

MASTEROPPGAVE

Master i yrkespedagogikk

2013

Arbeidspraksiskunnskap

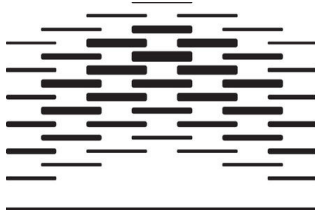
- elevers erfaring med arbeidspraksis i faget prosjekt til fordypning
innenfor yrkesfag i videregående skole



Sigrid Bogstad og Petter Gulbrandsen

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studium

Institutt for yrkesfaglærerutdanning



HØGSKOLEN I OSLO
OG AKERSHUS

Forsiden: Ordsky fra hele denne oppgaven.

Wordle.net har blitt brukt for å lage bildet på forsiden (<http://www.wordle.net/>).

Programmet teller opp antall ganger de enkelte ordene blir brukt i en tekst, og presenterer det som et grafisk bilde der ordene får ulike fontstørrelse avhengig av hvor mange ganger de er representert i teksten. Vi har kun benyttet dette programmet for å lage dette forsidebildet. Wordle.net skriver at programmet er et leketøy og bildene som lages i dette programmet kan brukes fritt etter eget ønske.

Referanser og sitater i oppgaven er i henhold til APA6th.

Sammendrag

Prosjekt til fordypning er et nytt fag som ble introdusert gjennom Kunnskapsløftet i 2006. Elever, lærere, og arbeidspraksisbedrifter har nå syv år etter gjort seg mange erfaringer med det nye faget. Som faglærere på en stor videregående skole på Østlandet, med mange yrkesfaglige utdanningsprogram, er dette et fag vi har spesielt interesse for. De aller fleste av våre elever har arbeidspraksis i bedrift i faget PTF. Som faglærere opplever vi at elevene får en bredere erfaring dersom de er ute i arbeidspraksis i løpet av opplæringstiden i skolen. Hensikten med denne masteroppgaven var å få en forståelse av dagens situasjon når det gjelder hva arbeidspraksis har betydd for elevene i faget PTF. Et av formålene i læreplan til PTF er at elever skal få erfaring med innhold, oppgaver og arbeidsmåter som karakteriserer de ulike yrkene innen utdanningsprogrammene. Denne studiens problemstilling er; Hva har elever erfart i arbeidspraksis i faget Prosjekt til fordypning innenfor yrkesfag i videregående skole? Det er benyttet en kvalitativ metode, og ved å anvende den induktive forskningsstrategien Grounded theory, har målet vært å generere teori basert på empiri. Versjonen av Grounded theory som vi har anvendt har likhetstrekk med Corbin og Strauss sin foreskrivende utvikling av kategorier. Studien baserer seg på 4 fokusgruppeintervjuer, der det strategiske utvalget av informanter er 21 elever fra vg1, vg2 og vg3 fra ulike yrkesfaglige utdanningsprogram. Gjennom å anvende konstant komparativ analysemetode kom vi frem til koder, kategorier og hovedkategorier, og til slutt en kjernekategori. Resultatene i denne studien kan oppsummeres gjennom fem hovedkategorier; organisering, praktisk yrkesfagopplæring, motivasjon, utvikling av sosial kompetanse og praktisk karriereveiledning. Med bruk av våre fortolkninger og gjennom analysearbeidet av det empiriske materialet og teori, kom vi frem til kjernekategorien arbeidspraksiskunnskap. Kjernekategorien representerer vår forståelse av hva som er kjernen i denne studien. Arbeidspraksiskunnskap består av de fire begrepene: organisering, arbeid, praksis og kunnskap. Elevenes erfaringsbane presenteres og drøftes. Arbeidspraksiskunnskap indikerer at elevene får praktiske erfaringer. De får erfaringer med utøvelse av skjønn og gjennom refleksjon i og over handling vil de ha mulighet til å utvikle arbeidspraksiskunnskap i og fra praksis. For å få til dette må både skoleeiere og lærere nyansere sitt kunnskapssyn, vektlegge yrkespraksis, la elevene velge hvilket yrke de vil fordype seg i, og ta utgangspunkt i de erfaringene elevene gjør i praksis når elevene kommer inn på skolen igjen. Elevene får opplæring i bedrift som gir

dem kunnskap innenfor flere områder. På den måten får elevene kunnskap som gjør de i stand til å foreta en rekke valg. Arbeidspraksis i PTF kan være utfordrende og motiverende, er ulikt organisert, gir praktisk karriereveiledning, og kan være et viktig bidrag til læring av yrkesfag, samt utvikling av sosial kompetanse.

Abstract

Work practice knowledge - pupils experience of working practice in-depth study project in vocational secondary school

In-depth study project is a new subject that was introduced through the Knowledge Promotion reform. The education reform was introduced in 2006 in primary, lower secondary and upper secondary education and training. Pupils, teachers, and work practice firms now have, seven years after the reform, many experiences with the new subject. As teachers at a large high school in Southeastern Norway, with many vocational programs, this is a subject we have special interest in. The vast majority of our pupils have business work experience in the In-depth study project subject. As teachers, we see that students get a broader experience if they are in work practices during training time in school. The purpose of this thesis was to gain an understanding of the current situation in terms of what work experience has meant to the pupils in the subject In-depth study project. One of the objectives in the working practice in-depth studies subject curriculum is that pupils shall gain experience with content, tasks and working methods that characterize the different occupations in vocational subjects. This study's research question is: "What have pupils experienced in work practices in the in-depth study project in vocational courses in high school?" With a qualitative method, using the inductive research strategy Grounded theory, our goal has been to generate theory based on empirical data. The version of Grounded theory that we have used has similarities with Corbin and Strauss's prescriptive development of categories. The study is based on four focus group interviews where the strategic selection of 21 pupils from various vocational courses. The pupils attended upper secondary level 1, upper secondary level 2 and upper secondary level 3. By using the constant comparative method of analysis we came to the tags, categories, and main categories, and finally the core category. The results of this study can be summarized in five main categories: organization, practical vocational training, motivation, development of social skills and practical career guidance. With the use of our interpretations and through analysis of the empirical material and theory, we came to the core category which is "work practice knowledge". The core category represents our understanding of what constitutes the core of this study. Work practice knowledge consists of four concepts: organization, work, practices and knowledge. The pupils' path of experience are presented and discussed. Work practice knowledge

indicates that students get practical experience. They get experience with the exercise of discretion and through reflection and the action will have the opportunity to develop work practice knowledge in and from practice. To achieve this, the school owners and teachers should refine their concept of knowledge, emphasizing professional practice, allow pupils to choose what career they want to specialize in and based on the experiences of what the pupils do in practice when they attend the classroom at school again. Pupils receive training in business that gives them knowledge in several areas. This gives pupils knowledge that will enable them to make a series of choices. Work experience in the in-depth study project can be challenging and motivating, differently organized, provide practical career guidance and can make an important contribution to the learning of vocational training and the development of the pupils' social competence.

Forord

Denne masteroppgaven markerer avslutningen på Masterstudiet i Yrkespedagogikk. Det har vært et lærerikt studie som har gitt oss en bredere forståelse av det gode arbeid som foregår innenfor yrkesfagutdanning i Norge.

En stor takk til informantene som velvillig deltok og delte sine erfaringer med oss. De har bidratt med et omfangsrikt datamateriale som har satt sitt preg på denne masteroppgaven.

En stor takk også til vår arbeidsgiver som har tilrettelagt og gjort det mulig for oss å delta på alle samlinger, og gav oss tillatelse for å gjennomføre datainnsamlingen. Takk til de av kollegaene våre som har blitt berørt av vår studie.

Et viktig bidrag til at denne masteroppgaven har sett dagens lys, og gjort dette mulig er våre formelle og uformelle veiledere. Takk til Ellen Bjerknes for uvurderlige, inspirerende og reflekterende veiledningstimer, og Birger Brevik for dine grundige, konkrete og strukturerte tilbakemeldinger. En takk til Nils Breilid for dine nyttige tilbakemeldinger.

Det har vært lærerikt å delta på alle samlingene på Høgskolen i Oslo og Akershus. Vi har hatt mange fine og artige forelesninger og diskusjoner. Vårt samhold og felles interesse til å kunne fullføre har vært en lang positiv opplevelse.

Til sist en takk til familiene våre. Tusen takk, Marie (20) for at du har vært så oppmuntrende til mammas studier.

Petter takker sine barn Sebastian (10), Josefine (13) og Dennis (17) for deres forståelse for at far har vært opptatt med studier de siste 4 årene. Kjære Linda, takk for at du alltid er så tålmodig og tolerant. Spesielt den siste tiden har vi gått glipp av turer på hytta og i båten. Nå når studiene er avsluttet vil det bli mer tid til å være sammen.

Kjeller, mai 2013

Sigrid Bogstad og Petter Gulbrandsen

INNHold

1. Innledning.....	1
1.1 Presentasjon av problemstillingen	2
1.2 Forskningsspørsmål	3
1.3 Oppgavens oppbygning	4
2. Feltbeskrivelse.....	5
2.1 Fag- og yrkesopplæringen og videregående opplæring i et historisk perspektiv	5
2.2 Prosjekt til fordypning	8
2.3 Arbeidspraksis	10
2.4 Erfaring	11
2.5 Vår førforståelse	11
2.6 Oppsummering.....	14
3. Metode.....	15
3.1 Begrunnelse for metodisk valg	15
3.2 Valg av forskningsstrategi	16
3.3 Fokusgruppeintervju	16
3.4 Planlegging av datainnsamling	17
3.4.1 Strategisk utvalg av informanter.....	17
3.4.2 Intervjuguide.....	20
3.4.3 Memoskriving.....	21
3.4.4 Notatark for informantene	22
3.4.5 Fordeling av arbeidsoppgaver i fokusgruppeintervjuene.....	22
3.4.6 Praktisk organisering	23
3.5 Gjennomføring av fokusgruppeintervjuene	23
3.6 Bearbeiding og analyse av data	30
3.6.1 Transkribering.....	30
3.6.2 Konstant sammenlignende analyse	30
3.6.3 Åpen koding.....	31
3.6.4 Matrise over kategoriene	33
3.6.5 Aksial koding.....	34
3.6.6 Selektiv koding	34
3.6.7 Metning av data	35

3.6.8	Utarbeidelsen av diagram	35
3.6.9	Abstraksjonsnivåene i dataanalysen	36
3.6.10	Teoretisk sensitivitet	37
3.7	Etiske betraktninger, validitet og reliabilitet.....	38
3.7.1	Godkjenninger	38
3.7.2	Informasjon om studien til informanter	38
3.7.3	Informert samtykke.....	39
3.7.4	Metodekritikk.....	40
3.7.5	Validitet	40
3.7.6	Reliabilitet.....	42
3.8	Oppsummering.....	43
4.	Resultater.....	45
4.1	Hovedkategori I: Organisering	45
4.1.1	Underkategori I: Ulikt omfang av informantenes arbeidspraksis.....	45
4.1.2	Underkategori II: Samarbeid mellom skole og bedrift	47
4.1.3	Underkategori III: Veiledning	48
4.1.4	Underkategori IV: Lærer/mentor/veileder	49
4.1.5	Underkategori V: Vurdering.....	50
4.2	Hovedkategori II: Praktisk yrkesfagopplæring.....	52
4.2.1	Underkategori I: Læring i arbeidspraksis	53
4.2.2	Underkategori II: Teori/praksis	54
4.2.3	Underkategori III: Erfaring	54
4.2.4	Underkategori IV: Profesjonalitet.....	56
4.2.5	Underkategori V: Sikkerhet	57
4.3	Hovedkategori III: Motivasjon	59
4.3.1	Underkategori I: Mestring	59
4.3.2	Underkategori II: Lært mye positivt	60
4.3.3	Underkategori III: Ikke mestring	60
4.3.4	Underkategori IV: Mye negativt.....	61
4.4	Hovedkategori IV: Utvikling av sosial kompetanse	63
4.4.1	Underkategori I: Holdninger.....	63
4.4.2	Underkategori II: Høflighet	65
4.5	Hovedkategori V: Praktisk karriereveiledning	67

4.5.1 Underkategori I: Yrkesorientering	67
4.6 Dette svarte informantene om deres viktigste læring fra arbeidspraksis i faget prosjekt til fordypning.	71
4.7 Oppsummering.....	73
5. Analyse av resultater	75
5.1 Hva er omfanget av elevens arbeidspraksis i faget prosjekt til fordypning innenfor yrkesfag i videregående skole?.....	75
5.1.1 Arbeidspraksis i prosjekt til fordypning er ulikt organisert.....	75
5.2 Hva har elevene lært i arbeidspraksis i faget prosjekt til fordypning innenfor yrkesfag i videregående skole?	82
5.2.1 Arbeidspraksis i prosjekt til fordypning kan være et viktig bidrag til læring av yrkesfag	82
5.2.2 Arbeidspraksis i prosjekt til fordypning kan være et viktig bidrag til utvikling av sosial kompetanse.....	91
5.3 Hvilke konsekvenser har arbeidspraksis for elever i prosjekt til fordypning innenfor yrkesfag i videregående skole?.....	93
5.3.1 Arbeidspraksis i prosjekt til fordypning er utfordrende og motiverende.....	93
5.3.2 Arbeidspraksis i prosjekt til fordypning gir praktisk karriereveiledning.....	95
5.4 Oppsummering.....	97
6. Oppsummerende drøfting av kjernekategoriene.....	98
6.1 Relasjoner til kategoriene og kjernekategoriene	98
6.2 Kjernekategoriene: Arbeidspraksiskunnskap	99
6.3 Begrepet arbeidspraksiskunnskap.....	100
6.4 Gjenfortelling av historien om arbeidspraksiskunnskap.....	102
6.4.1 Erfaringsbanen til elever i arbeidspraksis i prosjekt til fordypning.....	102
6.4.2 Drøfting av erfaringsbanen til elever i arbeidspraksis i prosjekt til fordypning	105
6.5 Arbeidspraksiskunnskap i et sosiokulturelt læringsperspektiv.....	109
6.6 Arbeidspraksiskunnskap og et utvidet kunnskapssyn.....	113
7. Avsluttende betraktninger	115
Litteraturliste	118

Figurer

Figur 3-1 Strategisk utvalg av informanter og omfang av arbeidspraksis (Bogstad og Gulbrandsen, 2013)	19
Figur 3-2 Bilde av tavlen fra fokusgruppeintervju nr. 1. (Foto: Gulbrandsen, 2012)	25
Figur 3-3 Bilde av tavlen fra fokusgruppeintervju nr. 2. (Foto: Gulbrandsen, 2012)	27
Figur 3-4 Bilde av tavlen fra fokusgruppeintervju nr. 3. Informantenes kategorier til venstre i bildet (Foto: Gulbrandsen, 2012)	28
Figur 3-5 Bilde av tavlen fra fokusgruppeintervju nr. 4. Informantenes kategorier til venstre i bildet (Foto: Gulbrandsen, 2012)	29
Figur 3-6 Matrise over kategoriene (Bogstad og Gulbrandsen, 2013)	33
Figur 3-7 Abstraksjonsnivåene i dataanalysen (Bogstad og Gulbrandsen, 2013)	37
Figur 4-1 Hovedkategori I: Organisering med underkategorier (Bogstad og Gulbrandsen, 2013)	45
Figur 4-2 Hovedkategori II: Praktisk yrkesfagopplæring med underkategorier (Bogstad og Gulbrandsen, 2013)	52
Figur 4-3 Hovedkategori III: Motivasjon med underkategorier (Bogstad og Gulbrandsen, 2013)	59
Figur 4-4 Hovedkategori IV: Utvikling av sosial kompetanse med underkategorier (Bogstad og Gulbrandsen, 2013)	63
Figur 4-5 Hovedkategori V: Praktisk karriereveiledning med underkategori (Bogstad og Gulbrandsen, 2013)	67
Figur 4-6 Matrise med kategorisering av hva informantene svarte om deres viktigste læring fra arbeidspraksis i PTF (Bogstad og Gulbrandsen, 2013).....	72
Figur 5-1 Fire modeller for organisering av prosjekt til fordypning. Hentet fra «Fleksibilitet eller faglighet» av Nyen & Tønder, 2012, s.52. FAFO. Gjengitt med tillatelse (vedlegg nr. 9).	77
Figur 5-2 Innhold i vår nye logg etter Kolbs erfaringslæringssirkel (Bogstad og Gulbrandsen, 2013)	87
Figur 6-1 Relasjoner til kategoriene og kjernekategoriene (Bogstad og Gulbrandsen, 2013)	99
Figur 6-2 Arbeidspraksiskunnskap (Bogstad og Gulbrandsen, 2013).....	101
Figur 6-3 Erfaringsbanen til elever i arbeidspraksis i prosjekt til fordypning (Bogstad og Gulbrandsen, 2013)	104

Vedlegg

Vedlegg nr. 1: Intervjuguide til fokusgruppeintervju	122
Vedlegg nr. 2: Memos	125
Vedlegg nr. 3: Notatark fra informantene.....	126
Vedlegg nr. 4: Informasjon om studien	127
Vedlegg nr. 5: Informert samtykke.....	128
Vedlegg nr. 6: Spørsmål om informantenes arbeidspraksis	129
Vedlegg nr. 7: Tilbakemelding fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS	130
Vedlegg nr. 8: Godkjenning for undersøkelsen på en videregående skole.....	131
Vedlegg nr. 9: Godkjenning for bruk av modell nr. 5-1	132

1. Innledning

Prosjekt til fordypning (PTF), er et nytt fag som ble introdusert gjennom Kunnskapsløftet i 2006 (Forskrift PTF). Elever, lærere, og arbeidspraksisbedrifter har nå syv år etter gjort seg mange erfaringer med det nye faget. Flere evalueringer av Kunnskapsløftet har også blitt gjennomført, herunder rapporter om PTF. Utdanningsdirektoratet publiserte i 2012, «Evalueringen av Kunnskapsløftet» (Utdanningsdirektoratet, 2012a). Der fremgår det at faget PTF har ført til mer samarbeid mellom skole og bedrift, og økt bruk av arbeidslivet som læringsarena. I følge Utdanningsdirektoratet (2012 a) opplever elevene motivasjon og at praksisen i arbeidslivet fører til at det blir lettere å forstå innholdet i skolefagene. Utdanningsdirektoratet hevder videre at faget gir elevene bedre grunnlag for å kunne velge yrke og senere skaffe seg læreplass (Utdanningsdirektoratet, 2012a, s. 19).

Som faglærere på en stor videregående skole på Østlandet, med mange yrkesfaglige utdanningsprogram, er dette et fag vi har spesielt interesse for. De aller fleste av våre elever har arbeidspraksis i bedrift i faget PTF. Som faglærere opplever vi at elevene får en bredere erfaring dersom de er ute i arbeidspraksis i løpet av opplæringstiden i skolen. Vi er derfor opptatt av hvilke erfaringer elever på yrkesfag får gjennom å være ute i arbeidspraksis i bedrift, og om denne arbeidspraksisen vil gi våre elever et bedre grunnlag for videre utdanningsvalg. Innenfor yrkesfagopplæringen, og spesielt i læreplanen i helse- og oppvekstfag¹ Vg1, er programfagene lite praktiske og mer teoribaserte (Bjerknes, 2011). PTF gir derfor faglærer en unik mulighet til å organisere undervisningen mer praksisrettet fordi elevene kan ha arbeidspraksis i bedrift.

Vi har bred arbeidserfaring fra flere videregående skoler og har erfart at det er stor variasjon for hvor mye arbeidspraksis elever på yrkesfag får. Dette varierer fra skole til skole, fra utdanningsprogram til utdanningsprogram og fra klasse til klasse. Dette kan skyldes at det er opp til skoleeierne å bestemme hvordan PTF skal gjennomføres. (Nyen & Tønder, 2012, s. 110).

¹ Utdanningsprogrammet helse- og sosialfag endret navn til helse- og oppvekstfag høsten 2012. Datainnsamlingen ble gjennomført før navneskiftet. Vi har valgt å bruke det nye navnet helse- og oppvekstfag i hele oppgaven (Utdanningsdirektoratet, 2012).

Temaet i denne masteroppgaven blir derfor elevers erfaring med arbeidspraksis i faget prosjekt til fordypning innenfor yrkesfag i videregående skole. Vårt utvalg av elever på egen skole kan kanskje si noe som kan generaliseres til populasjonen.

Faget er stort og gir mulighet til at elevene kan få arbeidspraksis. Vi tror elevene er mest tjent med å være ute i bedrift, fremfor å være inne på skolen fordi elever lærer langt mere der som gir dem mening i arbeidslivet, enn i skolen (Breilid, 2007). Ved å innhente og systematisere data mener vi at vi kan finne argumenter for at arbeidspraksis i bedrift er en viktig erfaring for elever på yrkesfag. Etter søk i databasen Bibsys², der vi brukte søkeordene «prosjekt til fordypning» og «arbeidspraksis», kan det virke som at dette er et felt som det er gjort forholdvis lite forskning på. I den senere tid har Hiim (2013) beskrevet et aksjonsforskningsprosjekt med temaet relevant, praksisbasert og meningsfylt yrkesutdanning (Hiim, 2013). Temaet arbeidspraksis i PTF er allmenntilgjengelig da vår forskning kan bidra til økt innsikt i hva arbeidspraksis betyr for elever på yrkesfag på videregående skole.

1.1 Presentasjon av problemstillingen

Det diskuteres mye om skole i det norske samfunn. Det er politikere, skoleledere, tillitsvalgte, og enkelte lærere som oftest slipper til i denne debatten. Vår erfaring er at elevenes stemmer ikke kommer frem i like stor grad.

Hensikten med vår oppgave var å få en forståelse av dagens situasjon når det gjelder hva arbeidspraksis har betydd for elevene i faget PTF. Elevene som brukere av arbeidspraksis har sine meninger om hva som er viktig. Dette brukerperspektivet er viktig for at vi som faglærere skal kunne legge til rette for en vellykket erfaring i arbeidspraksis for elevene. Et av formålene i læreplan til PTF er nettopp og: «[...] få erfaring med innhold, oppgaver og arbeidsmåter som karakteriserer de ulike yrkene innen utdanningsprogrammene» (Forskrift PTF, 2007, s. 1)

² Bibsys er et statlig forvaltningsorgan, underlagt Kunnskapsdepartementet, administrativt underlagt NTNU. Bibsys er en sentral leverandør av informasjons- og bibliotek tjenester til institusjoner i Universitets- og høyskolesektoren, Nasjonalbiblioteket, samt institusjoner i andre sektorer. Produkter og tjenester er utviklet etter behov og i samarbeid med institusjonene (Bibsys, udatert).

Vi ønsket at elevens stemme og meninger skulle komme frem. Med en eksplorerende tilnærming var målet å få en forståelse og beskrivelse av elevens erfaringer. Ved en åpen induktiv problemstilling ønsket vi å få frem fenomener.

Med denne bakgrunn har vi kommet frem til følgende problemstilling:

Hva har elever erfart i arbeidspraksis i faget prosjekt til fordypning innenfor yrkesfag i videregående skole?

1.2 Forskningsspørsmål

For å besvare vår problemstilling gjennom en empirisk studie, har vi valgt å konkretisere problemstillingen i følgende fire forskningsspørsmål:

- Hva er omfanget av elevens arbeidspraksis i faget prosjekt til fordypning innenfor yrkesfag i videregående skole?

Som nevnt i innledningen tror vi at omfanget av arbeidspraksis varierer fra skole til skole, fra utdanningsprogram til utdanningsprogram, og fra klasse til klasse. Med bakgrunn i vår empiri vil vi belyse omfanget av elevens arbeidspraksis i faget PTF.

- Hva har elever lært i arbeidspraksis i faget prosjekt til fordypning innenfor yrkesfag i videregående skole?

Praktisk læring i arbeidspraksis kan være et av flere elementer i læringsarbeidet til den enkelte elev. Elevene får en bedre forståelse for hva det vil si i å utøve et yrke ved å være i arbeidspraksis, enn på skolen, og tilegner seg kunnskaper og kompetanse der som de ikke kan få på skolen.

- Hvilke konsekvenser har arbeidspraksis for elever i prosjekt til fordypning innenfor yrkesfag i videregående skole?

Vi tror at en av konsekvensene er at arbeidspraksis bidrar til at elevene kan gjøre valg om hva de skal bli. Arbeidspraksis kan klargjøre hva elevene ønsker å utdanne seg i.

- Hva mener elevene er det viktigste de har lært i arbeidspraksis i prosjekt til fordypning innenfor yrkesfag i videregående skole?

Ut fra et brukerperspektiv ønsker vi å undersøke hva elevene mener er den viktigste erfaringen de har hatt i PTF. Både positive og negative erfaringer er det interessant å få innblikk i.

1.3 Oppgavens oppbygning

Oppgaven er bygd opp av syv kapitler, strukturert etter IMRaD³ strukturen. I kapittel 1, innledningskapittelet, presenterer vi hva denne oppgaven dreier seg om, og kapittelet avsluttes med presentasjon av problemstilling med supplerende forskerspørsmål. Etter dette innledningskapittelet følger kapittel 2. Der presenteres vår feltbeskrivelse. Med feltbeskrivelse mener vi begreper som utledes fra problemstillingen, forskningsspørsmålene og vår førforståelse. Temaet for kapittel 3 er metode. Der har vi redegjort for begrunnelse for valg av metode og forskningsdesign. Videre redegjøres det for hvordan vi har planlagt og gjennomført datainnsamlingen. Her kommer det også frem hvordan vi har bearbeidet og analysert data. Avslutningsvis i dette kapittelet gjør vi rede for våre etiske vurderinger. I kapittel 4 så presenterer vi vårt resultat med hovedkategorier og underkategorier. Gjennom presentasjonen av kapittel 5 analyseres resultatene der forskningsspørsmålene belyses. Videre analyseres våre resultater opp mot teori og vår førforståelse. Problemstillingen besvares med en oppsummerende drøfting i kapittel 6. Avsluttende betraktninger presenteres i kapittel 7.

³ Internasjonale rapporter og artikler følger i all hovedsak IMRaD strukturen: I – Introduction, M – Method, R - Results/Research, a – Analysis, D – Discussion (Høgskolen i Oslo og Akershus, udatert).

2. Feltbeskrivelse

I dette kapittelet presenteres en beskrivelse av fag- og yrkesopplæringen og videregående opplæring i et historisk perspektiv. Deretter redegjøres det for noen sentrale begreper i vår problemstilling, og forskningsspørsmål, samt hva vi mener disse begrepene betyr for oss. Dette gjøres ved at det gis en beskrivelse av faget PTF og hvor aktuelt temaet var for oss som masterstudenter. Videre presiseres begrepene arbeidspraksis og erfaring med relevant teori. Avslutningsvis presenterer vi vår førforståelse innenfor dette feltet. Vi har derfor valgt å kalle dette kapitelet for feltbeskrivelse.

2.1 Fag- og yrkesopplæringen og videregående opplæring i et historisk perspektiv

I forbindelse med at Melding til Stortinget «På rett vei» ble lagt frem 15. mars 2013 (Meld. St. 20, (2012 - 2013), 2013) sa Statsråd Kristin Halvorsen;

Elever som for eksempel velger helsefag, vil dermed kunne få en god del av opplæringen gjennom praksis i aldershjem og sykehjem. Kristin Halvorsen sier hun ikke ser noen betenkeligheter med å la 15-16 år gamle skoleelever hente praksiserfaring fra eksempelvis aldershjem. Tvert om. Arbeidslivet er en utrolig viktig læringsarena og motivasjonsfaktor, sier statsråden (Barøy, 2013).

Regjeringen mener at meldingen til Stortinget nr. 20 «På rett vei» inneholder forslag til de største endringene av yrkesfag på 20 år (Regjeringen Nett - TV, 2013). Bakgrunnen er det regjeringen kaller mangel på relevans og fleksibilitet i videregående opplæring (Meld. St. 20, (2012 - 2013), 2013, s. 13). De mener arbeidslivet i fremtiden vil trenge arbeidstakere med fag- og svennebrev og personer med høyere utdanning, mens behovet for ufaglært arbeidskraft vil gå ned. Meld. St. 20 peker på at overgangen til arbeidsmarkedet ikke fungerer godt nok for deler av fag- og yrkesopplæringen (Meld. St. 20, (2012 - 2013), 2013, s. 13). Bare 15 % av elevkullet oppnår fagbrev, og en viktig årsak til dette er at elevene velger påbygging til generell studiekompetanse istedenfor å fullføre sin yrkesopplæring (Meld. St. 20, (2012 - 2013), 2013, s. 13). Halvparten av disse elevene består dette påbygningsåret (Meld. St. 20, (2012 - 2013), 2013, s. 13).

Derfor kom Kunnskapsministeren med en rekke nye forslag som skal styrke relevans og fleksibilitet i yrkesopplæringen:

Regjeringen vil:

- Utvide muligheten for tidligere fordypning i lærefagene
- Øke fleksibiliteten i videregående opplæring, blant annet gjennom tidligere og hyppigere veksling mellom opplæring i skole og arbeidsliv
- Gi elever med fullført fag- og yrkeskompetanse rett til påbygging til generell studiekompetanse
- Etablere flere y-veier fra yrkesfaglige programmer til høyere utdanning

(Kunnskapsdepartement, 2013)

Meldingen til Stortinget bekreftet mange av våre erfaringer som yrkesfaglærere i den videregående skolen. Regjeringen ønsker å ta i bruk arbeidslivet som læringsarena i større grad enn i dag. Dette skal gjøres ved at forskriften til opplæringsloven endres (Meld. St. 20, (2012 - 2013), 2013, s. 131).

Arbeidslivet har tidligere også vært en viktig opplærings arena for unge mennesker ved at de unge har deltatt i arbeid sammen med de voksne. Karlsen - utvalget hevdet at lærlingeordningen hadde sin opprinnelse fra middelalderen (NOU 2008:18, 2008, s. 18). Helt fra middelalderen har lærlingene stått i lære hos en mester, og blitt innført i de ferdigheter, kunnskaper og verdier som knytter seg til et håndverk og et yrke (Kvale & Nielsen, 1999, s. 17). Laugene tok etter hvert over lærlingordningen, og det ble en mer formalisert opplæring i fag- og yrkesopplæringen. Det var Kongen som sto for reguleringen av laugene. På 1800 tallet, i den industrielle revolusjon, ble det en oppmykning av reglene og flere kunne nå fritt få lov til å livnære seg av et håndverk (NOU 2008:18, 2008, s. 18). Ved begynnelsen av 1900 tallet ble det behov for en mer formalisert opplæring og kompetanse. I 1950 ble det innført en ny lov, Lærlingeloven for håndverk, industri, handel og kontorarbeid (NOU 2008:18, 2008, s. 18). Da ble også utradisjonelle fag innen industrifag omfattet av loven. Lærlingen måtte gjennomføre lærlingskolen, og bedriftene måtte gi lærlingen fri til å gå på skolen. Det var først i 1966

at man fikk en administrasjon til å følge opp lærlingene. I 1980 ble det vedtatt en ny lov, Lov om fagopplæring i arbeidslivet (Fagopplæringsloven, 1998). Lærlingeordningen ble regulert over hele landet og det var den enkelte fylkesadministrasjon som fikk ansvaret og Rådet for fagopplæring i arbeidslivet (RFA), opplæringsråd og yrkesopplæringsnemnder ble opprettet (NOU 2008:18, 2008, s. 18). Det var gjennom disse rådene at også arbeidslivet fikk innflytelse. Trepertssamarbeidet fikk en egen arena for å kunne samarbeide om fag og yrkesopplæringen (NOU 2010:1, 2010, s. 126). Trepertssamarbeidet er partene i arbeidslivet, det vil si arbeidstaker – og arbeidsgiverorganisasjonene og staten.

I 1976 ble lov om videregående opplæring iverksatt, og yrkesskoler og gymnas ble slått sammen til kombinerte videregående skoler. Den videregående skolen som vi er tilsatt ved, og som denne studien er gjennomført på, ble bygget i 1972, og er et resultat av en slik sammenslåing av yrkesskole for handel og kontorarbeid, yrkesskole og gymnas. Skolen har tidligere hatt problemer med å bli en samordnet skole, men regnes i dag som å være en skole med bredde og tyngde (Skjellum, 2002, s. 351), og den har også vært demonstrasjonsskole⁴.

Etter 1980 har det blitt innført nye lærefag. På grunn av økonomisk uro i arbeidsmarkedet var det på denne tiden ikke alle som fikk lære plass. Fylkeskommunene på sin side hadde ikke opprettet opplæringstilbud. Dette førte til at mange elever gjorde omvalg og ikke fikk fullført sin fagopplæring. Utfordringene i fag- og yrkesopplæringen førte til at Blegen-utvalget ble opprettet. Dette utvalgets råd resulterte i at Reform 94 så dagens lys i 1994. Den nye reformen ga elever lovfestet rett til 3-årig videregående utdanning som skulle gi yrkes- eller studiekompetanse (NOU 2008:18, 2008, s. 18). Hele ungdomskull kom inn på videregående skole. En utfordring var blant annet å kunne gi dette store mangfoldet av elever en tilpasset opplæring. Reform 94 innførte også en forenklet struktur på videregående opplæring. Som tidligere nevnt, var det knyttet utfordringer til gjennomstrømming. Videregående opplæring var før reformen blitt beskrevet som oppdelt, uoversiktlig og ressurskrevende, og med for mange opplæringsløp (Meld. St. 20,

⁴ Demonstrasjonsskole er en offentlig eller privat skole eller lærebedrift i Norge som får et tilskudd fra Utdanningsdirektoratet. Målet med ordningen er å synliggjøre gode eksempler og bidra til utveksling av erfaringer og diskusjon om læring og læringsstrategier, om organisering og til refleksjon over egen praksis (Hagen & Nyen, 2005, s. 115)

(2012 - 2013), 2013, s. 19). Tilbudsstrukturen ble derfor endret til 12 yrkesfaglige studieretninger, 12 grunnkurs som kunne lede videre til 102 videregående kurs 1 og hele 224 forskjellige lærefag. 2+2 modellen, med to år i skole etterfulgt av 2 år i bedrift som lærling, ble hovedmodellen innen fag- og yrkesutdanningen (St. meld. nr. 30, (2003 - 2004), 2004, s. 65). Det første året i læretid ble kalt for opplæringsåret, mens det andre året ble kalt verdiskapningsåret. Fylkeskommunene ble de som fikk ansvaret for opplæringen på skolen og som godkjente lærekontraktene. Det å være lærling innebar at det ble skrevet en lærlingekontrakt som ga en tidsbegrenset arbeidsavtale med den bedriften lærlingen skulle få sin opplæring i. Den enkelte fylkeskommune utbetalte et lærlingtilskudd til de bedriftene som ansatte en lærling. Partene i arbeidslivet underskrev en intensjonsavtale der det ble avtalt at alle skulle få lære plass. Dette ble ikke innfridd, og det ble konstatert et økt frafall og dårlig progresjon (NOU 2008:18, 2008, s. 19). Med blant annet dette som bakgrunn, ble Kunnskapsløftet, iverksatt i 2006 basert på St. meld. nr. 30 (2003-2004), «Kultur for læring» (St. meld. nr. 30, (2003 - 2004), 2004).

I St. meld. 30 ble det lagt til rette for færre og bredere innganger til yrkesfagene. De 12 yrkesfaglige studieretningene ble erstattet med 9 utdanningsprogram. Det ble utviklet kompetanseplattformer for alle lærefag. Dette var begrunnet med at evalueringer hadde påpekt at læreplanene i Reform 94 hadde vært for detaljerte og omfattende og med for stort fokus på kunnskap og aktiviteter (Meld. St. 20, (2012 - 2013), 2013, s. 19). Med Kunnskapsløftet ønsket man å stille høyere krav til elevenes kompetanse. For tydelig å få frem helheten i opplæringsløpet mellom grunnopplæringen og videregående opplæring ble det utarbeidet felles læreplanverk (Meld. St. 20, (2012 - 2013), 2013, s. 20).

Læreplanverket består av følgende deler: Generell del av læreplanverket, Prinsipper for opplæringen, Læreplaner for fag og Fag- og timefordeling. Innholdet i opplæringen på yrkesfaglige utdanningsprogram ble delt i fellesfag, felles programfag og det nye faget prosjekt til fordypning (Meld. St. 20, (2012 - 2013), 2013, s. 23).

2.2 Prosjekt til fordypning

Her gis en beskrivelse av faget PTF og hvor aktuelt temaet var for oss som studenter. Deretter vil vi presentere noen resultater fra Fafo- rapporten «Fleksibilitet eller faglighet?» som beskriver blant annet hva elever og lærere mener om faget (Nyen & Tønder, 2012).

I stortingsmelding nr. 30 «Kultur for læring» som kom i 2004, er forarbeidene til PTF beskrevet (St. meld. nr. 30, (2003 - 2004), 2004). PTF blir der omtalt som PF – prosjekt til fordypning. Hensikten med dette nye faget skulle være å få til en mer tilpasset praktisk opplæring innenfor det enkelte lærefag. Valgfagene som hadde vært før, ble avløst av PF. Elevene fikk på den måten en større valgfrihet til å kunne praktisere sitt yrkesvalg. Også de smale yrkene innen fag- og yrkesopplæringen kunne dermed tilbys i det nye faget på videregående skole. Man fikk en mer tilpasning til yrkeslivets behov for arbeidskraft og elevers behov for tilpasset opplæring. Dette ga en enklere struktur og en større valgfrihet for den enkelte elev (St. meld. nr. 30, (2003 - 2004), 2004, s. 69).

PTF ble vedtatt med nasjonal forskrift, og for å utnytte lokale forhold skal læreplanene utarbeides lokalt på hver skole (Forskrift PTF, 2007). Formålet med PTF faget er at elever skal ha mulighet til å prøve ut og fordype seg i aktuelle yrker tidlig i opplæringen. Hensikten er at elevene skal få erfaring med arbeidsmåter og oppgaver i forskjellige yrker. Dette gjøres blant annet ved at elevene fordypet seg i relevante tilpassede kompetansemål fra den valgte læreplanen på Vg3. Som faglærere har vi erfaring med at disse kompetansemålene er for krevende. Som det fremgår i forskriften, så må kompetansemålene tilpasses det nivået som elevene skal kunne mestre. Dette gjøres gjennom utarbeiding av de lokale læreplaner (Forskrift PTF, 2007, s. 1). Lokale læreplaner er viktig for at det skal bli en individuell tilpasning av faget. I den lokale læreplanen skal det også fremgå hvilke kompetansemål som er benyttet fra læreplanen i Vg3 (Forskrift PTF, 2007, s. 2). Vi har erfaring med at for å lykkes i dette arbeidet, må vi som faglærere ha et godt samarbeid med lokalt arbeidsliv, men dette er til tider tidkrevende, da både elev og bedrift skal ha veiledning i hva arbeidspraksis innebærer. Hensikten med de lokale læreplanene er at det skal føre til en dialog mellom elev, lærer og bedrift. Skolen skal dokumentere hvilke kompetansemål den enkelte elev har jobbet med. Kompetansemålene skal være et vedlegg til kompetansebeviset elevene får (Forskrift PTF, 2007, s. 3) og skal kunne legges frem ved inngåelse av lærekontrakt.

PTF kan også brukes til å ta valgfrie fellesfag fra VG3 påbygning til generell studiekompetanse, fellesfag i fremmedspråk og programfag fra studieforbereidende utdanningsprogrammer. Vår erfaring er at dette gjøres i liten grad. På yrkesfaglige utdanningsprogram på Vg1 utgjør PTF 6 timer pr. uke eller 17 % av opplæringen som eleven får. På Vg2 er omfanget av faget på 9 timer pr. uke eller 26 %. Det er med andre

ord et stort fag. Kunnskapsløftet har etter oppstarten blitt evaluert gjennom flere forskningsbaserte prosjekter. Fafo fikk i oppdrag fra Utdanningsdirektoratet å følge innføringen av PTF. Formål med deres prosjekt var å undersøke i hvilken grad, på hvilken måte og under hvilke betingelser innføringen av PTF påvirker kompetanseutviklingen og kompetanseoppnåelsen i fag- og yrkesopplæringen (Nyen & Tønder, 2012, s. 5). Sluttrapporten kom midt i gjennomføringen av vår studie, og det var med stor interesse vi leste deres rapport. Utdanningsdirektoratet fremhever sentrale funn i fra sluttrapporten;

- PTF øker elevenes motivasjon
- PTF skal styrke yrkesidentitet og fagkompetanse
- Praksis i arbeidslivet er mest vellykket
- Faget gir elevene bedre grunnlag for å velge yrke
- PTF er et springbrett til læreplass (Utdanningsdirektoratet, 2012c)

I delrapport 2 fra Fafo vises det til at elever og lærere er positive i sine vurderinger av PTF (Dæhlen & Hagen, 2010, s. 7). På Vg1 gjennomføres faget i stor grad som klasseroms prosjekter og har en karakter av å være mindre fordypning og mer yrkesorientering. Det er altså mindre bruk av arbeidspraksis på Vg1 enn på Vg2. På Vg2 er elevene mer ute i bedrift over flere dager (Dæhlen & Hagen, 2010, s. 8).

Vi forsto med dette at elever på yrkesfaglig utdanningsprogrammer på videregående skole får mindre arbeidspraksis på Vg1 enn på Vg2. Etter vår mening burde elever på Vg1 ha mer arbeidspraksis, slik som man har på Vg2.

2.3 Arbeidspraksis

Med arbeidspraksis i PTF mener vi elever som arbeider i en bransje i en eller flere bedrifter, og får yrkesforankret opplæring. Vi forstår yrkesforankret opplæring som en opplæring som tar utgangspunkt i det reelle behovet for kompetanse i et yrke, der blant annet valg av arbeidsoppgaver, produkter og arbeidsmåter bestemmes (Nilsen, 2008, s. 118). Allment så forstås praksis som handlinger, ofte definert som motsetning til teori eller det håndverksmessige i kontrast til det teoretiske (Kvale & Nielsen, 1999, s. 244).

2.4 Erfaring

Med hva elever har erfart mener vi hva de har opplevd sammen med andre i et arbeidsfellesskap. Med mål om at man med erfaring kan få mer viten og innsikt om et tema. Det har da oppstått situert læring som er knyttet til deltakelse i forskjellige sosiale relasjoner i hverdagslivet, snarere enn kun til lærer – elev relasjonen (Lave & Wenger, 2003, s. 231). På den ene siden er utvikling av personlige forutsetninger knyttet til læring i forskjellige bestemte handlingskontekster i den samfunnsmessige praksis (Kvale & Nielsen, 1999, s. 242). På den annen side så er ikke erfaring i seg selv noen garanti for læring. Erfaringene må bearbeides på en systematisk måte gjennom refleksjon over handling (Nilsen, 2008, s. 85).

2.5 Vår førforståelse

Vår førforståelse er et viktig supplement når vi senere skal velge metode, planlegge, gjennomføre, analysere, presentere og drøfte vår masteroppgave. Dalland skriver at vi alle har fordommer eller vår førforståelse med oss inn i en undersøkelse (Dalland, 2007, s. 92). Med det mener han at vi med vår førforståelse allerede har en mening om et fenomen før undersøkelsen. Det vises til at normen er at man skal være sin førforståelse bevisst, derfor omtales vår førforståelse i denne rapporten. Dalland skriver at man som forskere lett kan la seg påvirke til og kun få bekreftet førforståelsen. Det er derfor viktig skriver han, at man bør lete etter det som kan avkrefte våre forhåndsforklaringer (Dalland, 2007, s. 92).

Sigrid Bogstad er utdannet hjelpepleier og faglærer i ernæring, helse- og miljøfag, og har videreutdanning i veiledning, spesialpedagogikk, yrkespedagogisk utviklingsarbeid, og skoleledelse. Siden 1989 har hun jobbet som skoleleder og lærer på utdanningsprogrammet helse- og oppvekstfag. Undervisningen har vært på helse- og oppvekstfag, barne- og ungdomsarbeiderfag, hjelpepleie, helsefagarbeider og hudpleie. Fra 1994 til 2012 har hun i tillegg også vært mellomleder med fag- og personalansvar for utdanningsprogram helse- og oppvekstfag på en annen videregående skole. Hun har også vært veileder for mange PPU studenter. Fra 2012 jobber hun som kontakt- og faglærer i helse- og oppvekstfag.

Petter Gulbrandsen er utdannet hjelpepleier, og legevaktsjåfør⁵ samt har fagbrev som ambulansearbeider, bachelorgrad som består av praktisk pedagogisk utdanning, pedagogisk veiledning, og IKT, og har videreutdanning i prosjektledelse og karriereveiledning. Han jobber som skole- og arbeidslivskoordinator, og lærer. Han har tidligere jobbet blant annet som lærlingeansvarlig i Akershus fylkeskommune, bedriftsleder, rådgiver i NAV, teamleder på akutt medisinsk kommunikasjonsentral (AMK medisinsk nødtelefon 113) og ambulansesjåfør. Begge har vi engasjert oss i arbeidet med rekruttering til helsearbeiderfaget, gjennom planlegging og gjennomføring av skolekonkurranser og fylkesmesterskap. I sum har vi en bred og lang erfaring fra videregående opplæring, og fra offentlig og privat arbeidsliv.

Vi er av den mening at eleven får et annet læringsutbytte, og yrkesorientering, ved å være i arbeidspraksis i en bedrift, enn inne på skolen. Som faglærere har vi derfor benyttet arbeidspraksis i PTF i mest mulig grad. Skoleåret 2011/2012 var vi begge første års lærere i faget PTF. Som yrkesutøvere i forskjellige yrker har vi tidligere erfart hva som muligens venter elevene av forskjellige utfordringer i arbeidslivet. For mange elever så er denne arbeidspraksisen den første gangen de er ute og jobber i en bedrift. Ved at elevene ikke får arbeidspraksis tror vi at det kan bidra til en dårligere yrkesorientering som igjen kan føre til feilvalg. PTF gir også rom for å kunne fordype seg innen et fagområde, slik at elevene kan få en enda bedre forståelse av yrket de har valgt. På den annen side så må det være like naturlig å kunne velge seg bort fra et yrke og over i et nytt i løpet av skoleåret. En annen viktig fordel med PTF er at mange elever får tilbud om læreplass etter de har vært ute i arbeidspraksis. På den annen side så kan mangel på læreplass føre til at noen velger 3. påbygning til generell studiekompetanse.

Som nevnt tidligere i dette kapittelet er hensikten med PTF at elevene skal få en yrkesorientering der de blir kjent med de forskjellige typer yrker innen et utdanningsprogram. Etter vår mening er den beste måten elevene skal få en god yrkesorientering at de er ute i praksis der yrkesutøvelsen faktisk skjer. Elevene blir kjent med det enkelte yrke, og de kan finne ut om dette er noe de vil satse på eller ikke. På den måten kan arbeidspraksis i PTF bidra til at flere elever velger riktig yrke og dermed har større mulighet til å fullføre videregående skole.

⁵ Legevaktsjåførutdanningen i Oslo var en 2 årig etatsutdanning ved Ullevål universitetssykehus. Utdanningen kvalifiserte til å jobbe som ambulansesjåfør i Oslo.

Petter har i sin tidligere jobb som lærlingeansvarlig vært opptatt av at elevene skal få praktisk jobbsøkerveiledning, som består av å søke jobb, skrive cv og søknad, samt øving i jobbintervju. Elevenes erfaringer fra PTF har han trukket inn i disse kursene, og på den måten anvendt elevenes erfaringer i veiledningen. Tidligere var mange Vg1 elever på vårt utdanningsprogram, og vår skole, inne i klasserommet i faget PTF. De måtte "tegne" barnehager og sykehjem. Det var en oppfatning blant våre kollegaer at Vg1 elevene ikke kunne være ut i praksis fordi man var redd for at dette ville fortrenge praksisplassene til Vg2 elevene. Dette har endret seg på vår skole innen vårt utdanningsprogram de siste årene. Nå er nesten alle elevene på Vg1 ute i praksis. Vi vet at dette ikke er tilfelle i andre utdanningsprogram. Noen faglærere har sagt at det ikke er plass til Vg1 elevene ute i bedrift. De må vente til de er på Vg2 før de kan få praksisplass. Det er særlig innen verkstedfagene at dette gjøres. PTF gjennomføres i form av yrkesrettede oppgaver i verkstedene på skolen. En annen utfordring er at noen faglærere mener at ikke alle elevene er egnet til å være ute i praksis. Eksempler på dette er en oppfatning om at disse elevene er umodne, faglig svake og har mindre tilstedeværelse på skolen. Elever som ofte kommer for sent til timen får også mindre tillitt. Det må være rom for å kunne få ut flere av de såkalte «uegnede» elevene ved å tilrettelegge i større grad. Ved å få til et tettere samarbeid med bedriftene tror vi dette kan være mulig. Ved å bevisstgjøre bedrifter på at de har et viktig samfunnsansvar er det noen som har påtatt seg rollen som veileder for å kunne gi elevene et viktig aktivitetstilbud. Her har faglæreren en viktig rolle ved å være en aktiv kontaktperson som bedriften har jevnlig møter med.

Som faglærere har vi vært opptatt av at alle elevene skal komme ut i praksis. Vi ble veldig fornøyd med oss selv når elevene hadde fått praksisplass. Gjennom samtale om forventinger forberedte vi elevene på hva som ventet dem ute i praksis, om skikk og bruk i arbeidslivet. En viktig del av denne forberedelsen for vår del, har vært å få formidlet til elevene at de skal møte presis og holde avtaler. Bedriftene har vi informert ved å snakke med dem på telefon og epost. Når vi besøkte elevene ute i bedrift hadde vi så langt som mulig med oss kontaktpersonen i bedriften i samtale. Ute i bedrift har vi spurt bedrift og elev om hvilke arbeidsoppgaver eleven har i bedriften. Ut fra de arbeidsoppgavene elevene har hatt, har vi som faglærer plukket ut læreplanmål fra Vg3. Læreplanmålene i Vg3 er ofte for omfattende og må tilpasses Vg1 og Vg2 nivå. Noen lærere har ikke alltid informert bedriftene om hvilke læreplanmål elevene har. Noe av utfordringen i dette arbeidet er tid. Både når det gjelder bedrift og faglærer er det utfordrende å ha nok tid til å

utarbeide gode lokale læreplan i samarbeid med bedrift. Ved og ikke å utarbeide lokal læreplan sammen med bedrift og elev, mente vi at elevene fikk en mindre helhetlig og sammenhengende yrkesopplæring. Vi var av den oppfatning at det er stor forskjell på hva slags oppfølging elevene får fra både lærere og veileder i bedrift. Graden av måloppnåelse for den enkelte elev er blant annet avhengig av hvilke erfaringer de har hatt ute i sin arbeidspraksis. Elever med erfaring fra arbeidspraksis har lært mye om hvilke krav og forventninger de måtte innfri for å kunne bli en god arbeidstaker. Erfaringene de har hatt ute i arbeidspraksis mente vi var et viktig bidrag til den enkelte elevs læring innenfor sitt aktuelle utdanningsprogram. Gjennom praksis kan de kjenne igjen fagene og temaer fra skolen. Våre elever i helse- og oppvekstfag måtte skrive logg. Loggen var ment til å dokumentere egen aktivitet og bidra til aktiv refleksjon. Vi gav elevene forskjellige typer logger. Noen var mer generelle, mens andre var mer fagspesifikk med konkrete spørsmål knyttet opp mot deler av kompetansemålene i læreplanen. Flere av våre elever mente at det var for store krav til å dokumentere egen praksis og læring. Elevene kommuniserte seg i mellom med andre elever på andre utdanningsprogram om dette. Vi ble begge ferdig utdannet som hjelpepleiere når vi var elever på videregående skole. Kravet til dokumentasjon var ikke like høyt. Begge husker vi fra den tiden at vi syntes at arbeidspraksis på sykehus, sykehjem, og hjemmesykepleie ga oss relevant erfaring for å kunne bli en god yrkesutøver. Disse erfaringene har vi hatt med oss når vi har jobbet som faglærere. Det har bidratt til å gi oss en positiv holdning til at elever bør så langt det er mulig søke seg ut til å ha relevant arbeidspraksis.

2.6 Oppsummering

Ved å ta i bruk arbeidslivet som læringsarena videreføres en flere hundre år gammel tradisjon for opplæring av unge mennesker. Gjennom faget PTF arbeider elevene i en bransje og får yrkesforankret opplæring. På den måten får elevene erfaring med innhold, oppgaver og arbeidsmåter fra de ulike yrkene innen utdanningsprogrammene. Faget kan organiseres på ulike måter, men evalueringer viser at praksis i arbeidslivet er mest vellykket.

3. Metode

Dette kapittelet beskriver hvordan vi har gått frem for å finne svar på problemstillingen, og redegjør for vår fremgangsmåte i forskningsprosessen. Det er mange ulike måter å besvare problemstillinger på, og da gjerne gjennom et sett av regler eller en oppskrift. Kvale beskriver dette som metode, og forstår metode som «veien til målet» (Kvale, 2009, s. 199). Kapittelet presenteres med hensikt om å gi en forståelse av validitet og reliabilitet av resultatene som denne masteroppgavens analyse bygger på. Først begrunnes vårt valg av metode og forskningsdesign. Deretter beskrives hvordan vi har planlagt- og gjennomført datainnsamlingen. Videre redegjør vi for vårt arbeid med bearbeiding og analyse av data. Kapittelet avsluttes med å diskutere spørsmål rundt etiske betraktninger validitet, og reliabilitet.

3.1 Begrunnelse for metodisk valg

Vi ønsket å finne ut hvilke erfaringer elevene har hatt i arbeidspraksis i faget PTF på en måte som gjorde at vi skulle få en større forståelse av hvordan elevene opplevde det å være i arbeidspraksis. Vår problemstilling er eksplorerende. Hensikten var og utforske elvers erfaring med arbeidspraksis på vår skole. Vi ønsket at elevenes stemme skulle bli hørt og ikke at vi som masterstudenter skulle konstruere et problemområde. Ved å bruke en eksplorerende⁶ tilnærming var målet å finne fenomener som ville kunne gi oss økt kunnskap. Kvalitativ metode har som mål å fange opp meninger og opplevelser som ikke lar seg tallfeste (Dalland, 2007, s. 84). Ordet kvalitet er karaktertrekk eller egenskaper for å kunne karakterisere fenomener (Dalland, 2007, s. 85). Forskere innen denne genren omtales ofte som tolkere og ikke tellere, som er mer gjeldende innenfor kvantitativ metode. Det som kjennetegner en kvalitativ studie er følsomhet, dybde, det særegne, fleksibilitet, nærhet til feltet, helhet, forståelse, deltaker og jeg – du – forholdet (Dalland, 2007, s. 86). Ved å intervjuer en eller flere elever for å få økt innsikt så må det gjøres på en slik måte at det er overførbart til å gjelde andre elever (Dalland, 2007, s. 130). Kvalitativ forskning er å utvikle forståelse av fenomener knyttet til personer og situasjoner i deres livsverden. Dalen skriver at det handler om å få en dypere innsikt i hvordan mennesker forholder seg til sin egen livssituasjon (Dalen, 2011, s. 15).

⁶ Eksplorerende studier er når problemstillingen er i liten grad fast definert. Hensikten er å utforske et felt det er lite kunnskap om fra før (Thagaard, 2009, s. 16).

3.2 Valg av forskningsstrategi

Vår problemstilling omhandler ungdoms opplevelser i et fenomenologisk perspektiv, der vi beskriver hvordan elever opplever fenomener i sin livsverden (Kvale, 2009, s. 33). Ved å benytte en kvalitativ undersøkelse på et mindre antall informanter ønsket vi å skape teori innenfor et felt som det er gjort forholdvis lite forskning på. Det handler derfor mye om å skape teori, som i sin natur er en induktiv tilnærming. Dette er forenlig med Grounded Theory som er definert som en induktiv forskningstilnærming. Metoden er mest kjent innenfor sosiologi og psykologi, men er også brukt innen andre fagfelt. Et viktig karaktertrekk i Grounded theory er at forskerne ikke skal ha smale forskningsspørsmål. Fremveksten av data, det vil si prosessen og ikke produktet, er det som gjør det til Grounded theory (Birks & Mills, 2011, s. 20). Det finnes flere retninger innen Grounded theory. Vi har valgt en forskrivende utvikling av kategorier som har likhetstrekk med Corbin og Strauss sin versjon av Grounded theory (Corbin & Strauss, 2008). Ved å benytte Grounded theory som forskningsstrategi ønsket vi å kartlegge og utarbeide vår egen teori om hva arbeidspraksis i bedrift har betydd for elever i faget PTF. Grounded theory kan bidra til å utvikle en teori som kan forklare et fenomen eller en situasjon, i motsetning til en mer tradisjonell hypotesetesting (Kvale, 2009, s. 122). Ved å gå rett ut i forskningsfeltet med et åpent sinn, nærmest med “blanke ark”, uten bruk av for mye forforståelse og tradisjonell teori har vi hatt som mål å kunne gjøre nye funn. Ved å ha en induktiv tilnærming til problemet blir vi som detektiver i forskningsfeltet, som skal beskrive opplevelser elever har erfart. Vårt siktemål blir med andre ord mer eksplorerende enn konkluderende i likhet med flere andre kvalitative tilnærminger.

3.3 Fokusgruppeintervju

Innenfor en forskningstilnærming som Grounded theory kan flere ulike metoder for innsamling av data benyttes (Howitt, 2013, s. 214). For å besvare vår problemstilling mener vi det er hensiktsmessig å benytte fokusgruppeintervju som innsamlingsmetode for empiriske data. Dette er også en metode som gir data som er velegnede innenfor analysestrategien beskrevet inn under Grounded theory (Kvale, 2009, s. 122).

Fokusgruppeintervju er en kvalitativ metode som først er beskrevet av Merton og Kendall i 1943 (Hernandez, 2012, s. 118). Vi ønsket å innhente data fra elever som hadde vært i arbeidspraksis i faget PTF. Hensikten var å finne ut hva elevene hadde fått av erfaringer i

dette faget. Vi var opptatt av og ikke å definere på forhånd hva informantene skulle være opptatt av. Derfor kunne vi ikke velge en metode for datainnsamling som var styrende, for eksempel kvantitativ spørreundersøkelse. Vårt mål var at datainnsamlingen skulle gjøres på en måte der informantene selv uttalte seg ut fra egne forutsetninger og ut fra det som de var opptatt av. På den måten ville vi forsøke å finne ut mer om intervjupersonenes livsverden (Kvale, 2009, s. 122). Vi er begge utdannet pedagogiske veiledere, og mente at elementer fra denne kompetansen med fordel kunne brukes i fokusgruppeintervjuene. Elementer som for eksempel ulike faser i intervjuet som kontakt, kontrakt, innledende-, gjennomførings-, og avslutningsfaser, lyttetekniker, speiling, aktiv og passiv lytting, kroppsspråk, vennlighet, åpne spørsmål, og stillhet er viktige verktøy (Inglar, 1997). Dette er kompetanse som har blitt til som en del av oss i vårt yrke som lærere.

3.4 Planlegging av datainnsamling

Her vil vi presentere vår planlegging av datainnsamlingen. Først beskrives vårt strategiske utvalg av informanter og vår utarbeidelse av intervjuguide. Deretter presenterer vi utarbeidelsen av memos og notater fra informantene. Til slutt presenterer vi hvordan vi planla fordelingen av våre arbeidsoppgaver og praktisk organisering av fokusgruppeintervjuene.

3.4.1 Strategisk utvalg av informanter

Ut fra vår problemstilling fant vi det mest hensiktsmessig å intervju elever med erfaring fra arbeidspraksis i faget PTF. Det er et bredt utvalg av utdanningsprogrammer på skolen vi jobber på, så vi valgte å intervju elever fra forskjellige utdanningsprogram. De fleste elevene har gått Vg1 og Vg2 på den skolen studien er gjennomført ved, mens enkelte elever i denne undersøkelsen har erfaringer fra arbeidspraksis fra andre skoler. På den måten ville vi få et bredt utvalg av informanter, noe som gir oss mulighet til å oppnå det som kalles datametning (Corbin & Strauss, 2008, s. 143). Grounded theory søker bredde og metning av data. "All is data" (Hernandez, 2012, s. 130). For å få til denne nødvendige bredden av informanter, valgte vi å sette sammen fokusgruppene med elever fra flere utdanningsprogram. Vi valgte å invitere 5 – 6 deltakere til hvert fokusgruppeintervju (Hernandez, 2012, s. 122). Utvelgelsen av informanter skulle etter planen foregå ved at vi skulle gå inn i en eller flere klasser og spørre etter frivillige, og kort å fortelle om hvem vi var og om vår studie. I våre litteraturstudier, og noe vi selv har erfart, er at ikke alle

informanter som blir invitert, møter. Vi planla derfor at hvert fokusgruppeintervju skulle gjennomføres samme dag som utvelgelsen. En del av metoden er at vi først bearbeider alle data fra det første intervjuet, før man begynner på neste intervju. Det var derfor ikke mulig å kunne forutse hvor mange informanter som vi skulle intervjuer. En begrensning var at vi intervjuet elever med tilhørighet på vår skole. For å kunne oppnå metning planla vi å gjennomføre flere fokusgruppeintervjuer i flere utdanningsprogram på Vg1, Vg2 og Vg3.. For å gi en oversikt over våre informanter presenteres figur 3-1 på neste side. Figuren omtales nærmere som en del av vårt resultat i kapittel 4.1.1.

Strategisk utvalg av informanter og omfang av arbeidspraksis

NR	Utdanningsprogram	Arbeidspraksis Vg1	Arbeidspraksis Vg2
1	Helse og oppvekstfag	Tidsrom: en dag i uken i 14 uker. Arbeidstid: 9-15 og 7.30-13.30	Ennå ikke gjennomført
2	Helse og oppvekstfag	Tidsrom: en dag i uken i 14 uker. Arbeidstid: 8.30 – 14.30	Ennå ikke gjennomført
3	Helse og oppvekstfag	Tidsrom: en dag i uken i 14 uker. Arbeidstid: 8 – 13.50 og 7.30 – 13.50	Ennå ikke gjennomført
4	Helse og oppvekstfag	Tidsrom: en dag i uken i 14 uker. Arbeidstid: 8.40-13.50	Ennå ikke gjennomført
5	Helse og oppvekstfag	Tidsrom: en dag i uken i 14 uker. Arbeidstid: 8 til 13.20	Ennå ikke gjennomført
6	Service og samferdsel	Tidsrom: 5 dager Arbeidstid: 9 -1430	Tidsrom: en dag i uka hele året Arbeidstid: 7 - 15
7	Helse og oppvekstfag	Tidsrom: en dag i uka hele året Arbeidstid: 9 -1430	Tidsrom: en dag i uka hele året Arbeidstid: 830 - 1430
8	Helse og oppvekstfag	Tidsrom: en dag i uka hele året Arbeidstid: 9 -1430	Tidsrom: en dag i uka hele året Arbeidstid: 9.30 - 16
9	Helse og oppvekstfag	Tidsrom: 2 uker til sammen Arbeidstid: 9 -15	Tidsrom: 6 uker Arbeidstid: 830 - 1430
10	Elektrofag	Tidsrom: en uke Arbeidstid: 7 – 15.30	Tidsrom: 4 uker Arbeidstid: 7- 15.30
11	Helse og oppvekstfag	Tidsrom: hver onsdag Arbeidstid: 8.40 – 13.50	Tidsrom: 6 uker Arbeidstid: 7.30-15
12	Helse og oppvekstfag	Tidsrom: hver onsdag Arbeidstid: 8.40 – 13.50	Tidsrom: 6 uker Arbeidstid: 7.30 - 15
13	Helse og oppvekstfag	Tidsrom: hver onsdag Arbeidstid: 8.40 – 13.50	Tidsrom: 6 uker Arbeidstid: 7.30 – 15 og 7 - 14
14	Helse og oppvekstfag	Tidsrom: hver onsdag Arbeidstid: 8.40 – 13.50	Tidsrom: 6 uker Arbeidstid: 10-15 og 7.30 - 15
15	Helse og oppvekstfag	Tidsrom: hver onsdag Arbeidstid: 8.40 – 13.50	Tidsrom: 6 uker Arbeidstid: dagvakter og kveldsvakter
16	Helse og oppvekstfag	Tidsrom: en dag i uken Arbeidstid: 840-1350	Hvor: tannklinikk Tidsrom: en dag i uken Arbeidstid: 10-15
17	Elektrofag	Tidsrom: 2 uker Arbeidstid: 7-15	Tidsrom: 2 uker Arbeidstid: 7.30-16
18	Elektrofag	Tidsrom: 2 uker Arbeidstid: 8-16	Tidsrom: 2 uker Arbeidstid: 8-16
19	Teknikk og industriell produksjon	Tidsrom: en uke Arbeidstid: vanlig skoledag	Tidsrom: 2 dager i uken siste halv året Arbeidstid: 8-16
20	Teknikk og industriell produksjon	Tidsrom: husker ikke Arbeidstid: husker ikke	Tidsrom: 2 dager i uken siste halv året Arbeidstid: 7 - 16
21	Helse og oppvekstfag	Tidsrom: en dag i uken Arbeidstid: 840-1350	Tidsrom: 2 uker Arbeidstid: 8 - 15

Figur 3-1 Strategisk utvalg av informanter og omfang av arbeidspraksis (Bogstad og Gulbrandsen, 2013)

3.4.2 Intervjuguide

Først utarbeidet vi en intervjuguide med åpne spørsmål og med relevans til vår problemstilling (vedlegg nr. 1). Vi planla at fokusgruppeintervjuene skulle være halvstrukturerte med en plan om at spørsmålene utvikles i intervjuet og følger de svarene informantene gir (Dalland, 2007, s. 150). Videre har Charmaz flere forslag til type spørsmål som vi har brukt i vår intervjuguide (Charmaz, 2006, s. 30-31). Måten spørsmålene er utformet er relatert til Grounded theory. Det er åpne spørsmål som inviterer til fortellinger. På den måten så ønsket vi at det ikke skulle bli stilt ledende spørsmål. Intervjuguiden ble laget som en plan på hvordan fokusgruppeintervjuet skulle gjennomføres (vedlegg nr. 1). De første spørsmålene i intervjuguiden ble utarbeidet med relevans til vårt første forskningsspørsmål om omfanget av elevenes arbeidspraksis.. Spørsmålene var; «Hvor har du hatt arbeidspraksis?», « Hvor lenge?», «Flere steder?», «Hvilke arbeidsoppgaver hadde du?», «Hvilken arbeidstid hadde du?» Disse innledende spørsmål var også ment som en oppvarming for at informantene skulle bli trygge i intervjusituasjonen, og at de skulle få anledning til å fokusere på vårt tema. På den måten var planen at vi skulle få bekreftet at de var i vår målgruppe og få konkret informasjon om deres arbeidspraksis i PTF. Etter den innledende runden rundt bordet planla vi å presentere vårt hovedspørsmål som var; « Kan du fortelle hva du har erfart med å være ute i arbeidspraksis?» Ut fra svarene på vårt hovedspørsmål planla vi å stille nye åpne spørsmål. På den måten ønsket vi å fremstå som naive og speile informantenes svar. Målet vårt var å utvise en form for «bevisst naivitet» slik Kvale beskriver det. Bevisst naivitet er å være åpen for nye og uventede fenomener fremfor å ha ferdige kategorier og fortolknings skjemaer (Kvale, 2009, s. 50). På den måten så vil man forsøke å være mer fordomsfri og samtidig mer lydhør og nysgjerrig på det som sies.

Vi utarbeidet flere hjelpespørsmål som vi kunne ta i bruk dersom informantene trengte hjelp til å svare på vårt hovedspørsmål. Hjelpespørsmålene var; «Kan du fortelle litt om det første du erfarte?» Dette spørsmålet var ment som å være et enkelt spørsmål hvor informanten kunne beskrive sin første erfaring. «Hva tenkte du da?», « Din opplevelse?» Disse spørsmålene ble laget med tanke på at moderator skulle spørre mer om det informantene svarte for å få en bredere beskrivelse av informantens erfaringer i arbeidspraksis. «Hvis det var noen som påvirket deg, fortell meg hvordan du ble påvirket?», « Kan du fortelle meg hvordan du var før du hadde arbeidspraksis?»

«Hvordan er du nå? Er det noen forandring?» Med disse spørsmålene ønsket vi å finne ut om hvilke konsekvenser arbeidspraksisen hadde ført til for informantene. «Hvis du fikk velge på nytt ville du hatt arbeidspraksis i PTF?» Dette spørsmålet ble laget for å få svar på om informantene var fornøyd med måten å lære et yrke. Hjelpespørsmålene ble i liten grad brukt i fokusgruppeintervjuene da informantene hadde mange uttalelser som gjorde hjelpespørsmålene overflødige. Til den avsluttende fasen i intervjuet utformet vi spørsmål relatert til forskningsspørsmålet om hva som er den viktigste erfaringen fra arbeidspraksis i PTF. Spørsmålet ble; «Hva er det viktigste du har erfart med arbeidspraksis, nevnen erfaring?» «Fortell». Avslutningsvis utarbeidet vi spørsmål som gav informantene anledning til å fortelle oss mer om det vi hadde snakket om og informantene skulle få mulighet til å stille oss spørsmål. Spørsmålene var; «Er det noe som du nå har kommet på som du ikke hadde tenkt på før?», «Er det noe som helst annet som du tenker på som jeg burde vite?», «Er det noe du vil spørre meg om?». De avsluttende spørsmålene ble stilt i alle fokusgruppeintervjuene.

3.4.3 Memoskriving

Vi utarbeidet et eget skjema for våre feltnotater. Dette skjemaet kalte vi for Memos (vedlegg nr. 2). Temaer vi valgte å observere i fokusgruppeintervjuene var; løse tanker, ideer, iakttagelser, kroppsspråk, refleksjoner, analytiske notater, og annet (Hernandez, 2012, s. 122). Vi planla å ta notater i løpet av og etter fokusgruppeintervjuene. I litteraturen står det at en viktig del av Grounded theory er hele tiden å skrive opp hvilke ideer vi får i løpet av hele prosessen med innhenting av data. Memos er beskrevet som «intellectual capital in the bank» (Birks & Mills, 2011, s. 10) i betydning av at det skal beskrive forskernes tenkning i gjennomføringen av datainnsamlingen. Dette gjelder helt fra selve intervjuet, transkribering, koding, og analyse. Memoskriving kan være løse tanker. Lydopptak og transkribering kan man lese senere, men ideer man får underveis glemmer man og det er viktig å skrive dette ned med engang. Ved siden av intervjuutskriftene er notater om ytre forhold og ikke verbal adferd viktig materiale. Refleksjoner, iakttagelser og analytiske notater er det som Corbin og Strauss kaller memos (Corbin & Strauss, 2008, s. 117).

3.4.4 Notatark for informantene

Siden vi ønsket å samle inn en stor mengde med data, planla vi at informantene skulle få utdelt et ark og kulepenn til å ta notater dersom de kom på noe mens noen andre pratet. Vi skrev en setning øverst på arket som var ment som en invitasjon til den enkelte om å skrive ned det de tenkte på. Setningen var: «Ting jeg kommer på mens jeg sitter her» (vedlegg nr. 3). Tanken bak dette var at dette ville bli en form for samtidslogg som informanten kunne bruke for å huske på momenter til senere i intervjuet, og som vi kunne få etter intervjuet (Hernandez, 2012, s. 127).

3.4.5 Fordeling av arbeidsoppgaver i fokusgruppeintervjuene.

Ved at vi var to studenter som skulle gjennomføre fokusgruppeintervjuene hadde vi muligheten til å utføre flere oppgaver samtidig. Vi hadde da mulighet til å innta hver vår rolle i intervjuene (Hernandez, 2012, s. 122). Et viktig ønske for oss var at alle fokusgruppeintervjuene skulle gjennomføres så likt som mulig. Derfor planla vi at vi skulle ha de samme oppgavene i alle intervjuene. På den måten tenkte vi at vi ville bli mer trygg i gjennomføringen.

For å kunne foreta teoretisk prøvetaking, det vil si om dataene vi får ville være relevant i selve fokusgruppeintervjuet, anbefales det at en medforsker noterer stikkord eller uttrykk som blir sagt av deltakerne på en flippover som alle kan se (Hernandez, 2012, s. 127). Vi ønsket at alle ordene som ble skrevet opp på tavlen var informantenes egne ord og uttrykk. Til dette arbeidet valgte vi å bruke tavle. Det gav oss mer plass til å skrive opp hva som ble sagt. Ved at deltakerne skulle bli gitt anledning til å se på tavlen underveis i intervjuene kunne deltakerne reflektere over det som hadde blitt sagt. Hernandez anbefaler at et fokusgruppeintervju gjennomføres med flere forskere. Forskerne vil ha forskjellige roller i intervjuet. Hun beskriver at det kan gjøres ved at en forsker er moderator og en eller flere andre forskere er tilstede og foretar feltnotater (Hernandez, 2012, s. 122).

Vi ble enig om at Petter skulle sitte sammen med informantene og stille spørsmål. Han ble dermed moderator. Dette fordi han hadde erfaring med dette fra før, mens Sigrid ikke hadde denne erfaringen. Sigrid fikk i oppgave å skrive stikkord på tavlen.

3.4.6 Praktisk organisering

Til å ta lydopptak av fokusgruppeintervjuene prøvde vi ut en smarttelefon. Vi fant ut at lydopptak funksjonen var av god kvalitet. Ved å sette telefonen i flymodus ville vi ikke bli forstyrret av innkomne anrop. Det ble kontrollert at det var nok ledig lagringsplass på telefonen. Da det var Sigrid sin telefon fikk hun i oppdrag og sørge for at telefonen var fulladet med strøm. Man må passe på at opptaksutstyr og annet er i orden (Hernandez, 2012, s. 122). Vi planla at lydfilene skulle eksporteres til en minnepenn. Deretter skulle lydfilene på telefonen til Sigrid slettes. På den måten planla vi å ta godt vare på lydfilene og at de ikke skulle kunne komme på avveie.

Grupperom med pulter, stoler og tavle ble reservert, og vi fant frem skrivesaker. Ved å sette seks pulter inntil hverandre så kunne alle deltakerne sitte sammen som om det var et stort bord. Vi prøvde ut og forsikret oss om på forhånd at det var mulig for deltakerne å sitte på denne måten, samtidig som alle kunne se tavla.

3.5 Gjennomføring av fokusgruppeintervjuene

Her vil vi presentere gjennomføringene av fokusgruppeintervjuene. Vi gjennomførte 4 fokusgruppeintervjuer med til sammen 21 informanter (figur 3-1). Felles for de alle var at de hadde hatt arbeidspraksis i PTF. Vi gjennomførte alle fire fokusgruppeintervjuene så likt som mulig, både i form, rammer og innhold. Det ble brukt grupperom på egen skole, med whiteboardtavle i alle fokusgruppeintervjuene. Som beskrevet i planleggingen, ble det brukt en smarttelefon som lydopptaker i alle fokusgruppeintervjuene. Informantene ble plassert slik at alle kunne følge med på hva som ble skrevet på tavlen. Deretter delte vi ut informasjon om studien (vedlegg nr. 4). Dette ble lest opp av moderator, mens informantene fulgte med på informasjonsskrivet. Det ble gitt mulighet om å stille spørsmål, og et eget skjema med informert samtykke ble delt ut (vedlegg nr.5). Her ble de bedt om å føre opp: «navn», «telefonnummer», «epost», «dato», «sted» og «underskrift». Det var ingen informanter som trakk seg etter at de først hadde sagt seg villig til å delta.

Det ble utlevert et skjema (vedlegg nr.6) der informantene skrev svar på følgende spørsmål: «Når hadde du arbeidspraksis i PTF?», «Hvor lenge hadde du arbeidspraksis i PTF, har du arbeidspraksis i PTF nå?», «Skal du bli lærling?», «I hvilket fag?», «Hvilken klasse går du i?». Det gav oss kontaktinformasjon, hvilke klasse de tilhørte, og hvor de

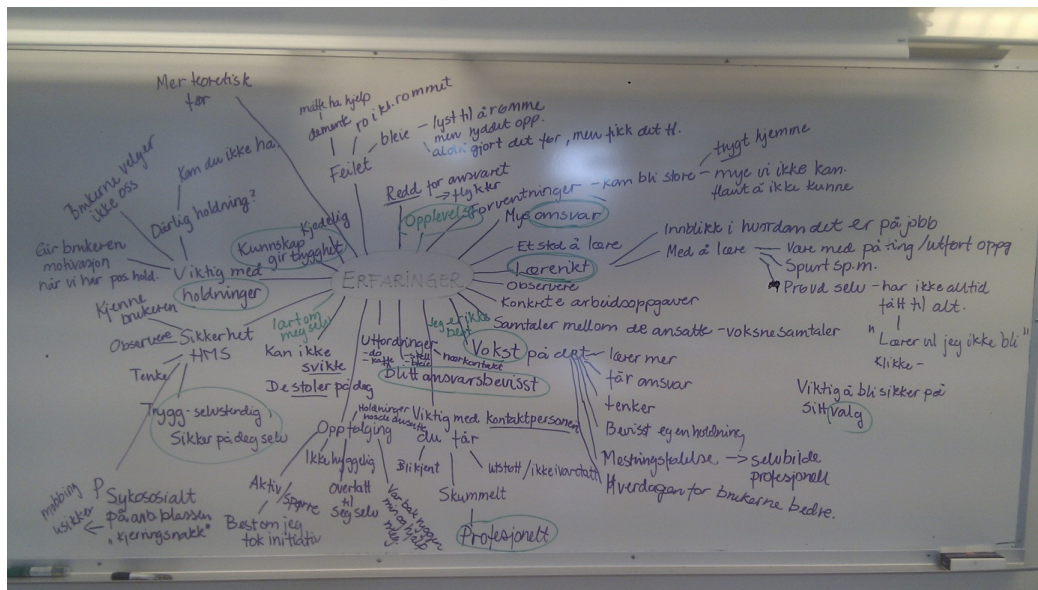
hadde vært i arbeidspraksis. Vi ønsket denne informasjonen i tilfelle vi ville få behov for å snakke med de senere. Informantene fikk også utdelt kulepenn og et ark.

Det første fokusgruppeintervjuet ble gjennomført 29. februar 2012. Utvelgelsen ble gjort samme dag ved at vi informerte 3 grupper på Vg1, helse- og oppvekstfag om vår studie. Deretter ba vi om frivillige deltakere til et fokusgruppeintervju. Det var 5 elever som meldte seg til å delta i intervjuet (figur 3-1). Fokusgruppeintervjuet ble gjennomført samme dag som utvelgelsen ble gjort. Alle som hadde meldt seg møtte til avtalt tid.

Vi fordelte oppgavene som planlagt ved at Petter satt sammen med informantene og stilte spørsmål. Sigrid sto ved tavla og skrev ned stikkord og uttrykk. Før intervjuet startet tegnet vi opp en sol med kun et ord: "Erfaringer". Deretter ble stikkordene skrevet opp på tavla. Stikkordene ble fordelt på solstråler (strenger). Det ble forsøkt å organisere stikkordene i strenger som hørte sammen. Dette ble ikke helt gjennomført. Underveis i fokusgruppeintervjuet ba moderator om at informantene skulle se på tavla. Moderator leste opp alle ordene som var skrevet på tavlen. Dette ble gjort for å få bekreftelse på at det som sto på tavla var i samsvar med det informantene hadde sagt. Dette førte til at informantene begynte å fortelle mer om sine erfaringer. Ved at Sigrid skrev opp stikkord på tavlen ble det en interaktiv åpen koding (figur 3-2). Vi skrev ikke opp hvem som sa hva på tavlen. Dette har vi gjort i transkriberingen av lydfilen.

I transkriberingen har vi behold konteksten, mens i den interaktive åpne kodingen på tavla, er koder tatt ut av konteksten. Det blir mer som en form for kondensering av data. Hensikten med dette var at vi kunne begynne med kodingen i selve fokusgruppeintervjuet. Informantene kunne på den måten si seg enig eller uenig i hva som ble skrevet på tavlen. Dette ble forsterket ved at vi kun skrev opp informantenes egne ord og uttrykk som omtales som koder i in – vivo stil (Corbin & Strauss, 2008, s. 65).

Bilde av tavlen fra fokusgruppeintervju nr. 1



Figur 3-2 Bilde av tavlen fra fokusgruppeintervju nr. 1. (Foto: Gulbrandsen, 2012)

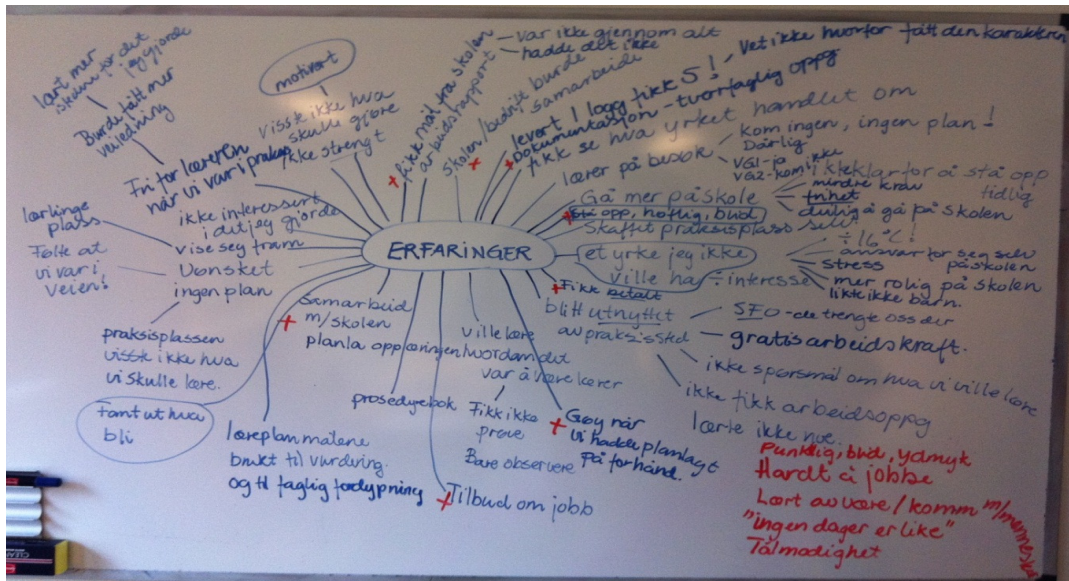
På slutten av alle fire fokusgruppeintervjuene stilte vi et spørsmål som alle informantene svarte på. Spørsmålet ble stilt for at vi skulle få svar på hva informantene så på som sin viktigste erfaring fra sin arbeidspraksis i faget PTF. Alle fokusgruppeintervjuene varte i ca. en time, og de hadde fått reflektert over hvilke erfaringer de hadde hatt fra arbeidspraksis i PTF. Vi mente at det var best å stille dette spørsmålet på slutten av intervjuene fordi alle hadde delt sine erfaringer med de andre og kunne dermed bli mer bevisst og reflektert på hva de skulle svare. Spørsmålet var; «Hva er det viktigste du har erfart med arbeidspraksis, nevne en erfaring?» Spørsmålet var utformet slik fordi det skulle være åpent, og at de kunne velge selv uten å føle press om at det de svarte var feil og at de sto mer fritt i forhold til hva de andre informantene svarte. Ved at de kun skulle nevne en erfaring måtte de selv prioritere blant alt som hadde blitt sagt i løpet av fokusgruppeintervjuet. De fikk på den måten også mulighet til å fortelle om noe nytt.

Petter noterte underveis i det første fokusgruppeintervjuet. Dette forstyrret informantene som ble stille når moderator skrev notater. Moderator skrev derfor ikke notater i de tre andre fokusgruppeintervjuene. Vi skrev memos rett etter gjennomføringene av fokusgruppeintervjuene. Etter hvert fokusgruppeintervju vurderte vi om det var metning i datamaterialet. I denne vurderingen brukte vi memos og de åpne interaktive kodene fra tavlene.

Fokusgruppeintervjuet transkriberte vi og vi renskrev også alle kodene fra tavlen (figur 3-2). Deretter kategoriserte vi koder og det transkriberte materialet. I analysearbeidet reflekterte vi om vi hadde kategorisert kodene på en riktig måte. Vi forsøkte å følge oppskriften i alle fasene i analysearbeidet. I dette arbeidet erfarte vi at det å kategorisere kodene var vanskelig fordi vi ikke ønsket å gi kategoriene en annen mening enn det som var blitt sagt.

Det andre fokusgruppeintervjuet gjennomførte vi 12. april 2012. Utvelgelsen ble gjort samme dag ved at vi informerte en klasse på Vg3, påbygging til generell studiekompetanse. Påbygging til generell studiekompetanse er et utdanningstilbud som gjør det mulig for elever som har begynt på en yrkesfaglig utdanning å skaffe seg studiekompetanse uten å måtte begynne på nytt på et studiekompetansegivende løp (Markussen & Gloppen, 2012, s. 9). Etter informasjonen ba vi deretter om frivillige deltakere til et fokusgruppeintervju. Det var 5 elever som meldte seg til å delta i intervjuet. Fokusgruppeintervjuet ble også denne gang gjennomført umiddelbart etter at utvelgelsen ble gjort. De fem elevene hadde bakgrunn fra forskjellige utdanningsprogram. En elev hadde bakgrunn fra Vg2 el-energi, en elev fra Vg2 salg, service og sikkerhet, to elever fra Vg2 barne- og ungdomsarbeiderfaget, og en elev med bakgrunn fra Vg2 helsefagarbeider (figur 3-1). Alle fem elevene hadde gjennomført enten Vg1 og/eller Vg2 på andre videregående skoler. To av elevene hadde gjennomført sitt Vg2 år i andre fylker enn Akershus. Vi forsøkte å gjennomføre dette fokusgruppeintervjuet på samme måte som vi hadde gjennomført det første fokusgruppeintervjuet, bortsett fra at moderator ikke skrev feltnotater i løpet av intervjuet.

Bilde av tavlen fra fokusgruppeintervju nr. 2



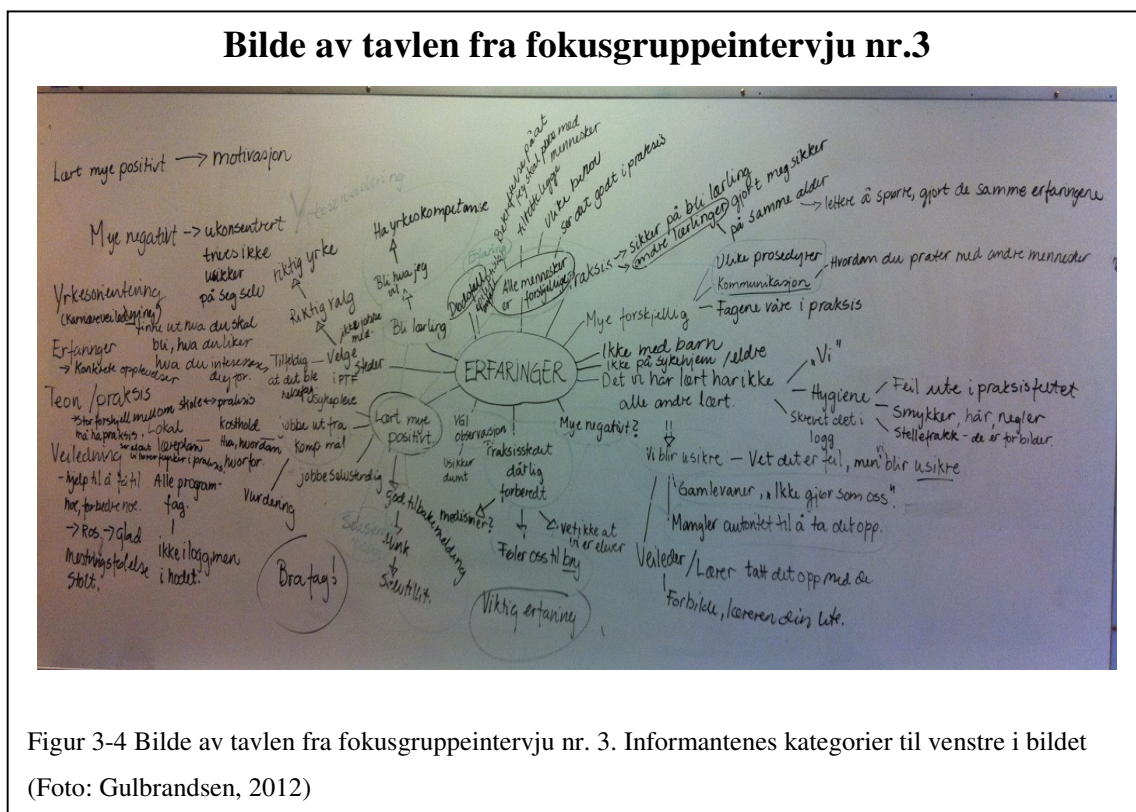
Figur 3-3 Bilde av tavlen fra fokusgruppeintervju nr. 2. (Foto: Gulbrandsen, 2012)

Etter intervjuet transkriberte vi lydfilen og skrev alle kodene fra tavlen inn på data (figur 3 – 3). Vi kategoriserte kodene etter kategoriene som hadde fremkommet etter det første fokusgruppeintervjuet. Det var koder fra det andre fokusgruppeintervjuet som ikke kunne plasseres inn i kategoriene fra det første intervjuet. Vi lagde nye kategorier for disse kodene. Med bakgrunn i at det hadde fremkommet nye koder og kategorier vurderte vi at det var behov for et nytt intervju. I analysearbeidet opplevde vi at det var krevende å kategorisere koder som informantene hadde gitt oss. Det var krevende fordi vi syntes at vår tolkning og sortering av koder og kategorier kunne bli tillagt større betydning enn det som informantene hadde ment. Når vi planla gjennomføringen av det neste fokusgruppeintervjuet kom vi frem til at vi skulle be informantene om å kategorisere kodene på tavlen. På den måten ønsket vi å få frem informantenes egen fortolkning av hva som hadde blitt sagt.

Det tredje fokusgruppeintervjuet ble gjennomført 14. juni 2012. Utvelgelsen ble gjort samme dag ved at vi informerte en klasse på Vg2, helsefagarbeider. Etter at vi hadde presentert oss og vår studie ba vi om frivillige deltakere til et fokusgruppeintervju. Det var 5 elever som meldte seg til å delta i intervjuet (figur 3-1). Også denne gangen ble fokusgruppeintervjuet gjennomført umiddelbart etter at utvelgelsen ble gjort. Av utvalget som meldte seg var det en som hadde fått læreplan. De andre hadde søkt om å begynne

på Vg3 påbygg til generell studiekompetanse. Vi forsøkte å gjennomføre dette fokusgruppeintervjuet på samme måte som vi hadde gjennomført de forgående fokusgruppeintervjuene. Vi fordelte oppgavene ved at Petter satt sammen med informantene og stilte spørsmål og Sigrid sto ved tavla og skrev ned stikkord og uttrykk.

Ved slutten av intervjuet ba moderator informantene om å tematisere stikkordene på tavla (figur 3 – 4). På den måten ble kategoriene bestemt av informantene selv. Kategoriene fra dette intervjuet ble dermed i in – vivo stil.



Etter det tredje fokusgruppeintervjuet mente vi at det var behov for et intervju med flere elever fra Vg2. I de tre foregående intervjuer var det til sammen en informant som hadde bestemt seg for å fullføre sin yrkesfagopplæring. Vi ønsket derfor å intervju flere elever som hadde planlagt å fullføre sin yrkesfagopplæring. Dette fordi vi ønsket en større bredde av empiri. Da dette var på slutten av skoleåret, rakk vi dessverre ikke å transkribere og foreta en grundig analyse av empiri fra det tredje fokusgruppeintervjuet før vi måtte planlegge og gjennomføre det neste intervjuet.

Vi gjennomførte det fjerde fokusgruppeintervjuet 18. juni 2012. Utvelgelsen ble gjort samme dag ved at vi informerte forskjellige lærere på skolen om at vi hadde behov for å

snakke med elver i vår målgruppe. Noen lærere spurte om de skulle sende de flinkeste elevene. De fikk til svar at det bestemmer de selv, dette fordi vi ikke ønsket å påvirke utvelgelsen. Det møtte opp seks elever til fokusgruppeintervju. Alle de seks informantene hadde planlagt å fullføre sin yrkesfaglige utdanning, enten som lærling eller på Vg3 i skole. Ingen av disse informantene hadde planlagt å begynne på Vg3 påbygging til generell studiekompetanse (figur 3-1). To av informantene var elev på Vg2 kjøretøy, to fra Vg2 helseservice, og to fra Vg2 el-energi.

Vi forsøkte å gjennomføre dette fokusgruppeintervjuet på samme måte som vi hadde gjennomført det tredje fokusgruppeintervjuet. Oppgavene ble fordelt på samme måte som i det tredje fokusgruppeintervjuet. Underveis i fokusgruppeintervjuet ba moderator informantene om å se på tavla. Dette ble gjort for få informantene til komme med flere svar. På slutten av intervjuet ba moderator informantene om å tematisere stikkordene på tavla. På den måten ble kategoriene bestemt av informantene selv. Kategoriene fra intervjuet ble i in – vivo stil (figur 3-5).

Bilde av tavlen fra fokusgruppeintervju nr. 4



Figur 3-5 Bilde av tavlen fra fokusgruppeintervju nr. 4. Informantenes kategorier til venstre i bildet (Foto: Gulbrandsen, 2012)

3.6 Bearbeiding og analyse av data

Her presenteres vår bearbeiding og analyse av data som består av; transkribering, konstant sammenlignende analyse, åpen koding, matrise over kategoriene, aksial koding, selektiv koding, metning av data, utarbeidelse av diagram, abstraksjonsnivåene i dataanalysen og teoretisk sensitivitet.

3.6.1 Transkribering

Etter at vi hadde samlet inn data ved hjelp av notater, tavle og lydopptaker, valgte vi å transkribere opptakene av intervjuene til tekst. Dette gjorde vi ved hjelp av programvaren Microsoft Word på en PC. Årsaken til at vi valgte å bruke så mye tid som dette arbeidet krever, var for å kunne danne grunnlag for analysene av datamateriale etter mønster av Grounded theory. Slike transkriberte intervjuer har en form som gjør datamaterialet til en lettest utgivelse av intervjupersonenes historier (Kvale, 2009, s. 190). Vi valgte derfor å transkribere fokusgruppeintervjuene ord for ord slik som det høres ut på lydfilen (Dalland, 2007, s. 174). På den måten fikk vi større innsikt og forståelse av hva informantene hadde sagt. Man kan si at vi fikk et rikere bilde ved å skrive ned intervjuene, og en bedre oversikt enn når vi lytter til lydfilene (Dalland, 2007, s. 176).

Det første og andre fokusgruppeintervjuet ble transkribert etter intervjuene. Det tredje og fjerde fokusgruppeintervjuene ble transkribert etter at det siste intervjuet var gjennomført. Dette er ikke noe ideal, da man bør transkribere og analysere hvert intervju før man gjennomfører det neste. Årsaken til at dette ble gjort var at datainnsamlingen ble gjennomført rett før og etter eksamensperioden for målgruppen. Vi var deltidsstudenter som også måtte ivareta vårt arbeid som lærere. På den annen side så hadde vi en god oversikt på innholdet i fokusgruppeintervjuene ved at vi hadde benyttet tavlen og skrevet opp stikkord fra fokusgruppeintervjuene. Det transkriberte materialet ble brukt i vårt analysearbeid hvor vi anvendte den konstante komparative metoden (Glaser & Strauss, 1967, s. 101-116).

3.6.2 Konstant sammenlignende analyse

Et grunnleggende trekk ved Grounded theory er at analytiske begreper og teorier skal utledes ved en induktiv tilnærming. Koding av det empiriske datamaterialet står sentralt, og det er flere nivåer i bearbeidelsen av data. Her vil vi presentere hvordan vi

gjennomførte analysen av våre data. Den konstant komparative analysemetoden er inndelt i tre kodingsfaser som består av åpen koding, aksial koding, og selektiv koding (Postholm, 2010, s. 87).

Vi har sammenliknet interaktive koder, koder, transkribert materiale, kategorier, hovedkategorier (aksiale koder) for å komme frem til en kjernekategori (selektiv koding). Dette har vært en dynamisk prosess der vi har konstant sammenliknet data på alle nivåer. Vi har sortert disse på ulike måter frem til at vi hadde plassert dem etter vår forståelse i en logisk sammenheng. Etter at vi hadde gjennomført analysearbeidet og sortert alle koder og kategorier, og hadde kommet frem til en helhetlig sammenheng, begynte vi på nytt og søkte etter bekræftelser på våre kategorier. Hovedkategorier og kjernekategori ble endret flere ganger i denne delen av analysen. Det har vært flere ganger hvor vi har trodd at vårt analysearbeid har vært ferdig. Dette viste seg og ikke stemme. Vi har ikke oversikt på hvor mange ganger vi har gått tilbake i empirien og vurdert vår analyse om igjen og fått ny innsikt og forståelse. Dette har vært en dynamisk prosess der vi har analysert på kryss og tvers mange ganger (Postholm, 2010, s. 90).

3.6.3 Åpen koding

Stikkordene fra fokusgruppeintervjuene på tavlen valgte vi å bruke som koder. Kodene på tavlen ble på den måten første steg i den åpne kodingsprosessen. Kodingsprosessen på tavla ble gjort i samarbeid med informantene ved at informantene bekreftet at det som sto på tavla var i samsvar med det som de hadde sagt. Alle kodene som ble skrevet på tavlene fra fokusgruppeintervjuene har vi valgt å kalle for åpne interaktive koder i in – vivo stil. Man kan bruke In – vivo koder som er å bruke respondentens ord og uttrykk, i stedet for at forskeren skal bruke sine begrep (Corbin & Strauss, 2008, s. 65). In – vivo kodene hjelper oss med å ta vare på respondentenes meninger i selve arbeidet med kodingen (Charmaz, 2006, s. 55). Vi valgte å bruke in – vivo koder nettopp for å oppnå og ta mer vare på informantenes meninger (Charmaz, 2006, s. 55).

Navnene på kategoriene fra de to første fokusgruppeintervjuene lagde vi selv ut fra hvordan vi forsto de interaktive åpne kodene. Navnene ble gitt ut fra vår teoretiske forståelse, sammen med de interaktive åpne kodene som er egenskapene til kategoriene. Disse kategoriene er teoribaserte og det som kalles for in – vitro kategorier (Bechmann Jensen & Christensen, 2005, s. 282).

In – vivo kodene fra det første fokusgruppeintervjuet sorterte vi og delte de inn i in - vitro kategorier. Hensikten med åpen koding er å identifisere begreper som kan inngå i kategorier (Dalen, 2011, s. 63). Målet er å dele inn datainnsamlingen i hovedkategorier. Vår førforståelse påvirket i stor grad både hvordan vi sorterte kodene og hvilke navn de ulike kategoriene fikk. I dette arbeidet hadde vi mye diskusjon om både hvilke koder som skulle plasseres hvor og hvilke navn de ulike kategoriene skulle få. I arbeidet med det transkriberte materialet brukte vi forskjellige fargetusjer for å sortere koder og kategorier. Kategoriene fra den åpne interaktive kodingen fra tavla ble sammenlignet med det bearbejdede transkriberte materialet. Vi fikk bekreftet at både koder og kategorier var i overensstemmelse med det vi fant i det transkriberte materialet.

I analysen med data fra det andre fokusgruppeintervjuet brukte vi in – vitro kategoriene fra det første fokusgruppeintervjuet. Vi merket relasjonene mellom de ulike kodene til kategoriene med streker på flere ark. Det var noen koder som kunne plasseres inn i de foregående kategoriene. Vi lagde nye in – vitro kategorier til de kodene som ikke kunne plasseres i kategoriene fra det første fokusgruppeintervjuet.

I det tredje og fjerde fokusgruppeintervjuet lagde informantene temaer til det som de hadde sagt og som sto på tavla. Temaene valgte vi å bruke som in – vivo kategorier. Styrken med dette var at informantenes mening kommer tydeligere frem uten at vi hadde spekulert. Noe av svakheten var at dette ble gjort på kort tid. På den annen side så ble temaene dannet med engang i det samme intervjuet uten pause, og på den måten kunne vi med større sikkerhet få kategorier som informantene var enig i.

Vi lagde en tabell med alle kategoriene fra alle fokusgruppeintervjuene (figur 3–6). Vi merket in – vivo kategoriene med en farge og in – vitro kategoriene i en annen farge. Vi sammenlignet kategoriene med hverandre og vurderte hvilke kategorier som var av lik betydning. Vi fant at flere av in – vitro kategoriene hadde sammenfallende innhold eller benevning som in – vivo kategoriene. To in – vitro kategorier og en in – vivo kategori hadde ikke sammenfallende innhold eller benevning.

Etter at vi hadde kategorisert kodene lagde vi et hierarki av kategoriene. Tabellen med kategorier gjorde det mulig å se på bilder av tavlene, koder, og kategorier med nye øyne. For å finne metning så gjennomgikk vi alt materiale pånytt for å se på dette med et annet

fokus. Samtidig så stilte vi oss spørsmålet: Hva er det dataene forteller oss, som vi ikke ser? Vi lette etter bekreftelser på alle kategoriene fra intervju til intervju.

En del av prosessen i å samle sammenfallende data og analyse er den konstante sammenligningen av hendelse til hendelse, hendelse til kode, koder til koder, koder til kategorier og kategorier til kategorier. Denne prosessen fortsetter frem til Grounded theory er ferdig utviklet (Birks & Mills, 2011, s. 11).

3.6.4 Matrise over kategoriene

Her vil vi presentere en matrise over kategoriene fra de fire fokusgruppeintervjuene, for å gi en fremstilling av hvordan vi har sammenlignet kategoriene. Dette er en del av vår konstante sammenliknende analyse (kapittel 3.6.2).

Kategorier som er i sort er laget av oss. Kategorier som er skrevet i rødt er laget av informantene. Kategorier som er markert i kursiv i matrisen er et resultat av sammenlikning av data. Vi fant utsagn og koder som underbygget disse kategoriene i noen av fokusgruppeintervjuene. I de fokusgruppeintervjuene vi ikke hadde noen funn har vi skrevet *ikke funn* i kursiv.

Matrise over kategoriene			
Fokusgruppeintervju nr 1	Fokusgruppeintervju nr 2	Fokusgruppeintervju nr 3	Fokusgruppeintervju nr 4
Yrkesorientering	Yrkesorientering	Yrkesorientering	Yrkesorientering
Veiledning	Veiledning	Veiledning	Lærer/mentor/veileder
Læring i arbeidspraksis	Læring i arbeidspraksis	Teori/praksis	Læring i arbeidspraksis
Mestring	Mestring	Lært mye positivt	Mestring
Holdninger	Holdninger	Holdninger	Hoflighet
Profesjonalitet	Profesjonalitet	Profesjonalitet	Profesjonalitet
Ikke funn	Ikke mestring	Mye negativt	Ikke funn
Ikke funn	Samarbeid mellom skole og bedrift	Samarbeid mellom skole og bedrift	Ikke funn
Ikke funn	Vurdering	Vurdering	Ikke funn
Erfaringer	Erfaringer	Erfaringer	Erfaringer
Sikkerhet	Sikkerhet	Sikkerhet	Sikkerhet

Figur 3-6 Matrise over kategoriene (Bogstad og Gulbrandsen, 2013)

3.6.5 Aksial koding

Alle kategoriene med tilhørende koder og sitater ble skrevet ut på papir. Deretter ble de sortert på et stort bord for å få oversikt. Vi stilte oss spørsmål som når, hvorfor og under hvilke forhold disse hovedkategoriene dukket opp (Postholm, 2010, s. 90). Det ble søkt etter sammenhenger, og kategoriene ble sortert flere ganger inn i nye hovedkategorier. Kategoriene ble egenskapene til hovedkategoriene. Deretter gav vi hovedkategoriene navn som sammenfattet innholdet i kategoriene. For at forklaringene til fenomenet skal bli presise og fullstendige blir subkategorier relatert til kategorier i den aksiale kodingsprosessen (Postholm, 2010, s. 89). Vi valgte å kalle subkategorier for underkategorier og kategorier for hovedkategorier. Disse kategoriene presenteres i kapittel 4. Relasjonene til alle kategoriene presenteres i figur 6-1 i kapittel 6.

3.6.6 Selektiv koding

Kjernekategoriene representerer hovedtemaet i denne studien (Corbin & Strauss, 2008, s. 104). Kjernekategoriene er det konseptet som har det beste potensialet til å kunne relateres til flest mulig konsepter, og forklare hva alt dreier seg om (Corbin & Strauss, 2008, s. 104). Vi leste våre memos, kapittel 4 og kapittel 5 flere ganger. Vi diskuterte alle kategoriene og skrev ned hvilke fenomener våre data representerte. Fenomenene var organisering, læring, kunnskap, og karriereveiledning. Vi tegnet figurer med kulepenn på ark. Til å begynne med var tegningene komplekse med mange kategorier og løse tanker. Tegningene ble etter hvert enklere med færre streker og begrep. Det ble en generalisering av hva studien handlet om. Ved å generalisere så ble vi mer abstrakte til materialet. Vi kom frem til flere alternativer til hva som skulle bli kjernekategoriene. Begrepene læring, kunnskap og kompetanse mente vi var de mest dekkende. Vi valgte kunnskap, men med kunnskap alene så mistet vi sammenhengen til problemstillingen og hva denne studien handlet om. Det våre informanter har fortalt oss er fra deres arbeidspraksis. Kjernekategoriene ble derfor arbeidspraksiskunnskap, da vi mente at den var mest dekkende til denne studien. Hensikten med å velge en kjernekategori er for å kunne teoretisere og forklare hva studien handler om (Corbin & Strauss, 2008, s. 104). Corbin og Strauss hevder videre at man kan ha flere kjernekategorier, men da må man utvikle flere teorier (Corbin & Strauss, 2008, s. 105). Når vi hadde funnet frem til kjernekategoriene så tegnet vi en enkel figur som representerer hva den betyr (figur 6-2). Dette blir det høyeste abstraksjonsnivået i denne studien. Ved å gjøre dette fikk vi frem

den kjernekategori som representerer vår studies hovedtema. Hensikten med å bruke kategorier på et høyre nivå er for å kunne sammenfatte et større datamateriale. Ved å bruke kategorier og kjernekategori blir dataene mer abstrakte. Abstrakte kategorier og kjernekategori gjør det mulig for oss å anvende annen teori relatert til våre funn (Urquhart, 2013, s. 193).

3.6.7 Metning av data

Det har vært en utfordring i forbindelse med vår datainnsamling å avgjøre når vi hadde samlet inn nok data for å oppnå metning. Man oppnår metning når man ikke oppdager nye ting som endrer innholdet til kategoriene. Strauss og Corbin sin definisjon på teoretisk metning er når man ikke finner noen nye koder i datainnsamlingen eller dataanalysen, og når kategorien er godt utviklet (Birks & Mills, 2011, s. 99). I vårt analysearbeid har vi gått igjennom datamaterialet flere ganger. Vi har sammenliknet koder og kategorier. Vi avsluttet vårt analysearbeid med utvikling av kategorier helt til vi ikke fant nye nytt (Charmaz, 2006). På den annen side så har vi kun gjennomført fire fokusgruppeintervjuer og analysen bygger på våre subjektive oppfatninger. Howitt skriver at det er vanskelig å anslå hvor mange fokusgruppeintervjuer man må gjennomføre før man oppnår metning, og at det er en subjektiv vurdering (Howitt, 2013, s. 101). Det kan være at det kan dukke opp ny data i andre og senere studier som kan endre egenskapene til kategoriene. I denne studien har vi måtte sette en grense for vår ressursbruk, og ikke etter Grounded theory sitt ideal. Vi kan derfor ikke være sikker på at metning er oppnådd. Med de begrensinger vi har hatt, mener vi allikevel at våre funn er tilstrekkelig til å fullføre undersøkelsen (Charmaz, 2006, s. 114).

3.6.8 Utarbeidelsen av diagram

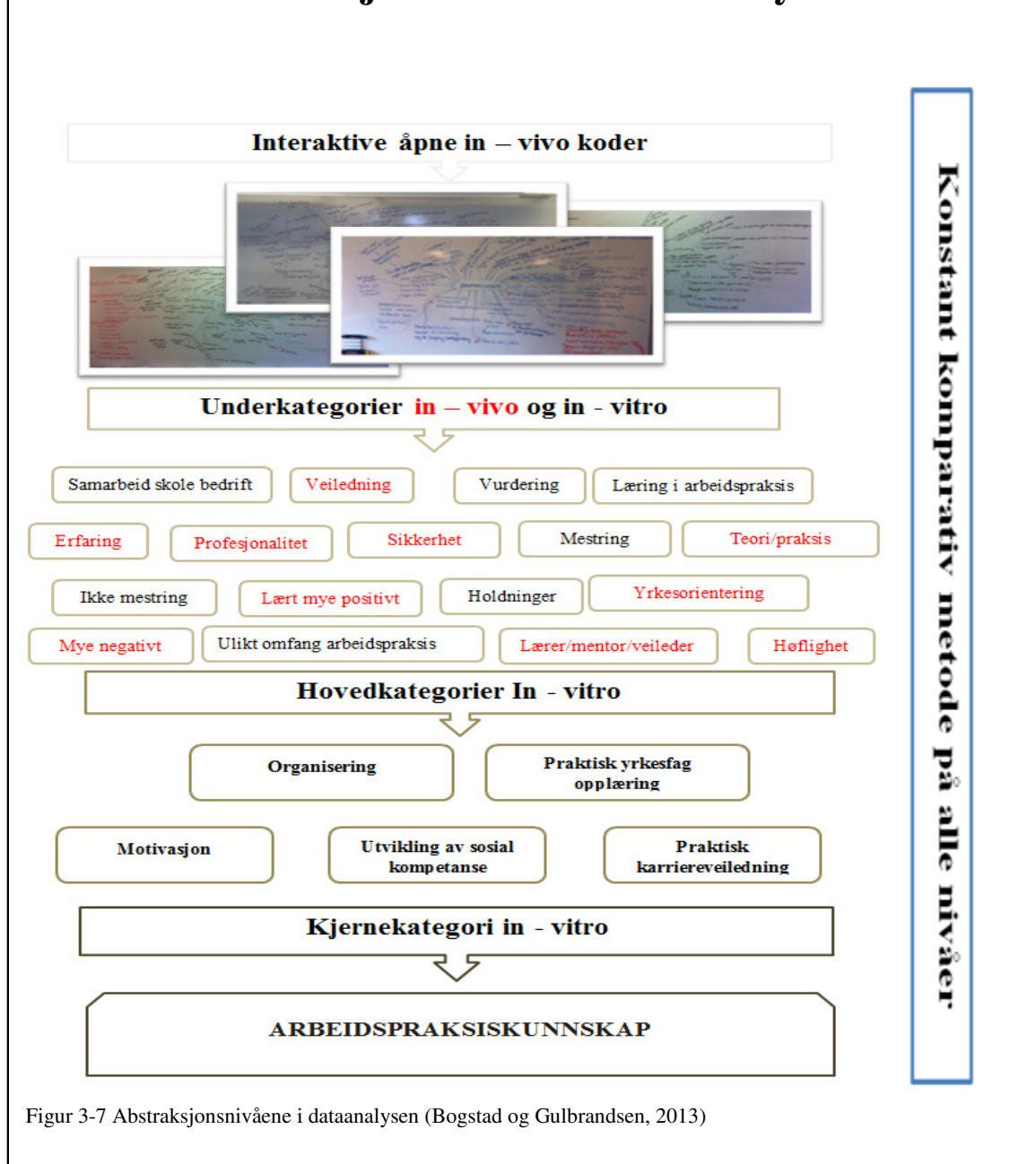
Vi lagde et diagram (figur 6-3) for å få en bedre forståelse av hva kjernekategori og hva denne studien handler om (Corbin & Strauss, 2008, s. 106). Med kjernekategori og noen av hovedkategoriene som utgangspunkt lagde vi flere tegninger og diskuterte disse. Med dataprogrammet Gliffy⁷ utarbeidet vi et diagram med ord i tekstbokser, og linjer og piler som viste relasjonene til tekstboksene. Diagrammet ble revidert flere ganger ved å gjennomgå og diskutere våre memos, kapittel 4 og kapittel 5 i denne masteroppgaven.

⁷ www.gliffy.com

3.6.9 Abstraksjonsnivåene i dataanalysen

Figur 3-8 er en forenklet figur som grafisk viser forskjellige nivåer i hvordan vi har bearbeidet innsamlet empiri i analysearbeidet. Nivåene må ikke oppfattes som om at de er uavhengige av hverandre (Dalen, 2011, s. 66), da dette er en konstant komparativ analysemetode (Postholm, 2010, s. 96). Øverst i figuren vises nivået med de interaktive åpne kodene i in – vivo stil. Disse kodene er fremstilt med bilder av tavlene fra de fire fokusgruppeintervjuene. Deretter vises kategorinivået som er i både in – vivostil og in-vitrostil. For å lese egenskapene, det vil si hva de enkelte kategoriene og hovedkategoriene betyr i denne studien, henvises det til presentasjonen av den enkelte kategori i kapittel 4. Neste nivå med hovedkategoriene har sine unike egenskaper. Dette nivået med hovedkategoriene, som er i in – vitrostil, er et resultat av vår tolkning av koder og kategorier på et mer abstrakt nivå. Vi har benyttet etablert teori i analysen av hovedkategorier og våre forskerspørsmål i kapittel 5 analysen av resultater. Det mest abstrakte nivået i vår dataanalyse er kjernekategori. Den representerer vår forståelse av hva som er kjernen i vår studie. Vi tegnet mange forskjellige modeller med relasjoner til kategorier på flere ark. Gjennom diskusjonen dukket det opp forskjellige modeller og flere alternativer til en kjernekategori. Kjernekategori er et resultat av vår tolkning av hovedkategoriene med tilhørende egenskaper av kategorier og koder. I følge Urquhart er kjernekategori en overordnet abstrakt forståelse av det empiriske materialet (Urquhart, 2013, s. 193).

Abstraksjonsnivåene i dataanalysen



3.6.10 Teoretisk sensitivitet

Vår førforståelse preger denne oppgaven på mange måter. Både i utarbeidelse av selve rapporten og gjennom hvilken problemstilling vi har valgt. Vår måte å planlegge og innhente data er gjort på en måte som bare vi kunne gjort. Likeså vår forståelse i gjennomføringen av alle fokusgruppeintervjuer og analyse og bearbeidelse av data. Vi valgte kategorier ut fra kodenenes innhold og mening. Det ble vår tolking. Diskusjonene har blitt mange om smått og stort, før vi har tatt beslutninger, og det har blitt mange av dem.

Derfor må vi kunne si at vår førforståelse har vært med som en teoretisk sensibilitet i hele vårt arbeid med denne rapporten. Glaser og Strauss var de første som brukte uttrykket teoretisk sensibilitet. Teoretisk sensibilitet beskrev de som todelt. Den ene delen beskrives som forskernes dype personlige nivå. Med det mente de forskerens nivå på egen innsikt i både seg selv og på forskningsområdet. Den andre delen beskrev dem som forskernes nivå på teoretisk sensitivitet. Med dette mente de forskernes teoretiske intellektuelle historie som består av den teorien man har lest, og bruker i daglig tankegang. Forskerne er hva de er med bakgrunn i alt de har erfart. (Birks & Mills, 2011, s. 11)

3.7 Etske betraktninger, validitet og reliabilitet

Her vil vi gjøre rede for hvordan vi har jobbet for å ivareta deltakere, datamateriale, bearbeidelse, og presentasjon av resultater i denne studien. Datainnsamlingen har blitt gjennomført på vår arbeidsplass der vi begge jobbet som lærere. Vi har vært bevisst på å fremtre med en profesjonell tilnærming og ivaretagelse av informantene. Våre yrkesetiske retningslinjer, både som helsepersonell og lærere, har vi hatt med oss hele tiden.

3.7.1 Godkjenninger

Vi har søkt og fått tilbakemelding om at behandling av personopplysninger kan settes i gang fra Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste AS (vedlegg nr.7). Videre søkte vi, og fikk godkjenning, av vår arbeidsgiver om å foreta undersøkelsen på vår skole. (vedlegg nr.8).

3.7.2 Informasjon om studien til informanter

Vi lagde informasjon om vår studie som alle informantene skulle få i forkant av intervjuet (vedlegg nr. 4). Denne informasjonen inneholdt en kort presentasjon av oss og vår studie. I presentasjonen skrev vi at vi ønsket informasjon fra elver som hadde gjennomført arbeidspraksis i PTF. Informantene skulle også bli informert om at datamateriale ville bli behandlet konfidensielt og på en måte som var umulig å spore tilbake til den enkelte informant. All grunnlagsdata ville bli makulert etter at masteroppgaven var ferdig og godkjent av Høgskolen i Oslo og Akershus. Det var frivillig å delta og deltagerne kunne reservere seg mot å delta i studien. Vi lagde denne informasjonen slik at deltakerne skulle få vite hva de eventuelt sa ja til og hva de bega seg inn på (Postholm, 2010, s. 146).

3.7.3 Informert samtykke

Vi utformet et skjema som var et informert samtykke (vedlegg nr. 5) fra hver informant. Skjemaet ble utformet i jeg – form, der informanten sa seg villig til å delta i et intervju om sine erfaringer om arbeidspraksis i faget PTF. Videre inneholdt informert samtykke følgende punkter: «Jeg har lest informasjonsbrevet og hatt anledning til å stille spørsmål til intervjuer. Jeg er informert om at deltakelsen er frivillig og at jeg når som helst og uten begrunnelse kan trekke meg fra prosjektet dersom jeg ønsker det. Jeg er informert om at min informasjon blir anonymisert og ikke skal kunne spores tilbake til meg. Lydopptaket vil bli slettet og alt annet materiell vil bli slettet når masteroppgaven er godkjent. Jeg samtykker i at det som kommer frem i intervjuet kan brukes i masteroppgaven». På skjemaet lagde vi felt der informanten skulle oppgi sin kontaktinformasjon. Navn, telefonnummer, og epostadresse. Vi skrev dato og sted som informanten skulle fylle ut. Vi lagde en prikket linje til underskrift. Nederst på skjemaet skrev vi at vi forsikrer om at det er bare vi som får vite om informantenes identitet. Persondata vil bli endret slik at ingen skal kunne gjenkjenne informantene. På denne måten ønsket vi at det skulle være tydelig for alle informantene at det var frivillig og uten press å delta i intervjuet (Postholm, 2010, s. 152).

Vi informerte alle informantene om hvem vi var, og om vår studie. Alle fikk utdelt en skriftlig informasjon om studien som moderator leste opp. De fikk anledning til å stille spørsmål. Det ble informert at de når som helst kunne trekke seg fra undersøkelsen og om at alle data skulle bli anonymisert og at lydopptak skulle slettes etter godkjent masteroppgave. Ved å svare ja på å delta på i et forskningsprosjekt kalles det for informert samtykke (Postholm, 2010, s. 146). Hensikten med informert samtykke er å styrke enkeltindividets autonomi og oppmuntre til ansvarlige og selvstendige beslutninger (Dalland, 2007, s. 246).

Det ble utlevert skjema med spørsmål om informantenes arbeidspraksis (vedlegg 6). De gav oss kontaktinformasjon, hvilke klasse de tilhørte, og hvor de hadde vært i arbeidspraksis. Denne informasjonen ønsket vi i tilfelle vi ville få behov for å snakke med de senere. Vi har ikke kopiert dette materialet og det ble oppbevart slik at det var utilgjengelig for andre. Skjemaene vil bli makulert når studien er godkjent. Informantene er anonymisert med tall og arbeidspraksisplassene er også anonymisert.

3.7.4 Metodekritikk

Som faglærere og studenter på egen arbeidsplass har vi intervjuet både egne og andre kollegaers elever. Som studenter blir vi mer å regne som et interagerende subjekt og ikke som en utenforstående observatør (Bechmann Jensen & Christensen, 2005, s. 290).

Grounded theory har blitt kritisert nettopp for og ikke å være tilstrekkelig objektiv og at den leder frem til selvfølgeligheter (Bechmann Jensen & Christensen, 2005, s. 290). Noe av kritikken til Grounded theory er at den aldri er en bevist sannhet, men antagelser som er basert på empiri (Bechmann Jensen & Christensen, 2005, s. 290). Derimot gjennom å benytte blant annet komparativ metode har vi fått nye ideer og god kunnskap om våre data.

Grounded theory er en metode som ikke starter med å bevise eller motbevise en teori (Urquhart, 2013, s. 29). På den ene siden så er metoden regelstyrt og det har vært krevende for oss som var ukjent med metoden å følge alle reglene. På den annen side så har det vært trygt som studenter å følge ideene og reglene i denne metoden. Metoden er utradisjonell ved at den har en mer induktiv tilnærming til forskningsfeltet enn andre tradisjonelle metoder. Vi har sett og lært at mange masteroppgaver har en mer hypotetisk teoretisk problemstilling som ofte utleder til et større teorikapittel. Som tidligere nevnt er problemstillingen eksplorerende og vi valgte å benytte Grounded theory. I denne metodebruken skal man vente med å benytte teori frem til man har dannet empiribasert teori. I vår studie er vår presentasjon av annen etablert teori forsinket (Urquhart, 2013, s. 29). Denne masteroppgaven har derfor en kort feltbeskrivelse som er ment som en introduksjon innenfor vårt forskningsfelt (kapittel 2). Vi har benyttet annen etablert teori i kapittel 5 og kapittel 6. Teorien har blitt brukt til å forklare og bygge opp under våre resultater. Det har gitt oss en god forståelse i vår studie. Ved å bruke en kvalitativ metode har vi fått anledning til å få en større innsikt og ikke bare repetere «samme gamle ting» (Corbin & Strauss, 2008, s. 302).

3.7.5 Validitet

Validitet handler om relevans og gyldighet (Dalland, 2007, s. 50). Problemstillingen har vært styrende for hvordan vi har jobbet som studenter for å kunne få mer kunnskap om temaet. I kapittel 3 har vi gjort rede for hvordan vi har planlagt, gjennomført og analysert våre data.

Som vi tidligere har gjort rede for i dette kapittelet ble kodingsprosessen gjort i samarbeid med informantene. Informantene bekreftet at det som sto på tavla var det de hadde sagt. Dette har vi kalt for åpen interaktiv koding i in – vivo stil. Det ble gjennomført fire fokusgruppeintervjuer. I de to siste fokusgruppeintervjuene ba vi informantene lage temaer til det som de hadde sagt som sto på tavla. Styrken med dette er at informantenes mening kommer tydeligere frem i kategoriene, uten at vi som studenter har spekulert, slik vi gjorde i analysen etter de to første fokusgruppeintervjuene. Vi har på denne måten sjekket, spurt og fortolket funnene for å styrke kvaliteten i vår undersøkelse (Kvale, 2009, s. 254).

Ved å være to kollegaer og studenter som har planlagt, gjennomført, analysert og skrevet denne masteroppgaven har vi jobbet oss frem til en felles forståelse og enighet. På den måten mener vi at denne studiens validitet er styrket.

Vi to som har gjennomført denne studien har i analysearbeidet alltid gjennomført analysen i sammen. Diskusjonene har blitt mange og vi har fått mange ideer. Noen har vi brukt og noen har vi forkastet. I vårt analysearbeid har vi forsøkt å beholde informantenes mening ved å avgrense blant annet koder og kategorier (Urquhart, 2013, s. 54). Det har vært en tidkrevende metode som vi til tider har opplevd som kaotisk. Mange ganger har vi tvilt om vi har gjort det riktig. Det har tatt lang tid før vi oppdaget teorien av vår empiri. Memos har vært viktig i dette arbeidet, vi skrev memos etter hvert fokusgruppeintervju og vi har også skrevet memos når vi har bearbeidet data. Dette har vært tanker og ideer som har dukket opp underveis i prosessen med innhenting og bearbeiding av data. Det har vært til tider utfordrende å gjøre dette konsekvent. En annen form for memos er de mange utkastene til denne masteroppgaven. Utarbeidelsen av denne masteroppgaven har foregått elektronisk med bruk av datamaskin. I de tidligere utkastene har vi skrevet ned tanker og ideer som har vært viktige. Dette har vært viktige innspill for å komme frem til denne studiens kategorier, men vi har også erfart at vi ikke har kunnet benytte alle tanker og ideer i denne studien.

Vår forskningsprosess har ført til at vi gjentatte ganger har måtte kryssjekke om det vi har fortolket har hatt sammenheng med andre kilder. Eksempler på dette er innsamlet data fra fire forskjellige fokusgruppeintervjuer, og litteratur. Vi har benyttet komparativ metode og fått nye ideer og god kunnskap om våre data. I følge Corbin og Strauss er dette en måte å validere (Corbin & Strauss, 2008, s. 115). I denne studien der vi har brukt

abstrakte begreper som har flere fellestrekk med blant annet sluttrapporten til Fafo, Fleksibilitet og faglighet (Nyen & Tønder, 2012), aksjonsforskningsprosjektet til Hiim (Hiim, 2013) og annen etablert teori som presenteres i denne masteroppgaven. Vi mener derfor at vår studie er kongruent og dermed valid (Howitt, 2013, s. 255), og at denne studien viser at våre funn er sannsynlig og troverdig (Kvale, 2009, s. 254).

3.7.6 Reliabilitet

Reliabilitet handler om pålitelighet og at målinger utføres korrekt (Dalland, 2007, s. 50-51). Informantene har bidratt med sine erfaringer ut fra egne forutsetninger. Bidraget til informantene har vært vesentlig, da det er hva de har sagt som danner utgangspunktet for denne rapporten. Ved at vi som faglærere intervjuet elever på egen skole kan vi ha påvirket informantene (Thagaard, 2009, s. 103). Denne relasjonen har vi ivaretatt ved at intervjuene har vært frivillig. Informantene har fått informasjon om denne studien før deltakelsen i intervjuene.

Datamaterialet er anonymisert og oppbevares innelåst. Alt som kan spores tilbake til informantene vil bli destruert etter at denne masteroppgaven er godkjent. Informert samtykke (vedlegg nr. 5) som informantene har fylt ut vil bli makulert i en makuleringsmaskin. Lydfilene fra fokusgruppeintervjuene er lagret på en minnepenn. Lydfilene vil bli slettet. Deretter vil vi lagre annen data på minnepinnen slik at den blir full. På den måten vil det ikke være mulig å hente lydfilene fra minnepinnen.

Svarene til informantene viser etter analysen, at flere informanter i det samme fokusgruppeintervjuet har svart innenfor den samme kategorien. Årsaken til dette kan være at de påvirker hverandre når de svarer. Det kan også være at de har svart med bakgrunn i hva som var temaene i det enkelte fokusgruppeintervju. Ved til dels å benytte in – vivo koder og kategorier har vi ivaretatt informantenes mening i denne studien.

Vår førforståelse er et viktig element da den har påvirket denne studien. Vi har tolket dataene etter vårt faglige ståsted (Thagaard, 2009, s. 191). Gjennom denne rapporten har vi gitt uttrykk for dette i ulike stadier. På den måten har vi hatt et ønske om at det vi har gjort skal være etterprøvbart og transparent. Likevel så vil det være vanskelig for en annen forsker å kunne oppnå et helt identisk resultat. Til det er det for mange situasjonsbestemte variabler som ikke kan gjenskapes. I følge Corbin og Strauss er

begrepet «troverdighet» mer dekkende da det indikerer at funnene gir tillit og er mer trolig for deltakere, lesere og forskere (Corbin & Strauss, 2008, s. 302). Corbin og Strauss hevder videre at det er en rekke kriterier for å vurdere kvaliteten i en studie. Det skal være logisk, dybde, variasjon og kreativitet (Corbin & Strauss, 2008). Disse elementene mener vi at vår studie innehar.

Vi har bearbeidet empirien til mer abstrakte begreper. Begrepene har blitt mer abstrakte for hvert nivå i dataanalysen. Resultatene må derfor sees i et lys av dette og at den har blitt mer generell. På den ene side så er det en svakhet fordi vi har distansert oss fra hva informantene faktisk har sagt. På den annen side så har generaliseringen gjort det mulig å trekke inn annen forskning og litteratur. Det er derfor viktig at vår studie sees i dette lys når man skal gjøre seg opp en mening om reliabilitet.

3.8 Oppsummering

I dette kapittelet har vi presentert hvordan vi har jobbet metodisk for å kunne svare på vår problemstilling. Denne studien benytter en kvalitativ metode med en eksplorerende problemstilling hvor hensikten er og utforske elevenes erfaringer med arbeidspraksis i faget PTF på vår skole. Ved å anvende den induktive forskningsstrategien Grounded theory, har målet vært å generere teori basert på empiri. Versjonen av Grounded theory som vi har anvendt har likhetstrekk med Corbin og Strauss sin foreskrivende utvikling av kategorier.

Forskningsmetoden som er anvendt er fokusgruppeintervju. Denne metoden ble valgt da vårt mål var å få innsyn i elevenes livsverden ved at elevene uttalte seg ut fra egne forutsetninger og ut fra det som de var opptatt av. Det strategiske utvalget av informanter er 21 elever fra vg1, vg2 og vg3 fra ulike yrkesfaglige utdanningsprogram på vår skole. Alle elevene hadde hatt arbeidspraksis i PTF. Studien baserer seg på 4 fokusgruppeintervjuer av disse 21 elevene. Intervjuene ble planlagt gjennomført på lik måte. Vi utarbeidet en intervjuguide med åpne spørsmål med relevans til vår problemstilling og forskerspørsmål, og denne guiden ble anvendt på de 4 fokusgruppeintervjuene.

Intervjuene ble gjennomført våren 2012. Ved gjennomføringen var en moderator og den andre foretok teoretisk prøvetaking, det vil si at hun noterte stikkord eller uttrykk som ble

sagt av deltakerne på en tavle å få bekreftet at dataene var relevante. Disse stikkordene ble brukt som interaktive åpne koder i den første åpne kodingen. Det ble foretatt lydopptak av intervjuene, og de ble senere transkribert sammen med de åpne interaktive kodene. I løpet av forskningsprosessen har skriving av memos blitt gjort. Memos er forskernes feltnotater, og det er en viktig del av Grounded theory.

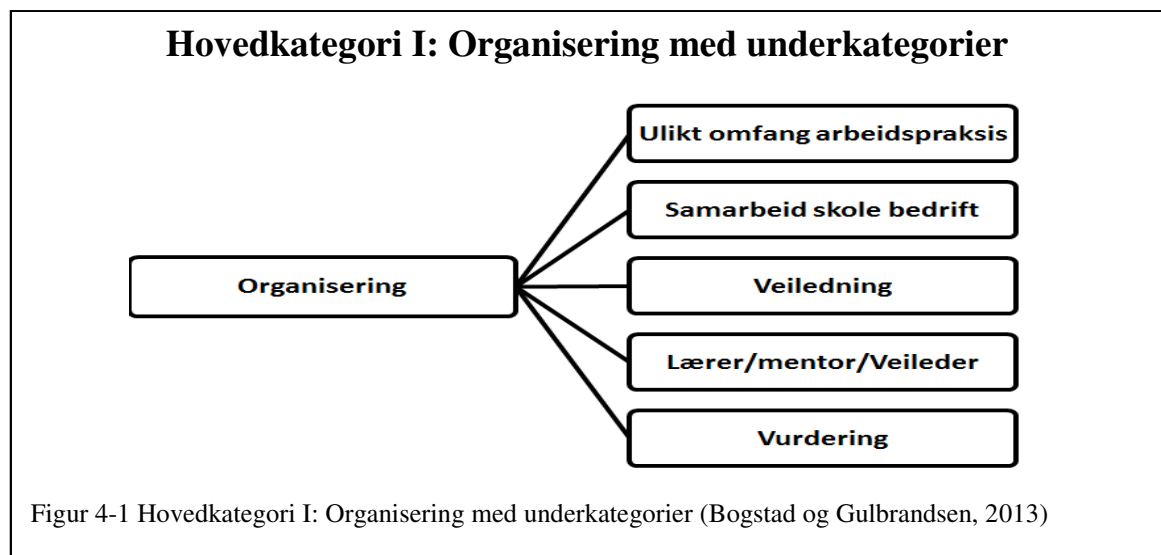
Gjennom å anvende konstant komparativ analysemetode kom vi frem til koder, kategorier og hovedkategorier, og til slutt en kjernekategori. Det har vært viktig for oss å ta vare på mest mulig av informantenes mening i kodingsarbeidet, og dette mener vi at vi har greid ved å bruke informantenes egne ord og uttrykk i det som vi omtaler som in-vivo koder og kategorier. Noen av kategoriene er formet av oss forskerne og de omtales som in-vitro kategorier. Kjernekategorien representerer vår forståelse av hva som er kjernen i denne studien. Den blir et resultat av vår tolkning av hovedkategoriene med tilhørende egenskaper av kategorier og koder. På den ene siden er metoden som vi har benyttet regelstyrt og det har vært krevende å følge alle reglene. På den annen side så har det vært trygt som studenter å følge ideene og reglene i denne metoden.

4. Resultater

I dette kapitlet presenterer vi resultatene av vår analyse av data for å belyse vår problemstilling. Resultatene synliggjøres i et eget kapittel for å kunne vise hvordan våre data har blitt analysert, og for å beskrive fremveksten av empiribasert teori. Det presenteres fem hovedkategorier med tilhørende underkategorier, og med et utvalg av koder og sitater. Hver hovedkategori har en eller flere kategorier som er egenskapen og beskriver hver enkelt hovedkategori. Hvert sitat er oppført med referanse til fokusgruppeintervju og informantnummer. Vi har valgt å bruke forkortelsen «F» for fokusgruppeintervju med tilhørende nummerering. Informant er forkortet til «I» med tilhørende nummerering. Noen utdrag fra våre memos presenteres også i dette kapitlet.

4.1 Hovedkategori I: Organisering

Her vil vi presentere den første hovedkategorien som vi dannet etter den aksiale kodingen (figur 4-1). Hovedkategorien *organisering* består av underkategoriene; *ulikt omfang arbeidspraksis*, *samarbeid mellom skole og bedrift*, *veiledning*, *lærer/mentor/veileder* og *vurdering*.



4.1.1 Underkategori I: Ulikt omfang av informantenes arbeidspraksis

Omfanget av informantenes arbeidspraksis varierte (figur 3-1). Informantene på Vg1 ble intervjuet i februar og hadde hatt arbeidspraksis en dag pr. uke fra uke 40. Informantene på Vg2 ble intervjuet på slutten av skoleåret i juni måned. De som var fra

utdanningsprogrammet helse – og oppvekstfag hadde på Vg1 hatt arbeidspraksis en dag pr. uke. På Vg2 hadde de hatt alt fra to uker til seks uker med arbeidspraksis. Informantene fra utdanningsprogrammet teknikk og industriell produksjon hadde hatt en uke med arbeidspraksis på Vg1, og på Vg2 to dager i uken det siste halve året. En annen informant fra samme utdanningsprogram husket ikke omfanget av arbeidspraksis på Vg1. På Vg2 hadde informanten hatt arbeidspraksis en dag pr uke det siste halve året. De Vg2 informantene som hadde hatt minst arbeidspraksis var elever på elektrofag. De hadde hatt arbeidspraksis i to uker hver både på Vg1 og Vg2. Informantene som var elever på 3. påbygg kom fra forskjellige utdanningsprogram. De som hadde gjennomført helse – og oppvekstfag hadde på Vg1 hatt litt forskjellig omfang av arbeidspraksis. To av disse hadde hatt en dag i uken i hele skoleåret. En tredje hadde hatt to uker arbeidspraksis på Vg1. På Vg2 hadde de hatt tilnærmet likt omfang av arbeidspraksis med ca. 30 dager hver i løpet av skoleåret. En informant fra utdanningsprogrammet service og samferdsel hadde på Vg1 hatt fem dager med arbeidspraksis og på Vg2 en dag pr uke hele skoleåret. Informanten som hadde gjennomført utdanningsprogrammet elektrofag hadde på Vg1 hatt arbeidspraksis i en uke og på Vg2 fire uker med arbeidspraksis: «På Vg1 så var jeg en uke, og i Vg2 så var jeg først to uker så to uker senere, altså totalt fire uker på Vg2» (F2, I10).

Det var en overvekt av informanter fra utdanningsprogrammet helse- og oppvekstfag. Felles for disse er at de alle hadde hatt arbeidspraksis i et større omfang enn informantene fra de andre utdanningsprogrammene både på Vg1 og Vg2. Nesten alle informantene hadde hatt tilsvarende eller en økning av omfang med arbeidspraksis fra Vg1 til Vg2.

I våre memos har vi skrevet at de må ha hatt undervisning på skolen når de bare har vært utplassert i en til to uker. Vi var kjent med at noen andre utdanningsprogram har mindre omfang av arbeidspraksis enn på helse- og oppvekstfag. Utvalget i vår undersøkelse er for lite til at vi med sikkerhet kan si at den store forskjellen i omfanget av arbeidspraksis er så stor for alle elevene.

Ut fra våre funn ser det ut som det er stor forskjell av omfanget av arbeidspraksis på de forskjellige utdanningsprogrammene (figur 3-1), noe som er i samsvar med vår førforståelse. Dette kan skyldes at det er mindre øvingslokaler på helse- og oppvekstfag enn det er på for eksempel utdanningsprogrammene teknikk og industriell produksjon og elektrofag. Yrkesfagelevens tilgang til arbeidspraksisplasser kan være en annen årsak.

4.1.2 Underkategori II: Samarbeid mellom skole og bedrift

Kategorien *Samarbeid mellom skole og bedrift* ble til hovedsakelig på grunnlag av koder fra det andre fokusgruppeintervjuet. Denne kategorien var det vi som definerte, og vi fant også bekreftelse på denne kategorien i det tredje intervjuet. I det første og fjerde fokusgruppeintervjuet fant vi ingen uttalelser om samarbeid skole og bedrift. På den annen side så hadde alle informantene vært ute i arbeidspraksis og snakket mye om hva de hadde erfart.

I det andre fokusgruppeintervjuet sa en informant at samarbeidet mellom skole og bedrift var tverrfaglig med mål om at bedriften skulle lære informanten forskjellige ting.

Informanten sa at dette bidro til at hun fikk lyst til å fortsette innen dette yrket: «[...] tverrfaglig samarbeid med skolen sånn at de skulle lære oss forskjellige ting» (F2, I9). På spørsmål om hva det tverrfaglige samarbeidet besto i, beskrev hun dette med at det var god kommunikasjon med lærerne og at det ble en god opplæring på praksisplassen: «[...] de helsefagarbeiderne [...] de snakket veldig mye med lærerne, hadde et godt samarbeid med lærerne, hva oppgaver jeg skulle gjøre, hva jeg skulle lære, hva slags kompetanse jeg skulle få [...]» (F2, I9).

En annen informant i det samme intervjuet omtalte samarbeidet mellom skole og bedrift når han var på Vg1, som lite planlagt. Det var ikke lagt opp til hva han skulle lære og arbeidspraksisen bar preg av at han nærmest bare var der for å være et sted: «På Vg 1 så var det sånn at de nesten ikke var noe interessert i å ha meg der» (F2, I10). Informanten beskriver en erfaring som ga han en følelse av å være i veien og uønsket, og en opplæring som ikke ble lagt opp i forhold til hva han skulle lære: «Så det var ikke lagt opp i det hele tatt i forhold til hva jeg skulle lære når jeg var der» (F2, I10).

Poenget i det neste utsagnet er en kritikk til skolen om manglene samarbeid mellom skole og bedrift: «[...] jeg tror det hadde vært bedre om skolen samarbeida med det stedet du skal være utplassert» (F2, I6). Neste informant trekker frem at hun ikke visste hva hun skulle gjøre i sin arbeidspraksis fordi, slik hun sa, så kom ikke læreren med noen beskjed til praksisplassen om hva eleven skulle lære. Dette førte til at de i bedriften ikke visste hva som skulle læres bort: «[...] læreren min kom ikke med noen beskjeder om hva jeg skulle lære til praksisplassen min, så de på praksisplassen visste ikke helt hva de skulle lære meg» (F2, I8).

Det kan altså virke som om samarbeidet mellom skole og bedrift ikke var så godt som ønskelig, noe følgende sitater også indikerer: «[...] de er veldig dårlig forberedt på at vi kommer dit [...]» (F3, I12). Informanten sa at en av bedriftene de kom til var veldig dårlig forberedt på at elevene skulle jobbe der i 10 dager. Hva som er årsaken til dette har vi ikke grunnlag for å si noe om, men dataene indikerer at det kan være manglende eller dårlig samarbeid mellom skole og bedrift, eller at det kan være mangelfull informasjon fra bedriftens ledelse/skolens kontaktperson til vedkommende som skal ha ansvaret for elevene i praksisperioden i bedriften. At dette gjelder flere elever/ bedrifter fikk vi en indikasjon på ved at en av informantene uttalte følgende: «Det tror jeg mange har erfart» (F3, I13).

Basert på våre resultater, vil vi hevde, at organisering av elevenes arbeidspraksis er viktig. Dette innebærer samarbeid mellom skole og bedrift slik at det blir en målstyrt arbeidspraksis hvor både elev, lærer og bedrift er klar over hva eleven skal lære, hvor lenge arbeidspraksisen skal vare, hvem som har ansvar for oppfølging og veiledning, og hvordan opplæringen skal gis. Det kan se ut som at de elevene som har vært i bedrifter med en skriftlig samarbeidsavtale med skolen om arbeidspraksis har en svært god erfaring med sin arbeidspraksis i PTF.

4.1.3 Underkategori III: Veiledning

I fokusgruppeintervju nr. 1 og 2 dannet vi forskerne kategorien *veiledning*. Koder til denne kategorien var: det er viktig med den kontaktpersonen du får, at veileder var bak ryggen min og hjelp meg, oppfølging, overlatt til seg selv og burde fått mer veiledning.

Informanten beskriver hvordan hun opplevde at veilederen var bak ryggen hennes og fortalte henne hva hun skulle gjøre. Informanten fikk nye arbeidsoppgaver hver uke og ble oppfordret til å spørre: «Som om de var der bak ryggen din» (F1, I2). Informanten opplevde sin veileder som en åpen og imøtekommende person som ble glad når eleven stilte spørsmål. Dette ble for informanten en positiv opplevelse, og det kan virke som om at veilederen gjennom sin rolle gjorde eleven trygg: «[...] hun (veilederen red.anm.) ble glad når jeg stilte spørsmål, for hun var veldig åpen og imøtekommende» (F1, I2).

Om oppfølging på arbeidsplassen fortalte en informant om mangel på veiledning. Hun opplevde å bli overlatt til seg selv uten noen innføring i arbeidet: «[...] bare overlatt til

deg selv. De (andre ansatte red.anm.) var der jo, men de hjalp deg ikke på vei, de bare satt og gjorde sitt, og så skulle vi gjøre vårt» (F1, I1). En annen informant i det samme fokusgruppeintervjuet fortalte om en tilsvarende opplevelse. Informanten følte at brukerne veiledet henne mer enn de ansatte i bedriften: [...] i barnehagen så var det barna som hjalp meg mer enn de ansatte» (F1, I4).

Veiledning fra læreren nevnes i det andre fokusgruppeintervjuet. Informanten visste ikke hva hun skulle gjøre og trodde at hvis lærer hadde vært mer på arbeidsplassen så hadde eleven lært mer: «Da hadde jeg visst hva jeg skulle gjøre og sånn. Lært kanskje litt mer» (F2, I7).

I fokusgruppeintervju tre dannet informantene selv kategorien *veiledning*. Informantene mente at dette handlet om hjelp til å få til noe, ros, mestringsfølelse og stolthet. En informant trekker frem veilederne hun har hatt som årsaken til at hun er sikker på at hun vil bli lærling. Sammen med lærlinger hun har truffet i arbeidspraksis har det hjulpet henne i å velge: «Når jeg har vært ute i praksis så har jeg bare blitt mer og mer sikker på at jeg vil være lærling» (F3, I13). Den samme informanten sier at kontakten med veileder er avgjørende for om hun tørr å spørre hvis hun er usikker på hvordan noe skal gjøres: «Det spørres jo om du har en fin veileder som er veldig grei og som du kan spørre hvorfor» (F3, I13).

4.1.4 Underkategori IV: Lærer/mentor/veileder

I det fjerde fokusgruppeintervjuet etablerte elevene selv kategorien *lærer/mentor/veileder*. Kode til denne kategorien var en som lærer deg opp i faget.

En informant beskrev mentoren eller veilederen som den nye læreren sin. Det var han som skulle lære informanten opp i bedriften: «Han blir på en måte den nye læreren vår» (F4, I19). Den samme informanten fortalte hva veilederen gjorde. Informanten fikk først opplæring og deretter fikk han prøve seg alene. Informanten fikk hjelp av de andre på arbeidsplassen hvis han trengte det, og ble oppfordret til å spørre: «Jeg hadde en veileder i en og en halv uke kanskje, som stod med meg» (F4, I19).

En annen informant trekker og frem at hun ble oppfordret til å spørre og at praksisstedet fremhevet at informanten var der for og lære: «[...] hvis du lurer på noe så må du spørre,

det er ikke farlig. For vi er der for å lære» (F4, I21). Informantene ser nytten av å ha en veileder i bedriften. En informant sa at han opplevde at han ikke kunne noe når han begynte i arbeidspraksis. Gjennom veilederen ble informanten lært opp i faget. Informanten skisserer videre at etter fagbrev så kan informanten bli veilederen til en ny elev som kommer i arbeidspraksis i bedriften:

Du går jo fra skolen hvor du har lært av en lærer, du blir ferdig på skolen og går ut i en bedrift hvor du lærer av en i bedriften, og når han har utlært deg og du har fått fagbrev så blir du læreren til neste mann som kommer inn i bedriften (F4, I19).

Det kan virke som at veileder har en viktig rolle i arbeidspraksisen til elevene i faget PTF. Gjennom sin opptreden og væremåte kan veilederen avgjøre om eleven går videre innen yrkesopplæringen i dette faget. Elevene fremhever at det er viktig at de får lov til å spørre og at det gis rom for gradvis å tilegne seg fagkunnskaper sammen med en veileder.

4.1.5 Underkategori V: Vurdering

I våre memos etter det første fokusgruppeintervjuet skrev vi at informantene ikke hadde nevnt noe om vurdering og læreplan. Som lærere i PTF så er dette et viktig tema når vi besøker elever som er i arbeidspraksis. Vi som lærere har erfart at elevene er opptatt av vurdering og hvilken karakter de skal få i dette faget. I det andre fokusgruppeintervjuet var det derimot flere utsagn om det som vi definerte som *vurdering*. Koder som inngår i denne kategorien var læreplan brukt til vurdering og faglig fordypning, fikk mål fra skolen, dokumentasjon gjennom en tverrfaglig oppgave og arbeidsrapport. Andre egenskaper ved denne kategorien var uklarheter om hvilke vurderingskriterier som lå til grunn for karakteren og sammenheng mellom dokumentasjon og vurdering.

Fra det andre fokusgruppeintervjuet har vi valgt å presentere følgende sitater som omhandler kategorien *vurdering*. En informant forteller om hvordan læreren kom på besøk på praksisstedet. Læreren hadde samtale med informanten og hadde med kompetansemål og læringsmål. Informanten skrev arbeidsrapport etterpå: «Læreren min kom en gang pr uke [...] spurte hvordan det gikk og hadde samtale og noterte, og vi fikk og med oss skriv om hva vi skulle lære [...] så vi var klar over hva vi skulle ha om» (F2, I9).

Om kompetansemål sa informanten at det var det elevene skulle lære i arbeidspraksis eller være gjennom i arbeidspraksis. Hun beskrev også arbeidet med å komme frem til kompetansemålene: «Vi fikk et skriv før praksis hvor vi skulle se gjennom og slå opp i bøker for å se hva vi skulle lære» (F2, I9). To andre informanter beskrev en litt annen praksis med kompetansemål. En informant hadde kompetansemål i arbeidspraksis, og de var de samme som læreplanen for faget og ble brukt av veilederen når arbeidspraksisen var gjennomført: «[...] måla som står i læreplanen for [...] De var bare slengt på et ark og så skulle vi si noe om vi hadde oppnådd de» (F2, I10). Den andre informanten hadde ikke kompetansemål eller plan for arbeidspraksis. Læreren kom aldri på besøk til denne informanten:

[...] læreren sa at nå skal dere snart på utplassering så nå må dere skaffe dere et sted og være [...] Det skulle komme en lærer, men han kom aldri. Og det var ingen plan for hva jeg skulle lære i det hele tatt (F2, I6).

Oppfølging fra lærer var noe som informantene fortalte om. En informant sa at læreren var på besøk på Vg1, men ikke på Vg2. Informanten syntes arbeidspraksis i PTF er et bra tilbud og syntes det var rart skolen ikke fulgte det opp mer for å få bedre fagfolk: «[...] det er jo et veldig bra tilbud, egentlig, dette her, så jeg skjønner ikke hvorfor skolen ikke følger det opp mye mer for å få bedre fagfolk» (F2, I10).

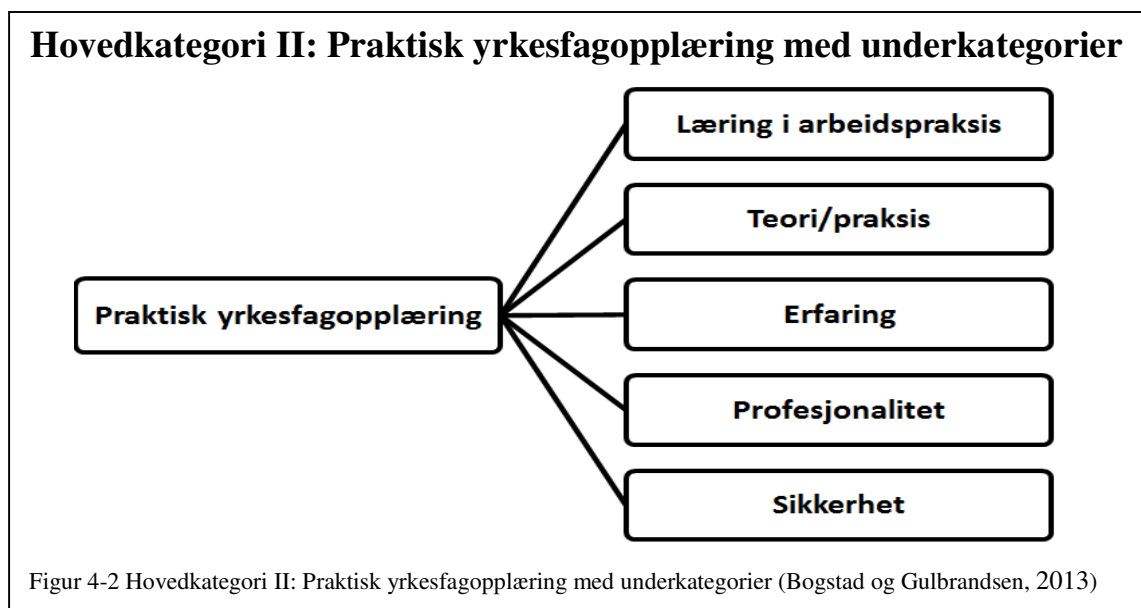
To informanter til trekker og frem at lærerens besøk er viktige for å få gjennomført kompetansemålene: «Første året var det mye bedre da. Da fikk jeg gjennomføre alle kompetansemåla jeg hadde fått av læreren» (F2, I7). Den andre mente at mangel på beskjed fra læreren førte til at de på praksisplassen ikke visste hva som de skulle lære eleven: «[...] læreren min kom ikke med noen beskjeder om hva jeg skulle lære til praksisplassen min, så de på praksisplassen visste ikke helt hva de skulle lære meg» (F2, I8). En informant fortalte om arbeid med dokumentasjon og vurdering med karakter. Hun beskrev hvordan logger og rapporter ble satt sammen i en tverrfaglig oppgave som ble levert inn etter hver termin: «Vi måtte skrive både en tverrfaglig oppgave, samtidig som logg og rapport, og satt alt i hop til en oppgave for å levere inn» (F2, I9).

Om fastsetting av karakter sa en informant det var mer uklart hvordan karakteren i PTF var fremkommet: «Jeg leverte et par logger og jeg fikk femmer. Hvorfor jeg fikk femmer

det aner jeg ikke» (F2, I10). I det første og fjerde fokusgruppeintervjuene fant vi ingen uttalelser om kategorien *vurdering*. I det tredje fokusgruppeintervjuet var lokal læreplan og arbeid med kompetansemål nevnt. En informant trekker frem sammenhengen mellom teorien på skolen og arbeidspraksisen i PTF. Lokal læreplan og kompetansemålene var det som de ble vurdert etter i PTF: «Hvis et kompetansemål sier “tilrettelegg kosthold» [...] så har jo vi lært om det både på skolen og ute i praksis rundt diabetikere» (F3, I15). Underkategorien *vurdering* ser ut til å henge mye sammen med kategorien *veiledning* og *samarbeid skole/bedrift*. Dette begrunner vi med at informantene trekker frem lærerens oppfølging av elevene i arbeidspraksis og hvor vidt elevene og bedriften vet hva elevene skal lære i arbeidspraksisperioden. Informantene ser sammenheng mellom kompetansemål og innhold i arbeidspraksis, men det kan se ut som at det er ulike rutiner rundt arbeidet med kompetansemål og utarbeiding av lokal læreplan. Også når det kommer til dokumentasjon av PTF er det ulik praksis. Det gir seg utslag som at noen elever har fått en karakter som de ikke skjønner begrunnelsen for. Det er mye som tyder på at elevene ikke har blitt gjort godt nok kjent med vurderingskriteriene i dette faget.

4.2 Hovedkategori II: Praktisk yrkesfagopplæring

Den andre hovedkategorien som vi vil presentere er *praktisk yrkesfagopplæring* (figur 4-2). Underkategorier som definerer denne hovedkategorien er; *læring i arbeidspraksis*, *teori/praksis*, *erfaring*, *profesjonalitet* og *sikkerhet*.



4.2.1 Underkategori I: Læring i arbeidspraksis

I analysearbeidet med fokusgruppeintervjuer er dannet vi en kategori som vi kalte *læring i arbeidspraksis*. Koder vi definerte inn for å underbygge denne kategorien var opplevelser og konkrete arbeidsoppgaver, observere, lært av å være med, kommunikasjon med mennesker, et sted å lære, å være med på læring i arbeidspraksis og prøve å utføre selv.

Informantene beskriver flere konkrete arbeidserfaringer som de lærte mye av. En informant forteller om en tur med to brukere til et kjøpesenter. Informanten forundrer seg over at noe som informanten gjør hver dag kan bety så mye for en bruker. Brukeren sa at dette var det beste som hun hadde gjort på lenge: «[...] brukeren min sa dette er det beste hun hadde gjort på lenge» (F1, I5). Informanten beskriver hvor glad hun ble når hun hørte dette og beskriver at hun ønsker å være profesjonell og sette sine egne ting til side for å gjøre noe spesielt for sin bruker. Den samme informanten trekker frem betydningen av kunnskap. Hun sa at hvis du har kunnskap blir du sikrere. Informanten hadde oppnådd mer kunnskap etter arbeidspraksis enn før: «Hvis du har kunnskap så blir du jo tryggere» (F1, I5) Slik hun bruker begrepet kunnskap mener hun nok praktiske ferdigheter som hun har tilegnet seg gjennom arbeidspraksis. Informanten ser at hun har fått flere ferdigheter i et fag som hun ikke hadde når hun gikk på skole, og som hun måtte ut i arbeidspraksis for å tilegne seg.

I det andre fokusgruppeintervjuet trekker en informant frem at hun savnet å få prøve seg mer selv. Hun fikk være med og observere i en klasse på barneskolen, men hadde hatt lyst til å lære ved å gjøre det selv: «[...] jeg lærte liksom ved å se da, men jeg har jo liksom lyst til å lære ved å gjøre det selv» (F2, I8).

Også i det fjerde fokusgruppeintervjuet fant vi data i kategorien *læring i arbeidspraksis*. På spørsmål om hva de hadde lært i arbeidspraksis uttalte en informant at det var et større arbeidsområde ute i bedrift enn inne på skolen. Eksempler på dette var det å behandle kunder, hjelpe kunden og løse problemet til kunden: «Du må alltid være pliktoppfyllende, høflig, stå på hele tida, jobbe så hardt du kan» (F4, I19). Slik informanten beskriver det så er det en stor forskjell på hvilke krav som møter deg i arbeidspraksis sammenlignet med skolen. På skolen sa informanten at det var større rom for å kunne spørre om hjelp og å gjøre feil, men at du må oppføre deg mer voksent i en bedrift: «Man tuller ikke, man sier ting ordentlig, man gjør ting ordentlig» (F4, I19).

4.2.2 Underkategori II: Teori/praksis

Teori/praksis er en in – vivo kategori. Det vil si at det var informantene selv som definerte denne kategorien på slutten av det tredje fokusgruppeintervjuet.

Respondentene i det tredje intervjuet sa at det var stor forskjell mellom skole og praksis. Med praksis mente de arbeidspraksis. De mente at det var stor forskjell på det de hadde lært på skolen og det de hadde lært i praksis: «[...] det vi har lært har ikke alle andre lært» (F3, I12). Informantene reagerte på en del konkrete arbeidsoppgaver som gjøres «galt» ute i arbeidspraksis av de som jobber der. Dette sammenlignet med hva elevene har lært på skolen. På spørsmål om hva det gjør med elevene når de opplever dette, svarer de at det gjør dem usikre: «[...] personalet gjør en ting, og du har lært en annen, så blir du ganske usikker på hva du skal gjøre [...]» (F3, I13).

Det ble sagt at man «må ha praksis» i betydningen at elever må ha arbeidspraksis for å knytte teorien fra skolen til praktisk yrkesopplæring: «[...] teoridelen inne fra skolen er en viktig del av det vi gjør ute i praksis» (F3, I13).

I vår analyse lette vi etter uttalelser som kunne bekrefte denne kategorien i alle intervjuene. Vi fant at denne kategorien kan likestilles med kategorien *læring i arbeidspraksis*.

Læring i arbeidspraksis og teori/praksis oppsummeres med at elevene ønsker å lære gjennom å utføre praktiske arbeidsoppgaver ute i bedriftene. På den måten kan elevene knytte teorien fra skolen til den praktiske virkeligheten. De praktiske ferdighetene elevene tilegner seg kan se ut som det fører til at elevene blir tryggere og sikrere, i motsetning til hvis de opplever at det ikke er samsvar mellom hva de har lært på skolen og hva som utføres i praksis, noe som kan føre til usikkerhet og utrygghet.

4.2.3 Underkategori III: Erfaring

Kategorien *erfaringer* ble laget i det tredje fokusgruppeintervjuet. Det var informantene selv som mente at det var et av flere dekkende temaer de hadde snakket om. Med *erfaringer* mente de konkrete opplevelser i eget fag.

I vår analyse så gjennomgikk vi alle intervjuene for å se om vi fant uttalelser som bekreftet det informantene hadde sagt i det tredje fokusgruppeintervjuet. Vi fant sitater i alle de andre fokusgruppeintervjuene som var dekkende for denne kategorien.

I det tredje fokusgruppeintervjuet nevner en informant dødsfall som en konkret opplevelse: «Må jo være dødsfall, da» (F3, I12). En annen svarer epileptiske anfall: «[...] epileptiske anfall.» (F3, I13). En tredje respondent trekker frem opplevelser fra en barneskole med bråkete barn i 6 timer: «[...] fant jeg ut at jeg takler ikke 30 bråkete, hylende, løpende barn rundt meg i 6 timer» (F3, I15). En fjerde informant sier at på Vg1 så fikk hun kun lov til å observere og sa at det var dumt at hun ikke fikk prøve å jobbe med stell på et sykehjem: «[...] fikk ikke prøvd meg en eneste gang på stell i hele første klasse» (F3, I12).

I våre memos etter det tredje fokusgruppeintervjuet skrev vi at det var rart bare en av informantene ville bli lærling. Det å velge å bli lærling tenkte vi var en fortsettelse av den yrkesfaglige opplæringen. Informantene fortalte om mange konkrete opplevelser som gav oss inntrykk av at de hadde lært mye om yrkesfag, men allikevel ønsket de ikke å fullføre yrkesutdannelsen.

I det første fokusgruppeintervjuet var det en informant som fortalte om en konkret opplevelse der hun alene skulle følge en bruker på toalettet. Hun kjente ikke brukeren og ble vettskremt på grunn av at brukeren hadde en blodig slange i magen. Denne oppgaven ble for stor og hun sa at hun måtte be om hjelp: «Så jeg stoppet opp jeg og bare spurte om hjelp» (F1, I5).

En respondent nevnte flere konkrete opplevelser som hun hadde hatt i arbeidspraksis. Hun hadde hatt arbeidspraksis på flere steder. På barneskolen nevnte hun det å aktivisere barn med lesevaner til å lese, og hjelpe funksjonshemmede. Hun sa at det å jobbe med brukere med ulik grad av demens gjorde arbeidspraksisen variert: «[...] da var det litt variert etter som hvor bra de hadde det. Det var liksom aldri det samme på Vg2» (F2, I9).

En informant sa at han hadde gjort en feil. Feilen førte til at det ble merarbeid og at bedriften tapte tid: «Jeg sendte feil deler til feil firma. Da måtte de sende alt sammen tilbake til oss og vi måtte finne fram alt det nye» (F4, I20). En annen som hadde konkret opplevelse om det å gjøre feil, uttalte at hun satte på plass instrumenter som hun hadde

glemt å sterilisere: «Jeg glemte å sterilisere instrumentene, jeg satte de på plass uten å sterilisere» (F4, I16). Informant 17 sa at det var gøy å få nye opplevelser i arbeidspraksisen: «Jeg har erfart skjult anlegg, det hadde jeg aldri koblet før [...] Veldig gøy å ha fått gjort noe nytt på utplassering» (F4, I17).

Informantene sitter igjen med flere konkrete opplevelser og erfaringer etter arbeidspraksis i PTF. Mange opplevelser har gjort sterkt inntrykk på dem. Informanter som har kommet lengst i sine opplæringsløp trekker frem feil de har gjort. Dette tror vi kan ha sammenheng med at de er tryggere i sin yrkesutøvelse, og at de dermed tørr å innrømme feil. Den samme gruppen viser også en glede over å få lære noe nytt. Kanskje kan dette ha en sammenheng med at de er på vei til å utvikle en fagidentitet og ser nytten av og stadig lære noe nytt?

4.2.4 Underkategori IV: Profesjonalitet

I det fjerde fokusgruppeintervjuet valgte informantene selv kategorien *profesjonalitet*. Egenskapene til denne kategorien var blant annet det å jobbe flittig, yte service, gi omsorg, lære raskt, ivrig til å lære, å vise interesse, takle press og være punktlig.

Om det å jobbe flittig og lære raskt sa en respondent at bedriften foretrekker å ha en lærling som bruker noen dager på å sette seg inn i jobben, fremfor å ha en som bruker flere måneder på å lære seg jobben sin: «De fleste bedrifter vil du skal lære det du skal fortest mulig, så de får deg i gang fortest mulig» (F4, I19). Den samme informanten trekker frem at du må tenke selv og jobbe selvstendig, ellers så vil du ikke leve opp til kravene fra bedriften, og det igjen kan gå utover deg selv hvis du vil søke lære plass der: «Du må tenke selv [...] Være selvstendig» (F4, I19). Om det å yte service og sa en respondent dette: «[...] De betaler deg for å fikse en stikkontakt, da fikser du stikkkontakta» (F4, I20).

Om det å «sagge», det vil si å ha buksa langt nede på baken, sa en informant at det ikke ser profesjonelt ut, og at når du er i arbeidspraksis så er du firmaets «ansikt» utad: «[...] ikke sagge, men ha på seg buksa ordentlig, det er kjempe viktig egentlig [...] Kan ikke se ut som en boms som er på jobb. Du er et ansikt for firmaet» (F4, I18).

Kategorien profesjonalitet var kun nevnt i det fjerde fokusgruppeintervjuet. Vi gikk tilbake til de tre andre fokusgruppeintervjuene for å se om vi fant bekræftelse på denne kategorien. I det første fokusgruppeintervjuet fant vi uttalelser fra informantene som handlet om å være profesjonell. Informantene fremhever hva det følger med å ha ansvar, at noen da forventer noe av deg og at du ikke kan svikte brukerne: «Du kan ikke svikte når du har ansvar [...] da må du stå på og ta det» (F1, I4). En annen sa: «De (brukerne red.anm.) stoler på deg» (F1,I5). I det andre fokusgruppeintervjuet sa en informant om det å være profesjonell: «Lære meg å være punktlig [...] Å være høflig og liksom ta ting med et smil og ikke bli sur» (F2, I6). I det tredje fokusgruppeintervjuet sa en informant om det å være profesjonell: «[...] vi har lært å bli veldig selvstendig i det vi gjør [...] har fått mange gode tilbakemeldinger, og det hjelper på selvtilliten [...]» (F2, I8).

I våre memos etter det fjerde fokusgruppeintervjuet reflekterte vi over hvor profesjonelle informantene fremsto. Informantene gav i intervjuet, slik vi tolket dem, uttrykk for at de er på vei til å bli dyktige og bevisste yrkesutøvere i sine fag.

Informantene er opptatt av å opptre profesjonelt, slik vi oppfatter dem. Det kan se ut som at de fremhever at det er viktig å komme fort i gang med å utføre jobben de blir satt til i arbeidspraksis. Informantene er også svært bevisst sin egen oppførsel og sin egen framferd. De trekker frem at det er viktig å være høflig, ansvarsfull, selvstendig, punktlig og ikke minst presentabel i arbeidsantrekket. Hvis informantene opptrer profesjonelt vil de få gode tilbakemeldinger og selvtilliten til informantene vil vokse, og sjansene for å få læreplass øke.

4.2.5 Underkategori V: Sikkerhet

Kategorien *sikkerhet* ble laget av informantene selv i det fjerde fokusgruppeintervjuet. Kategorien omhandler blant annet riktig verktøy, verneutstyr, førstehjelp, renslig, ryddig og lengden på arbeidstiden.

Vi gikk tilbake til de andre intervjuene og fant utsagn som støttet egenskapene til denne kategorien i alle de andre fokusgruppeintervjuene. I det fjerde fokusgruppeintervjuet sa en informant om sikkerhet på arbeidsplassen, at det omhandler å bruke riktig verneutstyr og passe på hvor alt er i tilfelle det skulle skje noe: «Bruk riktig verneutstyr, pass på å vite hvor alt er hen hvis det skulle skje noe» (F4, I20). En annen informant sa at han ba

om hjelp på arbeidsplassen om hvordan han skulle løfte riktig. Han trakk frem at man alltid måtte få riktig instruksjoner på arbeidsplassen: «Du må alltid få riktige instruksjoner når du er på en arbeidsplass» (F4, I19). En tredje informant trakk frem brann- og førstehjelpsopplæring som viktig emner innen sikkerhet: «Branninstruks [...] Du må alltid vite hva du skal gjøre til en hver tid [...] å ha førstehjelpskurs en gang i året» (F4, I18). En annen sa at det var veldig mye fokus på å ha det ryddig når man jobber: «Å holde det ryddig rundt seg når man jobber» (F4, I17).

I det første fokusgruppeintervjuet var det en informant som sa at for å kunne ha en god sikkerhet måtte man kjenne brukeren og stedet man jobbet: «Kjenne brukeren. Kjenne til stedet [...] For å kunne ha en god sikkerhet» (F1, I5). En informant uttalte at man må være forsiktig og andre fulgte opp med å si at man må følge med, tenke og observere: «Brukerens sikkerhet. HMS [...] Man må hele tiden følge med, tenke og observere» (F1, I1, I3 og I4). I det andre fokusgruppeintervjuet uttalte en informant om en negativ opplevelse som gikk på egen sikkerhet: «[...] måtte jeg stå ute i 16 minus [...] stå og koble uten hansker og det var helt jævlig» (F2, I10).

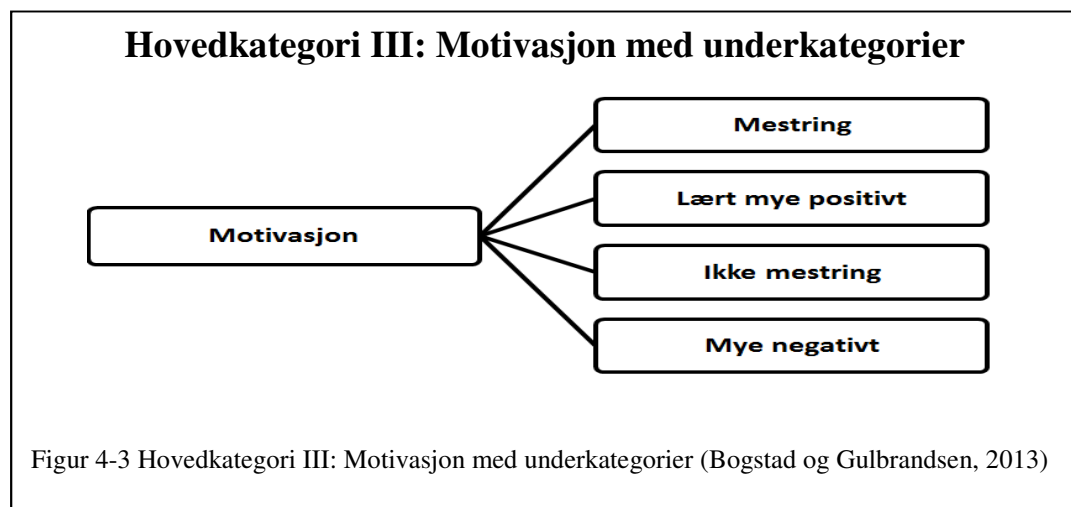
I det tredje fokusgruppeintervjuet fant vi uttalelser som omhandlet brukeren sikkerhet på et sykehjem. Her reagerer eleven på at hun har blitt bedt om å gi medisiner, noe som ikke er lov før helsefagarbeideren er ferdig med sin utdanning og har bestått et spesifikt medisinkurs: «Jeg har blitt tilbudt å gi medisiner, som vi ikke har lov til uten medisinkurs» (F3, I15). Neste uttalelse handler om manglene bruk av stellefrakk. En stellefrakk er med på å forebygge smittespredning. Informanten gir uttrykk for at personalet ikke bruker stellefrakken riktig og at det kan føre til sykdom hos pasientene: «De (personalet på sykehjemmet red.anm.) gjør mange feil som de ber oss om og ikke gjøre, for eksempel bruk av stellefrakk» (F3, I14). Vi har valgt å bruke sitatet i denne kategorien, men det handler også om holdninger. Holdninger er en annen kategori som omtales senere.

Avslutningsvis kan vi oppsummere kategorien *sikkerhet* med at det handler om både elevenes sikkerhet og brukernes sikkerhet. Informantene er svært opptatt av det som kan benevnes Helse Miljø og Sikkerhet – HMS på arbeidsplassen. Slik vi forstår det informantene sier, omhandler HMS løfteteknikk, bruk av verneutstyr, orden og system på en arbeidsstasjon, brann- og førstehjelpsopplæring og klare arbeidsinstruksjoner.

Informanter med arbeidspraksis fra helse- og omsorgssektoren er særlig opptatt også av brukernes sikkerhet. De har sett at hvis de ikke tenker sikkerhet kan det raskt gå utover brukerne/pasientene og forverre deres sykdomstilstand.

4.3 Hovedkategori III: Motivasjon

Hovedkategori III Motivasjon ble dannet etter den aksiale kodingen og består av underkategoriene *mestring*, *lært mye positivt*, *ikke mestring*, og *mye negativt* (figur 4-3).



4.3.1 Underkategori I: Mestring

Kategorien *mestring* ble til på grunnlag av koder fra det første fokusgruppeintervjuet. Egenskapene til denne kategorien er blant annet vokst på det, lyst til å rømme, men ryddet opp, aldri gjort det før, men fikk det til, mestringsfølelse, stell, trygg, sikker på deg selv, bleie, gøy når vi hadde planlagt på forhånd, og motivert.

Om arbeidspraksis var det en respondent som sa at hun hadde vokst på det og blitt mere voksen: «Jeg føler jeg har vokst litt på det, jeg. Blitt litt mere voksen» (F1, I5). En informant fortalte om en situasjon der informanten ble overrasket når hun skulle skifte en bleie på et barn. Informanten mestret å fullføre arbeidsoppgaven, men måtte ha en kort pause etterpå: «[...] akkurat når jeg tok den av så bare sprutet det rundt, og jeg bare stod der [...] jeg måtte jo vaske etter hun og gjennomføre det jeg ble bedt om. Men etterpå tok jeg en pause» (F1, I2). Ved at aktiviteter for mange barn var planlagt på forhånd gjorde at denne informanten sa det var veldig gøy og bra: «En gruppe med barn hvor vi hadde mange forskjellige aktiviteter en hel dag [...] da hadde vi planlagt på forhånd hva vi

skulle gjøre, hva slags aktivitet vi skulle ha for dem. Det synes jeg var ganske bra» (F2, I8).

4.3.2 Underkategori II: Lært mye positivt

Kategorien *lært mye positivt* ble definert av informantene i det tredje fokusgruppeintervjuet. Vi valgte å definere denne kategorien sammen med *mestring*. Det var bare en kode til denne kategorien og det var motivasjon.

En informant i det tredje fokusgruppeintervjuet sa at du gjør så godt du kan for at pasientene skal få det så bra som mulig: «[...] det er veldig viktig for den pasienten du får at du gjør så godt du kan for at de skal få det så bra som mulig. Da føler du deg bra og, at du gjør en god jobb» (F3, I15). En annen sa at det å bli selvstendig og få mange positive tilbakemeldinger hjelper på selvtilliten slik at man blir sikrere: «[...] vi har lært å bli veldig selvstendig i det vi gjør [...] og vi har fått mange gode tilbakemeldinger, og det hjelper på selvtilliten, sånn at man blir sikrere» (F3, I13).

I det fjerde fokusgruppeintervjuet fant vi utsagn som viser at kategorien *mestring* også fantes i dette datamaterialet. Fra en situasjon med egen veileder sa en informant følgende: «[...] etter det så lot mentoren min meg få være sjefen der alene. Da sto jeg der og jobba alene [...] Fikk hjelp av de andre som var der, men prøvde så godt jeg kunne og greie meg alene» (F4, I19).

Gjennom å få prøve nye utfordrende oppgaver i arbeidspraksis som de har mestret, har informantene opplevd økt selvtillit og personlig vekst. De har blitt sikrere i utførelsen av sitt arbeid og kan jobbe mer selvstendig. En informant uttalte at ved å planlegge arbeidsoppgavene på forhånd, ble det gøy. Vi har funn som viser til at det å få positive tilbakemeldinger styrker selvtilliten til informantene.

4.3.3 Underkategori III: Ikke mestring

Ikke mestring kategorien ble laget av oss i analysen etter det andre fokusgruppeintervjuet. Koder som viser egenskapen til denne kategorien var blant annet; minus 16 grader celsius, visste ikke hva vi skulle gjøre, fikk ikke prøve, bare observerte, fikk ikke arbeidsoppdrag, lærte ikke noe, stress, mer rolig på skolen, ikke interessert i det jeg gjorde, uønsket, følte at vi var i veien.

I det tredje fokusgruppeintervjuet ble informantene enig om at de hadde snakket om en kategori som de kalte *mye negativt*. Denne kategorien er presentert senere i dette kapitlet. Vi mente at kategoriene *ikke mestring* og *mye negativt* handlet om mye av det samme, men at det var en nyanseforskjell. Vi ønsket også at in – vivo kategorien *mye negativt* skulle presenteres da det var informantene selv som hadde definert denne kategorien.

I det andre fokusgruppeintervjuet sa en informant at det var helt forferdelig å jobbe ute i 16 minusgrader: «Den ene perioden måtte jeg stå ute i 16 minus [...] og stå og koble uten hansker og det var helt jævlig» (F2, I10). I det samme intervjuet sa en annen informant at de ikke gjorde noe når de var utplassert og at de ikke lærte noe: «Det var liksom ikke noe utplassering, det var [...] vi gjorde ingen ting. Lærte ingen ting av det» (F2, I6). Det og ikke å ha noe å gjøre ble også sagt av en informant som sa at hun ikke visste hva hun skulle gjøre: «[...] jeg gikk mest rundt selv og viste ikke hva jeg skulle gjøre» (F2, I8).

I det første fokusgruppeintervjuet sa en informant at ved mye ansvar så ble hun redd og ville vekk derfra: «Hvis jeg får ekstra mye ansvar eller et eller annet jeg ikke kan noe på [...] også blir jeg redd, fordi jeg ikke klarer å takle det [...] også vil jeg hjem eller vekk derfra» (F1, I4).

4.3.4 Underkategori IV: Mye negativt

In – vivo kategorien *Mye negativt* ble laget av informantene i det tredje fokusgruppeintervjuet. Egenskapene til denne kategorien var kodene; ukonsentrert, trives ikke og usikker på seg selv. Da det var informantene som selv hadde definert denne kategorien valgte vi at den ble stående, selv om denne kategorien handlet mye om kategorien *ikke mestring*.

En respondent sa at det ikke var noe koselig med yrkesutøvere, som de jobbet sammen med ute i arbeidspraksis, som er sure og gretne: «Så har du de sure gretne sykepleierne, som ikke gidder å høre på noe annet. Det er ikke noe koselig» (F3, I12). Den samme informanten sa at hun var usikker i oppstarten av arbeidspraksisen på Vg2 fordi hun ikke hadde gjort så mye i arbeidspraksis på Vg1. På Vg1 hadde hun servert mat og gått rundt omkring uten å gjøre noen ting. Dette opplevdes som negativt når hun begynte på Vg2:

«Det eneste jeg hadde fått gjort i førsteklasse var å servere mat og gå rundt, egentlig. Å være der fra halv 8 om morran til halv 3 og egentlig ikke gjøre noen ting» (F3, I12).

Vi analyserte de tre andre fokusgruppeintervjuene og fant utsagn som dreide seg om kategorien *mye negativt* i de første og andre fokusgruppeintervjuene. Vi hadde ingen funn i det fjerde fokusgruppeintervjuet.

I det første fokusgruppeintervjuet ble det snakket om det informantene kalte for baksnakking på arbeidsplassen som gjorde at informant 2 i det første fokusgruppeintervjuet sa at hun ble usikker og at det ikke var noe hyggelig: «[...] kvinner generelt er [...] de sladrer, ferdig med det» (F1,I2). Informant 1 fulgte opp med å kalle det for: «kjerringsnakk» (F1, I1). Informant 5 i det samme fokusgruppeintervjuet fortalte om en episode der det hadde vært en krangel på arbeidsplassen. Hun sa at hun ble litt usikker av småpratene om hverandre på arbeidsplassen, og at det ikke var så hyggelig: «Jeg fikk jo med meg at det hadde vært en skikkelig stor krangel, eller et eller annet. Jeg blir jo litt usikker [...] Små prating om hverandre. Som ikke er så hyggelig» (F1, I5).

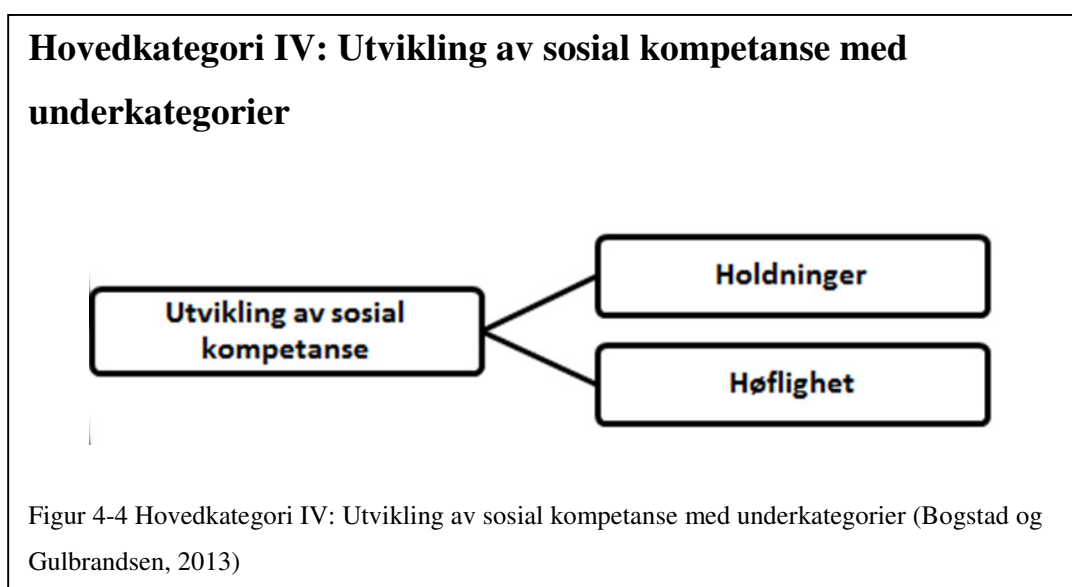
I det andre fokusgruppeintervjuet fortalte en informant om det å måtte stå opp tidlig og jobbe. Det å måtte stå opp tidlig for å møte opp i arbeidspraksis var negativt. Det var deiligere å gå på skolen: «Nei, jeg måtte stå opp sånn halv 6, [...] det var mye deiligere å gå på skolen, da, enn det var å jobbe» (F2, I6). I memos etter andre fokusgruppeintervju undret vi oss over dette. Var vi på sporet av noe av årsaken til at så mange elever velger tredje påbygg til generell studiekompetanse? Det kunne virke som at elevenes erfaringer fra arbeidspraksis, særlig de erfaringene som opplevdes som negative, fikk noe betydning for videre valg av utdanningsretning.

Kategoriene *ikke mestring* og *mye negativt* handler om rammefaktorer der både det fysiske og det psykososiale arbeidsmiljøet påvirker informantene. Informantene har erfart å måtte utføre krevende arbeidsoppgaver. Andre har opplevd passivitet, enten fordi man ikke fikk prøve selv eller ikke fikk vite hva man skulle gjøre. Noen uttalte at ingen var interessert i dem og at de følte at de var i veien. Stress og for mye ansvar hadde ført til at en informant hadde blitt redd ville vekk fra arbeidssituasjonen. Informantene har vært vitne til baksnakking og krangling og synes dette var negativt. Dette kan ha en sammenheng med hvordan arbeidspraksisen blir organisert, og hva slags oppfølging og

veiledning elvene får. Disse erfaringene kan medvirke til at noen synes det er deiligere å være på skolen enn i arbeidspraksis.

4.4 Hovedkategori IV: Utvikling av sosial kompetanse

Her vil vi presentere den fjerde hovedkategorien *utvikling av sosial kompetanse* som består av underkategoriene *holdninger* og *høflighet*(figur 4-4).



4.4.1 Underkategori I: Holdninger

In – vitro kategorien *holdninger* kom tidlig frem i det første og andre fokusgruppeintervjuet. Kategoriens egenskaper beskrives med in – vivo kodene som blant annet handlet om; å være bevisst på egen holdning, viktig med holdninger, at man er punktlig, blid, ydmyk, høflig, tålmodighet, brukerne velger ikke oss, jeg er ikke best, gir brukeren motivasjon når vi har positive holdninger. Noen sa at det å være ute i arbeidspraksis var gratis arbeidskraft, at man har forskjellig holdning på skole og i arbeidspraksis, mindre krav, deilig å gå på skolen, ikke klar for å stå opp tidlig og hardt å jobbe.

I det tredje fokusgruppeintervjuet der informantene selv kategoriserte stikkordene på tavlen ble ikke dette nevnt som en kategori, selv om deler av intervjuet omhandlet dette

temaet. Vi lette etter utsagn i det tredje fokusgruppeintervjuet og fant utsagn som handlet om dette.

I det fjerde fokusgruppeintervjuet definerte informantene en in – vivo kategori som de kalte for *høflighet*. Denne kategorien har vi presentert i neste kategori.

En informant sa at det og bare å sitte der viser skikkelig dårlig holdning. Man må ta initiativ ble det sagt: «[...] at du ikke har skikkelig dårlig holdning og bare sitter sånn her: Ja, nå er jeg her, hva er det jeg skal gjøre? At du liksom tar initiativ» (F1, I2). En informant uttalte at man ikke kunne ha en negativ innstilling innenfor helse- og oppvekst sektoren: «Ja, for de menneskene vi jobber sammen med på gamlehjem eller skole, de velger jo ikke oss» (F1, I5). Videre så konkretiserte den samme informanten dette ved viktigheten av at ved å være utøvende i et yrke var man et forbilde for brukerne og at man ikke er der fordi brukerne har valgt det: «Du skal være et forbilde for barn, og for eldre så skal du være der for dem hele tiden. Du skal gjøre hverdagen deres lettere. Jeg er jo ikke der fordi de vil jeg skal være der» (F1, I5).

I det andre fokusgruppeintervjuet har vi funn på at en informant sa at man hadde forskjellig form for holdning til skole og arbeidspraksis. I arbeidspraksis så ble man en litt annen person enn på skolen. I arbeidspraksis sa informantene at man kom til rett tid og var blid, smilte og kjeftet ikke tilbake til kundene. Informanten sa at man prøvde å være en annen person enn på skolen:

[...] hvis jeg våkner opp på morran og det er skole så gir jeg litt beng, men hvis det er jobb så er jeg rett opp med en gang og er der til rett tid og legger om og er høflig når jeg prater med kunder og sånne ting da. Du blir en litt annen person. I hvert fall jeg prøver å være det. Være blid, og hvis de kjefter så ikke kjeft tilbake, da er det bare å smile og prøve å hjelpe dem (F2, I6)

I det tredje fokusgruppeintervjuet var ikke kategorien *holdninger* nevnt av informantene. For å se om det var metning i datamaterialet lette vi etter sitater som omhandlet denne kategorien. Vi fant sitater som omhandlet kategorien *holdninger*.

Informanten 12 sa at man gjør så godt man kan for at brukerne skal ha det så bra som mulig. Grad av forståelse av hvordan brukerne har det er til stede: «Så det er veldig viktig for den pasienten du får at du gjør så godt du kan for at de skal få det så bra som mulig» (F3, I12). Denne informanten sa senere at mennesker er forskjellige og de må behandles deretter: «Det viktigste jeg har erfart føler jeg er at alle mennesker er forskjellige og man må behandle de deretter. Det er ikke alle som liker brun ost på brødskiva» (F3, I12).

4.4.2 Underkategori II: Høflighet

I det fjerde fokusgruppeintervjuet definerte informantene en in – vivo kategori til å være *høflighet*. Vi mente at denne kategorien betydde mye av det samme som in – vitro kategorien holdninger. Kategorien holdninger var det vi som studenter som hadde definert. Vi valgte likevel å beholde kategorien *høflighet* som en egen kategori da det var informantene selv som hadde definert denne kategorien. Egenskapene i kategorien *høflighet* var språk, kunder, kollegaer og antrekk.

I det fjerde fokusgruppeintervjuet sa en informant man ikke måtte si så mye teit til kunden og at man måtte komme på jobb og gjøre det en skal: «Høflighet, da. Ikke si mye teit til kunden, komme på jobb og gjøre det en skal» (F4, I18).

I uttalelsen i sitatet nedenfor ble det sagt at man er mer høflig når man er ute i en bedrift enn på skolen. Dette forklares med at man endrer personlighet etter som hvilket miljø man oppholder seg i:

Du er mye mer høflig ute i en bedrift, på skolen så slenger vi jo dritt til hverandre hele tiden, vi kødder med lærerne og gjør hva vi vil, sånn sett. Vi følger jo skolens regler, så godt som mulig. Men når vi kommer til bedriften kommer vi til et nytt miljø, og da endrer du deg etter de reglene som er i det miljøet. Man endrer jo personlighet sånn sett. Man blir en veldig mye mer voksen person, du oppfører deg voksent, er høflig, du er snill, grei [...] (F4, I 19).

En annen informant forklarte det samme med at når man er med eldre mennesker så rettet hun seg etter hvordan de var og når hun var med venner i helger så oppførte hun seg helt

annerledes. Hvordan man oppførte seg er altså avhengig av hvilket miljø og hvilke mennesker man er sammen med:

Du har jo en person som er deg, og det blir vanskelig etter hvert å si hvem som er deg, for du endrer deg jo hele tiden etter som hvilket miljø jeg er i. Er jeg med gamle folk så retter jeg meg etter sånn de er og oppfører seg, og er jeg med venner i helger så oppfører jeg meg helt annerledes (F4, I18).

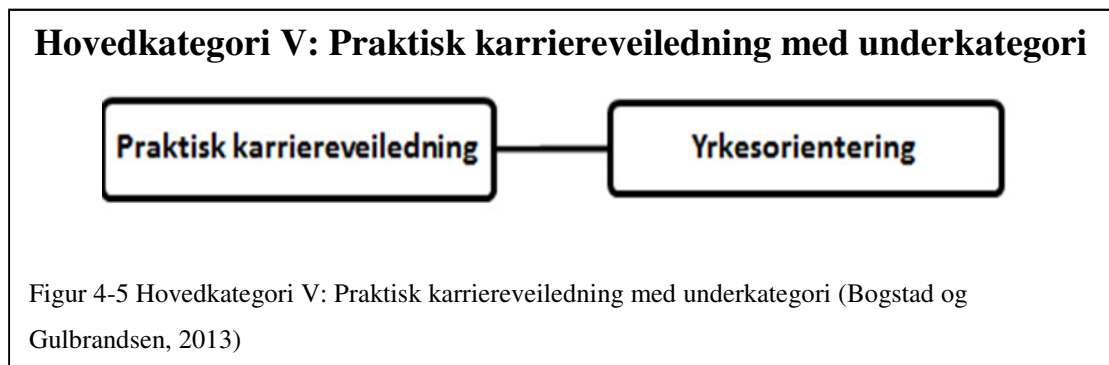
Informant 16 i det fjerde fokusgruppeintervjuet forklarte dette med et konkret eksempel om at man ikke brukte Facebook med eldre brukere og at man heller måtte gjøre aktiviteter som brukerne hadde kjennskap til: «De har ikke så mye peiling på Facebook [...] Vi må heller prøve å koble oss til på det de vet» (F4, I16). En annen respondent fulgte opp med å si: «Historie istedenfor dataspill. Snakke om gamle dager» (F4, I18).

Et annet perspektiv på høflighet er å ta seg godt ut på jobb. Respondent 17 i det fjerde fokusgruppeintervjuet sa at man ikke måtte sagge og heller vise kunder hvor du kom fra med å bruke en genser med firmalogo: «Hvis du sagger og ikke har på genseren, så virker du ikke så begeistret for å jobbe der, da» (F4, I17). Uttalelsen til informant 19 handler om at man ikke fikk lov til å bruke telefonen sin på jobb, unntatt i pausene. Informanten sa at det ville virke uprofesjonelt og at man ikke gidder å jobbe: «Men hvis jeg står og jobber og spiller på telefonen så virker jo det veldig uprofesjonelt. Da ser bedriften på deg at han gidder ikke å jobbe, han sitter på telefonen» (F4, I19).

Hovedkategorien *Utvikling av sosial kompetanse* inneholdt kategoriene *holdninger* og *høflighet* som handlet mye om det samme. Funnene viser at arbeidspraksis gav informantene verdifull erfaring på jobb til å utvikle sin sosiale kompetanse. Dette er viktig kompetanse for å kunne utvikle seg til en profesjonell yrkesutøver. Noen informanter var konkrete på hva som var uakseptabel og akseptabel adferd i arbeidspraksis. Vi antar at graden av innsikt i slik adferd varierer. Ved å ha arbeidspraksis så mener vi at denne innsikten i utvikling av sosial kompetanse utvikles.

4.5 Hovedkategori V: Praktisk karriereveiledning

Her vil vi presentere den femte og siste hovedkategorien som vi dannet etter den aksiale kodingen. Hovedkategorien *praktisk karriereveiledning* består av underkategorien *yrkesorientering* (figur 4-5).



4.5.1 Underkategori I: Yrkesorientering

I analysearbeidet med det første fokusgruppeintervjuet sorterte vi in – vivo koder som vi deretter dannet til in – vitro kategorien *Yrkesorientering*. In – vivo koder til denne kategorien var; et yrke jeg ikke ville ha, fikk se hva yrket handlet om, likte ikke barn, gå mer på skole, vise seg frem, lærlingeplass og fant ut hva bli.

Informantene i det tredje fokusgruppeintervjuet definerte også denne kategorien som da ble en in – vivo kategori. In – vivo kodene var; finne ut hva du skal bli, hva du liker og hva du interesserer deg for.

En informant forteller om at det var forskjell mellom det å prate om et yrke og det å prøve det ut på egenhånd. Ved å prøve ut yrke selv sa informanten at man får mer forståelse av hva yrket innebærer:

Hvis du bare sitter hjemme og hører på foreldrene dine prate om det så kan du bare danne deg tanker, men hvis du er der og ser hva som faktisk foregår og prøver selv, så får du mer sånn der; “å ja det er sånn det er”. Da vet du hva det innebærer (F1, I4).

En annen informant fra det andre fokusgruppeintervjuet sa noe om sine egne forventninger til sitt yrkesvalg som ikke ble innfridd: «Jeg fant ut hva jeg ville bli. Først var jeg skikkelig glad i unger og gledet meg til jeg skulle begynne i praksis, men etter hvert så ble jeg lei» (F2, I7).

I fra det første og andre fokusgruppeintervjuet fant vi koder som handlet om at informantene var opptatt av at det var viktig å bli sikker på sitt valg av utdanningsprogram. De fikk innblikk i hvordan det var på jobb og de fikk se hva yrket handlet om, andre fant ut at man var utplassert i et yrke man ikke ville ha. En informant sa at det det viktigste med hva han hadde lært av å være utplassert i bedrift var at det var bedre å gå på skole enn å jobbe. Det å jobbe var for hardt. Dette er også en yrkesorientering ved at man velger å gå på mer skole: «Det er hardt å jobbe i et vanlig yrke i forhold til å gå på skole» (F2, I 10).

Neste sitat handler om en oppdagelse der en informant hadde funnet ut at det å stå opp klokken 0530 om morgenen og jobbe på kontor var for slitsomt. Det var mer behagelig å gå på skolen. Informanten var elev på 3 påbygg generell studiekompetanse. Yrkesorientering handler om å velge bort noe som oppleves som vanskelig og velge noe man liker bedre: «Ja, jeg var ikke klar for å stå opp så tidlig for å gå på jobb og sitte på kontor. Jeg ville gå mer på skole, det var det jeg fant ut, i alle fall» (F2, I6). På spørsmål om hva informanten tenkte om å stå opp tidlig ble det svart at det var mye deiligere å gå på skolen: «Nei, jeg måtte stå opp sånn halv 6, [...] det var mye deiligere å gå på skolen, da, enn det var å jobbe» (F2, I6).

En annen informant som hadde hatt arbeidspraksis som elektriker fortalte at det ikke var lystbetont å jobbe som håndverker ute i 16 minusgrader. Det var for kaldt og slitsomt. Det var mer behagelig å gå på skolen. Informanten var elev på 3. påbygg generell studiekompetanse og hadde valgt seg bort fra yrkesfag: «[...] jeg hadde ikke noen interesse for det, fant jeg ut etter hvert. Den ene perioden måtte jeg stå ute i 16 minus og sånn, og stå og koble uten hansker og det var helt jævlig» (F2, I10).

De neste funnene handler om at det er mer frihet å gå på skolen, og at man ikke var klar til å begynne å jobbe. Friminutt trekkes frem og vi forsto at det sosiale på skolen var viktig. Om det å jobbe ble det sagt at det var mer krav, mer stress og dårlig tid. Om det å gå på skolen ble det sagt at det var deilig, man kan støtte seg til læreren og man har bare

ansvaret for seg selv. Det var mer deilig å gå på skolen enn å være lærling: «Jeg ville bare ha den friheten med å gå på skole litt lenger. Det er deilig å gå på skole. ... Jeg var ikke klar til å jobbe, i det hele tatt. Så jeg fortsatte på skolen» (F2, I6). Det forklares blant annet med at på jobb så er det ting man må gjøre hele tiden, mens på skolen er det sosialt å ha friminutt. Det er mer deilig: «Når du jobber har du ting som du må gjøre hele tida, her så har du friminutt og sånne ting da, så jeg tenkte sånn at jeg går heller lengre på skolen» (F2, I6). På spørsmål om det var mer deilig å gå på skolen ble det svart ja til dette. Informanten ønsket å ha det deilig litt lenger. En annen informant sa at det var hardkjør på arbeidspraksisen, mens på skolen satt man stille på en pult og tok det litt mer med ro.

Det var ganske hardkjør i forhold til hva det var på skolen, og når det i tillegg til det var stress og dårlig tid på den jobben, så var det å løpe rundt på arbeidsplassen å jobbe, da. Isteden for å sitte på en pult og ta det litt mer med ro. (F2, I8)

En informant sa at det var bedre å gå på skolen for der var det mer frihet, og det stilles ikke skikkelig krav. Man overlater ansvaret til læreren: «[...] det er bedre å gå på skole.[...] Det er litt mer frihet. Det stilles ikke skikkelige krav til deg [...] du er liksom bare en elev, og ikke den som er i kontroll. Jeg må liksom lene meg på læreren» (F2, I9). En uttalte at på skolen så har man bare ansvaret for seg selv: «Du har bare ansvaret for deg selv» (F2, I 10).

I det fjerde og siste intervjuet var ikke kategorien *yrkesorientering* blant de kategoriene som informantene selv definerte. Da dette var en kategori i andre intervjuer lette vi etter utsagn i det transkriberte materialet og fant at informantene hadde uttalt seg om yrkesorientering. Denne uttalelsen viste at dette var en informant som hadde hatt flere arbeidspraksisplasser. Ved å ha arbeidspraksis i flere forskjellige yrker vil man få erfaring som kan bidra til å velge yrke senere:

[...] på sykehjem så var det å mate pasienter, følge de på tur, lese aviser, stelle de. I barnehagen så var det å passe på dem, leke med dem, mate de, skifte på dem. På tannklinikken så var det du måtte sprite av, sterilisere, ta instrumentene i autoklaven, desinfisere [...] (F 4, I16).

I det tredje fokusgruppeintervjuet definerte informantene at *yrkesorientering* var en kategori som de hadde snakket om. Noen av kodene til kategoriene *yrkesorientering* dreide seg om at en uttalte at arbeidspraksisen gjorde en mer sikker på å bli lærling. Andre uttalelser dreide seg om at man fikk bekreftelse på at man skulle jobbe med mennesker, finne ut hva du skal bli, hva du interesserer deg for, og hva du liker. En sa at jeg skal ikke bli helsefagarbeider.

En informant uttalte at man hadde blitt flink og lært mye av å være i arbeidspraksis på forskjellige steder. Det hadde ført til at det hadde blitt lettere å velge hvilket utdanningsprogram både på Vg2 og Vg3. Informanten sa at uten arbeidspraksis hadde hun ikke visst hva hun skulle bli: «Hadde ikke vi hatt den praksisen så hadde ikke jeg ant hva jeg ville bli, i det hele tatt» (F 3, I15). En annen informant fra det samme intervjuet bekreftet dette ved å si: «[...] og det viktigste er kanskje det at jeg får en bekreftelse på at jeg har valgt det riktige, at jeg trives i det jeg gjør, og at jeg kan hjelpe andre mennesker» (F3, I13).

Vi fant også en uttalelse som omhandlet arbeidspraksis der man hadde hatt negative opplevelser som gjorde at man ikke valgte å jobbe med barn, men heller et ønske om å jobbe videre i helsevesenet: «På barneskolen fant jeg ut at jeg takler ikke 30 bråkete, hylende, løpende barn rundt meg i 6 timer. Det orker jeg ikke. På sykehjem der er det jo veldig koselig, men jeg vet jeg vil jobbe på sykehus, så på en måte en bekreftelse på at jeg ikke vil jobbe på sykehjem resten av livet» (F3, I15).

Som vi tidligere har nevnt fra våre memos etter det andre fokusgruppeintervjuet var vi overrasket av at flere informanter hadde sagt at det var deilig å gå på skolen. Vi var opptatt av at arbeidspraksis skulle gi elevene et erfaringsgrunnlag som kunne bidra til å velge yrkesretning. I tillegg fikk vi funn som peker på at elevene trives mer på skolen enn i arbeidspraksis. Vi undret oss over at noen elever muligens tenker kortsiktig og vil være elev litt til. Dette fordi det er mindre ansvar og behagelig å gå på skole enn å jobbe.

Vi har funn som viser at arbeidspraksis bidrar til at informantene får svar på sine forventninger til det å jobbe i et yrke. Noen sa at forventningene ikke ble innfridd og valgte seg et annet yrke. Andre sa at det var slitsomt og hardt å jobbe. Det var mer deilig å ta det med ro på skolen. Det var mindre ansvar på skolen og sosialt å ha friminutt. Noen fikk bekreftelse på å fortsette med det de hadde valgt og ble sikker på å bli lærling. En sa

at man ville jobbe med mennesker. En sa at unger skal jeg ikke jobbe med. Man får innblikk i hva det vil si å jobbe. Kategorien *yrkesorientering* er, etter vår mening, en form for praktisk karriereveiledning. Praktisk karriereveiledning gjør at informantene får en bedre forståelse av hva det vil si å jobbe i et yrke eller flere yrker. Vi forstår det slik at ved å ha arbeidspraksis bidrar dette til at noen velger å begynne på 3. påbygg til generell studiekompetanse, mens andre velger å fortsette og enten bli lærling eller å begynne på Vg3 i skole for å fullføre sin yrkesfagutdanning.

4.6 Dette svarte informantene om deres viktigste læring fra arbeidspraksis i faget prosjekt til fordypning.

På slutten av alle fire fokusgruppeintervjuene stilte vi et spørsmål som alle informantene svarte på. Spørsmålet var: «Hva er det viktigste du har lært i arbeidspraksis i PTF innenfor yrkesfag i videregående skole?» (figur 4-6).

Vårt resultat etter kategoriseringen av dette spørsmålet, var at ingen informanter hadde svar som omhandler hovedkategorien *organisering*. Derimot har vi resultat i alle de andre hovedkategoriene. Det var overraskende mange informanter som sa at den viktigste erfaringen omhandlet hovedkategorien *utvikling av sosialkompetanse*. Som faglærere har vi vært mest opptatt av at elever skal nå sine kompetansemål i den lokale læreplanen. Før eleven blir utplassert så forteller vi elevene at det blant annet er viktig at de må møte presis og holde avtaler med den bedriften de er utplassert i. Vi har vært mindre opptatt av det sosiale kompetansebegrepet slik vårt resultat fremstår i denne studien. Det å tilegne seg sosialkompetanse i arbeidslivet er en generell viktig kompetanse. Den sosiale kompetansen kan brukes i alle deler av arbeidslivet, og er en type kompetanse som også er med å forme deg som menneske.

Matrise med kategorisering av hva informantene svarte om deres viktigste læring fra arbeidspraksis i prosjekt til fordypning

Hovedkategori	Slik svarte informantene på spørsmålet; «Hva er det viktigste du har lært i arbeidspraksis i prosjekt til fordypning innenfor yrkesfag i videregående skole?»	Informant nr.
Praktisk yrkesfag opplæring	Lært noe	1
Praktisk yrkesfag opplæring	Må jo være dødsfall, da	12
Praktisk yrkesfag opplæring	Epileptisk anfall	13
Praktisk yrkesfag opplæring	Det som sitter mest igjen er at jeg har vært borti et par dødsfall	15
Praktisk yrkesfag opplæring	Det viktigste for meg er faktisk kundebehandling	16
Praktisk yrkesfag opplæring/ Motivasjon	Jeg har erfart skjult anlegg, det hadde jeg aldri koblet før. Veldig goy å ha fått gjort noe nytt på utplassering	17
Praktisk yrkesfag opplæring/ Utvikling av sosial kompetanse	Respekt og profesjonalitet, alt som har med kundebehandling, og hvordan du skal utføre jobben din og at du ikke skal se ned på folk som har en annen kultur, hudfarge osv.	21
Motivasjon/ Utvikling av sosial kompetanse	Ingen dager er de samme, alle dager var helt ulike. Det var spennende. Være litt ydmyk	8
Utvikling av sosial kompetanse	Jeg er ikke best! Man er aldri best.	2
Utvikling av sosial kompetanse	Ansvarsfull – jeg har blitt mer ansvarsfull etter å ha hatt arbeidspraksis	3
Utvikling av sosial kompetanse	Blitt mer voksen	4
Utvikling av sosial kompetanse	Lært mer om meg selv	5
Utvikling av sosial kompetanse	Lært meg å være punktlig. Å være høflig og liksom ta ting med et smil og ikke bli sur og sånn	6
Utvikling av sosial kompetanse	Tålmodighet, det å takle det som bama vil ha	7
Utvikling av sosial kompetanse	Fikk erfaring med hvordan man skal oppføre seg i forhold til andre mennesker f. eks. kommunikasjon	9
Utvikling av sosial kompetanse	Alle er forskjellige	11
Utvikling av sosial kompetanse	Alle er ulike med ulike behov	14
Utvikling av sosial kompetanse	Høflighet. Ikke si noe teit til kunden, komme på jobb og gjøre det en skal	18
Utvikling av sosial kompetanse	Orden er noe jeg lærte veldig for da	19
Utvikling av sosial kompetanse	Effektivitet, jobbe flittig. Jobbe raskt, lære kjapt, gjøre det som bedriften ber deg om	20
Praktisk karriereveiledning	Det er hardt å jobbe i et vanlig yrke i forhold til å gå på skole	10

Figur 4-6 Matrise med kategorisering av hva informantene svarte om deres viktigste læring fra arbeidspraksis i PTF (Bogstad og Gulbrandsen, 2013)

4.7 Oppsummering

Resultatene i dette kapittelet kan oppsummeres gjennom fem hovedkategorier; *organisering, praktisk yrkesfagopplæring, motivasjon, utvikling av sosial kompetanse og praktisk karriereveiledning.*

I hovedkategori I *organisering* fremkommer det at det er stor forskjell i omfanget av arbeidspraksis på de ulike utdanningsprogrammene. Organisering innebærer også samarbeid skole og bedrift slik at det blir en målstyrt arbeidspraksis hvor både elev, lærer og bedrift er klar over hva eleven skal lære, hvor lenge arbeidspraksisen skal vare, hvem som har ansvar for oppfølging og veiledning, og hvordan opplæringen skal gis. Veileder har en viktig rolle i arbeidspraksisen til elevene i faget PTF. Gjennom sin opptreden og væremåte kan veilederen avgjøre om eleven går videre innen yrkesopplæringen i dette faget. Informantene ser sammenheng mellom kompetansemål og innhold i arbeidspraksis, men det kan se ut som at det er ulike rutiner rundt arbeidet med kompetansemål og utarbeiding av lokal læreplan. Når det kommer til dokumentasjon av PTF er det ulik praksis. Det gir seg utslag som at noen elever har fått en karakter som de ikke skjønner begrunnelsen for. Det er mye som tyder på at elevene ikke har blitt gjort godt nok kjent med vurderingskriteriene i dette faget.

Hovedkategori II *praktisk yrkesfagopplæring* beskriver at elevene ønsker å lære gjennom å utføre praktiske arbeidsoppgaver ute i bedriftene. På den måten kan elevene knytte teorien fra skolen til den praktiske virkeligheten. De praktiske ferdighetene elevene tilegner seg kan se ut som fører til at elevene blir tryggere og sikrere, i motsetning til hvis de opplever at det ikke er samsvar mellom hva de har lært på skolen og hva som utføres i praksis, noe som kan føre til usikkerhet og utrygghet. Informantene sitter igjen med flere konkrete opplevelser og erfaringer etter arbeidspraksis i PTF, og mange opplevelser har gjort sterkt inntrykk på dem. Informanter som har kommet lengst i sine opplæringsløp trekker frem feil de har gjort. Disse elevene fremstår som tryggere i sin yrkesutøvelse, og de tør å innrømme feil. Den samme gruppen viser også en glede over å få lære noe nytt. Elevene er opptatt av å opptre profesjonelt. Elevene er svært bevisst sin egen oppførsel og sin egen framferd. De trekker frem at det er viktig å være høflig, ansvarsfull, selvstendig, punktlig og ikke minst presentabel i arbeidsantrekket. Hvis elevene opptrer profesjonelt vil de få gode tilbakemeldinger, og selv tilliten til elevene vil vokse, og sjansene for å få læreplass øke. Elevene er også svært opptatt av HMS på arbeidsplassen. HMS omhandler

løfteteknikk, bruk av verneutstyr, orden og system på en arbeidsstasjon, brann- og førstehjelpsopplæring og klare arbeidsinstrukser.

I den tredje hovedkategorien *motivasjon* gir noen elever uttrykk for at de har opplevd økt selvtillit og personlig vekst gjennom mestring som følge av å få prøve nye utfordrende oppgaver i arbeidspraksis. De har blitt sikrere i utførelsen av sitt arbeid og kan jobbe mer selvstendig. Gjennom positive tilbakemeldinger har de fått styrket selvtillit. Andre elever har opplevd passivitet, enten fordi man ikke fikk prøve selv eller ikke fikk vite hva man skulle gjøre. Noen elever uttalte at ingen var interessert i dem og at de følte at de var i veien. Stress og for mye ansvar, baksnakking og krangling har gitt noen elever negative erfaringer fra arbeidspraksis.

Den fjerde hovedkategorien *utvikling av sosial kompetanse* viser at arbeidspraksis gav elevene verdifull erfaring på jobb til å utvikle sin sosiale kompetanse. Noen elever var konkrete på hva som var uakseptabel og akseptabel adferd i arbeidspraksis. Dette er viktig kompetanse for å kunne utvikle seg til en profesjonell yrkesutøver.

Den siste hovedkategorien *praktisk karriereveiledning* viser at elevene får en bedre forståelse av hva det vil si å jobbe i et yrke eller flere yrker. Arbeidspraksis bidrar til at elevene kan velge hva de skal gjøre videre. Enten velge å begynne på 3. påbygg til generell studiekompetanse, bli lærling eller å begynne på Vg3 i skole for å fullføre sin yrkesfagutdanning.

Overvekt av elevene i denne studien fremhevet sosial kompetanse som det viktigste de hadde lært i arbeidspraksis i PTF. Den sosiale kompetansen kan brukes i alle deler av arbeidslivet, og er en type kompetanse som også er med å forme deg som menneske.

5. Analyse av resultater

I dette kapittelet presenteres vår analyse av resultatene for å belyse studiens problemstilling. Problemstillingen utledet fire forskningsspørsmål som denne analysen er bygget rundt (kapittel 1.2). Vi har valgt å analysere hovedkategoriene med underkategoriene, fordi de er mer abstrakte begreper enn kodene. Det vil nå være mulig for oss å anvende vår førforståelse og annen teori for å få en bedre forståelse av vårt resultat.

5.1 Hva er omfanget av elevens arbeidspraksis i faget prosjekt til fordypning innenfor yrkesfag i videregående skole?

Et av våre forskerspørsmål var; «Hva er omfanget av elevens arbeidspraksis i faget prosjekt til fordypning innenfor yrkesfag i videregående skole?» Med dette forskerspørsmålet var vi opptatt av at vårt utvalg av informanter faktisk hadde vært utplassert i bedrift. Omfanget av arbeidspraksisen vil påvirke hvilke erfaringer elevene har hatt.

5.1.1 Arbeidspraksis i prosjekt til fordypning er ulikt organisert

Hovedkategori I *Organisering* analyseres først da organisering er et overordnet arbeid for å gjennomføre arbeidspraksis. Underkategoriene til denne hovedkategorien er; *ulikt omfang arbeidspraksis, samarbeid skole bedrift, veiledning og vurdering* (figur 4 -1). Etter vår mening er det en sammenheng mellom omfanget av arbeidspraksis, som var vårt forskerspørsmål, og resultatet av vår analyse av empiri, som var hovedkategori I *Organisering*. Omfanget av informantens arbeidspraksis analyseres først (figur 3 -1). Deretter analyserer vi de øvrige underkategoriene i denne hovedkategorien. Vi hadde ikke satt noe minstekrav til antall dager og uker i arbeidspraksis i PTF. Dersom alle informantene hadde hatt lite arbeidspraksis kunne det føre til at svarene kunne blitt andreledes enn om de hadde vært mye i arbeidspraksis. På den annen side så har de som har hatt mindre omfang av arbeidspraksis gitt oss et rikere bilde av hva omfanget av arbeidspraksis er. I vår førforståelse så beskrev vi at omfanget av arbeidspraksis varierte fra utdanningsprogram til utdanningsprogram. Dette har vi fått bekreftelse på i våre funn. Informantene som hadde vært elever på utdanningsprogrammet elektrofag hadde hatt minst omfang av arbeidspraksis. Mens de som hadde vært elever på

utdanningsprogrammene service og samferdsel, og teknikk og industriell produksjon hadde hatt mer arbeidspraksis, og da spesielt på Vg2. Informantene fra helse- og oppvekstfag hadde hatt det største omfanget av arbeidspraksis.

Elevene på yrkesfag har den samme nasjonale læreplanen i PTF, og det gis frihet til hvordan elevene skal oppnå kompetansemålene (Forskrift PTF, 2007). Siden elever på yrkesfag en dag skal ut i et praktisk yrke må de få kjennskap til sitt yrkesvalg. Det er sentralt at de får nok praktisk erfaring slik at de selv skal kunne danne seg sin egen oppfatning om hva dette valget innebærer. En annen fordel med arbeidspraksis er at det kan være med på å sikre at elevene får en meningsfull og relevant opplæring (Nilsen, 2008, s. 94). Elevene kan da bli kjent med arbeidsmiljøet og yrkeskulturen i den bransjen de har valgt (Nilsen, 2008, s. 94). Nilsen skriver at deltakelse i reelle oppdrag og arbeidsoppgaver er den beste arenaen for læring så lenge elevens arbeid dokumenteres (Nilsen, 2008, s. 95). Det kan derimot være vanskelig å finne nok arbeidspraksisplasser til alle elevene. Vi har selv erfart at det kan være vanskelig å finne arbeidspraksisplass, men med stor innsats så er det mulig å få til. Våre resultater viser at omfanget av arbeidspraksis på vår skole synes å være mindre på Vg1 enn på Vg2 (kapittel 4.1.1). En forklaring kan være det Nyen og Tønder peker på, at mangel på praksisplasser kan føre til at skolene velger å prioritere Vg2 elever og at omfanget av arbeidspraksis av Vg1 elever blir begrenset (Nyen & Tønder, 2012, s. 54). I vår studie fant vi at det var spesielt innenfor Vg1 helse- og oppvekstfag at omfanget av arbeidspraksis i bedrift er størst. Det er opp til den enkelte faglærer å skaffe arbeidspraksis til sine elever. Tilgang til egnet opplæringsarena blir her sentralt. På vår skole, der denne undersøkelsen har foregått, har ikke helse- og oppvekstfag noe egnet verksted. Innenfor dette faget er brukeren en helt sentral del av yrket. På utdanningsprogrammene service og samferdsel, elektrofag og teknikk og industriell produksjon har man egne verksteder der man kan produsere og oppnå kompetansemålene i læreplanene. På den måten blir det lettere for faglærerne å gi opplæring for elevene på yrkesfag på skolen. Ut fra vår empiri, som viser at det er et ulikt omfang av arbeidspraksis, mener vi at det foregår annen form for undervisning når elevene ikke er i arbeidspraksis. Da dette er på siden av vår problemstilling, har vi ikke undersøkt dette i vår studie. Generelt så viser annen forskning at det foregår ulik organisering av faget. Det kan være klasseroms prosjekt, kvasibedrift/skoleverksted, arbeidserfaring og læring i arbeid.

Fire modeller for organisering av prosjekt til fordypning

	Lav yrkesrelevans	Høy yrkesrelevans
Skjermet	(A) Klasseromsprosjekt	(B) Kvasibedrift/skoleverksted
Ikke skjermet	(C) Arbeidserfaring	(D) Læring i arbeid

Modellene tar utgangspunkt i elevens opplevelse av yrkesmessig relevans og skjerming fra krav og forventninger fra omgivelsene. Klasseromsprosjekt gjennomføres som en mer eller mindre ordinær undervisningssituasjon på skolen (Nyen & Tønder, 2012, s. 53). Som det fremgår av tabellen så gir (A) Klasseromsprosjekt lav yrkesrelevans og som er en skjermet undervisningsform. Som en ytterlighet så gir (D) Læring i arbeid høy yrkesrelevans og læringen foregår ikke i skjermete omgivelser. Her blir eleven eksponert for omgivelsenes krav om forventninger (Nyen & Tønder, 2012, s. 54).

Figur 5-1 Fire modeller for organisering av prosjekt til fordypning. Hentet fra «Fleksibilitet eller faglighet» av Nyen & Tønder, 2012, s.52. FAFO. Gjengitt med tillatelse (vedlegg nr. 9).

Utvalget i vår undersøkelse er for lite til at vi med sikkerhet kan si at den store forskjellen i omfanget av arbeidspraksis er så stor for alle elevene. Noen av informantene har sagt at de kun har hatt 2 uker med arbeidspraksis, mens andre har vært utplassert en dag i uken både på Vg1 og Vg2 (kapittel 4.1.1). Med bakgrunn i dette mener vi at det er forskjell på omfanget av arbeidspraksis på de forskjellige utdanningsprogrammene vi har undersøkt. Etter vår erfaring kan dette skyldes at det er mindre øvingslokaler på helse- og oppvekstfag enn det er på for eksempel teknikk- og industriell produksjon og elektrofag. Yrkesfagelevens tilgang til arbeidspraksisplasser kan være en annen årsak.

Våre resultater viser at et godt samarbeid mellom skole og bedrift er viktig for at elevene skal få en vellykket erfaring i arbeidspraksis (kapittel 4.1.2). Dette kan oppnås ved å ha en målstyrt arbeidspraksis hvor elev, lærer og bedrift er klar over hva eleven skal lære, hvor lenge arbeidspraksisen skal vare og hvem som har ansvar for oppfølging og veiledning. På den måten så vil alle parter være klar over hvordan opplæringen skal gis.

Vi har data som indikerer at det kan være manglende eller dårlig samarbeid mellom skole og bedrift, og at det kan være mangelfull informasjon fra bedriftens ledelse/skolens kontaktperson til vedkommende som skal ha ansvaret for eleven i arbeidspraksisperioden. En informant som hadde vært i arbeidspraksis der bedrift har hatt en skriftlig samarbeidsavtale med skolen har hatt en svært god erfaring med sin arbeidspraksis. Etter vår mening bør dette arbeidet styrkes.

En viktig rammefaktor i yrkesutdanningene er arbeidsutplassering av elever (Hiim & Hippe, 2009, s. 60). Kunnskapsløftet gir føringer om å styrke samarbeidet mellom skole og bedrift og det er skoleeier og den enkelte fylkeskommune som har fått dette ansvaret (Hiim & Hippe, 2009, s. 54). Et problem innen for samarbeid skole og bedrift er at man kan bli avhengig av innsatsen til den enkelte lærer. Læreren vil på sin side kunne savne forankring hos skoleeier (Hiim & Hippe, 2009, s. 55) Stortingsmelding nr. 44, 2008 – 2009, Utdanningslinja, peker på at samarbeid mellom skole og arbeidsliv er et viktig satsningsområde (St.meld. nr 44 (2008-2009), 2009, s. 32). Det er et omfattende samarbeid mellom skole og bedrift, men spesielt innenfor PTF og utdanningsvalg har behovet for et formalisert samarbeid blitt større (St.meld. nr 44 (2008-2009), 2009, s. 32). Godt samarbeid og at det utvikles rammer fremheves som sentrale faktorer (St.meld. nr 44 (2008-2009), 2009, s. 32). Stortingsmeldingen ble utgitt to år etter innføring av PTF. Nå fem år etter at stortingsmeldingen ble publisert, er dette temaet fortsatt aktuelt. Et styrket samarbeid mellom skole og arbeidsliv må til (Meld. St. 20, (2012 - 2013), 2013, s. 131). Stortingsmeldingen viser til at det er økt behov for en sterkere formalisering av samarbeid og økt bruk av partnerskapsavtaler (Meld. St. 20, (2012 - 2013), 2013, s. 131). Skoleeier har etablert lokale læreplaner og har som mål at dette skal forankres hos elev, lærer og på arbeidsplassen. Eksempler på dette finner vi i vår empiri. En informant beskriver tverrfaglig samarbeid mellom skole og bedrift med eksempler på at det er god kommunikasjon mellom lærere og ansatte. Informanten beskrev samarbeidet med at alle visste hvilke oppgaver eleven skulle utføre og lære. Andre informanter hadde uttalelser om mangler i dette samarbeidet. En informant sa at det hadde vært bedre om skolen hadde samarbeidet med den bedriften eleven er utplassert i. Vi har flere funn der elevene ikke visste hva de skulle gjøre når de var utplassert fordi læreren ikke hadde fortalt arbeidsplassen hva eleven skulle lære. Andre fortalte om at de ikke gjorde noe og følte seg uønsket på arbeidsplassen. Dette er funn som viser at skoleeiers intensjon om et godt samarbeid mellom skole og bedrift ikke når frem til alle som er berørt.

Arbeidserfaring i seg selv er ikke en garanti for at elever skal lære mer enn når de får opplæring på skolen (Nyen & Tønder, 2012, s. 53). Et formalisert samarbeid ved bruk av lokale læreplaner kan være viktig for å få en god start på elevens arbeidspraksis. Vi anser at dette danner et godt grunnlag for faglærer i den videre oppfølgingen av elev i bedrift. Oppfølgingen av elev må skje med jevnlige bedriftsbesøk slik at det blir en god forankring og forståelse hos alle. Vi tror at av den lokale læreplanen er et viktig verktøy i dette arbeidet. Nyen og Tønder peker på at PTF har ført til at det har blitt et økt samarbeid mellom skoler og bedrifter, men at behovet for formalisering og koordinering av samarbeidet har økt (Nyen & Tønder, 2012, s. 40). Noe av dette kan løses ved at skoleeier og den enkelte skole inviterer bedriftsorganisasjoner og bedrifter til forpliktende samarbeidsavtaler. Eksempler på dette er at vår skole har samarbeidsavtale med kommunen. Et annet eksempel er Næringslivets hovedorganisasjon, (NHO) sin partnerskapsavtale⁸. Slike samarbeidsavtaler kan bidra til et bedre samarbeid mellom skole og bedrift slik at alle elever får en god erfaring fra arbeidspraksis.

I organiseringen av arbeidspraksis mener vi at skoleeier bør ta et større ansvar for at det foregår aktiv veiledning av elever som er i arbeidspraksis. Vi har funn som viser at det er variasjon i veiledning og oppfølging av elever i arbeidspraksis (kapittel 4.1.3). Noen av informantene sa de hadde fått god veiledning og oppfølging, mens andre sa at de ikke hadde fått veiledning. Det ble sagt at man hadde blitt overlatt til seg selv og ikke visste hva man skulle gjøre. Resultatene peker på at noen elever har blitt overlatt til seg selv og ikke har visst hva de skal gjøre når det har vært utplassert i bedrift.

Det er mange former for veiledning. Veiledning i bedrift blir en form for undervisning der man vektlegger hva som er god praksis og egen praksisteori (Nilsen, 2008, s. 96). Veiledningen foregår gjerne mellom to personer og et saksforhold. Ved at veileder stiller åpne spørsmål kan det avdekkes hvilke behov eleven har i saksforholdet (Nilsen, 2008, s. 96). I veiledning som strekker seg over lengre tid er det vanlig å dele veiledningen inn i seks faser (Inglar, 1997, s. 83). Veiledningsfasene er: kontaktfasen, kontraktfasen, forberedelsesfasen, gjennomføringsfasen, og vurderingsfasen (Inglar, 1997, s. 83).

⁸ NHO inviterer skoler og bedrifter til og registre alle sine partnerskapsavtaler på hjemmesiden til NHO. Partnerskapsavtalen gjøres mellom den enkelte skole og NHO bedrift. Innholdet i avtalen kan være at bedriften tar i mot elever på arbeidspraksis med mål om blant annet at elevene skal få større innsikt arbeidslivet og om at elevene skal kunne gjøre realistiske yrkes- og utdanningsvalg (NHO, 2013).

Som faglærere har vi vært opptatt av å skaffe egnet arbeidspraksis plass, utarbeide lokal læreplan, lage frammøteliste som bedriften fyller ut, gjennomføre bedriftsbesøk, og at eleven skal dokumentere sin arbeidspraksis med logg og refleksjonsnotat. Avslutningsvis har vi sammen med elev og bedrift foretatt en vurdering. Dette arbeidet har dannet vårt grunnlag for å kunne fastsette en karakter i faget PTF. Vår vurdering sett i dette perspektivet er at bedriftene blir i stor grad overlatt til seg selv i hvordan de skal gjennomføre opplæringen. På den annen side så viser vårt resultat at det er gode erfaringer med veiledning. En informant trekker frem at hun ble oppfordret til å spørre og at praksisstedet fremhevet at informanten var der for og lære. Informantene ser nytten av å ha en veileder i bedriften. En informant sa at han opplevde at han ikke kunne noe når han begynte i arbeidspraksis. Han visste ikke om han skulle bli lærling. Gjennom veilederen ble informanten lært opp i faget. Informanten skisserer videre at han hadde valgt å bli lærling, og sa at etter fagbrevet så kan informanten bli veilederen til en ny elev som kommer i arbeidspraksis i bedriften. Det kan virke som at veileder har en viktig rolle i arbeidspraksisen til elevene i faget PTF. Gjennom sin opptreden og væremåte kan veilederen bidra til om eleven går videre innen yrkesopplæringen og mot et fagbrev. Elevene fremhever at det er viktig at de får lov til å spørre og at det gis rom for gradvis å tilegne seg fagkunnskaper sammen med en veileder. Hiim og Hippe vektlegger også dette ved at «en praksisveileder eller instruktør som kan sette ord på og begrunne mye av det hun gjør, og som kan uttrykke relevante spørsmål til eleven, vil ha mye å bidra med i elevens opplæring» (Hiim & Hippe, 2007, s. 79).

Ved utarbeidelse av lokal læreplan ute i bedrift blir bedrift, elev og lærer enig om hva som eleven skal lære. Vi har selv vært ute på mange bedriftsbesøk og gjennomført dette. Hvordan eleven i arbeidspraksis skal lære har vi overlatt til den enkelte bedrift. Det som vi ikke har gjort er å bistå bedriften i å lage en oppfølgingsplan eller veiledningsplan. Dette fordi man kan risikere at enkelte bedrifter ikke vil ta imot elever da det blir for mye papirarbeid og formell oppfølging. Et viktig element er å se på hvem som har ansvaret for at eleven skal få opplæring ute i bedrift. Utdanningsdirektoratet publiserte en veileder til prosjekt til fordypning (Samsing, Håkegård, Menkerud & Nore, 2011). Veilederen er laget for alle aktørene som er involvert i PTF. Her fremgår det blant annet hvem som har ansvar for hva når elev skal ha arbeidspraksis.

Skolen har ansvaret for å utarbeide en lokal læreplan. Bedriften har ansvaret for opplæring/veiledning. Faglæreren følger opp eleven i bedriften. Kontaktpersonen i bedriften følger opp eleven på arbeidsplassen. Elev og faglærer har ansvar for at eleven dokumenterer arbeidet underveis. Faglærer har hovedansvar for vurderingen. (Samsing et al., 2011, s. 15)

Vi som faglærere har aldri gitt denne veilederen til noen bedrifter. Vår erfaring, og vårt resultat, peker på utfordringer for at elevene skal få adekvat veiledning i bedrift. Det kan virke som om at kommunikasjon rundt organisering er viktig for at alle skal få en god forankring av sine oppgaver.

For at elevene skal nå videre og lære å lære må de ha eksempler som er situasjonspregede og erfaring (Hiim & Hippe, 2007, s. 61). Vår analyse viser at det må settes økt fokus på veiledning av elever som er i arbeidspraksis. Dette kan gjøres på mange måter. Faglærer kan bistå bedrift i å utarbeide en veiledningsplan og at veiledningsplanen evalueres når faglærer er på bedriftsbesøk. Det er da viktig at bedriften setter av tid til å møte elev og faglærer. Skolen har god kompetanse innen veiledning. Skoleeier kan initiere til at det blir gitt tilbud om kurs i veiledning til veiledere i bedrift. På den måten vil man kunne få et tettere samarbeid med bedrift og skole.

Underkategorien *vurdering* ser ut til å henge mye sammen med kategorien *veiledning* og *samarbeid skole/bedrift*. Dette begrunner vi med at informantene trekker frem lærerens oppfølging av elevene i arbeidspraksis og hvorvidt elevene og bedriften vet hva elevene skal lære i arbeidspraksisperioden (kapittel 4.1.5). Som vi har nevnt skal det utarbeides en lokal læreplan og det er denne som danner grunnlaget for hva elevene skal lære. Målet er at eleven lærer og at det gjøres en vurdering: «Vurdering er en viktig del av læringsarbeidet. Vurderingen har som formål å fremme læring og utvikling, motivere til videre innsats og å dokumentere elevens kompetanse underveis og ved slutten av opplæringen» (Samsing et al., 2011, s. 21). For å lykkes i vurderingen er oppfølging av elev ute i arbeidspraksis helt sentralt. Læreren kan på sine bedriftsbesøk gi oppfølging og veiledning til at det gjennomføres egenvurdering (Forskrift til opplæringslova, 2006, s. § 3-12) som en del av underveisvurderingen (Forskrift til opplæringslova, 2006, s. § 3-11) og sluttvurderingen (Forskrift til opplæringslova, 2006, s. § 3-17).

Vi har, med bakgrunn i våre resultater, avdekket at elevene har forskjellige erfaringer fra arbeidspraksis i PTF. Noen har fortalt om gode erfaringer mens andre har uttalt at de har erfart mangler i forhold til samarbeid skole og bedrift. Vårt resultat har synliggjort gode og dårlige erfaringer innenfor omfanget av hvor mye elevene har hatt arbeidspraksis, samarbeid skole og bedrift, veiledning og vurdering.

5.2 Hva har elevene lært i arbeidspraksis i faget prosjekt til fordypning innenfor yrkesfag i videregående skole?

Det andre forskerspørsmålet var; «Hva har elevene lært i arbeidspraksis i faget PTF innenfor yrkesfag i videregående skole?» Med dette forskningsspørsmålet var vi opptatt av at PTF er et eget fag på yrkesfag på videregående skole. Praktisk læring i arbeidspraksis kan være et av flere elementer i læringsarbeidet til den enkelte elev. Elevene får en bedre forståelse for hva det vil si i å utøve et yrke ved å være i arbeidspraksis, enn på skolen.

Med *læring i arbeidspraksis* mener vi, basert på vårt resultat, elevens opplevelser og konkrete arbeidsoppgaver, observere, lært av å være med, kommunikasjon med mennesker, et sted å lære, å være med på ting, prøve å utføre selv (kapittel 4.2.1). Dette handler om en del av utdanningen til en yrkesutøvelse (Hiim & Hippe, 2007, s. 31).

5.2.1 Arbeidspraksis i prosjekt til fordypning kan være et viktig bidrag til læring av yrkesfag

Hovedkategori II *Praktisk yrkesfagopplæring* analyseres sammen med forskerspørsmålet *Hva har elevene lært i arbeidspraksis i PTF?* Underkategoriene som belyses her er; *læring i arbeidspraksis, teori/praksis, erfaring, profesjonalitet og sikkerhet* (figur 4 – 2).

Slik denne hovedkategorien fremstår, kan den sammenlignes med det Hiim og Hippe omtaler som fortrolighetskunnskap (Hiim & Hippe, 2007, s. 84). Fortrolighetskunnskap handler om at den tause kunnskapen bare kan tilegnes gjennom nærkontakt og erfaring med de aktuelle fenomener i praktisk yrkesutøvelse (Hiim & Hippe, 2007, s. 84). Vi vil belyse disse kunnskapsperspektivene nærmere senere i kapitlet.

Med arbeidspraksis får elever som arbeider i en bransje i en eller flere bedrifter yrkesforankret opplæring. Med yrkesforankret opplæring mener vi en opplæring som tar

utgangspunkt i det reelle behovet for kompetanse i et yrke når blant annet valg av arbeidsoppgaver, produkter og arbeidsmåter bestemmes (Nilsen, 2008, s. 118).

Ved å få observere og være med på konkrete arbeidsoppgaver så får elevene innsikt i sentrale yrkesoppgaver. En informant savnet å få prøve seg mer selv. Hun fikk være med og observere når læreren på barneskolen underviste, men hadde hatt lyst til å lære ved å gjøre det selv. Det er konkrete arbeidsoppgaver som er nødvendig og relevant for yrkesutøvelsen (Hiim & Hippe, 2007, s. 31). Derimot har vi funn der elever i mindre grad har hatt arbeidspraksis. Elevene har da vært i en mer trygg læringssituasjon ved å ha undervisning på skolen og har ikke kunnet delta i like stor grad i et praksisfelleskap i en bedrift. Det som da vil kunne skje er at elevene mister viktig sosial læring; «Når yrkes- og profesjonsutdanning foregår som formalisert, skolebasert utdanning, er det en tendens til at sosiale og kulturelle sider ved yrkeskunnskapen blir løsrevet fra yrkeskonteksten» (Hiim & Hippe, 2007, s. 89-90). For de elevene som får adgang til et praksisfelleskap i en bedrift, så finner læring sted ved å delta og handle i praktiske situasjoner. Dette kalles for mesterlære (Kvale & Nielsen, 1999, s. 199). I mesterlære læres faget i samme kontekst der faget utøves. På den måten bruker man yrkesutøvelsen som en arena for læring (Kvale & Nielsen, 1999, s. 200). Kvale beskriver at en bedrift er en kompleks sosial arena der mester og lærlinger i felleskap samarbeider i produksjonen. Det er på denne arenaen våre elever har arbeidspraksis. Vårt resultat viser at elever som er utplassert i bedrift kommer lettest i kontakt med lærlinger, men for noen er det vanskeligere å spørre om hjelp hos ansatte med lang erfaring i yrket. Kvale bekrefter dette ved at ferske lærlinger lærer like mye av eldre lærlinger, som av en mester (Kvale & Nielsen, 1999, s. 202).

Et annet perspektiv er at informantene etter å ha utført konkrete ansvarsfulle arbeidsoppgaver har gjort personlige oppdagelser. Et eksempel på dette er en informant som fortalte om en tur med to brukere til et kjøpesenter. Informanten forundrer seg over at noe som informanten gjør hver dag kan bety så mye for en bruker, noe informanten uttrykte på denne måten: «[...] brukeren min sa dette er det beste hun hadde gjort på lenge» (F1, I5). Informanten beskriver hvor glad hun ble når hun hørte dette og sa at hun ønsker å være profesjonell og sette sine egne ting til side for å gjøre noe spesielt for sin bruker. Eleven hadde her oppdaget og lært mye ut i fra en arbeidsoppgave. Hun hadde oppdaget at hun måtte være profesjonell og sette sine behov til side når hun var på jobb.

Noe så enkelt for eleven som å gå på et kjøpesenter frembragte glede hos brukeren. Denne læringen har ført til en viktig oppdagelse hos eleven. Det å oppdage er en subjektiv prosess (Grendstad & Sandven, 1986, s. 235). Den samme informanten trekker frem betydningen av kunnskap. Hun sa at hvis du har kunnskap blir du sikrere. Informanten hadde oppnådd mer kunnskap etter arbeidspraksis enn før: «Hvis du har kunnskap så blir du jo tryggere» (F1, I5) Informanten ser at hun har fått flere ferdigheter i et fag som hun ikke hadde når hun gikk på skolen, og som hun måtte ut i arbeidspraksis for å tilegne seg. I følge Hiim og Hippe kan man ha flere perspektiver på kunnskap (Hiim & Hippe, 2007). Påstandskunnskap, fortrolighetskunnskap som ferdighetskunnskap og taus kunnskap er eksempler på det. Disse forskjellige typene kunnskap må sees på som utfyllende for hverandre og som deler av en helhetlig yrkeskunnskap. Det informantene har lært på skolen er påstandskunnskap eller vitenskapelig kunnskap. Det er kunnskap som kan verbaliseres. Fortrolighetskunnskap bygger på egne erfaringer og kommer til uttrykk som en ferdighet, altså kan vi se på informantenes erfaringer i arbeidspraksis som en fortrolighetskunnskap. All kunnskap kan ikke verbaliseres eller settes ord på. Erfarne yrkesutøvere bare utfører den. Dette er taus kunnskap. Yrkesutøvere klarer ikke alltid å beskrive hvorfor de utfører oppgaver slik de gjør. Det kan være at de ikke tenker over eller er bevisste på alt de gjør og hvorfor, de bare vet at slik gjør man, og slik fungerer det. Med det som bakgrunn blir det viktig at vi med elever kommuniserer mest mulig om yrkeskunnskap. Ved at elevene lærer seg å sette ord på kunnskapen blir de seg den bevisst.

Informantene mente at det var stor forskjell på det de hadde lært på skolen og det de hadde lært i praksis: «[...]det vi har lært har ikke alle andre lært» (F3, I12). Informantene reagerte på en del konkrete arbeidsoppgaver som gjøres «galt» ute i arbeidspraksis av de som jobber der. Dette sammenlignet med hva elevene har lært på skolen. På spørsmål om hva det gjør med elevene når de opplever dette, svarer de at det gjør dem usikre: «[...] personalet gjør en ting, og du har lært en annen, så blir du ganske usikker på hva du skal gjøre [...]» (F3, I13).

Det ble sagt at man «må ha praksis» i betydningen at elever må ha arbeidspraksis for å knytte teorien fra skolen til praktisk yrkesopplæring: «[...] teoridelen inne fra skolen er en viktig del av det vi gjør ute i praksis» (F3, I13). Dette handler om å få utføre nye

oppgaver i en ny sosial sammenheng slik at hele mennesket kan lære ved å utføre aktiviteter og oppgaver i et sosialt fellesskap (Lave & Wenger, 2003, s. 49).

Læring i arbeidspraksis oppsummeres med at informantene ønsker å lære gjennom å utføre praktiske arbeidsoppgaver ute i bedriftene. Gjennom å være deltagere i et praksisfellesskap i en bedrift, er informantene i ferd med å lære seg et fag eller yrke. Informantene ser også ut til at de gjennom sin arbeidspraksis får mulighet til å utvikle en yrkeskunnskap gjennom å sette ord på hva de har erfart. De praktiske ferdighetene elevene tilegner seg kan se ut som fører til at elevene blir tryggere og sikrere, i motsetning til hvis de opplever at det ikke er samsvar mellom hva de har lært på skolen og hva som utføres i praksis, noe som kan føre til usikkerhet og utrygghet.

Med *erfaringer* mente informantene at de hadde hatt konkrete opplevelser i eget fag (kapittel 4.2.3). Opplevelsene de hadde hatt var subjektive, da dette var noe hver enkelt hadde opplevd. Erfaringene var knyttet til bransjen og det yrkesfaget de hadde hatt arbeidspraksis i. Opplevelser som epileptisk anfall og dødsfall på bo og aktivitetssenter, 30 bråkete barn i en barnehage, og trekking av skult anlegg i en elektrobedrift. Det ble sagt at det var gøy å oppleve noe nytt. Andre informanter trakk frem eksempler på feil de hadde gjort i bedriften de var utplassert i. Dette var feil som handlet om å ikke følge rutinene i bedriften. En informant sa at det var fint å jobbe med brukere med ulik grad av demens. Arbeidet ble på den måten variert. En informant hadde blitt vettskremt da hun så en blodig slange i magen til en bruker. Dette er et eksempel på sterke opplevelser som man ikke kan få i en undervisning på skolen. Hvordan elevene har blitt ivaretatt vet vi ikke. Vi antar at de har fått hjelp til å bearbeide dette på arbeidsplassen. Vi har oppdaget at sterke opplevelser knyttet til erfaringer bør være et tema på skolen for de elevene som er ute i arbeidspraksis. Det er viktig at elever får mulighet til å bearbeide disse opplevelsene. Gjennom loggskrivning kan en reflektere og utvikle egne kunnskaper, utvikle sin egen praktiske yrkesteori - PYT.

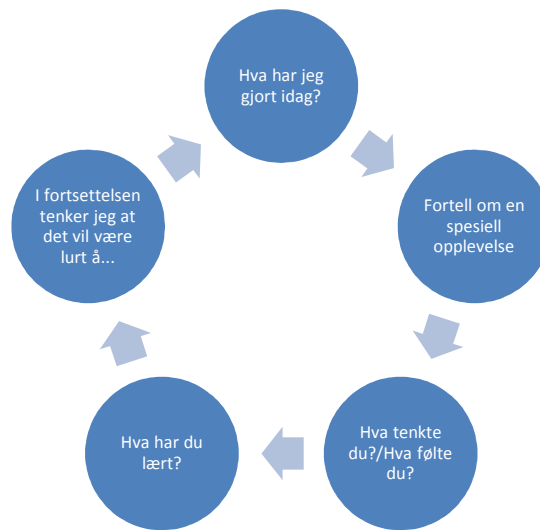
Praktisk yrkesteori – PYT er den enkeltes forestillinger om praksis og den samlede beredskapen for praktisk virksomhet (Støten, 2008, s. 59). Schön hevder at tradisjonell yrkesutdanning kan deles i tre nivåer (Schön, 2009, s. 31). Det første nivået er en generell, teoretisk basiskunnskap, det neste er anvendt kunnskap hvor kunnskapen anvendes i ulike situasjoner, før det tredje nivået; dagligdags praksis, hvor elevene møter den virkelige verden. Gjennom arbeidspraksis får elevene mulighet til å bevege seg den

andre retningen i denne modellen; altså med utgangspunkt i dagligdags praksis kan de reflektere i og over handling og selv utvikle nødvendig kunnskap (Inglar, 1997, s. 168).

Som faglærere i PTF legger vi til rette for refleksjon over handling, ved å samtale med elevene ute i bedrift. Skrivning av ukentlig logg og refleksjonsnotater etter hver praksisperiode, er viktige verktøy for å få oversikt om hva den enkelte elev har fått av opplevelser. Derimot så har vi erfart at mange elever synes det er slitsomt å skrive logg hver uke. Denne form for refleksjon og dokumentasjon favoriserer de som er flinke til å skrive. Vi har derfor oppmuntret elever til å ta bilder (må ta hensyn til taushetsplikten og få tillatelse fra arbeidsgiver) av de arbeidsoppgavene de utfører. Bildene har de lagt inn i loggen. Vi har dialog med elevene når de er på skolen. Disse verktøyene er viktige for å bevisstgjøre elevene og skape refleksjon over handling. Ved at elevene blir bevisste sine følelsesmessige reaksjoner om sine opplevelser vil de utvikle den emosjonelle og holdningsmessige delen av seg selv og dermed lære seg selv bedre å kjenne. Dette kalles for opplevelsesorientering (Nilsen, 2008, s. 86). Opplevelsesorientering fører også til at elevene tilegner seg kunnskaper og ferdigheter (Nilsen, 2008, s. 86). For at elevene skal utvikle sin praksisteori så må de beskrive og analysere sine handlinger, opplevelser og resultater (Nilsen, 2008, s. 85).

Innholdet i en av våre logger danner utgangspunkt for å ivareta elevenes sterke opplevelser fra arbeidspraksis. Innholdet i loggen kan også brukes til å ha en dialog med elevene når de er på skolen. Loggen hadde opprinnelig følgende innhold; «Hva har du gjort i dag?», «Hva tenkte du? /Hva følte du?», «Hva har du lært? I fortsettelsen tenker jeg at det vil være lurt å ...». Vi har nå lagt til et nytt spørsmål i loggen for å ivareta elevenes behov for å bearbeide sterke følelser. Spørsmålet er; «Fortell om en spesiell hendelse». Med inspirasjon fra Kolbs læringssirkel har vi valgt å presentere innholdet i loggen etter denne tenkningen (Kolb, 1984, s. 42).

Innhold i vår nye logg etter Kolbs erfaringslærings sirkel



Figur 5-2 Innhold i vår nye logg etter Kolbs erfaringslærings sirkel (Bogstad og Gulbrandsen, 2013)

Erfaring er ingen garanti for læring. Som vi tidligere har nevnt, for at det skal oppstå læring, må man reflektere på en systematisk måte (Nilsen, 2008, s. 85). Bearbeide erfaringer og opplevelser gjennom å skrive logg.

Kolbs erfaringslærings sirkel gir en oversikt over hvilke elementer som må ivaretas for at det skal kunne oppstå læring. Utgangspunktet er å stille eleven spørsmålet «Hva skjer?» Spørsmålet er ment for at eleven skal tenke på en konkret opplevelse. Deretter mener Kolb at man skal reflektere over den konkrete opplevelsen.

Samspillet mellom de fire orienteringene; konkret opplevelse, reflekterende observasjon, abstrahering av begrep og aktiv eksperimentering i Kolbs erfaringslærings sirkel gir en innholdsmessig struktur til en læringsmodell (Kolb, 1984, s. 42). Vi har tidligere beskrevet en informants uttalelse der hun skrev logger og rapporter som ble satt sammen i en tverrfaglig oppgave. Dette eksemplet viser at det foregår godt læringsarbeid. Derimot sa en annen informant at han hadde levert et par logger og fått karakteren 5. Han sa at han ikke visste hvorfor han hadde fått denne karakteren. Vi har her vist til at det er variert grad av aktiv læringsarbeid ved bruk av logg. Som nevnt tidligere så er ikke logg det eneste verktøyet for et aktivt læringsarbeid. Det kan være tilbakemeldinger fra bedrift til faglærer som har gitt eleven en høy måloppnåelse.

Filosofen og pedagogen John Dewey er kjent for uttrykket «learning by doing». «Erfaring er et samspill mellom det å gjøre noe og se hva handlingen førte til» (Imsen, 2005, p. 38). Gjennom å gjøre og få erfaringer lærer man, man lærer ikke ved å bli påvirket av ytre stimulering (Imsen, 2005, s. 38). Vi forstår dette slik at læring blir noe en bidrar til selv ved aktivitet og handling. Når lærere endrer sine opplæringsstrategier fra teoribasert undervisning til praktisk opplæring, så endrer også elevene sine læringsstrategier (Brevik, Sjøberg & Tarrou, 2008, s. 1).

Informantene er opptatt av å opptre profesjonelt, slik vi oppfatter dem (kapittel 4.2.4). Det var informantene selv som brukte dette begrepet og det ble en av underkategoriene som vi presenterte i resultatkapittelet.

De trekker frem at det er viktig å være høflig, ansvarsfull, selvstendig, punktlig og ikke minst presentabel i arbeidsantrekket. Hvis elevene opptrer profesjonelt vil de få gode tilbakemeldinger og selvtilliten til elevene vil vokse, og sjansene for å få læreplass øke. Hårberg med flere har publisert en artikkel om det å være profesjonell på NDLA⁹. Om det å være profesjonell menes at en person er dyktig i faget eller jobben sin (Hårberg Guri Bente 2012). Det består av kunnskaper, ferdigheter, og holdninger. Type kunnskaper og ferdigheter vil etter vår vurdering variere fra yrke til yrke. Mens holdninger dreier seg om det å holde seg oppdatert i faget også etter endt utdanning, være interessert, ansvarlig, fordomsfri og rettferdig (Hårberg Guri Bente 2012). I dette begrepet skiller man også det å være privat og personlig. En profesjonell yrkesutøver opptrer ikke slik som man gjør med venner. På jobb så kler man seg på en bestemt måte og det er forholdet til brukeren og dens behov som styrer det som skal skje. Klær og språk avpasses etter behov (Hårberg Guri Bente 2012).

I et videre perspektiv er begrepet profesjonalitet mer enn det som informantene gir uttrykk for. Det å være profesjonell handler også om yrkeskunnskap, og hva som er den grunnleggende kompetansen i et yrke (Hiim & Hippe, 2007, s. 33). Slik vi forstår det, så mener Hiim og Hippe at en utvidelse av kunnskapsbegrepet må til. Man må vekk fra et

⁹ NDLA, Nasjonal Digital Læringsarena Fylkeskommunene har fått ansvar for å holde elever i videregående opplæring med gratis læremidler. Videregående opplæring er et av fylkeskommunens kjerneområder, og ansvaret for å tilby gode og kvalitetssikrede læremidler er i denne sammenheng viktig. NDLA er et felles fylkeskommunalt initiativ; et innkjøpssamarbeid som startet i 2007 mellom 18 fylkeskommuner. (Nasjonal Digital Læringsarena, udatert)

snevert og oppsplittet kunnskapsbegrep som den innholds fokuserte og teoretiske undervisningen står for. Innen fag- og profesjonsutdanninger har denne tradisjonen vært dominerende. Teori overføres verbalt og anvendes i profesjonell praksis. Vitenskapen blir betraktet som det primære, vesentlige og absolutte kunnskapen som skal tas i bruk i praksisfeltet. Ved et utvidet kunnskapsbegrep legges det til grunn at en profesjonell virkelighet er mer kompleks og nyansert. Utvikling av yrkeskunnskap krever praktisk yrkeserfaring og erfaring med utøvelse av skjønn (Hiim & Hippe, 2007, s. 39).

Profesjonell kunnskap kan ikke alltid verbaliseres, men handler isteden om ferdigheter og håndlag. Som nevnt tidligere blir da refleksjon i og over handling viktig og det å lære av yrkespraksis. Målet blir da en systematisk kunnskapsutvikling i og fra profesjonell praksis. Slik vi vurderer det er elevene på vei til å bli profesjonell. Det informantene fremhever er at det er viktig å komme fort i gang med å utføre jobben de blir satt til i arbeidspraksis. Elevene er også svært bevisst sin egen oppførsel og sin egen framferd. Dette har de erfart ved å være utplassert i arbeidspraksis. Uten denne erfaringen i arbeidspraksisen mener vi at de ikke ville hatt den samme innsikten i det å være profesjonell.

Informantene var opptatt av HMS – Helse, miljø og sikkerhet. Det var informantene selv som definerte kategorien *sikkerhet* (kapittel 4.2.5). De var opptatt av om både egen sikkerhet og brukernes sikkerhet.. Slik vi forstår det informantene sier, omhandler HMS løfteteknikk, bruk av verneutstyr, orden og system på en arbeidsstasjon, brann- og førstehjelpsopplæring og klare arbeidsinstruksjoner samt og lengden på arbeidstiden. Informanter med arbeidspraksis fra helse- og omsorgssektoren er særlig opptatt også av brukernes sikkerhet. De har sett at hvis de ikke tenker sikkerhet kan det raskt gå utover brukerne og forverre deres sykdomstilstand. En informant uttalte seg om manglene bruk av stellefrakk. En stellefrakk er med på å forebygge smittespredning. Informanten gav uttrykk for at personalet ikke bruker stellefrakken riktig og at det kan føre til sykdom hos pasientene. En annen elev hadde hatt arbeidspraksis på et sykehjem. Eleven sa nei på arbeidsplassen, da hun ble bedt om å gi medisiner, noe som ikke er lov før helsefagarbeideren er ferdig med sin utdanning og har bestått et spesifikt medisinkurs: «Jeg har blitt tilbudt å gi medisiner, som vi ikke har lov til uten medisinkurs» (F3, I15). Eleven viste forståelse og hadde innsikt i hva som er lov, tok ansvar og satte grenser. I dette eksempelet er veileder helsepersonell. Helsepersonell er underlagt Helsepersonelloven (Helse- & omsorgsdepartementet, 2001). Der fremgår det krav om

forsvarlighet i forhold til kvalifikasjoner og bruk av medhjelpere ¹⁰. Det kan være at andre elever i samme situasjon hadde gjort det som man ble bedt om å gjøre. Dette har vi ikke resultater på i denne studien. Elevene viser med sitt fokus på sikkerhet at de er opptatt av, det vi tenker er ansvar og ansvarlighet. Den generelle del av læreplanen legger og vekt på dette ved å oppfordre til at elever skal få ta del i aktiviteter som gir elevene plikter og ansvar for å utvikle empati og fremme ansvar for andres situasjon. Gjennom praktisk arbeid skal elevene lære seg å ta ansvar: «Elevane bør derfor komme med i praktisk arbeid, der dei dels yter, dels tek imot. Dei bør komme i vane med å ta ansvar i samfunnet i dag, som førebuing til å ta del i det i morgon» (Læreplan generell del, 1994, s. 31). Eleven viser et slikt ansvar nettopp i sin vurdering rundt medisintid. Konfluent pedagogikk er og opptatt av ansvar og verdier. Like viktig som å fremme hvilke verdier elevene bør ha, mener Grendstad det er å stimulere elevene til en gjennomtenkning og klargjøring av sitt eget ståsted når det gjelder verdier (Grendstad & Sandven, 1986, s. 238). Lov om arbeidsmiljø, arbeidstid og stillingsvern mv. (arbeidsmiljøloven) setter premissene for HMS arbeidet til alle virksomheter og arbeidstakere (Arbeidsdepartementet, 2005). Et viktig element i arbeidsmiljøvernloven er at det skal være ryddige arbeidsforhold. Med det menes blant annet at arbeidsgiver skal gi ansatte nødvendig opplæring innen HMS. Elever er som regel unge og ukjent med arbeidslivet. I følge Arbeidstilsynet er unge arbeidstakere mest utsatt for skader i arbeidslivet og arbeidsgiver skal risikovurdere ¹¹ arbeidsoppgavene til ansatte som er under 18 år. (Arbeidstilsynet, 2013). Dette kan være en medvirkende årsak til at det kan være vanskelig å få utplassert elever i arbeidspraksis. Elever som er utplassert i arbeidspraksis er under opplæring i bedriften og er da å regne som ansatt. Elever i arbeidspraksis i PTF følger læreplanene på Vg3 nivå. Helse, miljø og sikkerhet er et av

¹⁰ § 5. Bruk av medhjelpere

Helsepersonell kan i sin virksomhet overlate bestemte oppgaver til annet personell hvis det er forsvarlig ut fra oppgavens art, personellens kvalifikasjoner og den oppfølging som gis. Medhjelpere er underlagt helsepersonells kontroll og tilsyn. Elever og studenter skal som regel bare gis oppgaver ut fra hensynet til opplæring. (Helse- & omsorgsdepartementet, 2001)

¹¹ En risikovurdering er en grundig gjennomgang av hva som kan forårsake skader eller sykdom på arbeidsplassen. Risikovurderingen tar utgangspunkt i den kartleggingen som allerede er gjort.

Risikovurdering handler enkelt sagt om å stille tre spørsmål:

--1.-Hva kan gå galt?

--2.-Hva kan vi gjøre for å hindre dette?

--3.-Hva kan vi gjøre for å redusere konsekvensene dersom noe skjer? (Arbeidstilsynet, 2013)

flere gjennomgående temaer som er å finne i disse læreplanene. Vi har selv gjennomført undervisning som omhandler HMS. Skoleeier er opptatt av HMS arbeidet og gjennomfører kurs for elever. Skoleeier har egen elev forsikring som også gjelder for de som er i arbeidspraksis. På den annen side så er dette et stort tema og det kan være vanskelig at alle elever har fått nok undervisning innenfor HMS. Både skole og bedrift må ha et høyt fokus på at alle skal få god opplæring i HMS. Faglærer må forberede elevene i dette temaet, før de begynner i arbeidspraksis. Et viktig punkt er å gjennomføre en risikovurdering på den arbeidsplassen eleven skal ha arbeidspraksis.

5.2.2 Arbeidspraksis i prosjekt til fordypning kan være et viktig bidrag til utvikling av sosial kompetanse

Hovedkategorien *Utvikling av sosial kompetanse* (kapittel 4.4) inneholdt kategoriene *Holdninger og Høflighet* (figur 4 - 4). Etter vår mening har arbeidspraksis gitt informantene verdifull erfaring til å utvikle sin sosiale kompetanse. Dette er viktig kompetanse for å kunne utvikle seg til en profesjonell yrkesutøver.

I den generelle delen av læreplanen blir det fremhevet at skolen i tillegg til faglige mål, også skal ha mål om sosial og personlig utvikling hos elevene; «opplæringen skal gi kyndighet og modenhet til å møte livet praktisk, sosialt og personlig» (Læreplan generell del, 1994, s. 14). «skolens arbeidsfellesskap skal utnyttes for å utvikle elevenes sosiale ferdigheter» (Læreplan generell del, 1994, s. 16).

Våre informanter gir i stor grad inntrykk av at arbeidspraksis i PTF har vært en slik opplæring som har gitt dem erfaringer for å utvikle deres sosiale ferdigheter. Uttalelser som; «Du skal være et forbilde for barn og for eldre så skal du være der for dem hele tiden. Du skal gjøre hverdagen deres letter. Jeg er jo ikke der fordi de vil jeg skal være der» (F1, I5) kan være et eksempel på både empati og ansvarlighet. Det er to av fem sentrale områder i sosial kompetanse som trekkes frem i «Veileder for utvikling i sosial kompetanse» fra Utdanningsdirektoratet (Utdanningsdirektoratet, 2007, s. 11). Samarbeids ferdigheter, selvhevdelse og selvkontroll er de andre områdene i sosialkompetanse som veilederen skisserer. Initiativ ble trukket frem av informantene flere ganger gjennom uttalelser som: «[...] at du ikke har skikkelig dårlig holdning og bare sitter sånn her [...] at du liksom tar initiativ» (F1, I2). Dette kan være en form for selvhevdelse som har blitt utviklet hos eleven når hun var i arbeidspraksis. Informanten

som fortalte om hvordan han endret oppførsel ute i arbeidspraksis viser eksempel på selvkontroll og impuls kontroll slik vi velger å tolke uttalelsen «[...] på skolen så slenger vi jo dritt til hverandre hele tiden, ... men når vi kommer i bedriften kommer vi til et nytt miljø, og da endrer du deg etter de reglene som er i det miljøet» (F4, I19).

Å endre seg etter miljøet trekkes frem også av en annen informant; «Du har jo en person som er deg, og det blir vanskelig å si hvem som er deg, for du endrer deg jo hele tiden etter som hvilket miljø jeg er i» (F4, I18). Lave og Wenger introduserte begrepet legitim perifer deltagelse i læringsforskningen. Dette begrepet kan brukes til å forstå forholdet mellom elevene og de erfarne arbeidstakerne i arbeidspraksis. Legitim perifer deltagelse omhandler prosessen som fører frem til at eleven blir en del av praksisfellesskapet (Lave & Wenger, 2003, s. 231). Begge informantene som er nevnt ovenfor, beskriver hvordan de har blitt en del av praksisfellesskapet i arbeidspraksis. Dette kan ha sammenheng med læring gjennom imitasjon og identifikasjon, som er et punkt i Kvale fire læringsressurser i et læringsfellesskap (Kvale & Nielsen, 1999, s. 199). Imitasjon handler om at eleven kan lære komplekse handlingsmønstre uten at man er klar over det. Ved identifikasjon lærer eleven holdninger og moral av den erfarne ansatt i bedriften (Kvale & Nielsen, 1999, s. 206).

Informantene var veldig opptatte av sin egen oppførsel, ansvar, høflighet og egen fremtreden. Dette er noen som vurderes inn under orden og atferds karakter (Forskrift til opplæringslova, 2006), og ikke inn i fagkarakteren i PTF. Vår erfaring er allikevel at mange lærere vurderer elevenes punktlighet, samarbeidsevne, initiativ og selvstendighet i faget PTF, noe som da ikke blir riktig. Vi har selv erfaring i at dette ble gjort, og vi måtte selv gå vekk fra den praksisen da vi ble gjort kjent med innholdet i forskriften til opplæringsloven (Forskrift til opplæringslova, 2006).

Det fjerde forskningsspørsmålet vårt var; «Hva mener elevene er det viktigste de har lært i arbeidspraksis i Prosjekt til fordypning innenfor yrkesfag i videregående skole?» Dette forskningsspørsmålet var blant annet viktig sett ut fra et brukerperspektiv. Det var overraskende mange informanter som sa at den viktigste erfaringen omhandlet hovedkategorien *utvikling av sosialkompetanse*.

Det å tilegne seg sosialkompetanse i arbeidslivet er en generell viktig kompetanse. Den sosiale kompetansen kan brukes i alle deler av arbeidslivet, og er med å forme deg som menneske.

I sluttrapporten til Fafo «Fleksibilitet eller faglighet – en studie av faget prosjekt til fordypning i Kunnskapsløftet» vektlegges det flere erfaringer på hvordan PTF har fungert under innføringen av Kunnskapsløftet (Nyen & Tønder, 2012). PTF skal styrke yrkesidentiteten og fagkompetansen. Elevene blir mer motivert med å jobbe med skolefagene når elevene ser hvordan kunnskapen blir brukt i arbeidslivet (Utdanningsdirektoratet, 2012c). Vi finner igjen mange av våre kategorier i sluttrapporten. Begreper som fagkompetanse, motivasjon, organisering, og at faget gir elevene bedre grunnlag for å velge yrke. I vår studie så har flere av våre informanter uttalt at egen oppførsel og fremtreden med mer har vært det viktigste som de har erfart. Dette har vi kalt for utvikling av sosial kompetanse. Utdanningsdirektoratet har publisert hovedpunktene i sluttrapporten, uten at elevenes sosiale kompetanse er nevnt (Utdanningsdirektoratet, 2012c), mens temaet så vidt er omtalt i sluttrapporten (Nyen & Tønder, 2012).

5.3 Hvilke konsekvenser har arbeidspraksis for elever i prosjekt til fordypning innenfor yrkesfag i videregående skole?

Her vil vi analysere, med utgangspunkt i våre resultater, hva vi tror er konsekvenser av at informantene har vært i arbeidspraksis. Det tredje av våre forskningsspørsmål er; «Hvilke konsekvenser har arbeidspraksis for elever i Prosjekt til fordypning innenfor yrkesfag i videregående skole?» Med dette forskningsspørsmålet var vi opptatt av at konsekvensene av arbeidspraksis bidrar til at elevene kan gjøre valg om hva de skal bli. Arbeidspraksis kan klargjøre hva elevene ønsker å utdanne seg i. Vi har valgt å knytte hovedkategoriene *motivasjon* og *praktisk karriereveiledning* til dette forskningsspørsmålet.

5.3.1 Arbeidspraksis i prosjekt til fordypning er utfordrende og motiverende

Hovedkategori III *Motivasjon* (kapittel 4.3) ble dannet etter den aksiale kodingen og består av underkategoriene *mestring*, *lært mye positivt*, *ikke mestring*, *ikke mestring* og *mye negativt* (figur 4 – 3).

Gjennom å få prøve nye utfordrende oppgaver i arbeidspraksis som elevene har mestret, har de opplevd økt selvtillit og personlig vekst. De har blitt sikrere i utførelsen av sitt arbeid og kan jobbe mer selvstendig. En informant uttalte ved å planlegge arbeidsoppgavene på forhånd ble det gøy. Vi har funn som viser til at det å få positive tilbakemeldinger styrker selvtilliten til informantene. Motivasjon defineres av Imsen som noe som fører til aktivitet, holder aktiviteten vedlike og som gir mål og mening hos individet (Imsen, 2005, s. 375). Interesse, nysgjerrighet og litt spenning er sentrale faktorer i all læring (Imsen, 2005, s. 356). Arbeidsrelevant og praksisnær opplæring skaper mening og motivasjon og det som gir mest læringseffekt og motivasjon er praksis i bedrift (Deichman-Sørensen, Olsen, Skålholt & Tønder, 2012, s. 28).

En informant fortalte om en situasjon der informanten ble overrasket når hun skulle skifte en bleie på et barn. Informanten mestret å fullføre arbeidsoppgaven, men måtte ha en kort pause etterpå: «[...] akkurat når jeg tok den av så bare sprutet det rundt, og jeg bare stod der [...] jeg måtte jo vaske etter hun og gjennomføre det jeg ble bedt om. Men etterpå tok jeg en pause» (F1, I2). Dreyfus og Dreyfus sin modell for ferdighetstilegnelse starter med stadium 1: novise, ved at en lærer eller veileder deler opp en oppgave i ulike trekk som eleven kan gjenkjenne uten å ha erfaring fra området tidligere (Dreyfus & Dreyfus, 1999, s. 53-57). Eleven får noen regler å følge og utfører oppgaven ved å følge reglene. Som i tilfellet med bleieskift, kan reglen være hva som er bak og frem på en bleie og hvordan bleien festes. I stadium 2: viderekommen begynner, har novisen fått mer erfaring og begynner å legge merke til flere sider ved situasjonen. Eleven lærer å gjenkjenne disse trekkene og blir av lærer / veileder gjort klar over flere. Eleven som skiftet bleie hvor avføring sprutet rundt lærte nok «regler» på hvordan gjenkjenne en «full» bleie, og at barnet bør ligge når bleie skiftes. Med større erfaring blir trekkene som eleven skal gjenkjenne stadig flere og det kan bli overveldende for eleven. Eleven kan begynne å lure på hvordan det i hele tatt er mulig for noen å lære ferdigheten. I dette stadiet, som er det tredje: kompetanse, lærer eleven ut fra erfaring eller undervisning å tenke ut en plan eller velge et perspektiv (Dreyfus & Dreyfus, 1999, s. 53-57). Når trekkene begrenses og velges ut blir det lettere å ta en avgjørelse. På den måten lager den kompetente utøveren nye regler og resonnementer, men kan være usikker på om de vil egne seg i den bestemte situasjonen. Eleven kan på dette stadiet føle stort ansvar for handlingene sine. Hvis utøvelsen går bra, føler eleven en glede, og motsatt, hvis eleven ikke får til handlingen sin, vil hun føle seg ansvarlig for feilen.

Hvis novisens og den viderekomne begynnerens objektive, regeletterlevde holdning erstattes av engasjement, er man ... på vei mot ytterligere utvikling, mens motstand mot den skremmende aksepten av risiko og ansvarlighet kan føre til stagnasjon og i siste instans kjedsomhet og regresjon (Dreyfus & Dreyfus, 1999, s. 56).

Kanskje er det noe av dette informantene våre har erfart? De elevene som engasjert forteller om oppgaver de har mestret som har gitt elevene en god følelse og en følelse av å ha gjort en god jobb. Disse elevene har opplevd et engasjement, og det igjen vil forsterke de vellykkede reaksjonene og svekke de mislykkede. Disse elevene er da på vei over i stadium 4: dyktighet (Dreyfus & Dreyfus, 1999, s. 56). På den annen side vil den informanten som sa: «Hvis jeg får ekstra mye ansvar [...] også blir jeg redd, fordi jeg ikke klarer å takle det [...] også vil jeg hjem eller vekk derfra» (F1, I4) være fare for at er i ferd med å stagnere. I stadium 4: dyktighet må erfaringer tilegnes på en ateoretisk måte og intuitive reaksjoner må erstatte overveide reaksjoner, da vil det være mulighet for å utvikle dyktighet. Etter hvert vil eleven se hva som må gjøres, men mangle erfaringer til å reagere automatisk. Derfor må den dyktige utøveren ennå bestemme seg for hva som skal gjøres ut fra hva som er målet og sider ved situasjonen. Siste og 5. stadium er ekspertise. Ekspertene vet *hva* og *hvordan* noe skal gjøres. Eksperten har lært å skille mellom de situasjonene som krever en form for handling og de som krever en annen form for handling (Dreyfus & Dreyfus, 1999, s. 57).

5.3.2 Arbeidspraksis i prosjekt til fordypning gir praktisk karriereveiledning

Yrkesorientering er i denne sammenhengen, en form for praktisk karriereveiledning (kapittel 4.5), (figur 4 – 5). Praktisk karriereveiledning gjør at informantene får en bedre forståelse av hva det vil si å jobbe i et yrke eller flere yrker. Vi forstår det slik at ved å ha arbeidspraksis bidrar dette til at noen velger å begynne på 3. påbygg til generell studiekompetanse, mens andre velger å fortsette å enten bli lærling eller å begynne på Vg3 i skole for å fullføre sin yrkesfagutdanning.

Vi har resultat som viser at arbeidspraksis bidrar til at noen av informantene får svar på sine forventninger til det å jobbe i et yrke. Noen sa at forventningene ikke ble innfridd og valgte seg et annet yrke. Andre sa at det var slitsomt og hardt å jobbe. Det var deilig å gå på skolen. Det var mindre ansvar på skolen og sosialt å ha friminutt. En sa at man ville

jobbe med mennesker. En sa at unger i barnehage skal jeg ikke jobbe med. Begge informantene har gjort seg noen erfaringer som gjør at de har bedre personlig grunnlag for å velge riktig utdanningsretning. Som faglærer så har vi mange ganger opplevd at elever ikke ønsker å fortsette på den arbeidspraksisplassen som de selv har valgt. Årsaken til dette kan ha vært at det var feil yrkesvalg, eller at eleven har fått for dårlig oppfølging eller mistroddes av andre årsaker. Som faglærere har vi begge følt det som negativt når en elev ønsker å bytte arbeidspraksissted, for eksempel fra barnehage til sykehjem. Bytte av arbeidspraksissted fører jo med seg ekstra arbeid. Det som vi som faglærere må bli flinkere til er å se på bytte av arbeidspraksissted som en viktig del av yrkesorienteringen til den enkelte elev. Eleven har fått innblikk i hva det vil si å jobbe innen et yrke. Elever har rett til utdannings og yrkesrådgiving (Forskrift til opplæringslova, 2006). Tilbudet til elevene er at de kan få råd og veiledning i utdannings og yrkesrådgiving. Arbeidspraksis i PTF forsterker dette ved at den gir elevene en praktisk erfaring der de får lært hva det vil si å jobbe i et eller flere yrker. Når de så får oppleve hva det vil si å jobbe i et yrke får noen bekreftelse på at yrkesvalget er riktig, mens hos andre så faller interessen og dermed motivasjon for å fortsette. Begge disse perspektivene er viktige for ungdom som kanskje aldri har vært i arbeidslivet før. Andre forskere konkluderer med at 90 % av de spurte elevene mente at faget PTF det gjør det lettere å velge utdanning og yrke (Utdanningsdirektoratet, 2012a, s. 19). I et videre samfunnsøkonomisk perspektiv så innebærer praktisk karriereveiledning at samfunnet sparer penger. Uten arbeidspraksis ville kanskje flere elever valgt seg inn på feil programfag, noe som ville kunne føre til at flere elever må foreta omvalg. Noen fikk bekreftelse på å fortsette med det de hadde valgt og ble sikker på å bli lærling. Dette resultatet betyr at noen elever som har vært utplassert i arbeidspraksis har fått lære plass i samme bedrift. På den måten så får elevene en mer glidende og mykere overgang når de begynner som lærling. Andre elever i vår studie har funnet ut at de ikke er interessert i eller mestrer sin arbeidspraksis og heller ønsker å fortsette å gå på skolen. Noen av informantene fortalte oss av dette skyldes at det er mindre ansvar og mer behagelig å gå på skole. Andre hadde konkrete mål om å søke seg inn på høgskolestudier. I vårt utvalg så har disse valgt 3. påbygg generell studiekompetanse. For de av elevene som ikke har et klart mål med å gå på 3. på bygg generell studiekompetanse, men velger dette fordi de ikke ønsker å fullføre sitt yrkesfag, går en mer usikker fremtid i møte.

5.4 Oppsummering

Omfanget av elevenes arbeidspraksis varierer fra utdanningsprogram til utdanningsprogram. Organisering av PTF faget foregår også ulikt. Flere utdanningsprogram med verksteder har elevene inne på skolen i PTF timene i det som blir en skjermet arbeidspraksis med høy yrkesrelevans. Arbeidspraksis i bedrift er en mindre skjermet praksis med enten høy eller lav yrkesrelevans. Gjennom styringsdokumenter gis det signaler om et økt behov for en sterkere formalisering av samarbeid og økt bruk av partnerskapsavtaler mellom skoler og bedrifter. Arbeidet med lokale læreplaner ser også ut til å variere i kvalitet. Det gir seg utslag i at elever og bedrifter ikke vet hva elevene skal lære eller vurderes etter. Oppfølging med besøk av faglærer jevnlig, og veiledning satt i et system, kan gjøre at elevenes erfaringer med organisering av arbeidspraksis i PTF blir mer positiv.

Gjennom å være deltagere i et praksisfellesskap i en bedrift, er elevene i ferd med å lære seg et fag. Læringen foregår ved legitim perifer deltagelse som omhandler prosessen frem til eleven blir en del av praksisfellesskapet. Elevene ser også ut til at de gjennom sin arbeidspraksis får mulighet til å utvikle en yrkeskunnskap gjennom å sette ord på hva de har erfart. Elevene ser nytten av arbeidspraksis ved at de kan knytte teorien fra skolen til praktiske situasjoner. Gjennom loggskrivning kan elevene få mulighet til å ta utgangspunkt i dagligdags praksis og reflektere i og over handling, og selv utvikle nødvendig kunnskap eller utvikle sin egen praktiske yrkesteorier. Elevene er opptatt av at de også lærer profesjonalitet og sikkerhet. Allikevel det viktigste elevene mener de har lært gjennom arbeidspraksis i PTF, sosiale ferdigheter. Elevene kommer med eksempler på hvordan de har lært empati, ansvarlighet, samarbeidsferdigheter, selvhverdelse og selvkontroll. En konsekvens av arbeidspraksis er at den oppleves som både utfordrende og motiverende for elevene. Avgjørende i denne sammenhengen er hvordan de mestrer de arbeidsoppgavene de får. En annen konsekvens er at den gir elevene en praktisk karriereveiledning. Elever har rett til utdannings og yrkesrådgiving. Arbeidspraksis i PTF forsterker dette ved at den gir elevene en praktisk erfaring der de får lært hva det vil si å jobbe i et eller flere yrker.

6. Oppsummerende drøfting av kjernekategoriene

I dette kapitlet presenteres kjernekategoriene for å svare på problemstillingen. Vår problemstilling var; Hva har elever erfart i arbeidspraksis i faget prosjekt til fordypning innenfor yrkesfag i videregående skole? I kapittel 3 har vi redegjort for hvordan vi metodisk kom frem til kjernekategoriene (kapittel 3.6.6). I kapittel 4 presenterte vi våre resultater og i kapittel 5 analyserte vi resultatene med utgangspunkt i forskningsspørsmålene. Resultatet og analyser danner grunnlaget for dette kapitlet der vi drøfter kjernekategoriene. Først vil vi beskrive relasjonene mellom kategoriene. Deretter presenteres kjernekategoriene. Det diskuteres fire perspektiver på kjernekategoriene. Kjernekategoriene som begrep, deretter drøftes elevenes erfaringsbane. Avslutningsvis diskuteres kjernekategoriene i et læringsperspektiv og i et utvidet kunnskapssyn.

6.1 Relasjoner til kategoriene og kjernekategoriene

Figur 6-1 gir en oversikt over relasjonene mellom underkategorier, hovedkategorier og kjernekategoriene. Underkategoriene; *ulikt omfang*, *samarbeid skole bedrift*, *veiledning*, *lærer/mentor/veileder* og *vurdering* har relasjon til hovedkategorien *organisering*. Til hovedkategorien *praktisk yrkesfagopplæring* hører underkategoriene *læring i arbeidspraksis*, *teori/praksis*, *erfaring*, *profesjonalitet* og *sikkerhet*. Deretter følger hovedkategorien *motivasjon* med underkategoriene *mestring*, *lært mye positivt*, *ikke mestring* og *lært mye negativt*. Relasjonene til underkategoriene *holdninger*, og *høflighet* er hovedkategorien *utvikling av sosial kompetanse*. Underkategorien *yrkesorientering* har relasjon til hovedkategorien *praktisk karriereveiledning*. Kjernekategoriene *arbeidspraksiskunnskap* har relasjon til hovedkategoriene med underkategoriene.

Relasjoner til kategoriene og kjernekategori



Figur 6-1 Relasjoner til kategoriene og kjernekategori (Bogstad og Gulbrandsen, 2013)

6.2 Kjernekategori: Arbeidspraksiskunnskap

Med bruk av våre fortolkninger og gjennom analysearbeidet av det empiriske materialet og teori, kom vi frem til kjernekategori. Kjernekategori i denne masteroppgaven er arbeidspraksiskunnskap. Den representerer erfaringer som elever i denne studien har fått gjennom arbeidspraksis i PTF. Målet med å utvikle en kjernekategori er at den skal fremstå som relevant for andre. På den måten ønsker vi at elevenes erfaringer skal komme elever, faglærere, skoleeiere og forskere til nytte.

6.3 Begrepet arbeidspraksiskunnskap

Arbeidspraksiskunnskap er et nytt begrep, slik vi kan skjønne. Vi har foretatt litteratursøk med søkeordet «arbeidspraksiskunnskap» på Bibsys, og google.no uten resultat (25.03.13). Med det som bakgrunn kan det virke som begrepet ikke er brukt i hverken forskning eller pedagogisk litteratur.

Senere i dette kapitlet presenteres det en grafisk figur (figur 6-2) som er ment å illustrere at arbeidspraksiskunnskap er et sammensatt begrep, og at det er en form for avhengighet mellom ordene, for at begrepet skal bli en helhet. Figuren er en forenklet modell sett i lys av vår studie. Arbeidspraksiskunnskap består av de fire begrepene: organisering, arbeid, praksis og kunnskap. For å få en forståelse av arbeidspraksiskunnskapsbegrepet presenterer vi kort hva det betyr. Denne presentasjonen må sees i lys av hva vi har presentert tidligere i denne oppgaven.

Figur 6-2 Arbeidspraksiskunnskap: De fire begrepene *organisering*, *arbeid*, *praksis* og *kunnskap* er avhengige av hverandre for at elever skal få arbeidspraksiskunnskap. Dersom en av de fire begrepene fjernes fra modellen så mister arbeidspraksiskunnskapsteorien mening.

Organisering er på systemnivå (kapittel 5.1). En viktig forutsetning for at det skal oppstå god arbeidspraksiskunnskap er organiseringen av arbeidspraksisen. Skoleeier må legge til rette for arbeidspraksis, og det blir viktig at de som er involverte i organiseringen av PTF har kunnskap om arbeidspraksis. Omfanget, veiledning og vurdering gis i samarbeid mellom skole og bedrift, slik at elevene får mulighet til å utvikle arbeidspraksiskunnskap. For å lykkes med dette må det til en god forankring hos alle involverte.

Arbeid er i den konteksten der læringen foregår i en bedrift (kapittel 5. 2).

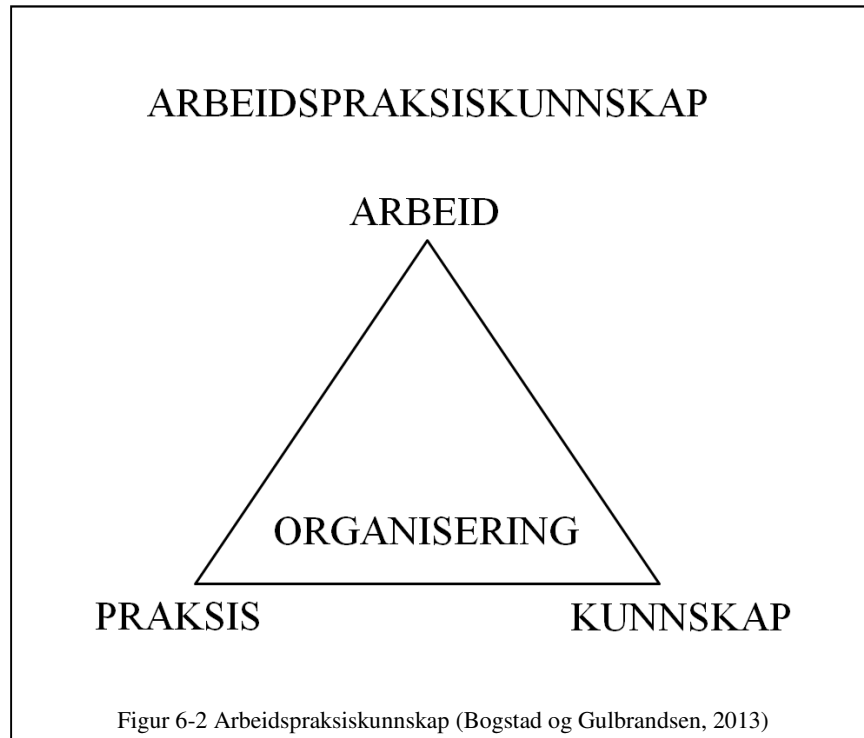
Yrkesfagopplæring foregår på en arbeidsplass og eleven får mulighet til å tilegne seg yrkeskunnskap. Yrkeskunnskap vil si den kunnskapen som brukes i utførelsen av et yrke (Hiim & Hippe, 2007, s. 86).

Praksis gir eleven erfaring, opplevelser og mulighet til læring (kapittel 5. 2). Hvordan praksisen gjennomføres har betydning for muligheten for læring. Ivaretagelsen av unge yrkesutøvere, der de gis konkrete yrkesrelaterte oppgaver, gir eleven mulighet til å mestre slik at han får en positiv opplevelse av praksisen. Dersom denne praksisen ikke er

planlagt blir praksisen det vil si læringen, mer tilfeldig og kan bli overlatt til andre, eksempelvis barn i en barnehage. Eleven kan bli passiv og kan få en negativ opplevelse. Praksis er med dette å forstå som et didaktisk begrep som handler om planlegging, gjennomføring og vurdering.

Kunnskap er det eleven har lært i og gjennom arbeidspraksis (kapittel 5. 2). Eleven har hatt generelle og spesifikke læringsopplevelser som ikke kan gjenskapes i klasserommet. Slik kunnskap er praksisorientert og opparbeides gjennom erfaring. Eleven får mulighet til å utvikle kunnskap på mange områder. Fortrolighetskunnskap handler om at den tause kunnskapen bare kan tilegnes gjennom nærkontakt og erfaring i praktisk yrkesutøvelse (Hiim & Hippe, 2007, s. 84). Ved å få kunnskap kan eleven bli tryggere i yrkesutøvelsen (kapittel 5.2.1).

For at man skal utvikle kunnskap må det foreligge en bevisst praksis for læring. Læring oppstår i sosiale praksisfelleskap og gjennom refleksjon i og over egne handlinger. Denne konteksten vil bidra til at elevene kan får opplevelser som gjør dem i stand til å lære og til å utvikle god arbeidspraksiskunnskap.



Figur 6 – 2 kan minne om Vygotskys ide om mediering (Säljö & Moen, 2006, s. 25) og Illeris modell om læringens tre dimensjoner (Illeris & Nordgård, 2012, s. 43). Vygotskys

mediering innebærer at mennesket samspiller med tegn og redskaper når det agerer i og registrerer omverdenen (Säljö & Moen, 2006, s. 25). Illeris forklarer læring som utvikling av kompetanse ut fra tre dimensjoner; innholds dimensjonen, drivkraft dimensjonen og samspillsdimensjonen (Illeris & Nordgård, 2012, s. 47). Sammenlignet med vår modell om arbeidspraksiskunnskap blir da innholds dimensjonen det vi betegner som «praksis», drivkraftdimensjonen «kunnskap» og samspillsdimensjonen «arbeid».

6.4 Gjenfortelling av historien om arbeidspraksiskunnskap

Ved å sette noen av kategoriene og konseptene fra kapittel 4 og 5 inn i en sammenheng vil vi gjenfortelle historien rundt kjernekategori arbeidspraksiskunnskap. (Corbin & Strauss, 2008, s. 107). Gjenfortellingen kan leses sammen med figur 6 – 3, som presenteres i kapittel 6.4.1. Figuren som er et diagram er forenklet og viser essensen av vår studie (Corbin & Strauss, 2008, s. 125). I kapittel 6.4.2 drøftes erfaringsbanen til elever i arbeidspraksis i prosjekt til fordypning.

6.4.1 Erfaringsbanen til elever i arbeidspraksis i prosjekt til fordypning

Forklaring til figur 6-3. Når opplæringen i faget PTF starter gjør skoleeier, faglærer, elever, bedrift og veiledere en del valg. Valg av læringsstrategi innebærer at det velges hvor PTF skal gjennomføres. Hvis PTF skal gjennomføres på skolen blir det enten i klasserommet eller på verkstedet, skal PTF gjennomføres i bedrift så skal elevene ut i arbeidspraksis eller i en kombinasjon med arbeidspraksis.

Elevene som denne studien omfatter har alle vært i arbeidspraksis. Det er elever som er unge og ofte ukjente med arbeidslivet. Arbeidspraksis fører til aktivitet rundt temaet organiseringen av PTF opplæringen. Forhold som må bestemmes er tilgangen på arbeidspraksis plasser, omfanget av praksisen og hvilket samarbeid mellom skole og bedrift som foreligger. Veiledning, oppfølging og vurdering er andre forhold som må planlegges i organiseringen. På den måten påvirker organisering den praktiske yrkesfagopplæring.

Elevene kommer inn i en ny sosial sammenheng på en arbeidsplass hvor de deltar i konkrete aktiviteter. I den sosiale sammenhengen jobber elevene sammen med veileder med ulike arbeidsoppgaver i et arbeidsmiljø som både omfatter utfordringer rundt det fysiske og psykososiale arbeidsmiljøet, og hvor de erfarer blant annet HMS. Aktivitetene

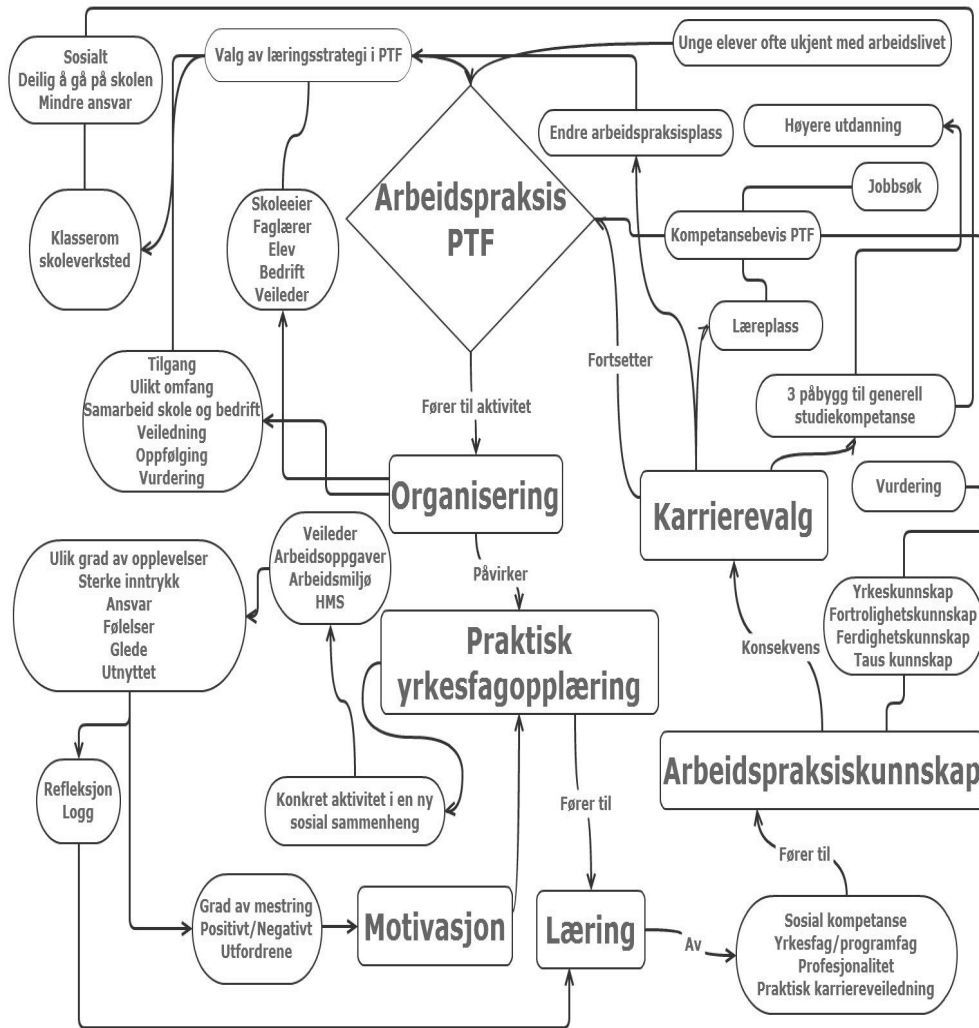
gir elevene ulik grad av opplevelser, sterke inntrykk og en opplevelse av ansvar. Noen elever har i denne sammenhengen opplevd mye følelser som glede, og noen sitter igjen med en følelse av å ha blitt utnyttet.

Graden av mestring som elevene opplever, følelsen av positivitet, negativitet og om de opplever den praktiske yrkesfagopplæringen som utfordrende, påvirker elevenes motivasjon for praksis. Gjennom ulik grad av opplevelser, refleksjon og logg lærer elevene. Det de lærer er sosial kompetanse, yrkesfag, profesjonalitet og praktisk karriereveiledning.

Læringen fører til kjernekategori arbeidspraksiskunnskap. Gjennom arbeidspraksiskunnskap oppnår elevene yrkeskunnskap som er all den kunnskapen som brukes i utøvelsen av et yrke. Yrkeskunnskapen vurderes av elev, faglærer og veileder i bedrift. Elever som fullfører og består får karakter og et eget vedlegg til kompetansebeviset. Dette kan brukes ved inngåelse av lærekontrakt og jobbsøk.

Arbeidspraksiskunnskap gjør elevene i bedre stand til å foreta karrierevalg. Ønsker de å fortsette innen den retningen de har valgt går de inn i en ny periode med arbeidspraksis. Dette innebærer ny aktivitet med ny organisering og at man følger flytdiagrammet på nytt. Valget av arbeidspraksisplass fører til nytt valg av læringsstrategi i PTF. Noen vil kanskje gå ut i lære, og bli lærling, mens andre elever vil begynne på 3. påbygning til generell studiekompetanse og få mulighet til å starte på høyere utdanning. De elevene som velger å fortsette på skolen oppgir som grunn at det er sosialt og innebærer mindre ansvar, eller at det rett og slett er deilig å gå på skolen.

Erfaringsbanen til elever i arbeidspraksis i prosjekt til fordypning



Figur 6-3 Erfaringsbanen til elever i arbeidspraksis i prosjekt til fordypning (Bogstad og Gulbrandsen, 2013)

6.4.2 Drøfting av erfaringsbanen til elever i arbeidspraksis i prosjekt til fordypning

Ved å drøfte arbeidspraksiskunnskapsbegrepet i en syntese er målet å få en bedre forståelse av hva elever har erfart i arbeidspraksis. Man kan hevde at arbeidspraksiskunnskap er et fenomen som blir til ved at elever har praktisk yrkesfagopplæring i bedrift.

Et av formålene i læreplan til PTF er at elever skal « [...] få erfaring med innhold, oppgaver og arbeidsmåter som karakteriserer de ulike yrkene innen utdanningsprogrammene» (Forskrift PTF, 2007, s. 1). Elever som skal ha faget PTF er unge og ofte ukjente med arbeidslivet. De er å regne som en novise som ikke har erfaring fra det området som eleven skal ut i (Dreyfus & Dreyfus, 1999, s. 106). Skoleeier, faglærer, og elever foretar valg om læringsstrategien i faget. Valg av læringsstrategi i denne sammenheng, innebærer at det velges hvor og innen hvilket yrkesfag eleven ønsker at PTF skal gjennomføres. Dersom PTF skal gjennomføres på skolen blir læringsmodellen enten i klasserommet eller på skoleverkstedet. Undervisningen i klasserommet er en form for skjermet opplæring med lav yrkesrelevans. Opplæring i skoleverksted vil også være en skjermet opplæring, men med en høyere yrkesrelevans (figur 5-1). Derimot, dersom PTF gjennomføres i bedrift, så skal elevene ut i arbeidspraksis eller i en kombinasjon med andre læringsmodeller. Denne læringsstrategien har en høyere yrkesrelevans og elevene blir eksponert for omgivelsens krav om forventninger (Nyen & Tønder, 2012, s. 54). Med arbeidspraksis i PTF arbeider elever i en bransje i en eller flere bedrifter, og får praktisk yrkesfagopplæring. Praktisk yrkesfagopplæring kan sees på som yrkesforankret opplæring. Yrkesforankret opplæring tar utgangspunkt i det reelle behovet for kompetanse i et yrke, der blant annet valg av arbeidsoppgaver, produkter og arbeidsmåter bestemmes (Nilsen, 2008, s. 118). Allment så forstås praksis som handlinger, ofte definert som motsetning til teori eller det håndverksmessige i kontrast til det teoretiske (Kvale & Nielsen, 1999, s. 244). Valg av arbeidspraksis som læringsstrategi fører til aktivitet rundt organiseringen av arbeidspraksis. Dette valget fører til at skoleeier, faglærer, elev, bedrift og veiledere forberedes på elevens arbeidspraksis. Elementer som organiseres er blant annet det omfanget av arbeidspraksis eleven skal ha. På den ene siden er det en begrenset tilgang til arbeidspraksisplasser medvirkende årsak til hvor mye arbeidspraksis elever får. På den

annen side så vil et godt samarbeid med skole og bedrift kunne bedre dette. Et formalisert samarbeid med bruk av partnerskapsavtale er et eksempel på dette.

Ut fra våre funn er det rimelig å si at veiledning, oppfølging og vurdering er andre forhold som bør planlegges i organiseringen. Resultatene viser videre at noen elever har hevdet at praksisstedet i bedrift har vært uforberedt til elevens deltakelse i arbeidspraksis der det har vært manglende veiledning. Mens andre elever har uttalt at bedrifter har vært forberedt og har hatt system på opplæring og veiledning. Det virker som om det er varierende oppfølging fra faglærer. Elever har etterspurt hva de skal lære i bedriften de har vært utplassert i. Lokal læreplan, som er et viktig verktøy i dette arbeidet, skal utarbeides sammen med elev, bedrift og faglærer, men dette gjøres i varierende grad. Manglende oppfølging fra faglærer påvirker vurderingen som eleven skal få. Elevens læreforutsetninger og orden, adferd og fravær skal ikke være den del av grunnlaget for å fastsette karakter i PTF (Forskrift til opplæringslova, 2006). Med grunnlag i utarbeidelse av lokal læreplan og oppfølgingsbesøk fra faglærer, kan en hevde at denne organiseringen av arbeidspraksis bedres (Samsing et al., 2011, s. 13). Sett i et slikt lys påvirker organiseringen av arbeidspraksis, praktisk yrkesfagopplæring. Praktisk yrkesfagopplæring skjer i en kontekst der eleven ofte er uerfaren og deltar i et praksisfelleskap og utfører konkrete aktiviteter i en ny sosial sammenheng. Aktivitetene har vært fra å være observatør til konkrete arbeidsoppgaver. En kan hevde at dette har sammenheng med at uerfarne elever har manglet kunnskaper som et fullverdig medlem av praksisfelleskapet. Ved økt erfaring har deltakelsen blitt mer kompleks. En må derfor tilpasse kompetansemålene som utarbeides i lokal læreplan (Forskrift PTF, 2007, s. 1).

Noen elever har erfart å få veiledning av veileder i bedrift i utførelsen av ulike arbeidsoppgaver. Andre har fått veiledning av en mer perifer karakter. Elever har erfart å løse konkrete arbeidsoppgaver alene. Arbeidsoppgavene har variert i vanskelighetsgrad. Oppgaver som, samtale med bruker, aktivisere barn i barnehage, skifte bleie, koble skjult elektrisk anlegg, kundebehandling, sterilisere instrumenter, og stell av døde er eksempler på dette. Noen elever har fått innsyn i det fysiske og psykososiale arbeidsmiljøet på en arbeidsplass. For noen har dette vært utfordrende, mens andre har følt seg sett og ivaretatt. Også egen og anders sikkerhet har vært viktig. For å i vareta elevens sikkerhet på arbeidsplassen skal bedrift utføre risikovurdering for de elever som er under 18 år (Arbeidstilsynet, 2013). Arbeidsoppgavene i et arbeidsmiljø, har gitt elevene ulik grad av

opplevelse. Noen elever har erfart at de har fått god veiledning der arbeidsoppgavene har vært planlagt med en erfaren veileder i ryggen. Mens andre elever har fått mindre veiledning. Noen har opplevd å bli overlatt til seg selv i denne aktiviteten. Elever fremhever at det å kunne få anledning til å spørre og at det gis rom at de gradvis kan tilegne seg fagkunnskaper sammen med en veileder er positivt. Praksisveileder i en bedrift vil ha mye å bidra med i elevens opplæring (Hiim & Hippe, 2007, s. 79). Sett i et slikt lys er veiledning et område det bør settes mer fokus på. Aktivitetene gir elevene ulik grad av opplevelser som til dels sterke inntrykk og en opplevelse av ansvar. Noen elever sier de har opplevd følelser som glede, der de har opplevd en personlig vekst. Andre elever har hatt en følelse av å ha blitt utnyttet som gratis arbeidskraft. Det er rimelig å si at dette er erfaringer som elevene ikke kunne fått på skolen i hverken klasserom eller på et skoleverksted fordi konteksten er en helt annen med en lavere yrkesrelevans (Nyen & Tønder, 2012, s. 54).

Uerfarne elever som er deltagere i en praktisk yrkesfagopplæring har gitt uttrykk for både positive og negative opplevelser. Dette har påvirket elevens grad av mestring. På den ene siden kan arbeidsoppgavene bli for utfordrende og føre til stagnasjon og kjedsomhet (Dreyfus & Dreyfus, 1999, s. 56). På den annen side dersom eleven mestrer arbeidsoppgavene så kan både positive og negative opplevelser gi engasjement (Dreyfus & Dreyfus, 1999, s. 56). Gjennom å få prøve nye utfordrende oppgaver i arbeidspraksis som elevene har mestret, har de opplevd økt selvtillit og personlig vekst. Gjennom ulik grad av opplevelser får elever erfaringer. Erfaring er ingen garanti for læring. For at det skal oppstå læring, må man reflektere på en systematisk måte (Nilsen, 2008, s. 85). Det kan gjøres ved å bearbeide erfaringer og opplevelser gjennom å skrive logg. For at elevene skal utvikle sin praksisteori så må de beskrive og analysere sine handlinger, opplevelser og resultater (Nilsen, 2008, s. 85). Skrivning av ukentlig logg og refleksjonsnotater etter hver praksisperiode, er viktige verktøy i dette læringsarbeidet. Det kan gi faglærer en oversikt om hva den enkelte elev har fått av opplevelser. Derimot så er det mange elever som synes det er slitsomt å skrive logg hver uke. Denne form for refleksjon og dokumentasjon favoriserer de som er flinke til å skrive. Et alternativ til å skrive logg er at elevene lager bildelogg som et utgangspunkt for dialog med faglærer. Slik kan man bevisstgjøre elevene og skape refleksjon over handling. Arbeidsrelevant og praksisnær opplæring skaper mening og motivasjon og det som gir mest læringseffekt og motivasjon er praksis i bedrift (Deichman-Sørensen et al., 2012, s. 28). Med grunnlag i at elever har praktisk yrkesfagopplæring med refleksjon og logg, kan man hevde at dette

skaper motivasjon og medfører til læring av sosial kompetanse, yrkesfag, profesjonalitet og praktisk karriereveiledning. Sosial kompetanse er en viktig generell kompetanse som kan brukes i arbeidslivet. Elevene var seg selv bevisst og utviste en annen form for holdninger og høflighet når de var i arbeidspraksis, enn når de var på skolen i et ungdomsmiljø. Det å sagge med buksa, bruk av mobiltelefon, og bruk av ungdomsspråk er eksempler på dette. På spørsmål om hva som var det viktigste de hadde lært i arbeidspraksis i PTF, svarte de fleste elevene, utvikling av sosial kompetanse. De var opptatte av sin egen oppførsel, ansvar, høflighet og egen fremtreden. I den generelle delen av læreplanen blir det fremhevet at skolen i tillegg til faglige mål, også skal ha mål om sosial og personlig utvikling hos elevene (Læreplan generell del, 1994, s. 14). Det kan sies at imitasjon og identifisering er noe av forklaringen. Imitasjon handler om at eleven kan lære komplekse handlingsmønstre uten at man er klar over det. Ved identifisering lærer eleven holdninger og moral av den erfarne ansatt i bedriften (Kvale & Nielsen, 1999, s. 206). Som faglærer i en skolesituasjon kan det være nyttig å vite at elever i praktisk yrkesfagopplæring kan få en slik positiv utvikling av sin sosiale kompetanse. Våre funn viser at elever har lært om yrkesfag og profesjonalitet i praktisk yrkesfagopplæring. En kan hevde at elevene er på vei til å bli profesjonell. Med å være profesjonell menes det at en person er dyktig i faget eller jobben sin. Type kunnskaper og ferdigheter vil variere fra yrke til yrke (Hårberg Guri Bente 2012). Elevene fremhever at det er viktig å komme fort i gang med å utføre jobben de blir satt til i praktisk yrkesfagopplæring. Elevene er også svært bevisst sin egen oppførsel og framferd. Uten denne erfaringen i praktisk yrkesfagopplæring er rimelig å hevde at de ikke ville hatt den samme innsikten i det å være profesjonell. Praktisk yrkesfagopplæring gir elevene innsikt i et eller flere yrkesfag. Denne innsikten kan anvendes i undervisning av programfagene som er timeplanfestet på skolen. Fordi kompetansemålene i programfagene kan være sammenfallende med den lokale læreplanen i PTF. Arbeidspraksiskunnskap gir elevene yrkeskunnskap som er all den kunnskapen man bruker i yrkesutøvelsen (Hiim & Hippe, 2007, s. 86). Elevene blir vurdert ut fra kompetansemålene i den lokale læreplanen (Forskrift PTF, 2007). Yrkeskunnskapen blir således sentral i vurderingen. Våre funn viser at det kan se ut som at det er ulike rutiner rundt arbeidet med kompetansemål og utarbeiding av lokal læreplan. Det er rimelig å hevde at det gir seg utslag i at noen elever har fått en karakter som de ikke skjønner begrunnelsen for. Med grunnlag i dette tyder dette på at elevene ikke har blitt gjort godt nok kjent med vurderingskriteriene i faget. Elever som fullfører og består PTF får et vedlegg til kompetansebeviset

(Utdanningsdirektoratet, 2012b, s. 27). Vedlegget til kompetansebeviset er dokumentasjon på omfang, hvor eleven har vært i arbeidspraksis og hvilke kompetansemål eleven har fått vurdering i. Dette kan også brukes som dokumentasjon ved søking til lære plass og annen jobb. Med grunnlag i våre funn kan en hevde at praktisk yrkesfagopplæring fører til at elever får praktisk karriereveiledning. Elever har rett til utdannings- og yrkesrådgiving (Forskrift til opplæringslova, 2006). Praktisk yrkesfagopplæring bidrar til at elevene får en bedre forståelse av hva det vil si å jobbe i et yrke eller flere yrker. Vi har funn som viser at praktisk yrkesfagopplæring bidrar til at elever får svar på sine forventninger til det å jobbe i et yrke. Noen elever uttalte at de har hatt sterke opplevelser som at det var slitsomt og hardt å jobbe, og at det var mer deilig å ta det med ro på skolen. Det var også mindre ansvar på skolen og sosialt å ha friminutt. Andre elever fikk bekreftelse på å fortsette med det de hadde valgt og ble sikker på å bli lærling. Med grunnlag i dette kan en hevde at elever får innblikk i hva det vil si å jobbe. Arbeidspraksiskunnskap gjør elevene i bedre stand til å foreta karrierevalg. Ønsker de å fortsette innen den retningen de har valgt går de inn i en ny periode med arbeidspraksis. Dette innebærer ny aktivitet med ny organisering og at man følger flytdiagrammet på nytt. Valget av arbeidspraksis plass fører til nytt valg av læringsstrategi i PTF. Noen velger å fortsette med enten å bli lærling eller å begynne på Vg3 i skole for å fullføre sin yrkesfagutdanning. Andre elever vil begynne på 3. påbygning til generell studiekompetanse og få mulighet til å starte på høyere utdanning. Andre begrunnelser for å velge å fortsette på skolen er at det er sosialt og innebærer mindre ansvar, eller at det er deilig å gå på skolen. Med grunnlag i dette kan en hevde at elever gjennom arbeidspraksis i PTF har erfart at praktisk yrkesfagopplæring bidrar til læring av arbeidspraksiskunnskap.

6.5 Arbeidspraksiskunnskap i et sosiokulturelt læringsperspektiv

Slik vi forstår læring så blir kunnskap til i interaksjon med andre, og må derfor sees på som et sosiokulturelt fenomen. For å plassere vårt begrep arbeidspraksiskunnskap i en teoretisk sammenheng har vi derfor valgt å belyse begrepet med opp mot den sosiokulturelle tradisjonen. I den sosiokulturelle tradisjonen er kunnskap alltid situert, det vil si at læringssituasjonen påvirker og er en del av læringen (Illeris & Nordgård, 2012, s. 124). Den historiske og kulturelle konteksten vever sammen kunnskapen der språket gir kunnskapen et uttrykk (Dysthe, 2001, s. 36).

En elev som er i arbeidspraksis, det vil si den lærende, er en del av et aktivitetssystem. For at elever skal kunne utvikle arbeidspraksiskunnskap er det viktig at læringsarbeidet foregår i en kontekst hvor aktivitet er en del av læringen. På den måten blir læringen påvirket av helheten og det som er omkring. Säljö hevder at hvis vi skal forstå hvordan mennesket lærer eller utvikler seg, må vi relatere individets ferdigheter og kunnskaper til omgivelsene og til de utfordringer og ressurser som finnes der (Säljö & Moen, 2006, s. 19). Han hevder videre at kunnskaper og ferdigheter som utgjør samfunnsmessige erfaringer, har blitt utviklet i samfunnet og mellom mennesker, og at læring derfor kommer før utvikling (Säljö & Moen, 2006, s. 22). Dysthe mener at alle deler blir vevd sammen i en kontekst gjennom autentiske aktiviteter (Dysthe, 2001, s. 43). Dette kan sammenlignes med Dewey som vektlegger at kunnskap alltid er innvevd i en samfunnsmessig sammenheng og at den lærende skaffer seg kunnskap gjennom å ta del i praktiske læringsaktiviteter og gjennom samhandling med andre (Dewey, 2005, s. 14).

Det at læring skjer i samhandling med andre er et viktig aspekt i et sosiokulturelt perspektiv. Elever vil få del i kunnskap og ferdigheter gjennom interaksjon med andre mennesker. Som tidligere nevnt består kunnskapen og ferdighetene elevene får del i av innsikter og handlingsmønstre bygd opp i et samfunn over lang tid. Interaksjonen med andre er avgjørende for hva som blir lært og hvordan (Dysthe, 2001, s. 44).

Elevene får gjennom arbeidspraksis ta del i det Dysthe benevner som et diskurssamfunn (Dysthe, 2001, s. 45). Diskurssamfunn er blant annet klasserom, men det må også kunne likestilles med bedriftene som våre elever har arbeidspraksis i. I diskurssamfunn finner de lærende de kognitive redskapene, begrepene, ideene og teoriene som de gjennom anvendelse kan gjøre om til sine egne for å skape mening i det de opplever (Dysthe, 2001). Utfordringer til skolen i denne sammenheng er å kunne inkludere elever i ulike diskurssamfunn og gi de kompetanser til å kunne anvende det som karakteriserer fellesskapet. Et overraskende funn i vår studie er elevenes bevissthet om egen sosiale kompetanse. De har vist forståelse for at de har vekslende utøvende sosial kompetanse alt etter hvilket diskurssamfunn de befinner seg i, som eksempler på dette er at de opptrer med forskjellig form for utøvelse av egne holdninger og høflighet.

Læring hevdes å være distribuert, det vil si fordelt mellom mennesker innenfor et fellesskap. Siden kunnskapen er fordelt må også læringen være sosial (Dysthe, 2001, s. 45). Arbeidspraksis må kunne sies å kunne fremme distribuert kognisjon. Gjennom å ta

del i et diskurssamfunn kan elevene få lære av de menneskene som de treffer der. Elevene får distribuert kunnskap fra ansatte med erfaring gjennom å jobbe sammen med dem, og lærer på den måten yrkesfag, sosial kompetanse og får et bedre grunnlag til å foreta valg i egen karriere. Veilederne spiller her en viktig rolle i tilegnelsen av arbeidspraksiskunnskap for elevene. De blir en støtte og hjelp i læringsprosessen for elevene og på en måte et verktøy i elevenes læring. Vygotskij snakker om dette som mediering eller formidling, og det er alle de intellektuelle og praktiske ressursene den lærende har tilgang til for å forstå og handle. Säljö har utviklet medieringsmodellen mellom mennesket og objekt videre (Säljö & Moen, 2006, s. 30). Han beskriver hvordan medierende redskaper, både fysiske og intellektuelle, brukes av subjektet i bearbeidelse av objektet (Säljö & Moen, 2006, s. 30). Et eksempel på dette kan være helsefagarbeidereleven som i sin arbeidspraksis på et sykehjem bruker fysiske redskaper som forflytningsapparater og sin kunnskap om ergonomi som medierende redskaper i sitt arbeid for å hjelpe brukeren. I vår studie kan også organisering av arbeidspraksiskunnskap være et verktøy for å mediere læring. Vår empiri har pekt på et behov for å legge til rette for arbeidspraksis gjennom å styrke organiseringen av faget PTF. Viktige elementer i dette er samarbeid mellom skole og bedrift og omfanget av elevenes arbeidspraksis.

Foruten veilederne er det andre verktøy som medierer læring, og språket går for å være det viktigste medierende verktøyet for læring. Dewey, Vygotskij og Bakhtin var alle opptatt av de språklige sidene ved det sosiale samspillet (Imsen, 2005, s. 291) og hvordan språket kan fungere som et kulturelt medierende verktøy (Dysthe, 2001, s. 47). En viktig komponent i Deweys læringsbegrep er at erfaringer skal rekonstrueres gjennom refleksjon (Dewey, 2005, s. 41). Våre elever gjør nettopp det gjennom å skrive logg etter arbeidspraksis. For Lave og Wenger der i mot er det viktigste å handle, og ikke å snakke. Det bringer oss over på begrepene situert læring og legitim perifer deltagelse (Lave & Wenger, 2003). Elevene i vår studie var alle i et praksisfellesskap i sin arbeidspraksis. I starten av sin praksis manglet de kunnskaper for å være et fullverdig medlem av praksisfellesskapet, men deltagelsen deres ble etter hvert mer kompleks. Denne prosessen omtales som legitim perifer deltagelse. (Lave & Wenger, 2012, s. 127). Læring blir da en integrert del av de sosiale prosessene og sammenhenger som den lærende er involvert i (Lave & Wenger, 2012, s. 127). Wenger hevder at vi alle tilhører praksisfellesskap, og at den læringen som er den mest personlighetsutviklende er den læring som foregår i et

praksisfellesskap (Wenger, 2012, s. 144). Våre elever som har vært i arbeidspraksis har lært gjennom deltagelse i praksisfellesskap, ved å delta som handlende mennesker sammen med andre.

Dysthe hevder at «sosial mediering av individuell læring» har vært et fruktbart forskningsfelt de siste årene (Dysthe, 2001, s. 51). Hun trekker frem Vygotskijs begrep «den nærmeste utviklingssonen» som et viktig teoretisk grunnlag for individuell læring. Det er potensiale for utvikling mellom hva den lærende kan klare på egen hånd og det man klarer med hjelp fra en annen. Dysthe trekker fram Solomon og Perkins som eksempel for sosial mediering av individuell læring. Elementene i den sosialt medierte individuelle læringen er; intensiv interaksjon, rask tilbakemelding, oppmuntring, situasjonsbestemt og personlig veiledning. Ved at den lærende kan få mulighet til å kunne forklare, reflektere og foreslå løsninger. Mange forskere trekker fram dette som fordelaktig fremfor isolert læring der den lærende får presentert svar og feil. For at den lærende skal kunne få utviklet sin faglige forståelse spiller språket en viktig rolle i læringsprosessen. For å lære så er det viktig å kunne bruke språket for å kunne dele med andre og drøfte det man forstår og ikke forstår (Dysthe, 2001, s. 51).

Arbeidspraksiskunnskap slik vi mener det passer inn i denne konteksten. Variert vurdering er et av våre funn. For at elever skal få arbeidspraksiskunnskap må veiledning og vurdering gis fortløpende og i en språklig form som er forståelig for den det gjelder. Veiledningen og vurderingen må foregå i den kontekst eleven er i. I læringsarbeidet med å få arbeidspraksiskunnskap har vi funn der dette arbeidet kan både virke utfordrende og ikke motiverende. Ved å få oppmuntring og rask tilbakemelding vil eleven kunne oppleve økt mestring og motivasjon. Det å kunne legge til for å forklare og reflektere er viktig i læringsarbeidet. I forskriften for PTF fremgår det at faget skal dokumenteres av eleven. I denne studien har det fremkommet at elever i varierende grad benytter logg for og dokumenter og reflektere over sin arbeidspraksis. Dette må styrkes også sett i et pedagogisk perspektiv.

Gjennom denne redegjørelsen har vi plassert arbeidspraksiskunnskap som begrep innenfor den sosiokulturelle lærings tradisjon. Denne læringstradisjonen fokuserer på læring som en kollektiv deltagende prosess med vekt på kontekst og interaksjon (Dysthe, 2001, s. 51).

Elever er utplassert i en bedrift med mål om å lære. Omfanget av arbeidspraksis mener vi påvirker hva slags arbeidspraksiskunnskap eleven får. Ved et mindre omfang mener vi at de hindres i å få læring i et praksisfellesskap. Dermed får de begrenset arbeidspraksiskunnskap. Utfra resultatene av vår undersøkelse, vil vi hevde at en god arbeidspraksiskunnskap vil bidra til en bedre overgang til å være lærling, noe vi også har belegg for og hevde utfra vår valgte teori.

6.6 Arbeidspraksiskunnskap og et utvidet kunnskapssyn

«[...] teoridelen inne fra skolen er en viktig del av det vi gjør ute i praksis» (kapittel 4.2.2, F3, I13) uttalte en av våre informanter, og med den uttalelsen bekrefter hun et av de viktigste funnene til Nyen og Tønder som hevder; «Intervjuene med elevene tyder på at mange opplever å få en bedre forståelse for skolefagene gjennom det de lærer ute i bedrift» (Nyen & Tønder, 2012, s. 56). Dette kan være et tegn på det Hiim og Hippe omtaler som en «innholdsfokusert yrkes- og profesjonsutdanning» hvor fokuset er på faginnholdet og hvor elevenes interesser, kunnskaper og erfaringer i liten grad utnyttes (Hiim & Hippe, 2007, s. 24). Teorien blir overordnet yrkespraksisen, teori er for praksis (Hiim & Hippe, 2007, s. 26). Dette yrkesdidaktiske synet ser ut til å henge igjen i videregående skole fra Reform 94 som førte med seg en økt teoretisering av yrkesutdanningene. Kunnskapsløftet skulle blant annet endre på dette, men i følge Deichmann Sørensen m. fl. har endringene i Kunnskapsløftet ført til at avstanden mellom fagene som det undervises i på skolen og yrkene i arbeidslivet bare blitt større (Deichman-Sørensen et al., 2012, s. 7).

Hiim påpeker at to pluss to strukturen innebærer en generalisering og at teori kan læres løsrevet fra praksis (Hiim, 2013, s. 313). To pluss to strukturen har med andre ord ført til en splittelse mellom teori og praksis noe som har medført betydelige relevansproblemer for elevene. Teori kan læres på skolen og anvendes i yrkespraksis (Hiim, 2012, s. 123). Dette yrkesdidaktiske synet, eller et teknologisk kunnskapsbegrep (Hiim, 2013, s. 47) som Hiim kaller det, har etter hvert blitt omdiskutert og andre læringstradisjoner har blitt vurdert for å få en annen oppfatning av forholdet mellom teori og praksis.

Arbeidspraksiskunnskap kan bare læres gjennom arbeidspraksis, og er dermed en representant for en annen oppfatning hvor kunnskap betraktes i et prosessperspektiv. I

spenningsforholdet mellom praktiske utfordringer, refleksjon i og over handling og utvidelse av forståelsen vokser elevenes kunnskaper frem. Kunnskapen blir en helhetlig prosess mellom handlingsaspektet, forståelsesaspektet og følelsesaspektet (Hiim & Hippe, 2007, s. 29). Det må allikevel nevnes at ikke alle våre informanter gir uttrykk for at deres opplæring i PTF har vært preget av et helhetlig kunnskapssyn, elevene beskriver at det de har lært på skolen skal de øve på i praksis, noe som innebærer et mer snevert og oppsplittet kunnskapssyn hvor kunnskap handler om teori som kan overføres til praksis.

7. Avsluttende betraktninger

Med utgangspunkt i problemstillingen og med den analysen og drøftingen som er gjort, har vi fått innsikt i hvilke erfaringer elever har hatt i faget PTF på yrkesfag i den videregående skole.

Metoden som vi valgte å benytte er induktiv, omdiskutert og brer om seg (Howitt, 2013, s. 206). Den er regelstyrt og den har utfordret oss på mange områder. Vi vil nå nevne noen av områdene som har vært utfordrende. Denne masteroppgaven har ikke et tradisjonelt teorikapittel. Teorien som vi har benyttet har for det meste blitt brukt på et senere stadium. Ved å benytte relevant teori der det har vært nødvendig har gitt oss en god forståelse av forskningsfeltet.

Dataene talte til oss og vi foretok litteratursøk for å få bekreftelse i vår analyse. Det har vært en tidkrevende og utfordrende metode der vi til tider har opplevd kaos og frustrasjon. Memos var et av mange nye ord som vi har blitt kjent med. Vi har tegnet figurer og skrevet mange memos der vi har følt at vi ikke har kommet videre. Etter som vi ble godt kjent med våre data så var det en stor hjelp i å tegne og kladde ned løse tanker som vi enten kunne bruke med engang eller som ble tatt frem senere. Vi har lært at når man tegner figurer og diskuterer disse i minimum ti minutter så har det klarnet tankene våre. Flere av utfordringene vi har møtt underveis har blitt løst på denne måten. Ved og konstant å sammenlikne koder, kategorier, hovedkategorier og mulige kjerne kategorier på kryss og tvers på en systematisk måte gav oss nye perspektiver. Det er mange kategorier som har byttet navn ettersom dataene har tredd frem. Det var krevende å finne en kjerne kategori. Den hadde lenge vært synlig, men det tok lang tid før vi oppdaget den. Dette er en tidkrevende og utfordrende prosess, men helt nødvendig. Kjerne kategorien ga oss nye perspektiver som vi valgte å forfølge. Den opplevdes som kraftfull og gav oss ny energi til å videreutvikle denne masteroppgaven.

På den ene siden var hensikten med kun å intervju elever, å ha et brukerperspektiv. På den annen side så har vår fortolkning av hva informantene har sagt forandret formen på innholdet. Vi har forsøkt å beholde innholdet av hva de har sagt, samtidig som vi har gjort dataene mer abstrakt. Dette er krevende fordi man begynner å generalisere. Vi har løst dette ved å finne bekreftelser via litteratursøk og benyttet annen forskning. Utfordringen er at det er lite forskning på området. Drøftingen bærer preg av dette.

Likevel mener vi at vi har gjort elevenes utsagn mer allmenntilgjengelige og til noe som kan benyttes av andre. Vi har ikke intervjuet andre som er med på å tilrettelegge og organisere arbeidspraksis. Dette kan være aktuelt for andre å studere. Det hadde vært interessant å videreutvikle begrepet arbeidspraksiskunnskap. Dette kunne bli gjort ved for eksempel med å benytte aksjonsforskning. Vi er av den oppfatning at aksjonsforskning som metode vanskelig kunne fått frem alle de perspektiver som er presentert i denne oppgaven. Ved å benytte en narrativ tilnærming med historiefortelling som metode ville noe av det vi har presentert i denne masteroppgaven sett dagens lys. Kvalitativ metode er i utgangspunktet en induktiv tilnærming til feltet som skal studeres. Ofte utarbeides det et teoretisk perspektiv forut for datainnsamlingen. Ved at vi benyttet Grounded theory som metode så ble ikke vi bundet til den deduktive tilnærmingen. Som faglærere i faget kjente vi godt til dette feltet. Det kan sees på som en svakhet og styrke. Svakheten er at vi kan ha påvirket studien slik at den blir misvisende. Styrken er at med vår forankring til feltet har gitt denne masteroppgaven perspektiver som andre kanskje ikke ville hatt. Det er hevet over en hver tvil at vår forforståelse har påvirket denne masteroppgaven både negativt og positivt. Likevel har denne studien gitt oss verdifull kunnskap som vi kommer til å være bevisst i vår yrkesutøvelse. Vi har lært mer om hvilke erfaringer elever har hatt i arbeidspraksis. Det har ført til at vi har fått økt inspirasjon til å være med å tilrettelegge for at elever skal få muligheten til en meningsfull opplæring. På den måten har vi fått bedre forståelse av hvordan vi som faglærere skal jobbe fremover. Denne studien har begrensninger og det er mange perspektiver som den ikke dekker. Vår vurdering er at det er flere elementer i arbeidspraksiskunnskap, enn det som har fremkommet i vår empiri.

Det er mange fenomener som vi har hatt fokus på i denne studien. Felles for dem alle er at vi ikke har kunne gå i dybden på dette. Eksempelvis hvordan forgår veiledningen i bedrift, hvordan skoleeiere, lærere og bedrifter organiserer PTF, og kvalitet i vurdering med mer. Det ville være interessant og forsket på hva veiledere i bedrifter som har elever i arbeidspraksis har av erfaringer. For å få en bedre forståelse av dette må det nye studier til. Det vil derfor være nødvendig å videreutvikle innholdet i arbeidspraksiskunnskapsteorien. Man kan ta utgangspunkt i noen av begrepene i vår studie. Om arbeidspraksiskunnskapsbegrepet får utvikle seg til den egenart som vi har beskrevet i denne studien gjenstår å se.

Arbeidspraksiskunnskap indikerer at elevene får praktiske erfaringer. De får erfaringer med utøvelse av skjønn og gjennom refleksjon i og over handling vil de ha mulighet til å utvikle arbeidspraksiskunnskap i og fra praksis. For å få til dette må både skoleeiere og lærere nyansere sitt kunnskapssyn, vektlegge yrkespraksis, la elevene velge hvilket yrke de vil fordype seg i og ta utgangspunkt i de erfaringene elevene gjør i praksis når elevene kommer inn på skolen igjen. Elevene får opplæring i bedrift som gir dem kunnskap innenfor flere områder. På den måten får elevene kunnskap som gjør de i stand til å foreta en rekke valg. Arbeidspraksis i PTF kan være utfordrende og motiverende, er ulikt organisert, gir praktisk karriereveiledning, og kan være et viktig bidrag til læring av yrkesfag, samt utvikling av sosial kompetanse.

I Melding til storting nr. 20 På rett vei står det at PTF skal endre navn (Meld. St. 20, (2012 - 2013), 2013, s. 131). Det hadde vært ønskelig om kjernekategoriene arbeidspraksiskunnskap og denne studien kunne vært et innspill til hva PTF skal hete i fremtiden.

Litteraturliste

- Arbeidsdepartementet. (2005). *Lov om arbeidsmiljø, arbeidstid og stillingsvern mv. (arbeidsmiljøloven)*. Hentet 21.02.2013 fra <http://www.lovdatab.no/all/nl-20050617-062.html>
- Arbeidstilsynet. (2013). Hentet 21.02.2013 fra <http://web1.norskinteraktiv.no/default.aspx?CourseId=2874&BookMark=315600&ToLanguageId=2&Show=1&OpenMenu=1&PersonCourseId=1406107>
- Barøy, K. T. (2013). Vil reformere videregående skole. *Dagsavisen*, s. 1. Hentet fra <http://www.dagsavisen.no/samfunn/vil-reformere-videregaende-skole/>
- Bechmann Jensen, T. & Christensen, G. (2005). *Psykologiske og pædagogiske metoder : kvalitative og kvantitative forskningsmetoder i praksis*. Roskilde: Roskilde Universitetsforl.
- Bibsys. (udatert). *Om oss*. Hentet 15.03.2013 fra http://www.bibsys.no/norsk/om_oss/index.php
- Birks, M. & Mills, J. (2011). *Grounded Theory a practical guide*. London: Sage Publications Ltd.
- Bjerknes, E. (2011). *En analyse av læreplan i programområdet Helse- og sosialfag i videregående opplæring*. Hentet 15.03.13 fra <http://www.utdanningsnytt.no/4/Meny-A/Meninger/Innspill/En-analyse-av-lareplan-i-programområdet-Helse---og-sosialfag-i-videregaende-opplaring/>
- Breilid, N. (2007). Ungdom og læringserfaringer: en survey-studie av ungdoms læringserfaringer på ulike arenaer (Doktoravhandling, Universitetet i Oslo, Norge). I (Bind nr. 91, s. 408 s. : ill.). Oslo: Unipub forl.
- Brevik, B., Sjøberg, S. & Tarrou, A.-L. H. (2008). Technology education through open ended teaching strategies associated with practical learning tools. 6. Hentet fra <http://www.ioste.org/pdf/proceed13.pdf>
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: a practical guide through qualitative analysis*. London: Sage.
- Corbin, J. M. & Strauss, A. L. (2008). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforl.
- Dalland, O. (2007). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Deichman-Sørensen, T., Olsen, O. J., Skålholt, A. & Tønder, A. h. (2012). Om bredde og fordypning i bygg- og anleggsgagnene. *FAFO*, 92. Hentet fra <http://www.fafo.no/pub/rapp/20263/index.html>
- Dewey, J. (2005). *Demokrati og uddannelse*. Århus: Forlaget Klim.
- Dreyfus, H. & Dreyfus, S. (1999). Mesterlære og eksperters læring. I K. Nielelsen, & S. Kvale (Red.), *Mesterlære* (s. 52-69). Oslo: AD Notam Gyldendal.
- Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle peoriperspektiv på kunnskap og læring. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 33-72). Oslo: Abstrakt forl.
- Dæhlen, M. & Hagen, A. (2010). *Prosjekt til fordypning - mellom skole og arbeidsliv, Delrapport 2, Evalueringen av Kunnskapsløftet*. Oslo: FAFO.
- Fagopplæringsloven. (1998). *Lov av 23. mai 1980 nr 13 om fagopplæring i arbeidslivet (fagopplæringsloven) : med endringer, sist ved lov av 14. juni 1996 nr. 35*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Forskrift PTF. (2007). *Prosjekt til fordypning for videregående trinn 1 og 2 Yrkesfaglige utdanningsprogram*. Utdanningsdirektoratet.

- Forskrift til opplæringslova. (2006). *Forskrift til opplæringslova*. Hentet fra <http://lovdata.no/for/sf/kd/xd-20060623-0724.html>
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Grendstad, N. M. & Sandven, G. J. (1986). *Å lære er å oppdage : prinsipper og praktiske arbeidsmåter i konfluent pedagogikk*. Oslo: Didakta.
- Hagen, A. & Nyen, T. (2005). Evaluering av ordningen med demonstrasjonsskoler og demonstrasjonsbedrifter. *FAFO rapport 478*, 146. Hentet fra <http://www.fafo.no/pub/rapp/478/478.pdf>
- Helse- & omsorgsdepartementet, (2001). *Lov om helsepersonell m.v. (helsepersonelloven)*. Hentet fra <http://www.lovdata.no/all/tl-19990702-064-002.html#5>
- Hernandez, C. (2012). Developing Grounded theory using focus groups. I V. B. Martin, & A. Gynnild (Red.), *Grounded Theory: The philosophy, method, and work of Barney Glaser* University of Windsor.
- Hiim, H. (2012). Relevant, praksisbasert yrkesutdanning. I B. Aamotsbakken (Red.), *Ledelse og profesjonsutøvelse i barnehage og skole* (s. S. 123-133). Oslo: Universitetsforl.
- Hiim, H. (2013). *Praksisbasert yrkesutdanning: hvordan utvikle relevant yrkesutdanning for elever og arbeidsliv?* Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hiim, H. & Hippe, E. (2007). *Å utdanne profesjonelle yrkesutøvere*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hiim, H. & Hippe, E. (2009). *Undervisningsplanlegging for yrkesfaglærere*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Howitt, D. (2013). *Introduction to qualitative methods in psychology*. Gosport, United Kingdom: Pearson education limited.
- Høgskolen i Oslo og Akershus. (udatert). *Generelle krav til rapport*. Hentet 10. januar 2013 fra <http://www.hioa.no/Om-HiOA/Skriftserien/Generelle-krav-til-rapport>
- Hårberg Guri Bente , P. T. M., Brønstad Agnes (2012). *Å være profesjonell*. Hentet fra <http://ndla.no/nb/node/3747>
- Illeris, K. & Nordgård, Y. (2012). *Læring*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Imsen, G. (2005). *Elevenes verden : innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Inglar, T. (1997). *Lærer og veileder*. Oslo: Universitetsforl.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning : experience as the source of learning and development* Upper Saddle River, N.J.
- Kunnskapsdepartement. (2013). *Faktablad: Meld.til St. 20(2012-2013) På rett vei*. Hentet 08.04.2013 fra http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/veiledninger_brosjyrer/2012/faktablad-meldtil-st-20.html?id=717839
- Kvale, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvale, S. & Nielsen, K. (1999). *Mesterlære: læring som social praksis*. [København]: Hans Reitzel.
- Lave, J. & Wenger, E. (2003). *Situert læring - og andre tekster*. København: Reitzel.
- Lave, J. & Wenger, E. (2012). Situert Læring - legitim perifer deltagelse. I K. Illeris (Red.), *49 tekster om læring* (s. 630 s. : ill.). Fredriksberg: Samfundslitteratur.
- Læreplan generell del. (1994). *Læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring : generell del*. [Oslo]: Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement.

- Markussen, E. & Gloppen, S. K. (2012). Påbygg - et gode eller en nødløsning. (NIFU Rapport 2/2012), 137.
- Meld. St. 20. ((2012 - 2013), 2013). *På rett vei: kvalitet og mangfold i fellesskolen*. Oslo: Regjeringen.
- Nasjonal Digital Læringsarena. (udatert). *Fakta om NDLA*. Hentet 05.02.2013 fra <http://om.ndla.no/>
- NHO. (2013). Partnerskapsavtale. Hentet fra <http://nhoung.nho.no/avtaler/10370>
- Nilsen, S. E. (2008). *Læring gjennom praksis: innhold og arbeidsmåter i yrkesopplæringen*. Oslo: PEDLEX norsk skoleinformasjon.
- NOU 2008:18. (2008). *Fagopplæring for framtida*. (NOU 2008:18). Oslo: Statens forvaltningstjeneste. Informasjonsforvaltning.
- NOU 2010:1. (2010). *Medvirkning og medbestemmelse i arbeidslivet*. Oslo: Arbeidsdepartementet. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/pages/2469736/PDFS/NOU201020100001000DDDDPD FS.pdf>
- Nyen, T. & Tønder, A. K. (2012). *Fleksibilitet eller faglighet?* Oslo: Forskningsstiftelsen FAFO.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforl.
- Regjeringen Nett - TV. (2013). *Nett-TV: Stortingsmelding om fellesskolen*. Hentet 14.03.2013 fra http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/lyd_bilde/nett-tv/pressekonferanse6.html?id=717785
- Samsing, K., Håkegård, C., Menkerud, A. & Nore, H. (2011). *Prosjekt til fordypning. En veileder for dere som skal legge forholdene til rette for elevene i PTF*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra http://www.udir.no/Upload/Fagopplaring/veileder_prosjekt_til_fordypning.pdf?epslanguage=no
- Schön, D. A. (2009). *Den reflekterende praktiker: hvordan professionelle tenker, når de arbejder*. Århus: Klim.
- Skjellum, T. (2002). *Vekst Videregående opplæring i Akershus*. Oslo: Akershus Fylkeskommune.
- St. meld. nr. 30. ((2003 - 2004), 2004). *Kultur for læring*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- St.meld. nr 44 (2008-2009). (2009). *Utdanningslinja*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Støten, K. (2008). *Yrkeskunnskap og utdanningsstrategier i helsearbeiderfag*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Säljö, R. & Moen, S. (2006). *Læring og kulturelle redskaper: om læreprosesser og den kollektive hukommelsen*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse*. Bergen: Fagbokforl.
- Urquhart, C. (2013). *Grounded theory for qualitative research*. London: Sage.
- Utdanningsdirektoratet. (2007). *Utvikling av sosial kompetanse : veileder for skolen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet. (2012a). *Evalueringen av Kunnskapsløftet 2006 - 2012* Utdanningsdirektoratets oppsummering av evalueringen. Hentet fra http://www.udir.no/Upload/Rapporter/EVAKL_presentasjoner_sluttrapporter/UD IR_Evaluering_Kunnskapsloftet_2012_korr3.pdf?epslanguage=no
- Utdanningsdirektoratet. (2012b). *Føring av vitnemål og kompetansebevis for videregående opplæring i Kunnskapsløftet*. Oslo. Hentet fra http://www.udir.no/Upload/vitnemal/VGO/retningslinjer_vitnemal_vgo_300412.pdf

- Utdanningsdirektoratet. (2012c). *Prosjekt til fordypning øker elevens motivasjon*. Hentet 06032013 fra <http://www.udir.no/Tilstand/Forskning/Forskningsrapporter/FAFO/Prosjekt-til-fordypning-oker-elevenes-motivasjon/>
- Utdanningsdirektoratet. (2012). *Helse- og sosialfag - endret navn til helse- og oppvekstfag*. Hentet fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Finn-lareplan/endringer/Nytt-navn-pa-helse--og-sosialfag/>
- Wenger, E. (2012). En social teori om læring. I K. Illeris (Red.), *49 tekster om læring* (s. 140-148). Fredriksberg: Samfundslitteratur.

Vedlegg nr. 1: Intervjuguide til fokusgruppeintervju

Intervjuguide til fokusgruppeintervjuene

Presentasjon av oss.

Presentasjon av deltakerne.

Informert samtykke leses høyt og skal underskrives av deltakerne for å kunne delta i fokusgruppeintervjuet.

Faktaspørsmål om informantene:

1. Når hadde du arbeidspraksis i PTF?
2. Hvor lenge hadde du arbeidspraksis i PTF?
3. Har du Arbeidspraksis i PTF nå?
4. Skal du bli lærling? I hvilket fag?

Vg1

Vg2

Vg3

Informasjon om fokusgruppeintervjuet

Vi ønsker å finne ut hvilke erfaringer dere har fått med å være ute i arbeidspraksis i faget Prosjekt til fordypning. Vi har noen spørsmål til dere som dreier seg om dette. Vi vil gjerne høre alle sin historie. Det kan være at det en sier er du enig eller uenig i. Det er helt normalt. Vi har delt ut ark og pen som dere kan bruke til å ta notater. Dersom du kommer på noe du synes er viktig så skriv det ned på arket. Du kan gjerne fortelle oss det underveis. En av oss vil foreta selve intervjuet. Den andre vil skrive opp stikkord og uttrykk på flippoveren. Dersom du kommer på noe underveis så er viktig at du forteller oss det. Her er det ingen gale svar. Det er fint om du kan fortelle oss alt du tenker om dette.

Er det noe du lurer på?

Spørsmål

Innledende spørsmål:

Hvor har du hatt:

- Arbeidspraksis?
- Hvor lenge?
- Flere steder?
- Hvilke arbeidsoppgaver hadde du?
- Hvilken arbeidstid hadde du?

Hovedspørsmål:

Kan du fortelle om hva har du erfart med å være ute i arbeidspraksis?

Deretter vil vi stille spørsmål ut fra hva de svarer på spørsmålet (nøkkelord)

Vi må tåle stillhet.

Hjelpe spørsmål dersom informantene trenger hjelp til å svare.

- Kan du fortelle litt om:
 - Det første du erfarte?
 - Hva tenkte du da?
 - Din opplevelse
 - Hvis det var noen som påvirket deg? Fortell meg hvordan du ble påvirket?
 - Kan du fortelle meg hvordan du var før du hadde arbeidspraksis?
 - Hvordan er du nå? Er det noen forandring?
 - Hvis du fikk velge på nytt ville du hatt arbeidspraksis i PTF?

Avsluttende spørsmål til alle:

Hva er det viktigste du har lært i arbeidspraksis i Prosjekt til fordypning innenfor yrkesfag i videregående skole?

Er det noe som du nå har kommet på som du ikke hadde tenkt på før?

Er det noe som helst annet som du tenker på som jeg burde vite?

Er det noe du vil spørre meg om?

Vedlegg nr. 2: Memos

MEMOS

Løse tanker:

Ideer:

Iakttagelser:

Kroppsspråk:

Refleksjoner:

Analytiske notater:

Annet:

Vedlegg nr. 3: Notatark fra informantene

Ting jeg kommer på mens jeg sitter her...

Vedlegg nr. 4: Informasjon om studien

Informasjon om studien

Sigrid Bogstad og Petter Gulbrandsen studerer Master i Yrkespedagogikk på Høgskolen i Oslo og Akershus. Vi forsker på elevens erfaring fra arbeidspraksis i faget Prosjekt til fordypning i videregående opplæring.

Vi ønsker informasjon fra deg som deltok i arbeidspraksis i Prosjekt til fordypning.

Oppgaven vil bli vurdert av vår veileder, sensor og andre masterstudenter på Høgskolen i Oslo og Akershus. Kopi av godkjent oppgave vil også bli gitt til vår arbeidsgiver.

Alt datamateriale vil bli behandlet konfidensielt og på en slik måte at det er umulig å spore dataene tilbake til den enkelte informant.

Det er frivillig å delta i forskningen og du kan reservere deg mot å delta i studien. Du kan når som helst trekke deg fra intervjuet.

All grunnlagsdata vil bli makulert etter at masteroppgaven er ferdig og godkjent av Høgskolen i Oslo og Akershus. Studien er planlagt avsluttet mai 2013.

Ved å underskrive gir du samtykke til at informasjonen du gir til oss kan bli brukt i denne studien.

På forhånd takk for ditt bidrag.

Vennlig hilsen

Sigrid Bogstad og Petter Gulbrandsen

Vedlegg nr. 5: Informert samtykke

INFORMERT SAMTYKKE

Jeg sier meg villig til å delta i et intervju om mine erfaringer om arbeidspraksis i faget PTF. Jeg har lest informasjonsbrevet og hatt anledning til å stille spørsmål til intervjuer.

Jeg er informert om at deltakelsen er frivillig og at jeg når som helst og uten begrunnelse kan trekke meg fra prosjektet dersom jeg ønsker det.

Jeg er informert om at min informasjon blir anonymisert og ikke skal kunne spores tilbake til meg.

Lyddopptaket vil bli slettet og annet materiell vil bli slettet når masteroppgaven er godkjent.

Jeg samtykker i at det som kommer fram i intervjuet kan brukes i masteroppgaven.

- Navn:
- Telefonnummer:
- Epost:
- Dato:
- Sted:

.....

underskrift

Vi forsikrer at det bare er vi som får vite om informantens identitet. Persondata vil bli endret slik at ingen skal kunne gjenkjenne informantene.

Jessheim,

Sigrid Bogstad og Petter Gulbrandsen

Vedlegg nr. 6: Spørsmål om informantenes arbeidspraksis

Spørsmål om informantenes arbeidspraksis

Faktaspørsmål:

1. Når hadde du arbeidspraksis i PTF?
2. Hvor lenge hadde du arbeidspraksis i PTF?
3. Har du Arbeidspraksis i PTF nå?
4. Skal du bli lærling? I hvilket fag?

Utdanningsprogram:.....

Vg1

Vg2

Vg3

Vedlegg nr. 7: Tilbakemelding fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

No:sk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 95 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Ellen Bjerknes
Institutt for yrkesfaglærerutdanning
Høgskolen i Oslo og Akershus
Kunnskapsveien 55
2007 KJELLER

Vår dato: 21.06.2012

Vår ref:30606 / 3 / MSI

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 06.05.2012. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 14.06.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

30606	<i>En Grounded theory studie om elevens erfaring med arbeidspraksis i faget Prosjekt til fordypning</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Oslo og Akershus, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Ellen Bjerknes</i>
Student	<i>Sigrid Bogstad</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

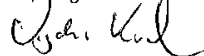
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.


Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2013, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Marte Sivertsen

Marte Sivertsen tlf: 55 58 33 48
Vedlegg: Prosjektvurdering

Vedlegg nr. 8: Godkjenning for undersøkelsen på en videregående skole

[REDACTED] VIDeregående skole 

Petter Gulbrandsen
Sigrid Bogstad

28. februar 2012

GODKJENNING TIL Å FORETA UNDERSØKELESER PÅ [REDACTED]
VIDeregående skole

Det vises til søknad om å foreta undersøkelser i forbindelse med deres studie i Master i Yrkespedagogikk.

Undersøkelsene skal foregå med fokusgruppeintervju som metode. Ved behov gis det tillatelse til annen form for datainnsamling på skolen.

Søknaden godkjennes under forutsetning om at elever og lærere deltar på frivillig basis, anonymiseres og at innhentet datamateriale behandles og senere destrueres i henhold til gjeldene regelverk.

Lykke til!


Med vennlig hilsen
[REDACTED]

Ass. rektor

[REDACTED]


Vedlegg nr. 9: Godkjenning for bruk av modell nr. 5-1

RE: Søknad!

 Tønder Hagen Anna <anna.hagen.tonder@fafo.no>

 Du svarte på meldingen 22.03.2013 14:32.

Sendt: fr 22.03.2013 14:23

Til:  Petter Gulbrandsen

Kopi:  Nyen Torgeir

Hei,

Dere må gjerne bruke figuren så lenge dere oppgir hvor den er hentet fra. Lykke til med masteroppgaven!

Vennlig hilsen

Torgeir Nyen og Anna Hagen Tønder

From: Petter Gulbrandsen [<mailto:Petter.Gulbrandsen@fafo.no>]

Sent: 22. mars 2013 13:56

To: Nyen Torgeir; Tønder Hagen Anna

Subject: Søknad!

Hei!

Vi er to Masterstudenter i yrkespedagogikk på Høgskolen i Oslo og Akershus.

Vi har gjennomfører en masteroppgave med temaet: Elevers erfaring med arbeidspraksis i faget prosjekt til fordypning innenfor yrkesfag i videregående skole.

I den forbindelse søkes det om å kunne få benytte deres, Tabell 4.1 Fire modeller for gjennomføring av prosjekt til fordypning på side 52 i deres rapport «Fleksibilitet eller faglighet?» i vår masteroppgave.

Vi vil oppgi dere som referanse.

Med vennlig hilsen

Sigrid Bogstad og Petter Gulbrandsen