

Masteroppgave i yrkespedagogikk

Mai 2015

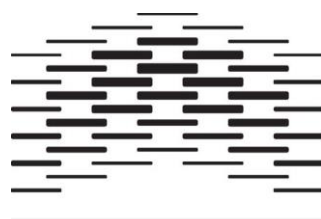
Master in vocational pedagogy

Et gjensidig utviklende praksisfellesskap

- erfaringene elevene og representantene fra bedriftene har med gjennomføringen av TAF-ordningen.

Inger Marie Nilsen Tuff

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier
Institutt for yrkesfaglærerutdanning



**HØGSKOLEN I OSLO
OG AKERSHUS**

Sammendrag

TAF-ordningen er en prøveordning der elevene får opplæring i både skole og bedrift gjennom alle fire årene. Elevene oppnår fagkompetanse i form av et fag- eller svennebrev i tillegg til studiekompetanse med fordypning i realfag etter endt utdanning. For restaurant- og matfag ble ordningen igangsatt som en prøveordning fra skoleåret 2013/2014. Utgangspunktet for masterprosjektet var interessen for TAF-ordningen som fenomen, hvordan den var strukturert og hvilke erfaringer elevene og representantene fra bedriftene har med gjennomføringen. Hensikten var å få en forståelse av hva elevene og representantene fra bedriftene opplevde og var opptatt av i forbindelse med oppstart og gjennomføring av TAF-ordningen innen restaurant- og matfag. Denne studiens problemstilling er: Hvilke erfaringer har elevene og representantene fra bedriftene med gjennomføringen av TAF-ordningen. I prosjektet har jeg brukt kvalitativ metode med uformelle samtaler, observasjon og intervjuer til datainnsamling. Til analyse av data her jeg valgte å bruke en grounded theory tilnærming som analysestrategi. Ved å benytte en induktiv tilnæringsmåte var hensikten å samle data som får frem elevenes og bedriftsrepresentantenes opplevelser. Varianten av grounded theory tilnærming jeg har brukt er i hovedsak hentet fra Glaser og en samling artikler som er basert på Glaser og Strauss første bok om grounded theory, utgitt av Akademika forlag. Det har ført til at den metodetilnærmingen jeg har brukt har likhetstrekk med Glaser sin foreskrivende utvikling av kategorier. Ved koding og konstant sammenligning av datamaterialet kom jeg frem til hovedkategorier og underkategorier. Resultatet ble fire hovedkategorier: «*Praksisfellesskap*», «*Læringsutbytte*», «*Lærende organisasjon*» og «*Fremtidsrettet kompetanse*». Som en følge av tolkning og analysearbeidet med det empiriske materialet og skrivingen av den teoretiske utledningen kom kjerne-kategorien til syne. Hovedkategorier med tilhørende underkategorier er presentert og drøftet hver for seg og i sammenheng for å synliggjøre helheten. Kjerne-kategorien representerer min forståelse av hva som er kjernen i denne studien. «Et gjensidig utviklende praksisfellesskap».

Summary

A mutual evolving community of joint practice - student and company representative experiences surrounding the implementation of the TAF scheme.

The TAF scheme is a trial program where students receive training in both school and business through four years during high school. Students achieve field of study expertise in the form of a trade or craft certificate in addition to education with a specialization in science after graduation. For restaurant and food processing this scheme was first initiated through a trial run during the school year 2013/2014. The basis for this master thesis was the interest for TAF scheme as a phenomenon, how it was structured and what experiences students and company representatives have with its implementation. The purpose was to gain an understanding of what students and company representatives were concerned with when starting and executing the TAF scheme in restaurant and food processing trade. This study's research question is: What experience do students and representatives from the companies have with the implementation of TAF scheme. In this project, I have used qualitative methods with informal conversations, observation and interviews for data collection. For analyzing data, I decided to use a grounded theory approach as my analysis strategy. By using an inductive approach, data was accumulated which summarized student and business representative experiences. The version of grounded theory approach used is mainly based on Glaser and a collection of articles based on Glaser and Strauss' first book on grounded theory, published by Akademika Publishing. Therefore, the method approach I have used resembles that of Glaser's prescriptive development of categories. By coding and constant comparison of the data I reached the main categories and subcategories. This resulted in four main categories: "*communities of joint practice, learning outcome, learning organizations and forward-looking skills*". The interpretation and analysis work of empirical data and writing of the theoretical derivation resulted in determination of the core category. The main categories, with associated subcategories, are presented and discussed separately and in relation to visualize the big picture. The core categories represent my understanding of what the basis of this study is. "A mutually evolving community of joint practice".

Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten på et interessant og givende masterstudie i yrkespedagogikk på deltid. Det har vært fire lærerike og utviklende år. Grenser er flyttet og nye erfaringer ervervet, noe som har ført til både faglig og personlig utvikling. Å skrive masteroppgave alene har noen ganger følt utfordrende, så uten støtte og velvillige hjelpere blant medstudenter, kolleger, venner og familie ville arbeidet vært vanskeligere å gjennomføre, så en stor takk til hver og en av dere for hjelp og støtte.

Takk til veileder Kjartan S. Kversøy for verdifull veiledning, inspirasjon og for at han har fått meg ut av komfortsonen. Reisen gjennom grounded theory «landet» ble både spennende, utfordrende, arbeidskrevende, lærerikt og gjennomførbart takket være hans tro på prosjektet mitt og den evnen han har til å gi reflekterende veiledning. Ønsker samtidig å rette en takk til læringsgruppa ved HIOA som har vært til uvurderlig hjelp til analysen av datamaterialet og til veiledning på oppgaven. Det har vært mange faglige tilbakemeldinger og diskusjoner med lærerike og hyggelige samlinger.

En stor takk til min arbeidsgiver som gav meg tillatelse til å gjennomføre studien på egen arbeidsplass og mine kollegaer som har tilrettelagt og gjort det mulig for meg å delta på alle samlingene. Takk til elevene og representantene fra bedriftene som ønsket å stille som informanter til studien slik at det ble mulig å gjennomføre den.

Jeg vil rette en stor takk til familien min som har bidratt til at dette har vært gjennomførbart. Haakon Tuff og Caroline Skogheim som vist vilje til å høre på når engasjementet tok litt overhånd eller når frustrasjonen satte inn. Til sist en stor takk til min kjære mann Peder Tuff som tålmodig har støttet meg på alle mulige måter hele veien.

Gran, mai 2015

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	1
1.1	Bakgrunn for valg av problemstilling.....	3
1.2	Presentasjon av problemstilling.....	5
1.3	Hjelpespørsmål til analysen.....	6
1.4	Oppgavens oppbygging	7
2	Forankring og førforståelse.....	9
2.1	Forkunnskap om organiseringen av TAF-ordningen.....	9
2.2	TAF-ordningen som en fleksibel utdanningsmodell	10
2.3	Næringslivets behov for kvalifisert arbeidskraft	11
2.4	TAF-ordningen, en lærende organisasjon	11
2.5	Opplæring i bedrift	13
2.5.1	Opplæring i bedrift og mesterlære tradisjonen.....	13
2.5.2	Interesse.....	15
2.5.3	Mesterlære og praksisfellesskap.....	15
2.6	Opplevelse og erfaring.....	17
2.7	Min førforståelse.....	19
2.8	Oppsummering	20
3	Metode.....	21
3.1	Begrunnelse for metodevalg	21
3.2	Valg av forskningsstrategi	23
3.2.1	Grounded theory tilnærming som analysemetode.....	23
3.3	Innsamling av data.....	25
3.3.1	Uformelle samtaler	26
3.3.2	Observasjon	26
3.3.3	Intervju	27
3.3.4	Delvis strukturert intervju	29
3.3.5	Intervjuguide	31
3.4	Gjennomføring av datainnsamling	33
3.4.1	Uformelle samtaler	33
3.4.2	Observasjonsnotater	34
3.4.3	Gjennomføring av fokusgruppeintervju med elevene	34
3.4.4	Gjennomføring av intervju med bedriftsrepresentantene.....	36
3.5	Dataanalyse og kategorisering	37
3.5.1	Memoskriving	38
3.5.2	Dokumentasjon av observasjon i form av notatskriving.....	38
3.5.3	Transkribering	40

3.5.4	Bearbeiding av data og koding	41
3.5.5	Åpen koding	41
3.5.6	Matrise over kategoriene	44
3.5.7	Aksial koding	45
3.5.8	Selektiv koding.....	46
3.5.9	Teoretisk koding.....	47
3.5.10	Analysens endelige resultat	48
3.6	Analyse og teoriutvikling	49
3.7	Etiske betraktninger, validitet og reliabilitet	50
3.7.1	Søknad til norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) og tillatelser.....	50
3.7.2	Forberedelser til datainnsamling	51
3.7.3	Utvalg av informanter og informert samtykke	52
3.7.4	Metodens styrke og svakhet	53
3.7.5	Validitet	54
3.7.6	Reliabilitet/pålitelighet	55
3.8	Oppsummering	57
4	Resultater og kategorier	58
4.1	Hovedkategori I: Praksisfellesskap	58
4.1.1	Arbeidspraksis i bedrift	59
4.1.2	Virkelighetsnært	60
4.2	Hovedkategori II: Læringsutbytte	63
4.2.1	Utfordringer.....	63
4.2.2	Suksesskriterier	65
4.3	Hovedkategori III: Lærende organisasjon	67
4.3.1	TAF-ordningens struktur.....	67
4.3.2	TAF-rådets ansvarsområde.....	68
4.3.3	Brukernes påvirkningsmulighet	69
4.4	Hovedkategori IV: Fremtidsrettet kompetanse.....	70
4.4.1	Fag- eller svennebrev	71
4.4.2	Studiekompetanse.....	72
4.4.3	Fremtidsutsikter.....	72
4.5	Oppsummering	73
5	Analyse og teoretisk utledning av funnene i undersøkelsen	74
5.1	Praksisfellesskap.....	74
5.1.1	Erfaringene elevene har med arbeidspraksis i bedrift	75
5.1.2	Virkelighetsnært	77
5.1.3	Sammenheng mellom arbeidspraksis i bedrift og virkelighetsnært.	79

5.1.4	Virkelighetsnær opplærings betydning for læringsutbytte.....	81
5.2	Læringsutbytte	82
5.2.1	Utfordringer.....	82
5.2.2	Suksesskriterier	85
5.3	Lærende organisasjon	87
5.3.1	TAF-ordningens struktur.....	87
5.3.2	TAF-rådets ansvarsområde og påvirkningsmuligheten.....	88
5.3.3	Sammenhengen mellom ansvarsområdet og påvirkningsmulighetene	90
5.3.4	Krav til karakterer	90
5.3.5	Inntaksintervju.....	92
5.4	Fremtidsrettet kompetanse.....	94
5.4.1	Fag- og svennebrev som sluttkompetanse.....	94
5.4.2	Studiekompetanse.....	95
5.4.3	Fremtidsutsikter.....	95
5.4.4	Fremtidens kompetanse.....	96
5.5	Oppsummering av funnene.....	97
6	Presentasjon av kjerne kategorien.....	98
6.1	Et gjensidig utviklende praksisfellesskap.....	98
6.1.1	Kjerne kategorien: Et gjensidig utviklende praksisfellesskap.....	98
6.1.2	Forholdet mellom kategoriene og kjerne kategorien.....	100
6.1.3	Et gjensidig utviklende praksisfellesskap som abstrakt begrep	101
7	Drøfting av kjerne kategorien.....	103
7.1.1	Praksisfellesskap og et gjensidig utviklende praksisfellesskap.....	103
7.1.2	Læringsutbytte og et gjensidig utviklende praksisfellesskap	107
7.1.3	Lærende organisasjon og et gjensidig utviklende praksisfellesskap	111
7.1.4	Fremtidsrettet kompetanse og et gjensidig utviklende praksisfellesskap.....	113
7.1.5	Problemstillingen sett i lys av et gjensidig utviklende praksisfellesskap.....	115
8	Avslutnings betraktninger	116
	Litteraturliste.....	119
	Vedlegg	122

Figurliste

Figur 1-1: Organisering av TAF Restaurant- og matfag	3
Figur 2-1: Komponenter i en sosial teori om læring	16
Figur 2-2: Kolbs erfarings sirkel	18
Figur 3-1: Bilde av notater etter første observasjon etter TAF-rådsmøte nr.1	39
Figur 3-2: Eksempel som viser prosessen med åpen koding av innsamlet datamateriell.	44
Figur 3-3: Matrise over kategorier etter første åpne koding	45
Figur 3-4: Undersøkelsene hovedkategorier med underkategorier	49
Figur 4-1 Hovedkategori I: praksisfellesskap med underkategorier	58
Figur 4-2: Hovedkategori II: Læringsutbytte med underkategorier	63
Figur 4-3: Hovedkategori III: Lærendeorganisasjon med underkategorier	67
Figur 4-4: Kategori IV: Fremtidsrettet kompetanse med underkategorier	71
Figur 6-1: Kjerne kategorien med tilhørende underkategorier.	99

Vedlegg

Vedlegg 1: Samtykkeerklæring fra skolens ledelse.....	122
Vedlegg 2: Samtykkeerklæring fra elever, foresatte og bedriftsrepresentanter	124
Vedlegg 3: Intervjuguide.....	126
Vedlegg 4: Godkjenning fra NSD.....	128

1 Innledning

Jeg har valgt Tekniske Allmenne Fag eller TAF-ordningen som tema for mitt masterarbeid (forkortes til TAF i resten av teksten). I dette prosjektet har jeg undersøkt TAF-ordningen for restaurant- og matfag, hvordan den er organisert og hvilke erfaringer elevene og representanter fra bedriftene har med gjennomføringen av TAF-ordningen som utdanningstilbud. Skolen jeg arbeider ved har tradisjon for å tilby TAF innenfor Teknisk og industriell produksjon (TIP) og har gjort det helt tilbake til 1999 i mekaniske fag. I dag tilbys det i tillegg TAF-ordning i helse- og oppvekstfag (HO) og Restaurant- og matfag (RM).

TAF-ordningen er ikke et ordinært studietilbud med egne læreplaner, det er en forsøksordning som har vart i mange år. Ved vår skole ble den første TAF klassen satt i gang for mekaniske fag i 1999. Ordningen ble utvidet til helse og oppvekstfag (HO) skoleåret 2012/13 og til restaurant- og matfag (RM) fra høsten 2013 (Oppland fylkeskommune 2014). Det finnes i dag åtte skoler på Sør- og Østlandet som tilbyr TAF og ti på Vestlandet og i Trøndelag. (TAF.no) I følge Stortingsmelding nr.30 *Kultur for læring* fra 2004 er TAF-ordningen en forsøksordning som er forankret i opplæringslova § 3-3 tredje ledd og det gis godkjenning av hver enkelt skoleeier (St.meld. nr. 30, 2004).

TAF er et utdanningstilbud som i løpet av fire år fører fram til både fag- eller svennebrev og studiekompetanse. TAF Restaurant- og matfag kan gi fag- eller svennebrev innen alle restaurant- og matfagene samt studiekompetanse med full fordypning i matematikk, fysikk, kjemi eller biologi. Utdanninga gir mulighet for videre studier innen mange fagområder. Spesielt relevant for fagområdet restaurant- og matfag er årstudier, Bachelor- og/eller Masterstudier innen ernæring, mat og helse.

TAF-ordningen krever et tett samarbeid mellom skole og næringsliv. En viktig forutsetning for TAF-ordningen er at den eies og drives av bedriftene i samarbeid med skolen, i dette tilfelle av et råd. TAF-rådet består av representanter fra skolen, elevene og representanter fra bedriftene som har eller ønsker lærlinger. Det er en bedriftsrepresentant som skal være lederen for rådet. Skolen er representert med en fra skolens ledelse som har sekretær funksjonen og lærerne som er tilknyttet ordningen. Elevene er representert med sine tillitselever. TAF-rådets hovedoppgaver er å samarbeide om et utdanningsløp som er best mulig for elever og bedrifter. I tillegg til å jobbe mot en opplæringsmodell som er best mulig

for elever og bedrifter har medlemmene i TAF-rådet noen tilleggsoppgaver. Eksempler på tilleggsoppgaver er å gjennomføre inntaksintervjuer med nye elever for å kartlegge elevenes interesser for å kunne tilby lærebedrift som ivaretar elevenes interesse for lærefag. TAF-rådet jobber i tillegg med å rekruttere nye bedrifter til ordningen og skriver intensjonsavtaler med bedriftene for å sikre nok læreplasser for fremtidige elever (Oppland.no).

Elevene søker på ordinær måte til ønsket utdanningsprogram og med TAF-ordningen som førstevalg. Inntak av elever til TAF-ordningen foretas av skolen og bedriftene i samarbeid på grunnlag av karakterer og inntaksintervju. Det er et minimumskrav til karakterer, spesielt i matematikk og naturfag som skal være fire eller høyere. I tillegg til teoretisk kunnskap legges det vekt på motivasjon, holdninger, personlig egnethet, orden og atferd. Opplæringstilbudet er krevende og det er nødvendig med stor egeninnsats for å kunne bestå i alle fag. Elevene vil i løpet av det fireårige utdanningsløpet få lærlingelønnen fordelt over alle fire årene (Oppland fylkeskommune 2014).

Før eleven tilbys skoleplass og bedrift for praktisk opplæring, har skolen inngått intensjonsavtaler med bedrifter som tilbyr opplæring i lærefag og som ønsker å gjøre avtale med en TAF-elev om et fireårig utdanningsløp. Det skrives arbeidskontrakt mellom lærebedriften og eleven med de forpliktelser og rettigheter dette innebærer. Denne arbeidskontrakten sikrer opplæring i bedrift de to første årene og lærekontrakt de to siste. Lærekontrakten skrives formelt sett først det tredje året, selv om bedriftene forplikter seg allerede fra første året (Oppland fylkeskommune 2014).

Elevene følger ordinært utdanningsløp/læreplaner tilsvarende normalløp for fellesfagene (FF), programfagene (PF) og prosjekt til fordypning (PTF) med eksamen etter 2 år i programfagene. De to siste årene er betegnet som Vg3 med veksling mellom opplæring i skole og bedrift. Opplæringen avsluttes med ordinært eksamensprogram for fellesfagene og fag- eller svenneprøve i det aktuelle lærefaget (Oppland fylkeskommune 2014).

Figur 1-1 viser en skjematisk oversikt over hvordan de fire årene er organisert i forhold til antall dager elevene har opplæring på skolen og i bedrift.

	TAF - MATFAG	TAF - KOKK, INSTITUSJONSKOKK ELLER SERVITØRFAGET	Dager pr. uke i skole	Dager pr. uke i bedrift
1. året	Vg1 Restaurant- og matfag Studiespesialisering	Vg1 Restaurant- og matfag Studiespesialisering	3	2
2. året	Vg2 Matfag Studiespesialisering med fordypning i realfag	Vg2 Kokk- og servitørfag Studiespesialisering med fordypning i realfag	3	2
3. året	Studiespesialisering med fordypning i realfag	Studiespesialisering med fordypning i realfag	3	2
4. året	Studiespesialisering med fordypning i realfag	Studiespesialisering med fordypning i realfag	2	3

Figur 1-1: Organisering av TAF Restaurant- og matfag. Kilde: www.opplandvgs.no

Kompetanse etter endt utdanning etter TAF-ordningen

TAF-ordningen innen restaurant- og matfag kan gi fagbrev innen to kokkefag, servitørfaget, to sjømatfag, industriell matproduksjon og mesterbrev innen baker- og konditorfagene og de fire kjøttfagene. Spesiell studiekompetanse med full fordypning i matematikk MR2 (senere i teksten betegnet som T-matematikk) og fysikk 2. Spesiell studiekompetanse gir adgang til de fleste høyere studier, inkludert NTNU (Oppland fylkeskommune 2014).

1.1 Bakgrunn for valg av problemstilling

Vi som er yrkesfaglærere er bekymret for rekrutteringen til yrkesfagene og for meg og mine kolleger er det særlig søkningen til RM vi er opptatt av. Restaurant- og matfagbransjen ønsker flere ungdommer som søker yrkesfag og som avlegger fag- eller svennebrev etter endt videregående opplæring. Nå er ikke dette spesielt for vår bransje. Denne bekymringen deler vi som lærere med partene i arbeidslivet, noe som i 2012 resulterte i samfunnskontrakten der samfunnets behov for arbeidskraft er beskrevet (Utdanningsdirektoratet 2012).

«... norske arbeidslivet er avhengig av god rekruttering av fagarbeidere med høye kvalifikasjoner. For å lykkes med dette er det nødvendig at yrkesfagene sikres en status som gjør dem attraktive både for ungdom og voksne.»

(Utdanningsdirektoratet 2012 s.1)

Hovedformålet med samfunnskontrakten er å sikre bedre rekruttering til yrkesopplæringen og på den måten dekke arbeidslivets behov for kvalifisert arbeidskraft. Det er ønskelig med flere læreplasser både i offentlig og privat sektor, og partene forplikter seg til å gjennomføre tiltak for å oppnå dette målet. Samfunnskontraktens overordnede mål er å få myndighetene og partene i arbeidslivet til å forplikte seg til å forankre fagopplæring i alle relevante bransjer. Skaffe flest mulig læreplasser til elever som ønsker opplæring i bedrift (Utdanningsdirektoratet 2012).

Resultatmålet for arbeidet som partene forplikter seg til gjennom samfunnskontrakten varierer fra bransje til bransje. Som en del av avtalen mellom partene i samfunnskontrakten ble det utarbeidet et sett med tiltak som skal gjennomføres i perioden som kontrakten gjelder. Alle partene forpliktet seg til å gjennomføre konkrete tiltak som ble beskrevet. Et eksempel på tiltak som gjennomføres i løpet av kontraktsperioden er at det ved arbeid med kvalitet og økt læring gjennom hele grunnopplæringen, skal elevenes forutsetninger for å kunne gjennomføre opplæringen styrkes. I tillegg skal det settes lys på arbeidslivets behov for kvalifisert arbeidskraft og på den måten styrke yrkesfagenes status. Gjennom satsing på Ny GIV frem til 2013 skulle Kunnskapsdepartementet i samarbeid med kommunene og fylkene bidra med tiltak som ga tett oppfølging av elever som står i fare for ikke å fullføre videregående opplæring (Utdanningsdirektoratet 2012). I tillegg til eksemplene ovenfor ble det i samfunnskontrakten også utarbeidet andre tiltak for å nå målsetningen som partene i arbeidslivet ble enige om. Noen av disse tiltakene dreier seg om retningslinjer og tiltak for å få elever til å fullføre og bestå. Andre regulerer finansielle spørsmål og retningslinjer for å heve kompetansen hos yrkesfaglærere, regulerer ansvarsområdene innen opplæringssystemet og legger til rette for samarbeid mellom videregående skole og lokalt næringsliv. Et annet av tiltakene som også ble beskrevet var å sikre videreføring av TAF-ordningen gjennom en formalisering av denne (Utdanningsdirektoratet 2012).

Det står skrevet i regionalt handlingsprogram for Oppland fylkeskommunen at videregående opplæring skal danne et godt fundament for studier, arbeid og læring gjennom livet. For å få til dette er det ønskelig å legge vekt på kvalitet i opplæringen både i skole og bedrift. Et av målene i handlingsplanen er å få elevene tidlig ut i bedrift som en del av fag- og yrkesopplæringen og at dette krever et tettere samarbeid mellom arbeids- og næringsliv. Det står også skrevet i handlingsplanen at det er nødvendig at flere velger og fullfører videregående opplæring med fag- eller svennebrev som sluttkompetanse (Oppland fylkeskommune 2014).

Som yrkesfaglærer opplever jeg at det skrives og snakkes om frafall i videregående opplæring og tiltakene som er iverksatt er mange og varierte. Det oppleves som om det viktigste er å ivareta de svakeste elevene og rette tiltakene mot denne gruppen for å hindre stryk karakterer og frafall fra videregående opplæring. TAF-ordningen har etter min oppfatning som mål å gi et opplæringstilbud til elever med en genuin interesse for et bestemt lærefag og som samtidig ønsker studiekompetanse for å kunne ta høyere utdanning senere i livet. Ut fra kjennskapen jeg har til TAF-ordningen er dette første gangen den tilbys som utdanningsløp innenfor restaurant- og matfag ved vår skole. Ut fra de opplysningene jeg har skaffet meg, tilbys det lignende utdanningsløp ved andre skoler, men ikke etter TAF-modellen med fordypning i realfag.

1.2 Presentasjon av problemstilling

På bakgrunn av dette har jeg valgt å bruke mitt masterarbeid til å undersøke og skrive om Tekniske & Allmenne Fag (TAF). Jeg har valgt å ta for meg hvilke erfaringer elevene og representantene fra bedriftene har med gjennomføringen av TAF-ordningen og finne ut av hvordan den er strukturert. Jeg har begrenset det til å omhandle restaurant- og matfag, ikke alle TAF-ordningene skolen tilbyr på grunn av prosjektets begrensning i form av størrelse og tidsfaktor. Modellen som er brukt til organisering av TAF-ordningen er felles for alle, uansett programområde. Ved å spørre dem som er i ferd med å skaffe seg erfaring med TAF-ordningen, håper jeg å finne ut om den svarer på de behov elever, skolen, samfunnet og arbeidsliv har for fleksible utdanningstilbud. Dette danner bakgrunnen og grunnlaget for valg av forskningsstrategi, kvalitativ undersøkelse eller en fenomenologisk studie med en grounded theory tilnærming som vitenskapelig metode.

Jeg kom frem til at jeg ønsket å gjennomføre en empirisk studie basert på elevene og bedriftenes erfaring med TAF-ordningen. Ved en åpen og induktiv tilnærming ønsker jeg å få frem elevene og representantene fra bedriftene sine erfaringer, ved å se nærmere på TAF-ordningen som fenomen og finne svar på hva som gjør dette studietilbudet interessant å begynne på for elever som betegnes som «faglig sterke». Jeg ønsket å innhente en helhetlig forståelse av hva TAF-ordningen er og hvordan den er organisert og få innblikk i samspillet mellom de forskjellige aktørene som er involvert og deres opplevelser av hvordan det er å være TAF elev og lærebedrift.

På bakgrunn av dette har jeg kommet frem til følgende problemstilling:

Hvilke erfaringer har elevene og representantene fra bedriftene med gjennomføringen av TAF-ordningen?

1.3 Hjelpespørsmål til analysen

For å få svar på problemstillingen brukte jeg tre metoder for innsamling av data; uformelle samtaler, observasjon og delvis strukturerte intervjuer. Til analysen av dataene valgte jeg å benytte meg av en grounded theory metodisk tilnærming som analysestrategi. Det førte til at jeg i stedet for å utarbeide tradisjonelle forskningsspørsmål, utarbeidet fire hjelpespørsmål som fulgte meg gjennom analysen og forskningsprosessen. Hensikten med hjelpespørsmålene var å finne frem til elevenes og bedriftsrepresentantenes hovedutfordring. Med hovedutfordring menes å finne frem til hva som er viktig for dem vi studerer og hva de er opptatt av. På bakgrunn av dette kom jeg frem til følgende fire hjelpespørsmål:

- Hva blir gjort av elevene og representantene fra bedriftene?
- Hva er elevene og representantene fra bedriftene opptatt av?
- Hva blir TAF-ordningen påvirket av?
- Hva er utfordringer og suksesskriterier?

1.4 Oppgavens oppbygging

Oppgaven er bygd opp av syv kapitler etter en IMRaD lignende struktur som utgangspunkt for oppbygging av oppgaven. Innledning, førforståelse, metode, resultater, analyse av resultatene, presentasjon av kjernekategoriene, drøfting og avslutnings betraktninger.

I innledningskapitlet har jeg kort beskrevet hva TAF-ordningen er, bakgrunnen for problemstillingen og problemstillingen med hjelpespørsmål. Offentlige dokumenter som regulerer TAF-ordningen og hvilke styringsdokumenter TAF som prøveprosjekt er knyttet opp mot. Jeg presenterer hvordan dette er organisert i praksis og hvilke arbeidskrav som stilles til elevene som velger TAF-ordningen som utdanningsvei der de i løpet av en fireårs periode får både yrkes- og studiekompetanse.

Kapittel to har jeg kalt førforståelse der jeg beskriver TAF-ordningens tilknytning til offentlige dokumenter og utfordringene innen fag- og yrkesopplæringen. Jeg har redegjort for min teoretiske forståelse av hovedbegrepene i problemstillingen og min førforståelse.

Kapittel tre er metodekapitlet, der har jeg beskrevet forskningsdesign og valg av metode. Hva jeg har lagt vekt på og begrunnet valgene jeg tok underveis. Jeg redegjør for hvordan data ble samlet inn, bearbeidet i form av transkribering og prosessen rundt analyse og fortolkning av dataene. Jeg avslutter med å gjøre rede for mine etiske betraktninger.

I kapittel fire presenterer jeg funnene i form av hovedkategorier og underkategorier. Jeg beskriver resultatet og analysen av undersøkelsen etter å ha brukt en grounded theory metodisk tilnærmet som analysestrategi.

Kapittel fem er analysen av funnene i undersøkelsen. Grunnlaget for analysen er de fire hjelpespørsmålene jeg utarbeidet i forbindelse med koding av datamaterialet, min teoretiske forståelse av begrepene i problemstillingen og min førforståelse. Sammen med analysen har jeg skrevet en teoretisk utledning av funnene.

I kapittel seks presenterer jeg kjernekategoriene som ble til etter analysen og den teoretiske utledningen av funnene. Kjernekategoriene kom til syne etter den teoretiske utledningen og danner grunnlaget for drøftingen av funnene. Den viser sammenhengen mellom

underkategoriene som beskriver hva elevene og bedriftsrepresentantene er opptatt av og hovedkategoriene som beskriver sammenhengen mellom underkategoriene. Det til sammen resulterer i en kjernekategori som genererer et abstrakt begrep som beskriver min forståelse av hva elevene og bedriftsrepresentantene er opptatt av i forbindelse med gjennomføringen av TAF-ordningen

Kapittel syv omhandler drøftingen av kjerne kategorien som viser min tolkning og forståelse av undersøkelsene hovedansliggende, den representerer de erfaringene elevene og representantene fra bedriftene har med gjennomføringen av TAF-ordningen

Avsluttende betraktninger presenteres i kapittel åtte. Det er en sammenfatning av erfaringene med prosjektet og tanker om hvorfor undersøkelsen er allmenngyldig.

2 Forankring og førforståelse

I dette kapittelet presenterer jeg TAF-ordningen sett fra et samfunnsmessig perspektiv og knytter dette opp mot offentlige utredninger og samfunnets behov for fleksible utdanningsløp. Siden TAF-ordningen er en forsøksordning og ikke en del av den ordinære tilbudsstrukturen i videregåendeopplæring, har jeg valgt å gå inn i samfunnskontrakten og andre dokumenter fra Kunnskapsdepartementet for å finne frem til og synliggjøre hvordan TAF-ordningen er forankret i lovverket og hvorfor den er aktuell som et fleksibelt utdanningstilbud innenfor yrkesfaglig opplæring. Deretter redegjør jeg for hvilke utfordringer yrkesfagene står overfor og behovet for fleksible ordninger. Jeg presenterer min forståelse av noe sentrale begrep fra problemstillingen og knytter dette opp mot teoretiske perspektiver. Jeg avslutter med å beskrive min førforståelse.

2.1 Forkunnskap om organiseringen av TAF-ordningen

I Stortingsmelding nr. 44 *Utdanningslinja*, står det at Tekniske og allmenne fag (TAF) gir både spesiell studiekompetanse og fagbrev. Som for ordinær utdanning innen yrkesfag går opplæringen over fire år. Det er en utdanning som er satt i gang lokalt og den er ikke beskrevet i sentrale styringsdokumenter. Det er skolen og lærebedriften som sammen gir en opplæring der elever får mulighet til å ta fag- eller svennebrev kombinert med en studieforbereidende utdanning (St.meld. nr. 44, 2009).

Selv om videregående opplæring er bygd opp med tanke på at vi skal ha en studieforbereidende og en yrkesfaglig hovedvei, skal strukturen i følge Melding til Stortinget nr. 20 *På rett vei*, være bygd opp slik at den kan oppfylle både elevenes og arbeidslivets behov for fleksible ordninger. Det kan være i form av kryssløp som bygger på Vg1 i andre utdanningsprogram enn det elevene opprinnelig begynte på. Det tilbys også påbygging til generell studiekompetanse fra yrkesfaglige utdanningsprogrammer etter andre året og mulighet til å bruke andre modeller for opplæring enn 2+2modellen. Dette er eksempler på ulike former for variasjoner innenfor den fleksible strukturen som finnes i dag (Meld.St. 20, 2013).

I følge kunnskapsdepartementet har fag- og timefordelingen status som forskrift, og skoleeierne kan ikke uten videre gjøre endringer i fag- og timefordelingen. Det fører til at elever må ta fagene på det trinnet og i det antall timer som er beskrevet i rundskrivet om fag-

og timefordeling. Om skoler eller skoleeier ønsker andre ordninger eller gjøre endring fra ordinær fag- og timefordelingen, må de søke om forsøk. Et eksempel på et slikt forsøk er TAF-ordningen (Meld.St. nr. 20, 2013).

2.2 TAF-ordningen som en fleksibel utdanningsmodell

I Stortingsmelding nr. 30 *Kultur for læring*, blir ordinært utdanningsløp for fag- og yrkesopplæring beskrevet som 2+2 modellen. To års opplæring i skole og to år i bedrift. Hensikten er at elevene skal bli ferdig med de felles allmenne fagene før de begynner med spesialisering i bedrift. Det beskrives også i Stortingsmelding nr. 30 *Kultur for læring*, at denne modellen er godt egnet som modell for fag- og yrkesopplæring i Norge, med vårt store antall små bedrifter og med en befolkning spredt over store områder. Noe av kritikken mot denne modellen har vært at den i enkelte tilfeller kan være for rigid og lite fleksibel i forhold til enkelte elevers behov. Som en følge av dette foreslo Kunnskapsdepartementet en endring i opplæringslovens § 3-3 tredje ledd (St.meld. nr. 30, 2004). Forslaget var at fylkeskommunene ved opplæringsnemnda i spissen kunne åpne for at hele eller deler av opplæringen kunne foregå i bedrift. Argumentet for dette var at vi på denne måten vil skape fleksible opplæringsystemer for dem som ønsker annen opplæring enn dem som følger den ordinære 2+2 modellen (St.meld. nr. 30, 2004).

I forbindelse med at Melding til Stortinget nr. 13 *Utdanning for velferd*, ble begrepet vekslingsmodellen først beskrevet. Modellen åpner for flere forskjellige avvik fra 2+2 modellen og hensikten var i utgangspunktet å forebygge frafall fra videregående opplæring. Intensjonen var å rekruttere søkere til yrkesfag og gi innblikk i yrkene på et tidligere tidspunkt i utdanningsløpet. Hensikten med vekslingsmodellen var å få integrert opplæring i skole og bedrift på en bedre måte enn dagens modell og gjøre det lettere å se opplæringen i sammenheng (Meld.St. 13, 2012).

TAF-ordningen er ikke en variant av vekslingsmodellen slik den opprinnelig ble presentert. Tanken bak vekslingsmodellen var å forebygge frafall og gi elevene mulighet til å møte arbeids- og yrkeslivet tidlig i utdanningsløpet. TAF-ordningen retter seg mot motiverte elever som ønsker både yrkeskompetanse og studiekompetanse. Elevene får kjennskap til lærefaget de ønsker å ta fagbrev i fra første stund samtidig som de oppnår studiekompetanse med

hovedvekt på realfag. Hovedforskjellen ligger i dobbeltkompetansen de får. TAF-ordningen er ikke et ordinært utdanningstilbud men en forsøksordning som tilbys i enkelte utdanningsprogram i noen fylkeskommuner (TAF.no 2014).

2.3 Næringslivets behov for kvalifisert arbeidskraft

Fagopplæringen skal ivareta ulike forventninger og mål. Næringslivet forventer høyt kvalifisert arbeidskraft samtidig som opplæringen må forholde seg til en elevgruppe med forskjellig motivasjon og læreforutsetninger. Nyen og Tønder (2014) setter søkelyset mot et annet dilemma som er knyttet opp mot forholdet mellom bredde og dybde i opplæringen, det dreier seg om hvor opplæringen skal foregå, i skole eller arbeidsliv. De påpeker at det er en utfordring i seg selv at opplæringen foregår på to forskjellige arenaer og med ulike mål og styringssystemer. Videre må dette ses i sammenheng med at elever ønsker mulighet til høyere utdanning, også de som i første omgang velger yrkesfaglige studieprogram. Fagopplæringen skal gi en kompetanse som har en verdi i seg selv samtidig som det gir grunnlag for livslang læring både i arbeidsliv og utdanningssystemet (Nyen og Tønder 2014 s.147).

For å gi ungdom et godt utdanningstilbud inne fag- og yrkesopplæring er vi avhengig av oppslutning og engasjement fra to parter. Ungdommen må oppleve yrkesfagene som et attraktivt utdanningsvalg og bedriftene må ønske å satse på fagopplæring. For å få til et levedyktig samarbeid mellom skole og bedrift må bedriftene se nytten av å jobbe med rekruttering og fagopplæring for å sikre kvalifisert arbeidskraft. Skolen må utvikle fleksible utdanningstilbud for å kunne ivareta elevenes ulike behov samtidig som næringslivet får dekket sine behov for fagarbeidere. Vekslingsmodellen og TAF-ordningen kan være eksempler på slike fleksible ordninger (Nyen og Tønder 2014 s.93).

2.4 TAF-ordningen, en lærende organisasjon

TAF-ordningen er bygget på prinsippene til en lærende organisasjon. Jeg forstår begrepet en lærende organisasjon som en organisasjon som samarbeider om arbeidsoppgaver eller utfordringer med utgangspunkt i noe som er opplevd, ved å reflektere over hendelsene og endre praksis hvis nødvendig.

Stålsett beskriver en lærende organisasjon som en «... *organisasjon som utvikler, forvalter og tar i bruk sine kunnskapsressurser slik at virksomheten totalt er i stand til å mestre daglige utfordringer og etablere ny praksis når det er nødvendig*» (Stålsett 2009 s. 33).

En organisasjon er en samling mennesker som har et forhold til hverandre, og som jobber sammen mot et felles mål. Det kan være seg elev-elev, lærer-elev, skole-bedrift og lærling-mester. Elevene har opplæring i bedrifter der hovedformålet er å produsere matvarer for salg og drive service rettet mot kundes behov for varer og tjenester. Skolen skiller seg fra andre organisasjoner ved at den ikke er produktorientert slik som organisasjonene i næringslivet. TAF-ordningen befinner seg i krysningen mellom skolen som organisasjon der læring er altoverveiende og næringslivet der produktivitet og avkastning er nødvendig for drift av virksomheten (Stålsett 2009 s. 33).

Bindeleddet mellom skolen og bedriftene er TAF-rådet. Hovedoppgaven til rådet er å samarbeide om å gjøre utdanningen best mulig for elever og bedrifter. I begynnelsen var funksjonen å utforme innholdet i utdanningstilbudet, inngå intensjonsavtaler med aktuelle lærebedrifter innenfor de forskjellige lærefagene, rekruttere søkere og delta under inntaksintervjuene. Underveis det første året med prøveordningen TAF innen restaurant- og matfag var rådets oppgave å holde et våkent øye med hvordan elevene ble tatt i mot ute i bedriftene, samarbeide med foreldreutvalget på skolen, avholde foreldremøte og gå gjennom erfaringene fortløpende undervis. Noen tiltak til forbedring ble iverksatt mens andre ble satt på kontoen for hva som må forbedres til neste år og med ny klasse. Noe Irgens (2011) påpeker når han skriver at organisatorisk læring ikke er avhengig av om det vi erfarer fører til endring, men gir oss kunnskap som kan være potensielt nyttig hvis vi senere befinner oss i en situasjon der den kan dras nytte av (Irgens 2011 s.89).

2.5 Opplæring i bedrift

Det som skiller TAF-ordningen fra den ordinære 2+2 modellen med to år på skole og to år i bedrift er at elevene får opplæring i bedrift fra første året og muligheten til å oppnå både studie- og yrkeskompetanse etter fullført og bestått opplæring. Formelt går elevene ordinært utdanningsløp noe som gjør det mulig å avslutte når som helst for å gå over til den ordinære modellen. Forskjellen ligger i fordypning i fellesfag mot spesiell studiekompetanse og opplæring i bedrift noen dager hver uke gjennom alle fire årene som TAF-elever.

Hva som ligger i begrepet opplæring i bedrift kan variere fra person til person. Jeg forstår det som en modell for opplæring som har røtter i mesterlæren. Elevene får opplæring i bedriftene med en faglært som har ansvar for opplæringen. Hensikten er å lære gjennom praktiske oppgaver. I følge Nielsen og Kvale er det en sammenheng mellom det de beskriver som ekspertens ekspertise og deltagelse i praksisfellesskapet som representerer fagets tradisjon og innhold, og som danner grunnlaget for opplæringen (Nielsen og Kvale 2009 s.29).

Tradisjonelt har opplæringen i restaurant- og matfag vært knyttet til forholdet mellom mester, svenn og lærling. Mesterlære har sin opprinnelse fra håndverksfagene. Den mest kjente formen for mesterlære har sin opprinnelse fra de europeiske håndverkslaugene i middelalderen. Lærlingen og mesteren inngikk en juridisk bindende kontrakt som regulerte hva opplæringen skulle inneholde og hvor lang tid den skulle foregå. Det er mesteren som gjennom sin erfaring vet hvordan arbeidet skal utføres og som kan vise det i praksis. Nybegynneren eller lærlingen skal forsøke å utføre arbeidet så likt mesteren som mulig (Nielsen og Kvale 2009 s.28).

2.5.1 Opplæring i bedrift og mesterlære tradisjonen

Mesterlære kan deles inn i flere måter å tilnærme seg kunnskap og ferdigheter på sett i forhold til hvordan læring foregår ute i bedriftene. Dreyfus & Dreyfus beskriver en modell å tilegne seg ferdigheter på som de har delt inn i fem stadier. Lave og Wenger skriver om et videre syn på læring der det sosiale fellesskapet i læringssituasjonen må ses i sammenheng med de faglige og individuelle sidene ved læringsprosessen (Hiim og Hippe 2007 s.43).

Hubert Dreyfus og Stuart Dreyfus (2012) skriver at våre ferdigheter ikke er medfødt, men må læres og det gjør både barn og voksne ved å prøve seg frem. Ofte ved å etterligne den som er dyktigere enn seg selv, eller sett fra elev-lærerperspektiv ved å etterligne mesteren. De har delt læringsprosessen inn i fem stadier. Det er forankret i det de skriver om sine erfaringer med hvilke ferdigheter vi mennesker tilegner oss gjennom undervisning og erfaring. Etter det de selv beskriver som en grundig undersøkelse av hvordan mennesker tilegner seg ferdigheter delte de inn læreprosessen i fem stadier. Nybegynner, avansert nybegynner, kompetent, kyndig og ekspertise.

Slik jeg forstår Dreyfus & Dreyfus (20012) så tilegner nybegynneren seg ferdigheter ved hjelp av regler og enkle oppgaver som er tatt ut av kontekst. Normalt skjer det når læreren eller veilederen løser opp en helhetlig oppgave i mindre deler og elevene skal lære regler og øve på deler av en oppgave uten å gjenkjenne helheten. Et eksempel kan være å lære forskjellige teknikker for bruk av kniv eller produksjonsmetoder. Det neste stadiet er viderekommen nybegynner. Nå har elevene lært seg flere teknikker og begynner å gjenkjenne nye aspekter og situasjoner ut fra egne erfaringer. Eleven vil kunne identifisere både kjente og ukjente teknikker og produksjonsmetoder. Det tredje nivået er kompetent eller kompetanse. Eleven lærer gjennom erfaring og vil søke nye regler og forsøke å planlegge arbeidsoppgavene sine. Han vil ta ansvar for egne arbeidsoppgaver og føle mestring når valgene som tas oppleves som riktige samtidig som man blir mer engasjert i egne arbeidsoppgaver. Fjerde stadium er dyktighet, det som kjennetegner dette stadiet er engasjement og at positive erfaringer forsterker de vellykkede reaksjonene. Eleven reflekterer over egne erfaringer og bruker tidligere erfaringer når nye beslutninger skal planlegges og tas. Det femte og siste stadium er ekspertise. Nå har eleven kommet til det stadiet der han ser hva som skal gjøres og vet hvordan det skal gjøres. Eleven har så stort handlingsrepertoar at han gjenkjenner ulike situasjoner, kan ta beslutninger uten å planlegge eller tenke seg om og handler ut fra intuisjon (Dreyfus & Dreyfus 2012 s.423-436).

Hiim og Hippe (2007) skriver om at Dreyfus og Dreyfus mener at en elev som akkurat har startet på sin yrkesutdanning trenger regler for å kjenne igjen vesentlige elementer i de nye oppgavene som skal læres. For å komme videre i sin utvikling er det viktig at det legges til rette for arbeidsoppgaver som er relevante for det som skal læres og gjennom erfaring. Eleven skal oppmuntres til å velge forskjellige innfallsvinkler for problemløsningen samtidig som han oppmuntres til å ta i bruk tidligere erfaringer. I følge Hiim og Hippe fremhever Dreyfus og Dreyfus betydningen av opplæring i praksis fordi der møter eleven virkelighetens mangfold og sammensatte utfordringer. Det påpekes at elevene gjennom hele utdanningsløpet er avhengig av reelle erfaringer, tilegnet gjennom relevante arbeidsoppgaver for å bli ekspert innenfor et fagfelt (Hiim og Hippe 2007 s.61).

2.5.2 Interesse

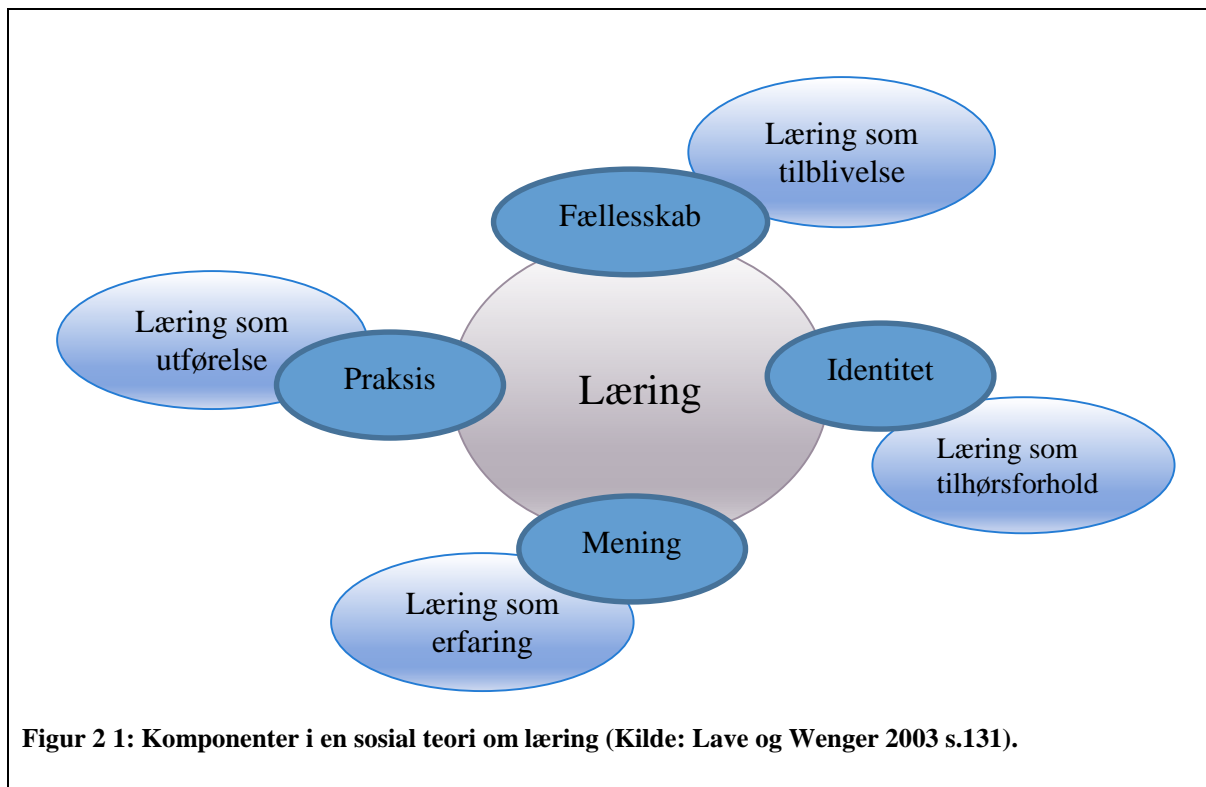
Når Kvale og Nielsen (1999) skriver at læring er knyttet til utvikling av personlige forutsetninger som relasjoner mellom individer og omverden, og personlig utvikling, kan læringen og ses i sammenheng med personers interessefelt (Kvale og Nielsen 1999 s.160). Dewey (2005) beskriver interesse som det punkt der et objekt berører eller engasjerer et menneske og hvor han påvirkes. Slik jeg forstår Dewey betyr det, når vi finner noe interessant så henger det sammen med følelsene våre. Han skriver at «interesse» betyr det som er i mellom eller som forbinder to ting. Læringsprosessen starter ved det Dewey (2005) beskriver som elevens tilstedeværende evne og målet for opplæringen som den fjerne grensen. Mellom der ligger midler i form av handlinger som skal utføres, vanskeligheter som skal overvinnes og redskaper som skal benyttes. Slik jeg forstår Dewey vil det si at læringsaktivitetene som planlegges og gjennomføres skal ivareta sammenhengen mellom elevenes læreforutsetninger og det endelige målet for opplæringen.

2.5.3 Mesterlære og praksisfellesskap

Lave & Wenger (2003) har en annen tilnærming til mesterlære og læringsprosessen. De påpeker at det finnes mange forskjellige læringsteorier. Etter det de skriver er ikke læring kun knyttet til praksis men må sees i en større sammenheng. Det de skriver om læring i en sosial sammenheng er ikke ment som en erstatning for andre læringsteorier, men retter seg mot andre sider ved læringsprosessen (Lave og Wenger 2003 s.130). Den teoretiske forankringen av mesterlære er knyttet til sosiokulturell læringsteori der læringen må ses i sammenheng med

den aktivitet som foregår i samspill mellom individer, kulturelle redskaper og sosiale fellesskap. Lave og Wenger (2003) beskriver sosial deltagelse som en nødvendig komponent eller et element i en lærings- og erkjennelsesprosess. Fellesskap, identitet, mening og praksis er elementer som skal integreres i en teori om læring.

Figur 2-1 viser en gjengivelse av Lave og Wenger sin illustrasjon av komponentene i en sosial læringsteori.



Slik jeg forstår dette opplever individet praksis som meningsfull og kompetanse utvikles gjennom deltagelse i praksisfellesskapet. Dette kan oppnås ved å oppleve og å være i et fellesskap som gir handlingene verdi og mening. Fellesskapet er i denne sammenhengen de bedriftene elevene har praktisk opplæring i og fellesskapet på skolen de dagene de har opplæring der. Kulturen i bedriftene er forskjellig fra bedrift til bedrift og fra bedrift til skole. Lave og Wenger (2003) skriver at alle hører til forskjellige praksisfellesskap enten vi er hjemme, på skolen eller ute i bedrift – vi hører til mange forskjellige praksisfellesskap på gitte tidspunkt og de er en integrert del av våre liv. Lave og Wenger bruker begrepet legitim perifer deltagelse om prosessen som gjør en nykommer til en del av et praksisfellesskap over tid. Denne prosessen betegnes i Lave og Wenger sin læringsteori som deltagerbaner (Lave og Wenger 2003 s.81)

Eleven er først en perifer deltaker, men likevel en legitim deltaker på praksisstedet. Gjennom deltagelse i fellesskapet og ved å delta i bedriftens aktiviteter vil eleven arbeide seg frem til å bli en sentral aktør i virksomheten. Ved at det legges til rette for legitim perifer deltagelse utnyttes relasjonene mellom den nyankomne eleven og de mer erfarne deltagerne i praksisfellesskapet. Det er i det sosiale samspillet med andre deltagere i organisasjonen læringen vil finne sted. Ved at eleven deltar i fellesskapets produktive virksomhet tilegner han seg gradvis kunnskaper, ferdigheter og holdninger. På den måten beveger eleven seg fra å være en legitim perifer deltaker til etter hvert å bli et fullverdig medlem av praksisfellesskapet. Identiteten kan utvikles på forskjellige plan, læring kan bidra til å skape personlig utvikling innenfor rammene av praksisfellesskapet og endre hvem vi er (Kvale og Nielsen 1999 s. 37-51).

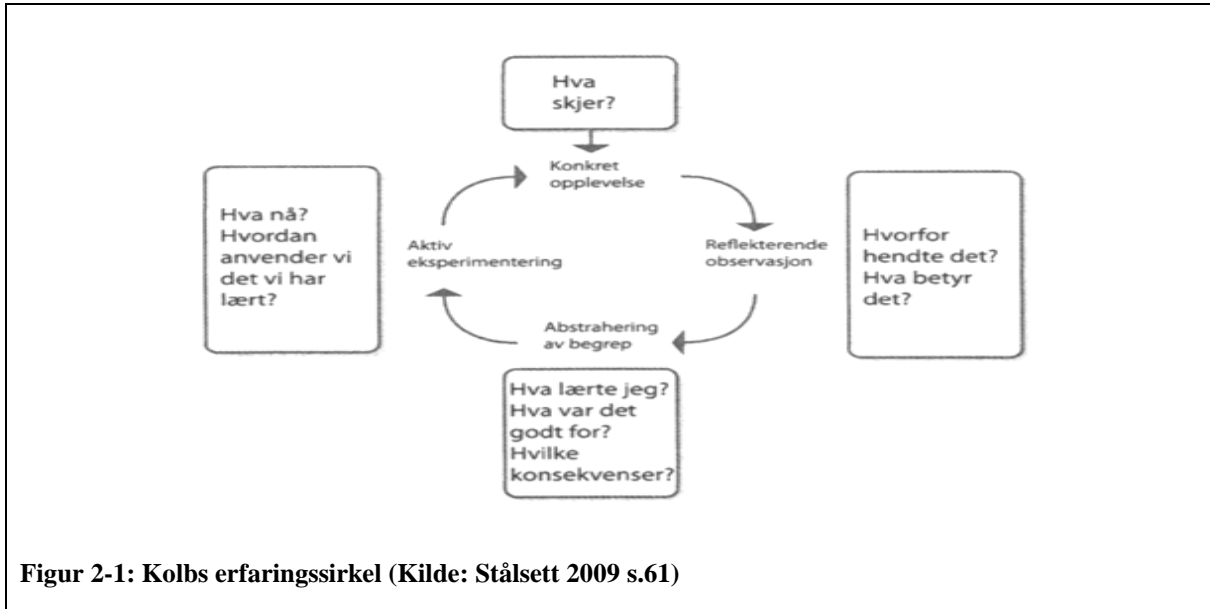
2.6 Opplevelse og erfaring

Hensikten med å spørre elever og bedriftsrepresentanter om deres erfaringer er å få viten og innsikt i et fenomen som i dette tilfellet er gjennomføringen av TAF-ordningen. Erfaringer handler om noe mer enn å høre om noe, det forutsetter et direkte møte med eller mellom noe. Erfaringer er et resultat av at vi selv opplever noe og som vi ikke bare har hørt eller lest om. Selv om erfaringer er relatert til fag og funksjon skal vi være klar over at de er høyst personlige. To forskjellige personer kan være med på den samme hendelsen mens erfaringene de sitter igjen med kan være forskjellige (Tveiten 2010 s.82). Når målet er å få viten eller innsikt i et tema har det oppstått situert læring som er knyttet opp mot deltagelse i forskjellige sosiale situasjoner i hverdagslivet, ikke bare en lærer-elev relasjon.

Læringen er knyttet til utvikling av personlige forutsetninger og er et resultat av kompliserte relasjoner mellom individ og omverden, læring er en del av den personlige utviklingen til enkelt personer (Kvale og Nielsen 1999 s.160). Mellom kunnskap og erfaring finner vi i følge Kolb læringsprosessen som omdanner erfaringer til kunnskap. Denne prosessen forklarer han gjennom en erfaringsmodell som består av fire delprosesser: Erfaringer (1) blir gjennom refleksjon (2) omdannet til begreper (3), begrepene legger føringer for aktiv eksperimentering og utprøving av nye erfaringer (4). Begrepsdannelsen er her mer enn formulering av ord, det dreier seg om abstrahering der det utvikles teorier som begrepssetter erfaringene og som kan

brukes til endring og utprøving av nye erfaringer eller for å håndtere nye situasjoner vi blir stilt overfor (Kolb 2012 s.291).

Figur: 2-2 viser en illustrasjon av Kolbs erfarings sirkel.



Figur 2-1: Kolbs erfarings sirkel (Kilde: Stålsett 2009 s.61)

Dewey (2005) skriver at erfaring er, når vi gjør noe aktivt som vi reagerer på og som vi tar følgen av eller underkaster oss konsekvensene av. Ren aktivitet gir ingen læring i seg selv, det er først når vi reflekterer over handlingene og endrer aktiviteten som en følge av det vi har erfart at vi har lært noe. Konsekvensen av refleksjon over handling er slik jeg forstår Dewey, når vi bevisst velger handlingsmønster når lignende oppgaver skal løses på et senere tidspunkt (Dewey 2005 s.157).

Tankeprosessen er avhengig av at det er noe som foregår, noe som skjer og som er gjennomført helt eller delvis. Tenkning eller refleksjon er mer enn hva vi forsøker å gjøre og konsekvensen av våre handlinger. Dewey (2005) skriver at ingen meningsfull erfaring er mulig uten et element av tenkning. Tenkning er en prosess der en ønsker svar på det uvisse. Hensikten med refleksjon eller tenkning er å finne svar på det ukjente. Refleksjon foregår i situasjoner der vi stiller oss spørsmål som følge av tvil, ved iakttagelse og etterforskning. I følge det Dewey (2005) skriver er all tenkning forskning og nyskapende for den som utfører den, selv om alle andre vet svaret på det vedkommende søker svaret på (Dewey 2005 s.163).

2.7 Min førforståelse

Å gå inn i et forskningsprosjekt helt uten en førforståelse kan se ut til å være en utfordring. Dalland (2010) skriver at vi alltid har våre fordommer eller vår førforståelse med oss inn i en undersøkelse. Vi skal forsøke å møte fenomenet med et så åpent sinn som mulig uten teorier og fordommer, men vi kan ikke unngå å ha tanker om det. Med fordommer menes å ha gjort seg opp meninger og bestemt seg for hva fenomenet handler om før vi får undersøkt det. Når vi har tenkt igjennom hvilke tanker vi har om fenomenet er det lettere for oss i etterkant å lete etter data som kan bekrefte eller avkrefte forklaringen vi hadde på forhånd. Det kan være lett å gå i den fella at vi bare leter etter svar i undersøkelsen som kun bekrefter de vi trodde på forhånd. Ved å sette ord på og reflektere over egen førforståelse er vi vår førforståelse bevisst og har større mulighet til å gå dataene i møte med et åpent sinn (Dalland 2010 s.92).

Litt om meg selv: Jeg har butikkleder utdanning, svennebrev i butikkslakterfaget og er yrkesfaglærer i restaurant- og matfag, og har videreutdanning i spesialpedagogikk, yrkespedagogisk utviklingsarbeid, entreprenørskap i skolen og veiledning og coaching. Siden 1999 har jeg jobbet som lærer i restaurant- og matfag. Noen år ved tilrettelagt opplæring hotell- og næringsmiddelfag, VK1 kjøttfag og de siste årene både med Vg1 og Vg2 restaurant- og matfag i tillegg til mange år innen privat næringsliv før lærerkarrieren startet.

Som yrkesfaglærer er jeg opptatt av at elever skal oppleve at opplæringen er relevant. Det å etablere et samarbeid med lokalt næringsliv har etter min mening mange positive funksjoner. Å få elever ut i praksis betyr for elevene at de får prøve seg i det yrket de er interessert i. Få møte arbeidslivet på et tidlig stadium i utdanningsløpet og få bekreftet om dette er noe de ønsker å gå videre med eller om yrkesvalget var feil. For skolen er bedriftene etter min mening en ressurs, for de kan gi elevene en opplæring som er mer virkelighetsnær enn den vi i skolen kan gi. Når elevene er ute i bedrift får de prøvd ut sine yrkesvalg i den virkelige verden. Det vil si å få erfart hvilke krav som stilles til effektivitet, kjennskap til kvalitetskrav på produktene og være en del av et faglig fellesskap.

2.8 Oppsummering

Ved å prøve ut forskjellige modeller for fleksible utdanningsløp er det mulig for fag- og yrkesopplæringen å kunne møte arbeidslivets krav om høyt kvalifisert arbeidskraft.

Utdanningssystemet skal legge til rette for at fremtidige yrkesutøvere har den kompetansen som etterspørres, samtidig som elevene får mulighet til å få en kompetanse som sikrer dem tilgang til høyere utdanning på et senere tidspunkt i livet. Samarbeid skole-bedrift og gode modeller for opplæring i bedrift der tidligere erfaringer trekkes med i utformingen av modeller kan være med å gjøre at opplæringen føles mer relevant for fremtidige elever.

Jeg har her presentert teoretiske perspektiver som belyser problemstillingen min og som gir en innføring i teori som er aktuell for funnene i undersøkelsen. Dette vil komme til syne senere i oppgaven og danner grunnlag for drøftingen av funnene. Min førforståelse kan ha betydning for analysen av funnene og hvilke valg jeg tar underveis og hvilke teoretiske perspektiver som kommer til syne under analysen og drøftingen.

3 Metode

I dette kapitlet har jeg beskrevet hvilke metode og forskningsdesign jeg har valgt å bruke til innsamling, analyse og tolkning av data. Først begrunner jeg mine valg av forskningsdesign og valg av metode, for så å skrive hva jeg har tenkt og gjort. Kvale (2009) sier at metoden er «veien til målet» og det er den veien jeg her beskriver. Hvilke valg jeg tok tidlig i prosessen og begrunner disse. Hvordan jeg gjennomførte datainnsamlingen, bearbeidet, analyserte og tolket dataene mine Kvale (2009 s.199).

3.1 Begrunnelse for metodevalg

Når en skal gjøre en undersøkelse er det mange valg å ta og mye å tenke gjennom på forhånd. En må kunne ta stilling til hva som skal undersøkes og hvordan dette kan gjøres. Som et hjelpemiddel i denne prosessen er det fornuftig å knytte dette opp mot forskningsdesign. En starter med en ide og tenker gjennom hvordan data kan samles inn for å få svar på problemstillingen og ender opp med en skisse av hvordan dette kan bli til slutt.

Å velge metode og forskningsdesign tidlig i forskningsprosessen er nødvendig for å vite hvordan en skal gå frem for å få svar på en problemstilling (Johannessen, Tuft og Christoffersen 2011 s.73) beskriver det som den prosessen som foregår fra jeg fikk en ide, la den på bordet og formet produktet jeg ønsket å skape, frem til det er ferdig formet. Jeg ønsket informasjon fra de det gjelder og som står midt i det til daglig. Det jeg ønsket å vite noe om er hvilke erfaringer har elevene og representantene fra bedriftene med gjennomføringen av TAF-ordningen. Å få innblikk i elever og bedrifter sin hverdag med TAF-ordningen og forstå deres livsverden har vært rettesnoren for arbeidet mitt. I dette kapitlet beskriver jeg undersøkelsesprosessen og begrunner de valgene jeg tok underveis. Jeg vil beskrive metodevalget og begrunne hvorfor jeg valgte kvalitativ undersøkelse med uformelle samtaler, observasjon og semistrukturerte intervjuer til datainnsamling. Hvem som var informanter og hvordan undersøkelsen ble gjennomført. Til slutt beskriver jeg hvilke etiske betraktninger jeg har gjort rundt oppgavens validitet og reliabilitet og diskuterer dette.

Målet med denne masteroppgaven er å finne ut hvordan TAF-ordningen oppleves for elevene og representantene fra bedriftene og hva som kjennetegner TAF-ordningen som fenomen. Studietilbudet er nytt ved restaurant- og matfag. Derfor ønsker jeg å samle inn data som sier noe om hvordan elevene og bedriftene opplever gjennomføringen av studietilbudet og få kjennskap til hvordan det er organisert.

Metode er den fremgangsmåten vi velger å bruke for å finne frem til svarene på det vi lurer på eller om det vi iakttar stemmer overens med virkeligheten eller ikke. Det er en systematisk prosedyre for innsamling og analyse av data. Ved bruk av litteratur og metodelære bruker vi tidligere forskeres erfaringer som hjelpemiddel og vi slipper å bruke prøve og feile metoden. Å bruke metodelære og sette oss inn i forskjellige metoder før vi starter arbeidet med egen forskning kan hjelpe oss til å ta hensiktsmessige valg siden det gir oss oversikt over forskjellige fremgangsmåter. Det kan være med på å påvirke sjansen til at det vi undersøker gir de resultatene vi ønsker (Johannessen m.fl. 2011 s.29).

Jeg har valgt å bruke kvalitativ metode til innhenting av data fordi det gir mulighet til å få innblikk i elevene og bedriftenes opplevelser og erfaringer. Ved å bruke observasjoner vil jeg ifølge Johannessen m.fl. (2011 s.117) få en detaljert beskrivelse av menneskers aktivitet, adferd og handlinger. Hensikten med å bruke observasjon tidlig i datainnsamlingsprosessen var å få oversikt over organiseringen og skaffe meg grunnleggende kunnskap om TAF-ordningen. Uformelle samtaler er nyttige når en søker svar på spørsmål som dukker opp underveis eller når en søker informasjon i en startfase av ren nysgjerrighet. For å få innblikk i elevene og representantene fra bedriftene sine erfaringer med TAF-ordningen, falt valget mitt på å intervju informantene. Johannessen m.fl. (2011 s.135) skriver at intervju er en fleksibel måte å innhente informasjon på og det vil kunne gi fylldige og detaljerte beskrivelser av det fenomenet jeg ønsker å undersøke. Intervjuene blir i form av fokusgruppeintervju med elevene og individuelle intervju med representantene fra bedriftene. Jeg tenker å bruke en fenomenologisk tilnærming ved hjelp av intervjuene for å samle inn beskrivelser av det informantene har opplevd og erfart og for at jeg som forsker skal kunne forstå det de har opplevd og sett gjennom informantenes øyne (Johannessen m.fl. 2011 s. 397). Siden problemstillingen min er hvilke erfaringer har elevene og representantene fra bedriftene med gjennomføringen av TAF-ordningen, så er det naturlig å bruke en forskningsmetode som gir dem det gjelder muligheten til å komme til orde.

3.2 Valg av forskningsstrategi

Tidlig i arbeidet med denne oppgaven gjorde jeg meg opp en mening om at jeg ville foreta en kvalitativ undersøkelse. Samtidig hadde jeg en formening om at informantene mine ville være elever og representanter fra bedriftene siden det er disse som kan si noe om tema jeg ønsket å undersøke. Jeg tenkte at det ville være naturlig å bruke en induktiv tilnæringsmåte, det vil si å starte undersøkelse uten et teoretisk utgangspunkt. Dataene samles inn med den hensikt å finne frem til generelle begreper eller teorier, «fra empiri til teori» beskriver Johannessen m.fl (2011 s.51) det som. Empiri betyr kunnskap som er bygd på erfaringer noe som gjør denne formen for undersøkelsen empirisk (Dalland 2010 s.89).

Ved kvalitativ forskning tar vi utgangspunkt i det informantene opplever ved å få frem deres opplevelser og erfaringer. Postholm beskriver det som å få frem handlingspraksisen uten å forske på selve praksisen og at dette er kjennetegnet på en fenomenologisk studie (Postholm 2010 s.18). Hun sier at hensikten med forskningen er å forsøke å finne frem til informantenes egne erfaringer og opplevelser i en naturlig setting og at disse ikke kan observeres av forskeren siden det er snakk om erfaringer som er opplevd (Postholm 2010 s.18).

3.2.1 Grounded theory tilnærming som analysemetode

Med dette som utgangspunkt ble det for meg naturlig å velge en triangulering mellom uformelle samtaler, observasjon og intervjuer som datainnsamlingsstrategi for å få frem data som kan gi svar på problemstillingen min. Etter datainnsamlingen skulle dataene analyseres. For å utføre dette arbeidet valgte jeg å bruke en grounded theory metodisk tilnærming som analysestrategi. Bruk av grounded theory som analyseverktøy er i overensstemmelse med de valgene jeg tidligere har gjort med tanke på at dette er en empirisk undersøkelse med en induktiv tilnærming. Gynnilds sier at grounded theory er en metodologi og denne er basert på en teori som er grounded i seg selv og som har sitt utspring i empiriske data (Gynnild 2014 s.18).

Det som kjennetegner en grounded theory analysemetode er at forskeren skal gå inn i analyseprosessen med et åpent sinn. Hensikten er ikke å teste ut eksisterende teorier, men la datamateriale tale for seg. Glaser påpeker at forskeren skal forsøke å stenge ute det han allerede vet gjennom å generere begrep og sammenligne data og på den måten finne frem til

nye hypoteser (Glaser 2010 s.97). Ved bruk av grounded theory metodisk tilnærming til analysing av data, er det forskerens oppgave å forsøke å få øye på det som skjer sett fra utsiden. Forståelsen en ønsker å oppnå vil være knyttet opp mot det en ønsker å undersøke og prosessen vil pågå kontinuerlig (Glaser 2010 s.131). Jeg vil utype dette senere i teksten under punkt 3.5 dataanalysering og kategorisering.

Kvalitativ forskning og fenomenologi

Kvalitativ forskning innebærer et nært forhold mellom forskeren og det tema forskningen setter øynene på. Det innebærer at forskeren retter blikket mot et nært samarbeidsforhold og en prosess hvor det forskes på naturlige forbindelser som henger sammen. I kvalitativ forskning foregår en gjensidig påvirkning mellom kunnskap og forståelse som oppstår i en sosial sammenheng. Som et resultat av dette er nesten all kvalitativ forskning på praksis et vitenskapelig arbeid som utføres ved å dele en felles forståelse (Postholm 2010 s.17).

I kvalitativ forskning tar forskeren utgangspunkt i en bestemt situasjon som er med på å forme studiet. Med det som utgangspunkt vil forskeren kunne ha en praktisk tilnærming til det han skal forske på og noe kjennskap til tema på forhånd. Det viktigste er at forskeren går inn i prosessen med et åpent sinn. Det vil i praksis si at en ikke har planlagt alt en skal gjøre på forhånd og at nye forhold kan bringes inn i forskningsprosessen underveis (Postholm 2010 s.36).

Når en gjennomfører kvalitative undersøkelser finnes det mange forskjellige forskningsdesign en kan velge å bruke for å samle inn og presentere data. Det som kjennetegner kvalitativ metode er mangel av analytisk hovedretning. En av forskningsdesignene er fenomenologi (Johannessen m.fl 2011 s.82). Dette er en forskningsdesign som gir meg som forsker en mulighet til å få innblikk i hva det vil si å være elev og bedriftsrepresentant og deres erfaringer med TAF-ordningen. I følge Johannessen m.fl (2011 s.82) er fenomenologisk filosofi bygd opp rundt læren om det som kommer til syne, viser seg og som sansene oppfatter. Vi studerer hverdagshandlinger eller pågående prosesser i deres naturlige setting. Det er det informantene våre beskriver og deres erfaringer vi ønsker å få kunnskap om (Postholm 2010 s.43).

Når vi ser på resultatet av innsamlet data skal det være i den sammenhengen det naturlig hører hjemme. Målet er å få forståelse av andres opplevelser og erfaringer slik de beskriver dem og som fremstiller deres livsverden (Johannessen m.fl. 2011 s.82). Det som kjennetegner fenomenologiske studier er at en utforsker fenomenet på en åpen og naiv måte. Forskeren tar utgangspunkt i et spørsmål som gir fokus for studiet og som en forsøker å finne svar på ved å intervju informantene eller forskningsdeltakerne (Postholm 2010 s.43). I mitt prosjekt viser det seg for eksempel gjennom spørsmål som hvordan opplevde du å starte opplæringen ute i bedrift med en gang, uten særlig erfaring fra bransjen? Svaret på spørsmålet kan så analyseres og tolkes på flere måter for så å komme frem til en fellesnevner for hvordan elevene opplevde fenomenet (Postholm 2010 s.43).

3.3 Innsamling av data

Det er flere måter å samle inn kvalitativ data på, intervjuer med åpne spørsmål, observasjon, skrevne dokumenter for eksempel i form av brev, dagbøker eller logger og lyd- og bildemateriale (Johannessen m.fl 2011 s.117). Jeg har valgt å bruke uformelle samtaler og observasjon for å få forhåndskunnskap om tema jeg ønsket å undersøke nærmere og intervjuer for å få frem de berørte sine opplevelser og erfaringer. Jeg brukte lydopptak for å lagre intervjuene.

Til intervjuet med elevene valgte jeg å bruke fokusgruppeintervju mens representantene fra bedriftene ble intervjuet individuelt. Alle intervjuene ble gjennomført som fokusintervjuer. Det er intervjuer eller dialog med informantene som kan gi oss innblikk i deres opplevelse og forståelse av det vi ønsker å få kunnskap om. Kravet som stilles til forskningsdeltakerne er deres selvopplevde erfaringer som det forskes på. Hvor mange forskningsdeltakere som bør være en del av studiet er variabelt. Dukes i Postholm (2010 s.43) nevner i sin litteratur at det kan være fra tre til ti deltakere, mens Polkinghorne i Postholm (2010 s.43) foreslår fem til tjuufem. Det Postholm poengterer er at forskeren med hjelp av intervjuer finner frem til fellesnevnerne i datamaterialet. Det igjen sier noe om forskningsdeltakerne sine opplevelser og erfaringer (Postholm 2010 s.43).

3.3.1 Uformelle samtaler

For å få kjennskap til TAF-ordningen utover det jeg fant på skolens hjemmeside og på hjemmesiden til TAF.no snakket jeg med mange om ordningen. Disse samtalene var ikke satt i system og oppsto i de fleste tilfeller spontant. Det jeg fikk av opplysninger under observasjonene og intervjuene var ikke tilstrekkelig til å gi meg kjennskap til ordningen og hvordan den var organisert. Derfor var det nødvendig å forhøre seg litt rund omkring der det kunne være opplysninger å hente. Noen av opplysningene jeg samlet inn forsto jeg ikke alltid, fordi jeg ikke kjente strukturen på oppbyggingen av TAF-ordningen godt nok. For å få klarhet i opplysningene søkte jeg ny kunnskap ved å snakke med ressurspersoner om TAF-ordningen.

3.3.2 Observasjon

Observasjon er en metode som egner seg til datainnhenting når en som forsker ønsker direkte tilgang til dataene en søker. Det kan gi oss detaljerte beskrivelser av det fenomenet som det forskes på (Johannessen m.fl 2011 s.117). Ved observasjon iakttar vi andre mennesker og hensikten er å ta vare på de inntrykkene vi får som en del av observasjonen. En utfordring med å være observatør er at en i liten grad kan være med på å påvirke situasjonen. På den andre siden skal vi være oppmerksom på at de som blir observert heller ikke har mulighet til å påvirke resultatet av vår analyse og tolkning av dataene vi samler inn. Dette er noe vi skal ta hensyn til ved publisering av dataene vi har samlet inn (Johannessen m.fl 2011 s.118).

Observasjonen vi foretar skal ha som hensikt å belyse problemstillingen vår samtidig som den skal belyse det fenomenet vi ønsker å undersøke. Jeg ønsket kunnskap om hvordan TAF-ordningen var organisert og valgte å bruke observasjon som metode for å lære mer om fenomenet. Jeg fikk tillatelse av alle medlemmene i TAF-rådet til å være observatør under deres møter. Min rolle skulle være som passiv deltager på møtene og dette ble presisert da jeg spurte om å få være med. Alle ga sitt samtykke. Min tilnærming til observasjonen var å bruke en kvalitativ orientert observasjon for å oppnå et helhetlig bilde av det som skulle studeres. Ved en kvalitativ observasjon ønsket jeg:

- å oppnå en helhetlig forståelse av TAF-ordningens oppbygging
- få innblikk i samspillet mellom de forskjellige aktørene og deres opplevelser av hvordan det er å være TAF elev og lærebedrift
- følge prosessen det er å starte en TAF-ordning som ikke har vært utprøvd før

Jeg startet observeringen under TAF-rådsmøtene med et åpent sinn. På dette tidspunktet hadde jeg ikke bestemt hva som skulle være tema for oppgaven min, bare at det skulle være TAF-ordningen. Nysgjerrigheten på TAF-ordningen var stor og underveis i prosessen bestemte jeg meg for hva jeg ville undersøke. Som en følge av observasjonene kom det fram noe som viste seg å være både vellykket og utfordrende under oppstarten av TAF-ordningen. Noen eksempler på hva som kom frem som en følge av observasjonene var at elevene syntes matematikken var vanskelig og bedriftene var ikke godt nok forberedt på så unge elever. Samtidig oppfattet bedriftsrepresentantene i TAF-rådet at elevene trivdes godt ute i bedriftene selv om overgangen fra ungdomskolen var brå og stor. Det var min nysgjerrighet på gjennomføringen av TAF-ordningen innen restaurant- og matfag som førte til problemstillingen. Hvilke erfaringer har elevene og representantene fra bedriftene med gjennomføringen av TAF-ordningen? Til datainnsamling valgte jeg å intervju de som var berørt og som har følt på kroppen hva det vil si å være TAF-elev og TAF-bedrift.

Målet med å bruke flere metoder til datainnsamling er at de utfyller hverandre. Ved observasjon fikk jeg samlet inn beskrivelser av TAF-ordningen og innblikk i hvordan den er organisert. Det er begrenset hva vi kan lære av det andre sier, derfor er det nødvendig å kvalitetssikre de opplysningene vi innhenter ved å dobbeltsjekke med de som er berørt (Johannessen m.fl 2011 s.118). Som en følge av det var det naturlig å bruke delvis strukturerte intervjuer i tillegg til observasjon. Når en kun observerer, melder det seg et behov for å stille spørsmål underveis, noe som ikke er naturlig når en observerer. Ved å bruke begge metodene vil en kunne få data som utfyller hverandre og som gir et mer nyansert bilde av fenomenet som observeres (Dalland 2010 s.181).

3.3.3 Intervju

Ved kvalitativ forskning er intervju en av metodene en kan bruke til datainnsamling. Til datainnsamlingen var intervjuene med informantene den viktigste kilden til informasjon om tema jeg ønsket å forske på. Kildene til denne informasjonen er dem dette berører og som har erfaringer med TAF så langt, nemlig elevene og representantene fra bedriftene.

Det er flere måter å gjennomføre intervjuer på. Siden noe av informantene var elever, valgte jeg en intervjuform som kunne være med på å få elevene til å dele sine erfaringer med meg uten at dette ble en situasjon der de følte seg ubekvemme. Jeg kjente ikke elevene særlig godt fra tidligere, hadde bare snakket med dem en gang tidligere under presentasjon av prosjektet

mitt der jeg spurte om de kunne tenke seg å være informanter til masterarbeidet mitt. For å få til en trygg atmosfære rundt intervjusituasjonen ønsket jeg å bruke en intervjuform basert på dialog og åpne spørsmål. Jeg ønsket å skape en ramme rundt fokusgruppeintervjuet som sikret at elevene var trygge på situasjonen og at de snakket åpent om tema jeg ønsket å undersøke (Tveiten 2010 s.50). Siden elevene er unge gjennomførte jeg intervjuet i det klasserommet de vanligvis bruker fordi rammen rundt da ville være kjent for elevene. Vi avtalte på forhånd hvor de skulle møte opp, tidspunkt og hvor lang tid dette kunne ta. Jeg åpnet med småsnakk om hverdagslige ting som kunne være med på å bane vei for dialog og at elevene ble litt kjent med meg før intervjuet startet.

Intervjuene av bedriftsrepresentantene foregikk i bedriftene. Grunnen til at jeg valgte å besøke bedriftene for å gjennomføre intervjuene der, var at bedriftsrepresentantene da var på sin egen hjemmebane. Jeg tenkte det kunne være en fordel å gjøre en avtale om å foreta intervjuet i bedriften for å sikre at jeg fikk gjennomført intervjuene. På den måten ville jeg spare bedriftsinformantene i forhold til tidsbruken det ville ta og gjennomføre intervjuene i en travel hverdag. Jeg har tidligere erfart at det er lettere å avlyse når en må ut og kjøre i tillegg til tiden det tar å gjennomføre selve intervjuet. På forhånd avtalte vi tid, sted og jeg antydte hvor lang tid intervjuet kunne ta slik at vi på forhånd avtalte tidsrom og varighet (Tveiten 2010 s.50).

Under planleggingsfasen av intervjuene hadde jeg snakket med alle informantene og informert om prosjektet mitt og innhente de tillatelsene jeg trengte for å gjennomføre undersøkelsen. Jeg valgte å bruke delvis strukturert intervju som er en intervjuform som har en overordnet intervjuguide, mens rekkefølgen på spørsmålene kan komme i tilfeldig rekkefølge uavhengig av hvordan intervjuet forløper (Johannessen m.fl 2011 s.137). Det ble gjennomført fokusgruppeintervju av elevene og individuelle fokusintervjuer av bedriftsrepresentantene.

Hensikten med intervjuene var at jeg som forsker skulle få innblikk i elevene og bedriftsrepresentantenes livsverden ved å få kjennskap til deres opplevelser og erfaringer med TAF-ordningen. Kvale og Brinkmann påpeker at forskningsintervjuet er en profesjonell samtale som bygger på dagliglivets samtaler (Kvale og Brinkmann 2010 s.22). For å få kjennskap til hvilke erfaringer elevene og representantene fra bedriftene har med gjennomføringen av TAF-ordningen ønsket jeg å bruke dialogbaserte intervjuer. Det var viktig for meg å tilrettelegge for at de kunne snakke fritt om erfaringene sine uten å være

redde for å si noe som kunne oppfattes som negativt. For å få til det ønsket jeg å bruke en ikke styrende intervjustil der jeg kunne tilrettelegge for meningsutveksling i en trygg atmosfære. Valget mitt ble derfor å bruke delvis strukturert intervjuer.

3.3.4 Delvis strukturert intervju

Jeg valgte å bruke delvis strukturert intervju. Ved å bruke denne formen for intervju vil jeg kunne få forståelse for det tema jeg ønsket kunnskap om ved å samle inn elevene og representantene fra bedriftene sine beskrivelser av deres opplevelser og erfaringer med å være de første som gjennomførte TAF-ordningen innen restaurant- og matfag. Intervjuene vil da kunne gi meg som forsker en mulighet til å se på innholdet i det fenomenet jeg forsker på (Kvale og Brinkmann 2010 s.47).

Navnet på intervjuformen sier i seg selv noe om hva slags intervju dette er og at det er en lite styrende intervjuform. Intervjuguiden som ble utarbeidet var et hjelpemiddel til gjennomføringen av intervjuene. Jeg utarbeidet noen hovedspørsmål og en rekke hjelpespørsmål som det kunne være aktuelt å stille hvis dialogen ikke ga svar og hvis samtalen stoppet opp. Det var elevene og representantene fra bedriftene sine opplevelser og erfaringer jeg ønsket å få kjennskap til. Når emne og hensikten med det kvalitative intervjuet var å få elevene og bedriftsrepresentantene til å sette ord på egen livsverden følte det riktig for meg. Det som kjennetegner et delvis strukturert intervju er den løse strukturen. På forhånd planlegger intervjueren noen spørsmål som skal belyse fenomenet som en ønsker å bli kjent med, resten av spørsmålene blir til underveis. Hele hensikten med intervjuet er å få frem en strøm av informasjon om tema ved å la informantene snakke.

Å være åpen for at informantene eller forskningsdeltakerne styrer intervjuet kan være med på å bidra til at vi får informasjon som vi på forhånd ikke hadde forestilt oss. Når vi velger en slik tilnærming vil intervjuet bære preg av en likeverdig samtale mellom de som deltar under intervjuet, både de som det blir forsket på og forskeren (Postholm 2010 s.73).

Utgangspunktet for det delvisstrukturerte intervjuet jeg gjennomførte med elevene var opplysningene jeg hadde samlet inn på forhånd gjennom observasjon og uformelle samtaler. Under de uformelle samtalene og observasjonene som dannet grunnlaget for problemstillingen min så jeg tidlig av elevene, bedriftene og skolen sto overfor noen

utfordringer når et nytt utdanningsløp skal igangsettes. Observasjonene ga meg informasjon om organiseringen og hvordan de voksne oppfattet at elevene hadde det ute i bedriftene og på skolen. Noe av det som kom til syne under observasjonen var å oppfatte som en suksess og andre ting som en utfordring. Noe kom til syne som et resultat av observasjonene og dannet grunnlag for de spørsmålene som ble formulert i intervjuguiden. Det var et bevisst valg å ha med noen spørsmål som var formulert på forhånd og la resten av intervjuet leve sitt eget liv. På den måten ble det informasjonen som kom frem underveis som styrte intervjuets retning.

Dialog

Dialog kan forstås som en samtale mellom to eller flere mennesker ansikt til ansikt. Å tilrettelegge for dialog skal være med på å sikre at alle får komme med sine synspunkter, samtidig er det nødvendig å kunne lytte til andres argumenter og revurdere egne synspunkter. Hensikten kan være å skape forståelse for et felles tema. En god dialog kjennetegnes ved respekt for de andres ord, evne til å lytte og forståelse for andres meninger og premisser. Det er tolkning av dialogen som kan føre til ny forståelse og viten (Tveiten 2010. side 144).

Åpne spørsmål

Hensikten med å stille åpne og korte spørsmål er å få informantene til å snakke åpent om det som berører dem og gi informantene mulighet til å dele sin kunnskap med de andre som er til stede. Ofte er det slik at jo kortere og åpnere spørsmålene er, jo lengre svar får vi. Målet er å få informantene til å sette ord på egne tanker, muligheter, åpne for forklaringer og mulighet til å fortelle sin historie. Åpne spørsmål begynner med hva, når, hvordan, hvor og hvem. (Gjerde 2010 s.140)

Det er flere måter å stille spørsmål på, åpne og ledende. Ved å stille ledende spørsmål styrer vi samtalen i en bestemt retning og legger til en antagelse eller tilrettelegger for å få de svarene vi selv vil (Gjerde 2010 s.142). Dette er ikke i samsvar med prinsippene for en empirisk undersøkelse der vi ønsker informantenes opplevelser og erfaringer. Derfor valgte jeg å bruke åpne spørsmål siden det ville gi informantene muligheten til å komme med sine synspunkter og tanker rundt det å være under opplæring i bedrift. Ved å bruke åpne spørsmål legges det til rette for dialog rundt det tema vi ønsket å belyse. Når hensikten med undersøkelsen er å få innblikk i informantens livsverden vil ledende spørsmål i noen tilfeller

være med på å begrense datatilgangen vår. I noen tilfeller er det nødvendig å få bekreftet de opplysningene vi allerede har. Det er ikke nødvendigvis ledende spørsmål, men gir forskeren mulighet til å få forståelse av hva informanten sier (Postholm 2010 s.81). Et eksempel fra data innsamlingen min var når jeg under intervjuet med elevene oppsummerer samtalen så langt ved å referere til deres utsagn og på den måten får bekreftet at det jeg har oppfattet var riktig.

3.3.5 Intervjuguide

Intervjuguide er en plan for hvordan vi tenker at et intervju skal foregå samtidig som en forbereder seg mentalt til å møte informantene. Hvordan intervjuguiden settes opp er avhenger av hvilke type intervju vi ønsker å gjennomføre. Intervjuet er ikke bare en samtale mellom meg som intervjuer og informantene, men en samtale der jeg ønsker å ta opp et fenomen for å kunne forstå det bedre (Dalland 2010 s.150). Intervjuguiden min delte jeg inn i fire faser, se vedlegg 3.

Fase en

Jeg startet intervjuet med å bli kjent, der vi snakker løst og fast om «vær og vind» den første tiden, før vi kom inn på hensikten men intervjuet. Her hadde jeg forberedt noen punkter jeg ønsket å gjennomgå. Hvordan intervjuet var tenkt gjennomført og en redegjørelse for hvordan datainnsamlingen ville foregå med lydopptak og behandling av data i etterkant. Et av punktene var å poengtere overfor informantene at det er frivillig å delta og at intervjuet når som helst kunne avbrytes av deltakerne hvis de ønsket det.

Fase to

Jeg valgte under fase to i intervjuguiden å utarbeide et hovedspørsmål som skulle belyse tema for masterarbeidet og gi svar på problemstillingen min. Hvordan opplevde du gjennomføringen av TAF-ordningen så langt? Dette spørsmålet var åpent og ville gi informantene anledning til å fortelle sin historie uten at jeg som intervjuer styrte samtalen. Dette er i samsvar med det Glaser (2010) skriver er viktig når grounded theory er en del av metoden. Han skriver også at vi skal passe oss for å tvinge frem data ved å stille ledende spørsmål. Det som er ønskelig er å legge til rette for at informantene kan snakke fritt om sine opplevelser og erfaringer ut fra egen lyst til å fortelle en fortelling (Glaser 2010 s.133).

For å få svar på problemstillingen min utarbeidet jeg en liste med ekstraspørsmål som var mer konkrete og skulle være med på å gi svar på problemstillingen hvis det viste seg at hovedspørsmålet var for vanskelig å besvare for informantene. Det første ekstraspørsmålet jeg utarbeidet som var relevant i forhold til problemstillingen min var: Hva var det med oppstart på skolen eller i bedrift du likte eller syntes var problematisk? Tenk tilbake til september. Dette spørsmålet kunne være med på å få informantene til å tenke tilbake og reflektere over hva de hadde opplevd og erfart på skolen som TAF-elever i løpet av det første året. Det neste jeg ønsket svar på var hvilke erfaringer elevene hadde i forbindelse med opplæring i bedrift fra første stund. Jeg utarbeidet spørsmål to på bakgrunn av dette: Hvilke tanker har du om å starte med opplæringen i bedrift med en gang? Det tredje spørsmålet var rettet mot bedriftene og deres erfaringer med å få unge arbeidstakere rett fra skolen for å starte opplæring i bedrift og ble som følger: Hvilke tanker har du rundt det å få elever ut i bedrift som 16-åring? Elevene fikk nesten samme spørsmålet, men det ble formulert litt annerledes. Jeg spurte dem: Hvordan opplevde du å komme ut i bedrift uten opplæring på skolen først?

Det fjerde og siste spørsmålet var av en mer generell art og hensikten var å få elevene og bedriftsrepresentantene til å sette ord på det de hadde opplevd fra skolestart og frem til intervjuene som foregikk i juni, på slutten av første året med TAF-ordningen. De fikk spørsmålet: Hva vil du si om dine tanker nå på slutten av første året sett i forhold til tankene dine ved oppstart i høst?

Fase tre

Når en gjennomfører et delvis strukturert intervju er det viktig å la informantene snakke fritt. Det jeg har kalt nøkkelspørsmål i intervjuguiden er de spørsmålene som blir til underveis som en del av intervjuet og som har til hensikt å være en del av dialogen samtidig som det gir mulighet til å få informantene til å gå i dybden med svarene sine (Johannessen m.fl 2011 s.139). Helt konkret så inneholdt ikke intervjuguiden konkrete spørsmål bare kulepunkter:

- Nøkkelspørsmål, blir til underveis
- Oppfølgingsspørsmål som fører til dialog. Utarbeide sjekklister ut fra egne observasjonsnotater.
- Blir til på grunnlag av opplysninger fra de foregående intervjuene, med unntak av fokusgruppeintervjuet med elevene fordi det ble gjennomført først.

For hvert intervju utarbeidet jeg en liste med stikkord som kunne hjelpe meg med å stille spørsmål underveis for å få kjennskap til elevene og bedriftenes opplevelser og erfaringer. Observasjonene mine under TAF-rådsmøtene viste at det var noen utfordringer for informantene i forbindelse med oppstart ute i bedriftene og noe rådet oppfatter som positive erfaringer hos begge parter. Derfor bare stikkord som for eksempel overgang skole bedrift, praksis i bedriften, overgang, læringsutbytte, trivsel. Stikkordslisten var forskjellig for hvert enkelt intervju og tanken var å få så rike data som mulig. Hensikten var å få svar som kunne være gjenstand for konstant sammenligning for å komme frem til et helhetlig inntrykk av erfaringene med gjennomføringen av TAF-ordningen.

Fase fire

Den siste fasen var avslutningsfasen, her planla jeg å oppsummere funnene, gi rom for å komme med oppklaringer ved misforståelser, ønske om å tilføye noe og avrunde intervjuet med å takke for hjelpen og samarbeidet.

3.4 Gjennomføring av datainnsamling

Her presenterer jeg hvordan datainnsamlingen foregikk. Hvilke rolle jeg hadde under observasjonen og hvordan datainnsamlingen ble gjennomført rent praktisk. Det kommer her en beskrivelse av hvordan intervjuene ble planlagt, gjennomført og hvilke tanker jeg gjorde meg rett i etterkant av gjennomføringen. Jeg reflekterer over hvordan intervjuene gikk og om det var noe som kunne påvirke resultatet utfra de valgene jeg tok på forhånd i forbindelse med planleggingen.

3.4.1 Uformelle samtaler

De uformelle samtalene ble i noen tilfeller dokumentert i form av notater i en egen notatbok som jeg brukte under hele forskningsprosessen. I andre tilfeller førte samtalene til nye spørsmål, søk på internett for å skaffe meg oversikt over og kunnskap om TAF-ordningen. Hvordan TAF-ordningen var organisert og oppbygd fikk jeg svar på av kolleger og andre ressurspersoner på egen arbeidsplass. Dette ble et supplement til den informasjonen jeg fikk gjennom observasjonene og intervjuene.

3.4.2 Observasjonsnotater

Hva den endelige problemstillingen ville bli var ikke fastsatt da jeg foretok den første observasjonen fordi jeg var usikker på hvilke aspekter ved TAF-ordningen som skulle bli tema for masterarbeidet mitt. Jeg hadde på forhånd innhentet muntlig tillatelse fra skolens ledelse til å bruke TAF-ordningen som tema for masterarbeidet. Problemstillingen min var ikke klar, kun på tankestadiet da jeg var med på det første møte. Siden TAF-ordningen var ny for restaurant- og matfag samme høst og det akkurat var satt i gang med en klasse, var jeg nysgjerrig på hvordan dette var organisert. Jeg ønsket å bruke det som tema for oppgaven min. For å få kjennskap til TAF-ordningen og danne meg et bilde av denne, var jeg med som observatør under tre TAF-rådsmøter. Jeg endte med en ide om å undersøke erfaringene med gjennomføringen av TAF-ordningen.

Under det første TAF-rådsmøte jeg deltok på ble mine foreløpige tanker om masterarbeidet presentert og jeg spurte om tillatelse til å delta som observatør under møtene. De tilstedeværende ga tillatelse til at jeg observerte og noterte underveis. Det ble også lagt vekt på at jeg ikke var møtedeltaker. TAF-lederen syntes jeg skulle ha uttalerett hvis møtedeltakerne ønsket å høre en utenforstående sine synspunkter. Under det første møtet var det viktig for meg å få presentert hvorfor jeg ønsket å observere, hva observasjonene skulle brukes til og at møtedeltakerne ble fortrolig med at jeg var tilstede og tok notater under møtet. Under de to andre observasjonene mine kom det igjen opp spørsmål fra møtelederen og møtedeltakerne om jeg ønsket å være aktiv deltaker. Denne gangen svarte jeg at i utgangspunktet ønsket jeg kun å observere, men om jeg kunne få lov til å spørre om noe hvis jeg hadde behov for utfyllende opplysninger. Vi ble enige om at det å kunne spørre burde gå begge veier. Det vil si at jeg i praksis ble en deltagende observatør de to siste møtene.

3.4.3 Gjennomføring av fokusgruppeintervju med elevene

Jeg hadde på forhånd gjort avtale med elevene om at jeg kunne intervju dem om hvordan de opplevde å være de første elever som gikk TAF-ordningen innen restaurant- og matfag ved skolen der jeg er ansatt. Jeg utarbeidet et informasjonsskriv til elevene og foresatte, der jeg presenterte meg selv og masterarbeidet mitt. Skrivet inneholdt en beskrivelse av hensikten med intervjuet, hva jeg ønsket å spørre elevene om, hva dataene skulle brukes til og hvordan jeg ønsket å behandle dataene i etterkant. Det ble i informasjonsskrivet presisert at jeg ville behandle alle data konfidensielt og at dataene skal anonymiseres så lang det lar seg gjøre. Det

ble også poengtert at undersøkelsen var frivillig og at elevene når som helst kunne trekke seg fra intervjuet underveis. Skrivet inneholdt også en svarslipp der foresatte og elever ga sitt skriftlige samtykke til å være med på intervjuet og at dataene blir analysert, tolket og brukt i masteroppgaven min.

Jeg startet intervjuet med å presentere hva jeg ønsket å finne svar på og hvordan jeg tenkte at intervjuet skulle gjennomføres. Jeg presiserte at elevene når som helst kunne avbryte og trekke seg ut. Vi snakket litt om hvordan jeg tenker å presentere materialet når dataene er samlet inn. Tema anonymisering ble særlig drøftet med elevene, men ingen av elevene følte at dette var nødvendig siden jeg ønsket deres erfaringer som TAF elever og deres tanker rundt det. De var klare på at det ikke kom frem personlige opplysninger om dem, så de mente at det med anonymisering ikke burde være nødvendig. Jeg har allikevel valgt å gi informantene fiktive navn slik jeg har beskrevet i søknaden til NSD. Jeg har i hovedsak valgt å bruke norske guttenavn på alle informantene uansett kjønn, med et unntak. Alle elevene og foresatte hadde på forhånd gitt skriftlig samtykke til intervjuet og at datamaterialet kan brukes i masterarbeidet mitt. Før arbeidet startet bekreftet alle at de ønsket å være med videre.

Intervjuet varte i underkant av en time. To av elevene var veldig aktive under hele prosessen. Den tredje kom med innspill periodevis. Den siste eleven fulgte med underveis, men var vanskelig å få med i samtalen men svarte ved direkte henvendelse. Mitt hovedinntrykk av intervjuet er at dialogen gikk lett og ledig og at elevene ikke var redde for å komme med sine synspunkter eller at de holdt informasjon tilbake. Elevene var på forhånd informert om tema for intervjuet og jeg oppfattet at det de kom med var gjennomtenkt og ga et godt bilde av deres erfaringer etter første året som TAF elever. Hjelpespørsmålene mine tok jeg i liten grad i bruk fordi samtalen fløt naturlig, slik at det ikke ble nødvendig å styre samtalen. De ble i stedet brukt som huskeliste slik at jeg kunne krysse av de temaene som kom opp underveis og som jeg på forhånd hadde tenkt jeg ønsket svar på.

3.4.4 Gjennomføring av intervju med bedriftsrepresentantene

Jeg valgte å bruke semistrukturert intervju da jeg skulle intervju bedriftsrepresentantene. Hensikten med å bruke semistrukturert intervju er å få innblikk i informantenes livsverden med den hensikt å analysere og tolke de fenomener som blir beskrevet (Kvale og Brinkmann 2010 s.137). To av bedriftsrepresentantene har eierinteresser i firmaene som elevene har praktisk opplæring i og et av firmaene har to lærlinger fra TAF-ordningen. Den siste informanten er opplæringsansvarlig i sin bedrift.

Noe av det jeg her ønsket å belyse var noen av de punktene som elevene tok opp i sitt intervju. Tanken var å få bekreftet om bedriftsrepresentantene og elevene hadde samme oppfatning av hva som er bra med TAF-ordningen og hva som kan oppfattes som utfordringer. Jeg startet alle intervjuene med å presentere prosjektet og informerte om hvordan jeg tenker at intervjuet skal gjennomføres. Jeg informerte også om hvordan jeg tenkte dataene skulle behandles etter intervjuet, søknaden til NSD og at dataene vil bli anonymisert så langt det lar seg gjøre. Vi skrev kontrakt og det ble opplyst at informanten når som helst i løpet av intervjuet kunne trekke seg. Etter det snakket vi litt om løst og fast siden jeg ikke kjente informantene fra før. Det var bare en av informantene jeg hadde truffet før og kjente i noen grad. Jeg valgte å gjennomføre alle intervjuene hos informantene. To av intervjuene foregikk på samme dag mens det siste var en uke senere enn de to andre.

Det første intervjuet tok ca. en time, lydopptaker var på 50 minutter. Jeg kjente informanten litt fra tidligere siden han er leder for TAF-rådet. Det var ryddet tid i tidsplanen til informanten så vi hadde den tiden vi behøvde til disposisjon og rammen rundt var slik at vi ikke ble forstyrret. Utgangspunktet for intervjuet var intervjuguiden som var utarbeidet på forhånd og noen få tillegsspørsmål jeg ønsket å få svar på som et resultat av intervjuet med elevene. Disse spørsmålene ble det ikke nødvendig å bruke siden informanten kom inn på de temaene jeg ønsket å belyse, uten at jeg behøvde å styre samtalen i en bestemt retning. Etter at intervjuet var gjennomført skrev jeg notater fra samtalen i notisboka.

Det andre intervjuet den dagen foregikk senere på dagen. Tid og sted var på forhånd avtalt så det var satt av tid for gjennomføringen. Jeg kjente ikke informanten fra tidligere så vi brukte noe tid på å bli kjent ved å snakke litt om «vær og vind». Intervjuet varte fra lydopptaket startet i 30 minutter. Det viste seg raskt at informanten ikke kjente til hva TAF-ordningen er og hvordan den er organisert. Det førte til at det under intervjuet ble eleven og tilrettelegging

for han som ble tema for intervjuet. Intervjuguiden var med, men jeg opplevde at jeg måtte utforme spørsmålene underveis. Jeg brukte notatene mine fra fokusgruppeintervjuet som grunnlag for de impulsive spørsmålene. Det førte til at jeg fikk noen svar på spørsmål som kunne belyse problemstillingen.

Det tredje og siste intervjuet ble gjennomført 10 dager senere enn de to andre. Tid, sted og tema for intervjuet var avtalt på forhånd denne gangen også. Intervjuguiden og notatene fra de andre intervjuene dannet grunnlaget til intervjuet. I tillegg til spørsmålene som var formulert i intervjuguiden hadde jeg utarbeidet noen tilleggsspørsmål som jeg ønsket å få svar på. Jeg fikk svarene uten å bruke spørsmålene aktivt under intervjuet. Derfor fungerte de mer som en sjekkliste i forhold til de opplysningene jeg fikk. Intervjuet varte i underkant av en time og lydopptaker ble på 40 minutter.

3.5 Dataanalyse og kategorisering

Jeg ønsket å undersøke hva som kjennetegner TAF-ordningen sett med elevene og bedriftenes øyne, basert på deres opplevelser og erfaringer. Intervjuene ga meg et innblikk i deres livsverden, analysen og tolkningen av intervjuene vil forhåpentligvis gi ny viten om TAF-ordningen. Jeg gikk inn i dette med et åpent sinn, jeg var nysgjerrig på hva TAF-ordningen er og hvilke erfaringer elevene og representantene fra bedriftene har med gjennomføringen. Jeg håper på å finne svar på det med å gå inn i analyseprosessen med et åpent sinn og forsøke å finne ut av mekanismene som påvirker TAF-ordningene og organiseringen av den sett med brukernes øyne. Jeg opplever grounded theory som en analysemetode som passer godt sammen med en fenomenologisk studie, siden det kan være med på å beskrive fenomenet det forskers på og skape en dypere forståelse for det (Johannessen m.fl. 2011 s.180).

Dataanalysen starter når forskeren retter blikket mot det første intervjuet, foretar den første observasjonen, gjennom uformelle samtaler eller skriver ned de første notatene. Det er en dynamisk prosess som gjentar seg gjennom hele forskningsprosessen og det kan derfor være vanskelig å tidfeste når den begynner og når den slutter. Ved en grounded theory metodisk tilnærming som analysestrategi foregår analysearbeidet parallelt med datainnsamlingen. Ny analyse danner grunnlag for innsamling av data som igjen blir analysert og nye spørsmål stilles. Slik fortsetter prosessen til vi har funnet svar på det vi ønsker å finne svar på eller til vi oppnår metning av data (Postholm 2010 s.86).

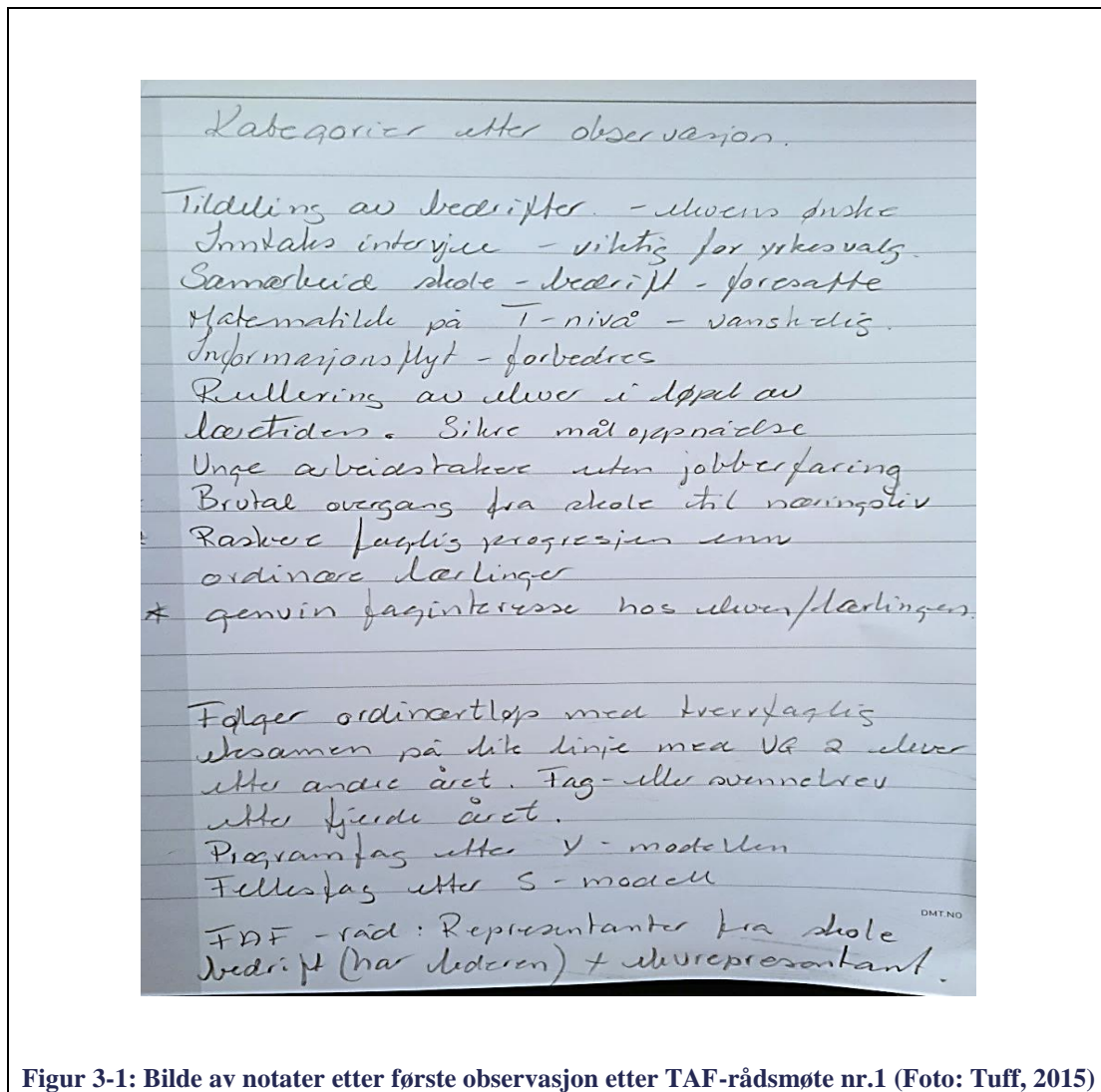
3.5.1 Memoskriving

I etterkant av observasjonstidspunktene og etter hvert enkelt intervju skrev jeg notater som beskrev hva som «kom til syne» under observasjonen eller intervjuet. Glaser beskriver dette i sin bok, som memoskriving. Han skriver at memoskrivingen er kjernen i grounded theory som metode (Glaser 2010 s.193). Hensikten er å skrive ned løse tanker og ideer som lede tråder underveis i prosessen og at det er en sammenheng mellom problemstillingen og de teoretiske kodene som vokser frem underveis i prosessen med å samle, analysere og kode data til vi sitter igjen med et teoretisk utvalg. (Glaser 2010 s.193). Jeg har valgt å kalle memoskriving for notatskriving i min tekst, siden det faller meg mer naturlig. Postholm skriver at når vi bruker en grounded theory som metodisk tilnærming er det viktig at vi lar dataene tale for seg. Vi skal være åpne for det vi virkelig ser (Postholm 2010 s.87).

3.5.2 Dokumentasjon av observasjon i form av notatskriving

Jeg dokumenterte observasjonene mine på to måter. Under selve møte skrev jeg utfyllende notater som bar preg av å være referat og i etterkant korte setninger eller stikkord. Notatene ble skrevet ned i en notisbok fortløpende etter hver observasjon. Det er korte setninger eller stikkord som ble skrevet rett etter den første observasjonen og som viser hovedinntrykket jeg satt igjen med uten å tenke mer over det jeg var med på. Jeg valgte ikke å lage noe skjema for notatskrivingen min, men skrev ned det som slo meg som hovedtrekk rett i etterkant av observasjonene og intervjuene i en notisbok. Notatene fra observasjonene danner grunnlaget for problemstillingen og ga meg ideen til den endelige ordlyden. Hvilke erfaringer har elevene og representantene fra bedriftene med gjennomføringen av TAF-ordningen?

Figur 3-1 viser et eksempel på den første notatskrivingen jeg utførte.



Figur 3-1: Bilde av notater etter første observasjon etter TAF-rådsmøte nr.1 (Foto: Tuff, 2015)

Glaser skriver at hensikten med memoskrivingen eller notatskrivingen er å skrive tanker og ideer som ledetråder gjennom hele prosessen. Samtidig skal det være en sammenheng mellom problemstilling og kategoriene som kommer frem etter datainnsamling, analyse og koding av data (Glaser 2010 s.193). Jeg forstår det slik at ved å skrive notater og bruke disse som grunnlag for arbeidet videre vil notatene fungere som den røde tråden gjennom prosessen fra problemstillingen blir formulert, data samlet, analysert og kodet til vi sitter igjen med noen teoretiske koder.

3.5.3 Transkribering

Alle intervjuene ble tatt opp med lydopptager på min personlige mobiltelefon for så å bli kopiert til PC, lagret på sikkert- og passordbeskyttet område. Neste skritt i prosessen var å transkribere alle dataene. Jeg gjennomførte fire intervjuer. Disse ble bearbeidet og overført fra lydopptak til skriftlig tekst med hjelp av Windows media Player og et vanlig tekstbehandlingsprogram.

En transkripsjon er en korrekt nedskrivning av muntlig tale til skriftlig tekst. Jeg valgte å transkribere alt ordrett første gangen med alle pauser, lyder og «eh» som er en del av talespråket vårt. Lydopptaker ble spilt av setning for setning og skrevet ned ordrett. Den første skriftlige teksten inneholder mange dialektord, gjentakelser, tegn for fyllord og lyder. Det kan virke rotete og uoversiktlig, derfor valgte jeg å gå inn i materialet på nytt og gjøre det mer leservennlig ved å bruke en mer formell skriftlig stil. Hele den første transkriberingen ble skrevet om og bearbeidet fra talespråk til skriftspråk. Jeg var underveis i prosessen opptatt av ikke å skrive om mer enn høyst nødvendig for å gjøre det mer leservennlig (Kvale og Brinkmann 2010 s.118).

Hensikten med transkriberingen var at jeg skulle bruke den til analyse av dataene mine. Ved å spille inn intervjuene tenkte jeg at det var en oversiktlig måte å samle inn data på. Nå har jeg av det Glaser skriver forstått det slik at lydopptak kan være et forstyrrende element når en ønsker å jobbe med en grounded theory metodisk tilnærming som analysestrategi (Glaser 2010 s.123). Lydopptak kan bidra til at det blir vanskelig å avgrense det området vi ønsker å undersøke, men hvis en som forsker allikevel ønsker lydopptak er det ikke noe i veien for det hvis en i tillegg dokumenterer intervjuet med grundige notater underveis (Glaser 2010 s.124). For en uerfaren forsker som meg, var det riktig å gjøre lydopptak siden dette var en ny situasjon. Det får jeg støtte for i det Esther Hjälmhult (2014) beskriver om egne erfaringer med å ta opp intervjuene på bånd, transkribere dem selv, for på den måten å bli godt kjent med datamaterialet særlig når en ikke har så mye erfaring. Det viktigste er å kode, analysere og skrive notater (Hjälmhult m.fl. 2014 s.27). Det å skrive ned intervjuet med ordrett talespråk for så å skrive det om til en mer formell skriftlig stil kan anses som første del av dataanalysen. Det bidro også til at datamaterialet som blir gjengitt i teksten blir anonymisert så langt det lar seg gjøre.

3.5.4 Bearbeiding av data og koding

Målet med datainnsamlingen var å ende opp med en hovedkategori eller å få belyst et fenomen som kan være utgangspunkt for en teoretisk utledning eller drøfting. Når jeg har valgt å bruke grounded theory metodisk tilnærming til analysen er koding og kategorisering av dataene en vesentlig tilnærming i analysearbeidet. Esther Hjälmhult (2014) skriver at en grounded theory utvikles gjennom å dele kodingsprosessen inn i tre faser. Åpen-, selektiv- og teoretisk koding (Hjälmhult m.fl. 2014 s.27).

Kort beskrevet kan vi si at gjennom åpen koding kan vi se den retningen studien tar før vi blir selektive og oppfatter informantenes hovedutfordringer og koder videre ut fra de nye kodene eller kjennskapen vi har om datamaterialet. Ved selektiv koding begynner vi som forskere å se hva som er av betydning i det innsamlede datamaterialet og det tegner seg et mønster av hva som er betydningsfullt i materialet (Hjälmhult m.fl. 2014 s.30). Ved å finne frem til informantenes hovedutfordringer og hvordan de håndterer den, går vi fra åpen koding til selektiv fase i forskningsprosessen. Den tredje og siste delen er teoretisk koding, her finner vi gjennom analysen av materialet relasjoner mellom de ulike kategoriene og deres egenskaper (Hjälmhult m.fl. 2014 s.31). Kodene i den åpne og selektive kodingen blir betegnet som «substantive», det vil si at de reflekterer de faktiske hendelsene i datamaterialet mens den teoretiske kodingen viser mulige sammenhenger og er med på å binde kategoriene sammen til en helhet.

3.5.5 Åpen koding

Den første kodingen jeg foretok var ved å gjennomgå alle intervjuene mine etter transkribering og forsøke å sortere ut hendelser, ideer og handlinger som kunne være med på å fortelle meg noe om det fenomenet jeg ønsker å undersøke. Glaser skriver at hensikten med en åpen koding er å gi oss kjennskap til et område eller fenomen. Kodene vi kommer frem til sammenlignes og sorteres i kategorier. Kategoriene kan hjelpe oss til å utvikle begreper som belyser eller forklare det meste av det som hender innenfor et substantivt område (Glaser 2010 s.149).

Prosessen med åpen koding kan vi dele inn i fire, ifølge det Postholm skriver om åpen koding. Det første vi gjør er å forsøke å sette navn på eller kode det materialet vi har samlet inn. På den måten får vi satt navn på en hendelse, en ide eller en handling som representerer det fenomenet vi ønsker å undersøke. For å kunne sette navn på fenomenet vi ønsker å undersøke er det nødvendig å stille seg spørsmål om hva er det, hva representerer dette eller hva viser denne studien meg som forsker eller hva kommer til syne når jeg leser og setter meg inn i det datamaterialet. Det neste vi gjør er å gruppere dataene etter begreper. Det er for å begrense mengden data som forskeren skal jobbe videre med, i dette tilfellet er forskeren meg. Den siste og fjerde delen av den åpne kodingen er å samle grupper som omhandler det samme fenomenet (Postholm 2010 s. 88).

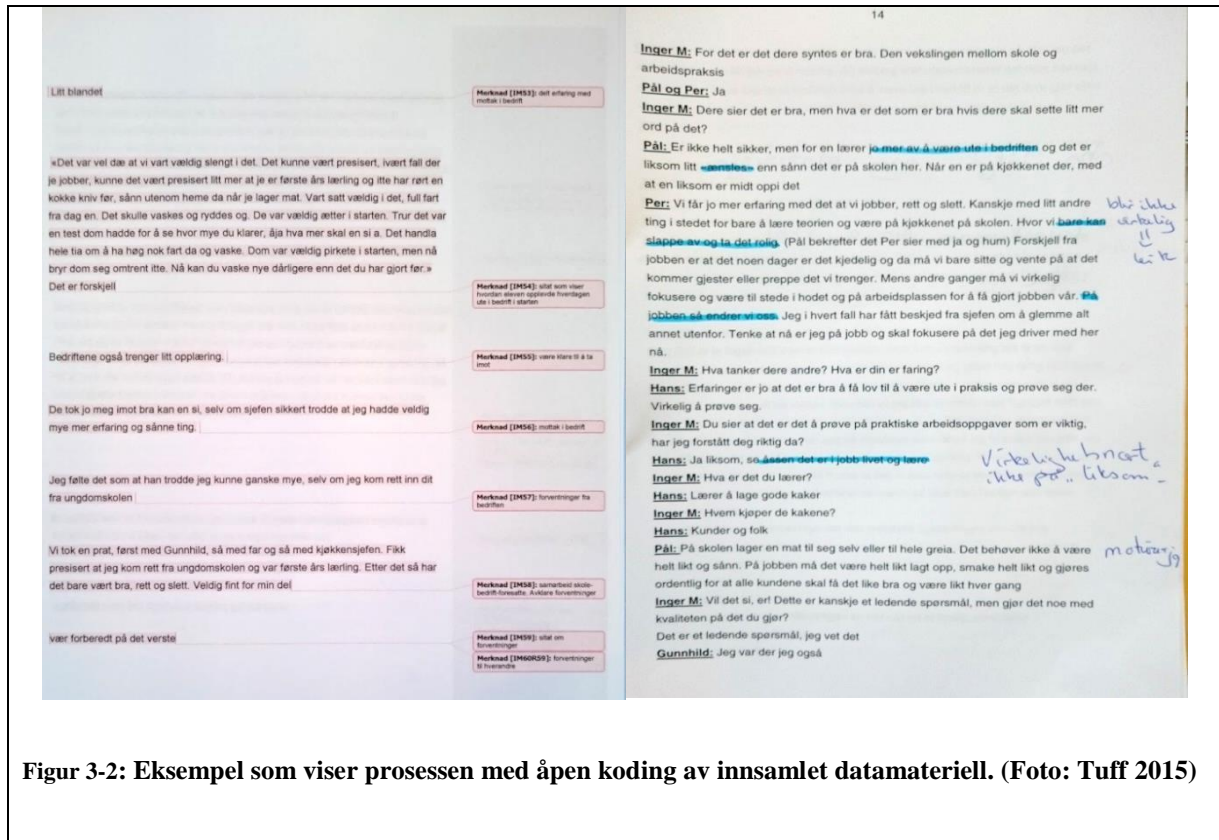
Det kan være flere måter å foreta denne kodingen på. Jeg bruker flere analyseformer i delen som kan kalles for åpen kodingen. Jeg startet med å samle alle de transkriberte intervjuene og som er den aller første delen av analysearbeidet mitt i en forskningsfortelling. Denne fortellingen består av spørsmål fra intervjuguiden, problemstillingen, observasjonsnotater og fire transkriberte intervjuer. Jeg hadde også med en redegjørelse for metoden dataene var samlet inn på og en kort oppsummering til slutt med mine refleksjoner rundt datainnsamlingen og hvordan det gikk.

Forskningsfortellingen ble sendt til fem medstudenter som til sammen danner læringsgruppa ved høgskolen i Oslo og Akershus som jeg er medlem av og veilederen vår. Oppdraget læringsgruppa fikk var å lese gjennom forskningsfortellingen, markere med merkepenn tre til fire setninger per side som berørte dem og lag sammendrag av hva de oppdaget underveis, eventuelt til slutt. Samtidig med dette foretok jeg den første kodingen av mitt eget datamateriell og jeg brukte samme metoden. Hensikten med å involvere læringsgruppa var å få andres perspektiver på dataene som var samlet inn. Glaser skriver at det er viktig å møte dataene med et åpent sinn og unngå å tvinge frem data med utgangspunkt i det vi allerede vet (Glaser 2010 s.97). Ved å bruke læringsgruppa som samarbeidspartnere i den første delen av analysen ville jeg gå dataene i møte på en åpen og induktiv måte ved å la dem snakke for seg selv.

Å bruke utenforstående sin analyse av datamaterialet ville være med på å sikre at prinsippene for en grounded theory tilnærming ble ivaretatt. Å legge til side sine egne teorier er praktisk umulig skriver Postholm og at en derfor må være bevisst på sine egne synspunkter og antagelser (Postholm 2010 s.87). Ved å bruke læringsgruppa som en ressurs i analysearbeidet ville jeg få hjelp til å møte dataene med et åpent sinn, samtidig som gyldigheten av analysen blir bedre når flere enn en analyserer og foretar koding. Ved å gi læringsgruppa i oppdrag å streke under det som berørte dem og skrive sammendrag underveis fikk jeg samlet inn et materiale som var grundig analysert og kvalitetssikret så langt som mulig siden det var lest og bearbeidet av andre enn meg som gjennomførte datainnsamlingen.

Neste skritt i prosessen med åpen koding var å samle alle kategoriene medstudentene mine og jeg oppdaget da vi markerte materialet manuelt med merkepenn. Jeg brukte PC og tekstbehandlingsprogrammet Microsoft Word 2010 til den første delen der alle manuelle merkinger ble samlet i et dokument. Det ble gjort med å markere all tekst i forskningsfortellingen min med gul markering, linje for linje i både observasjonsnotatene og de fire intervjuene. Jeg tok for meg alle tilbakemeldingene fra medstudentene mine og samlet alle markeringene systematisk til i ett dokument slik at alle markeringer ble samlet og alle understrekinger kom med, ingen ting ble utelatt. Neste skritt i kodingsprosessen var å skrive inn koder eller kommentarer ved å legge inn merknader som kom til syne i margin til høyre i dokumentet. Kodene og merknadene ble til som en følge av kommentarene medstudentene mine noterte ned i margin eller som sammendrag etter lesingen og analyse av datamaterialet, pluss mine egne koder. Etter det fjernet jeg all annen tekst fra dokumenter og satt da igjen med uttalelser og hendelser fra datainnsamlingen som danner grunnlag for videre koding.

Figur 3-2 viser hvordan datamaterialet ble markert av meg. Bildet til høyre viser et eksempel på hva en av mine medstudenter i læringsgruppa har markert ut fra hva som berørte eller vedkommende oppdaget i teksten. Eksempellet til venstre viser merknadene og kategoriene jeg satte inn som følge av læringsgruppas og min åpne koding av datamaterialet.



Figur 3-2: Eksempel som viser prosessen med åpen koding av innsamlet datamateriell. (Foto: Tuff 2015)

3.5.6 Matrise over kategoriene

Det neste jeg gjorde var å sortere dataene etter kategoriene jeg hadde markert til høyre i margen. Det ble gjort ved at jeg tok alle utsagnene fra intervjuene, klypte dem opp i papirstrimler og sorterte dem i bunker etter kategoriene som var kommet til syne. Det samme ble gjentatt for alle intervjuene. Et intervju av gangen, noe som resulterte i fire bunker med sortert papirstrimler lagt i konvolutter. Kategoriene fra denne sorteringen ble så samlet i en tabell som skulle brukes til videre bearbeiding og analyse. Under presenterer jeg matrisen over kategoriene som kom til syne etter den første åpne kodingen og kategoriseringen. Kategoriene i matrisen er de som danner grunnlag for videre bearbeiding og analyse av datamaterialet i form av konstant sammenlignende analyse for å komme frem til en hovedkategori eller for å få belyst et fenomen som kan danne utgangspunktet for en teoretisk utledning eller drøfting av funnene.

Figur 3-3 viser en matrise over kategoriene som kom til syne etter den åpne kodingen av de delvis strukturerte intervjuene.

Fokusgruppeintervju med elever	Intervju bedrift 1	Intervju bedrift 2	Intervju bedrift 3
<ul style="list-style-type: none"> •Organisering •Intervju •Dobbelkompetanse •Fremtidsutsikter •Opplæring i bedrift •Opplæring i skole •Krav til kvalitet på ferdige produkter •Virkelighetsnært •Vanskelig matematikk •Interesse •Klasse med felles interesse •Karakterkrav •Tøff overgang •Rett på •"drittjobber" •Felleskap •Motivasjon •Arbeidsinnsats •Arbeidssituasjon •Arbeidsoppgaver •Læringsutbytte •Mottak i bedrift •Forventninger •Fireårig løp 	<ul style="list-style-type: none"> •Krav til karakter •Interesse •Tiltro til ordningen •Motivasjon •Krav til effektivitet •Vanskelig matematikk •Tøft løp •Opplæring i bedrift •Bratt læringskurve •Heve RM standard •Forventninger til TAF-ordningen •Unge arbeidstakere •Overgang skole-bedrift •Elevens sluttkompetanse •Intervju •Rekruttering •Organisering •TAF-rådet •Samarbeis skole-bedrift •Opplæringskonto •4 årigløp •Reflektert 	<ul style="list-style-type: none"> •Samarbeid skole-bedrift •Positiv til opplæring i bedrift fra første dag •4 årig løp •Lærling •Hospitering •Ung arbeidstager •Praksis i bedrift •Vurdering •Tillegner seg kunnskap raskt •Å være forbered •Kompetanse •Fremtidsutsikter •Organisering •Reflektert •Motivert 	<ul style="list-style-type: none"> •Samarbeis skole-bedrift •TAF-rådet •Motivasjon •Lærling •Rask læringskurve •Opplæringskontor •Rekruttering •Unge elever •Sosiale relasjoner •Organisering •Ukedager •Tro på løpet •4 årigløp •Hospitering •Tøffe tak •Å være forberedt •Overgang skole-bedrift •Arbeidsvilje •Studiekompetanse •Fremtidige ledere •Reflekterte elever •Interesse •Intervju

Figur 3-3: Matrise over kategorier etter første åpne koding (Tuff 2015)

3.5.7 Aksial koding

Etter å ha skaffet meg en oversikt over hvilke begreper og kategorier jeg hadde kommet frem til under den åpne kodingen startet arbeidet med å sammenligne kategoriene. Postholm beskriver denne delen av prosessen som aksial koding. Data blir sammenlignet for å finne fellestrekk og forskjeller samtidig som kategoriene blir sett i sammenheng (Postholm 2010 s.89). Til denne delen av kodingen valgte jeg å bruke problemstillingen, og hjelpespørsmålene jeg utarbeidet og fikk ideen til hos Hjälmhult (2014). Jeg skrev problemstillingen og de fire hjelpespørsmålene på et ark som var med meg under hele kodingsprosessen. Hjälmhult skriver at vi under kodingen skal stille spørsmål til materialet for å finne ut hva dataene er en studie om og hvilke kategorier indikerer hendelsen (Hjälmhult m.fl. 2014 s.30).

Hjelpespørsmålene var:

- Hva blir gjort av elevene og representantene fra bedriftene?
- Hva er elevene og representantene fra bedriftene opptatt av?
- Hva blir TAF-ordningen påvirket av?
- Hva er utfordringer og suksesskriterier?

3.5.8 Selektiv koding

Utgangspunktet for en selektiv koding er åpen- og aksial koding av det datamaterialet som er samlet inn. Glaser skriver at som Grounded theory forsker søker vi etter mønster i dataene som er samlet inn fra forskjellige deltakere. Forskningsoppgaven handler om å oppdage kjerne kategorier med tilhørende teorier som forklarer det forskeren har funnet ut ved å undersøke forskningsdeltagernes opplevelser og erfaringer knyttet til et utvalgt område (Glaser 2010 s.135).

Kategoriene jeg kom frem til var et resultat av flere omganger med analyse av dataene. Både observasjonsnotatene og notatskrivingen underveis var med på å påvirke hvilke kategorier jeg valgte til slutt. Ved å sammenligne og behandle dataene flere ganger kom jeg frem til fire hovedkategorier med underkategorier. De hovedkategoriene jeg fant frem til og som jeg på det tidspunktet mente beskriver de fenomenene som dataene representerer ble:

praksisfellesskap, motivasjon, dobbelkompetanse og organisering. Etter at jeg hadde kommet frem til disse kategoriene ble analysen lagt til siden og tatt frem igjen på et senere tidspunkt. For å danne meg et helhetsbilde avsluttet jeg med å tegne alle kategoriene inn på et kart med underkategorier og noen sentrale begreper fra kodingen. Kartet ble så gjenstand for neste del av analysen og det hjalp meg med å se sammenhengen mellom kategoriene som kom frem etter den åpne- og aksiale kodingen der målet var å finne sammenhengen mellom de forskjellige kodene. Det resulterte i et kart med mange streker på kryss og tvers og flere nye begreper kom til syne underveis.

Kartet ble så drøftet med noen som ikke kjente materialet fra før, hensikten var å se på dette med nye øyne og som ikke kjente til dataene utover kategoriene som var kommet frem så lang i prosessen. Jeg spurte tre utenforstående personer om de kunne være med meg for å se på resultatet. En er sykepleier, en bilmekaniker og sistemann er verktøymaker og ingeniør.

Utvalget var på bakgrunn av deres yrkeserfaring og jeg regnet med at de kjente begrepene som ble brukt uten at jeg måtte forklare disse siden det ville kunne påvirke deres tolkning av materialet. Jeg presenterte hvordan dataene ble samlet inn, analysert og forklarte hvordan kategoriene ble til og hvilke kategorier jeg hadde kommet frem til uten at jeg beskrev sammenhengen jeg så mellom kategoriene. Spørsmålet mitt var hva ser dere og hvilke sammenhenger oppdager dere.

Det resulterte i et kart fullt av streker på kryss og tvers samtidig som flere av kategoriene fikk nye navn. Disse ble behandlet en gang til og ytterligere redusert til det endelige resultatet av den selektive kodingen var klar. Utvalget av kategorier etter denne delen av analysen ble hovedkategoriene «*Praksisfelleskap*», «*Læringsutbytte*», «*Lærende organisasjon*» og «*Fremtidsrettet kompetanse*» med tilhørende underkategorier.

3.5.9 Teoretisk koding

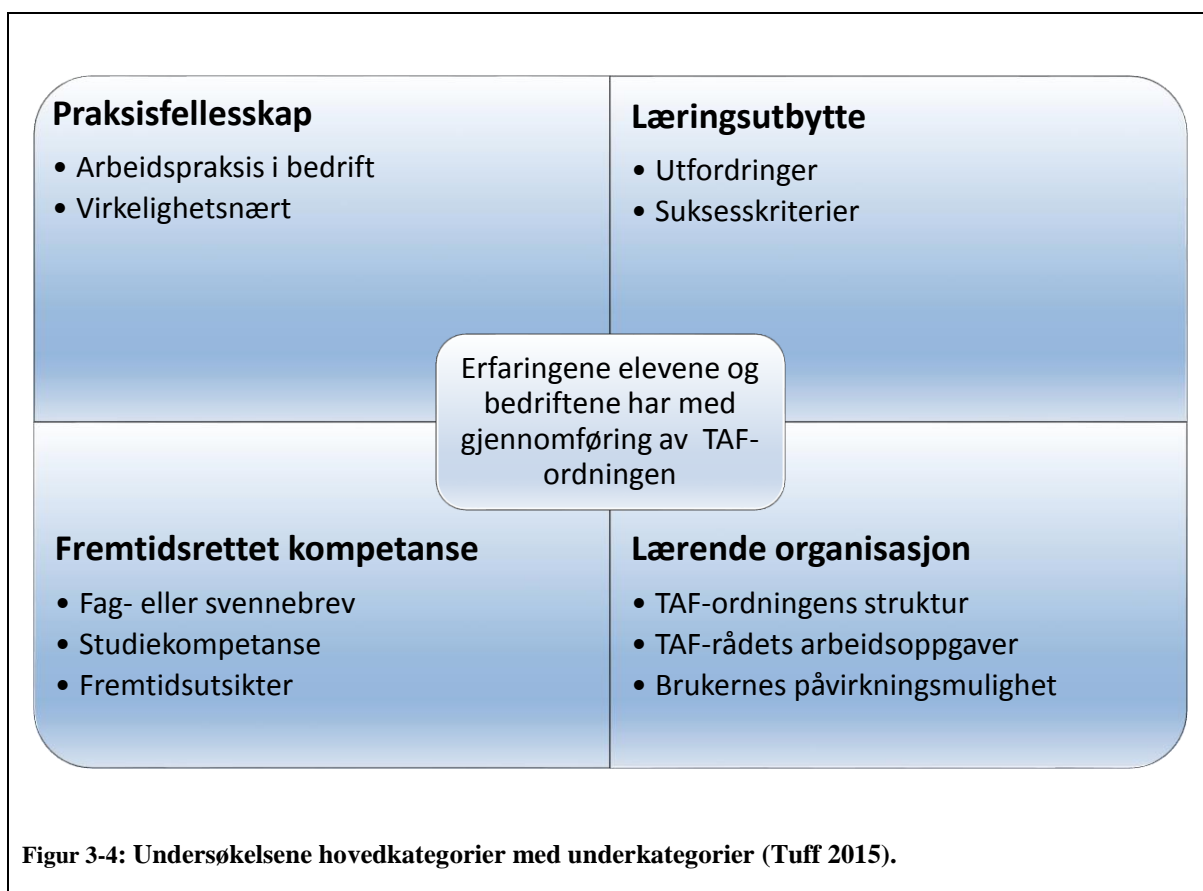
Substantive koder er de kategoriene som kommer til syne etter åpen-, aksial- og selektiv koding i form av kategorier. Teoretiske koder blir til som et resultat av teorigenerering og viser seg samtidig som forskeren skriver forskningsnotater, koder og analyserer data. Glaser (2010) skriver at det kan være vanskelig å forstå sammenhengen mellom de substantive kodene og de teoretiske kodene. Han skriver at måten å gjøre dette på er å lese teori om ulike områder parallelt med datainnsamlingen. Ved å lese teori parallelt opparbeider vi som forskere en større mengde med teoretiske koder å knytte dataene våre opp mot. Han beskriver å tenke i teoretiske koder er å vise årsakssammenhenger, finne forskjellige grader, dimensjoner, konsekvenser, skjæringspunkter eller likheter og ulikheter (Glaser 2010 s.181). Fra jeg begynte med datainnsamling i form av observasjoner, uformelle samtaler med kolleger, de fire intervjuene og notatskrivingen underveis i forskningsprosessen har jeg vært opptatt av å finne ut hva dataene handler om og hva de sier til meg. Fra jeg foretok de første observasjonene har jeg tenkt at dette handler om organisering, mesterlære og forholdet mellom skole og bedrift. Underveis i prosessen med å kode dataene begynte det å tegne seg et mønster som har ført til at jeg stilte spørsmålet om hvorfor og hva er det egentlig jeg ser og ser jeg det jeg tror jeg ser.

Da dataene var ferdig analysert så jeg at det ikke var fullt så enkelt som først antatt. Det handler om samarbeid elev-bedrift-skole, praksisfellesskap, medvirkning, og konsekvensen av de tre hovedkategoriene er at elevene oppnår både yrkeskompetanse og studiekompetanse. Det tok tid før jeg oppdaget dette mønsteret. De første kodene jeg kom til var begreper som forklarte hva jeg oppdaget. For hver runde jeg gjennomførte med koding og analyse så jeg nye ting og kategoriene endret navn underveis. Kategorier ble slått sammen og fikk nye navn. De første kategoriene beskrev jeg ut fra hva jeg så. Etter neste runde ble de av en mer forklarende art og til slutt abstrakte begreper. Etter flere runder med analyse og drøfting av funnene kom de teoretiske kodene tydeligere frem.

3.5.10 Analysens endelige resultat

For å vise frem det endelige resultatet av analyseprosessen utarbeidet jeg en grafisk matrise med hjelp av SmartArt i Microsoft Word. Den viser kategoriene jeg kom frem til. I midten står tema for undersøkelsen og rundt har jeg satt inn hovedkategoriene med tilhørende underkategorier. Jeg vil bruke denne matrisen som utgangspunkt for presentasjon av dataene under kapittel fire der resultatene blir beskrevet. Der vil jeg ta for meg hovedkategoriene en etter en og knytte disse opp mot utsagnene til informantene.

Figur 3-4 viser en matrise over hovedkategoriene med tilhørende underkategorier.



Figur 3-4: Undersøkelsene hovedkategorier med underkategorier (Tuff 2015).

3.6 Analyse og teoriutvikling

Grunnlaget for dataanalysen med teoretisk utledning er kapittel fire, resultater og kategorier. Jeg har valgt å beskrive resultatet og funnene av undersøkelsen i et eget kapittel. Der presenterer jeg hovedkategoriene med tilhørende underkategorier og viser hvordan de henger sammen. Dette danner grunnlag for analyse av dataene med teoretisk utledning som blir presentert i kapittel fem. Glaser skriver at det vanligste problemet innenfor skriving av grounded theory er å holde seg til begrepene. Relatere begreper til begreper og unngå å relatere stoffet til personer for det hindrer generalisering. Hensikten er å få frem det overordnede fordi det er oversiktsbildet som er viktigst. Målet med teoriutviklingen er enten å utvikle substantiv teori eller en formal teori. Utfordringen er å tenke i teoretiske koder og skrive i substantive (Glaser 2010 s.212). Målet mitt har vært å utvikle substantiv teori om hvilke erfaringer elevene og representantene fra bedrifter har med gjennomføringen av TAF-ordningen.

Det stilles fire krav til teorien for at den skal være nøyaktig og pålitelig. Den må passe med data, det vil si at kategoriene representerer data – dataene taler for seg. Substantiv teori skal beskrive deltagernes hovedutfordring eller livsverden. Hvordan dette håndteres kommer frem gjennom hovedkategoriene som skal beskrive hva som hender, forutsier hva som vil hende og være med på å tolke hendelser. Det vil si at den fungerer i praksis og gir mening. Samtidig skal den være relevant i forhold til det som undersøkes. Det siste kravet som stilles til substantiv teorier er at de må kunne videreutvikles av andre som gjør lignende studier slik at den substantiv teorien kan videreutvikles til en formal teori (Brinchmann 2014 s.80-83).

3.7 Etiske betraktninger, validitet og reliabilitet

Her vil jeg redegjøre for hvordan jeg har jobbet for å ivareta informantenes interesser og hvilke vurderinger som ble gjort i forkant av arbeidet med datainnsamlingen. Jeg beskriver hvilke vurderingen som ble foretatt i forhold til innhenting av tillatelser, samtykke fra informantene mine, behandling og oppbevaring av data. Datainnsamlingen har blitt gjennomført på min arbeidsplass og i samarbeid med noen av arbeidsplassens samarbeidspartnere. Det førte til at jeg har vært bevisst min profesjonelle opptreden ved tilnærmingen og ivaretagelsen av informantene. Det har for meg vært viktig å ta med meg de yrkesetiske retningslinjene vi som lærere følger inn i dette arbeidet.

3.7.1 Søknad til norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) og tillatelser

Før søknaden til NSD kunne sendes utviklet jeg et samtykkeskjema til elevene, foresatte og bedriftsrepresentantene og en intervjuguide som skulle sendes med søknaden. Den ble utarbeidet med tanke på å beskrive hva jeg ønsket å få belyst under intervjuene med elevene og bedriftsrepresentantene. Hva problemstillingen min var, analyse spørsmålene mine og hvordan intervjuet ville bli strukturert. Spørsmålene som var utarbeidet til den første intervjuguiden var generelle.

Jeg utarbeidet en kontrakt der jeg presenterte prosjektet mitt for skolens rektor vedlegg 1, elever med foresatte siden elevene er under 18 år og bedriftsrepresentantene vedlegg 2. Denne kontrakten inneholder problemstillingen min, hensikten med undersøkelsen, tidsramme for masterarbeidet mitt, hvordan dataene vil bli anonymisert, hvordan data vil bli behandlet og lagret med en siste frist for sletting av lydopptak.

Før selve intervjuene startet utarbeidet jeg en revidert intervjuguide for bruk til fokusgruppeintervjuet med elevene og en til intervjuet med bedriftsrepresentantene, som var personlige intervjuer. Begge tok utgangspunkt i den generelle intervjuguiden som ble lagt ved søknaden til NSD og var en liste over nøkkelspørsmål jeg kunne stille informantene mine hvis jeg fikk behov for å styre intervjuene.

3.7.2 Forberedelser til datainnsamling

Før jeg startet arbeidet med denne oppgaven innhentet jeg først en muntlig tillatelse fra skolens ledelse til å forske på TAF-ordningen. Jeg presenterte prosjektet mitt selv om jeg på det tidspunktet var usikker på hvilke metode jeg kom til å bruke. Jeg fikk tillatelsen mot at vi skrev en skriftlig kontrakt når jeg hadde en mer konkret prosjektplan og før jeg eventuelt gjorde noe i forhold til elever. Skolen jeg valgte å gjøre mine undersøkelser ved er den første i landet etter det jeg har kjennskap til som startet en TAF-ordning innen restaurant- og matfag. Det er første året denne ordningen ble tilbudt som utdanningstilbud og elevgrunnlaget forholdsvis lite siden det kun var fire elever som startet høsten 2014. Skulle jeg bruke TAF-elevne som informanter kom jeg til at det var riktig å søke Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) om tillatelse før jeg startet datainnsamlingen.

Informantene er få og skolen de er elever ved og bedriftene de jobber i er sporbare. Derfor ble det viktig å gjøre dette på en etisk riktig måte, det medførte at jeg måtte sette meg inn i retningslinjene for datainnsamling og oppbevaring av data og være bevist på hvordan informantenes anonymitet kan sikres på best mulig måte gjennom hele forskningsprosessen.

3.7.3 Utvalg av informanter og informert samtykke

De første informantene jeg valgte var TAF-rådet. Det var skolens «elevleder» som mente det kunne være en ide å starte opp med observasjoner for å få innblikk i hva TAF-ordningen er. For å være med som observatør under TAF-rådsmøtene valgte jeg å starte med å presentere prosjektet mitt for TAF-rådet og beskrive min rolle som observatør. Jeg ba om tillatelse fra alle medlemmene i rådet og fikk denne. Etter en kort drøfting ble vi enige om at det ikke var nødvendig å gi skriftlig tillatelse til dette siden jeg hadde fått det fra skolens ledelse. Dette var tidlig i prosessen med masterarbeidet mitt og hensikten med observasjonen var å skaffe meg oversikt over TAF-ordningen og hvordan den er organisert. Det var observasjonen og notatene fra TAF-rådsmøtene som førte til den problemstillingen jeg endte med å komme frem til. Hvilke erfaringer har elevene og representantene fra bedriftene med gjennomføringen av TAF-ordningen?

For å få svar på problemstillingen min ville det være mest hensiktsmessig å intervjuere elevene og representanter fra bedriftene som har opplevelser og erfaringer fra TAF-ordningen. Før jeg kunne gå videre med arbeidet besøkte jeg klassen med TAF restaurant- og matfag elevene og spurte om de ville være informantene mine. Jeg presenterte prosjektet mitt og spurte om de ville delta som informanter. Elevene fikk informasjon om hva jeg ønsket å finne svar på med masterarbeidet mitt, fremdriftsplan og at jeg ville utarbeide en skriftlig informasjon til dem som elever og deres foresatte siden elevene er under 18 år. Vi avtalte at de kunne tenke på dette og drøfte det hjemme og så kunne jeg komme igjen uken etter for å høre hva de hadde kommet frem til. Som avtalt gikk jeg innom klassen uken etter og alle svarte at de kunne tenke seg å være informantene mine, svaret var ja fra alle fire.

Klassen består av fire elever og disse elevene har praktisk opplæring i tre forskjellige bedrifter. For å få så stort datagrunnlag som mulig ut fra disse rammene var det for meg riktig å spørre alle siden det kun er disse elevene som kan fortelle meg noe om hvilke opplevelser og erfaringer de har med TAF-ordningen innenfor RM.

Etter å ha fått muntlig samtykke fra alle elevene ringte jeg de aktuelle bedriftene og presenterte prosjektet mitt og spurte om de kunne tenke seg å være mine informanter, alle ga samtykke til dette, og syntes det var et interessant tema. I løpet av denne telefonsamtale fikk bedriftsrepresentantene den samme informasjonen som elevene og at jeg ville komme tilbake til dem når jeg var klar for å gjennomføre intervjuene og nødvendig tillatelse fra NSD var gitt, se vedlegg 4.

3.7.4 Metodens styrke og svakhet

Undersøkelsens svakheter kan være antallet informanter. Jeg hadde et begrenset antall informanter slik at det ble en begrensning i forhold å skulle undersøke forskningsfeltet til metning oppsto. I dette tilfellet begrenset antall informanter seg selv siden det kun var fire elever og tre bedriften som kunne dele sine erfaringer med meg som forsker. Å bruke grounded theory metodisk tilnærming som analysestrategi har vært både en utfordring og et hjelpemiddel. Utfordringen har vært å følge reglene siden de er strenge og beskriver veien forskeren skal gå fra han starter med et åpent sinn til den skrevne rapporten er ferdig. På den andre siden har den systematiske beskrivelsen av fremgangsmåten vært til hjelp underveis. Metodebeskrivelsene har vært nyttige gjennom hele prosessen, selv om det til tider har vært en utfordring å se forskjell på de forskjellige kodene. Glaser beskriver grounded theory som en metodepakke som er en stegvis vridende og vendende metode der vi som forsker begynner uvitende og ender opp som ekspert (Glaser 2010 s.32).

Jeg brukte en induktiv tilnærming til datainnsamlingen og valget falt på en grounded theory metodisk tilnærming som analysestrategi. Dataene som ble samlet inn var basert på elevene og representantene fra bedriftene sine erfaringer med gjennomføringen av TAF-ordningen. En slik undersøkelse betegnes som empirisk og betyr kunnskap som er bygd på erfaringer. Det har ført til at jeg har valgt å presentere teorien min i to deler. Den første delen er en del av førforståelsen i kapittel to og den andre i kapittel fem i form av en teoretisk utledning basert på de teoretiske kodene og kategoriene mine. Teorien har jeg brukt til å forklare og drøfte funnene mine, noe som har ført til en god forståelse av funnene gjennom konstant sammenligning.

3.7.5 Validitet

Validitet dreier seg om metoden som er brukt til datainnsamlingen er egnet seg til å undersøke det som var intensjonen med undersøkelsen. Postholm skriver at validitetskriteriet er om analysen og fortolkningen av datamaterialet dokumenteres på en troverdig måte (Postholm 2010 s.170).

Problemstillingen har vært av betydning for hvordan jeg har jobbet med denne masteroppgaven og hvilke valg jeg tok i forbindelse med valg av forskningsdesign. Tidlig i planleggingsfasen av denne oppgaven ble det klart for meg hvilke metodisk tilnærming jeg ønsket å bruke. Jeg valgte en empirisk undersøkelse med en induktiv tilnærming for å finne ut hvilke erfaringer elevene og representanter fra bedrifter har med gjennomføringen av TAF-ordningen. For å få svar på problemstillingen er det de som har erfaringer og opplevelser og som har kjennskap til TAF-ordningen som kan gi meg svaret på den. Jeg brukte uformelle samtaler, observasjon og intervjuer som datainnsamlingsstrategi og en grounded theory tilnærming som analysestrategi.

Under intervjuene sjekket jeg de opplysningene informantene kom med ved å oppsummere underveis der det falt naturlig. Oppsummeringene ble f.eks. foretatt i overgangen mellom to temaer eller underveis som spørsmål for å få utdypende svar. Jeg brukte notatene jeg skrev underveis til å oppsummere det informantene sa og spurte om jeg hadde forstått dem riktig. Jeg fikk bekreftelser på at jeg hadde forstått det de hadde sagt og i noen tilfeller ble opplysningene supplert eller korrigert. Jeg brukte samme metoden for å få bekreftet opplysninger i alle fire intervjuene.

Første del av analysen besto i å transkribere intervjuene. Intervjuene ble tatt opp på bånd og transkribert fortløpende. Jeg utførte transkriberingen i to omganger. Først ved å skrive ned ordrett det informantene sa. Andre del av prosessen var å skrive intervjuene om fra talespråk til skriftspråk. Det i seg selv er en fortolkning av dataene og kan være med på å endre betydningen av det informantene har sagt siden noen av nyansene blir borte. Lydopptakene finnes så det er mulig for meg å etterprøve informasjonen. Noen av mine medstudenter ved Høgskolen i Oslo og Akershus i kraft av læringsgruppa mi hjalp meg med analysearbeidet, derfor var det viktig at materialet var leservennlig. Å bruke utenforstående til analysen er med på å sikre at validiteten ivaretas og troverdigheten blir bedre enn om forskeren er den eneste som tolker dataene for å finne essensen i hva dataene sier.

Analysen av dataene har jeg tidligere i dette kapitlet beskrevet skritt for skritt fra den første åpne kodingen til kategoriseringen var gjennomført og de teoretiske kodene kom til syne. Analyseprosessen tok tid og ble gjennomført i flere runder og over tid. Jeg oppdaget nye sammenhenger i materialet hver gang jeg tok det frem igjen og kategoriene endret seg underveis. Memoene mine eller notatene mine som jeg har valgt å kalle dem, har vært til hjelp under hele prosessen fordi de har vært med på å holde meg til det området jeg ønsket å utforske. Det samme var spørsmålene jeg utarbeidet som hjelpemiddel til analysen for de hjalp meg i arbeidet med å finne sammenhenger i det fortolkede materiale.

For å sjekke validiteten til det endelige resultatet av analysen brukte jeg tre uhildede personer som ikke har vært en del av forskningsprosessen. Det ble interessant, for de så sammenhenger i kategoriene som jeg ikke så og som førte til diskusjoner om hvordan de forskjellige hovedkategoriene og underkategoriene henger sammen. I etterkant av dette tok jeg med meg kartet jeg hadde tegnet over de endelige kategoriene på jobben for å drøfte funnene en siste gang. Denne gangen kom det ikke fram noen nye kategorier, men jeg fikk en tilbakemelding fra to kolleger om at de så hovedkategoriene med underkategorier i sammenheng med problemstillingen. Etter den siste omgangen med analyse valgte jeg å avslutte kodingen og bruke de kategoriene jeg kom frem til i videre arbeid med presentasjon av data og til en teoretisk utledning og drøfting av funnene.

Min forskningsprosess har ført til at jeg har sjekket og kryssjekket fortolkningene mine flere ganger. Jeg har sammenlignet og drøftet både med meg selv og andre for å være sikker på at funnene mine er sannsynlige og troverdige. Ut fra dette perspektivet mener jeg at undersøkelsen min var egnet til det den var ment å skulle undersøke. Jeg mener derfor at studien min er valid (Postholm 2010 s. 170).

3.7.6 Reliabilitet/pålitelighet

Reliabilitet handler om pålitelighet. Postholm skriver at det vanligste kriteriet for reliabilitet er om undersøkelsen kan gjentas av en annen forsker (Postholm 2010 s.169). Hun skriver også at fenomenologiske forskere erstatter begrepet reliabilitet med pålitelighet. Jeg valgte å bruke delvisstrukturerte intervjuer i tillegg til uformelle samtaler og observasjon til datainnsamlingen. Å gjenta eller reprodusere de fire delvis strukturerte intervjuene på samme måte kan en ikke forvente at noen skal kunne klare, derfor mener jeg at det er bedre å betegne undersøkelsen for pålitelig enn reliabel.

Bidraget fra informantene har vært vesentlig og danner grunnlaget for studien og denne rapporten. Under intervjuene delte elevene og bedriftsrepresentantene sin tanker og meninger om egne opplevelser og erfaringer med TAF-ordningen med meg og jeg ble tatt imot med åpne armer som observatør under TAF-rådsmøtene. Så uten deres velvilje og engasjement ville det ikke vært mulig å gjennomføre studien.

Undersøkelsen ble gjennomført på egen skole og ute i bedriftene. Jeg kjente ikke elevene fra før, men hadde hilst på dem ved tidligere anledninger. Noen av bedriftsrepresentantene kjente jeg fra TAF-rådsmøtene, men ikke utover det. Det å gjøre undersøkelser som er relatert til egen arbeidsplass kan i utgangspunktet være med på å påvirke resultatet. Da undersøkelsen ble startet hadde jeg jobbet ved skolen et halvt år og jeg var ikke involvert i undervisningen av TAF-elevne til daglig. Ved å være oppmerksom på disse relasjonene og ivareta informantenes interesser ble det viktig for meg å poengtere overfor informantene at det var frivillig å delta og innhente tillatelser fra både skoleledelsen, elever, foresatte og bedriftsrepresentanter og melde prosjektet til NSD. Alle informantene fikk informasjon om denne studien i forkant og det var frivillig å delta.

Datamaterialet er anonymisert og oppbevares innelåst. Det vil ikke komme frem personlige opplysninger om informantene, hverken navn eller arbeidssted. Lydfilene etter intervjuene er oppbevart på en egen minnepinne og sikret med kode. Kontraktene med informert samtykke vil bli makulert når arbeidet avsluttes, senest medio juni 2015. Alt innsamlet materiale som kan spores til informantene vil bli slettet og destruert etter at denne rapporten er levert og godkjent.

Min førforståelse kan ha påvirket denne studien. Jeg har tolket dataene ut fra mitt faglige ståsted. Å legge til side sine egne tanker er noe å strebe etter. Glaser skriver at vi skal møte det empiriske materialet med et åpent sinn og være så lite forutinntatte som mulig (Glaser 2010 s.97). Jeg startet dette arbeidet med en nysgjerrighet på TAF-ordningen som jeg kjente lite til fra før. Første gangen jeg hørte om TAF-ordningen for restaurant- og matfag var under jobbintervjuet jeg var i før jeg begynte i ny jobb høsten 2013. Jeg har brukt de det gjelder som informanter og har gjennom hele prosessen vær så åpen som mulig i forhold til dataene mine. Notater ble skrevet underveis og utenforstående ressurspersoner ble brukt til analysehjelp.

Jeg har bearbejdet det som kom til syne under observasjonene og de delvis strukturerte intervjuene til abstrakte begreper som kan være med på å forklare funnene. Det har ført til at den empiriske undersøkelsen fikk en mer generell karakter, med det resultatet at jeg underveis har fjernet meg mer og mer fra informantenes direkte utsagn. Ved å generalisere resultatet av undersøkelsen mener jeg at dataanalysen og tolkningen går fra å være personlige erfaringer og opplevelser til å bli mer allmenngyldige. Det er dette perspektivet som blir viktig å legge til grunn når en skal avgjøre dette studiets pålitelighet.

3.8 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg presentert hvordan jeg har jobbet metodisk med å finne svar på problemstillingen min. I studien knyttes kvalitativ metode sammen med problemstillingen min slik at jeg kan skaffe frem viten om hvilke erfaringer elevene og representantene fra bedriftene har med gjennomføringen av TAF-ordningen innen programområdet restaurant- og matfag. Ved å bruke grounded theory metodisk tilnærming som analysestrategi har målet vært å generere teori basert på empiri. Versjonen jeg har brukt er hentet fra Glaser sine ideer.

Forskningsmetoden som er brukt er uformelle samtaler, observasjon og delvisstrukturerte intervjuer. Fokusintervju av elevene og individuelle av bedriftsrepresentantene. Studien er basert på uformelle samtaler, tre observasjoner og fire intervjuer. Intervjuene ble planlagt vinteren 2014 og gjennomført på forsommeren etter at NSD hadde gitt sin godkjenning. Intervjuene ble tatt opp på bånd og transkribert i etterkant. Analysen av data var en konstant sammenlignende analyse der jeg kom frem til koder. Disse ble kodet til abstrakte begreper som til slutt blir presentert som hovedkategorier med underkategorier. Studien gikk fra å være basert på konkrete uttalelser om informantenes erfaringer til abstrakte begreper gjennom min analyse og fortolkning. Jeg kom frem til fire hovedkategorier med tilhørende underkategorier. Etter konstant sammenligning av kategoriene ble disse til en kjernekategori som representerer min forståelse av hva elevene og representantene fra bedriftene er opptatt av i denne studien.

4 Resultater og kategorier

I dette kapittelet presenterer jeg dataanalysen min for å belyse problemstillingen. Jeg presenterer fire hovedkategorier med varierende antall underkategori. Underkategoriene beskriver det som hender og blir illustrert ved at jeg viser til informantenes sitater. Som hjelpemiddel til analysen av datamaterialet brukte jeg fire hjelpespørsmål.

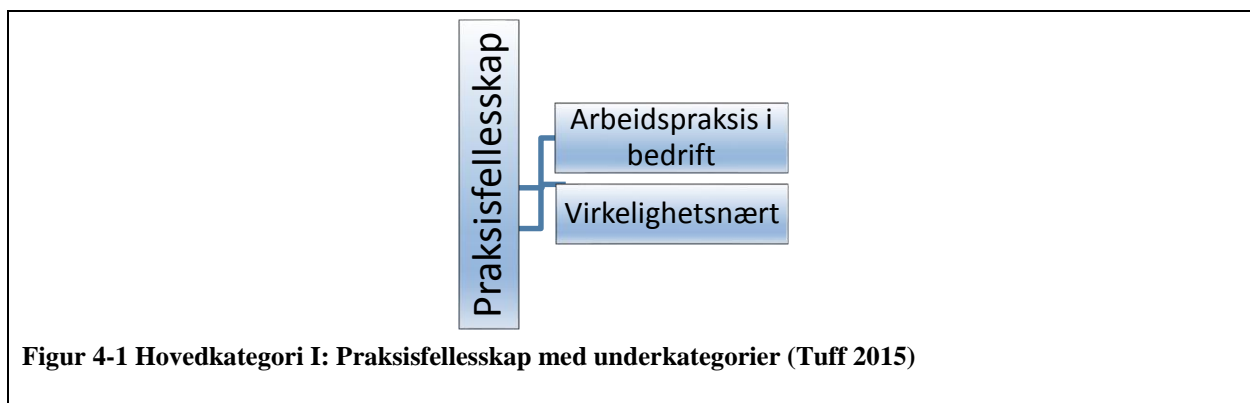
- Hva blir gjort av elevene og representantene fra bedriftene?
- Hva er elevene og representantene fra bedriftene opptatt av?
- Hva blir TAF-ordningen påvirket av?
- Hva er utfordringer og suksesskriterier?

Sammen med beskrivelser av funnene vil jeg sitere uttalelser fra elevene og bedriftsrepresentantene. Jeg har brukt uttalelsene fra den siste bearbejdede versjonen av transkriberingen. Det valget er tatt på bakgrunn av at den første versjonen er på dialekt mens den andre er skrevet om fra talespråk til skriftspråk. Dette kan ha påvirket betydningen av uttalelsen, men jeg mener det er mest riktig i forhold til de etiske vurderingene som er foretatt i forhold til informantenes anonymitet. Under transkribering av intervjuene ga jeg informantene fiktive navn, disse har jeg valgt å bruke når jeg beskriver resultatene av undersøkelsen.

4.1 Hovedkategori I: Praksisfellesskap

Den første hovedkategorien jeg presenterer er «*Praksisfellesskap*» og den består av underkategoriene «*Arbeidspraksis i bedrift*» og «*Virkelighetsnært*».

Figur 4-1 illustrerer den første hovedkategorien, «*Praksisfellesskap*»



Figur 4-1 Hovedkategori I: Praksisfellesskap med underkategorier (Tuff 2015)

4.1.1 Arbeidspraksis i bedrift

Elevene og bedriftsrepresentantene har sammenfallende oppfatning av hvordan oppstarten i bedrift var for elevene. Elevene syntes det var en brå overgang, og en av elevene opplevde overgangen vanskeligere enn de tre andre. Bedriftene var klar over situasjonene og støttet elevene i deres utsagn om at overgangen kunne oppfattes som «litt i tøffeste laget» for enkelte. Med «tøff» menes i denne sammenhengen, følelsene elevene beskrev om deres opplevelser av at bedriftene ikke var forberedt på hvor unge de var, hadde lite erfaring med faget og at språkbruken i bedriften opplevdes direkte og ufin. Denne problemstillingen var også et tema under et av TAF-rådsmøtene.

Elevene syntes det var tøft å komme rett ut i bedriftene og med stort arbeidspress fra første dag. «Tøft» i denne sammenhengen fordi elevene ikke hadde noe erfaring med denne type arbeid fra før og at det opplevdes som stressende. Perioden med praktisk opplæring inne på skolen som varte fra skolestart frem til høstferien var ikke tilstrekkelig til å forberede elevene på hva de ville møte ute i bedriftene. Selv om de ordla seg slik at overgangen fremsto som «tøff» så oppfattet jeg at de opplevde dette som positivt også. Per, en av elevene, uttaler tidlig under intervjuet hvordan han opplever det å være TAF elev: *«Interessant, det syntes jeg i hvert fall. Jeg har lært mye mer enn det jeg hadde trodd jeg skulle lære av selve TAF programmet og måten vi arbeider på samtidig. Praksis i bedrift ved siden av skolen. Det har i hvert fall jeg opplevd. Mye mer utfordrende selve skolegangen».*

Alle bedriftsrepresentantene tok opp under intervjuene elevenes unge alder og hvordan det påvirket hvordan de ble tatt i mot i bedriftene. To av bedriftene hadde slik jeg forsto det drøftet dette med sine ansatte i forkant, mens en annen tok opp dette underveis. Det alle påpekte er behovet for å moderere språkbruken og være litt rundere i kantene i sin omgang med unge medarbeidere.

Tre av elevene snakket under fokusgruppeintervjuet om det de definerer som «dritt» oppgaver. En elev forklarer dette som å bli testet ut av de andre han jobber sammen med for at de skulle få sjekket ut hva han egentlig kunne. To av de andre elevene har også opplevd å bli satt til det de definerer som «drittjobber» men de har i ettertid oppdaget at det kanskje ikke var så ille som de først tenkte. Den ene eleven refererer til en episode der han har rensset frem kilo kantareller så sett i forhold til det er: *«Rensing av fem kile bønner bare moro».* Godt eksempel på at såkalt drittjobb også kan gi mening, samtidig er det en del av jobben.

4.1.2 Virkelighetsnært

Etter analysen av fokusgruppeintervjuet viser funnene fra undersøkelsen at elevene er opptatt av at det stilles andre krav til dem ute i bedriftene enn inne på skolen og at arbeidsoppgavene de får i bedriftene gir mening.

Elevene er tydelige i sine uttalelser når de snakker om forskjellen på å ha praktisk opplæring inne på skolen og ha opplæring ute i bedrift. Dette er noe de tydeligvis er opptatt av. De kommer med flere uttalelser som støtter dette funnet. Elevene snakker om at på skolen er det elevene som setter standarden mens i bedriften er det kunden, og tiden en bruker tilpasses av hver enkelt elev, ikke arbeidsoppgavene. Per og Pål har noe klare uttalelser som illustrerer hva de tenker om forskjellen på opplæring på skolen i forhold til ute i bedrift. Pål uttaler: *«Er ikke helt sikker, men en lærer jo mer av å være ute i bedriften og det er liksom litt «annerledes der» enn sånn det er på skolen. Når en er på kjøkkenet der, med at en liksom er midt oppi det»* Per fortsetter med å utdype hva de mener ved å si *«Vi får jo mer erfaring med det at vi jobber, rett og slett. Kanskje med litt andre ting i stedet for bare å lære teorien og være på kjøkkenet på skolen. Hvor vi bare kan slappe av og ta det rolig»*. Lengere ute i intervjuet kommer de med lignende uttalelser der de snakker om kvaliteten på arbeidet de leverer og hvor de refererer til at det ikke er så farlig om ikke alt er likt på skolen, men at det ikke går med betalende gjester. Konsekvensen i bedrift er at kunden ikke kommer igjen fordi de er misfornøyde med produktet de fikk levert.

Når tema for presentasjonen av funn er virkelighetsnært kommer jeg ikke utenom gjestens rolle. Flere ganger under fokusgruppeintervjuet med elevene blir gjesten nevnt. Gjesten er viktig for elevene når de snakker om fornøyde gjester og hvor viktig de opplever dem. Produktene skal være av god kvalitet og maten skal smake godt, være trygg å spise, se god ut og være av samme kvalitet hver dag. Jeg syntes Per oppsummerer gjestene sin betydning for elevens arbeidsinnsats på en treffende måte når han uttaler: *«Det kan jo kanskje hende at det er slik at vi vil prestere og vi vil ha ros, rett og slett. Fra dem vi jobber med og gjestene våre. Det er jo alltid koselig når servitøren kommer inn igjen og sier kjempe god mat, fordi gjestene har sagt det. Det gjør at vi får lyst til å gjøre det bedre neste gang, enda mer nøye og enda bedre smak. Ja hva skal jeg si, få det perfekt»*.

Espen, en av elevene, sier under intervjuet når de andre snakker om arbeidsoppgavene «arbeidsglede». Som intervjuer blir det vanskelig ikke å spørre om hva de legger i det begrepet. Espen svarer det å få jobbe, Hans svarer å holde på med det en liker best og Per uttaler *«At du elsker det du drive med, at du liker miljø på jobben og at du liker å lage mat. Hvis du ikke liker å lage mat og at du ikke har den gløden eller viljen som skal til, så forstår ikke jeg hvorfor en går dette løpet her. En må jo ville ha skole og fagbrev og alt, sånn som jeg elsker det jo og liker det jo»*.

Under fokusgruppeintervjuet kom det frem at elevene har et realistisk bilde av sine egne ferdigheter og at det å være kokk innebærer mer enn å lage fin og god mat. Dagene består av forberedelser og å klargjøre råvarer for senere bruk, uavhengig av om de oppfatter arbeidsoppgavene som morsomme eller kjedelige. Per beskriver tankene han gjorde seg i etterkant av en oppgave som ble definert som kjedelig. *«Det første som dukker opp i hode på meg, det er kjedelig men bra, for å få oss til å skjønne at det ikke bare er å legge opp mat, steke kjøtt og alt sånt der. Det er mye pirk og småjobber som tar tid og må gjøres»*

Elevene var opptatt av det som foregår i bedriften og de kravene som stilles til dem som yrkesutøvere. Det kommer frem at det kunne for noen oppleves som et kultursjokk å være ung og «å bli kastet i det» som de selv sier under intervjuet. Samtidig så oppfatter jeg at elevene opplever opplæringen de får ute i bedrift som relevant i forhold til den kompetansen de skal opparbeide seg i løpet av de neste årene.

Både elevene og bedriftene tar opp hvor viktig følelsen av å lykkes ser ut til å være for elevene. Elevene setter ord på dette selv når de i intervjuet er opptatt av kollegene og gjestenes tilbakemelding og at de bruker dette som mål på om de lykkes eller ikke. I tillegg til dette er elevene opptatt av hvem de er som gruppe på skolen og vektlegger betydningen av å være en liten og homogen gruppe som jobber mot fellesmål. De snakker om at dette er med på å hjelpe dem opp og frem, særlig i første del av skoleåret da overgangen fra ungdomskolen til TAF-ordningen syntes «tøff» og vanskelig. En av bedriftsrepresentantene snakker i intervjuet om at en av de viktigste egenskapene TAF-elevene har er at de er reflekterte og målbevisste og at det er det som bærer dem gjennom det første året. Ut fra funnene i undersøkelsen så samsvarer dette med hva elevene selv snakker om under intervjuet. Interesse og arbeidsvilje er etter min vurdering det som syntes å være det som motiverer elevene til å fortsette.

Funnene fra undersøkelsen viser at det er en klar sammenheng mellom elevenes interesse for et lærefag, motivasjonen og hvordan de beskriver erfaringen de har gjort seg i løpet av det første året med TAF-ordningen. Både elevene og bedriftsrepresentantene tok opp elevenes interesse for å lære som tema under intervjuene og det virker på meg som om de har sammenfallende opplevelser rundt dette. Det som skiller elevene og bedriftsrepresentantene sine uttalelser er at bedriftene er opptatt av organiseringen og tiltakene som er iverksatt for å få elevenes skole- og arbeidshverdagen til å fungere best mulig. Elevene er opptatt av arbeidsoppgavene og gleden ved å være i arbeid. De snakker om arbeidsglede, kvalitet på arbeidet de utfører og tilfredse gjester.

Bedriftsrepresentantene sier lite eller ingen ting om arbeidskravene som stilles til elevene. Det de snakket om var læringsutbytte til elevene, om det sier bedriftsrepresentantene at de har inntrykk av at TAF elevene har raskere stigning i læringskurven og at de raskere kan jobbe selvstendige enn lærlingene i ordinært 2+2 løp. Det to av bedriftsrepresentantene tok opp, var om det kunne være aktuelt for elevene å hospitere i andre bedrifter. Det var med tanke på å sikre måloppnåelse hvis virksomheten elever har opplæring i har for smal produksjon, slik at eleven når alle målene i læreplanen i løpet av læretiden.

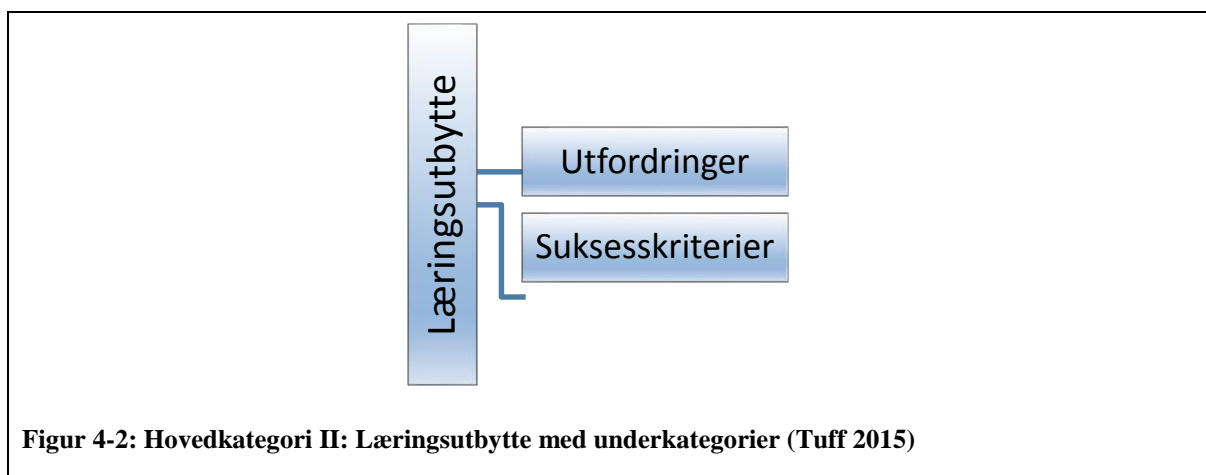
Elevene snakker om opplæringen ut i bedrift og om det å være TAF elev med stolthet i stemmen. Ingen sier det i klare ordelag, men det skinner gjennom i løpet av intervjuet og det tolker jeg som yrkesstolthet. Ikke bare yrkesstolthet i forhold til å være yrkesutøver, men om muligheten til å få være med på oppstarten av denne forsøksordningen. Jeg oppfatter det bedriftene uttaler på samme måte.

Bedriftsrepresentanten fra «Godbiten» startet intervjuet ved å innlede med å påpeke at det å starte med TAF-ordningen er spennende arbeid og at han tror dette kan bli større enn det er i dag. En av elevene avslutter fokusgruppeintervjuet med å si «*Syntes vi er bortskjemte som får de beste lærerne og mulighet til å få både fagbrev og studiekompetanse ved å gå her, servering får vi også*».

4.2 Hovedkategori II: Læringsutbytte

Den andre hovedkategorien har jeg kalt «Læringsutbytte» og som underkategorier kom jeg frem til «Suksesskriterier» og «Utfordringer» elevene og bedriftene har møtt på i løpet av det første året med TAF-ordningen. Årsaken til at jeg har skilt dette ut som en egen hovedkategori med underkategorier er i hovedsak for å skille ut hva som har vært TAF-ordningens utfordringer og suksesskriterier og hvordan dette har påvirket elevene sitt læringsutbytte.

Figur 4-2 illustrerer hovedkategorien «Læringsutbytte».



4.2.1 Utfordringer

Når jeg ser på funnene er det tre hovedpunkter elevene beskriver å ha opplevd som utfordrende. Det er vanskelighetsgraden på T-matematikken, dagene opplæringen foregår på ute i bedriftene og overgangen fra ungdomskolen til videregående skole med opplæring i bedrift.

Den største utfordringen etter min vurdering, har vært T-matematikken som elevene har opplevd som vanskelig. Dette tar de opp under fokusgruppeintervjuet og jeg forsto av det de fortalte at de slet med å oppnå gode karakterer eller i det hele tatt å greie å bestå i faget. Det faglige nivået på matematikken beskriver elevene at de opplevde som abstrakt og lite relevant. Selv om de på forhånd hadde fått informasjon fra skolen om nivået på matematikken, var det vanskelig for elevene å forstå hva det i virkeligheten innebar. En av elevene beskriver dette på følgende måte:

«De sa den var virkelig tøff, men greide ikke å forestille meg det og hva slags type matte, med alle likningene og det vi driver med. Jeg forventet ikke at det var den type matte, jeg trodde det skulle være noe litt mer relevant til det vi skal jobbe med som kokker».

Representantene fra bedriftene var også opptatt av nivået på matematikken. Dette var oppe på et TAF-rådsmøte rett etter at 1.termin karakteren var satt, og det ble besluttet å iverksette tiltak slik at elevene fikk en time ekstra undervisning i uka. Slik jeg forsto det var dette tilbudet frivillig, men valgt bort av elevene. Noe TAF-rådslederen ga uttrykk for ikke å være særlig imponert over. Han uttalte under intervjuet at han var skuffet over dette og at tilbudet ikke burde ha vært frivillig siden strykkarakterer ikke gir den kompetansen elevene ønsker seg.

Noe både elevene og representantene fra bedriftene tok opp under intervjuene var ukedagene opplæring i bedrift foregår på. Elevene beskrev praktisk opplæring torsdag og fredag som å bli «kastet» i det. De hadde noen tanker om at en mykere overgang kunne vært en fordel samtidig som de var tydelige på at de fikk et møte med det virkelige liv som forberedte dem på det som ville komme fremover. Per oppsummerer dette med sine tanker om situasjonen når han sier: *«Du begynner å tenke med en gang, er dette noe jeg vil fortsette med. Begynner å tenke det veldig fort. Istedenfor, hvis vi hadde jobbet mandag og tirsdag hadde du ikke tenkt det. Oi, da hadde du tenkt at dette er moro, vi driver og lager mat. Det er bra at vi blir kastet ut i det egentlig, synes nå jeg».*

Bedriftsrepresentantene hadde en annen innfallsvinkel i forhold til ukedagene, særlig en av bedriftsrepresentantene tok opp dette. Han påpekte at dette kunne bli en utfordring for hans bedrift og at det ville kreve mer av dem. Det har sin forklaring i at det ikke er uvanlig at restauranter har stengt på mandager, litt avhengig av virksomheten en driver. Derfor mente han at opplæring i bedrift på tirsdag og onsdag hadde vært en bedre løsning med tanke på arbeidsoppgavene til elevene. Utover det ga bedriftene sin støtte til elevene i forhold til at tiden til opplæring var bedre tidlig i uken enn sent.

Hvordan elevene opplevde overgangen fra ungdomskolen til videregående skole med opplæring i bedrift er forskjellig fra elev til elev. Ut fra funnene i undersøkelsen ser det for meg ut til at det er elevenes unge alder og deres manglende forkunnskaper og ferdigheter bedriftene ikke var tilstrekkelig forberedt på. Det er ikke det at de ikke var forberedt, men elevene var ikke mer enn 15-16 år da de starter opplæring i bedrift, noe de ikke syntes å være

like godt forberedt på i alle bedriftene. Elevene har meninger om dette selv. Det ene var hvor unge elevene var da de startet opplæringen ute i bedrift, det andre var hvilke kompetanse de hadde ved oppstart. Espen refererer til hva han tenker om forventningene bedriftene hadde til dem som elever ved oppstart i bedriften når han uttaler: *«De tok jo meg imot bra kan en si, selv om sjefen sikkert trodde at jeg hadde veldig mye mer erfaring og sånne ting. Jeg følte det som at han trodde jeg kunne ganske mye, selv om jeg kom rett inn dit fra ungdomskolen».*

Noen bedrifter, særlig innen restaurantbransjen, er kjent for sin språkbruk og det definerer bransjen selv som røft og direkte. En av informantene tok selv opp dette under intervjuet fordi han mente dette kunne virke skremmende på en ungdom som kom rett fra ungdomskolen. Han refererte til hva han hadde sagt til sine kokker om TAF eleven: *«Vi må huske på at han er ung og at han var konfirmant for bare ett år siden»* Jeg syntes det er en god illustrasjon på hvor unge de faktisk var ved oppstart og hvor mye livserfaring de har rukket å opparbeide seg.

4.2.2 Suksesskriterier

Undersøkelsen handler om erfaringene elevene og representantene fra bedriftene har med gjennomføringen av TAF-ordningen. Funnene fra undersøkelsen viser ut fra min tolkning og forståelse at den har vært en suksess så langt. Bedriftene og elevene er etter det første året i hovedsak fornøyde med hvordan ordningen er organisert. Jeg oppfatter at det skinner igjennom at det er opplæringen ute i bedrift som gjør elevene fornøyde selv om overgangen ble opplevd som en utfordring. Under fokusgruppe intervjuet ble det mye snakk om opplæring i bedrift og det var tydelig det som opptok elevene. Alle snakket villig om sine opplevelser, og intervjuet dreide seg i hovedsak om hva deres erfaringer i bedriften handlet om. Derfor har jeg kommet frem til at det er opplæringen i bedrift som er viktig for elevene. Per oppsummerer dette ved å sette ord på hva han mener om dette ved å si: *«Jeg tenkte lønn, jeg får jo lønn når jeg går på skole, det er fint det. Er på skole tre ganger i uka, det er fint det og, så får jeg studiekompetanse og fagbrev. Det er jo helt supert og jeg får erfaring med å jobbe, men visste ikke at jeg skulle få så mye erfaring i løpet av første halve året slik vi har fått nå».*

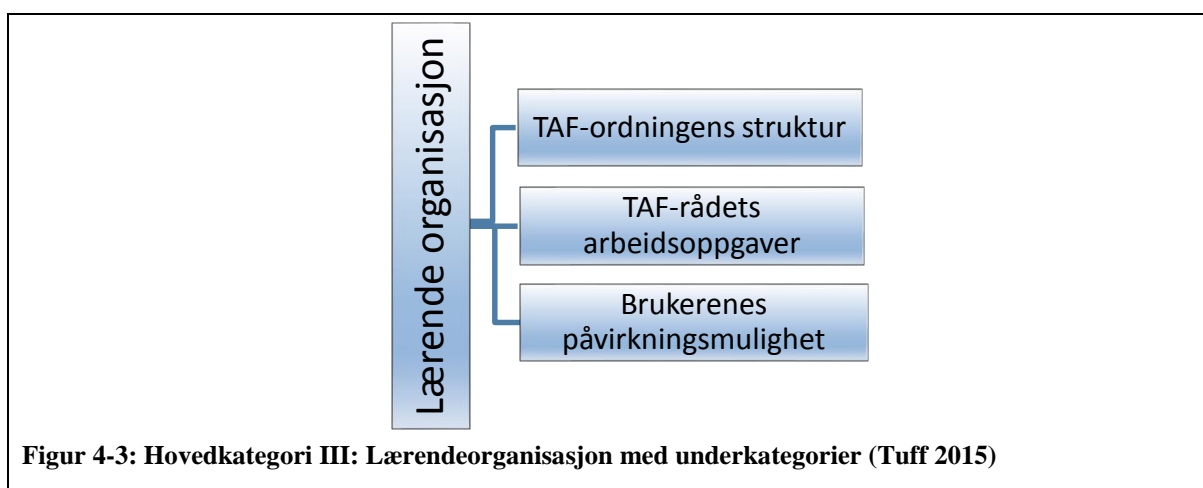
Bedriftene uttrykker at de er fornøyde med elevene og hvordan opplæringen er organisert. De tre informantene fra bedrift uttrykker at de er fornøyde med elevene og tror de trives med opplæringen slik den er organisert gjennom TAF-ordningen. Nils hos «Spis Godt» startet intervjuet med å snakke om sine to elever og refererer til at de ikke snakker så mye om det som foregår på skolen med unntak av hvis de blir spurt, og han har inntrykk av at elevene trives med kombinasjonen skole og opplæring i bedrift. Han uttaler: *«På meg virker det som om det fungerer ganske godt. Jeg tror de er glad for å komme ut i praksis to dager i uka og er veldig arbeidsvillige. De vil veldig gjerne jobbe mer enn avtalen også, og stiller seg nesten hver uke til disposisjon, på helg hvis det er behov for det. Det må jeg si er ganske imponerende fordi de er jo så unge. Det syntes jeg er «tøft» og det er bevis på at de trives, slik tolker nå jeg det».*

Alle tre bedriftsinformantene påpeker at TAF-rådet har en viktig rolle siden det gir muligheten til å påvirke organiseringen. Betydningen av å kunne fange opp eventuelle problemer og legge til rette for å få løst disse i fellesskap. Det ser for meg ut til å være en av årsakene til at dette har vært en suksess så langt sammen med at opplæringen i programfagene foregår i bedrift. Ut fra mine forutsetninger tolker jeg dette som om elevene opplever opplæringen relevant i forhold til det de skal lære og den kompetansen de ønsker å oppnå etter endt skolegang.

4.3 Hovedkategori III: Lærende organisasjon

Her presenterer jeg den tredje hovedkategorien som ble et resultat av selektiv og teoretisk koding der jeg kom frem til at «Lærende organisasjon» består av tre underkategorier: «TAF-ordningens struktur», «TAF-rådets arbeidsoppgaver» og «Brukernes påvirkningsmulighet».

Figur 4-3 illustrerer hovedkategorien «Lærende organisasjon».



1.1.1 TAF-ordningens struktur

TAF-ordningen er en interaksjon mellom skole, bedrift og eleven. Skolens rolle i denne sammenhengen er å tilby et utdanningsløp som er definert som en prøveordning. Å tilby et alternativt utdanningsløp som fanger opp interesserte og «skolesterke» elever kan være med på å bidra til økt søkning til restaurant- og matfag. Det syntes for meg å være årsaken til at det satses på en prøveordning som TAF uten at jeg kan si det med sikkerhet. Bedriftenes rolle er å drive opplæring i bedrift etter mesterlæremodellen. Hva som motiverer små og mellomstore håndverksbedrifter til å inngå et forpliktende samarbeid med skolen om opplæring av elev/lærling i bedrift finner jeg noe av svaret på i undersøkelsen. Bedriftsrepresentantene beskriver dette i intervjuene som en nødvendighet for å sikre rekruttering av kvalifisert arbeidskraft til bransjen.

Observasjonene, informasjonen jeg fant på skolens hjemmeside og i offentlige dokumenter ga meg kjennskap til TAF-ordningens struktur og organisering. Strukturen beskriver ordningens oppbygging. Den ivaretar timefordelingen mellom programfagene, fellesfagene og antall dager elevene har opplæring ute i bedriftene.

Strukturen og timefordelingen er fastsatt gjennom modellen TAF-ordningen er bygd opp etter. Organiseringen har jeg forstått som hvordan opplæringen er tilrettelagt for elevene og bedriftene, innholdet i opplæringen og hvordan brukernes mulighet til å påvirke ordningen er ivare tatt gjennom TAF-rådet.

4.3.1 TAF-rådets ansvarsområde

Intensjonen er at TAF-ordningen skal eies og drives av bedriftene i samarbeid med skolen. Det er TAF-rådet som er det styrende organ og bindeleddet mellom bedriftene og skolen. Lederen for rådet skal komme fra bedriftene, sekretæren fra skolen, rådsmedlemmer fra skolen og bedriftene, og elevene skal være representert med sine tillitsvalgte. TAF-rådets hovedoppgave er å samarbeide om å gjøre opplæringen best mulig for elevene og bedriftene. TAF-rådets oppgave i tillegg til å utvikle ordningen er å rekruttere elever og bedrifter til ordningen og gjennomføre inntaksintervjuer av elever i forbindelse med inntak av nye Vg1 elever. For å være kvalifisert søker til TAF-ordningen er det krav om karakteren fire eller høyere i matematikk og naturfag og ha TAF som første valg.

Når jeg ser på dataene som er samlet inn i løpet av perioden med observasjoner og intervjuer er det litt forskjellig hva bedriftene er opptatt av og hva elevene er opptatt av. Felles for både bedriftsrepresentantene og elevene er at de nevner kravet til karakterer for å komme inn som elev på TAF-ordningen. For å komme inn er kravet minimum karakteren 4 i matematikk og naturfag.

Det var i hovedsak to ting elevene var opptatt av i denne sammenhengen. Kravet til minimum karakterer i matematikk og naturfag er nødvendig for å kunne nyttiggjøre seg undervisningen i matematikk. Under intervjuet ble det snakket om hvordan kravet til karakterer påvirket miljøet i klassen og læringsutbyttet til elevene. Alle elevene snakket om hvor godt det var å gå i en klasse der alle elevene har samme faglige nivå og sammenfallende interesser. En av elevene la vekt på at det var trygt og greit å være «nerd» eller skoleflink.

Det andre de var opptatt av var inntaksintervjuene som gjennomføres i forbindelse med opptak til skoleplass og hvor viktige intervjuet er for å kartlegge elevenes interesse for lærefag og om de faktisk er i besittelse av den motivasjonen som skal til for å kunne gjennomføre et fireårig løp som både elevene og bedriftsrepresentantene omtaler som et

«tøft løp» i forhold til arbeidsinnsatsen som må legges ned for å kunne fullføre og bestå.

Elevene var opptatt av intervjuet i forbindelse med tildeling av fremtidig læreplan og hvor de skulle ha opplæring i bedrift. Bedriftsrepresentantene nevnte under intervjuene at de syntes elevene viste en genuin interesse for sine valg av lærefag og hvor viktig dette var for å finne bedrifter som passer til hver enkelt elev. De var også imponerte over hvor reflekterte elevene virket.

Representantene fra bedriftene nevnte betydningen av inntakskravene til TAF-ordningen i forbindelse med utvelgelse av lærebedrift til elevene og betydningen av inntaksintervjuene. Det er krav om TAF-ordningen som første valg og karakteren 4 i naturfag og matematikk ved innsøking. Det er for å få skoleplass og for å kunne greie arbeidskravene som er en del av ordningen.

4.3.2 Brukernes påvirkningsmulighet

TAF krever tett samarbeid mellom skole og næringsliv. På vår skole er dette organisert i form av TAF-rådet, der representanter fra skole og næringsliv samarbeider for å gjøre utdanningen best mulig for elever og bedrifter og elevene skal være representert ved sine tillitsvalgte i rådet. Funnene i undersøkelsen viser at TAF-rådet er opptatt av å samarbeide om en best mulig utdanning for elever og bedrifter. Under observasjonsperioden var det tre områder TAF-rådet var opptatt av. De tok opp hvordan bedriftene tok imot elevene, de drøftet hvordan en kan få til en mykere overgang til neste år og hvordan tilrettelegge matematikkundervisningen bedre siden den syntes vanskelig for eleven. Når jeg ser på funnene etter intervjuene er det kun bedriftene som tar opp TAF-rådets rolle og det er to ting bedriftene påpeker er viktig i forbindelse med TAF-ordningen og rådet sin rolle. Det ene er bedriftenes engasjement i TAF-rådet og det andre er funksjonen rådet har i forhold til å utvikle ordningen til beste for elever og bedrifter. Elevene nevner ikke TAF-rådet under sitt intervju, men kjenner til hvordan det fungerer og hvilke arbeidsoppgaver det har.

Bedriftsrepresentanten fra «Godbiten» påpeker under intervjuet at samarbeid i alle ledd er viktig. Bedriftene må involveres samtidig som han påpeker at dette er noe helt nytt og TAF-rådet for RM må finne sin måte å drifte dette på siden dette er helt nytt utdanningstilbud. Ut fra resultatet av intervjuene er alle positive til å engasjere seg i TAF-rådet og gjøre en jobb i forhold til å få dette til å fungere. Bedriftsrepresentantene påpeker at arbeidskravet er tidkrevende og kan bli en belastning for små bedrifter. Representanten fra «Spis Godt» påpeker at det er ekstremt travle dager, så tiden en har til rådighet er begrenset.

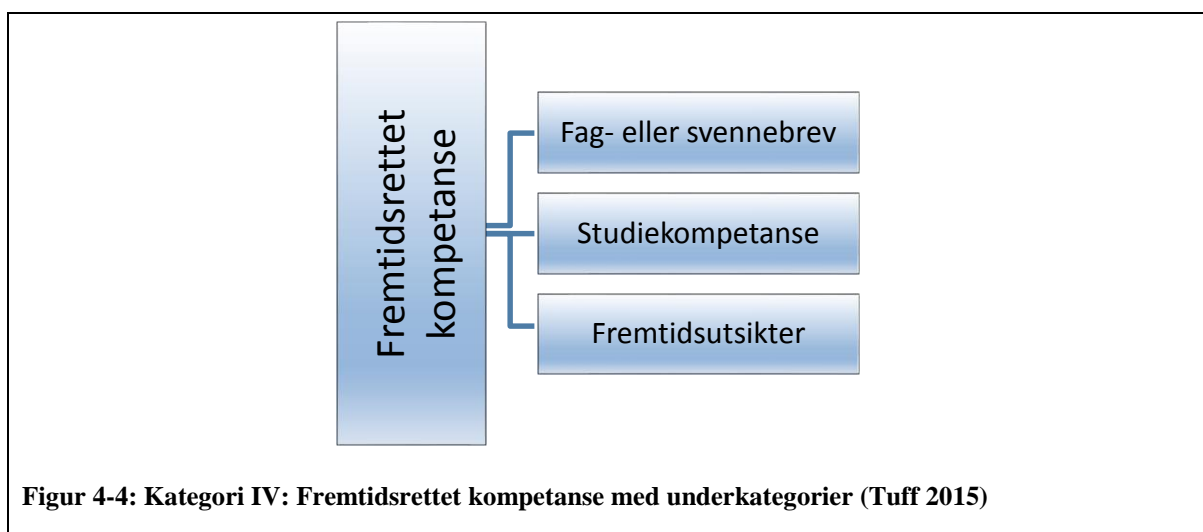
TAF-rådslederen kommer fra «Godbiten» og er bevisst på hvilke rolle bedriftene har i forhold til utvikling av ordningen. Han er opptatt av tiltakene som kan iverksettes i forhold til den faglige utfordringen elevene har med å få bestått karakter i matematikk, hvordan elevene blir tatt imot ute i bedriftene, innholdet i opplæringen og organiseringen. Han uttaler under intervjuet at de må få hverdagen til å fungere. Han sier: *«Så lenge det fungerer er det veldig bra, og ting som ikke fungerer må vi gjøre noe med, for vi kan ikke gå i fire år med noe som ikke virker. Det er ikke rett, hverken overfor bedriftene eller elevene. Uansett hva det er for noe må vi løse det».*

Hovedforskjellen i funnene når jeg ser på intervjuet av elever i forhold til bedriftene er at bedriftene er mer opptatt av det organisatoriske rundt TAF-ordningen. Under et av TAF-rådsmøtene var tema intensjonsavtaler med nye lærebedrifter og hvordan rekruttere nye samarbeidsbedrifter. Etter møtet skrev jeg i notatene mine; samarbeidsbedrifter viktig og strukturen bygget på samarbeid skole-bedrift og mesterlære.

4.4 Hovedkategori IV: Fremtidsrettet kompetanse

Hovedkategori fire har jeg kalt «*Fremtidsrettet kompetanse*» med underkategoriene «*Fag- eller svennebrev*», «*Studiekompetanse*» og «*Fremtidsutsikter*». Denne hovedkategorier oppsummerer den kompetansen elevene oppnår etter endt skolegang. Eller som Glaser (2010) skriver, kategorien er konsekvensen av TAF-ordningen. Elevene oppnår både yrkes- og studiekompetanse etter fire år, noe som på lang sikt kan føre til at alle muligheter er åpne i fremtiden. Bedriftene får tilgang på kvalifisert arbeidskraft og muligheten til å rekruttere ledere med fagkompetanse på lang sikt.

Figur 4-4 illustrerer hovedkategorien «Fremtidsrettet kompetanse».



4.4.1 Fag- eller svennebrev

Sluttkompetansen elevene oppnår etter endt TAF-ordning består av to hoveddeler. Fag- eller svennebrev og studiekompetanse med fordypning i realfag. Under fokusgruppeintervjuet med elevene blir dette nevnt, men de var etter min vurdering opptatt av kompetansen de oppnår i varierende grad. Det ble nevnt i sammenheng med hvilke muligheter TAF-ordningen gir dem på lang sikt og at det er greit å slippe å ta studiekompetansen i etterkant.

Bedriftsrepresentantene ser på TAF-ordningen som et positivt tilskudd for å sikre fremtidig arbeidskraft. De ønsker å satse på ungdom med ambisjoner om å bli til noe og med interesse for å gjøre en karriere innen bransjen. Ola hos «Godbiten» har etter min oppfatning noen ganske ambisiøse tanker om hvorfor han ønsker å satse på TAF-ordningen når han uttaler: *«Det er spennende og vi ser det som er utfordringen å kunne rekruttere lærlinger som på lang sikt kan ende opp som ledere med erfaring fra bransje. Det er mange ledere i bransjen vår som kun har økonomi utdanning, ikke nødvendigvis fagbakgrunn som kokk eller servitør. Jeg tror iallfall målet må være å kunne rekruttere både dyktige kokker og ledere på lang sikt».*

Bedriftene syntes etter min oppfatning å være mer opptatt av sluttkompetansen enn elevene. Mangelen på faglært arbeidskraft forstår jeg som et problem for bedriftene. Noe de er avhengig av for å sikre videre drift i bedriften. Nils hos «Spis Godt» er klar på at han trenger kokker for å kunne drive restaurant i fremtiden. Han snakker også om hvor viktig det er å se på og utvikle alternative former for opplæring for å sikre rekruttering til bransjen. Han påpeker at antall søkere til Restaurant- og matfag har vært synkende over lengre tid. Noe som

gjør at bedriftene må tenke langsiktig for å endre denne trenden og få opp igjen interessen for faget. Det gjør at de må tenke nytt og langsiktig i forhold til rekruttering av kvalifisert arbeidskraft. I håp om at flere unge velger yrkesfag i fremtiden og avslutter opplæringen med fag- eller svennebrev.

4.4.2 Studiekompetanse

TAF-ordningen består av en kombinasjon mellom et yrkesfaglig utdanningsprogram og et studiespesialiserende utdanningsprogram. Elevene vil etter endt utdanning kunne studere ved alle typer høyskoler eller universiteter fordi elevene kan oppnå spesiell studiekompetanse med fordypning i realfag. Ut fra funnene i undersøkelsen er elevene lite opptatt av dette utover at matematikken MR2 er vanskelig. Det nevnes under intervjuet og jeg opplever at det er i sammenheng med de muligheter som åpner seg en gang i fremtiden. En av elevene sa under intervjuet: *«Ved å få både yrkes- og studiekompetanse så ligger verden åpen for meg og jeg kan gjøre akkurat hva jeg vil etterpå»*.

4.4.3 Fremtidsutsikter

Funnene fra undersøkelsen viser at både elevene og bedriftene har forventninger til kompetansen elevene oppnår i løpet av det 4-årige utdanningsløpet som TAF-ordningen representerer. Elevene ser for seg muligheten til å studere en gang i fremtiden. Alle de fire elevene ser for seg studier som har sammenheng med yrkeskompetansen de oppnår. Per ønsker seg ut i verden, han snakker om å jobbe seg verden rundt. Kompetansen som kokk kan brukes hvor som helst sammen med å beherske språk som engelsk, spansk og fransk. Eller han kan ta matteknologi og bruke det til for eksempel kostholdsveiledning. Hans sier han kan tenke seg å starte for seg selv en dag, men ønsker å jobbe noen år først. Så fylle på med økonomi og administrasjon før etablering av egen bedrift. De to andre snakket om drømmen om egen virksomhet.

Funnene fra undersøkelsen viser også at bedriftene hadde forventninger til resultatet av TAF-ordningen på lang sikt. Jeg spurte om de syntes det var problematisk at dagens ungdom var opptatt av å sikre seg studiekompetanse og at det kan føre til flukt fra bedriftene i etterkant. Ingen av bedriftene oppfattet dette som noe problem slik jeg forsto svarene deres, snarere tvert imot. Nils hos «Spis Godt» refererer til den erfaringen han har med kokker som tar

studiekompetanse etter avlagt fagprøve. Han sier: *«For oss er det kjempe bra. Det var mange og lærlingekompaniet inkludert var veldig skeptiske til TAF-løpet og generelt skeptiske til å åpne for at yrkeselever kunne ta studiekompetanse. Fordi de var helt skråsikre på at bransjen mistet dem, men det er ikke tilfelle. I vert fall slik det ser ut nå, så kommer de tilbake. Har ikke noen tall på det. Men hvis de går videre og blir i bransjen med høyere utdanning så er jo det bra, ingen ting er bedre enn det»*. Både informanten fra «Godbiten» og «Spis Godt» snakker under intervjuene om betydningen av å rekruttere fremtidige ledere med bransje bakgrunn og er åpne for at arbeidsstokken deres er i endring.

Jeg oppfatter disse to bedriftsrepresentantene som også er dagligledere som åpne og opptatt av mulighetene, ikke begrensningene. Det kan for meg syntes at de er vant til og kjent med at personalet deres er i bevegelse mellom forskjellige arbeidsgivere. Ola sier i intervjuet noe som bekrefter denne tolkningen jeg her refererer til: *«Mulig han skal ut å gå på høgskole eller universitet i eks antall år etterpå. Det er i hvert fall det som er målet hans og da vil det ikke være usannsynlig at han vil kunne tenke seg en sommerjobb. Kanskje får vi lov å ha han i enda flere år, eller det kommer noen andre og han prøver noe annet. Uansett så har vi eller en annen bedrift hatt en ansatt som vil noe og som er en ressurs i kraft av seg selv»*.

4.5 Oppsummering

Hensikten med undersøkelsen var å få kjennskap til elevene og representantene fra bedriftene sine erfaringer med gjennomføringen av TAF-ordningen. Funnene i undersøkelsen bygger på elevene og representantene fra bedriftene sine erfaringer med gjennomføringen av TAF-ordningen. Undersøkelsen ble foretatt på slutten av første året. Intervjuene ble tatt opp på lydbånd, transkribert og kodet. Det er kodene som kom til syne gjennom koding og konstant sammenligning som danner grunnlag for kategoriene som beskriver elevene og bedriftsrepresentantenes hovedutfordringer. Underkategoriene beskriver opplevelsene til elevene og bedriftsrepresentantene, mens hovedkategorien viser helheten. Hovedkategoriene som kom til syne var *«Praksisfellesskap»*, *«Læringsutbytte»*, *«Lærende organisasjon»* og *«Fremtidsrettet kompetanse»*. Disse er abstrakte begreper som danner grunnlag for analysen og en teoretisk utledning av funnene.

5 Analyse og teoretisk utledning av funnene i undersøkelsen

I dette kapittelet presenterer jeg analysen av funnene i undersøkelsen. Til analyseringen brukte jeg de fire hjelpespørsmålene mine.

- Hva blir gjort av elevene og representantene fra bedriftene?
- Hva er elevene og representantene fra bedriftene opptatt av?
- Hva blir TAF-ordningen påvirket av?
- Hva er utfordringer og suksesskriterier?

Disse spørsmålene ble utarbeidet i forbindelse med aksial koding for å være et hjelpemiddel under kodingen. Hensikten var å analysere dataene på en slik måte at jeg fant svar på problemstillingen, som er: Hvilke erfaringer har elevene og representantene fra bedriftene med gjennomføringen av TAF-ordningen? Ved å bruke hjelpespørsmålene til analysen kom jeg frem til underkategorier og hovedkategorier. Underkategoriene beskriver opplevelsene til elevene og bedriftsrepresentantene og kommer til syne som et mønster i analysen.

Hovedkategorien viser helheten og representerer de teoretiske kodene som oppsummerer og viser deltagerens hovedutfordringer på et mer generelt grunnlag. Det har ført til at jeg har valgt å skrive en teoretisk utledning av funnene mine knyttet opp mot analysen for å skape en forståelse av resultatet.

5.1 Praksisfellesskap

Denne hovedkategorien har jeg gitt navnet «*Praksisfellesskap*» med underkategoriene «*Arbeidspraksis i bedrift*» og «*Virkelighetsnært*». Analysen ble fortatt på grunnlag av spørsmålene hva blir gjort av elevene og representanter fra bedriftene og hva er elevene og representantene fra bedriftene opptatt av. Utgangspunktet for analysen av denne kategorien er den opplæringen elevene får i programfag ute i bedriftene.

Det som skiller opplæringen innen TAF-ordningen fra den ordinære 2+2 modellen er opplæring i bedrift fra første året. Da jeg valgte å bruke navnet «*Praksisfellesskap*» på hovedkategorien var det fordi jeg har forstått denne betegnelsen som bredere en opplæring i bedrift og begrepet gir en bedre forklaring av et sammensatt begrep. Leve og Wenger (2003 s.83) beskriver praksisfellesskap som en deltagelse i en virksomhet der deltagerne har en felles forståelse av hva de produserer og hva det betyr for deres liv og fellesskapet. Videre

skriver de at det er praksisfellesskapet som danner grunnlag for det de betegner som en legitim perifer deltagelse. Slik jeg forstår dette begrepet er det den prosessen som foregår i bedriften der opplæring skal foregå fra eleven starter sin opplæring i bedriften til vedkommende er en del av praksisfellesskapet. For TAF-elevene oppfatter jeg at den perifere legitime deltagelsen ikke bare er i forbindelse med opplæring i bedrift, men også i fellesskapet på skolen, i TAF-rådet og i andre sammenhenger som påvirker deres personlige utvikling.

5.1.1 Erfaringene elevene har med arbeidspraksis i bedrift

Her presenterer jeg funnene som ble til underkategorien «*Arbeidspraksis i bedrift*». Under analysen vil jeg legge vekt på elevenes erfaringer og deres opplevelse. Det er fordi det i hovedsak er elevene som har opplevelser med opplæring i bedrift. Bedriftsrepresentantene tar opp elevenes overgang fra ungdomsskole til videregående skole under intervjuet. Funnene viser et sammenfallende syn på elevenes overgang fra skole til arbeidsliv.

Overgangen fra skole til arbeidsliv ble for de fire TAF-elevene deres første møte med arbeidslivet og sine fremtidige arbeidsplasser sett i et fireårsperspektiv. Skolens rolle var å forberede elevene på det som ville møte dem ute på arbeidsplassene. Bedriftene ble besøkt og det ble trent på grunnleggende kutte- og konserveringsteknikker på skolen før opplæringen i bedrift startet i slutten av september.

Overgangen fra skole til næringsliv ble av elevene omtalt som en «tøff» overgang til arbeidslivet. Tøft fordi elevene opplevde stort arbeidspress, de mente ikke å ha nok forhåndskunnskaper, følte seg ikke godt nok forberedt, noe som for enkelte kunne oppleves som stressende. Den andre siden av dette er det de selv sier om å ha lært mer enn de selv forventet. Under observasjonene var overgangen et tema og ble tatt opp som en problemstilling i TAF-rådet. Slik jeg oppfattet det som ble sagt, var det ikke samsvar mellom bedriftenes forventninger til elevene og elevenes forventninger til bedriftene. Tre av elevene opplevde å bli tatt imot på en ordentlig måte og de fikk mulighet til å vise hvilke ferdigheter de hadde. Det var ikke de første dagene i bedriftene som følte «tøffe» det kom etter noen dager da de oppdaget hvilke krav som ble stilt til dem og hvor lite de følte de kunne, noe som ble beskrevet som stressende.

Den siste eleven beskrev en opplevelse av å bli prøvd ut for å avdekke flest mulig mangler og ble satt til «drittjobbene». Han beskriver selv at livet ble bedre når han på en eller annen måte besto testen. I tillegg var det oppe en sak om språket i bedriftene. Jeg har i notatene mine betegnet det som «stammespråk» og særlig kokkeyrket er kjent for sitt kjøkkenhiarki og tøffe språk.

Under intervjuene bekreftet elevene den oppfattelsen jeg hadde fra observasjonen, men de påpekte at det hadde gått seg til etter hvert, særlig det med språkbruk hadde vært oppe som tema i bedriftene. Ved bevisst å jobbe med språkbruken opplevde elevene hverdagen lettere, slik jeg oppfattet utsagnene deres. Det elevene opplevde som en større utfordring var arbeidspresset og følelsen av ikke å strekke til. De begrunnet det med manglende grunnleggende ferdigheter, noe de mener er nødvendig for å kunne jobbe raskt og effektivt. Etter å ha sammenlignet funnene fra observasjonen med intervjuene og analysert erfaringene, ser jeg en sammenheng mellom opplevelser, erfaringene og faglig utvikling.

Ved å se nærmere på den faglige utviklingen som har foregått hos eleven så tenker jeg at dette kan henge sammen og forklares på flere måter. Jeg tolker elevenes utsagn som sammensatt av flere faktorer. Det første som kommer til syne for meg er Lave og Wengers (2003 s.49) fremstilling av læring gjennom en legitim perifer deltagelse i et praksisfellesskap og hvordan språkbruken på et kjøkken kan påvirke elevenes hverdag og opplevelse av opplæringen i bedrift. Alle yrker og bedrifter har sitt fagspråk eller «stammespråk». Jeg oppfatter det som bedriftens interne kultur sammen med faguttrykkene. Når elevene møter «stammespråket» som «røft» og direkte tenker jeg at det er en reell problemstilling og sier meg noe om møtet mellom to kulturer eller forholdet lærling-mester. Når Lave og Wenger (2003) skriver om læring som sosial praksis i en legitim perifer deltagelse, ser jeg sammenhengen mellom elevenes opplevelser i begynnelsen av skoleåret og hvordan det har utviklet seg til noe om har «gått seg til» i løpet av året. De beskriver forholdet mester og svenner der eleven eller den nyankomne skal finne sin plass i organisasjonen. De påpeker at læringen i seg selv ikke er en betingelse for sosialt medlemskap, men er i seg selv en form for medlemskap. Identiteten vil utvikle seg over tid gjennom relasjonsbygging og deltagelse i praksisfellesskapet. De påpeker at den ubalansen som oppstår mellom den nyankomne og veteranene er en naturlig del av den sosial utviklingen innad i en bedrift inntil eleven finner sin plass i bedriften. Når elevene føler på manglende grunnleggende ferdigheter tenker jeg at dette handler om øving og øving til elevene behersket teknikkene. Når det snakkes og skrives om mesterlære så tenker jeg at det i

tillegg til å få opplæring i et sosialt fellesskap også handler om å lære seg teknikker. Når jeg leser om Dreyfus og Dreyfus (2012 s.425) sine fem stadier som beskriver ferdigheter, ser jeg en parallell mellom innøving av ferdigheter under kyndig veiledning og elevenes faglige progresjon. Deres tanker om progresjonen fra nybegynner til ekspert kan etter min vurdering forklare noe av elevenes negative opplevelse av ikke å være raske og effektive nok. Elevenes ferdigheter i begynnelsen befinner seg på nybegynnerstadiet og deres kunnskaper og ferdigheter er ikke så godt utviklet ennå at de automatisk kan overføres til lignende oppgaver. Når elevene opplever at den vanskelige situasjonen i begynnelsen har endret seg til noe positivt kan det ha sammenheng med det Dreyfus og Dreyfus (2012) beskriver som progresjon. Elevene har etter min vurdering beveget seg fra nybegynner til kompetent utøver i løpet av året. Innøving av ferdigheter er ikke tilstrekkelig for å fjerne elevenes frustrasjon over ikke å strekke til. Etter min vurdering kan vi med Lave og Wengers (2003) forståelse av betydningen av opplæring i et sosialt fellesskap og elevenes egne evner til å se seg selv som en del av helheten, ha bidratt til elevenes opplevelse av å ha lært mer enn de selv trodde.

5.1.2 Virkelighetsnært

Denne underkategorien har fått navnet «*Virkelighetsnært*». Grunnen til at den er skilt ut som en egen kategori er funnene i undersøkelsen der elevene tar opp forskjellen på opplæring i bedrift sammenlignet med opplæring på skolen. Uttalelsene elevene hadde om at resultatet av det de jobbet med i praksis på skolens kjøkken var det ikke så farlig med, vi skal jo bare spise det selv ble bemerket og kommentert av alle som var med på kodingen. Forskjellen på krav til produktivitet, effektivitet og kvalitet var noe både læringsgruppa og jeg festet oss ved. Funnet sier noe om holdninger til opplæring på skolen og jeg har spurt meg selv, hva kan årsaken være?

Svaret er etter min vurdering sammensatt og består av flere faktorer. Det første jeg tenker er at dette har noe med elevenes holdninger å gjøre eller kan det ha noe med å se seg tilbake og reflektere over noe de har vært med på. TAF-elevene har andre erfaringer enn andre elever på samme alderstrinn. Opplæring i bedrift gir elevene andre referansepunkter og de ser seg tilbake med den erfaringen de besitter til enhver tid. I etterkant ser de at kravene er annerledes i en opplæringsinstitusjon som styres av andre elementer i bedriftene, der hovedoppgaven er inntjening, ikke opplæring. Den andre siden av dette er spørsmålet om hvor virkelighetsnære er arbeidsoppgavene på skolen sett i forhold til å ha betalende gjester, kunder foran disker

eller en skal produsere 13 000 ispinner i timen. Slik jeg tolker det de sier så finner jeg noe av svaret i fokusgruppeintervjuet der de snakker om arbeidsglede, effektivitet, krav til kvalitet, fornøyde kunder og standarden på hvordan arbeidsoppgaver er beskrevet og kjente på forhånd. I tillegg tenker jeg gleden av å lykkes og få til, er av betydning for elevene.

Hvordan noen arbeidsoppgaver kan oppfattes som mer virkelighetsnære enn andre av eleven kan forklares gjennom deres evner til å reflektere over egen opplæring. Grenstad skriver at å oppdage er å bli seg bevisst eller bli klar over noe (Grenstad 1986 s.35). Jeg tenker at elevene ikke blir klar over noe uten å ha tenkt over hva de har vært med på. For å kunne dele sine erfaringer på denne måten har de reflektert over sine opplevelser siden disse erfaringene blir stilt opp mot hverandre og sammenlignet. Erfaring forutsetter et møte med noe, for TAF-elevene er det den praktiske opplæring i bedriftene. Denne erfaringen går langt utover det de kan høre om, se på eller tenke på og har en annen virkning på den det berører, det gir en opplevelse.

Det kan være andre perspektiver som kan forklare dette fenomenet. Illeris (2012 s.39-43) beskriver samspillsprosesser og tilegnelsesprosesser. Han beskriver den ene prosessen som et samspill som foregår mellom individer og deres omgivelser i hele deres våkne tid. Den andre er den individuelle psykologiske bearbeidelsen og tilegnelse av alle inntrykk som påvirker samspillet i løpet av en dag. De forhold som er bestemmende for samspill er avhengig av omgivelsene, både sosialt og materielt, og av tid og sted. Skal dette ses i sammenheng med hva læring er, må det være noe som setter tilegnelsesprosessen i gang og fungerer som drivkraft. Det som påvirker resultatet er om drivkraften er drevet av lyst og interesse eller nødvendighet og tvang. I tillegg må vi være oppmerksomme på at andre personer og omgivelsene integreres, og vil som en følge av dette være en del av samspilleprosessen (Illeris 2012 s.41 og 42).

Slik jeg leser og forstår Illeris (2012) kan dette være med på å forklare hvorfor elevene tilpasser seg det fellesskapet de er en del av, enten de vil være en del av det eller ikke. Sett sammen med Lave og Wengers (2003) teorier om legitimt perifert fellesskap så tenker jeg at vi mennesker har en egen evne til å tilpasse oss omgivelsene og at vi handler i et sosialt fellesskap.

5.1.3 Sammenheng mellom arbeidspraksis i bedrift og virkelighetsnært.

Underkategorien «Arbeidspraksis i bedrift» og «Virkelighetsnært» handler ikke bare om elevene og deres erfaringer, men også om representantene fra bedriftene sett i en sammenheng. Hva elevene og representantene fra bedriftene la vekt på under intervjuene er forskjellige, men jeg tenker at drivkraften er den samme. Både elevene og bedriftsrepresentantene er de som kan fortelle noe om hvilke erfaringer elevene og representantene fra bedriftene har med gjennomføringen av TAF-ordningen for restaurant- og matfag. Hva de er opptatt av til enhver tid varierer, men jeg tenker at det er det samme som er drivkraften (Illeris 2012). Elevenes drivkraft er sannsynligvis sammensatt av ønsker, håp og drømmer som er kortsiktige og med en målsetning om å oppnå studie- og yrkeskompetanse som et langsiktig perspektiv. Det er etter min vurdering det å være en del av praksisfellesskapet, få opplæring gjennom reelle arbeidsoppgaver, bli regnet med som en resursperson for bedriften og samtidig bli sett og tatt på alvor som er hoveddrivkraften. Det kan for meg som utenforstående se ut til at denne drivkraften er så velutviklet at alle hindre er å komme over. Elevene selv snakker om arbeidsglede og hvor viktig det er for dem å få positive tilbakemeldinger fra både kolleger og gjester.

Bedriftene har ønsker, håper og drømmer om å øke antallet dyktige yrkesutøvere slik at de er villige til å satse både tid og energi på å få til dette. Skolen har ønsker, håp og drømmer for flere søkere til restaurant- og matfag, samt en tro på at fleksible utdanningsløp kan være svaret på økt rekruttering til yrkesfagene på lang sikt. Ved å oppsummere alle disse ønsker, håp og drømmer ender jeg opp med en felles betegnelse, interesse. Dewey (2005) beskriver interesse som skjæringspunktet mellom det som berører oss og det som engasjerer slik at vi påvirkes og blir oppslukt. Med det utgangspunktet har det vært av betydning for TAF-ordningen at de som har vært engasjert i arbeidet, har fått noe igjen for sitt engasjement. Bedriftene er fornøyde med elevenes læringsutbytte og har gitt tilbakemeldinger underveis om at ordningen fungerer godt og at de har tro på dette fremover. Skolen har hele tiden hatt tro på ordningen, men de er i en særstilling siden skolens oppgave er å drive med utdanning. Nå ville nok ikke TAF-ordningen være en realitet hvis ikke ressurspersoner innen skoleverket hadde engasjert seg og jobbet for å få til dette.

Analysen av datamaterialet viser sammenhengen mellom motivasjon og mestring. Når Illeris (2012) skriver om drivkraftdimensjonen så tenker jeg automatisk på vår indre drivkraft eller motivasjon. Tidligere har jeg beskrevet sammenhengen mellom våre håp, ønsker og drømmer og interesse. Dewey (2005) har en annen beskrivelse av interesse når han skriver at interesse oppstår i skjæringspunktet der et objekt berører eller engasjerer slik at vi blir følelsesmessig påvirket og det kan gjøre seg gjeldende ved at en blir oppslukt (Dewey 2005 s.144). Jeg tenker at det er elevenes interesse for et fagområde som bærer dem fremover, oppover og som genererer energi til å ta fatt på veien mot det endelige målet langt der framme. Funnene fra undersøkelsen viser at både elevene og bedriftene har den interessen og energien som skal til for å fortsette arbeidet. Ut fra elevene sitt perspektiv ser det for meg ut til at det er deres interesse for å bli en dyktig fagperson med både fag- eller svennebrev og studiekompetanse bare er en del av drivkraften. Etter det første året som TAF-elev kan det se ut til at det er opplæring i bedrift kombinert med meningsfulle arbeidsoppgaver som driver dem fremover. Illeris beskriver drivkraftdimensjonen som det vi på dagligspråk kaller motivasjon, følelse og vilje. Funnene fra fokusgruppeintervjuet bekrefter at det er dette som driver elevene fremover. Elevene beskriver det selv ved å uttale «Å være TAF-elev er å elske det en driver med, en må ha den gløden og viljen som skal til, og ville ha skole og fagbrev fordi vi elsker det vi driver med».

Funnene i undersøkelsen viser bedriftenes tanker om hvorfor de har ønsket å satse på TAF-ordningen. Bedriftene opplever mangel på kvalifisert arbeidskraft og har tidligere jobbet med rekruttering til sine fagområder enten alene eller i samarbeid med skolen. Søkningen har gått ned, noe som gjør at bransjen har et økende behov for kvalifisert arbeidskraft. Jeg opplever bedriftene som engasjerte og villige til å investere både tid og ressurser i TAF-ordningen i tiden fremover. Jeg har tolket det de sa under intervjuene i to retninger. Det ene handler om å rekruttere fagpersonell, det andre handler om å sikre driften av egen virksomhet, selv om det på mange måter er to sider av samme sak. Når jeg ser på bedriftene som har engasjert seg i TAF-ordningen ser jeg et engasjement som sier meg at her har vi å gjøre med resurspersoner som ser sin rolle i en større sammenheng enn bare å drive forretningsvirksomhet. Jeg ser en innovativ tankegang, fordi det her er representanter fra bedriftene som ønsker å prøve noe nytt med utgangspunkt i noe som ikke fungerer godt, sett med deres øyne. Med innovasjon menes en planlagt endring som skal forbedre praksis (Skogen 2004 s.49).

Under intervjuene var bedriftsrepresentantene åpne på at det var vanskelig å skaffe virksomheten kvalifisert arbeidskraft og derfor må de ta noen tak selv. De var heller ikke redde for å miste FAF-elevne etter endt skolegang fordi de mente det var en del av virkeligheten. Ut fra funnene i undersøkelsen oppfatter jeg dette som helt naturlig fordi noen av fagområdene innen bransjen så vidt meg bekjent, har hatt tradisjon for bevegelse i arbeidsstokken mellom bedriftene. Jeg tolket også det de sa om at elevene kanskje forsvinner til høyere utdanning etter endt læretid som greit, men med et håp om at utdannelsen ble brukt til videreutdanning innen eget fagområde.

5.1.4 Virkelighetsnær opplærings betydning for læringsutbytte

Funnene fra undersøkelsen viser at det er en sammenheng mellom elevenes interesse for et lærefag, motivasjonen og hvordan de beskriver erfaringene de har etter det første året som elev under TAF-ordningen. Både elever og bedriftsrepresentantene bekrefter dette under intervjuene. Informantene fra bedriftene var under intervjuene opptatt av elevenes faglige utvikling. De ga tydelig uttrykk for at elevene hadde en god faglig utvikling og med en læringskurve som de beskrev som raskere stigende enn hos ordinære lærlinger. Elevene var under sitt intervju opptatt av arbeidsoppgavene sine og kravet til effektivitet og kvalitet.

Opplæringen i bedrift foregår etter en mesterlæremodell. I denne sammenheng støtter jeg meg til Nielsen og Kvaales betydning av ordet «*Læring gjennom deltagelse i et praksisfellesskap med gjensidig forpliktelse for mester og lærling i en spesiell sosial struktur over lengere tid*» (Nielsen og Kvaales 2009 s. 243). TAF-ordningen bygger på det prinsippet at faget skal læres gjennom opplæring i bedrift. Ut fra min vurdering vil opplæring i bedrift sikre en opplæring til elevene som er relevant og virkelighetsnær siden de tar utgangspunkt i bedriftens daglige arbeidsoppgaver. Å gå i lære eller ha opplæring i bedrift betyr for elevene å være en del av et faglig og sosialt fellesskap i en bedrift. TAF-elevne har fra september 2013 vært en del av et slikt praksisfellesskap gjennom det Lave og Wenger (2003) beskriver som en legitim perifer deltagelse. Forutsetningen for en slik deltagelse er, i et virkelighetsnært fellesskap der deltagerne har felles forståelse av hva som skal produseres og hva det betyr for dem og deres fellesskap (Lave og Wenger 2003 s.83). Deltagerne i dette praksisfellesskapet er andre fagpersoner, lærlinger og mesteren. Praksisen sikrer relevante arbeidsoppgaver siden bedriften har kunder eller gjester.

Et annet perspektiv er å se på dette i sammenheng med læringsutbytte. Dewey skriver at aktivitet alene ikke gir læring i seg selv. Det er først når vi reflekterer over det vi har gjort eller vært med på at det endrer seg til noe vi har erfart (Dewey 2005 s.157). Ved å tenke over det vi har vært med på kan vi finne svar eller oppdage noe, som Grenstad (1986) skriver. Refleksjon er en måte å finne svar, ved å stille spørsmål og kan beskrives som forskning på egen praksis. Schön (2001) har beskrevet hvordan kvalifiserte medarbeidere tenker og handler i praksis. Han deler handle- og tankesettet vårt i to, refleksjon-i-viten og refleksjon-i-handling. Han beskriver refleksjon-i-viten som når vi løser våre arbeidsoppgaver mekanisk uten å tenke over hva vi gjør mens refleksjon-i-handling er når vi starter på en oppgave og underveis får oss en overraskelse som vi må ta stilling til for å finne en løsning på. Det vil si at den løsningen vi finner vil være av betydning for sluttresultatet. Hensikten med refleksjon er å finne svar på egne spørsmål og på den måten utvikle egen kompetanse (Schön 2001 s.29-68).

5.2 Læringsutbytte

Under hovedkategorien «*Læringsutbytte*» kom jeg frem til underkategoriene «*Utfordringer*» og «*Suksesskriterier*». Jeg ønsket å undersøke elevene og representantene fra bedriftene sine erfaringer med gjennomføringen av TAF-ordningen. Det har ført til at jeg har valgt å sammenligne erfaringene, ikke bare ved å analysere elevenes læringsutbytte men også se på hvilke erfaringer bedriftene sitter igjen med.

5.2.1 Utfordringer

Funnene fra undersøkelsen viser tre hovedutfordringer etter min vurdering. Det er vanskelighetsgraden på T-matematikken, dagene opplæringen foregår ute i bedriftene og elevenes overgang fra ungdomskolen til videregående skole med opplæring i bedrift. Utfordringen kom fram under observasjonene og intervjuene med elever og bedriftsrepresentanter.

Hva årsaken til matematikkproblemene er kan være sammensatt. Elevene sier selv at de ikke var forberedt på vanskelighetsgraden. De så ikke sammenhengen mellom faget og hva de kan bruke det til. I tillegg må vi kunne spørre oss om elevene har den kompetansen som skal til for å forstå innholdet i faget med seg fra ungdomskolen. Jeg tolket det elevene sa under intervjuene som om de ikke så relevansen i forhold til eget fagfelt. Samtidig tolket jeg det som

ble sagt som om de ikke forsto vanskelighetsgraden av matematikken ut fra de opplysningene de fikk på forhånd. Konsekvensen av vanskene med matematikken og det som ser ut til å være skolens evne til å tilrettelegge undervisningen eller mangel på tilrettelegging, kan føre til en stagnasjon i den faglige utviklingen. Bruker vi Kolbs (2012) erfaringssirkel som utgangspunkt for det som skjer under bearbeiding av lærestoff kan det gi et bilde av hvor læreprosessen stopper opp. Knyttes dette sammen med Illeris sine tanker om læringsbarrierer kan det gi et bilde av hvor og hvorfor utviklingen stopper. Kolb (2012) illustrerer i erfaringssirkelen hvordan innholdet i opplæringen blir bearbeidet og fører til refleksjon og forståelse av opplæringen. Illeris (2012) beskriver flere former for læringsbarrierer. Feillæring som en følge av utilstrekkelige forutsetninger, misforståelser eller manglende konsentrasjon. Så har vi forsvar mot læring, som er en nødvendighet for å kunne sortere all informasjon vi blir utsatt for. Den siste læringsbarrieren som kan påvirke resultatet av matematikkundervisningen er motstand mot læring og hvordan denne blir mobilisert hvis vi opplever noe som uakseptabelt. Å få mer av noe som ikke fungerer kan fra elevenes side oppfattes som en uakseptabelt (Illeris 2012 s.204).

Skal jeg rette kritikk til hvordan dette ble løst ut fra de opplysningene elevene gav, så tyder mye på at TAF-rådet ikke spurte dem det gjaldt. Hva trenger dere? Ja det er enkelt å sitte på siden og i ettertid å komme til den konklusjonen. Den vurderingen kom jeg til på bakgrunn av TAF-rådets retningslinjer. Ved å ha en elevrepresentant i rådet kunne de kommet frem til et annet tilbud om forsterket matematikkundervisning til elevene og som de kunne funnet meningsfullt og vært den hjelpen de trengte. Det hadde gitt dem det gjaldt en mulighet til å påvirke beslutningen.

Elevene beskrev opplæring i bedrift som å bli «kastet» ut i det. Under fokusgruppeintervjuet snakket elevene om hvordan de opplevde å ha opplæring i bedrift torsdager og fredager. Slik jeg kjenner restaurant- og matfag bransjen er dette tradisjonelt de travleste dagene for de fleste bedriftene. Eleven opplevde etter det jeg forsto, overgang fra ungdomsskole til opplæring i bedrift som «tøft». Samtidig som de beskriver denne overgangen som en nødvendighet for å bli kjent med yrket de har valgt. Under fokusgruppeintervjuet snakket elevene om fordelene med opplæring ute i bedriftene sent i uken i forhold til tidlig i uken. Torsdag og fredag er arbeidsoppgavene i bedriftene styrt av kundenes behov. Opplæring mandag og tirsdag ville gitt elevene en mulighet til å øve på grunnteknikker og ville i mindre grad være styrt av kravet til kvalitet på produktene som en følge av kundenes behov. Det jeg

ser i etterkant av intervjuet er at elevene gir uttrykk for at de opplever overgangen til opplæring i bedrift som «tøff» samtidig som de gir uttrykk for at det er denne delen de liker best. I denne sammenhengen har jeg vurdert funnene ut fra de erfaringene elevene sier de har oppdaget. Når elevene reflekterer rundt sine erfaringer er min umiddelbare tanke at det er noe de har oppdaget gjennom den erfaringen de har etter det første året. Grenstad beskriver det «å oppdage» som en prosess der elevene ser noe, blir klar over hva de ser og forstår det de ser og opplever (Grenstad 1986 s.17). Jeg ser sammenhengen mellom det å oppdage og reflektere over egne erfaringer. Det har ført til en endring i elevenes holdninger. Det som ble opplevd vanskelig endte opp som en positiv erfaring.

Bedriftene tar også opp ukedagene opplæringen i bedrift foregår på. Særlig en av bedriftsrepresentantene var opptatt av ukedagene. Ikke for inneværende skoleår, men med tanke på neste skoleår siden bedriften har stengt på mandager. Bedriften har meldt dette inn til TAF-rådet, men opplever ikke at det er noen løsning på dette fordi elevene har fellesfag sammen med elever fra andre TAF-løp. Det fører til at muligheter for å flytte praksisdagene er begrenset når flere hensyn må tas. Funnene viser en bekymring hos en av bedriftene fordi den har stengt på mandager. Hans bekymring var knyttet opp mot at bedriften har få arbeidsoppgaver tidlig i uken når bedriften har stengt. Nå berører ikke dette funnet elevene og representantene fra bedriftene sine erfaringer med gjennomføringen av TAF-ordningen, men vil være av betydning på lang sikt.

Hvilke ukedager opplæringen foregår på ute i bedriftene er ikke uvesentlig siden TAF-ordningen er bygget på opplæring i bedrift flere dager i uken gjennom hele fireårsperioden. Utfordringen er som bedriftsrepresentanten sier: «*Det er uheldig at bedriften er stengt en av dagene elevene har praksis*». Som tidligere beskrevet ser det ut til at TAF-elevene har en iboende interesse for et fagfelt og de sier selv at de elsker det de driver med selv om det var «tøft» i starten. Dewey (2005) skriver at interessen oppstår i skjæringspunktet mellom der et objekt berøres og der følelsene våre blir påvirket. Han skriver videre at pedagogisk sett så betyr det at vil vi gjøre noe interessant, må det være forbundet med noe som er knyttet opp mot noe forførende, ellers utløses likegyldighet. Slik jeg tolker Dewey (2005) vil det da kunne være en sammenheng mellom ukedagene elevene har opplæring i bedrift og elevenes sin interesse for det fagområdet de utdanner seg innenfor. På den andre siden kan opplæring på dager da elevene gjør øvingsoppgaver føre til likegyldighet og påvirke interessen til elevene slik at interessen for faget vil kunne avta.

Det siste som kommer til syne er hvordan elevene opplevde å komme rett ut i bedrift som 15-16 åringer. Det er slik som en av bedriftsrepresentantene sa under intervjuet: «*Vi må husker på hvor unge de er, de var konfirmanter i fjor*». Jeg syntes det var en god illustrasjon på hvor unge elevene var ved oppstart av opplæring i bedriftene. Å være forberedt på hvor ung den nye arbeidstakeren er, må jobbes med og gjøres til et tema internt i bedriftene etter min vurdering. Det vil si å forberede alle ansatte på dette og gjøre det til noe en snakker om internt i bedriften. Særlig kokkebransjen går for å være «tøff» i språkbruken. Min erfaring sier meg at det med «tøft stammespråk» ikke er spesielt for den yrkesgruppen. Med stammespråk mener jeg måten vi snakker til hverandre på, bruken av ord og uttrykk sammen med faguttrykk. «Stammespråket» er en del av yrkeskulturen og må læres på samme måte som faget og håndverket. Dette er det ikke enkelt for 16-åringer å forstå hvis ingen forbereder dem på det, samtidig tenker jeg at dette kan en ikke forberedes på. Det må føles på kroppen og erfares. Samtidig må det internt i bedriftene jobbes med språkbruk og bevisstheten rundt at ungdommen som kommer rett fra skolen skal gis rom for å finne sin plass i bedriften. Her gjelder det å være litt varsomme i begynnelsen, hva som oppfattes som «tøft» språk er individuelt på samme måte som alle bedrifter har sitt særpreg. Det som slår meg er om det er nødvendig å videreføre en språkbruk som oppfattes som ufin og som virker skremmende for andre som ikke kjennet kulturen innenfor fagområdet.

5.2.2 Suksesskriterier

Undersøkelsen ønsket å finne ut av hvilke erfaringer elevene og bedriftene har med TAF-ordningen. Jeg må si at jeg er overasket over hvor positive alle er til ordningen. Det første som slo meg da jeg startet dette arbeidet var stoltheten over tilbudet. Det var så positivt at jeg underveis tenkte at det her er for godt til å være sant. Så ble neste spørsmål hvordan kan noen påstå at dette er vellykket uten å kunne fortelle meg hvorfor. Derav problemstillingen: Hvilke erfaringer har elevene og representantene fra bedriftene med gjennomføringen av TAF-ordningen.

Suksesskriteriene vurderer jeg til å ha sammenheng med avstanden mellom de som bruker ordningen og de som administrerer den, det vil si TAF-rådet. Etter min vurdering har TAF-rådet og bedriftene vært av betydning for resultatet så langt. Jeg ser styrken i en lærendeorganisasjon som er endringsvillig og tør bruke den muligheten som er til stede som en følge av TAF-ordningens struktur og organisering. Brukermedvirkning er etter min vurdering det som har ført til en organisasjon som raskt kan iverksette tiltak uten et sendrektig beslutningssystem. Kort avstand mellom bruker og beslutningstakerne er trolig nøkkelen her.

Det nest jeg vurderer som et suksesskriterier er kravet til karakter med et snitt over fire og inntaksintervjuene. Intervjuene har til hensikt å kartlegge elevenes interesse, motivasjon og vilje til å legge ned den innsatsen som er nødvendig for å beherske det arbeidspresset som underforstått er en del av det å være TAF-elev. Den andre fordelen med å intervju e elevene før de får tildelt skoleplass er å kartlegge, ikke bare interessen for et lærefag, men også for å kunne håndplukke bedrifter til elevene der den praktiske opplæringen skal foregå.

Kombinasjonene mellom krav til karakterer og håndplukking av elever beskriver elevene som noe av det de liker best med ordningen. Det å gå i samme klasse som andre med samme interesse for et fagområde og med sammen arbeidslyst er det elevene trekker frem som mest positivt. En av elevene snakket om en klasse med lik «mørhetsgrad». Noe jeg tolker som en klasse med elever med samme interesse for et yrkesfag, samtidig som de ønsker å gjøre det godt på skolen.

Sett fra bedriftenes synsvinkel tolket jeg deres utsagn som om det å ha elever med en genuin interesse for opplæringen er det de legger vekt på. Ut fra funnene er det i tillegg elevenes faglige utvikling og det bedriftene beskriver som bratte læringskurver. Slik jeg tolker det de uttaler, forventer de at TAF-elevene vil bidra til bedriftens inntjening raskere enn ordinære lærlinger fordi de lærer fortere.

Totalt sett opplever jeg at det er opplæringen i bedrift som har vært en av de tingene som har bidratt til at TAF-ordningen har vært en suksess så langt. Interesserte, nysgjerrige og arbeidsvillige elever som brenner for det de interesserer seg for ser ut til å kjennetegne elevgruppa etter min vurdering. Sammen med bedriftenes evne til å gi elevene en opplæring som motiverer dem til videre arbeid. For meg ser det ut til at bedriftene har vært lydhøre for elevenes behov underveis, tatt hensyn til elevenes unge alder når de kommer ut i bedriftene for opplæring og jobbet aktivt for å finne løsninger på utfordringene etter som de har dukket

opp. Jeg vurderer det tette samarbeidet mellom skolen-bedriftene og elevene som det mest positive med ordningen, slik at tiltak kan iverksettes før negative erfaringer vokser til problemer. Gjennom den konstante sammenligningen har jeg oppdaget sammenhengen mellom hovedkategorien «*Praksisfelleskap*» med underkategorier «*Læringsutbytte*» og «*Lærende organisasjon*».

5.3 Lærende organisasjon

Etter den konstante sammenligningen og analysen kom jeg frem til hovedkategorien «*Lærende organisasjon*». Det kom til syne som en konsekvens av den muligheten de involverte partene i TAF-ordningen har til å påvirke innholdet i opplæringen gjennom TAF-rådet. To av hjelpespørsmålene til analysen var hva som påvirker TAF-ordningen av ytre faktorer og hva er elevene og representanter fra bedriftene opptatt av. Det førte til at jeg kom frem til hovedkategorien «*Lærende organisasjon*» med underkategoriene «*TAF-ordningens struktur*», «*TAF-rådets arbeidsoppgaver*» og «*Brukernes påvirkningsmulighet*».

5.3.1 TAF-ordningens struktur

Jeg har her forstått strukturen som oppbyggingen av TAF-ordningen. Den ivaretar timefordelingen mellom fellesfag, programfag og lærefag. Organisering har jeg forstått som hvordan opplæringen er tilrettelagt for elever og bedrifter, hvordan brukermedvirkning blir ivaretatt og innholdet i opplæringen. Strukturen og timefordelingen ligger fast, det som kan påvirkes er innholdet i opplæringen og hvordan den er organisert.

TAF-rådet har som oppgave å lede endringsprosesser og ivareta elevene, bedriftene og skolens interesser. I tillegg har rådet som oppgave å være delaktig i andre organisatoriske oppgaver i samarbeid med skolen, som intervju av elever i forbindelse med inntak av elever til TAF-ordningen og rekruttere nye elever og bedrifter.

5.3.2 TAF-rådets ansvarsområde og påvirkningsmulighet

TAF-rådet skal bestå av tre parter, skole-bedrift-elev. Under de møtene jeg var med på som observatør var det ingen tillitsvalgte fra elevene med. Allikevel oppfattet jeg at elevenes stemme ble hørt. Nå er det etter min vurdering fordi det første året med TAF-ordningen er få elever og bedrifter, og at det er kort avstand mellom de involverte. Elevene fremstår som reflekterte både for bedriftsrepresentantene og meg som forsker. Det er tydelig samsvar mellom funnene i undersøkelsen når jeg analyserer hva elevene er opptatt av og hva representantene fra bedriftene er opptatt av. Jeg tolker det som om det er kort avstand mellom de som erfarer og TAF-rådet som har som oppgave å gjøre utdanningen best mulig for elevene og bedriftsrepresentantene. Ut fra min vurdering ser det ikke ut til å ha vært noe problem i forhold til organisasjonsutviklingen. Samtidig tenker jeg at dette ikke er i samsvar med intensjonen til TAF-rådet slik jeg har forstått den og når en lærende organisasjon kjennetegnes som en samling mennesker som jobber mot fellesmål. Intensjonen til TAF-ordningen er å involvere de berørte partene så har det etter min vurdering manglet en part, elevene.

Tidligere har jeg referert til det Stålsett skriver om en lærende organisasjon, der hun påpeker nødvendigheten av å bruke opparbeidet kunnskap for å kunne utvikle organisasjonen og etablere ny praksis om nødvendig (Stålsett 2009 s.33). For TAF-rådet vil bedriftene og elevenes erfaringer danne grunnlaget for denne kunnskapen. Det er denne kunnskapen de impliserte partene tar med seg inn i organisasjonen og som danner grunnlag for videre analyse og iverksettelse av tiltak. Noe av intensjonen med TAF-rådet er at det skal lede utviklingen av TAF-ordningen til beste for elever og bedrifter. Når endringer skal iverksettes innebærer det å tenke utvikling og forandring med det utgangspunktet at medlemmene er aktive og bevisst handler for å nå et ønsket mål (Klev og Levin 2009 s.25). De beskriver organisasjonsutvikling som en planlagt endringsprosess der det bak tiltakene bør ligge en viss faglig analyse før endringene gjennomføres. Den baserer seg på å få frem data og analysere disse før tiltak iverksettes.

TAF-rådet leder utviklingen av TAF-ordningen som en lærende organisasjon. Tidligere har jeg beskrevet det som å jobbe mot felles mål. Arbeidsmetoden som blir benyttet samsvarer etter min vurdering med det som kjennetegner en lærende organisasjon. Funnene i undersøkelsen bekrefter det, noe som kommer til syne når jeg presenterer analysen og resultatene i undersøkelsen.

Brukermedvirkningen blir ivaretatt gjennom TAF-rådet som skal bestå av representanter fra skole-bedrift-elever. Oppgavene til rådet er som tidligere nevnt å samarbeide om å gjøre utdanningen best mulig for elever og bedrifter, noe jeg oppfatter som organisasjonens mål. Med brukermedvirkning forstår jeg i denne sammenhengen den muligheten brukerne av TAF-ordningen har til å påvirke hvordan ordningen er organisert og utvikles videre. Eikeland og Berg (1997) beskriver medvirkning som den muligheten de berørte har til å påvirke det som skjer i de forskjellige fasene av en beslutningsprosess (Eikeland og Berg 1997 s.20).

Eikeland og Berg (1997) deler medvirkningsprosessen inn i seks faser. Fra problemopplevelse, til kartlegging av problemet i form av undersøkelse og analyse som danner grunnlag for løsningsforslag. De beskriver at tiltaket bør tilpasses og være realistisk, sett i forhold til problemet som skal løses, tiltak gjennomføres og prosessen avsluttes med å vurdere om tiltaket tjente sin hensikt og om målet med endringen er nådd. De påpeker at problemet i første omgang må oppleves av noen (Eikeland og Berg 1997).

Tveiten (2008) skriver i sin bok «Den vet best hvor skoen trykker» at medvirkning oppnås ved å spørre eller komme i dialog med den som har opplevd en situasjon. Jeg tenker at her kan vi trekke vekslere til det som helsevesenet betegner som empowermentprosesser. Tveiten (2008) beskriver Empowerment som en prosess der folk oppnår kontroll over beslutninger og handlinger som berører helse. Slik jeg forstår dette, er det noe av det samme som skjer innenfor en lærende organisasjon (Tveiten 2008 s.24). Elever og bedrifter som har erfart hvordan TAF-ordningen har fungert i løpet av det første året gis mulighet til å påvirke innholdet i opplæringen innenfor det myndighetsområdet som TAF-rådet kan påvirke. Nå lurer en sikkert på hvorfor jeg kommer innom empowerment som begrep og hva sammenhengen er mellom helsevesenet og skoleverket. Empowerment var et av de begrepene som slo meg under observasjonen av TAF-rådet og var et av begrepene som jeg brukte under notatskrivingen. Innen skoleverket definerer vi det som medvirkning, i praksis vil det si at elever og bedrifter har en mulighet til å påvirke den utdanningen som gis ut fra hver enkelt elev sine forutsetninger.

5.3.3 Sammenhengen mellom ansvarsområdet og påvirkningsmulighetene

Over har jeg analysert og beskrevet min forståelse av TAF-rådets ansvarsområde og sett på dette i sammenheng med elevene og bedriftenes mulighet til å påvirke endringsprosessene innen organisasjonen. TAF-rådets oppgaver er å ivareta skolen, bedriftene og elevenes interesser og sikre medvirkning i beslutningsprosessene. Målet med undersøkelsen var å finne ut hvilke erfaringer elevene og representanter fra bedriftene har med gjennomføringen av TAF-ordningen. Under analysering av undersøkelsen var det tre funn som viste seg og som har noe med TAF-rådets ansvarsområde og brukernes påvirkningsmulighet å gjøre, og som både elevene og bedriftsrepresentantene var opptatt av. Karaktersnittet ved opptak og intervjuene sin betydning for tildeling av bedrift og brukernes mulighet til å påvirke tiltak som berører organisasjonen.

5.3.4 Krav til karakterer

Under intervjuene var det tydelig at elevene oppfattet nødvendigheten av krav til karakterer for å kunne følge undervisningen særlig i matematikk. Funnene viser elevenes problemer med å klare å få gode karakterer i faget eller i det hele tatt å få bestått karakter. Både elevene og bedriftsrepresentantene tar dette opp og funnene viser at det ble satt inn tiltak for å hjelpe elevene etter initiativ fra TAF-rådet. Elevene fikk tilbud om en time ekstra undervisning i uka. Nå viste det seg at elevene ikke tok imot og deltok i denne ekstraundervisningen. Så kan vi i ettertid stille spørsmålet om hvorfor det ble slik? Bedriftene og lederen for TAF-rådet var fornøyd med tiltaket, men mente at det ikke burde vært frivillig. Elevene uttaler under intervjuet at vi visste det kom til å bli vanskelig, men ikke at avstanden mellom det de skal lære og det de har brukt for var så stor. Elevene er klar over at det var T-matematikk som de beskriver, «med mye ligninger og sånt», som de selv uttalte.

Ut fra det som eleven sier og det de opplever kan det være flere faktorer som påvirker resultatet av matematikkundervisningen. Det som for meg er mest nærliggende å tro er at elevene ikke opplever undervisningen som relevant. Ved yrkesretting av opplæringen kan nærheten til fagstoffet føre til at elevene ser sammenhengen mellom det som blir formidlet og yrket de utdanner seg til (Nilsen og Sund s.88). Det synes for meg som om dette igjen kan knyttes sammen med manglende erfaringsbakgrunn. Kolb (2012) beskriver læringsprosessen som en erfaringsmodell der erfaringer omdannes til kunnskap. Slik jeg forstår Kolb så vil ikke læring automatisk være et resultat av å være til stede i undervisningstimene, det må i tillegg bearbeides og tolkes (Kolb 2012 s.291).

Etter min forståelse beskriver Dewey (2005) det Kolb mener med bearbeidelse og tolkning som tankearbeid eller refleksjon. Refleksjoner over egne erfaringer gir grunnlag for ny kunnskap. Teori er verdiløs for elevene hvis de ikke kan knytte dette opp mot erfaringer, i dette tilfellet matematikken. Det er tankeprosessen eller refleksjonen over det læreren har formidlet av fagstoff og elevenes erfaringsbakgrunn som er avgjørende for om elevene har forstått fagstoffet eller ikke (Dewey 2005 s.157-168).

Ved å ta utgangspunkt i Kolb (2012) sin erfarings sirkel og Nilsen og Sund (2008) sine tanker om yrkesretting kan det være med på forklare hvorfor matematikken syntes så vanskelig for elevene. Ved yrkesretting ville det kunne være enklere for elevene å se sammenhengen mellom det de har hørt og vært med på i undervisningen og sammenhengen med innholdet i undervisningen. På den andre siden kan det være manglende grunnleggende ferdigheter som kan være årsaken. Elevene går sammen med elever fra andre programområder i fellesfagtimene. Etter det jeg har innhentet av uformelle opplysninger om karakternivået i klassen etter 1.termin er det i hovedsak elevene fra restaurant- og matfag som opplever matematikken som en utfordring. Derfor er det grunnlag for å anta det er elevenes opplevelse av manglende relevans som kan være noe av årsaken til problemene de opplever, noe de selv også snakker om under fokusgruppeintervjuet.

Når data skal analyseres og presenteres må en foreta noen valg. Når koding og analyse foregår med en konstant sammenligning ble det etterhvert en selvfølge at kategoriene endret seg, skiftet navn og innholdet flyttes rundt. Når funnet som beskriver elevenes problemer med matematikken ble kategorisert under «*Lærende organisasjon*» var det et bevisst valg. Det henger sammen med elevenes læringsutbytte og bør samtidig ses i sammenheng med

motivasjon. Jeg har valgt å ta funnet med under denne hovedkategorien fordi det ble iverksatt tiltak for å hjelpe elevene. Hvordan elevenes matematikkvansker ble tatt på alvor viser hvordan TAF-ordningen gjennom rådet fungerer som en lærende organisasjon, ved å iverksette tiltak for å bedre undervisningen for elevene med utgangspunkt i deres erfaringer. Initiativet kom fra TAF-rådet etter 1.termin og ble til som et resultat av en vurdering skolen og bedriftsrepresentantene kom frem til i fellesskap. Eleven valgte bort tiltaket og nyttiggjorde seg ikke tilbudet. Hva årsaken er til det kan være sammensatt av flere faktorer. Elevene snakket om under intervjuet at de trodde faget skulle vært mer relevant i forhold til det utdanningsprogrammet de går. Det andre er at elevene etter min vurdering kunne vært tatt med på råd da tiltaket skulle iverksettes. TAF-rådet kunne med fordel spurt elevene om deres opplevelse av tilbudet og på den måten tilrettelagt undervisningen på en annen måte. Å trekke de berørte med inn i beslutningsprosessen er det som kjennetegner en lærende organisasjon. Ved å spørre eleven om deres opplevelse av problemet kunne utbytte av ekstra undervisningen ført til en mer relevant opplæring for den gruppa som tiltaket ble rettet mot.

5.3.5 Inntaksintervju

Det andre funnet som jeg valgte å ta med og som har en sammenheng med TAF-rådets arbeidsoppgaver og brukernes medvirkningsmuligheter, er inntaksintervjuene. Alle elevene som søkte TAF-ordningen ble innkalt til intervju. Tilstede under intervjuet var representanter fra skolen og bedriftene. Hensikten med intervjuet var å kartlegge elevenes interesse for TAF-ordningen, hvilke fagområde de var interessert i og om de har den arbeidskapasiteten som er nødvendig for å gjennomføre det elevene betegner som et «tøft løp». Resultatet av intervjuet kommer til syne ved at elevene tilbys skoleplass. Det danner grunnlag for hvilke bedrifter elevene skal ha praktisk opplæring i og som er tilpasset hver enkelt elevs interessefelt.

Elevene var opptatt av intervjuene fordi det dannet grunnlag for hvilke bedrift de fikk tildelt. Jeg spurte under intervjuet om de fikk velge bedrift selv. Svaret jeg fikk var at bedriftene ble tildelt etter intervjuet og inntrykket var at TAF-rådet vurderte hvor hver enkelt kunne få best mulig opplæring. For bedriftene var intervjuene viktige for å kartlegge elevenes interessefelt og tildele bedrift ut fra dette. Samtidig var de imponerte over den genuine interessen elevene viste for det lærefaget de ønsket fag- eller svennebrev i. Interesse og personlig egnethet var det jeg oppfattet som inntakskriteriene til skoleplass sammen med krav til karakterer. Når 16-åringer forplikter seg og inngår en skriftlig avtale om opplæring i bedrift, oppfatter jeg

interesse for et spesielt fagområde som en forutsetning for å kunne lykkes med sitt utdanningsvalg. Funnene i undersøkelsen viser at elevene går inn i dette med en genuin interesse for det lærefaget de har valgt.

Representantene fra bedriftene påpekte at interesse er avgjørende for hvor opplæring skal foregå, valg av bedrift, sammen med det bedriftene sier om elevenes genuine interesse. I denne sammenhengen tenker jeg at interesse henger sammen med elevenes drømmer, ønsker og behov. Jeg vurderer interessen som en del av motivasjonen hver enkelt har for å nå de målene vi setter oss. Det kan for eksempel komme til syne når en elev søker TAF-ordningen for å utdanne deg til pølsemaker eller kokk, samtidig som en ønsker å oppnå en kompetanse som er bredere enn yrkeskompetansen alene. Jeg får støtte for min vurdering av sammenhengen mellom interesse og motivasjon hos Hartviksen og Kversøy (2009). De skriver at våre ønsker og behov noen ganger er så sterke at det kan være vanskelig ikke å ta hensyn til dem. Det kan komme til uttrykk gjennom å sette ord på våre ønsker, behov, interesser og drømmer som kommer til syne gjennom motivasjonen. Det igjen genererer en energi som gjør at vi beveger oss i den retning målene våre befinner seg (Hartviksen og Kversøy 2009 s.58).

Analysen av resultatene og funnet viser betydningen av intervjuene. Det oppfatter jeg henger sammen med elevenes interesse for et fagfelt. Den motivasjonen det genererer og med åpne øyne takke ja til en skoleplass som elevene beskriver som et «tøft løp» ikke bare i forhold til det faglige innholdet, men også kravene til arbeidsinnsats. I denne sammenhengen opplever jeg betydningen av å finne en bedrift for opplæringen som ivaretar elevenes interesser samtidig som eleven skal passe inn i bedriften, vil være av betydning for elevenes læringsutbytte. Hvordan eleven finner seg til rette i bedriften og tilpasser seg miljø vil være av betydning for videre motivasjon og faglige utvikling. Når jeg har valgt å ta med dette funnet under TAF-rådets arbeidsoppgaver er grunnen til det en helhetsvurdering av hva dette funnet betyr for elevene og bedriftsrepresentantene. Jeg har vurdert inntaksintervjuet som en av de oppgavene TAF-rådet har og som samsvarer med deres mål, å utvikle en utdanning som er til beste for elever og bedrifter. Eleven og bedriftene opplevde jeg som opptatt av intervjuet fordi det danner grunnlag for opplæring i bedrift.

5.4 Fremtidsrettet kompetanse

Denne hovedkategorien har jeg valgt å kalle «*Fremtidsrettet kompetanse*». De tre første hovedkategoriene omhandler praktiske opplæringen i bedriftene, hvilke læringsutbytte elevene og bedriftsrepresentantene har etter å ha vært aktive deltakere i TAF-ordningen og en lærende organisasjon. Denne kategorien skiller seg fra de andre fordi den beskriver konsekvensen av TAF-ordningen. Den gir svar på hvilke kompetanse elevene opparbeider seg gjennom fire år som TAF-elever, hvilke forventinger de har til sluttkompetansen og hva den kan brukes til. Fra bedriftenes perspektiv viser funnene hva bedriftene håper å få igjen etter å ha investert tid, energi og penger i ordningen for å kunne rekruttere fagpersoner til bedriftene sine eller bransjen forøvrig. Under presentasjonen av funnene valgte jeg å skille mellom fag- og yrkeskompetanse, studiekompetanse og fremtidsutsikter. Under analysen velger jeg å presentere elevenes perspektiver sammen med de to forskjellige kompetansene elevene kan oppnå etter endt skolegang. Jeg velger å presentere bedriftenes perspektiv i underkategorien «*Fremtidsutsikter*».

5.4.1 Fag- eller svennebrev som sluttkompetanse

Funnene i undersøkelsen viser at elevene var opptatt av hvilke muligheter TAF-ordningen gir dem på lang sikt. Studiekompetansen ble vektlagt i varierende grad, det som ble lagt vekt på var muligheten som kommer som en følge av kombinasjonene mellom yrke- og studiekompetansen. Under intervjuene blir det nevnt at de skal avslutte med fag- eller svenneprøve. Når elevene oppnår yrkeskompetanse betyr det at de får fag- eller svennebrev som bevis på den og vitnemål på fra skolen på den opplæringen som ble gitt der på lik linje med andre elever. Forskjellen er veien mot målet med å oppnå yrkes- og studiekompetanse over fire år. Mulighetene er mange, noe de selv er klar over fordi studiekompetansen i tillegg er sikret gjennom TAF-ordningen.

Vi kan dele yrkeskompetansen inn i to deler. Fagligkompetanse og nøkkelkompetanse. Med fagligkompetanse menes den håndverksmessige, faglige og metodiske kompetansen det er behov for i yrket (Nilsen og Sund 2008 s.7). Denne kompetansen kan elevene tilegne seg gjennom opplæring i bedrift eller som Lave og Wenger (2003) beskriver det ved en legitim perifer deltagelse. Videre skriver Nilsen og Sund (2008 s.7) at nøkkelkompetansen også er en del av yrkeskompetansen. Hva nøkkelkompetanse er, er mer sammensatt. De beskriver det

som den delen som ikke er yrkesspesifikk og omfatter blant annet evne til samarbeid og kommunikasjon. Jeg tenker at det Nilsen og Sund (2008) kaller nøkkelkompetanse er det som også kan kalles personligkompetanse. Den kan forstås som vår evne til å tilpasse oss nye situasjoner og vi handler deretter gjennom vår intuisjon, følsomhet i forhold til samspill med andre, vår ansvarsfølelse, vårt sosiale mot og skaperkraft (Skau 2009 s.50).

Personligkompetanse er ikke noe vi har, men utvikles over tid. Det oppnås ved å inkludere verdier, kunnskap og ferdigheter i et samlet kompetansebegrep og gjøre dem til utgangspunkt for målrettet arbeid. Ved læring som foregår i bestemte situasjoner i en bestemt handlingskontekst så utvikler elevene gjennom opplæringen det som Wackerhausen (2009) betegner som en situert kompetanse. Han beskriver situert kompetanse som en udelelig del av en enhet, av personlige og ikke-personlige kunnskaper og ferdigheter (Wackerhausen 2009 s.189).

5.4.2 Studiekompetanse

Studiekompetanse gir TAF-elevne mulighet til å studere ved alle typer høgskoler og universiteter fordi elevene kan oppnå studiekompetanse med fordypning i realfag. Funnene i undersøkelsen viser slik jeg forstår dem, at elevenes forhold til denne kompetansen bærer preg av at det er viktig for dem å ta den med seg slik at muligheten til å studere er tilrettelagt på forhånd. Så de slipper å ta omvegen om påbygging til studiekompetanse i etterkant. Kompetanse kan forstås som å anvende kunnskap på en god og hensiktsmessig måte, skriver Tveiten (2008 s.127). Utvikling av en fremtidsrettet kompetanse er samfunnets ledd i omfattende satsing på borgernes kompetanse. Vi lever i et kompetansesamfunn, noe som gjør at myndighetene er villig til å investere i den oppvoksende generasjon. Den kompetansen vi tilegner oss gjennom skolegang, personlig utvikling eller på andre områder bestemmer hvilke arenaer vi får tilgang til (Nygren 2004 s.21).

5.4.3 Fremtidsutsikter

Studien viser hvilke forventninger bedriftene har til elevenes sluttkompetanse. Funnene viser behov for kvalifisert arbeidskraft og en indikasjon om et fremtidig behov for kvalifiserte ledere med bransjeerfaring. Særlig to av bedriftene har klare tanker om hvilken ressurs TAF-eleven kan være for bransjen på lang sikt. De ønsker kompetent arbeidskraft, noe som gjør at de ønsker å satse på TAF-ordningen. Jeg tolket dette som en nødvendighet for å sikre drift av

virksomheten de er en del av som ansatte eller med eierinteresser. Næringsvirksomhet dreier seg om å sikre bedriften inntjening. For å lykkes med det er det behov for forskjellige typer fagkompetanse. På et generelt grunnlag kan vi si at kompetanse betyr fleksibilitet og mindre usikkerhet knyttet til om vi er i stand til å takle de utfordringene vi blir stilt overfor (Klev og Levin 2009 s154). Ser vi dette i sammenheng med fagkompetanse som selve verdien av bedriften, så forstår jeg hvorfor bedriftene er opptatt av å investere i fagkompetanse (Spurkeland 2009 s.128).

Det andre funnet var ønske og behov for ledere i bransjen med yrkesfaglig bakgrunn. Slik jeg tolket utsagnene til informantene så de det som en positiv utvikling å kunne rekruttere elever og lærlinger som har ambisjoner om en karriere innen bransjen. Særlig innen kokkeyrket er flukt fra yrket en kjent utfordring. Informantene fra bedriftene hadde klare tanker om hvilke muligheter TAF-elevene har for en fremtidig yrkeskarriere.

5.4.4 Fremtidens kompetanse

TAF-ordningen gir elevene er sluttkompetanse som består av både studiekompetanse og fagkompetanse. Det kan betegnes som en komplett kompetanse, noe som betyr ulike evner, kunnskap og ferdigheter som utfyller hverandre til en større og mer komplett helhet (Spurkeland 2006 s.285). Ved å finne hverandre i samspill, samhandling og ved se nye muligheter vil vi finne løsninger som svarer på fremtidens krav til kompetente yrkesutøvere. Gjennom å finne frem til det beste av to forskjellige skole- eller utdanningskulturer kan vi utvikle fleksible utdanningsløp som utfyller hverandre. Som en av bedriftsrepresentantene sa, vi må tørre å tenke nye tanker.

5.5 Oppsummering av funnene

Resultatet og analysene av hovedkategoriene med tilhørende underkategorier viser at det er en sammenheng mellom de forskjellige hovedkategoriene. Jeg har i dette kapitlet analysert funnene i undersøkelsen og knyttet dette opp mot teori som kan være med på å belyse funnene og som danner grunnlag for drøftingen. TAF-ordningen er en prøveordning og det har etter det jeg har funnet ut ikke vært gjennomført tilsvarende prøveordninger innenfor restaurant- og matfag tidligere.

TAF-ordningen bygger på et tett samarbeid mellom skole-lærebedriftene-elevne. Jeg har undersøkt hvilke erfaringer elevne og representanter fra bedriftene har med gjennomføringen av TAF-ordningen. Funnene er det som kom til syne undervis i forskningsprosessen og danner grunnlag for en grounded theory tilnærmet analyse og som førte til en teoretisk utledning og videre drøfting av funnene.

6 Presentasjon av kjernekategori

I dette kapitlet presenterer jeg kjernekategori som først kom til syne etter tolkning av resultatet, analysen av det empiriske materialet og den teoretiske utledningen. Først da resultatet var klart og analysene foretatt og presentert, så jeg sammenhengen mellom hovedkategoriene med underkategorier og kjernekategori. Den konstante sammenligningen viste hva som hørte sammen og hva som skilte seg ut. Videre beskriver jeg hvordan kategoriene henger sammen til en helhet som beskriver min fortolkning og forståelse av undersøkelsens hovedanliggende. Jeg avslutter med å redegjøre for min forståelse av hvert av de tre begrepene som til sammen danner kjernekategori.

6.1 Et gjensidig utviklende praksisfellesskap

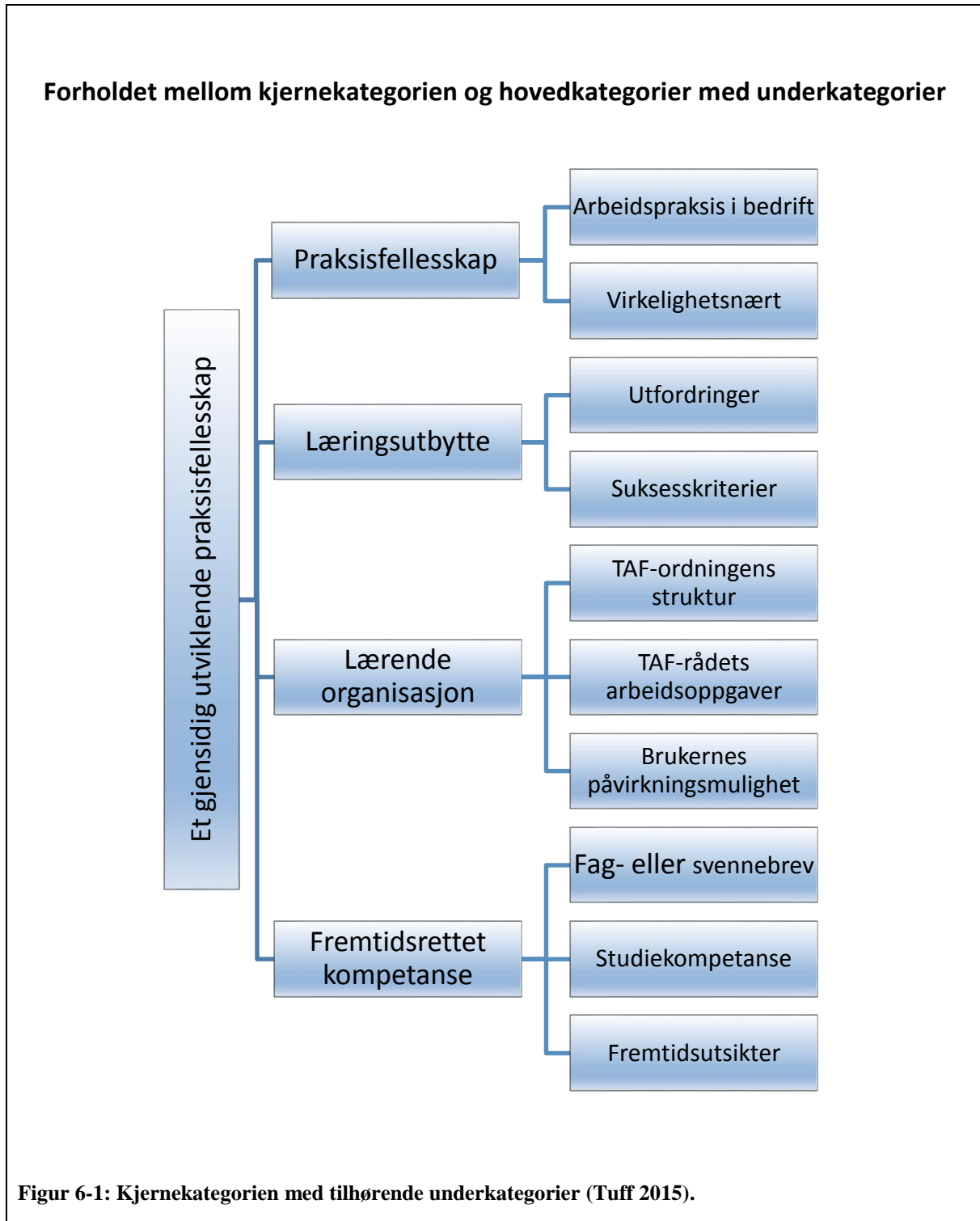
Kjernekategori representerer min forståelse av det abstrakte mønsteret som illustrerer hva informantene har vært opptatt av. For å få svar på problemstillingen: «Hvilke erfaringer har elevene og representantene fra bedriftene med gjennomføringen av TAF-ordningen», ble data samlet inn ved hjelp av uformelle samtaler, observasjon og delvis strukturerte intervjuer. Intervjuene ble transkribert, dataene kodet, analysert og sammenlignet for at jeg som forsker skulle kunne trekke slutninger og finne frem til abstrakte fortolkninger som representerer undersøkelsens funn. Ved å begrepsfeste funnene kom jeg frem til kjernekategori, *«Et gjensidig utviklende praksisfellesskap»*. Jeg opplever kjernekategori som hovedutfordringen i undersøkelsen og den representerer summen av det informantene er opptatt av og som kommer til syne gjennom undersøkelsen.

6.1.1 Kjernekategori: Et gjensidig utviklende praksisfellesskap

Kjernekategori skal gi uttrykk for hvordan hovedutfordringer til deltakerne i undersøkelsen håndteres. Satinovic (2014) beskriver det som å begrepsliggjøre mønstrene deltakerne bruker for å håndtere sine hovedutfordringer (Satinovic 2014 s.45). For å få frem mønsteret som dataene representerer, konstruerte jeg fortolkningen av funnene ved å begrepsfeste funnene med hjelp av koding, kategorisering og abstrakte begreper. Underkategoriene viser elevene og representantene fra bedriftene sine opplevelser av gjennomføringen av TAF-ordningen og hva de er opptatt av. Hovedkategoriene viser årsakssammenhenger, konsekvenser, likheter eller ulikheter mellom underkategoriene, disse ga jeg abstrakte navn ut fra hva jeg mente viste

helheten innenfor hver enkelt hovedkategori. Kjernekategori er min opplevelse av hovedutfordringen i undersøkelsen og viser summen av det som elevene og bedriftsrepresentantene er opptatt av i forbindelse med gjennomføringen av TAF-ordningen.

Figur 6-1 viser en oversikt over sammenhengen mellom kategoriene.



Figur 6-1: Kjernekategori med tilhørende underkategorier (Tuff 2015).

Målet mitt var å utvikle en kjernekategori som beskriver hvilke erfaringer elevene og representantene fra bedriftene har med gjennomføringen av TAF-ordningen. Jeg ønsket å få kjennskap til hvilke erfaringer elevene og representantene fra bedriftene har med gjennomføringen av TAF-ordningen innen restaurant- og matfag og at resultatet av undersøkelsen kan ha verdi for andre enn meg selv, slik at elever, bedrifter, skoleeiere og andre forskere kan dra nytte av arbeidet som er utført i forbindelse med denne masteroppgaven.

6.1.2 Forholdet mellom kategoriene og kjernekategori

Kategoriene representerer min fortolkning av sammenhengen mellom de forskjellige kategoriene. Sammenhengen kom til syne gjennom konstant sammenligning av kodene som dannet grunnlaget for kategoriseringen og representerer min forståelse av funnene i undersøkelsen. Utgangspunktet for analysen var problemstillingen og de fire hjelpespørsmålene jeg brukte under hele analyseprosessen. Resultatet ble til fire hovedkategorier med tilhørende underkategorier og en kjernekategori som beskriver summen av undersøkelsens funn slik jeg har tolket dem.

Underkategoriene «*Arbeidspraksis i bedrift*» og «*Virkelighetsnært*» beskriver hva som blir gjort av elevene og representantene fra bedriftene og hva de er opptatt av. Hovedkategorien «*Praksisfellesskap*» viser sammenhengen mellom «*Arbeidspraksis i bedrift*» og «*Virkelighetsnært*», sammen men likheter og ulikheter.

Sammen med hovedkategorien «*Læringsutbyttet*», hører underkategoriene «*Utfordringer*» og «*Suksesskriterier*». Hovedkategorien representerer hva som har vært utfordrende og hva som har vært en suksess. Ved å sammenligne underkategoriene og finne årsakssammenhenger kommer hovedkategorien «*Læringsutbytte*» til syne.

Den neste hovedkategorien har fått navnet «*Lærende organisasjon*». Den viser min forståelse av skjæringspunktet og sammenhengen mellom de tilhørende underkategoriene som er «*TAF-ordningens struktur*», «*TAF-rådets arbeidsoppgaver*» og «*Brukernes medvirkningsmulighet*».

Den siste hovedkategorien er «*Fremtidsrettet kompetanse*» med underkategoriene «*Fag- eller svennebrev*», «*Studiekompetanse*» og «*Fremtidsutsikter*». Den siste hovedkategorien er av en annen art enn de tre andre kategoriene, siden den beskriver sluttkompetansen elevene oppnår og hvilken betydning denne har for elevene og bedriftene på lang sikt. Hovedkategorien er også konsekvensen av de tre andre.

Sammenhengen er å finne i datamaterialet og er det som til sist endte i en kjernekategori som representerer summen av hva elevene og bedriftsrepresentantene har av erfaringer knyttet til gjennomføringen av TAF-ordningen, sett med mine øyne. Kjernekategoriene i denne masteroppgaven er: «Et gjensidig utviklende praksisfellesskap».

6.1.3 Et gjensidig utviklende praksisfellesskap som abstrakt begrep

Min forståelse av begrepet «Et gjensidig utviklende praksisfellesskap» er sammensatt av tre ord, gjensidig, utviklende og praksisfellesskap. Alle de tre ordene brukes hver for seg eller i andre sammenhenger. Med gjensidig menes i denne sammenhengen å løse arbeidsoppgaver i fellesskap og at alles opplevelser og erfaringer er av verdi for fellesskapet. Med ordet utviklende mener jeg å bygge eller danne noe sammen med andre for og nå et mål. I dette tilfellet er målet å utvikle et best mulig opplæringstilbud for elever og bedrifter. Opplevelsene elevene og representantene fra bedriftene har med gjennomføringen av TAF-ordningen danner grunnlag for erfaringene som har påvirket utviklingen av TAF-ordningen.

I følge synonymer.no er gjensidig blant annet synonymt med felles, samlet eller kollektivt. Utvikling er synonymt med å fremstille, fremvekst, tilvekst, danne og retning i tillegg til mange andre ord (synonymer.no). Praksisfellesskap er kort forklart den felles forståelse vi har for å jobbe mot felles mål gjennom felles interesse og kjennskap til hva det betyr for fellesskapet vårt.

«Et gjensidig utviklende praksisfellesskap» er et sammensatt begrep som består av tre begreper som er avhengige av hverandre for å gi mening i denne sammenhengen. Det danner en helhet som beskriver det undersøkelsen handler om og hvordan elevene og representantene fra bedriftenes utfordringer ble håndtert.

«*Praksisfellesskap*» har i denne sammenhengen to perspektiver. TAF-rådets oppgave er å utvikle en utdanning som er best mulig for elever og bedrifter. Bedriftenes oppgave er å tilrettelegge for best mulig opplæring for elevene samtidig med forretningsdrift. Felles for begge perspektivene er at en gjennom praksisfellesskap deltar i en virksomhet der deltagerne har en felles forståelse av hva som skal produseres og hva det betyr for deres liv og fellesskap (Lave og Wenger 2003).

«*Læringsutbytte*» er resultatet av den virksomheten som finner sted i praksisfellesskapet. For elevene betyr det den kunnskapen de har fått mulighet til å tilegne seg gjennom opplæringen både inne på skolen og ute i bedriftene. For TAF-rådet har læringsutbyttet vært de erfaringene de har gjort seg med TAF-ordningen gjennom det første året sett med egne og elevenes øyne, sammen med hvordan erfaringene har vært brukt for å videreutvikle ordningen.

«*Lærende organisasjon*» er på systemnivå, og skoleeier har tilrettelagt for prøveordningen siden fylkeskommunen ved fylkesopplæringsjefen har godkjent prøveordningen. Strukturen er lagt av de skolene som opprinnelig utviklet TAF-ordningen. En av forutsetningene for TAF-ordningen er at skolen, bedriftene og elevene samarbeider om utviklingen av ordningen. Brukermedvirkning fra alle impliserte parter er en forutsetning for arbeidet.

«*Fremtidsrettet kompetanse*» er resultatet av de tre andre hovedkategoriene til sammen. Ved å igangsette en prøveordning som TAF-ordningen innen restaurant- og matfag satses det på utvikling av en ny modell for å rekruttere arbeidskraft til bransjen som ikke er utprøvd tidligere.

Alle kategoriene går inn i hverandre og er avhengige av hverandre for at vi skal få en kjernekategori som kan begrepsfeste min forståelse av hva som kom til syne gjennom analyse og tolkning av funnene i undersøkelsen. Kjerne kategorien illustrerer min opplevelse av hva som gir svaret på problemstillingen og viser summen av det som elevene og representantene fra bedriftene har erfart med gjennomføringen av TAF-ordningen. Begrepet jeg kom fram til ble «*Et gjensidig utviklende praksisfellesskap*». Hvis en av hovedkategoriene fjernes, vil teorien om «*Et gjensidig utviklende praksisfellesskap*» miste sin mening.

7 Drøfting av kjernekategori

Resultatet av analysen og min tolkning av undersøkelsens funn danner grunnlaget for drøftingen av kjernekategori. Hovedkategorier med tilhørende underkategorier er presentert og drøftet hver for seg, i sammenheng og for å synliggjøre helheten. Når jeg presenterer drøftingen tar jeg for meg en og en hovedkategori og beskriver underkategoriene som en del av helheten. Kjernekategori kom til syne som en følge av min analyse og fortolkning av utsagnene som representerer elevene og representantene fra bedriftene sine erfaringer med gjennomføringen av TAF-ordningen. Kjernekategori representerer min forståelse av hva som er kjernen i denne studien, *«Et gjensidig utviklende praksisfellesskap»*. Jeg vil her drøfte problemstillingen i forhold til hva som kom til syne gjennom undersøkelsen, sett i forhold til hva teorien sier om funnene og mine egne vurderinger.

7.1.1 Praksisfellesskap og et gjensidig utviklende praksisfellesskap

Det som kommer til syne og som elevene er opptatt av i forbindelse med gjennomføringen av TAF-ordningen, er opplæringen i bedrift. Elevene har arbeidspraksis i bedrift to dager i uken, torsdag og fredag. De beskriver overgangen fra ungdomsskole til videregående opplæring og TAF-ordningen som «å bli kastet i det og tøff» og mente de ikke var nok forberedt på det som ble forventet av dem og at de ikke hadde forkunnskaper nok, de snakket om å bli satt til «dritt oppgaver» for å bli «testet ut» og de opplevde språkbruken hos de andre ansatte i bedriften som direkte og til tider litt ufin slik jeg oppfattet det. På den andre siden tolket jeg det de fortalte om den første perioden i bedriftene som noe de var stolte av og som de taklet. Jeg har tolket det som en positiv erfaring for elevene og ser det i sammenheng med den interessen elevene har for å lære seg et fagområde når elevene i etterkant beskriver dette som en positiv opplevelse.

Slik jeg tolker elevenes utsagn, tyder det på at følelsen de hadde rundt arbeidspraksisen i bedrift de første dagene, ikke føltes bra. På den andre siden ser det ut til at erfaringene utviklet seg til å bli en del av læreprosessen til elevene i positiv forstand. Dewey (2005) beskriver læreprosessen som sammenhengen mellom elevenes læreforutsetninger og det langsiktige målet for opplæringen. Mellom de to punktene befinner arbeidsoppgavene seg, utfordringer som skal overvinnes og redskaper som benyttes for at læring skal kunne oppnås (Dewey 2005).

Illeris (2012) skriver at interesse henger sammen med ønsker, håp og drømmer og er en del av drivkraften eller motivasjonen, mens Dewey (2005) beskriver interesse som krysningpunktet mellom de oppgavene elevene blir satt til og det punktet der opplæringen berører dem følelsesmessig. Når elevene refererte til sine opplevelser knyttet til oppstartvanskelighetene ute i bedriftene er det trolig denne drivkraften som gjør seg gjeldende. Den kan ikke ses på separat men må ses i sammenheng med de positive opplevelsene elevene har i samme tidsrommet. Det å være en del av et sosialt fellesskap er ifølge Lave og Wenger (2003) en viktig del av den legitime perifere deltagelsen i et arbeidsfellesskap. Det er ifølge dem en naturlig prosess at eleven/læreren skal finne sin plass i organisasjonen og er en del av den sosiale utviklingen. Samtidig som det er en del av opplæringen å finne seg til rette i et arbeidsfellesskap som en skal bli en del av. Mestringen kommer som en del av det å oppdage at en får til noe som er av betydning for andre enn seg selv og ved å føle seg betydningsfull i samhandling med andre mennesker (Grenstad 1986).

Noe av drivkraften til elevene bør ses i sammenheng med den praktiske opplæringen ute i bedriftene. Selv om flere av elevene omtalte overgangen fra skole til bedrift som «tøff» og de opplevde «stammespråket» i bedriften som ufint, så overskygget ikke det gleden av opplæringen ute i bedriften og den drivkraften (Illeris 2012) som genererer energi til å fortsette arbeidet. Elevene påpeker selv dette under intervjuet når de snakker om arbeidsglede, som det å få jobbe. Per setter ord på hva han mener med arbeidsglede ved å si «*At du elsker det du driver med, at du liker miljø på jobben og at du liker å lage mat. Hvis du ikke liker å lage mat og at du ikke har den gløden eller viljen som skal til, så forstår ikke jeg hvorfor en går dette løpet her. En må jo ville ha skole og fagbrev og alt, sånn som jeg elsker det jo og liker det jo*». Jeg har tolket det elevene sier i denne sammenhengen at det å ha det «tøft» i starten også har vært noe av det de har likt og som har motivert dem til videre innsats. Jeg har tolket det elevene sa som «det er tøft og hardt, men vi liker det». Sett i lys av det Dewey (2005) skriver om læreprosessen så tenker jeg at erfaringene elevene fikk de første dagene ute i bedriftene berørte elevene følelsesmessig. Først i form av frustrasjon over en vanskelig arbeidssituasjon, så ved å overvinne det som oppleves vanskelig og for til slutt å mestre arbeidsoppgavene. Slik jeg forsto og oppfattet det elevene uttalte, så var de stolte av å ha overvunnet hindrene de møter på sin vei mot det endelige målet.

På det tidspunktet elevene startet med opplæringen ute i bedriftene startet prosessen med å opparbeide seg kunnskaper og ferdigheter som bidrar til at elevene i større og større grad er med på å bidra med sin kompetanse i produksjonen og bedriftens verdiskapning (Dreyfus og Dreyfus 2012). Opparbeiding av ferdigheter og kunnskap er trolig ikke nok til å fjerne elevenes frustrasjon alene. Den positive følelsen det gir å mestre arbeidsoppgavene, være en del av et praksisfelleskap og beherske de utfordringene en møter på underveis kan være med på å motivere elevene til å fortsette arbeidet mot målet de har satt seg. Ved å reflektere over sine opplevelser klarer de å snu det som ble oppfattet som en utfordring den ene dagen til å bli noe positivt senere. Det kan og ses i sammenheng med Kolb i Stålsett (2009) sin erfarings sirkel når de ser sine opplevelser i det første møtet med arbeidslivet som relevant for egen personlig utvikling.

Elevene beskrev en hverdag der de ble «kastet ut i det» etter deres egen vurdering. De snakket om dette som en positiv opplevelse i etterkant. Ut fra uttalelsene under intervjuet oppfattet jeg elevene slik at på den måten ble de kjent med arbeidspresset og arbeidsoppgavene med en gang. Sett i lys av Kolbs i Stålsett (2009) sin erfarings sirkel vil det si at elevene oppfatter at det er sammenheng mellom arbeidsoppgavene de får tildelt, hvorfor de utfører arbeidsoppgavene og hva de lærer av dette. Sagt på en annen måte, når eleven finner ut hva dette var godt for og til slutt kan anvende kunnskapen i en annen sammenheng, har læring oppstått. Elevenes sammenligning med rensing av kantareller kontra bønner setter dette i perspektiv. De lærte at noe er kjedelig og at ikke alt er like gøy, samtidig som de oppdaget at kjedelige oppgaver skal løses de også.

Elevenes erfaringer fra skolen og de refleksjonene de gjør i etterkant av de tre ukene med opplæring i grunnteknikker inne på skolen sier noe om hvor betydningsfullt det er for elevene og deres arbeidsinnsats at de opplever arbeidsoppgavene som meningsfulle. Nilsen og Sund (2008) er opptatt av at elevene får arbeidsoppgaver som er meningsfulle og relevante i forhold til opplæringen i det faget elevene ønsker å utdanne seg. Opplæring i bedrift og å starte på lærefaget fra første stund, må vi kunne beskrive som å få relevant opplæring. Å starte med arbeidspraksis i bedrift tidlig i utdanningsløpet betyr at grunnleggende ferdigheter må innarbeides i bedriften. Under et ordinært utdanningsløp foregår deler av denne opplæringen på skolen og i mange tilfeller kan elevene oppleve denne treningen som lite interessant. Det kan forklares med hjelp av Kolb i Stålsett (2009) sin erfarings sirkel med at de ikke ser sammenhengen mellom det de lærer og hva det kan brukes til. Denne problemstillingen gjør

seg ikke gjeldende på samme måte når opplæringen foregår ute i arbeidspraksis siden det er en tydeligere sammenheng mellom ferdighetene som øves inn, produksjonsprosesser og sluttproduktet.

Dreyfus og Dreyfus (2012) beskriver innøving av ferdigheter som en prosess bestående av fem stadier. Under intervjuene beskriver elevene hvordan de opplevde ikke å ha nok forkunnskaper til å kunne mestre arbeidsoppgavene de fikk tildelt. De gav uttrykk for at dette opplevdes som «tøft» og at de ble stresset. Dette funnet kan forklares med det Dreyfus og Dreyfus (2012) skriver om hvordan innøving av ferdigheter er delt inn i fem stadier. Det ser for meg ut til at elevene kjente på opplevelsen av å være nybegynner de første ukene og at det kunne føre til en følelse av ikke å mestre arbeidsoppgavene. Som en følge av kyndig veiledning av en mester så beveget ferdighetene til elevene seg fra et stadium til neste, fra nybegynner til viderekommen nybegynner eller kompetent. Hvilke stadium elevene befinner seg på er for meg vanskelig å si, men nybegynnerstadiet ser ut til å være tilbakelagt. Når elevene går fra å beskrive noe som de opplever utfordrende til å bevege seg over til noe som oppleves positivt, kan utviklingen av ferdighetene være en av forklaringene.

Lave og Wenger (2003) skriver at læring ikke kun kan knyttes til praksis, men sees i en større sammenheng. Deres syn på mesterlære er knyttet til sosiokulturell læringsteori der læringen må sees i sammenheng med den aktivitet som foregår i samspill mellom individer, kulturelle redskaper og sosiale fellesskap. Ved arbeidspraksis i bedrift tar elevene del i de daglige arbeidsoppgaver gjennom sin deltagelse i praksisfellesskapet. Kompetansen til elevene utvikles gjennom deltagelse i praksisfellesskapet, som fører til at handlingene elevene utfører gir mening. For TAF-elevene oppfatter jeg at de opplever den opplæringen de får ute i bedriftene som meningsfull og av verdi for andre enn dem selv. De illustrerer dette selv gjennom å fortelle hvor godt de liker å få tilbakemelding på produktene sine gjennom ros og positive tilbakemeldinger fra kollegene og kundene.

Jeg valgte å dele hovedkategorien inn i to underkategorier. Når jeg nå har analysert og drøftet funnene og sett på dem i sammenheng med relevant teori, kommer det til syne at underkategoriene knyttes sammen til hovedkategorien «*Praksisfellesskap*». Jeg opplever at funnene gjennom en konstant sammenligning og drøfting av kategoriene viser at de henger sammen og ikke kan ses på hver for seg, men i sammenheng. Det som kommer til syne er sammenhengen mellom arbeidspraksis i bedrift og en virkelighetsnær opplæring fordi opplæringen er bygget på den

virksomheten som bedriften driver til daglig. Konsekvensen er etter min vurdering en opplæring som oppleves relevant for elevene og er et middel på veien mot det endelige målet som er en kombinasjon mellom yrkes- og studiekompetanse.

7.1.2 Læringsutbytte og et gjensidig utviklende praksisfellesskap

Ser vi på opplæringen i bedrift og elevenes deltagelse i den daglige driften i sammenheng med læringsutbytte, så uttaler elevene at de har lært mer enn de selv forventet.

Bedriftsrepresentantene uttaler at disse elevene har en større og brattere læringskurve enn andre elever. Noe som gjør at de forventer en større verdiskapning per TAF-elev enn hos ordinære elever. Det funnet har dobbel betydning i undersøkelsen. Det ene er at TAF-elevene raskere ser sammenhengen mellom arbeidsoppgavene sine, resultatet og sluttproduktet.

Dewey (2005) påpeker at arbeid i seg selv ikke gir læring. Det er først når vi reflekterer over våre handlinger og ser det i sammenheng med det vi har gjort eller opplevd at vi har lært noe, eller som Grenstad (1986) beskriver det, å ha oppdaget noe. Ser vi på elevenes læringsutbytte har det trolig sammenheng med flere faktorer. Bedriftene TAF-elevene får opplæring i er håndplukket av TAF-rådet for å ivareta elevenes interesse for et lærefag. Det er denne interessen som ifølge Dewey (2005) bærer dem opp og frem, og som genererer energien som skal til både for å lære og for å takle de utfordringene elevene har møtt på sin vei i løpet av det første året. Slik jeg tolker det elevene sier, er det en sammenheng mellom interessen for et fag, opplæringen som gis i bedriftene, deres opplevelser av dette som relevant for deres opplæring og det langsiktige målet om å oppnå yrkes- og studiekompetanse. Ved å se på sammenhengen mellom elevenes interesser og bedriftenes, er det trolig de samme mekanismene som påvirker bedriftene til å satse tid og energi på et prøveprosjekt som TAF-ordningen. Slik jeg tolket representantene fra bedriftene har de tro på at TAF-ordningen som en modell for rekruttering av fremtidig arbeidskraft. Deres håp og drømmer var slik jeg tolket deres utsagn å rekruttere dyktige fagfolk på kort sikt og fremtidige ledere til bransjen på lang sikt. Så langt ser det ut til at TAF-ordningen i fremtiden kan være en modell for rekruttering av fagfolk til bransjen både på kort og lang sikt. Når bedriftene velger å bruke ressurser på en utdanningsmodell som TAF-ordningen så tenker jeg at det kan være fordi de ser behovet for en endring. Under intervjuene kom det frem et behov for kvalifisert arbeidskraft og fremtidige ledere. Funnene i undersøkelsen viser at representantene fra bedriftene opplever at elevene som velger TAF-ordningen er genuint interessert i det faget de ønsker fag- eller svennebrev i og at de har god faglig progresjon. Jeg vurderer dette til å være en av faktorene som påvirker

representantene fra bedriftene til å satse på TAF-ordningen, sammen med behovet for endring i måten vi i dag rekrutterer ungdom til yrkene på.

Noen utfordringer har både bedriftene og elevene møtt på i løpet av det første året med TAF-ordningen. Bedriftene har tatt imot unge elever som har begrensede erfaringer fra arbeidslivet og faget de ønsker fag- eller svennebrev i. Forventningene til hverandre var trolig ikke helt avklart på forhånd. I ettertid snakket elevene om sine forventninger og satte ord på at det hadde ikke vært så mye hjelp i de opplysningene de fikk på forhånd, fordi de ikke hadde forutsetningen til å forstå hva dette innebar. Erfaringsregisteret var etter deres egne utsagn for snevert. Erfaringer og refleksjon over handling henger sammen og elevene må erfare for å oppdage Grenstad (1986).

Det var første gangen bedriftene tok imot så unge elever som skulle inkluderes i deres praksisfellesskap. Noen justeringer måtte til internt i noen av bedriftene underveis, slik at elevene etter forholdsvis kort tid fant sin plass i fellesskapet. Elevene opplevde overgangen til arbeidslivet som «tøff» og under fokusgruppeintervjuet med elevene kom det frem at språkbruken i bedriftene opplevdes som direkte, røff eller ufin. Etter min vurdering har alle fag- eller yrkesgrupper sin egen kommunikasjonsform som en del av den interne bedriftskulturen. Lave og Wenger (2003) beskriver læring som legitim perifer deltagelse, i den sammenheng skriver de om den prosessen som foregår internt i bedriften når nyansatte skal finne sin plass i praksisfellesskapet. De skriver om den prosessen som foregår når lærlingen gradvis finner meningen med den opplæringen som gis og de ferdighetene lærlingen etter hvert behersker på veien mot å bli ett fullverdig medlem av en sosial praksis. TAF-eleven snakket under intervjuene om at de syntes språkbruken til tider var vanskelig å forholde seg til, og de snakket om at det gikk seg til underveis. Når «stammespråket» ikke oppleves som en utfordring etter en tid kan det forklares ut fra flere perspektiver. Som Lave og Wenger (2003) beskriver legitim perifer deltagelse, så kan det forklares ved at elevene har vendt seg til det og glidd inn i bedriftskulturen som et fullverdig medlem. Den andre siden av det, er at de har tatt i bruk det samme språket slik at det har blitt en del av hverdagslivet i praksisfellesskapet. Det kan også være at tiltakene bedriftene iverksatte, for å hjelpe elevene har fungert, slik at det har foregått en endring internt i bedriftene i tillegg. Svaret er trolig sammensatt og en kombinasjon av tiltakene som ble iverksatt og at elevene er i ferd med å bli fullverdige medlemmer av praksisfellesskapet på arbeidsplassen.

Den utfordringen som elevene opplevde som den vanskeligste, var trolig å beherske det faglige nivået på matematikken. Det ble iverksatt tiltak for å hjelpe elevene og får å øke forståelsen av faget. Selv uttalte elevene at de ikke så sammenhengen mellom nivået på matematikkundervisningen og relevansen til eget fagområde. Tiltak ble iverksatt, men elevene valgte bort de ekstra timene de ble tilbudt. Hva årsaken til det er kan være sammensatt, en av forklaringene kan være at elevene ikke trodde på at mer av det samme ville være til særlig hjelp. Å oppleve at undervisningen er irrelevant eller oppleves som uakseptabel kan være med på å hemme læringen (Illeris 2012). Når elevene snakker om hvor vanskelig de opplever T-matematikk, så er det etter min vurdering ikke noe enkelt svar på det. For å få skoleplass som TAF-elev var det på forhånd stilt krav til forkunnskaper i matematikk ved at inntakskravet var karakteren fire eller høyere. Slik jeg har forstått hensikten med det er, å sikre at elevene har noe forkunnskap og gode læreforutsetninger som kan være med på å bidra til at elevene mestrer faget på videregående skole nivå. Slik jeg tolker Dewey (2005) så starter læreprosessen med elevenes læreforutsetninger og målet for opplæringen er det elevene skal jobbe mot. For å kunne nå målet må elevene trene på oppgaver, overvinne vanskeligheter og bruke forskjellige metoder for å nå det langsiktige målet. Lærerens oppgave i denne sammenhengen er å planlegge læringsaktiviteter som er i samsvar med elevenes læreforutsetninger. Ut fra kravet som ble stilt til forkunnskaper er det etter min vurdering realistisk å tro at elevene skal kunne mestre faget på lik linje med de andre elevene i klassen som har fått skoleplass etter samme krav til karakterer fra ungdomskolen. Selv uttaler elevene under intervjuet at de trodde faget var mer praktisk rettet og ikke fullt så teoretisk.

En annen forklaring på at faget syntes vanskelig for elevene kan være at de ikke ser hvorfor de skal lære dette. Ser vi dette i sammenheng med Kolbs erfaringssirkel kan det forklares ved at elevene ikke ser forbindelsen mellom oppgavene de løser, hva dette betyr for dem og hva oppgavene de løser er gode for, sett i sammenheng med forståelsen av hvordan anvende det de har lært. TAF-elevene går et studiespesialiserende utdanningsprogram med fordypning i realfag kombinert med et yrkesfaglig utdanningsprogram. På bakgrunn av det kan vi spørre oss hvorfor ikke matematikkfaget blir yrkesrettet slik at elevene oppdager sammenhengen mellom lærestoffet og hvordan det kan anvendes. Jeg har ikke noe svar på det spørsmålet, men det er en tanke som kommer som en følge av de vanskelighetene elevene sier at de opplever med faget.

Sammenligner vi opplæringen elevene får i bedriftene med matematikkundervisningen eller elevenes opplevelser av oppstarten i bedriftene og deres opplevelser av matematikkvanskene, kommer det til syne for meg et spørsmål om elevene ser hensikten med opplæringen som gis. Det representantene fra bedriftene sier under intervjuene er at de opplever at TAF-elevne har bedre faglig progresjon enn ordinære elever som følger 2+2 modellen. TAF-elever fra restaurant- og matfag sliter mer med matematikken enn elever fra andre programområder, selv med tilsynelatende like læreforutsetninger. Jeg tenker at dette viser at det er en sammenheng mellom læringsutbyttet til elevene, den opplæringen som blir gitt og betydningen av å se på sammenhengen mellom fagstoffet og hvilke verdi det har for hver enkelt elev. Funnene fra undersøkelsen viser at matematikken synes vanskelig for elevene og den ser ut til å være uovervinnelig. Oppstarten ute i bedriftene var «tøff» for elevene, og for meg ser det ut til at det hinderet var overvinnelig. Både matematikken og oppstarten ut i bedriftene er eller har vært vanskelige for elevene. Hva som gjør at den ene utfordringen er overvinnelig og den andre ikke, kan diskuteres. Det som kommer til syne for meg etter å ha gjennomført denne undersøkelsen gir en indikasjon på hvorfor elevene mestrer startvanskene ute i bedriftene. Jeg har tolket det som elevene og representantene fra bedriftene sa, og kommet frem til at det er en sammenheng mellom elevenes interesse for faget, en opplæring som oppleves relevant og at de får positive tilbakemeldinger fra kolleger og kunder. På den andre siden kan det etter min vurdering være grunnlag for å stille spørsmålsteget ved om tiltak som yrkesretting av matematikken kunne gitt en mer relevant opplæring for restaurant- og matfag elevene.

Under intervjuet snakket både elever og representantene fra bedriftene om ukedagene opplæringen foregår ute i bedriftene. Slik jeg oppfattet det som ble sagt kunne dette bli et problem for enkelte av bedriftene fordi noen bedrifter har stengt en dag i uken. Ukedagene opplæringen foregår på i bedriftene kan være av betydning for hvor virkelighetsnære arbeidsoppgavene oppleves for elevene. Elevene snakket om ukedagene i forbindelse med «å bli kastet ut i det» og ved å starte på de virkelige arbeidsoppgavene med en gang. Jeg velger ikke å drøfte dette funnet utover det som ble gjort under hovedkategorien «*Praksisfelleskap*» der tema var virkelighetsnær og der jeg drøftet betydningen av dette i forhold til elevenes læringsutbytte. Samtidig tenker jeg at funnet må sees sammen med hvilke muligheter brukerne av ordningen har til å påvirke organiseringen av opplæringen innenfor TAF-ordningen. Erfaringene elevene og representantene har kan bringes inn for TAF-rådet, drøftes der og tiltak om endring kan iverksettes hvis det er tjenlig for alle partene som er engasjert i ordningen (Irgens 2011).

Suksesskriteriene til TAF-ordningen har etter min vurdering sammenheng med den korte avstanden mellom brukerne av ordningen og de som tar beslutningene. Innenfor tidsperioden denne undersøkelsen ble gjennomført var det fire elever og tre bedrifter som til sammen utgjorde gruppen som først prøvde ut TAF-ordningen for restaurant- og matfag. Styrken til ordningen ser ut til å være den endringsviljen som kjennetegner organisasjonen. På grunn av den korte avstanden mellom brukerne av ordningen og de som administrerer den, har de negative erfaringene blitt fanget opp og tatt tak i fortløpende. Kravene til karakterer og inntaksintervjuene ser ut til å bidra til at ordningen har interesserte elever som søker og tilbys skoleplass. For meg ser det ut til at kombinasjonene med interesserte elever, engasjerte representanter fra bedriftene og nærheten til de som tar beslutninger i TAF-rådet fører til at ordningen er i ferd med å etablere en kultur for utvikling. Viljen til å utvikle utdanningen til å bli best mulig for elever og bedrifter ved å lytte til og ta hensyn til erfaringene som brukerne av TAF-ordningen har, ser ut til å være med på å bidra til suksess så langt.

7.1.3 Lærende organisasjon og et gjensidig utviklende praksisfellesskap

TAF-ordningen er en prøveordning som er bygget på samarbeid mellom skole og næringsliv. Målet er å utvikle en organisasjon som kan være med på å utvikle et alternativt utdanningstilbud, også innenfor restaurant- og matfag og som kan bidra med kvalifisert arbeidskraft til næringslivet. I følge Stålsett (2009) har en organisasjon som oppgave å bruke sine ressurser på en slik måte at virksomheten klarer å takle sine utfordringer og etablere ny praksis når det er nødvendig. Til drift av ordningen er det satt sammen et råd (TAF-rådet) som består av representanter fra skolen- bedriftene og elevene. Så langt ser det ut til at rådet har fungert slik intensjonen var. Rådet har som oppgave å samarbeide om å gjøre utdanningen best mulig for elever og bedrifter, gjennom samarbeid med de impliserte partene.

TAF-rådet sine oppgaver i tillegg til å utvikle en best mulig utdanning er å være til stede under intervju med elevene før de får tilbud om skoleplass. Intensjonen med intervjuene er å kartlegge interesse for ordningen og om elevene har den interessen og arbeidsviljen som er nødvendig for å kunne klare de høye kravene til arbeidsinnsats. Etter min vurdering er det en sammenheng mellom interessen for et lærefag og motivasjonen som er nødvendig for å kunne mestre de høye arbeidskravene både på skolen og ute i bedriftene. Interesse henger sammen med ønsker, håp og drømmer og er ifølge Illeris (2012) drivkraften eller motivasjonen. Det er

denne som bærer en fremover og som genererer energi til å fortsette når det går tungt eller hverdagen kjennes vanskelig (Dewey 2005).

Brukermedvirkningen har etter det jeg har oppfattet vært en av suksessfaktorene til ordningen så langt. Noe informantene både forteller om og bekrefter. Noe som bekymrer sett fra utsiden, er at elevene ikke er representert i TAF-rådet selv om det i utgangspunktet er intensjonen. På lang sikt kan det føre til at elevenes stemme ikke kommer frem når ordningen får flere elever fordelt over flere årstrinn og med flere bedrifter involvert. Brukerne av ordningen er både elever og bedrifter. Slik det har fungert til nå har elevenes stemme blitt hørt gjennom bedriftene. Dette strider mot arbeidsmetodene innenfor en lærende organisasjon slik Stålsett (2009) beskriver dem. Hun sier det er nødvendig å bruke opparbeidet kunnskap for å kunne utvikle organisasjonen og for å etablere ny praksis. Nå er ikke det å etablere ny praksis det viktigste ifølge Irgens (2011), men kan være nyttig kunnskap ved en eventuell lignende situasjon på et senere tidspunkt. Et eksempel på hvor nyttig informasjon kan ha gått tapt er når elevene ikke var direkte involvert i beslutningsprosessen da tiltakene som skulle hjelpe elevene med matematikken ble vedtatt og iverksatt. Deres utfordringer med matematikken var fanget opp, men deres synspunkter på om tiltaket var til hjelp eller ikke ble ikke ivaretatt fordi de ikke var medvirkende i beslutningsprosessen (Illeris 2014). Ved å spørre dem problemet gjelder, vil tiltakene kunne tilpasses og være med på å bidra til at opplæringen kan oppleves som relevant. Om resultatet av tiltakene som ble iverksatt hadde blitt annerledes ved medvirkning fra elevene i beslutningsprosessen vites ikke, men etter min vurdering kunne det vært med på å sikre at elevene hadde valgt å delta i timene med ekstraundervisningen i stedet for å velge det bort selv om tiltaket hadde blitt det samme.

Hovedkategorien en «*Lærende organisasjon*» ble til under innsamlingen av dataene, og analysen viste meg et mønster som viser at TAF-ordningen har en struktur og oppbygging som jeg kjenner igjen i Stålsett (2009) sin beskrivelse av en lærende organisasjon.

Underkategoriene «*TAF-ordningens struktur*» ble til som en følge av nødvendigheten av å presentere hvordan TAF-ordningen er organisert og strukturert. Den neste underkategorien er «*TAF-rådets arbeidsoppgaver*» og denne kategorien henger sammen med strukturen siden TAF-rådet har som oppgave å drifte ordningen og gjøre utdanningen best mulig for elever og bedrifter. Slik jeg tolker TAF-rådets arbeidsoppgaver og ansvarsområde er det rådet som ivaretar prinsippene til en lærende organisasjon gjennom sine arbeidsmåter. TAF-rådet er et samarbeidsorgan bestående av representanter fra skolen, bedriftene og elevene. Oppgavene til

rådet er å utvikle ordningen gjennom å reflektere over hendelser som påvirker organisasjonen på en eller annen måte og endre praksis hvis nødvendig (Stålsett 2009).

Den siste underkategorien ble «*Brukernes påvirkningsmulighet*» og denne ser jeg i sammenheng med TAF-rådets arbeidsoppgaver. Å utvikle en utdanning til beste for elever og bedrifter ivaretas gjennom opplevelser og erfaringer som elevene og representantene fra bedriftene tar med til organisasjonen og drøfter i fellesskap. Utviklingen bygger på tilbakemeldinger fra brukerne, felles interesser og gjensidig tillitt (Irgens 2011). Noe som etter mitt skjønn er nødvendig for «*Et gjensidig utviklende praksisfellesskap*».

7.1.4 Fremtidsrettet kompetanse og et gjensidig utviklende praksisfellesskap

Sluttkompetansen til elevene er både fag- eller svennebrev og studiekompetanse med fordypning i realfag. TAF- elevene går ut av videregående opplæring med en kompetanse som ifølge bedriftsrepresentantene er eller vil bli etterspurt i fremtiden. Det samsvarer også med det Statistisk Sentralbyrå (2013) beskriver i sin framskrivning om behovet for ulik kompetanse hos fremtidige yrkesutøvere. Det samme behovet skriver også Nyen og Tønder om i sin bok om yrkesfagenes utfordringer fra 2014.

Elevene snakket under fokusgruppeintervjuet om de mulighetene som åpner seg for dem etter endt utdanning. Slik jeg forsto elevene var det resultatet av TAF-ordningen som er viktig for dem. De snakket om de mulighetene som åpner seg for dem når de oppnår en kompetanse som gir en kombinasjon av yrkes- og studiekompetanse. Representantene fra bedriftene snakket under sine intervjuer om de forventningene de hadde til resultatet av TAF-ordningen. Det ble snakket om bransjens behov for kvalifisert arbeidskraft på både kort og lang sikt. På kort sikt faglært arbeidskraft og på lang sikt behovet for fremtidige ledere med fagkompetanse i tillegg til høyere utdanning. Det kom tydelig frem av intervjuene at dette var årsakene til deres engasjement i forbindelse med etablering av TAF-ordningen for restaurant- og matfag. Åpenheten og viljen for å prøve nye modeller for å sikre seg kvalifisert arbeidskraft, sammen med verdien av kombinasjonen av yrkes- og studiekompetanse, var for meg synlig.

Den innovative tankegangen til representantene fra bedriftene ble for meg tydelig. Skogen (2004) beskriver innovasjon som en planlagt endring som har til hensikt å forandre praksis. Han skriver at en innovativprosess ledes av kvalifiserte fagfolk som sikrer at en ikke taper

målet av syne, er kreativ i utviklingen av alternativ praksis og lærer av prosessen. TAF-ordningen har etter min vurdering flere av kjennetegnene til en innovativ organisasjon. Meyer (2009) beskriver innovative mennesker som skapende og at de kjennetegnes ved at de utvikler sine ressurser og kompetanse samtidig som de evner å dele sin kunnskap med andre og bruke sin kreativitet for å få frem nye løsninger på kjente utfordringer.

Kompetansen vi tilegner oss gjennom skolegang og personlig utvikling er med på å bestemme hvilke arenaer vi får tilgang til (Nygren 2004). Studiekompetansen tilegner elevene seg gjennom skolegang og yrkeskompetansen tilegner de seg gjennom skolegang og arbeidspraksis i bedriftene. Nilsen og Sund (2008) deler yrkeskompetansen inn i to deler, fagkompetanse og nøkkelkompetanse. De skriver at fagkompetanse utvikles i gjennom opplæring i bedrift, mens nøkkelkompetansen er mer sammensatt. Nøkkelkompetanse kan også betegnes som personligkompetanse og kan ifølge Skau (2009) forstås som vår evne til å tilpasse oss nye situasjoner, handle etter intuisjon og følsomhet i forhold til samspill med andre, ansvarsfølelse, sosialt mot og skaperkraft. Hun skriver at kompetanse ikke er noe vi har, men som vi utvikler over tid. Ved å inkludere våre verdier, kunnskaper og ferdigheter som utgangspunkt for målrettet arbeid utvikler vi vår personligkompetanse.

Gjennom TAF-ordningen har elevene og representantene fra bedriftene etter min vurdering utviklet ny kompetanse ved å være med på gjennomføringen av TAF-ordningen. Gjennom sitt arbeid i bedriftene har elevene utviklet ny faglig- og personlig kompetanse gjennom sitt målrettede arbeid mot et mål om en dag å oppnå en sluttkompetanse som gir dem fag- eller svennebrev i et lærefag, og i tillegg studiekompetanse som gjør dem i stand til å studere videre ved høyskoler eller universiteter. Nyen og Tønder (2014) skriver at fagopplæring skal gi en kompetanse som har verdi i seg selv samtidig som det gir grunnlag for livslang læring både i arbeidsliv og utdanningssystemet. Slik jeg oppfatter TAF-ordningen gir den elevene grunnlag for å kunne tilegne seg den kompetansen som Nyen og Tønder beskriver. I tillegg oppfatter jeg at ved å være med på utvikle TAF-ordningen så utvikles endringskompetansen til elevene, noe som gjør dem rustet til å takle utfordringene de vil møte i sitt fremtidige arbeids- og privatliv.

Representantene fra bedriftene har tilegnet seg kompetanse om drift og igangsetting av en TAF-ordning. Kompetanse i å drive opplæring av elever som er unge og med opplæringen i bedrift av elever med begrenset forkunnskap og varierende faglige ferdigheter. Jeg vil tro at deres personlige kompetanse har endret seg samtidig som deres tidligere kompetanse har kommet til nytte under utviklingen av TAF-ordningen.

7.1.5 Problemstillingen sett i lys av et gjensidig utviklende praksisfellesskap

Gjennom denne drøftingen har jeg plassert *«Et gjensidig utviklende praksisfellesskap»* innenfor tre begreper som viser sammenhengen mellom hovedkategoriene og kjernekategoriene som svarer på problemstillingen. Gjensidigheten ivaretas gjennom samarbeid og muligheten brukerne har til medvirkning og TAF-rådets funksjon som utvikler av TAF-ordningen.

Utviklende som begrep forklarer sammenhengen mellom TAF-rådet sin rolle som leder av ordningen og elevene og representantene fra bedriftene sine erfaringer med TAF-ordningen. Erfaringene med gjennomføringen danner grunnlag for refleksjon og endring av praksis der det er nødvendig.

Opplæring i praksisfellesskap gjennom arbeidspraksis i bedriftene, læringsutbyttet til elevene og utviklingen av TAF-ordningen har sammenheng med kompetansen elevene tilegner seg gjennom opplæringen. Konsekvensen av opplæringen er den sluttkompetansen elevene opparbeider seg gjennom TAF-ordningen. Konsekvensen for bedriftene er erfaringer med TAF-ordningen og kunnskap om de forskjellige fenomenene som oppsto i løpet av den første perioden. Denne erfaringen kan tas frem igjen og brukes på senere tidspunkt for å kunne tilrettelegge utdanningen bedre for både elever og bedrifter.

Jeg mener kjernekategoriene representerer et felles begrep som oppsummerer hovedkategoriene med underkategorier. Den representerer det som kom til syne under datainnsamlingen, kodingen og analyseringen, og begrepsfester min forståelse av svaret på problemstillingen. Hvilke erfaringer har elevene og representantene fra bedriftene med gjennomføringen av TAF-ordningen? Svaret er de impliserte sitt hovedansvar og representerer det elevene og representantene er opptatt av i forbindelse med gjennomføringen av TAF-ordningen, *«Et gjensidig utviklende praksisfellesskap»*.

8 Avslutnings betraktninger

Hensikten med dette prosjektet har vært å få kjennskap til hvilke erfaringer elevene og bedriftsrepresentantene hadde med gjennomføringen av TAF-ordningen innen restaurant- og matfag. Utgangspunktet var problemstillingen, og med den analysen og drøftingen som er utført, har jeg fått kjennskap til de erfaringene elevene og representantene fra bedriftene har med gjennomføringen av TAF-ordningen.

Metoden jeg valgte å bruke er åpen og induktiv. Empiriske data ble samlet inn og behandlet videre med utgangspunkt i en grounded theory metodisk tilnærming som analysestrategi. Ved å velge denne analysestrategien så påvirket det arbeidet med dette prosjektet på flere måter. Det som kjennetegner metoden er at jeg som forsker møter dataene med et åpent sinn og lar dataene tale for seg samtidig som analyseprosessen er regelstyrt. Å velge en analysestrategi som er regelstyrt og som så enkel ut i starten av prosessen, viste seg å være mer utfordrende enn først antatt. Det førte til at jeg måtte ta noen strategiske valg underveis også da oppgaven skulle skrives. Et av valgene var ikke å skrive et tradisjonelt teorikapittel, men en beskrivelse av min førforståelse og med forankring i teori som belyser begrepene som er brukt i problemstillingen, sammen med offentlige dokumenter som omhandler TAF-ordningen. Teorien jeg har benyttet kommer på et senere punkt i teksten og er med på å belyse funnene av undersøkelsen. Å bruke teorien der den naturlig hører til, har gitt meg en god forståelse av forskningsfeltet.

Gjennom forskningsprosessen har dataene talt til meg, og tidlig i prosessen kom erfaringen til elevene og representantene til syne. Gjennom å skrive notater i form av stikkord som representerte det som kom til syne underveis, transkribering av intervjuene og ved uformelle samtaler, så startet kodingen av dataene tidlig og foregikk under hele forskningsprosessen. Åpen koding fikk jeg hjelp til av læringsgruppa og veilederen min, noe som etter min vurdering førte til et utvalg av data som representerer det elevene og representantene fra bedriftene har opplevd og erfart i forbindelse med gjennomføringen av TAF-ordningen. Alle data som ble samlet inn ble skrevet ned i form av transkribering av intervjuene og notater. Dette ble samlet til en forskningsfortelling sammen med mine refleksjoner rundt planleggingen, gjennomføringen og notatskriving i etterkant, og utgjorde forarbeidet før koding av datamaterialet kunne starte.

Utfordringen kom da kodene skulle kategoriseres, sorteres, sammenlignes og ende ut i en kjernekategori. Periodevis syntes prosessen å være kaotisk, og i perioder var det vanskelig å se at jeg skulle kunne samle trådene og finne frem til en kjernekategori. Analyse spørsmålene jeg utarbeidet ble til god hjelp fordi det bidro til at jeg konsentrerte meg om å finne de utsagnene som beskrev elevene og representantene fra bedriftene sine erfaringer med gjennomføringen av TAF-ordningen siden det var hensikten med undersøkelsen. Det ble mange runder med skriving av lapper, sortering av data, tegning av oversiktskart og navnsetting av kategoriene før resultatet var klart for presentasjon. Prosessen med å finne frem til kjernekategorien varte helt frem til analysen og den teoretiske utledningen av funnene i undersøkelsen var skrevet. Jeg hadde sett sammenhengen hele veien, men å finne den siste kjernekategorien som organiserer de andre kategoriene til en som uttrykker deltagerens hovedutfordringer tok tid. Min analyse av datamaterialet og tolkning av funnene resulterte i min forståelse av det som kom til syne og som begrepsfester kjernekategorien, *«Et gjensidig utviklende praksisfellesskap»*. Kjernekategorien representerer summen av det som elevene og representantene fra bedriftene har erfart i forbindelse med gjennomføringen av TAF-ordningen.

Hensikten med å intervjuer elevene og representantene var å samle empiriske data som danner grunnlaget for undersøkelsen. Ved å spørre dem det gjelder om deres erfaringer med gjennomføringen av TAF-ordningen bygger undersøkelsen på data som er samlet inn fra dem det gjelder og som har opplevd erfaringene. Gjennom transkribering, analyse og tolkning av dataene har formen på innholdet endret seg. Jeg har forsøkt å beholde innholdet i det som elevene og bedriftsrepresentanten sa, samtidig er materialet gjort abstrakt. Den prosessen har vært utfordrende fordi uttalelsene beveget seg fra å være konkrete, for etter hvert se ut til å bli mer abstrakte og få en mer generell karakter. Hensikten med generaliseringen er å gjøre funnene allmenngyldige og det har jeg løst ved å finne frem til bekreftelser gjennom litteratursøk og annen forskning.

Resultatet av undersøkelsen viser elevene og bedriftsrepresentantenes perspektiv på gjennomføringen av undersøkelsen. Noe jeg opplever som undersøkelsenes styrke. Svakheten kan være min førforståelse av TAF-ordningen som en utdanning som kan være med på å rekruttere «skoleflinke» elever til yrkesfag og at det kan ha påvirket studien slik at den ble misvisende. Det er mange fenomener som har vært gjenstand for undersøkelse i denne studien. Noen ble kort beskrevet uten at jeg gikk i dybden, mens andre ble viet

oppmerksomhet og behandlet videre. Det jeg valgte å gå i dybden på gjennom analyse, teoretisk utledning og drøfting er de funnene jeg opplever har betydning for utvikling av ordningen, og som andre som ønsker å sette i gang lignende ordninger kan ha nytte av.

«Et gjensidig utviklende praksisfellesskap» indikerer at TAF-ordningen er under utvikling.

Utviklingen foregår gjennom en interaksjon mellom de tre partene som drifter og bruker TAF-ordningen til daglig. Gjensidig utvikling av praksisfellesskapet betyr for elevene og bedriftsrepresentantene at deres stemmer blir hørt og tiltak som bedrer utdanningstilbudet både på skolen og ute i bedriftene er av betydning for elevene og representantene fra bedriftene. Slik jeg forstår informantene er det særlig opplæringen ute i bedriftene som er av betydning for dem og som bærer ordningen gjennom utfordringer til suksess.

Undersøkelsen jeg gjennomførte gir et bilde av de erfaringene elevene og representantene fra bedriftene har med gjennomføringen av TAF-ordningen etter det første året. Det er en prøveordning som ikke er prøvd ut for programområdet restaurant- og matfag tidligere. Erfaringene etter det første året viser etter min vurdering at det som har vært utfordringer for elevene har samtidig vært suksesskriterier. Det ser for meg ut som om elevene liker utfordringer de klarer å overvinne og at det er en kilde til motivasjon for videre innsats. Et av forbedringspotensialene til ordningen er etter min vurdering at elevene i større grad kan trekkes inn i beslutningsprosessene. Det andre som kommer til syne er hvordan utfordringene knyttet til matematikkundervisningen løses. En mulighet er å se på innholdet i opplæringen og om den kan yrkesrettes på en annen måte. En annen er å drøfte om det er behov for T-matematikk og fordypning i realfag, og om det er veien å gå mot en fremtidsrettet sluttkompetanse for elever innenfor restaurant- og matfag.

Bedriftene har ut fra funnene i undersøkelsen tro på ordningen og at den kan være med på å bidra til kvalifisert arbeidskraft i bedriftene på kort sikt, samtidig som det kan tilføre næringslivet kompetente arbeidstakere på lang sikt. Hvilken plass TAF-ordningen har i utdanningssystemet for restaurant- og matfag er det for tidlig å si noe om. Svaret på det finner vi tidligst om fire år, og kan være interessant for andre å undersøke noen år frem i tid.

Litteraturliste

- Berulfsen B. og Gundersen D. *Fremmed ordbok* (14. utgave) Oslo: Kunnskapsforlaget
- Brinchmann B.S. (2014) *Fra idé til grounded theory*. Hjälmhult E., Giske T. og Satinovic M. (red.) *Innføring i grounded theory* (s.75-87). Oslo/Trondheim: Akademika forlag
- Dalland O. (2010) *Metode og oppgaveskriving for studenter* (4.utgave og 4.opplag) Oslo: Gyldendal Akademiske
- Dewey J. (2005) *Demokrati og uddanning*. Århus: Forlaget Klim
- Dreyfus H. og Dreyfus S. (2012). *Fem stadier at færdighedstilegnelsen*. Illeris K. (red) *49 tekster om læring* (s. 423-436). Frederiksberg: Samfundslitteratur
- Eikeland O. og Berg A.M. (1997) *Medvirkningsbasert organisasjonslæring og utvikling i kommunene*. Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Ertsås T.I. og Irgens E.J. (2014) *Fra individuell erfaring til felles kunnskap*. Postholm M.B (red.) *Ledelse og læring i skolen* (s.161-180) Oslo: universitetsforlaget
- Gjerde S. (2010) *Coaching hva – hvorfor – hvordan* (2.utgave) Bergen, Fagbokforlaget
- Glaser B. (2010) *Att göra grundad teori – problem, frågor och diskussion*. Mill Valley: Sociology Press
- Gynnild A. (2014)*Introduksjon til grounded theory* Hjälmhult E., Giske T. og Satinovic M. (red.) *Innføring i grounded theory* (s.13-24). Oslo/Trondheim: Akademika forlag
- Grenstad N.M. (1986) *Å lære er å oppdage*. Oslo: Didakta Norsk Forlag
- Hartviksen M. og Kversøy K.S. (2009) *Samarbeid og konflikt*.(2.opplag) Bergen: Fagbokforlaget.
- Hiim H. og Hippe E. (2007) *Å utdanne profesjonelle yrkesutøvere*. (2.opplag) Oslo: Gyldendal Akademiske
- Hjälmhult E. (2014)*Å identifisere hovedutfordringen til deltakerne – nøkkelen til hele teorien*. Hjälmhult E., Giske T. og Satinovic M. (red.) *Innføring i grounded theory* (s.25-34). Oslo/Trondheim: Akademika forlag
- Illeris K. (2012) *Læring*. Oslo: Gyldendalforlag
- Irgens E.J. (2011) *Dynamiske og lærende organisasjoner*. Bergen: Fagbokforlaget
- Johannessen A., Tuft P.A. og Christoffersen L. (2011). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (2.opplag). Oslo: Abstrakt forlag
- Klev R. og Levin M. (2009) *Forandring som praksis*.(2 utgave) Bergen: Fagbokforlaget.

- Kolb D.A. (2012). *Erfaringslæring – proceccen og det strukturelle grundlag*. Illeris K. (red) 49 tekster om læring (s.283-298). Frederiksberg: Samfundslitteratur
- Kvale S. og Brinkmann S. (2010) *Det kvalitative forskningsintervju*. (2.utgave, 2 opplag) Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Kvale S. (2009) *Forskere i lære*. Kvale S. og Nielsen K. *Mesterlære* (4.utgave s.149-166) Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Lave J. og Wenger E. (2012) *Situert læring-legitim perifer deltagelse*. Illeris K. (red) 49 tekster om læring (s.127-136). Frederiksberg: Samfundslitteratur
- Lave J. og Wenger E.(2003) *Situert læring og andre tekster*. København: Reitzels Forlag
- Meld. St. 20 (2012–2013).(2013)*På rett vei*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
Hentet 12. november 2014 fra
http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2012-2013/meld-st-20-20122013.html?regj_oss=1&id=717308
- Meld. St.13 (2011-2012).(2012). *Utdanning for velferd*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
Henter 12. november 2014 fra
www.regjeringen.no/templates/Underside.aspx?id=672897
- Meyer S. (2009) *Kunnskap, innovasjon og læring*. Skogen K. og Sjøvoll J. (red) *Pedagogisk entreprenørskap*.(s.67-78). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag
- Nielsen K. og Kvale S. (2009) *Mesterlære*. (4.opplag) Oslo: Gyldendal Akademiske
- Nilsen S.E. og Sund G.H. (2008) *Læring gjennom praksis*. Oslo: Pedlex
- Nygren P. (2004) *Handlingskompetanse* Oslo: Gyldendal Akademiske
- Nyen T. og Trøen A. H. (2014) *Yrkesfagene under press* Oslo: Universitetsforlaget
- Thulesius H. (2014) *Teoretiske koder*. Hjälmhult E., Giske T. og Satinovic M. (red.) *Innføring i grounded theory* (s.47-60). Oslo/Trondheim: Akademika forlag
- Tveiten S. (2010) *Veiledning mer enn ord* (3.utgave, 2.opplag) Bergen: Fagbokforlaget
- Tveiten S. (2008) *Den vet best hvor skoen trykker*.(2.opplag) Bergen: Fagbokforlaget
- Oppland fylkeskommune (2014) *Regionalt handlingsprogram 2014*.
Hentet 12. november 2014 fra
http://www.oppland.no/Documents/Styringsdokumenter/RHP_2014_web.pdf
- Oppland fylkeskommune (2013) *Raufoss videregående skole, opplæringstilbud 2013*. Hentet 13. november 2014 fra

<http://www.opplandvgs.no/Raufoss-videregaende-skole/Opplaringstilbud/>

Postholm M.B. (2010) *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2.utgave) Oslo: Universitetsforlaget

Prop. 68 L (2013–2014)2014) *Endringer i opplæringslova, privatskolelova og folkehøyskoleloven (leksehjelp m.m.)* Oslo: Kunnskapsdepartementet.
Hentet 12. november fra http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/prop/2013-2014/Prop-68-L-20132014.html?regj_oss=1&id=756224

Schön D.A. (2001) *Den reflekterende praktiker*. Århus: Forlaget Klim

Skau G.M. (2009) *Gode fagfolk vokser*. (5.opplag) Oslo: Cappelen Akademiske Forlag

Skogen K. (2004) *Innovasjon i skolen*.(4.opplag) Oslo: Universitetsforlaget.

Spurkeland J. (2009) *Relasjonsledelse*.(3.utgave) Oslo: Universitetsforlaget.

Spurkeland J. (2006) *Relasjonskompetanse*.(2.opplag) Oslo: Universitetsforlaget.

St.meld. nr. 44 (2008-2009).(2009). *Utdanningslinja*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
Hentet 12. november 2014 fra
www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2008-2009/stmeld-nr-44-2008-2009-.html?regj_oss=1&id=565231

St.meld. nr. 30 (2003-2004).(2004) *Kultur for læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 16. november 2014 fra
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20032004/stmeld-nr-030-2003-2004-.html?id=404433>

Statistisk sentralbyrå (2013) *Framskrivninger for tilbud og etterspørsel etter arbeidskraft med ulike utdanninger*. Hentet 20. november 2014 fra <https://ssb.no/arbeid-og-lonn/artikler-og-publikasjoner/forecasting-demand-and-supply-of-labour-by-education>

Stålsett U.(2009) *Veiledning i lærende organisasjoner*. Bergen: Fagbokforlaget

Synonymer (2015) Hentet mars 2015 <http://synonymer.no/index.php>

Tekniske & Allmenne Fag Hentet 20. november 2014 fra <http://www.taf.no/>

Utdanningsdirektoratet (2012) *Samfunnskontrakten (2012)* Hentet 12. november 2014 fra
<http://www.udir.no/Upload/Fagopplaring/Samfunnskontrakt%20for%20flere%201%c3%a6replasser%202012-2015.pdf?epslanguage=no>

Wackerhausen S.(2009) *Det skolestiske paradigmet og mesterlære*. Kvale S. og Nielsen K. *Mesterlære* (4.utgave s.182-193) Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Raufoss 3.6.2014

Til elever, foresatte, bedrifter og bedriftsrepresentanter tilknyttet TAF

Jeg heter Inger Marie Tuff og er lærer i restaurant- og matfag ved (Skolens navn) videregående skole. Ved siden av lærer jobben ved avdeling for Restaurant- og matfag studerer jeg ved Høgskolen i Oslo og Akershus. Der arbeider jeg med en masteroppgave i yrkespedagogikk. Tema for masterarbeidet mitt er hvilke erfaringer har elever og bedrifter i forhold til hvordan TAF løp er organisert?

For å innhente den informasjon jeg trenger, ønsker jeg å foreta fokusgruppeintervju av TAF elever og individuelle intervjuer av bedriftsrepresentanter i de bedriftene elevene har praktisk opplæring. For å dokumentere intervjuene ønsker jeg å bruke tanke kart, foreta lydopptak og gjøre observasjonsnotater underveis. I tillegg til intervjuene skal jeg være observatør under TAF råds møter.

TAF for restaurant- og matfag er et nytt utdanningstilbud. Jeg ønsker å finne ut hva som er utfordringer og hva som er suksess kriterier sett med elevene og bedriftsrepresentantenes øyne. Hvilke utfordringer har de erfart og opplevd samt hvilke fordeler de har erfart eller ser ved å være TAF elev og opplæringsbedrift innenfor TAF. Resultatet av forskningsarbeidet vil kunne brukes av andre som planlegger oppstart av TAF løp og vil kunne gi en oversikt over de utfordringer en vil kunne møte på og hva som kan bidra til en vellykket oppstart ved innføring av liknende utdanningstilbud inne Restaurant- og matfag

Elever og lærer i TAF klassen har gitt tillatelse til at jeg foretar et gruppefokusintervju og bruker resultatene fra det i forskningsarbeidet mitt. Rektor (Navn) og elevleder (Navn) har gitt sin tillatelse til at jeg får gjøre forskningsarbeid til masteroppgaven min på skolen. **Deltagelse er frivillig** og deltakerne kan trekke seg ut så lenge studien pågår uten å oppgi grunn. I den ferdige rapporten kan del bli aktuelt å sitere utsagn fra elever og/eller bedrifter i form av beskrivelser fra konkrete erfaringer og opplevelser. **Alle opplysninger som kommer frem vil bli behandlet konfidensielt og bli anonymisert.**

Når elever eller bedriftsrepresentanter blir sitert vil det være med fiktivt navn og alle bli betegnet med han/eleven. Alle data i form av lydopptak vil bli slettet etter at forskningsarbeidet er avsluttet. Senest 1.6.2015

På bakgrunn av opplysningene som er gitt ber jeg om tillatelse til:

- at jeg våren 2014 kan foreta gruppefokusintervju i TAF, RM
- intervju bedriftsrepresentanter
- at datamaterialet kan tas opp på bånd analysert, tolket og brukt i masteroppgaven

Både som lærer og student setter jeg pris et godt samarbeid med både skole, bedrifter, elever og foresatte. For å kunne foreta fokusgruppeintervju i TAF klassen og for å kunne publisere resultatet av datainnsamlingen min trenger jeg en skriftlig tillatelse fra bedriftsrepresentanter, elever og foresatte dersom elever er under 18 år. Når arbeidet mitt er ferdig vil dere bli orientert om resultatet av undersøkelsen.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS og godkjent

Ved spørsmål kan jeg kontaktes på e-post inger.marie.tuff@oppland.org eller Mobil 95067250

Vennlig hilsen

Inger Marie Tuff

Student med Høgskolen i Oslo og Akershus.

Svarslipp

Jeg gir tillatelse til datainnsamling og bruk av denne i masterarbeidet og at dataene fra undersøkelsen kan publiseres.

Dato: _____/_____/2014

Bedriftens underskrift 4

Til skolens ledelse

Jeg heter Inger Marie Tuff og er lærer i restaurant- og matfag. Ved siden av lærer jobben ved avdeling for restaurant- og matfag studerer jeg ved Høgskolen i Oslo og Akershus. Der arbeider jeg med en masteroppgave i yrkespedagogikk. Tema for masterarbeidet mitt er hvilke erfaringer har elever og bedrifter i forhold til hvordan TAF løp er organisert?

For å innhente den informasjon jeg trenger, ønsker jeg å foreta fokusgruppeintervju av TAF elever og individuelle intervjuer av bedriftsrepresentanter i de bedriftene elevene har praktisk opplæring. For å dokumentere intervjuene ønsker jeg å bruke tanke kart, foreta lydopptak og gjøre observasjonsnotater underveis. I tillegg til intervjuene ønsker jeg å være observatør under TAF råd møtene.

TAF for restaurant- og matfag er et nytt utdanningstilbud. Jeg ønsker å finne ut hva som er utfordringer og hva som er suksess kriterier sett med elevene og bedriftsrepresentantenes øyne. Hvilke utfordringer har de erfart og opplevd samt hvilke fordeler de har erfart eller ser ved å være TAF elev og opplæringsbedrift innenfor TAF. Resultatet av forskningsarbeidet vil kunne brukes av andre som planlegger oppstart av TAF løp og vil kunne gi en oversikt over de utfordringer en vil kunne møte på og hva som kan bidra til en vellykket oppstart ved innføring av liknende utdanningstilbud inne Restaurant- og matfag

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS der jeg ber om tillatelse til å gjennomføre studien og hvor jeg beskriver masterarbeidet mitt. Hvordan jeg tenker at dataene og informantene blir anonymisert. Jeg vil i tillegg utarbeide en kontrakt til elever med foresatte og bedriftsrepresentanter der det gis informasjon om prosjektet og hvor informantene kan gi sitt samtykke. I kontrakten vil det bli lagt vekt på at informantene når som helst kan trekke seg fra studien mens den pågår uten å oppgi grunn.

I den ferdige rapporten kan del bli aktuelt å sitere utsagn fra elever og/eller bedrifter i form av beskrivelser fra konkrete erfaringer og opplevelser. Alle opplysninger som kommer frem vil bli behandlet konfidensielt og bli anonymisert.

Når elever eller bedriftsrepresentanter blir sitert vil det være med fiktivt navn og alle bli betegnet med han/eleven. Alle data i form av lydopptak vil bli slettet etter at forskningsarbeidet er avsluttet. Senest 1.6.2015

På bakgrunn av opplysningene som er gitt ber jeg om tillatelse til:

- datainnsamling i forbindelse med masterstudie i perioden 1.6.2014 – 1.6.2015
- være observatør under TAF rådsmøter
- at jeg våren 2014 kan foreta gruppefokusintervju i TAF, RM
- at datamaterialet kan bli tatt opp på bånd, analysert, tolket og brukt i masteroppgaven

Både som lærer og student setter jeg pris et godt samarbeid med både skole, bedrifter, elever og foresatte. For å kunne foreta fokusgruppeintervju i TAF klassen og for å kunne publisere resultatet av datainnsamlingen min trenger jeg en skriftlig tillatelse fra skolen for å kunne foreta informasjonsinnhenting på skolen med elever. Når arbeidet mitt er ferdig vil dere bli orientert om resultatet av undersøkelsen.

Ved spørsmål kan jeg kontaktes på e-post inger.marie.tuff@oppland.org eller Mobil 95067250

Vennlig hilsen

Inger Marie Tuff

Student med Høgskolen i Oslo og Akershus.

Tillatelse gitt

Dato: _____/_____/2014

Skolens underskrift

Intervjuguide

Hensikten med intervjuet er å kartlegge hvilke erfaringer elever og bedrifter har med TAF (tekniske og allmenne fag) etter første året dette er et utdanningstilbud innen Restaurant- og matfag. Intervjuguiden tar utgangspunkt i problemstillingen og forskningsspørsmålene.

Problemstilling:

Hvilke erfaringer har elevene og representanter fra bedrifter med gjennomføringen av TAF-ordningen?

Analysespørsmål:

Hva blir gjort av elevene og representantene fra bedriftene?

Hva er elevene og representantene fra bedriftene opptatt av?

Hva blir TAF-ordningen påvirket av?

Hva er utfordringer og suksesskriterier?

Innledning

Ønsket mitt er å gjennomføre semistrukturert intervjuer som bærer preg av dialog og åpenhet samtidig som en setter fokus på tema for intervjuene. Tema tar utgangspunkt i problemstillingen og forskningsspørsmålene. Jeg ønsker å få kunnskap om informantenes erfaringer og opplevelse av TAF så langt i et fireårig utdanningsløp. Hva har vært suksesskriterier og hvilke utfordringer møtte elever og bedriftene på underveis?

Fase 1

Bli kjent

Løst prat (ca. 5 min.)

Informasjon

Si litt om tema for intervjuet og samtalen. Presentere prosjektet og problemstillingen.

Forklare hva intervjuet skal brukes til og hvordan jeg tenker å presentere dataene fra studiet for å sikre anonymitet.

Informere om at jeg ønsker å ta lydopptak av intervjuet og at de når som helst underveis kan trekke seg fra intervjuet uten å oppgi grunn. Deltagelsen er frivillig.

Spørre om noe er uklart og avklare om samtykke til intervjuet fortsatt står ved lag.

Informere om opptak, hensikten med det og hva som skjer med lydopptakene i etterkant

Start opptak

Fase 2, erfaringer (Ca. 15 min.)

Hvordan opplevd du gjennomføringen av TAF-ordningen så langt?

Utarbeid sjekklister eller oppfølgings spørsmål

Hva var det med oppstart på skolen eller i bedrift du likte eller syntes var problematisk? Tenk tilbake til september.

Hvilke tanker har du om å starte med opplæringen i bedrift med en gang?

Hvilke tanker har du rundt det å få elever ut i bedrift som 16 åring eller hvordan opplevde du å komme ut i bedrift uten opplæring på skolen først?

Hva vil du si om dine tanker nå på slutten av første året sett i forhold til tankene dine ved oppstart i høst?

Fase 3 Nøkkelspørsmål (Ca. 45 min.)

Nøkkelspørsmål, blir til underveis

Oppfølgings spørsmål som fører til dialog. Utarbeide sjekklister ut fra egne observasjonsnotater.

Fase 4 Oppsummering (Ca. 15 min.)

Oppsummering av funn.

Har jeg forstått deg/dere riktig

Er det noe du/dere vil legge til

Eventuelt

Takke for samarbeidet.

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfages gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Kjartan Skogly Kversøy
Institutt for yrkesfaglærerutdanning Høgskolen i Oslo og Akershus
Postboks 4 St. Olavs plass
0130 OSLO

Vår dato: 27.05.2014

Vår ref: 38666 / 3 / LB

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 01.05.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>38666</i>	<i>TAF restaurant og matfag</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskolen i Oslo og Akershus, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Kjartan Skogly Kversøy</i>
<i>Student</i>	<i>Inger Marie Nilsen Tuff</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, ombudets 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/meldeplikt/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://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Lene Christine M. Brandt

Kontaktperson: Lene Christine M. Brandt tlf: 55 58 89 26

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Inger Marie Nilsen Tuff Inger.Marie.Tuff@oppland.org

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no



Utvalget består av elever og ulike bedriftsrepresentanter. Når det gjelder rekruttering av elever anbefaler vi at skolen og/eller bedriftsrepresentanter videreformidler kontakten/informasjonen om prosjektet på vegne av student, slik at det legges opp til at informantene rekrutterer seg selv. Det bør da understrekes i informasjonsskrivet at studenten ikke kjenner de som forespørres sin identitet før de eventuelt samtykker til deltakelse. Det bør videre presiseres at det ikke vil få noen innvirkning på elevens forhold til skole/bedrift, dersom de ikke vil delta i studien eller senere velger å trekke seg.

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er noe mangelfullt. Det må for det første opplyses at det er frivillig å delta og at man kan trekke seg så lenge studien pågår uten at man må oppgi grunn. Dato for prosjektslutt (01.06.2015), og dermed når datamaterialet senest anonymiseres/slettes, må tilføyes skrivet. Vi anbefaler videre at setningen "Alle opplysninger som kommer frem vil bli behandlet konfidensielt og bli anonymisert" presiseres. Vi forslår følgende formulering: "Alle opplysninger som kommer frem vil bli behandlet konfidensielt og bli anonymisert i oppgaven/publikasjoner". Kontaktopplysninger til veileder bør tilføyes skrivet. Endelig bør det legges til at intervjuet tas opp på lydbånd.

Vi ber om at revidert informasjonsskriv sendes til følgende adresse: personvernombudet@nsd.uib.no

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Høgskolen i Oslo og Akershus sine interne rutiner for datasikkerhet. Forventet prosjektslutt er 01.06.2015. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved:

- å slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- og slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- samt slette lydopptak