 grunnkurs, til de 12 vi har i dag. (Keute et al, 2019, s. 11). Hansen (2017) skriver i sin forskning om utfordringer knyttet til brede utdanningsprogram. At utdanningsprogram er brede, betyr i denne sammenhengen at skolene rekrutterer til mange ulike yrker i hvert av de tolv utdanningsprogrammene. Et resultat av denne sammenslåingen gjør ifølge Hansen (2017, s. 4) at elevene må gjennomgå en opplæring på Vg1 som har til intensjon å dekke om ikke alle, så i hvert fall de fleste yrkene innenfor utdanningsprogrammet. Hansen bruker begrepet *smakebitspedagogikk*, som innebærer at elevene skal lære litt om alt, framfor dybdelæring i fagstoff som gir mer relevant kunnskap knyttet til et spesifikt yrke. De må altså jobbe seg gjennom, og ikke minst bli vurdert i moduler basert på flere ulike yrker. Dette til tross for at de kan ha bestemt seg for yrkesvei allerede før skolestart. Dahlback et al. (2011, s. 16) viser også til dette begrepet, og beskriver det som læringshemmende forhold når alle elever må lære litt om mange yrker og lærefag.

At undervisningen er for generell og lik for alle, er ifølge Bruvik (2018, s. 3) et gjennomgående problem på yrkesfag. Også Hiim (2017, s. 19) beskriver denne utfordringen i sin forskning, og hevder at elever med denne typen opplæring sliter med å se sammenhengen mellom innholdet i det de lærer på skolen og behovet for kompetanse i det yrket de ønsker å kvalifisere seg til.

Flere av informantene i vår studie har erfaring med at denne måten å organisere opplæringen på, virker demotiverende for elevene. Særlig for de som tidlig har bestemt seg for veien videre. Anita som selv gikk denne retningen på videregående skole flere år tilbake, husker den generelle opplæringen som svært kjedelig, og har full forståelse for at elevene hennes tenker det sammen. Resultater fra forskningen til Kember et al. (2008, s. 261) støtter erfaringene til våre informanter. Deres studie viser at generell teori og opplæring er hovedkilden til demotiverte elever. De mener videre at relevans er nøkkelen for en motiverende opplæring og undervisning. Relevans kan ifølge studien etableres ved å vise hvordan teori kan brukes i praksis, gjerne gjennom praktiske elevaktiviteter (Kember et al., 2008, s. 253). Elevene har et behov for å kunne se hvordan fagteori faktisk kan anvendes i det faget eller yrket de utdanner seg til. Aktivitetsteorien til Dewey (2007, s. 107; Høihilder, 2015, s. 159) handler om at lærestoffet elevene lærer på skolen, må erfares for at de skal kunne se en helhet i opplæringen. Videre påpeker han at det ikke er mengden teori, men heller sammenhengen mellom teori og praktiske aktiviteter som gir mening og skaper god læring. Elever som har gjort et bevisst valg av et yrkesfaglig utdanningsprogram, har også en forventning om at opplæringen skal forberede dem til et fremtidig yrke (Kember et al., 2008, s. 261). Aina opplever også at elever som stadig må jobbe med fagstoff de ikke er interessert i, fort mister motivasjon. Hun konstaterer at relevant fagkompetanse skal læres over tid. Det er derfor viktig at elevene får muligheten til å spesialisere seg tidlig, allerede på Vg1.

Fagfornyelsen som ble innført i 2020, er ikke en ny skolereform, men en fornyelse av Kunnskapsløftet fra 2006. Denne medførte noen endringer i skolestrukturen, med blant annet større fokus på dybdelæring. De nye læreplanene fikk også en annen utforming og ordlyd, der kompetansemålene nå inneholder flere verb. Et eksempel på dette kan være at elevene nå skal kunne *utføre, bruke, vurdere* og *vise*, framfor tidligere å bare *gjøre rede for*,

kjenne til, forklare eller *beskrive*. Dette skal være et verktøy til hjelp for både elever og lærere. Verbene i kompetansemålene gjør at elevene ikke bare skal kunne fagteori, men også kunne anvende denne i praktisk arbeid. Det synliggjøres for elevene at fagkompetansen skal kunne anvendes i et fremtidig yrke. Det gjør at læreren også må legge opp til flere praktiske elevaktiviteter enn tidligere. Ved å endre kompetansemålene på Vg1, legger Fagfornyelsen nye føringer for en tidligere yrkesspesialisering (Utdanningsdirektoratet, 2022, s. 1). Altså at elevene på et tidligere tidspunkt enn det som har vært praktisert tidligere, skal få muligheten til å lære om akkurat det de har behov for, å videre kunne anvende dette i utførelsen av et spesifikt yrke.

Til tross for klare mål, opplever ikke informantene i denne studien de store endringene som de kanskje hadde forventet ved innføringen av Fagfornyelsen. Det kommer fram at det har blitt avsatt svært lite tid til å sette seg inn i, og bli kjent med de nye planene. Mari opplever at det hele kom litt brått på, og at de kun har jobbet litt med dette på noen fellesmøter. Anita forteller også at hun ikke kunne se på avdelingens årsplan det året Fagfornyelsen ble innført, at det hadde kommet en ny læreplan. I senere tid har de jobbet mer med å fornye denne, men mange av de store planene om endringer i forhold til mer praksis og tverrfaglighet har ikke kommet i gang. Mange ideer har blitt avlyst, og hun møter mye motstand i personalet når det snakkes om endringer. Det kan tenkes at mange lærere foretrekker å «snu bunken», og fortsette med den opplæringen de kjenner best til, og er trygg på. Kristian synes det er spennende med mer fokus på dybdelæring i Fagfornyelsen, men savner at det ikke følger med noen opplæring i hvordan den nye læreplan skal tas i bruk. Han mener allikevel at Fagfornyelsen legger til rette for at læreren får mer frihet, men at mye henger på den individuelle læreren sine tolkninger, kunnskap og erfaringer. Aina er den læreren i denne studien med lengst erfaring fra læreryrket. Hun klarer ikke helt å se de store endringene i Fagfornyelsen. Dette medfører også få endringer i praksis. Også hun etterlyser mer opplæring om hvordan lærere skal endre sin undervisning og praksis når regjeringen kommer med en ny skolestruktur.

Det er særdeles viktig at elevene under sin utdanning ser nytteverdien av det de lærer på skolen, opp mot behovet for kompetanse i eget yrkesvalg. Yrkesretting er i denne

sammenhengen en viktig del av relevansbegrepet. Yrkesretting kan ansees som et verktøy for å gjøre opplæringen mer relevant for eleven. Å gjøre opplæringen relevant, er altså en særdeles viktig forutsetning for motivasjon. Elevens motivasjon kan også ha betydning for om eleven i det hele tatt fullfører skolegangen og får en framtid innenfor sitt valgte yrke (Meld. St. 22, 2010-2011).

7.1.2 Rammefaktorer som både hinder og ressurs

Når skolene har et begrenset Vg2 tilbud på Helse – og oppvekstfag, viser våre funn at det også begrenser graden av yrkes- og interessedifferensiert opplæring. Rammefaktorene er en av faktorene i den didaktiske relasjonsmodellen (figur 3). Utstyr og læremidler, tid til disposisjon, klasserom og verksted, er alle eksempler på ulike rammefaktorer. Lærerens egne ressurser, kunnskaper og verdier er også faktorer som påvirker opplæringen. Rammefaktorene kan være med på å begrense opplæringen, men de kan også bidra positivt og åpne opp for muligheter i opplæringen (Hiim & Hippe, 2011, s. 34).

Siri forteller at de ressursene som er tilgjengelig i skolen, har betydning for deres muligheter til å tilpasse opplæringen. På den skolen hun jobber på, tilbyr de kun programområdene Helsearbeiderfaget og Barne- og ungdomsarbeiderfaget på Vg2. I forhold til disse yrkene, sier Siri at de har både rom og utstyr for å kunne yrkesrette opplæringen på Vg1. Hun mener at mangel på utstyr og spesialrom samtidig begrenser læreren i å lage praktiske oppgaver og læringsaktiviteter som er knyttet til de yrkene som skolen selv ikke tilbyr elevene på Vg2. Dette er yrker som for eksempel Hudpleier, Ambulansearbeiderfaget og Helseservicefag. Ifølge Siri har skolen rett og slett ikke plass, økonomi eller prioritert de rammefaktorene som skal til for å kunne tilby alle elevene en relevant opplæring basert på alle de ulike yrkesinteressene. Det oppleves utfordrende å for eksempel lage et godt undervisningsopplegg på skolen om yrket Apotektekniker, når det verken finnes rom eller utstyr knyttet til dette. Det er nok ikke umulig, men det setter allikevel noen begrensninger som gjør at mange lærere kanskje velger å se bort fra elevens ønsker og behov. De velger nok heller noe enklere og som er mindre tidkrevende. Anita som jobber ved samme skole, sier at nødvendig utstyr er avgjørende for å kunne yrkesdifferensiere undervisningen. Skolen

har en del utstyr som for eksempel velferdsteknologirom, stellerom og kjøkken. Men utstyret skolen har, er knyttet til skolens egne Vg2-valg, og utstyr til de resterende yrkene innenfor Helse- og oppvekstfag blir nedprioritert. Det vil si yrker som skolen selv ikke tilbyr på Vg2. Forskningen til Kember et al. (2008, s. 261) støtter opp om dette, og bemerker at det er svært viktig å ha relevant utstyr tilgjengelig for å kunne gjennomføre praktiske oppgaver i skolehverdagen. Muligheten for å bli kjent med, og få kunnskap om bruken av yrkesrelevant utstyr, har igjen betydning for elevens motivasjon. Da dette er utstyr som elevene vil møte senere i arbeidspraksis, er det også en fordel for bedriftene at de ikke trenger å bruke tid på denne opplæringen. Elever som søker seg til andre Vg2-valg enn det skolen tilbyr, har dermed begrenset kunnskap om hva som faktisk venter dem ute i arbeidslivet. En slik begrenset opplæring, er et resultat av både mangel på relevant utstyr, men også utilstrekkelig kompetanse hos læreren. Dette vil også trolig ha innvirkning på søkertallet til disse yrkene. Dersom elevene på Vg1 ikke får tilstrekkelig opplæring i sin yrkesinteresse, vil de trolig velger den bort når de skal søke seg til Vg2.

Tid er en annen rammefaktor som flere av informantene nevner som viktig for å kunne yrkesrette og differensiere undervisningen basert på ulike interesser hos elevene. Det krever tid å planlegge sammen med kollegaer om årsplaner, tverrfaglige oppgaver og prosjekter. Det er også tidkrevende å finne på nye undervisningsmetoder og aktiviteter, i motsetning til å bare justere litt på det man allerede har. Tid er også en faktor i vurderingsarbeid, da noen lærere opplever at det tar lengre tid å vurdere elever som velger å jobbe med differensierte oppgaver. Anita nevner at flere foretrekker å gjennomføre den klassiske kapittelprøven med samtlige elever, framfor å bruke tid på å vurdere hver enkelt elev med differensierte oppgaver eller vurderingsmetoder. Å «snu bunken» kan for mange lærere være det enkleste valget for å spare tid i hverdagen.

7.1.3 Lærerkompetanse og dens betydning for yrkesretting

Skolens tilbud på Vg2 kan også se ut til å ha betydning for hvilken lærerkompetanse som ansettes på skolen. Med unntak av Mari som har to fagbrev, har samtlige informanter i denne studien kompetanse enten fra arbeid med barn eller innenfor helse. Altså

fagkompetanser som er relevante for de programområdene den aktuelle skolen har. Det er mulig dette avviker fra andre skoler som ikke er representert her, men basert på våre funn kan det anses som lite sannsynlig at skoleledelsen prioriterer å ansette lærere med en annen kompetanse enn det skolen tilbyr sine elever på Vg2. Dette kan på en måte regnes som naturlig, da det åpner opp for mer fleksibilitet og muligheten til å bruke lærerens yrkeskompetanse som en ressurs både på Vg1 og Vg2. Fra presentasjon av informantene, kommer det fram at det gjelder for Siri, som er faglærer på begge trinnene. Allikevel er dette i strid med argumentet til Dahlback et al. (2011, s. 6) om at det bør tydeliggjøres i tilsettingsforskriftene at lærere som skal undervise i programfagene, må ha både utdanning og arbeidserfaring innenfor et flertall av yrkene representert på Vg2. Som et resultat av nye skolereformer og bredere utdanningsprogram, blir det også et behov for bredere yrkeskompetanse hos lærere. Akkurat hva som kreves av kompetanse for å kunne undervise på brede utdanningsprogram, er det ifølge Dahlback et al. (2019, s. 3) forsket lite på. Et minstekrav bør i henhold til Dahlback et al. (2011, s. 6) være at de i alle fall har god kjennskap til alle yrkene elevene kan velge å utdanne seg til. Dette støttes av Hansen (2017, s. 21) som sier i sin artikkel at lærerkompetansen må utvikles. Hun understreker at hvis elevene i dagens skole skal kunne lære om ulike yrker, er det en forutsetning at lærerne har kunnskap om de yrkene det skal undervises i, og som tilhører det aktuelle utdanningsprogrammet.

Anita forteller i intervjuet at hennes tre-årige yrkesfaglærerutdanning ga henne muligheten til å ha praksis innenfor flere av yrkene til Helse- og oppvekstfag. Denne praksiserfaringen har hatt mye å si for å ha kompetanse nok til å kunne yrkesrette og differensiere undervisningen i henhold til ulike elevinteresser. Helt konkret hjelper det ifølge Anita, å ha egne observasjoner og opplevelser som hun kan referere til i undervisningen. Disse fordelene støttes også av Mari, som ser at det er et reelt behov for økt breddekompetanse på yrkesfaglig utdanning. Yrkesfaglærere kan skape relevans i undervisningen gjennom å dele egne erfaringer og vise til aktuelle eksempler fra praksisfeltet. Kristian forteller i denne sammenhengen at bred arbeidserfaring bidrar til å finne fine praksishistorier som kan være med å berike undervisningen til elevene, og gi dem noen «knagger» å henge kunnskapen på. Allikevel mener flertallet av informantene at deres kunnskap er begrenset. Siri sier rett ut at

hun kommer til kort dersom hun skal lage yrkesrettet undervisning, oppgaver og elevaktiviteter knyttet til yrker hun ikke har god nok kjennskap til. Det ene er å kjenne til et yrket i form av åpenbare arbeidsoppgaver og yrkesfaglige krav om teoretisk kunnskap, men det finnes utallige utfordringer, nye metoder, samt nytt og moderne utstyr som lærere i dagens skole ikke kan nok om. Hiim (2015, s. 145) støtter behovet for etter- og videreutdanning av lærere på yrkesfaglig utdanning. Det samme gjør Hansen (2017, s. 21) som anser en solid lærerkompetanse som høyst nødvendig for å kunne lede en yrkes- og interessedifferensiert opplæring. Læreren skal kunne veilede elever i deres yrkesvalg, kartlegge læringsbehov og samarbeide med bedrifter og offentlige virksomheter.

Et av tilbudene som skal bidra til økt breddekompetanse hos lærere, er en hospiteringsordning i fag- og yrkesopplæringen. Denne ordning gir lærere på yrkesfaglige utdanningsprogram muligheten til å delta i et gjensidig samarbeid med bedrifter. Her får læreren faglig påfyll samtidig som bedriftene kan bli bedre kjent med hvordan skolen utdanner elever og eventuelt kommende lærlinger. Målet er å få økt bredde og dybdekompetanse. For å delta på denne ordningen, må læreren søke til fylkeskommunen (Utdanningsdirektoratet, 2022, s. 1). Mari forteller at hun tidligere har søkt om hospiteringsordningen, nettopp for å øke sin kompetanse. Hun mener det er helt nødvendig for å friske opp rusten kunnskap, samtidig som hun får muligheten til å oppdatere seg på endringer og utvikling i bransjen. På grunn av pandemien har hun enda ikke fått benyttet seg av denne ordningen. Til tross for at intensjon om å være noen dager i en bedrift er å oppdatere lærerens faglige kompetanse, kan det tenkes at flere velger bort ordningen da det krever en del ekstra jobb og organisering fra lærerens side. Det er læreren selv som må gjøre praksisavtaler med en eller flere bedrifter. Ordningen varer i inntil 5 dager, og det må utarbeides mål for hospiteringen som legges ved søknaden. I forkant må læreren sikre at elevene er ivaretatt denne perioden, enten med selvstendig elevarbeid eller bruk av vikartimer. Etter hospiteringen må læreren utarbeide en rapport med en evaluering av læringsutbytte (Vognild, 2022). I en travel hverdag kan det tenkes at mange lærere ikke har kapasitet til den ekstra organiseringen dette medfører. Et annet alternativ er Mari sitt forslag om å få flere bedrifter inn på skolen og i klasserommet. Både for å fortelle om yrket, men

også formidle til elevene hvilke krav og forventninger de møter når de kommer ut i arbeidslivet.

Forskningen til Dahlback et al. (2011, s. 37) viser også at flere lærere har for liten kompetanse og kunnskap når det kommer til forståelsen av begrepene yrkesretting, differensiering og tilpasset opplæring. Det vil si at de i hovedsak bruker disse begrepene kun i forhold til spesialpedagogiske tiltak og differensiering av elever med særskilte behov for tilrettelegging. Tilpasset opplæring er forankret i Opplæringsloven, og handler om å ta hensyn til elevens forutsetninger, kompetanse, interesser og behov. Det handler også om at opplæringen skal være relevant for elevens nåtid og fremtid (Bunting, 2014, s. 22). På yrkesfaglige utdanningsprogram kan dette sees i sammenheng med at opplæringen skal tilrettelegges i forhold til elevenes ulike yrkesinteresser. Elever som har valgt et profesjonelt utdanningsprogram, har ifølge Kember et al. (2008, s. 261) en forventning om at opplæringen skal være relevant i forhold til deres fremtidige yrkeskarriere.

Ifølge Dahlback (2019, s. 88) handler yrkesretting om at opplæringen elevene får på skolen i størst mulig grad oppleves relevant og meningsfull. Det vil si at fagstoff, læringsmetoder og fagterminologi i undervisningen fører til en kompetanse som elevene får bruk for i sin yrkesutøvelse. Resultatene fra denne studien viser at informantene i hovedsak relaterer dette begrepet til faget Yrkesfaglig fordypning og fellesfagene. Det er nok fordi Yrkesfaglig fordypning er et praktisk fag hvor elevene får erfaring fra et eller flere yrker. I tillegg har det siden innføringen av Reform-94, vært et stort fokus på yrkesretting av fellesfagene på yrkesfaglige utdanningsprogram. Målet var å gjøre de obligatoriske fagene mer relevant i forhold til de yrkene elevene har å velge mellom. Begrepet er derfor ikke ukjent i skolen, men mindre brukt opp mot yrkesretting i programfagene basert på den enkeltes yrkesinteresser. Informantene beskriver yrkesretting om det å dele praktiske eksempler fra de ulike yrkene i undervisningen. Gode praksisrelaterte eksempler kan hjelpe elevene med å forstå behovet for kompetanse, men i mange tilfeller ikke nok til å skape en meningsfull og relevant opplæring. Eleven må selv få muligheten til å fordype seg i eget yrke med åpne og differensierte oppgaver og læringsaktiviteter. Dette stiller noen krav til lærerens didaktiske kompetanse.

Dermed viser funn i vår studie at lærerens didaktiske kompetanse i tillegg til faglig kompetanse, også har betydning for å kunne tilpasse opplæringen med utgangspunkt i elevinteresser. Dette presiseres også i stortingsmelding 44 (2008-2009) s. 26) som sier at læreren må ha evne til å kunne velge og legge til rette for arbeidsformer og pedagogiske metoder som bidrar til økt læring, og være i henhold til elevens forutsetninger og læringsbehov. Det hjelper lite om læreren har masse teoretisk fagkunnskap og kjennskap til de ulike yrkene dersom han eller hun ikke har evne til å formidle dette, eller å utarbeide undervisningsopplegg, oppgaver og elevaktiviteter hvor elevene får muligheten til å tilegne seg ny kunnskap om eget yrke. Aksjonsforskningen til Bruvik (2018, s. 22) viser nettopp hvordan tidligere lærerstyrte oppgaver bør endres til mer åpne oppgaver, med økt mulighet for medvirkning og involvering fra elevens side. Anita forteller i intervjuet at flere av hennes kollegaer allikevel fortsatt jobber på den tradisjonelle måten med tavleundervisning etterfulgt av skriftlig kapittelprøve. Hiim (2015, s. 146) mener at slike etablerte strukturer og læringstradisjoner er et hinder for å kunne yrkesforankre og styrke kvaliteten på utdanningen. Det kan spekuleres i hva som er årsaken til dette. Et alternativ er at det nettopp handler om en begrensning innenfor den didaktiske lærerkompetansen.

Kember et al. (2008, s. 250) er også tydelig på at lærerens interesse og entusiasme for faget har betydning, da dette ofte smitter over på elevene. På en annen side kan det bidra til store variasjoner i opplæringen av elever både i forskjellige klasser, og på forskjellige skoler. Læreplaner og kompetansemål er åpne for tolkninger av den individuelle læreren (Hiim, 2017, s. 112). Lærerens personlige interesse kan ifølge Kristian føre til at opplæringen blir svært ulik. Han forteller videre at han ikke har problemer med å forsvare at han synes enkelte temaer er spesielt viktig, og at han bruker mer tid på enkelte emner enn hans kollegaer. Dette erkjenner også Anita som ofte tenker at når juni kommer, er det mange elever som har fått svært ulik opplæring. Lærerkompetanse defineres i Kunnskapsløftet som summen av lærerens praktiske ferdigheter, kunnskaper, personlige kvaliteter, samt lærerens evne til refleksjon. Hvilken opplæring elevene får er altså avhengig av en kombinasjon av lærerens livserfaring, arbeidserfaring, opplevelser og faglige kompetanse. Kristian tenker at elevene faktisk er prisgitt den læreren de får, på godt og vondt.

7.2 Systematisk arbeid med yrkes- og interessedifferensiert opplæring

Både teori og tidligere forskning presentert i denne oppgaven, viser viktigheten av tidlig fokus på yrkes- og interessedifferensiert for å skape relevant og meningsfull opplæring på Vg1. Basert på utsagn fra informantene, kan det se ut som at det didaktiske arbeidet med å tilpasse opplæringen basert på yrkesinteresser, er litt tilfeldig og gjerne temabasert. Det ser også ut til å være stor variasjon fra lærer til lærer hvor mye dette vektlegges gjennom skoleåret. Kristian sier blant annet at han ikke kan yrkesrette hele tiden, men ser fordelene med at dette gjøres ved enkelte teoretiske eller praktiske oppgaver. Mari innrømmer også at det blir mest på starten av skoleåret i forbindelse med kartlegging og tema *yrkesvalg* i faget Yrkesliv. Deretter blir det kanskje ikke så mye mer før til våren der hun pleier å lage praktiske og casebaserte oppgaver til elevene ute i skolens nærmiljø. Strategier for yrkesrettet og differensiert opplæring er altså ikke et systematisk arbeid som er godt nok implementert i verken læreplaner, årsplaner eller virksomhetsplaner. Haaland og Nilsen (2023, s. 287) mener at lærere i arbeidet med årsplaner ofte vektlegger å sikre at elevene i løpet av skoleåret får jobbet med alle temaene og kompetansemålene i læreplan, men ikke nødvendigvis med tanke på interessedifferensiering.

Den didaktiske relasjonsmodellen (figur 3) skal bidra og være til hjelp for yrkesfaglærerne i arbeid med både planlegging, gjennomføring og vurdering. Det handler om å nå målsetningene i Fagfornyelsen, der det legges stor vekt på tidlig yrkesspesialisering (Utdanningsdirektoratet, 2022, s. 1). Hensikten med all undervisning er læring, og at læringen skjer i eleven. Hiim og Hippe (2009, s. 36) forteller i sin teori at eleven som helhet er en viktig faktor i den didaktiske relasjonsmodellen. Det kan bety at å kartlegge elevens yrkesinteresser allerede på starten av skoleåret, er en forutsetning for at yrkesfaglærerne skal kunne legge til rette for relevant opplæring allerede på Vg1. Dette er i tråd med Dewey (Høihilder, 2015, s. 159) og hans teori om læring. Han mente det var viktig å ta utgangspunkt i elevens interesser. Dewey la vekt på menneskets aktive medvirkning i sin egen læreprosess, og læreprosessen skulle være styrt av elevens intensjoner og interesser. I denne sammenheng ser man at eleven er i fokus i alt arbeidet man gjør som yrkesfaglærer, og man må møte hver enkelt elev der de er i sin læreprosess.

For å kunne starte tidlig differensiering, er det viktig at læreren kartlegger elevenes interesse så snart som mulig. Informantene i vår studie viser at de kartlegger yrkesinteressen til eleven på ulike måter ved oppstart av skoleåret på Vg1. De fleste gjør dette i forbindelse med oppstartsamtaler allerede første skoleuke. Både Aina, Mari og Kristian innrømmer at elevenes interesser dessverre ikke får så mye fokus etter det. I alle fall ikke før de eventuelt skal ut i praksis. Mari forteller at hun starter skoleåret med å informere elevene om hvilke muligheter de har når de til neste år skal velge seg videre til Vg2. Noen av informantene i denne studien bruker faget Yrkesliv som en del av kartleggingsarbeidet. Der er det et kompetansemål som sier at: *«eleven skal kunne gjere greie for korleis helse- og oppvekstsektoren er organiserte, og reflektere over eige yrkesval»* (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 7). I dette faget jobber elevene til Anita med en individuell oppgave der de må reflektere over eget ønske eller yrkesvalg. Hun forteller samtidig at hun ikke opplever denne metoden som felles praksis på avdelingen. Dersom samtlige lærere hadde gjennomført en god kartlegging av elevenes yrkesønsker tidlig på skoleåret, kunne de muligens ha organisert opplæringen litt annerledes. Anita har en ide om at det hadde vært lettere å yrkesrettet aktiviteter og oppgaver dersom hennes kollegaer hadde vært åpen for å mikse de fire Vg1-klassene ved enkelte tilfeller. Ved gjennomgang av for eksempel oppgaver med tverrfaglige tema, kunne de ha samlet elevene med samme yrkesinteresse i grupper på tvers av klassene. Da kunne den ene gruppen ha jobbet med hygieniske tiltak i barnehagen, mens andre grupper hatt fokus på samme tema i forhold til sykehjem, i ambulansen eller på tannlegekontor. Dette støttes av Hiim og Hippe (2011, s. 50) som sier at en kartlegging av elevens utdanningsplaner tidlig i skoleåret, er en forutsetning for å kunne tilpasse opplæringen ut fra elevens yrkesinteresser.

I kartleggingsarbeidet av interesser, får også informantene en oversikt over hvor mange som har bestemt seg for eget yrkesvalg når de starter på Vg1. Mari opplever at de fleste elevene ikke har bestemt seg for ønsket retning når de starter på skolen om høsten. Hun anslår at om lag 95% av elevene hennes ikke vet helt hva de skal utdanne seg til eller velge på Vg2. Anita opplever i motsetning til Mari, at svært mange på et tidlig tidspunkt har bestemt seg. Enkelte elever veksler kanskje mellom to yrker, mens noen få er mer usikre. Selv de som er usikre på yrkesvalg, har som regel en formening om hva de iallfall ikke vil bli. Både Kristian og Aina anslår at det er 50 % av elevene som er helt bestemt på sitt yrkesvalg når de starter på

Vg1. I forskningen til Hansen (2017, s. 8), kommer det frem at det er cirka 60 % av elevene som har bestemt seg for hvilket yrke de vil utdanne seg til når de starter i videregående skole. Når vi ser på disse tallene, både fra tidligere forskning og funn fra våre informanter, er det mange elever som vet hva de vil. Disse har da en forventning om å lære om dette yrket fra de begynner sin utdanning på Vg1.

Til tross for at skolens styringsdokumenter legger føringer for tidlig fokus på elevinteresser, ser Siri noen ulemper med å yrkesrette i så stor grad at det blir en begrensning i elevenes opplæring. Dette gjelder spesielt for de elevene som enda ikke har bestemt seg, men også de som ombestemmer seg i løpet av skoleåret. Dersom en elev kun fordyper seg i eksempelvis Barne- og ungdomsarbeiderfaget, og gjør valg som spisser opplæringen kun mot arbeid med barn, kan dette få konsekvenser dersom hun eller han ombestemmer seg i februar. Siri ser med hensyn til dette noen fordeler med at alle elevene lærer et slags grunnlag på Vg1, som de senere bygger videre på når de spisser utdanningsløpet på Vg2. Ifølge Haaland og Nilsen (2023, s. 245) er det mange som tenker som Siri, og mener at flere elever ikke bare bør bli kjent med, men også jobbe med oppgaver knyttet til flere lærefag. En slik ordning kan muligens passe for de elevene som ikke enda har bestemt seg, men samtidig virke svært demotiverende for de med klare planer. På en annen side kan erfaringsdeling og læring av medelevers arbeid bidra til utviklingen av breddekompetanse og kjennskap til andre yrker på det samme utdanningsprogrammet. De mener at veien er kort fra et ikke-tilfredsstillende tilbud til et svært godt tilbud med tanke på motivasjon og lærelyst (Haaland & Nilsen. 2023, s. 204/245).

7.2.1 Yrkesretting i samarbeid med elevene

Det kommer frem i vår studie, at det jobbes mer systematisk med elevmedvirkning rundt omkring på skolene. Funnene viser at det å legge til rette for at elevene får jobbe med det de selv ønsker og interesserer seg for, gjør at elevene blomstrer. Anita sier at det å inkludere elevene i planleggingen av undervisning, også bidrar til at karakterene øker. Med elevenes sluttkompetanser innenfor Helse- og oppvekstfag, sier det seg selv at yrkene er svært ulike. Forskningen til Dahlback et al., (2011, s. 6) sier noe om hvordan elevene kan påvirke og delta

i utviklingen av yrkesrelevant og meningsfull opplæring. Et av funnene i deres forskning, er at læreplanene bør endres, og det må komme tydelig frem i de ulike fagene at opplæringen må forankres og relateres til elevenes planer for videre utdanning. Å legge til rette for yrkesrelevante læringsoppgaver, kan bidra til økt motivasjon hos elevene. Dette er også i tråd med Illeris sin læringsmodell «*Læringens tre dimensjoner*» (figur 2). Denne modellen omhandler tre ulike dimensjoner, innhold, drivkraft og samspill. Dimensjonen drivkraft handler om at elevene får økt motivasjon av å jobbe med oppgaver og fagstoff som de har interesse for (Illeris, 2012, s. 43). Elevmedvirkning i skolen, trenger nødvendigvis ikke å være i sammenheng med yrkesretting. I dag handler elevmedvirkning i større grad om å gi elevene valg i forhold til metoder, arbeidsmåter og vurdering, men ikke nødvendigvis ved å differensiere på en sån måte at de får velge ulikt basert på egne ønsker. Hadde vi klart å trekke yrkes- og interessedifferensiert opplæring til elevmedvirkning, hadde vi kanskje vært et godt stykke på vei. Ifølge Opplæringsloven (1998) har elevene rett til å medvirke og få mulighet for medansvar i sin opplæring. Ifølge den overordnet del av læreplan, skal skolen være et sted der unge opplever demokrati. I skolehverdagen skal elevene erfare at de blir lyttet til og ha innflytelse i det som angår dem. Hvis elevenes stemme blir hørt i skolen, får de en opplevelse av hvordan de selv kan ta bevisste valg. Slike erfaringer kan forberede elevene på å bli ansvarlige samfunnsborgere (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9).

Anita har som mål å jobbe mer tverrfaglig for å la elevene få fordype seg i sine egne yrkesinteresser. I Kember et al. (2008) sin forskning av elever fra Hong Kong, kommer det frem at man må legge til rette for valgfrihet i opplæringen, basert på elevens yrkesinteresser (Kember et al. 2008, s. 261). I deres studie kommer det frem at relevans er et viktig element for å skape motiverte elever. De viser til eksempler der læreren legger til rette for hvordan teori brukes ute i praksis. En undervisningsmetode som ble fremhevet er å jobbe case-basert. Dette er i samsvar med funnene våre der blant annet Siri jobber mye med caser som er knyttet til ulike yrker. Hun samarbeider med elevene og yrkesretter casene med utgangspunkt i elevens interesser. Kember et al. (2008) fremhever også i sin forskning at lærerens interesse og entusiasme for faget, smitter over på elevene. Lærerne kan i en viss grad skape relevans ved å dele egne erfaringer og eksempler, men praktiske læringsaktiviteter er allikevel nødvendig for at eleven skal kunne nyttiggjøre seg

opplæringen i skolen. Det å la elevene få velge den casen som føles mest relevant for dem, handler ifølge Sylte (2015, s. 151) om å møte elevens behov og yrkesinteresse.

Aina legger til rette for yrkesretting i samarbeid med elevene sine. Dette gjør hun ved å trekke elevenes erfaringer fra praksisfeltet inn i klasserommet. Hun mener dette er gull verdt, og opplever at elevene ser en større sammenheng mellom teorien de lærer inne på skolen og det de opplever i praksis. Å jobbe på denne måten, er i tråd med det Dewey sier om elevens læreprosess. Han mener at elevene må få muligheten til å utforske reelle problemer på en praktisk måte for å kunne lære noe. Dewey er opptatt av at all læring skjer gjennom handling og tenking, og at lærestoffet og elevens erfaringer skal sees på som en helhet (Høihilder, 2015, s. 159). For å skape en relevant opplæring, lar Aina elever med samme praksisfelt og yrkesinteresser, samarbeide om teoretiske oppgaver. Samspill eller det å samarbeide er nettopp en av de tre dimensjonene som Illeris beskriver i sin læringsmodell (figur 2) (Illeris, 2012, s. 43). Man kan si at denne modellen er med på å bygge opp viktigheten av samarbeidet og samspillet mellom elev og lærer, men også mellom andre elever og samarbeidspartnere i praksisbedrifter.

Samarbeid er også et nøkkelord innenfor Vygotskys sosiokulturelle læringssyn. Dette handler om at utvikling som skjer hos elevene, har utgangspunkt i den sosiale aktiviteten og det sosiale samspillet mellom elev og elev og elev og lærer. Vygotsky la vekt på at all læring skjer i sosiale sammenhenger. Han beskriver språket som et viktig redskap for å tilegne seg ny kunnskap (Høihilder, 2015, s. 164). Det å ha god kommunikasjon seg imellom, er et viktig verktøy for å skape kjennskap og gode relasjoner til hverandre. Dersom læreren ikke tar elevene med i sitt planleggingsarbeid, vil det være vanskelig å lykkes med yrkesretting av undervisningen. Å utføre jevnlig elevsamtaler og fagsamtaler er gode verktøy for å skape en god dialog mellom lærer og elev. Læreren skal være med på å motivere eleven i sin læreprosess. Det å få jobbe med oppgaver og fagstoff som eleven er opptatt av, kan bidra til økt motivasjon. Dette støttes av Illeris læringsmodell (figur 2), der den ene dimensjonen handler om drivkraft (Illeris, 2012, s. 43). Den viser at elever som får muligheten til å påvirke sin skolehverdag, også virker mer motiverte for læring. Dette er med på å gi elevene et større eierforhold til sine oppgaver. Elevmedvirkning er et av fokusområdene i

aksjonsforskningen til Bruvik, der hun beskriver elevenes involvering i opplæringen og egen undervisning som avgjørende for å sikre relevans i forhold til elevenes yrkesinteresser. Hun henviser til de nasjonale retningslinjene, som er tydelige på at både medvirkning og relevans skal være en del av yrkesopplæringen. I forskningen samarbeidet lærere med elevene om oppgaver som tidligere var lærerstyrte, til nå å bli endret til åpne oppgaver. Elevene ble utfordret til å ta valg i oppgavene som var relatert til egne interesser (Bruvik, 2018, s. 22). Dette støttes også av Hiim (2015) som sier i sin forskning at oppgaver bør være knyttet til yrke den enkelte elev har interesse for, både teoretiske og praktiske oppgaver. For å få dette til, er elevmedvirkning en viktig faktor i skolen. Eleven må være aktiv og ta beslutninger som gjelder eget læringsarbeid (Hiim, 2015, s. 145). Hansen har i sin forskning kommet frem til ulike prinsipper for hva den yrkesdidaktiske opplæringen i skolen bør inneholde. Et av prinsippene viser at opplæringen bør være preget av demokrati og elevmedvirkning. Hun begrunner dette med at det skal være med på å sikre at eleven opplever opplæringen som relevant og meningsfull. Dette baseres på det didaktiske forholdet mellom elev og lærer (Hansen, 2017, s. 21). Denne forskningen støtter viktigheten av forholdet mellom lærer og elev for å kunne gi elevene en tilpasset opplæring. Ifølge Haaland og Nilsen (2023, s. 196) har elevene både rett og plikt til å medvirke i utformingen av sin egen opplæring. Når de tar ansvar og leder egen opplæring, vil de også ta ansvaret for å sikre at opplæringen er yrkesrelevant knyttet til egen utdanning. Elevmedvirkning innebærer at elevene får rom til å gjøre valg som er i tråd med egne interesser. Et trygt og demokratisk læringsmiljø som ser verdien av likeverd og mangfold, er viktig for at eleven skal oppleve å bli tatt på alvor (Haaland & Nilsen, 2023, s. 196).

7.2.2 Lærersamarbeid og planlegging av yrkesrelevant opplæring

For å kunne nå målene i læreplan om yrkesretting allerede på Vg1, er det å ha tid til planlegging av undervisningen viktig. Ifølge Haaland og Nilsen (2023, s. 236) regnes tid som en helt nødvendig betingelse for å lykkes med et godt lærersamarbeid. Yrkesfaglærerne i skolene har behov for å samarbeide om opplæringen til elevene. Anita påpeker at det er utfordrende å finne tid til å samarbeide med kollegaene om dette. Men hun opplever også at det er vanskelig å få kollegaene til å se nytteverdien av å samarbeide om yrkesretting av

programfagene på Vg1. Hun opplever motstand både hos de nærmeste kollegaene og hos ledelsen på skolen. I hennes kollegiale, er flere av yrkesfaglærerne skeptisk til yrkesretting. De begrunner dette med at elevene kan ombestemme seg i løpet av skoleåret. Anita ser ikke problemet i dette, og mener det bare vil øke elevens kompetanse. Hun har et ønske om å jobbe mer tverrfaglig, men ser på dette som vanskelig å få gjennomført.

Aina opplever at samarbeidet er godt. Hun påpeker at dette er på grunn av at ledelsen på skolen har lagt til rette for dette på årsplanene. Kristian mener graden av samarbeid blant kollegaene, har sammenheng med hvilken bakgrunn læreren har og hvor lang erfaring de har som lærere. Vygotsky påpeker viktigheten av å kunne samarbeide med andre mennesker for å utvikle sine intellektuelle tenkninger (Høihilder, 2015, s.164). Det er ikke noen selvfølge at alle lærere har et nettverk på den skolen de jobber på. Mari forteller at dette er en stor utfordring for henne, da hun jobber på en liten skole. Til tider føler hun seg svært ensom og mener det er utfordrende å til enhver tid må planlegge og skape relevante undervisningsopplegg til elevene helt alene. Hun savner å ha flere kollegaer å snakke med, og å kunne dele gode ideer og tanker om didaktiske metoder og spennende elevaktiviteter.

Lærerens arbeid med å planlegge og gjennomføre yrkesspesifikk opplæring i skolen, beskrives som yrkesdidaktikken i skolen. Målet i dette arbeidet er å gi elevene en meningsfull og yrkesrelevant opplæring. I tillegg er det viktig at opplæringen i skolen er i tråd med det samfunnet og arbeidslivet etterspør av kompetanse. Utgangspunktet for opplæringen i skolen, skal være dagsaktuell yrkesutøvelse. Det vil si at kompetansen i de ulike yrkene, skal være grunnlaget for hvordan læreren tolker de ulike fagene i læreplanen. Her må lærere legge til rette for ulike metoder og oppgaver, samt vurdere elevens kompetanse i de ulike fagene. Lærerne som jobber på yrkesfag, må legge til rette slik at eleven får kompetansen som er relevant til arbeidslivet. Med bakgrunn i at kompetansebehovet ute i samfunnet endres, må opplæringen også være i bevegelse (Dahlback et al., 2014, s. 341).

Med utgangspunkt i funnene våre, kan man se store utfordringer når det gjelder samarbeid og planlegging blant lærerne. Et steg i riktig retning for å få dette til, er å få dette på

dagsorden fra ledelsen. Å synliggjøre samarbeid og planlegging på årsplan er viktig for å iverksette gode rutiner på skolene. Tidligere forskning sier at allerede etablerte strukturer i skolen, er med på å hindre en god utdanningskvalitet i opplæringen (Hiim, 2015, s.146). Dette er trolig med på å prege noen av funnene våre, da det virker som om det stedvis er motstand mot forandring. Med bakgrunn i at det er rom for tolkning av læreplaner og kompetansemål, ser vi et klart behov for at lærerne samarbeider om det yrkesdidaktiske arbeidet ved skolene. Man kommer ikke bort fra at læreren har mye makt i klasserommet og står fritt til å tilpasse opplæringen slik det passer best for læreren og ikke nødvendigvis med utgangspunkt i elevens behov.

Bruk av ulike modeller kan bidra til å systematisere det didaktiske arbeidet. Haaland og Nilsen (2023, s. 42) viser til en modell (figur 1) som beskriver en strategi for hvordan man i skolen kan jobbe systematisk med å yrkes- og interessedifferensiere opplæringen. Arbeid etter en slik modell krever at læreren ikke låser seg til et fast mønster, men klarer å flytte litt frem og tilbake mellom fasene. Refleksjon, kritisk tenkning og evne til å begrunne de valgene elevene tar, regnes som en nødvendig del av læringsprosessen. Dersom det i årsplaner fastsettes yrkes- og interessedifferensiere oppgaver, prosjekter eller aktiviteter med utgangspunkt i denne modellen, vil denne kunne være til hjelp for å systematisere arbeidet. Den kan bidra til at yrkes- og interessedifferensiering ikke utføres tilfeldig og av og til, men at dette gjøres mer systematisk gjennom hele skoleåret.

7.2.3 Yrkesfaglig fordypning i tråd med programfagene

Et av de områdene hvor det i aller høyeste grad jobbes systematisk med yrkesrettet opplæring, er i praksisfaget Yrkesfaglig fordypning. Yrkesfaglig fordypning er et godt forankret, og en viktig del av opplæringen på Helse- og oppvekstfag. Resultater i denne studien viser at det er noe ulikt hvordan faget blir organisert på de forskjellige skolene. I hovedsak gjennomføres en del av opplæringen inne på skolen, mens andre deler av faget foregår som praksis ute på ulike arbeidsplasser. Mye av undervisningen som gjennomføres i programfagene på klasserommet, knyttes gjerne til elevenes erfaringer fra praksis i håp om å skape en viss sammenheng og relevans. En viktig del av faget, er at noe av opplæringen

flyttes fra klasserommet, og ut i det lokale praksisfeltet. Dette er i tråd med hva Vygotsky sier om læring. Han sier at tilpasset opplæring i denne sammenhengen handler om at eleven får hjelp fra andre som besitter en kompetanse som trengs for å løse nye oppgaver. En viktig side av den sosiokulturelle læringsteorien til Vygotsky, omhandler å bygge stilas for elevene (Høihilder, 2015, s. 167). Her skal man legge til rette for at elevene får opplæring både på skolen og ute i praksis, i samarbeid med medelever, lærer og samarbeidspartnere i praksisfeltet.

Opplæringen som eleven får på skolen, skal være i sammenheng med det de møter ute i praksis. Både skolen og praksisfeltet skal legge til rette for at eleven får den kunnskapen som trengs i møte med arbeidslivet. Til tross for at Yrkesfaglig fordypning er det faget det yrkesrettes mest i, ser det allikevel ut til å by på utfordringer når det kommer til interessedifferensiering. Hadde alle elevene fått tildelt en praksisplass basert på egen yrkesinteresse, hadde vi vært langt på vei. Dessverre viser det seg at dette av ulike årsaker ikke er gjennomførbart i dag. Informantene opplever at elever som allerede har tatt et yrkesvalg når de begynner på Vg1, har tydelige ønsker om å få praksis i det aktuelle lærefaget. Dette kan også gjelde for noen av de elevene som er usikre, da disse som regel har et fåtall yrker de er spesielt opptatt av. Faget Yrkesfaglig fordypning er en viktig læringsarena for å utvikle elevens yrkesfaglige kompetanse, og gi elevene relevant læringsutbytte. Dette krever at de faktisk får praksis i det yrke de ønsker. Samtlige informanter viser til at skolene i hovedsak tilbyr sine elever praksis basert på yrkene Helsefagarbeider og Barne- og ungdomsarbeider. De fleste gjennomfører praksis i to perioder, der de kan veksle mellom disse to yrkene for erfaring fra begge. Anita mener det er en fordel at elevene får erfaring fra begge yrkene, og at dette er i tråd med formålet med faget, der skolen skal legge grunnlag for at eleven skal velge riktig lærefag. Faget skal også bidra til muligheten for å knytte kontakt med mulige lærebedrifter og gi elevene en opplæring som er relevant for deres fremtidige yrkesutøvelse (Utdanningsdirektoratet, 2020). Samtidig er dette tilbudet svært begrenset med tanke på at utdanningsprogrammet representerer elleve yrker. På skolen der Kristian jobber, velger også elevene stort sett mellom disse to yrkene, men her er de litt mer åpne i forhold til at elever som har bestemt seg for et av de to fagene, kan få ha samme praksisplass også i andre praksisperiodene. Hiim

(2015, s. 146) understreker at elever som allerede har bestemt seg for yrke, må få anledning til å konsentrere seg om dette yrket, også i praksis.

Mari som jobber på en mindre skole og bor i distriktet, opplever det som vanskelig å få elevene ut i ønsket praksis. Her må de fleste elevene ta til takke med praksis på sykehjem eller i barnehage, uavhengig av elevens yrkesinteresse. Hun beskriver dette som svært umotiverende for mange elever, og ser at de som for eksempel ønsker å fordype seg innenfor de gjenværende yrkene som eksempelvis er ambulansefag, apotekteknikk, helsesekretær, ortopedi, tannhelsesekretær eller portør, svært sjelden får muligheten til å erfare dette på Vg1. Det er mange årsaker til utfordringene ved å gi elevene relevant opplæring i bedrift. Det kan tenkes at det i noen tilfeller dreier som om merarbeid, og dermed en ekstra belastning på ansatte uten noen form for kompensasjon. I motsetning til elever fra videregående skole, får bedrifter betalt får å ta imot studenter fra høyere utdanning. Dette kan ha betydninger for de prioriteringene bedriftene gjør. Det er også et skille mellom bedrifter i privat og offentlig sektor, der offentlige bedrifter ofte har avtaler og oppfordres av kommunen til å ta imot et visst antall praksiselever, da dette handler om rekruttering til yrker kommunen sårt mangler. Mange bedrifter vegrer seg også for å ta imot elever hvor de ikke klarer å tilby arbeidsoppgaver som bidrar til at eleven opplever praksisperioden som meningsfull og nyttig. Vg1-praksis regnes i utgangspunktet som en observasjonspraksis. I mange tilfeller kan dette føre til svært passive og lite lærerike arbeidsoppgaver som fort kan føles kjedelig og lite nyttig i en lengre periode. I ambulansefaget er det rett og slett ikke plass i bilen, da de må prioritere pasienter, pårørende og eventuelt lærlinger. Andre bedrifter prioriterer ikke å bruke tid på elever det anser som lite sannsynlig å se igjen. For at elevene skal sikres en relevant og meningsfull opplæring, er det ifølge Haaland og Nilsen (2023, s. 246) en forutsetning at arbeidslivet tar imot elevene. Praksis er en arena der elevene får oppleve reelle oppdrag og arbeidsoppgaver samtidig som de blir kjent med arbeidsmiljø og yrkeskultur. Det skal sies at mange bedrifter også er positive, da de ser på kompetanseutvikling som verdiskapende, og en viktig del av rekrutteringen av fremtidig arbeidskraft.

Som nevnt tidligere i kapitlet, er lærerens utdanning og erfaring fra de ulike bransjene, en utfordring på programområder med brede utdanningsvalg. Yrkesfaglærere som ansettes i skolene, er håndplukket til å ha kompetanse innenfor den aktuelle skoles bredde. Dette er trolig en medvirkende årsak til at lærere ikke har tilstrekkelig kompetanse utenom skolens egne Vg2 valg. I tråd med fagkompetansen til den enkelte lærer, har også læreren lite kjennskap og kunnskap om bransjene som ligger utenfor deres fagområde. Dette kan bidra til utfordringer i arbeidet med å skaffe praksisplasser til elevene. Mari sier at det er en utfordring for henne å skaffe praksisplasser når hun mangler nettverk knyttet til bransjen. Det kan for eksempel være enklere for en lærer som har jobbet mange år i barnehage, å ha kjennskap til dette praksisfeltet. Det ligger mye ansvar på den enkelte lærer å selv skaffe praksisplasser til samtlige elever. Mari beskriver også dette som svært krevende, da hun møter mye motstand i bedriftene som ikke virker interessert i å ta imot Vg1-elever.

Forskningen til Hiim (2015, s. 136), peker på at det er store utfordringer i yrkesutdanningen. Hun sier at det mangler samsvar mellom utdanningsinnholdet og elevens behov for kompetanse. Kjernen i hennes forskning er at elevene må få praksis i eget yrkesvalg gjennom faget Yrkesfaglig fordypning. Et av grunnprinsippene er å knytte elevens erfaringer fra praksis, til innholdet i programfagene og fellesfagene inne på skolen. Deltakerne i hennes forskning, opplevde dette som både meningsfylt og kompetansehevende. Denne forskningen bygger opp under hvor viktig faget Yrkesfaglig fordypning er når det gjelder å lykkes med yrkesretting. Da er det en tankevekker at skolene har så begrenset valg av tilbud til elevene i praksis på Vg1. Tidligere forskning underbygger behovet for praksisbasert opplæring i samarbeid mellom skole og bedrifter. Hansen (2017, s. 21) sier at dette er viktig for at elevene skal kunne utvikle sine ferdigheter, forståelse og yrkesrelatert kompetanse. Ved å yrkesforankre opplæringen ute i bedriftene, vil eleven få en oppdatert opplæring som er i tråd med kompetansebehovet ute i de enkelte yrkene. Anita opplever faget Yrkesfaglig fordypning som en svært god ressurs i undervisningen. Hun jobber med å trekke inn elevens erfaringer og opplevelser fra praksis inn i klasserommet. Sammenhengen mellom praksiserfaringer og den teoretiske undervisningen på skolen oppleves mer relevant og meningsfull etter elevene har startet i praksis. Man kan derfor anse faget som helt

nødvendig for å kunne yrkesrette det elevene lærer på skolen opp mot behovet av kompetanse ute i arbeidslivet.

7.3 Det er allerede mye vi får til!

Til tross for at våre informanter møter på mange utfordringer ved å tilpasse opplæringen på Vg1, kommer det likevel frem mange flotte eksempler på hva de faktisk får til. Vi ser at de ulike skolene praktiserer yrkesretting forskjellig. Det er forskjeller fra skole til skole, men også ulik praksis innad blant kollegaer ved samme skole. Hvordan informantene tolker begrepene, er noe som gjenspeiler seg i den enkelte lærers fokus på yrkesretting av programfagene. Selv om dette utøves ulikt blant informantene, og det er mange hinder i hverdagen, er det mye flott tilpasset opplæring og yrkesretting ute i skolene. Anita er opptatt av å yrkesrette, til tross for at hun opplever en del motstand blant sine kollegaer. Hun velger allikevel å kjempe for at yrkesretting skal få en større plass på Vg1. Hun viser til eksempler der hun tar elevene med på planleggingsarbeidet, og åpner opp for at elevene i samme klasse skal få jobbe med differensierte oppgaver og metoder. Her jobber de med ulike didaktiske metoder som blant annet podkast og rollespill. Hun lar elever med samme yrkesinteresse samarbeide og bruker «stasjonsarbeid» i klasserommet som metode. Det å samarbeide med andre elever med samme yrkesinteresse, er helt i tråd med det Vygotsky sier om sosiokulturelle læringsprosesser. Dette skjer når elevene samarbeider og får muligheten til å utfordre hverandre på oppgavene. Han beskriver at læring skjer når elevene skal strekke seg etter ny kunnskap gjennom samhold og fellesskap med andre (Høihilder, 2015, s. 167). Det er nettopp dette som skjer når elevene får kommunisere og samarbeide med hverandre i praktiske oppgaver som «stasjonsarbeid». Praktiske oppgaver er også flittig brukt i undervisningen til Aina. Hun forteller at hun prøver å bruke praktiske oppgaver så mye som mulig. Ved tema som førstehjelp er det naturlig å la elevene jobbe praktisk. Hun har også som mål å bruke minst mulig tavleundervisning og Power Point. Hun beskriver elevaktivitet som et stikkord for å skape en god læringsarena for elevene.

Mari prøver så godt hun kan å henvise til alle elleve yrkene, og om våren tar hun i bruk naturen som opplæringsarena. Hun lager ofte uteundervisning der elevene får planlegge og

gjennomføre ulike praksissituasjoner i samarbeid med hverandre. Et slikt samarbeid kan sees i lys av Illeris og hans forståelse av læring. Han sier blant annet at læreprosessen hos eleven skjer i samspill med individet, altså eleven, materialene man har og de sosiale omgivelsene. I modellen til Illeris (figur 2), med tre ulike delelementer, er samspill en av dimensjonene. Denne omfatter det å kommunisere og samarbeid med hverandre (Illeris, 2012, s. 48). Modellen hans er med på å beskrive hvordan læring skjer når Mari yrkesretter programfagene. Dette kan være med på å gjøre at elevene opplever undervisningen som meningsfull.

Det var flere av informantene som laget praktiske oppgaver knyttet til matlaging på kjøkkenet. Aina lar elevene få invitere barn fra barnehagen inn på skolen, og sammen er de på skolekjøkkenet og lager mat som er tilpasset barn. Hun refererer til en annen klasse som laget mat tilpasset eldre mennesker og invitert eldre fra sykehjem på skolen for å spise middag. En slik læringsarena, der elevene får jobbe interessedifferensiert og utføre en aktivitet, er i samsvar med det Dewey sier om forståelse av læring. Han la vekt på at elevene skulle få være aktive i sin egen læreprosess, og at læringen skjer gjennom handling og tenking. Det at elevene her får både planlegge og gjennomføre praktisk kjøkken sammen med brukere fra ulike yrkesgrupper, er helt i tråd med Deweys teori. Hans aktivitetsteori sier nettopp dette, at læreprosessen skal være styrt av elevens interesser og at eleven skal få utforske ulike problemstillinger på en praktisk måte (Høihilder, 2015, s. 159).

Siri som legger til rette for at elevene får velge seg caser basert på situasjoner fra ulike yrker, er i tråd med Bruviks forskning. Her får eleven mulighet for å gå i dybden på det yrket de er mest interessert i. Å differensiere undervisningen med slike caser, er en metode for yrkesretting som er enkel å gjennomføre og man trenger ikke noe spesielt utstyr. Kember (2008) fremhever case-basert læring som undervisningsmetode. Denne formen for læring handler om å ta utgangspunkt i realistiske situasjoner som beskriver typiske scenarier elevene kan møte i praksisfeltet. Disse kan oppleves som motiverende fordi innholdet faktisk viser et konkret behov for kunnskap (Kember et al., 2008, s. 251).

Kristian som er opptatt av at opplæringen ikke skal bli for teoretisk for elevene på yrkesfag, synes det å ta elevene med på ekskursjoner er bra for å gjøre undervisningen mer praktisk. Han tar elevene med på bedrifts besøk og inviterer også ulike yrkesgrupper inn på skolen. Dette opplever han som både eksklusivt og informativt for elevene. Denne måten å yrkesrette sin opplæring på, støttes av Hansens (2017) tidligere forskning. Hun presenterer ulike prinsipper for å lykkes med den yrkesdidaktiske opplæringen i skolen. Det ene prinsippet er å gjøre opplæringen praktisk, noe Kristian gjør ved å flytte undervisningen ut av klasserommet. Han samarbeider med bedrifter, noe som også er i tråd med et av Hansens prinsipper for å lykkes med opplæringen i skolen (Hansen, 2017, s. 21).

Undervisvurdering skal ifølge læreplanene være med på å fremme læring og utvikle elevens kompetanse. Her skal læreren legge til rette for at elevene får medvirke og stimulere til lærelyst med varierte arbeidsoppgaver. Lærer og elev skal være i dialog om hva eleven mestrer, og lærer skal tilpasse opplæringen på en slik måte at eleven utvikler sin kompetanse i programfagene (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 8). I jobben som yrkesfaglærer ser man viktigheten av å være tett på eleven for å kunne legge til rette for en tilpasset opplæring. Selv om man kartlegger elevenes yrkesinteresser på starten av skoleåret, opplever man ofte at elevene ombestemmer seg i løpet av skoleåret. For å kunne yrkesrette oppgaver, er det viktig med god dialog mellom lærer og elev gjennom hele skoleåret. Gjennom yrkesorientering med praktiske oppgaver, kan elever endre mening i løpet av skoleåret. Det kan være elever som får ønsket praksis i faget Yrkesfaglig fordypning, men som ombestemmer seg i løpet av praksisperioden. Da bør det være rom for å endre interessefelt, og gjøre nye valg i undervisningen.

I arbeidet som lærer må man bevege seg frem og tilbake mellom alle faktorene i den didaktiske relasjonsmodellen (figur 3). Dette beskriver begrepet *didaktisk relasjonstenkning*. Didaktikken eller læren om undervisning, handler nettopp om samspillet mellom disse faktorene. Hensikten med all undervisning er læring, og læringen er noe som skjer i eleven. Derfor er eleven som helhet en viktig faktor i denne modellen (Hiim & Hippe, 2011, s. 36).

8 Oppsummering av vår forskning og veien videre

I dette kapittelet vil vi oppsummere vårt forskningsprosjekt og reflektere over funn knyttet til problemstilling og forskningsspørsmål. Vi vil videre i kapittelet betrakte valgene våre med et kritisk blikk, og se på hva som kunne vært gjort annerledes. Avslutningsvis vil vi si noe om veien vår videre, og hva vi tar med oss etter denne studien som yrkesfaglærere i videregående skole.

8.1. Avsluttende kommentar om funn i oppgaven

Gjennom dette forskningsprosjektet har vi forsøkt å belyse problemstillingen:

«Hvordan kan yrkesfaglæreren på Vg1 Helse- og oppvekstfag skape relevans i opplæringen gjennom en yrkesrettet og differensiert undervisning?»

Funn i vår forskning viser flere elementer som kan gjenkjennes i tidligere forskning gjort av andre om samme tema. Særlig i forhold til de mange utfordringer som begrenser lærerens mulighet til å yrkes- og interessedifferensiere opplæringen. Allikevel mener vi at funn i denne studien fremhever en begrunnelse for disse utfordringene. Samtlige informanter viser til skolens tilbud på Vg2 som en forklaring på at tilpasset opplæring basert på yrkesinteresser ikke gjøres i den grad det burde. Funn viser også at lærere på Vg1 Helse- og oppvekstfag yrkesretter og differensierer undervisningen i svært ulik grad. De fleste beskriver at dette gjøres noe i løpet av skoleåret, men at det til tross for endringer i Fagfornyelsen som ble innført i 2020, ikke fører til et systematisk arbeid som er satt på skolens årsplaner. For å lykkes med dette arbeidet, er det ifølge Haaland og Nilsen (2023, s. 236) viktig at yrkesretting vektlegges i virksomhetsplanen til skolen. Det å få yrkesretting inn i planene, er et signal om at skolen tar det didaktiske arbeidet på alvor. Når nye læreplaner skal implementeres i skolen, medfører ikke dette en automatisk endring i lærerens didaktiske arbeid. Det kan ansees som en prosess, og funnene våre viser at opplæring i Fagfornyelsen etterspørres rundt om på skolene. Vi ser også at mange lærere i hovedsak forbinder yrkesretting med det å vise til eksempler fra ulike yrker i undervisningen. Læreplan som kom med Fagfornyelsen, vektlegger mer dybdelæring, hvor innholdet i fagene skal utføres mer praktisk. For å oppnå dette, trenger elevene tid til å forstå sammenhenger og kunne

anvende sin kunnskap i nye og ukjente situasjoner. Relevansen i enkeltfag har ifølge informantene også en betydning for deres evne til å se sammenhengen med andre fag, altså en tverrfaglig og helhetlig forståelse. Med bakgrunn i at de har valgt et yrkesfaglig utdanningsprogram, har de også en forventning om at opplæringen skal forberede dem godt til deres fremtidige yrkeskarriere (Kember et al., 2008, s. 261). Da holder det ikke med lærerens eksempler fra egen praksis. Dette er noe elevene selv må få muligheten til å erfare.

Yrkesretting av undervisningen er en metode som bør forankres i hele undervisningspersonalet. Man er derfor avhengig av et godt samarbeid mellom de ulike lærerne og partene i arbeidslivet. En forutsetning for å få dette til, er å prioritere tid til lærersamarbeid. Skoler må legge til rette for felles planleggingstid, slik at lærerne kan planlegge sitt pedagogiske og didaktiske arbeid. En annen faktor som er avgjørende for at elevene skal få en yrkesrettet opplæring, er lærerens kompetanse i lærefagene som eleven ønsker opplæring i. I brede utdanningsprogram er det dermed nødvendig med breddekompetanse hos læreren. Det vil si at yrkesfaglærere har både kunnskap om, og erfaring fra flere yrker. En løsning på dette kan være at flere lærere oppfordres til å benytte seg av fylkets hospiteringsordning. Denne ordningen kan bidra til økt bredde- eller dybdekompetanse hos yrkesfaglæreren. Etter vår vurdering ville det optimale vært om det fantes en ordning som krever mindre organisering, og som med fordel blir synlig i skolens årsplaner. Det kan for eksempel være en dag i skoleåret med obligatorisk observasjonspraksis for yrkesfaglærere i en eller flere bedrifter, og som ikke innebærer krav om søknader og rapporter. Her kunne man være åpen for muligheten til å rullere på en sånn måte at man over noen år fikk prøvd ut, og fått bedre innsyn i flere forskjellige yrker og bedrifter.

Innledningsvis beskriver vi at målet med vår forskning, er å se problemstillingen opp mot samfunnsbehovet, forskningsbehovet og våre personlige behov. Samfunnet har både nå og i fremtiden et skrikende behov for kompetente fagarbeidere innenfor Helse- og oppvekstsektoren. Da er det viktig at yrkesfaglærere i videregående skole skaper en relevant og differensiert opplæring, ved å tilpasse innhold og arbeidsoppgaver i samsvar med elevenes yrkesvalg og samfunnets kompetansebehov (Haaland & Nilsen, 2023, s. 52). At

elevene opplever relevans i opplæringen, vil trolig være med på å forebygge frafall i videregående skole og bidra til et økt bærekraftig samfunn. Frafall i videregående skole kan ha negative konsekvenser for samfunnet på mange måter. Det kan føre til at ungdommen har vanskeligere med å finne seg jobb, og at de som jobber får mindre lønn og ustabile arbeidsforhold. Det kan i verste fall bidra til høyere kriminalitet, dårligere helse og lavere livskvalitet for de som dropper ut. Det er derfor viktig at vi som lærere gir elevene støtte og tilpasser opplæringen på en slik måte at de får ferdigheter og kunnskaper de trenger for å lykkes i arbeidslivet.

Det er tidligere forsket mye på tema knyttet til relevant og tilpasset opplæring, men vi så behovet for å forske mer på temaet sett i lys av vårt programområde, Helse- og oppvekstfag. Med bakgrunn i vår egen personlige interesse for temaet, var vi veldig nysgjerrig på hvordan lærere på andre skoler jobber med å tilpasse opplæringen knyttet til elevens yrkesinteresser. I vår jobb som programfaglærere på Vg1, ønsker vi å utvikle egen praksis, og bli bedre på å yrkes- og interessedifferensiere undervisningen. Da er det svært lærerikt å forske blant andre lærere fra samme programområde, for å få nye ideer og tanker rundt temaet.

8.2. Kritiske betraktninger

I ettertid har vi reflektert over de valgene vi har gjort i denne studien, både med tanke på valg av informanter og skoler. Vi undres over om vi hadde fått større variasjon og eventuelt andre funn dersom vi hadde et større antall informanter. Datamaterialet i vår studie viser liten variasjon mellom de fem informantene. Med bakgrunn i dette ser vi det som lite sannsynlig at vi ville fått ny informasjon med flere informanter. På den andre siden, ser vi at store byskoler har flere Vg2-valg og flere muligheter for å kunne samarbeide både med kollegaer og bedrifter i næringslivet, enn små skoler ute i distriktet. De tre skolene som er representert i denne studien, hadde også i hovedsak de samme programområdene på Vg2. Vi undrer oss over om intervju av lærere med en annen lærerkompetanse og andre tilbud på Vg2, kunne utgjort en forskjell med tanke på yrkes- og interessedifferensiert opplæringen. Vi jobber selv på en stor skole med mange flere Vg2-valg enn hos de skolene presentert i denne studien. At utfordringer med å tilpasse opplæringen basert på elevinteresser kunne sees i

sammenheng med skolens Vg2-valg, er ikke noe vi hadde forutsett da vi startet vårt forskningsarbeid. Vi gjorde et bevisst valg om å ikke forske i «egen hage». Både fordi vi var nysgjerrige på hvordan dette arbeidet utføres på andre skoler, men også fordi vi trolig ville vært mer preget av antakelser og egen forforståelse i analysearbeidet dersom vi intervjuet kjente kollegaer på egen arbeidsplass.

Underveis i vårt analysearbeid, har vi reflektert over våre forskningsspørsmål, og formuleringen av disse. Vi ser i ettertid at vi eksempelvis kunne vært mer tydelig i forhold til nåtid eller fortid. Vi stiller oss litt kritisk til noen av våre funn, da vi undres om informantene kom med eksempler på aktiviteter, prosjekter og læringsarbeid som de i fremtiden ønsket å gjøre i sin undervisning, i motsetning til om dette er noe de faktisk har gjort.

I all forskning, også i denne, vil det alltid være både svakheter og styrker i forhold til validitet og reliabilitet av funn. En styrke i vår studie, er at vi er to forskere som både bearbeider, analyserer og tolker materialet. Samtidig kan det være en svakhet å forske på et tema man selv jobber med til daglig, og som vi begge to har klare formeninger og tanker om. Dette gjør at vi i forkant av forskningen hadde en ide om hva vi kom til å møte ute i skolene. Det som overrasket oss mest, og som vi ikke oppdaget før bearbeiding av datamaterialet, var at yrkesretting og differensiering hadde en helt klar sammenheng med skolens Vg2-valg og praksisfaget Yrkesfaglig fordypning. I tillegg hadde vi egentlig trodd at denne måten å jobbe på, hadde mye større fokus både i planleggingsarbeid, gjennomføring og vurdering av elevene på andre skoler enn den vi selv jobber på.

8.3. Veien videre

Vi ble igjennom dette forskningsarbeidet svært inspirert til endring i egen praksis og vår egen hverdag som lærer. I løpet av denne prosessen, både gjennom studiet, intervjuene, tidligere forskning og fordypning i teori, har vi fått flere nye ideer som allerede er prøvd ut og gjennomført med våre elever, både i egen klasse og i samarbeid med faglærere i andre klasser. I hovedsak handler det om at vi har utviklet nye læringsaktiviteter med fokus på større valgfrihet og medvirkning blant elevene. Aktiviteter som er praktiske med fordypning i

yrkes- og interessedifferensiert teori. Videre har vi også utviklet et forslag til ny årsplan (vedlegg 5) på Vg1 Helse- og oppvekstfag. Det er en temabasert årsplan, der vi jobber med å få igjennom et prøveprosjekt med sammenslåing av de tre programfagene på timeplan. Intensjon er at kontaktlæreren skal undervise i alle tre programfagene i samme klasse, i motsetning til i dag da vi har to fag i egen klasse, og ett fag i en annen klasse. Målet med prosjektet er å forhåpentligvis gi oss et større spillerom med tanke på tverrfaglig prosjektarbeid, oppgaver og elevaktiviteter, i tillegg til et bedre samarbeid med bedrifter både i og utenfor skolen. Forhåpentligvis kan dette føre til mer dybdelæring og tverrfaglig forståelse både av fagene, men også det kompetansebehovet de møter i yrket de utdanner seg til (Haaland & Nilsen, 2023, s. 73). Skulle vi tatt denne forskningen videre, hadde det vært spennende å utføre en aksjonsforskning med utprøving av våre ideer og prosjekter sammen med elevene. Tiller (2004, s. 19) beskriver aksjonsforskning som et ønske om å fornye, forbedre, forandre eller rekonstruere egen praksis. Formålet vårt ville da vært egen utvikling av didaktiske metoder knyttet til et tettere samarbeid med elevene og deres eieforhold til egen utdanning, der elevens stemme blir vektlagt.

I løpet av de tre årene med masterutdanning, har vi blitt mer bevisste og reflekterte i forhold til hvordan vi tilpasser opplæringen til elevene. Vi har blitt mye mer motivert til å utarbeide nye undervisningsopplegg der fokuset vårt har endret seg mot yrkesretting og større valgfrihet i programfagene. Vi har også fått et tettere samarbeid med fellesfaglærerne, og planlagt flere nye prosjekter i den nye årsplan (vedlegg 5) på Vg1. Denne studien har helt klart endret vår praksis som yrkesfaglærere. Vi håper at dette ikke er noe bare vi har nytte av, men forhåpentligvis også noe som kan bidra til at våre kollegaer og andre yrkesfaglærere får økt fokus på tilpasset opplæring knyttet til elevens yrkesinteresser. Vi har et ønske om at de elevene som søker en yrkesfaglig utdanning, skal få lære faget sitt allerede på Vg1, og slippe å vente til Vg2 før de opplever en meningsfull og relevant opplæring.

Litteraturliste

- Bruvik, Å. N. N. (2018). Yrkesrelevant og meningsfull opplæring for elever med ulike utdanningsplaner i VG1: To eksempler på utvikling for yrkesrelevant og meningsfull undervisning. *Skandinavisk Tidsskrift for Yrker Og Profesjoner I Utvikling*, 3. 1-26.
<https://doi.org/10.7577/sjvd.3070>
- Bunting, M. (2014). *Tilpasset opplæring- i forskning og praksis* (1.utg.). Cappelen Damm AS.
- Dahlback, J., Hansen, K. H., Haaland, G. & Sylte, A. S. (2011). *Yrkesdidaktisk kunnskapsutvikling og implementering av nye læreplaner (KIP): Veien til yrkesrelevant opplæring fra første dag i Vg1*. Høgskolen i Akershus.
- Dahlback, J., Haaland, G., Hansen, K. H. & Rokkones, K. (2014). Yrkesdidaktikk for motivasjon og yrkesrelevans. I E. K. Høihilder & L. G. Lingås (Red.), *Pedagogikk 8. – 13. trinn* (s. 339-352). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Dahlback, J., Olstad, H. B., Sylte, A. L., & Wolden, A.-C. (2019). Yrkesfaglig lærerkompetanse i brede utdanningsprogram. *Skandinavisk Tidsskrift for Yrker Og Profesjoner I Utvikling*, 4 (1), 1–29. <https://doi.org/10.7577/sjvd.3234>
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming* (2. utg.) Universitetsforlaget AS
- Dalland, O. (2007). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (4. utg.) Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Dalland, O. (2017) *Metode og oppgaveskriving* (6. utg.) Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Dewey, J. (2007). *Democracy and Education*. The Echo Library.
- Haaland, G. & Nilsen, S. E. (2023) *Læring gjennom praksis; en grunnbok i yrkesdidaktikk* (3.utg.) Fagbokforlaget.
- Hansen, K. & Haaland, G. (2015). utfordringer i norsk yrkesopplæring. I K. Hansen, T.L. Hoel & G. Haaland (red) *Tett på yrkesopplæring* (s.19-46). Fagbokforlaget.

- Hansen, K. H. (2017). Hva er yrkesdidaktikk i dagens yrkesopplæring i skolen? *Skandinavisk tidsskrift for yrker og profesjoner i utvikling*, 2. <https://doi.org/10.7577/sjvd.2134>
- Hiim, H. & Hippe, E. (2006) *Praksisveiledning i lærerutdanningen: en didaktisk veiledningsstrategi*. (2. utg.) Gyldendal Akademisk.
- Hiim, H. & Hippe, E. (2011). *Undervisningsplanlegging for yrkesfaglærere* (3. utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Hiim, H. (2015) Kvalitet i yrkesutdanningen: Resultater fra et aksjonsforskningsprosjekt om yrkesforankring av innholdet i yrkesutdanningen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(2), 136-148. <https://www.idunn.no/doi/10.18261/ISSN1504-2987-2015-02-07>
- Hiim, H. (2017). *Praksisbasert yrkesutdanning* (1. utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Hovland, K. (2015). Helt fjern opplæring! Elevenes opplevelse av relevans i skolehverdagen. I K. H. Hansen, T. L. Hoel & G. Haaland (Red.), *Tett på opplæring: Yrkesrelevant, tilpasset og samfunnstjenlig?* (s. 212-226). Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i glu*, (1.utg.) Fagbokforlaget
- Høihilder, E.K. (2015). Med læringsteorier som refleksjonsgrunnlag. I Høihilder, E.K. og Lingås, L.G. (Red.), *Pedagogikk 8.-13. trinn:* (s. 156-170). Gyldendal Norsk forlag AS.
- Håstein, H. & Werner, S. (2014). Tilpasset opplæring i fellesskapets skole. I Bunting, M. (Red.) *Tilpasset opplæring- i forskning og praksis* (1.utg.). Cappelen Damm AS.
- Illeris, K. (2012). *Læring*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Imsen, G. (2020). *Elevens verden; innføring i pedagogisk psykologi* (6.utg.) Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2020). *Lærerens verden; innføring i generell didaktikk* (6.utg.) Universitetsforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?* (3. utg.) Cappelen Damm
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.) Abstrakt Forlag AS

Kember, D., Ho, A. & Hong, C. (2008). The importance of establishing relevance in motivating student learning. *Active Learning in Higher Education*, 9(3), 249-263.
<https://doi.org/10.1177/1469787408095849>

Keute, A-L., Perlic, B. & Holgersen, H. (2019). *Utdanningsløpet til personer født i 1975, 1985 og 1995*. Statistisk sentralbyrå. <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/attachment/406839?ts=16ef903b8a8>

Kunnskapsdepartementet (2017). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. [Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen \(udir.no\)](https://www.udir.no/overordnet-del-3-2-undervisning-og-tilpasset-opplaring/?lang=nob)

Kunnskapsdepartementet (2019). *Undervisning og tilpasset opplæring – overordnet del av læreplanverket*. Regjeringen. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.2-undervisning-og-tilpasset-opplaring/?lang=nob>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.) Gyldendal Norsk Forlag AS.

Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode* (2. utg.). Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2013). *Didaktisk arbeid* (2. utg.) Gyldendal akademisk

Malterud, K. (2013). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning* (3. utg.) Oslo: Universitetsforlaget.

Meld. St. 14 (2022-2023). *Utsyn over kompetansebehovet i Norge*.

Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/d4a1053c98614420a71de98352902464/no/pdfs/stm202220230014000dddpdfs.pdf>

Meld. St. 21 (2020-2021). *Fullføringsreformen - med åpne dører til verden og fremtiden*.

Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/581b5c91e6cf418aa9dcc84010180697/no/pdfs/stm202020210021000dddpdfs.pdf>

- Meld. St. 22 (2010 – 2011). *Motivasjon – Mestring – Muligheter – Ungdomstrinnet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/>
- Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Meld. St. 44 (2008-2009). Utdanningslinja. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/8ccdb8d0af81437e95d2144649864169/no/pdfs/stm200820090044000dddpdfs.pdf>
- Nilssen, V. (2014). *Analyse i kvalitative studier* (2. utg.) Universitetsforlaget AS
- NOU 2008: 18 (2008). *Fagopplæring for framtida*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2008-18/id531933/>
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper og forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61) Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode – en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.) Universitetsforlaget.
- Postholm, M.B. & Jacobsen, D. I. (2018) *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*, Cappelen Damm AS
- Repstad, K. (2020). *Yrkesretting av fellesfag*. (2.utg.) Pedlex
- Rubin, H. J. & Rubin, I. S. (2012). *Qualitative Interviewing – the art og hearing data* (3. utg.) Sage, Thousand Oaks, California
- Statens arbeidsmiljøutvalg (2015-2018) *Årsaker til, og konsekvenser av å droppe ut av skolen: et livsløpsperspektiv*. <https://stami.no/prosjekt/arsaker-til-og-konsekvenser-av-droppe-ut-av-skolen-et->

[livslobsperspektiv/#:~:text=Flere%20faktorer%20kan%20ha%20betydning,knyttet%20til%20utdanning%20og%20sysselsetting](#)

Statistisk sentralbyrå (2022) *Gjennomføring i videregående opplæring.*

<https://www.ssb.no/utdanning/videregaende-utdanning/statistikk/gjennomforing-i-videregaende-opplaering>

Sylte, A. L. (2015). Yrkesretting av teorien og yrkesdifferensiering: en vei for å hindre frafall i yrkesopplæringen i videregående skole. I O. Eikeland, H. Hiim & E. Schwencke (Red.), *Yrkespedagogiske perspektiver* (s. 140-162). Gyldendal Norsk Forlag AS.

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse* (5.utg.). Fagbokforlaget

Tiller, T. (2004). *Aksjonsforskning i skole og utdanning*. Høgskoleforlaget AS

Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.) Gyldendal Norsk Forlag AS

Utdanningsdirektoratet (2020). *Kompetansemål etter yrkesliv i helse og oppvekstfag (HSF01-03)* Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. [Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen \(udir.no\)](#)

Utdanningsdirektoratet (2020). *Læreplan i Vg1 Helse- og oppvekstfag (HSF01-03)* Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

<https://www.udir.no/lk20/hsf01-03/kompetansemaal-og-vurdering/kv246>

Utdanningsdirektoratet (2020). *Yrkesfaglig fordypning for de yrkesfaglige utdanningsprogrammene (YFF)* [Yrkesfaglig fordypning for de yrkesfaglige utdanningsprogrammene \(YFF\) \(1\).pdf](#)

Utdanningsdirektoratet (2022). *Elevtall i videregående skole – fylker og skoler*. Regjeringen.

<https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-videregaende-skole/elevtall-i-videregaende-skole/elevtall-fylker-og-skoler/>

Utdanningsdirektoratet (2022). *Helse- og oppvekstfag*. Regjeringen.

<https://www.udir.no/kl06/HS?trinn=1>

Utdanningsdirektoratet (2022). *Hospiteringsordning i fag- og yrkesopplæringen*. Regjeringen.

<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/lokal-kompetanseutvikling/tilskuddsordning-for-lokal-kompetanseutvikling-i-fag--og-yrkesopplaringen/hospiteringsordning-i-fag--og-yrkesopplaringen/>

Utdanningsdirektoratet (2022). *Tilpasset opplæring*. Regjeringen.

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>

Vibe, N., Brandt, S. S. & Hovdhaugen, E. (2011). *Evaluering av Kunnskapsløftet*.

Underveisrapport fra prosjektet "Struktur, gjennomføring og kompetanseoppnåelse"
Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.

<https://nifu.brage.unit.no/nifuxmlui/bitstream/handle/11250/281690/NIFUrapport2011-19.pdf?sequence=1>

Vilbli.no. (u.å.). *Informasjonstjeneste for søkere til videregående opplæring*.

<https://www.vilbli.no/nb/nb/nordland/fotterapi-og-ortopediteknikk-skoler-og-laerebedrifter/program/v.hs/v.hshsf1----v.hsfot2----/p5#undefined>

Vilbli.no. (u.å.). *Informasjonstjeneste for søkere til videregående opplæring*.

<https://www.vilbli.no/nb/nb/nordland/regionale-tilbud/a/034830>

Vognild, H. (2022) *Etter- og videreutdanning - Kompetanseutvikling i fag- og*

yrkesopplæringen [Etter- og videreutdanning - Utdanning og kompetanse \(nfk.no\)](#)

Waage, G. (2015). Samarbeid med lokalt næringsliv – yrkesrelevant opplæring i Vg1. I. I K.

Hansen, T.L. Hoel & G. Haaland (red) *Tett på yrkesopplæring* (s. 266-273).

Fagbokforlaget.

Intervjuguide masteroppgave 2022-23

Intervju av 6-8 lærere på vg1 Helse- og oppvekstfag, ved tre ulike videregående skoler. Dette er et semi-strukturert intervju som gjennomføres individuelt eller i par.

Vi starter med en kort introduksjon av oss som skal gjennomføre intervjuet. Deretter henviser vi til tidligere sendt informasjonsskriv om tema, og samtykke underskrives.

Informanten(e) påminnes om at han/hun kan stoppe, ta pause eller trekke seg når som helst under intervjuet. Intervjuet blir tatt opp med lydopptaker. Lagret etter forskrifter.

1. Innledende del – Info om informanten

- a) Bakgrunnsopplysninger:
- Hvor lang erfaring har du som lærer?
 - Hva er din yrkesbakgrunn (yrkeserfaring)?

2. Forståelse av sentrale begreper

- a) Hva legger du i begrepet yrkesretting i forhold til undervisning på yrkesfag vg1?
- b) Hva legger du i begrepet differensiering i forhold yrkesinteresser og undervisning på yrkesfag vg1?

3. Forskningsspørsmål - planlegging:

Hvordan jobber du med å planlegge en relevant og meningsfull opplæring basert på elevinteresser?

- I hvor stor grad er dette et fokusområde, (hos deg, blant dine kollegaer, på avdelingen, i organisasjon/ledelse)?
- Planlegger du stort sett alene, eller sammen med kollegaer, eventuelt i samarbeidsgrupper?

4. Forskningsspørsmål - utfordringer

Hva kan være utfordrende når undervisningen skal yrkesrettes og differensieres i forhold til elevenes yrkesinteresser?

- Eventuelt hvilke?

5. Forskningsspørsmål - eksempler

Hvilke muligheter har du for å tilpasse opplæringen basert på elevens interesser?

Vis gjerne til konkrete metoder, oppgaver, prosjekter eller praktiske aktiviteter.

- Eventuelt deres erfaringer med dette arbeidet?

6. Avslutning

- a) Har informanten andre tanker eller kommentarer til dette tema?
- b) Ser du behov for endringer/faglig påfyll?
- c) Eventuelt?

Oppfølgingsspørsmål:

Del 1 – Bakgrunnsinformasjon

- a) Har du stort sett jobbet på VG1 – eventuelt hvor lenge?

Del 2 – forståelse av begreper

- a) Hvordan og når kartlegger dere elevenes yrkesinteresser?
- b) Hvor mange yrkesvalg på vg2 er tilgjengelig på din skole?
- c) Hvordan opplever dere fordelingen – *elever som har klare ønsker, er litt usikre, vet ikke.*
- d) Hvordan jobber dere med elever som ikke har klare yrkesvalg?

Del 3 – Planlegging

- a) Har dere en oversikt over elevenes yrkesinteresser tilgjengelig under planleggingsarbeidet?
- b) Har dette vært et økt fokus i forbindelse med innføringen av fagfornyelsen?
- c) Er planleggingen individuell (tilfeldig) eller organisert fra skolens side?

Del 4 – utfordringer

- a) I forhold til:
 - Har elevene bestemt seg?
 - Elever som endrer yrkesvalg underveis - Begrensninger
 - Merarbeid for lærere
 - Rettferdig vurdering
 - Tid
 - Egen kompetanse – innsyn i ulike yrker
 - utfordringer med samarbeid
 - Holdninger og kultur i institusjon – kollegaer, avdeling, ledelse, osv.

Del 5 – Eksempler

- a) Er metoder valgt bevisst med tanker på yrkesretting og differensiering?
- b) Hvordan opplever dere å jobbe med slike oppgaver/metoder framfor tidligere mer generell opplæring?

Vil du delta i forskningsprosjektet

” Yrkesrelevant og meningsfull opplæring allerede på Vg1 ”

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å lære mer om hvordan opplæringen på yrkesfag kan gjøres mer relevant for elevene, basert på deres ulike yrkesinteresser. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målet for prosjektet, og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Vi er to yrkesfaglærere som skriver en masteroppgave i tilpasset opplæring med fordypning i didaktikk. Til daglig jobber vi som yrkesfaglærere på Vg1 Helse- og oppvekstfag. I forbindelse med innføringen av den nye læreplan i Fagfornyelsen, har vi blitt mer bevisst på yrkesretting og differensiering av opplæringen til elever med ulike yrkesinteresser på Vg1.

Vi har et ønske om å få innblikk i hvordan planlegging og gjennomføring av undervisning utføres på ulike skoler, og av ulike lærere. Samtidig har vi et mål om å lære mer om tema, og få økt kunnskap som kan bidra til å gi elevene en enda mer yrkestettet og relevant opplæring enn de muligens får i dag.

Innholdet i intervjuet er en del av vår masteroppgave, og vil ikke bli brukt til andre formål.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Nord Universitet, institutt for lærerutdanning og kunst og kultur er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Vårt fokusområde i denne masteroppgaven er Vg1 Helse- og oppvekstfag. Vi ønsker derfor å få innblikk i din/deres tanker og erfaringer knyttet til det aktuelle tema. Vi ønsker å intervjuere lærere, da det er deres praksis som blir vektlagt i dette prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

De lærere som deltar i dette prosjektet vil være med på intervju ved egen skole/arbeidsplass, eller digitalt. Ved en av skolene vil noen informanter intervjues i par. Her vil vi gjennomføre et semi-strukturert intervju, der vi ønsker å snakke om lærerens erfaringer rundt planlegging og gjennomføring av undervisning på Vg1 Yrkesfag.

Det er lærere på tre ulike skoler som skal delta i intervjuet, totalt 7-8 stk. Intervjuet vil vare i ca. 30-45 minutter, og vi vil ta lydopptak og notater underveis.

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. Innholdet i intervjuet vil være anonymisert, både fylke, skole, avdeling, klasse og lærere. Det vil kun være vi og eventuelt veileder som vil ha tilgang til intervjudata, som til enhver tid blir lagret innlåst.

I selve masteroppgaven vil data håndteres og brukes på en slik måte at innholdet ikke kan identifiseres.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes våren 2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger bli slettet.

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 Personverntjenester 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: Marie Høknes, e-post: marie_horn@hotmail.com, telefon: 940 34702
- Student: Vera Breivik, e-post: vera.breivik@gmail.com, telefon: 917 11707
- Veileder Førsteamanuensis Andre Rondestveit, e-post: andre.rondestveit@nord.no, telefon: 755 17464, Nord Universitet, institutt for lærerutdanning og kunst og kultur

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

- Personverntjenester på epost (personvernombud@nord.no) eller på telefon: +47 74 02 27 50

Med vennlig hilsen

Marie Høknes
Masterstudent Nord Universitet

Vera Breivik
Masterstudent Nord Universitet

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet (*Yrkesrelevant og meningsfull opplæring allerede på Vg1*) 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)

Vedlegg 3 – NSD – Norsk senter for forskningsdata

30.01.2023, 11:23

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



[Meldeskjema / Yrkesrelevant og meningsfull opplæring allerede på Vg1. Om yrkesretti...](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

815298

Vurderingstype

Standard

Dato

24.10.2022

Prosjekttittel

Yrkesrelevant og meningsfull opplæring allerede på Vg1. Om yrkesretting og differensiering på yrkesfag

Behandlingsansvarlig institusjon

Nord Universitet / Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag / Yrkesfagdidaktikk, opplæring i skole og bedrift

Prosjektansvarlig

Andre Rondestvedt

Student

Marie Høknes

Prosjektperiode

01.09.2022 - 26.06.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 24.07.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

FORUTSETNINGER FOR VURDERINGEN

I informasjonsskrivet er kontaktopplysninger til personvernombudet ved Nord universitet blandet sammen med kontaktopplysninger til Personverntjenester. Vi forutsetter at dette rettes opp. Det er ikke nødvendig å laste opp revidert skriv i meldeskjemaet.

må det tilføyes kontaktopplysninger til personvernombudet ved Nord universitet. Det er ikke nødvendig å laste opp revidert skriv i meldeskjemaet.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 24.7.2023.

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.

Personverntjenester 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 og samtykker til behandlingen-formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet medprosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Personverntjenester 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

Personverntjenester 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).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring, videosamtale o.l.) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

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 oss 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/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 4 – Utdrag fra koding av datamaterialet

<p>Begrepet yrkesretting</p>	<p>Yrkesretting føler jeg jo at vi driver med hele tiden i programfagene, synes jeg, så der tenker jeg ikke så mye over det, men i fellesfagene tenker jeg at yrkesretting kanskje er litt mer sånn aktuelt, at dem på en måte tenker litt mer sånn yrke. Og det er i hvert fall her, og så har vi egentlig en ganske sånn fin kultur på det. At fellesfaglærerne kommer ofte og spør om hva vi holder på med i praksis nå, og liksom hva vi gjør.</p> <p>Ja, hva legger jeg det da? Det er jo yrker vi snakker om hele tiden, at vi vi bruker mye referanser, altså viser mye erfaring og mye praktiske øvelser, men det er klart, at det dreier seg veldig ofte om enten helsefagarbeider eller bua da. Det er jo de vi legger mest vekt på fordi det er de vi kjenner best selv, og fordi vi ikke får så mye andre praksisplasser.</p> <p>Eleven får ikke velge her da. Det er det liksom aldri noe å snakke. Her er det er en omgang innom helsefag og innom bua. Det er det som praktiseres da. En sjelden gang kan det være noen som blåneker fordi eleven har bestemt seg for en retning. Og da gjør vi jo selvfølgelig så godt vi kan for å få, men det som begrenser er at bor i ei lita bygd.</p> <p>Men yrkesretting igjen er å prøve å få referert til yrkene eller prøve å vies dem og se i sammenheng med reelle situasjoner.</p> <p>Noen kollegaer ønsker ikke å bli intervjuet, de mener ikke at det lar seg gjøre å yrkesrette og sier nei til å være med på slike prosjekter om yrkesretting. til ene kollegaen min, så har jo kommentert dette går ikke an nei hvis jeg heller på prosjekter. Jeg sa ja istedenfor.</p> <p>Bare det å ha student er lærerikt, bli obs på egen praksis, på hva du egentlig holder på med og at du faktisk får noe nye impulser.</p> <p>Nei, det første som detter i hodet mitt, det er vel kanskje at hvor lyser man lommelykten i forhold til elevenes interessefelt i faget.</p> <p>Jeg tenker at du skal være yrkesrettet, altså relevant for de ulike yrkene som de har mulighet til å kunne velge mellom. Men jeg har ikke jobbet så mye med de elevene, så det vet jeg ikke, men jeg tenker jo at i undervisningen, selv om de sier de har bestemt seg, eller de som sier de ikke helt vet, likevel må få informasjon og eksempler fra alle de ulike yrker og valgmuligheter de har. Så selv om de sier de skal bli helsefagarbeider, sa kan de plutselig ombestemme seg, og så har jeg lyst til å bli apoteker i stedet. Så uansett så er det jo den yrkesrettingen, så selv om de sier en ting, at de har bestemt seg, må de jo få informasjon om alle yrkene? Vi kan hjelpe dem med å bestemmes seg ved å gi dem informasjon og eksempler og prøve å dra teorien inn der. Det er relevant for dem i de ulike yrkene.</p> <p>Jeg tenkte litt, altså dette med å yrkesrettede sant, altså programfaget, det er ikke bare lett når det er på vg 1 altså, de er så mange retninger de kan velge, men jeg tenker at vi retter nok mest mot barn og ungdom og helsefagarbeiderne da. Altså når vi snakker om teori, så er det de to faga på en måte som blir mest ivaretatt da vil jeg si, og det er flest elever som velger de 2 retningene der.</p> <p>Jeg tenker at det vi egentlig har brukt mest begrepet på det er egentlig at fellesfag har yrkesrettet våre fag, altså programfagene og at de tenker hvis vi har om næringsstoff i kost og ernæringen, vil de i naturfag eller i engelsken bruke fagene. Men nå i det siste har jeg tenkt mer på at jeg skal yrkesrette programfagene og sånt at en tenker sånn som dere dette med barn og ungdom. Hvis du vil bli barne og ungdomsarbeider, at jeg knytter ergonomien til barn og ungdom, knytter hygien og knytter kosten. Så da blir det sånn jeg tenker vel egentlig litt begge deler, både yrkesretting i forhold til programfag og yrkesretting i forhold til fellesfag. Jeg synes vi er blitt veldig flinke med dette, men det kan ikke gå inn i alle retningene. Sånn at det blir mer helse og oppvekst, altså vi yrkesretta i forhold til helse og oppvekst. Ikke nødvendigvis barn og ungdom, eller at de får ikke kanskje ikke velge så mye der, men det kan vi kanskje bli flinkere på.</p> <p>Ja, og det er ikke enkelt, det er mye de skal kunne og mye de skal lære om og ikke lett å få dem til å forstå at dette er nyttig for det yrket de vil utdanne seg til. De trenger det de lærer på VG1 og VG 2 uansett hva e velger og kanskje innenfor yrker som for eksempel. sykepleiere. Eller vernepleier, sant, da har dem bruk for noe de har lært?</p> <p>Jeg gjorde dette i den ene praksisuka og sa at de skulle ha fokus på dette. Og da var det i en logg der det sto at vi hadde hatt om dette på skolen, men nå først forsto hun hvorfor det var viktig og kunne noe om. Så da hadde ho skjønt det da. Yff er viktig for å få en sammenheng.</p>
------------------------------	---

Vedlegg 5 – Årsplan skoleåret 2023-24

Forslag til årsplan Vg1 Programfag – prøveprosjekt 2023-24

Hovedtema	Helse og Livsstil	Velferd og miljø	Kroppen vår	Den profesjonelle yrkesutøveren	I møte med mennesker	Tverrfaglig sluttoppgave
Periode	Uke 34 – 40 Høstferie 41	Uke 42 – 49	Uke 50 – 8 Juleferie 51-1 Vinterferie uke 9	Uke 10 – 17 Påskeferie uke 13	Uke 18 - 22	Uke 23 - 24
Undertema	Hva er helse og livsstil? Forebyggende helsearbeid Grunnleggende behov Yrkesvalg Samspill i relasjoner Førstehjelp Risikofaktorer	Organisering av tjenester Miljøbevisste valg Lovverket HMS Hjelpemidler og velferdsteknologi Tverrfaglig samarbeid	Cella Immunforsvaret Smitte/hygiene Organsystemer Hjelpemidler/ergonomi Ulike brukere Næringsstoffer kosthold	Etikk Konflikter Profesjonalitet Kriseteori Lovverket	Tverrfaglig samarbeid Brukermedvirkning Kommunikasjonsferdigheter Sosial og kulturell kompetanse Omsorg, servise og observasjon Yrkesvalg Aktivitet og mestring	Repetisjon av alle kompetansemål Individuelle valg av yrkesrettet case Tverrfaglig vurdering
Kompetansemål						
Kjøkkenøkt - Tema	Statens anbefalinger	Bærekraftig mat Julebakst	Mat til ulike brukere/aldersgrupper	Påskelunsj	Kultur – mat fra engelsktalende land	
Tverrfaglig samarbeid fellesfag	Gym (fysisk helse/ Førstehjelp)	Naturfag – bybyggingsprosjekt	Naturfag – smitte Bakterieforsøk/prøve YFF - Ergonomi	Matematikk - Økonomi YFF - Taushetsplikt	Engelsk kjøkken – kultur YFF- Kommunikasjon	
Samarbeid bedrifter/ næringsliv Gjester	Røde kors (Mariell/Preben) Besøk yrker	Bedriftsbesøk Iris Velferd/utstyr	Nav - hjelpemidler	Ledere (forventninger arbeidsliv - fagarbeidere)	Amina rådgiver - kultur	
Metode/ undervisning Elevarbeid	Praktisk førstehjelp	Praktisk aktivitet - Bybygging	Fordypningsoppgave			
Vurdering	Alle emner vil ha en yrkesrettet, valgfri fordypningsoppgave med tverrfaglig vurdering Andre mindre vurderingssituasjoner underveis på muntlig, skriftlig og praktiske læringsaktiviteter					