

Master i yrkespedagogikk

Mai 2018

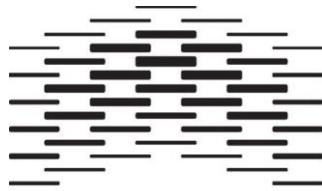
Fra YFF som læringsarena til relevant yrkesutdanning

From Vocational In-depth Study as a learning arena to a relevant
occupational education

Lars Rolf Larsen

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for yrkesfaglærerutdanning



HØGSKOLEN I OSLO
OG AKERSHUS

Forord:

Det har vært en spennende og innholdsrikt prosjekt, det å kunne gjøre dybdeundersøkelser i feltet yrkesfaglig fordypning. Som er noe annet enn bare et fag i skolen, med alle arenaer og aktører som er lagspillere med elevene.

Dette spennende og høyst aktuelle faget utgjør en del av min arbeidshverdag som faglærer i både yrkesfaglig fordypning og programfag, på Teknikk og industriellproduksjon ved Horten Vgs. Det var interessant å gjøre undersøkelser i dette komplekse feltet som til de grader påvirker og berører mange elevers fremtidige utdanningsvalg.

Jeg vil aller først takke de elevene som hadde informant rollen i prosjektet og delte sine visjoner, erfaringer, positive og negative opplevelser under praksisperioden i bedrift. Uten disse ville det ikke vært noen undersøkelse. Jeg vil takke kollegaer for støtte og oppmuntring gjennom prosjektets gang.

Jeg vil også takke arbeidsgiveren min, Horten videregående skole som muliggjorde dette prosjektet og gav meg friheten til gjennomføringen.

Tilslutt vil jeg rette en stor takk til mine to veiledere ved OsloMet Birger Brevik og Ulf Melvold, for konstruktive tilbakemeldinger, gode tips og innspill gjennom hele oppgaven.

Hun hjemme, min samboer Bjørg må heller ikke glemmes, gjennom korrektur lesing og gode råd, har hun støttet og motivert meg til å gjennomføre dette studiet. En stor takk for din tålmodige innsats i en ellers hektisk hverdag.

Ulvika 14 mai 2018

Lars Rolf Larsen

Sammendrag:

Med innføring av Kunnskapsløftet 2006, ble faget Prosjekt til fordypning PTF, nå yrkesfaglig fordypning YFF, lansert i videregående opplæring. En viktig grunn for å innføre faget var å gi elevene mulighet til å prøve ut og å fordype seg i aktuelle yrker. En annen viktig grunn var å møte arbeidslivets behov for kompetanse (Nyen & Tønder, 2012, s. 6). Jeg ønsket å belyse elevenes erfaringer med YFF, hvordan de opplever samhandling og læring i bedrift kontra klasserommet. Faget YFF utgjør en stor del av elevenes programfag inntil 30 prosent så det kan være en viktig påvirkningsfaktor for valg av fremtidig yrke.

Det vesentligste i mitt prosjekt var å undersøke hvilke opplevelser og erfaringer elevene tilegnet seg i bedrift og hvordan dette igjen var en medvirkende faktor ovenfor deres yrkesvalg. Deres subjektive innfallsvinkler til fremtidige yrker ble i stor grad påvirket av det som foregikk i bedriftene, men det sammensatte bildet var nok mer komplekst.

Problemstillingen min ble som en følge av dette:

Hvordan påvirker faget Yrkesfaglig fordypning elevenes yrkesvalg?

For å besvare problemstillingen valgte jeg å bruke en kvalitativ forskningstilnærming hvor metoden var fokusgruppeintervjuer. Jeg ville skaffe meg innsyn i elevenes opplevelser, ytre påvirkninger og erfaringer de fikk i YFF faget som de gjennomførte i ulike bedrifter. Informantene var unge individer som gjennom fokusgruppeintervjuene fikk anledning til sammen å drøfte og diskutere gitte temaer som omhandlet YFF. Hver av de tre gruppene bestod av fire informanter fra yrkesfaglige programområder innen helse og teknologiske fag. Blant mange funn var det noen hovedfunn som viste hvordan YFF bidro til gode mestringsopplevelser som ikke ville vært mulige å gjenskape i en skolekontekst hvor inkluderingen i et praksisfelleskap også utenfor den tradisjonelle opplæringsarenaen var viktige momenter. Eksempelvis var elevenes opplevelser av sosial tilhørighet, at de ble gitt ansvar og at bedriftene tillot og oppfordret dem til å ta egne initiativ slik at de faktisk selv påvirket sitt eget læringsutbytte.

En oppsummering av mine funn vil være at YFF er en viktig faktor i elevenes læringshverdag og grunnlag for videre yrkesvalg. Det er farlig å generalisere, men funn viser også at utplassering i bedrift for elevene bidrar til faglig opplæring som vanskelig kan tilegnes i vanlig skolekontekst i tillegg til at den påvirker motivasjon for øvrige fag i positiv retning.

Summary:

With the introduction of the Knowledge Promotion in 2016, the subject In-Depth Study Project, currently called Vocational In-Depth Study, was introduced in Upper Secondary Education and Training. An important reason behind the introduction of the subject, was to give the pupils the possibility to test out and immerse themselves in relevant professions. Another important object, was to meet the industry's demand for competence (Nyen & Tønder, 2012, s. 6). In my thesis, I wanted to highlight the pupils' experiences with the Vocational In-Depth Study, in addition to how they experienced interaction and learning in their work placements versus the classroom. The subject Vocational In-Depth Study makes up a large amount of the students' Programme Subject (up to 30 percent), hence it can play an important part in which profession the pupils choose.

The most significant part of the study was to examine which observations and experiences the pupils acquired in their work placements and how this played a part in their choice of profession. Their subjective approach to future professions was by and large influenced by what went on in the work placements, however, the picture was somewhat more complex than that. Hence, as a result of this it resulted in the following study question:

How does Vocational In-depth Study influence the pupils' choice of profession?

In order to answer this question I chose to use a qualitative research approach where the method was focus group interviews. The aim was to gain insight into the pupils' observations, external influences and the experiences they received in the Vocational In-Depth Study that they completed in different companies. The informants were young individuals whom through focus interviews had the possibility to discuss given topics regarding Vocational In-Depth Study. Each group consisted of four informants representing the Vocational Education Programmes Healthcare and Technological studies. Among the findings there were key discoveries that showed how Vocational In-Depth Study contributed to mastering experiences that it would be impossible to recreate within the school context where inclusion in a community of practice, also outside the traditional training arena, were important factors. An example of this was the pupils' experiences of social inclusion where they were given responsibility, furthermore, that the placement company allowed and encouraged them to take their own initiative in order for them to influence their own learning outcomes.

A summary of my finding is that Vocational In-Depth Study is an important factor in pupils' every day learning and a basis for future career choices. It is risky to generalize, however, my findings show that work placements contribute to vocational experience that it is difficult to acquire in the school context, in addition to it positively influencing motivation for other school subjects.

Innholdsfortegnelse

1.0	Innledning.....	8
1.1	Bakgrunn og presisering.....	9
1.2	Problemstilling og forskningsspørsmål	12
2.0	Feltbeskrivelse og begrepsavklaringer	16
2.1	Fagets struktur og innhold.....	16
2.2	Opplæringsløpet	17
2.3	Begrepsavklaring.....	18
3.0	Teori	21
3.1	Læring i praksisfelleskapet.....	22
3.2	Motivasjon.....	24
3.3	Mestringsopplevelser.....	26
3.3.1	Målsetting for eleven.....	28
3.4	Sosiokulturell læring	29
3.4.1	Den nærmeste utviklingssonen.....	31
3.4.2	Virksomhetssystemer	33
3.4.3	Artefakter.....	35
4.0	Metode.....	40
4.1	Tematisering.....	41
4.2	Planlegging.....	42
4.3	Intervjuing	46
4.4	Transkribering	48
4.5	Analysering	49
4.6	Verifisering.....	51
4.6.1	Samtykke	52
4.6.2	Validitet	52
4.6.3	Reliabilitet	53
4.7	Rapportering.....	54
5.0	Funn.....	56
5.1	Praksisfelleskapet	56
5.1.1	Praksisfelleskapets negative opplevelser.....	60
5.1.2	Praksisfelleskapets perifere medlemmer	62
5.2	Ytre motivasjon	63
5.3	Indre motivasjon.....	69
5.4	Mestring	72

5.5 Sosiokulturelle perspektiver	74
6.0 Drøfting	78
6.1 Praksisfellesskapet	78
6.2 Indre og ytre motivasjon.....	80
6.3 Mestring	82
6.4 Sosiokulturelle aspekter ved YFF	85
7.0 Oppsummering og avslutning.....	88
7.1 Veien videre	90
8.0 Litteraturliste	91

Figur 1. Fritt etter Säljö`s modell en definisjon av "den nærmeste utviklingssonen" (Säljö, 2001, s. 125).....	32
Figur 2. Menneskets virksomhetssystem (Vygotsky, 1978, s. 40).....	38
Figur 3. Oversikt over fokusgruppeintervjuer.	43
Figur 4. Deduktive koder	50

Vedlegg 1. Intervjuguide	95
Vedlegg 2. Tilbakemelding fra NSD	97
Vedlegg 3. Samtykkeskjema	98

1.0 Innledning

Som lærer i videregående skole har jeg undret meg på hvordan elevens utplassering i bedrift gjennom faget yrkesfaglig fordypning (YFF) kan være med på å påvirke deres fremtidige yrkesvalg. En tidligere studie av faget prosjekt til fordypning (PTF) viste at to tredjedeler av yrkesfagelevne er usikre på valg av fremtidig yrke når de starter i videregående skole, derfor er det behov for å skaffe seg innsikt i ulike fagområder og yrker blant Vg1 elever (Meld. St. 20 (2012-2013), s. 130).

Mine opplevelser som yrkesfaglærer var at det nye faget YFF fikk et bredere praksisområde enn hva det «gamle» faget PTF hadde. Dette skapte rom for praksisplasser ved fagområder som lå langt på utsiden av det programområdet eleven selv hadde valgt på skolen. En viktig vektlegging var at eleven i YFF faget kunne prøve ut fag på utsiden av eget fagområde, som han eller hun var nysgjerrig på og hadde interesse for og flere momenter ved faget kunne prøves ut i praksis. Her var det svært viktig at skolen hadde etablert en god praksis for utplassering i bedrift og at samarbeidet med lokalt næringsliv var under konstant videreutvikling, slik at tilfanget av nye lærebedrifter var ivarettatt.

I stortingsmelding 20 fra 2013, ble økt faglig fordypning og en forbedring av vurderingsrutiner påpekt som viktige endringer i opplæringen. Videre ble det vektlagt at lokale læreplaner skulle utarbeides ut fra nasjonale kompetansemål for det enkelte fagområdets læreplaner, som er beregnet for opplæring i Vg3 skole og bedrift. Ansvar for denne utarbeidelsen ble tillagt skoleeier. Elevene faglige kunnskap skal vurderes i lys av de lokale læreplanenes kompetansemål. Hvordan dette gjennomføres i praksis er sannsynligvis like individuelt, som antall lærere i faget YFF.

Gjennom min kjennskap til feltet som lærer i videregående skole, har jeg erfart at faget YFF ofte ikke blir gjennomført på en tilfredsstillende måte, og at det kan være en stor gevinst å tilrettelegge for at elevene skal få mulighetene til å oppleve «drømme jobben» mens de enda går i videregående skole. Tidligere forskning i form av Nyen & Tønders rapport 2012:47 og studier rundt PTF belyste ikke feltet på en slik måte at det framkom hvordan eller hvorvidt faget hadde en påvirkning ovenfor elevenes yrkesvalg.

I min undersøkelse er målet å se nærmere på hvordan elevene opplever den faglige fordypningen som det tilrettelegges for gjennom faget YFF. Denne praktiske undervisningsformen med solid forankring i det lokale næringsliv, vil være en av mange faktorer som påvirker elevenes yrkesvalg. Vil faget YFF føre til endringer i elevens oppfatning av det enkelte yrke innen sitt fagområde?

1.1 Bakgrunn og presisering

I det daglige jobber jeg som yrkesfaglærer ved en videregående skole hvor oppgaven er å undervise i programfag på Vg1 og Vg2 i mekaniske fag, samt matematikk og naturfag på Vg1 yrkesfag. Jeg kjenner godt programområdet Teknikk og industriell produksjon sine faglige tradisjoner langt tilbake i tid når det gjelder utplassering i bedrift gjennom faget PTF, heretter kalt YFF. Mulighetene dette faget gir gjennom praksisperiodene ute i bedrift, er for mange elever innfallsvinkelen til en framtidig arbeidsplass og et tradisjonelt yrke. Forskrift om yrkesfaglig fordypning gjelder fra 1.8.2016. (Sommerseth, 2016).

Mange elever velger yrkesfaglig studieretning uten den helt store kunnskapen om fagene og yrkene dette kan føre til. Ulike faktorer spiller nok inn på valgene de unge foretar. Det er påvirkning fra venner, tradisjoner, yrkenes status, råd fra foreldre eller manglende råd, påvirkning gjennom tv, aviser og sosiale medier. En konsekvens av dette er at noen fagområder får for få lærlinger, mens andre yrkesgrupper ikke har nok lærlingeplasser å tilby (Nyen & Tønder 2012, s. 84) (Olsen, 2012, s. 369).

I skolens nedslagsfelt var dette tilfelle med fagene bilmekaniker og cnc operatør, hvor sistnevnte gjennom mange år ikke klarte å få fylle opp lærlingeplassene. Årsakene til denne utfordringen er vanskelig å gi noe klart svar på. En mulighet kan være yrkesfagene status (Olsen, Reegård, Seland & Skålholt 2015, s. 98). Bilfag har gjennom mange år vært unge gutters førstevalg når det gjelder framtidige yrkesvalg og utdanningsløp, men om dette valget har vært riktig for alle, er usikkert. Noen har gjort feilvalg og måtte foreta endringer i sine utdanningsplaner. Jeg vil hevde at skolens rådgivere vanskelig kan opparbeide seg bred nok erfaring til å gi tilstrekkelig yrkesveiledning slik at alle elever kan gjøre gode individuelle yrkesvalg. De færreste rådgivere i skolekonteksten vil «brenne» like mye for alle fag. Det medfører at enkelte fag ikke blir gitt like stor anerkjennelse og status. Et allment inntrykk blant unge var at fag med utspring i teknikk og industriell produksjon ikke ble framsnakket

nok og dermed ble omtalt som lavstatus yrker. På bakgrunn av dette vil den jobben opplæringskontorene gjør være svært avgjørende for å nå fram til elever som er usikre på eget utdanningsløp og framtidig yrkeskarriere. Et opplæringskontor er en arena hvor bedriftene fra like fagområder er medlemmer. Hovedoppgaven er å sørge for rekruttering av lærlinger til medlemsbedriftene. Lærlingen får tett oppfølging fra kontraktsinngåelse til avlagt fagprøve. Opplæringskontorer med forankring i industrien har ofte et bredt spekter av medlemsbedrifter i sine register, hvor elevene kan få informasjon om bedriftens lærlingebehov og hvilke yrker som har tilgjengelige lærlingeplasser (Høst & Michelsen 2015, s. 60).

Gjennom oppstartssamtaler med egne elever, ble det avdekket at mange som startet på videregående skole baserte sitt valg av programområde utfra veiledning av rådgivere på ungdomskolen og vilbli.no, Fylkenes informasjons kanal over hvilke programområder som finnes. En faglærer med bred fagkunnskap og lang erfaring fra yrkeslivet vil gjennom sin kompetanse kunne veilede og råde elever ut i det mangfoldet av yrker som finnes og for mange usikre ungdommer vil YFF være en viktig døråpner.

Skolene hvor undersøkelsene ble foretatt, hadde ulike måter for gjennomføring av YFF faget. Klassene hadde ulike og varierende tidsrom for utplassering i det lokale næringslivet. Enkelte programområder periodiserte i bolker på to ukers varighet, andre programområder hadde gjennom samarbeid med bedriftene kommet frem til at elevene skulle være utplassert en dag i uka. Ved egen skole planlegges YFF praksisen gjerne så tidlig som mulig på våren i Vg1. Da finnes oversikt over hvilke elever som starter i Vg2 industriteknologi (In) hos oss og hvilke bedrifter som har behov og er innstilt på å ta imot utplasseringselever. Dette skjer uten at det finnes formalisert og forpliktende samarbeidsavtaler mellom skolen og de lokale bedriftene. Enkelte elever kan være utplassert i bedrift mot slutten på Vg1 for så ved oppstart i Vg2 ha muligheter for å komme tilbake til den samme bedriften. Dette skaper trygghet og forutsigbarhet for elevene, samt at skolen opprettholder et visst press mot bedriftene for å ta imot utplasseringselever. Da norsk industri opplevde nedgang i oljesektoren, påvirket dette skolens samarbeidspartnere i negativ retning. Sånn sett er praksisplasser i industrien konjunkturutsatt (Nyen & Tønder 2012, s. 41).

Mange opplæringsansvarlige i bedriftene opplevde det som en ekstra byrde å ta imot elever og var utgangspunktet litt negative til utplassering. Noen bedrifter hadde permittert deler av arbeidsstokken og fant det derfor vanskelig å ta imot elever. Andre fant det krevende å ha elever utplassert i fagområder hvor bedriften manglet opplæringsansvarlige. Nå er dette

historie og fremtiden ser lysere ut. Elevene ved egen skole på Vg2 nivå er utplassert og mange med en berettiget forventning om lærlingeplass i andre enden av skoleåret.

Som yrkesfaglærer innen ulike mekaniske disipliner, ønsker jeg å ha et godt nettverk ut mot fagpersoner og opplæringsansvarlige i bedriftene. Dette for å kunne ivareta og videreføre gode relasjoner sett i sammenheng med opplæringen som elevene får ute i bedrift. Det gir oss som jobber med undervisning muligheter til å holde oss oppdaterte, samt gi gode rammer for læring hos elevene og samtidig skape en naturlig rekruttering av lærlinger til næringslivet. (Romuld, 2015, s. 155). Gjennom min studie vil jeg undersøke hvordan bedriftenes særegne praksisfelt kan være en faktor som påvirker elevenes yrkesvalg. Har elevene på noe tidspunkt en opplevelse av å være en del av dette praksisfeltet? Og på hvilken måte blir de introdusert for dette. Elevene vil mangle mange av elementene for å være et fullverdig medlem i et slikt team. Hvordan vil dette igjen påvirke elevenes læring og indre motivasjon?

Noe av hensikten med YFF faget er å gi elevene innsikt i ulike fagområder. Ved feilvalg finnes det derfor muligheter for å bytte praksisplass i løpet av skoleåret. Dette medfører at elever som er utplassert i samme bedrift gjennom hele skoleåret får en økt mulighet til å skaffe seg lærlingeplass versus de som bytter bedrift etter en tidsperiode uavhengig av grunn. Sett fra bedriftens synspunkt kan ønsket om rekruttering styres av markedsøkonomien eller viljen til å ta inn lærlinger. Dette samsvarer dårlig med hvordan industrien selv beskriver mangel på kompetanse etter utdanningsnivå. Her vil YFF være en viktig arena for å skaffe arbeidskraft som på sikt tilfører bedriftene den yrkesfaglige kompetansen de mangler (Meld. St. 27 (2016-2017), s. 44).

Frafallsproblematikken i norsk skole har gjennom lang tid vært gjenstand for drøfting og årsaksforklaring. Tidligere forskning gjort omkring faget YFF viste at ved enkelte programområder var det store frafalls utfordringer for elevene i overgangen fra skole til lærebedrift. Tallene viste at bortimot hver sjettede yrkesfagelev ikke gikk videre etter Vg2 (Høst, Seland & Skålholt 2013, s. 16). I dette masterprosjektet vil jeg undersøke hvordan motivasjonen var for elever som hadde klare mål med sin yrkesutdanning og som selv hadde skaffet seg praksisplass i faget YFF, eller ble tildelt en praksisbedrift av faglærer. Hvilken motivasjon hadde elevene for å fullføre sitt eget utdanningsløp? Det var mange ulike faktorer som spilte inn når ungdom på yrkesfaglig studieretning gjorde noe så viktig som å velge fremtidig yrke (Reegård, 2015, s. 219).

Enkelte elever i videregående skole har gjennom skoleårene hatt vanskelig for å følge de regler og normer som er pålagt dem. Vesentlige utfordringer for mange yrkesfagelever var at de ikke

møtte til rett tid og hadde høyt fravær. Yrkesutøvelse gjennom faget YFF kan bidra til en holdningsendring hos elevene med hensyn til å være presise og utføre de oppdrag som avtales med praksisveileder. Elevene fikk vist seg fram på en allsidig måte når de var utplassert i bedrift, med mer enn karakterer og vitnemål. YFF gav bedriftene muligheter til å se hva eleven hadde med seg av faglig kunnskap, ferdigheter og holdninger fra utdanningen i skolen. Dette kunne være avgjørende for bedriftenes valg av lærlingekandidater (Nyen & Tønder 2012, s. 53). Dagens og ikke minst fremtidens samfunn vil stille høye krav til elevens kompetanse for å komme inn på arbeidsmarkedet. Det var derfor viktig at elever på Vg2 yrkesfag utnyttet den muligheten som YFF ga dem og ikke foretok yrkesvalg som de senere kunne angre på. Prosjektet har solid forankring i yrkesfagligprogramområde ved egen skole. Faget YFF og det gamle faget PTF har alltid vært et gjenstand for diskusjon på avdelingene, dette prosjektet var intet unntak.

Mange elever starter i videregående skole med mangelfull kunnskap om ulike yrker og er til dels lite orienterte om næringslivets utvikling og behov for kvalifisert arbeidskraft, hvilket i ytterste konsekvens kan føre til feil yrkesvalg. Min tilnærming til disse utfordringene var å søke informasjon hos hovedpersonene selv, som er elevene.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Intensjonen med denne oppgaven var å skaffe innsikt og forståelse rundt hvordan YFF kunne være en påvirkningsfaktor for elevenes valg av fremtidige yrker. På hvilken måte kunne man sikre at elevene fikk relevant opplæring og yrkeskompetanse innen de ulike fagområdene, når de hadde sine praksisperioder i det lokale næringslivet? Oppgaven ligger innenfor de rammene som er definert i studieplan for masterstudiet i yrkespedagogikk ved OsloMet. Yrkespedagogikken betegnes ofte som det doble praksisbegrep siden denne formen for pedagogikk er godt forankret som et hovedbegrep i både skolepraksis og arbeidslivets praksis. Gjennom YFF tilegner elevene seg kunnskap og erfaringer som skoleinstitusjon ikke kan bidra med. Mangfoldet av interaksjoner som foregår gjennom det å være yrkesutøver i en bedrift, kan påvirke elevenes yrkesvalg. Viktige interaksjoner kan være den utplasserte elevens forhold til kollegaer, kunder, leverandører, andre håndverkere i prosjekter og kontrollerende myndighet. På bakgrunn av dette kom jeg frem til følgende problemstillingen for oppgaven:

Hvordan påvirker faget Yrkesfaglig fordypning elevenes yrkesvalg?

Problemstillingen inneholder både et yrkespedagogisk og samfunnsmessig perspektiv, hvor det lokale næringslivet i form av teknologibedrifter samt nærmiljøets offentlige institusjoner var viktige læringsarenaer for informantene i rapporten. Høsten 2017 var det fortsatt elever som hadde fullført Vg2 som ikke hadde fått lærlingeplass i bedrift, dette var elever som av ukjente årsaker ikke fikk tilbud om lærlingeplass selv om de hadde vært utplassert i bedrift gjennom YFF. Fylkeskommunen er pålagt gjennom opplæringsloven og gi opplæringstilbud til elever som står uten læreplan. Dette tilbudet tar sikte på å gi elevene opplæring i samme læreplan som følges ute i bedriften, men opplæringen foregår inne på skolen i form av et Vg3 løp. Elevene vil etter endt skolegang kunne avlegge en fagprøve innen eget faget (Forskrift til opplæringslova, 2006).

Det er usikkert om denne løsningen tilfører elevene den nødvendige dybden i fagkompetansen som trengs for å kunne utføre de komplekse utfordringer og praktiske oppgaver i det enkelte yrket, siden normal tid for en lærlingekandidat er to år ute i bedrift etter skoleslutt. Hvordan kan skole og dens eier, fylkeskommunen, unngå at Vg2 elever med yrkesfaglig bakgrunn står uten lærlingeplass når skoleåret nærmer seg slutten? Som faglærer i YFF ser jeg viktigheten av en god overgangen fra skole til arbeidsliv for elevene, hvor faget bidrar til økte muligheter for lærlingeplass innenfor ønsket programområdet (Nyen & Tønder 2012, s 111).

På bakgrunn av dette er følgende forskningsspørsmål utledet for å kunne belyse problemstillingen i denne oppgaven:

Forskningsspørsmål 1: Hvordan kan YFF motivere elevene til et mer relevant yrkesvalg?

For elever ved yrkesfaglig utdanning, vil antall yrker som det er mulig å søke seg lærlingeplass i, variere mellom programområdene. I denne oppgaven ble undersøkelsene gjort ved flere ulike utdanningsfelt. Et av område har 22 yrker på Vg3 nivå og et annet har kun 10 yrker som elevene kan velge blant. Gjennom YFF og praksis i bedrift fikk elevene kjennskap til de ulike yrkene som fantes innenfor eget programområde. Hva som oppleves som et relevant yrkesvalg vil være individuelt for den enkelte elev. De lar seg påvirke av sine omgivelser som foreldre, annen familie, venner og ikke minst rådgivere i skolen. Det er ikke dermed sagt at denne påvirkningen er av utelukkende positiv karakter. Noen vil hevde at mange velmente råd om utdanningsløp fra skoleseksjonen ikke er helt i samsvar med hvilke lærlingeplasser som etterspørres ute i næringslivet og som etter avlagt fagbrev kan føre til en sikker jobb og fremtid. Når vi vet hvordan YFF kan bidra til en viss innsikt i yrkenes særegenheter og

næringslivets etterspørsel etter arbeidskraft, vil derfor viktigheten av dette faget forsterke seg gjennom måten elevene lar seg motivere. For mange elever er fagutdanning et langsiktig perspektiv. Fra ungdomsskoletiden har flere drømmer og visjoner om ulike yrker. Samtidig vet man at Norge har et stort frafall i videregående opplæring, frafall som med stor sannsynlighet har sitt utspring i elevenes manglende motivasjon allerede på ungdomsskole nivå (Nyen & Tønder 2014, s. 154). En tilnærming til motivasjonsaspektet vil i denne masteroppgaven være å undersøke om YFF var en medvirkende årsak til økt motivasjon hos elevene på yrkesfaglig studieretning.

Forskningsspørsmål 2: På hvilken måte kan YFF bidra til gode holdninger og økt profesjonalitet hos elevene?

For de fleste bedrifter vil elevenes holdninger være avgjørende for om han/hun får lærlingeplass i den aktuelle bedriften. Deres fravær og orden-/adferdskarakter vil være sterke påvirkningsfaktorer for elevenes muligheter til å få lærlingeplass etter endt Vg2 løp. De som har jobbet ute i verkstedindustrien, hos en installatør eller i et annet virksomhetssystem kan fortelle om elever med negativ innstilling og holdning til eget tidsbruk og pålitelighet. Kan faget YFF endre på enkelte elevers holdninger til faktorer som presist oppmøte, gi beskjed om endringer for dagen, kort og godt utvikle det som i samfunnet ellers blir regnet som gode holdninger. Elevers holdninger og profesjonalitet kan sees i lys av hvordan det europeiske kvalifikasjonsrammeverket EQF, beskriver nivå 4 etter endt yrkesutdanning som «Responsibility and autonomy» (EQF, 2018).

Forskningsspørsmål 3: Hvordan kan YFF være veien til praksisfellesskapet?

Kunnskapsløftet i 2006 medførte en del viktige endringer angående timefordeling og struktur i skolen. Sammenslåing av programområder medførte at disse utdanningsområdene ble teoretiske med mer klasseromsundervisning og færre timer til praktisk arbeid i verkstedet (Olsen, 2012, s. 378). Ved innføringen av kunnskapsløftet het faget YFF, prosjekt til fordypning. Da, som nå, en viktig opplæringsarena som gjennom praktiske yrkesoppgaver la til grunn en økt yrkesidentitet hos elevene sett i kontekst til fremtidige yrker (Nyen & Tønder, 2013, s. 84).

Faget YFF bør ikke brukes til ordinær dybde- og breddeundervisning inne i skolehverdagen i den grad det kan unngås. Et av de viktigste momentene med YFF er at yrkesopplæringen

flyttes vekk fra skolen og ut der hvor yrkesutøvelsen foregår i virksomhetsystemer. Yrkesutøvelse i faget YFF kan sees i kontekst til sosiokulturell læring, hvor kunnskapsutviklingen oppstår i samhandling mellom språket, artefaktene og deltakelse i sosialfelleskapet (Säljö, 2001, s. 31). Praksisperioden var for mange elever det første møtet med en bedrift og kultur de kjente lite til. Her tok elevene ubevist del i den situerte læringen som foregikk i virksomhetskonteksten. Elevene var i ulik grad deltakere i bedriftens sosiale felleskap fra praksisen startet. Gjennom YFF kunne en identitets- og kunnskapsutvikling bidra til endringer av deres plassering i praksisfelleskapet. Det finnes ikke definerte steder i dette praksisfelleskapet som er utpekt som perifere og heller ikke et ensartet senter (Lave & Wenger, 2012, s. 132). Hvorvidt YFF er veien mot full deltakelse i praksisfelleskapet, og hvordan det kan påvirke elevenes yrkesvalg håper jeg å kunne finne svar på gjennom denne undersøkelsen. På bakgrunn av det fremkom

I det neste kapittelet vil jeg beskrive feltet jeg har arbeidet i, med problemstilling og forskningsspørsmål, samt avklare sentrale begreper i denne masteroppgaven.

2.0 Feltbeskrivelse og begrepsavklaringer

I dette kapittelet redegjøres det for feltet som ble undersøkt i prosjektet, slik at særegenheter ved dette avklares. I siste del av kapitlet vil jeg utdype og avklare begreper som må sees i kontekst med feltet yrkesfaglig fordypning.

Mye av dagens ungdom og dermed elevene på Vg2 har liten eller ingen yrkeserfaring og kompetanse fra arbeidslivet når de starter i skolen. I den grad de har noe arbeidserfaring er den ofte lite relevant i forhold til fremtidige yrkesvalg, det kunne være snakk om sommerjobb eller en liten deltidsjobb. For at elevene skulle tilegne seg noe arbeidslivserfaring måtte de ut i relevante bedrifter og ha arbeidspraksis. Denne erfarings baserte og praksisnære kunnskapsoverføringen var det tilrettelagt for gjennom YFF, yrkesfaglig fordypning. Formålet med dette faget er at opplæringen foregår i bedriften, her skal eleven få varierte utfordrende oppgaver og bedriften skal stille klare krav til eleven. Delmålene i opplæringen må oppleves som relevante og yrkesspesifikke (Nyen & Tønder 2012, s. 55).

I forkant av utplasseringen skrev elevene selv en søknad til utplasseringsbedriften, denne leverte de gjerne ved personlig fremmøte. Når overleveringen fant sted fikk elevene en god anledning til å gi et skikkelig positivt førsteinntrykk på den han eller hun møtte. Viktige faktorer var at eleven kom presis, håndhilste, var anstendig kledd og ikke virket utfordrende, at de gav et godt førsteinntrykk. Dette var elementer som elevene ble bevisstgjort på, hvordan deres egen adferd burde være under det første møte med praksisbedriften (Dæhlen, Hertzberg, & Hagen, 2008, s. 47).

2.1 Fagets struktur og innhold

Læreplanen i YFF har ingen klare formelle krav til antall timer eleven skal være utplassert i bedrift, annet enn et årstimetall. Dette varierer fra 168 timer på Vg1 til 253 timer på Vg2. Når elevene er utplassert i faget yrkesfaglig fordypning (YFF) skal opplæringen gjøre bruk av lokalt utarbeidede læreplaner, med forankring i nasjonale kompetansemål fra læreplaner for Vg3 i skole eller opplæring i bedrift. I den lokale læreplan skal det tydelig framkomme hvilke kompetansemål som danner grunnlaget for opplæringen (Sommerseth, 2016).

Sett oppimot den delen av opplæringen som er yrkesfaglig spesifikk, utgjør timeantallet til YFF på Vg2 nivå 30 prosent av opplæringen. Dette synliggjør viktigheten av faget og hvordan

det utøves på det enkelte programfagområdet, gjennom de lokale tilpasninger som finner sted (Nyen & Tønder, 2013, s. 84).

Noen skoler gjennomfører faget YFF på Vg1 ved egen opplæringsarena. Dette er basert på faglig fordypning innen enkelte områder og innebærer en grunnleggende bredere yrkesorientering. Viktige argumenter for denne løsningen er at Vg1 elever i større utstrekning er usikre på fremtidig yrkesvalg og utdanningsløp. Skolens hensikt er å utvikle elevenes ferdigheter og kompetanse tilstrekkelig til aktiv deltakelse i yrkesutøvelsen når de har praksis gjennom YFF. Mange YFF lærere uttrykte viktigheten av at praksisplassene i hovedsak skulle nyttiggjøres til Vg2 elever, da det mange steder kunne være liten tilgang på bedrifter innen enkelte fagområder (Nyen & Tønder, 2013, s. 91). Dersom elevens grunnleggende ferdigheter og kompetanse er mangelfulle ved utplassering i YFF, blir eleven kun en observatør og vil kunne oppleve utestengelse fra bedriftens unike praksisfelleskap (Lave & Wenger 1991, s 101).

2.2 Opplæringsløpet

Den norske modellen for fag og yrkesutdanningen har solid forankring i verkstedindustrien og tradisjonelle håndverksyrker. Unge mennesker som velger en fagutdanning vil i hovedsak være sikret en trygg og fremtidsrettet plass i arbeidslivet, som skaper en fagarbeiders identitet gjennom inkludering som finner sted i ulike praksisfelleskap og yrkesgrupper. Utdanningen gir både faglig bredde og dybdekompetanse, basert på en fagopplæring med praktiske ferdigheter og teoretisk kunnskap (Olsen, 2010, s. 244). Elever som valgte en yrkesfaglig utdanning, hvor de to første årene er inne på skolen og de to siste foregår ute i bedrift, fikk et opplæringsløp etter dualmodellen 2+2. Denne modellen fordeler opplæringsansvaret mellom fylkeskommunen i form av skoleeier og partene i arbeidslivet som er sitt samfunnsansvar bevisst. Videregående skole gir undervisning de to første årene av yrkesutdanningen, men selv om de to siste årene i utdanningen blir lagt til bedriftene er det fortsatt fylkeskommunen som har det overordnede ansvaret for opplæringen (Nyen & Tønder, 2013, s. 83) (Nyen, Skålholt, & Tønder, 2013, s. 161).

Elever som hadde sin praksisperiode i YFF, kom på et tidlig stadiet i utplasseringsperioden i kontakt med opplæringskontorene. Deres rolle var å drive yrkesopplysning, veiledning samt formidle konkrete lærlingeplasser i den kritiske overgangsfasen fra skole til bedrift. Dette gjaldt i stor grad tradisjonelle industrifag, med forankring i yrkesutdanningen. Antall

opplæringskontorer og deres innflytelse på yrkesopplæringen har økt kraftig siden Reform`94. Dette samarbeidet mellom medlemsbedriftene og opplæringskontorene har bidratt til økt kvalitetssikring av fagopplæringen, gjennom systematisk vurdering og oppfølging av lærlingene. I dag er det nærmere 4 av 5 lærlinger som er tilknyttet et opplæringskontor, og antallet er økende (Nore & Lahn, 2014, s. 86).

YFF faget gav elevene muligheten til å bytte utplasseringsbedrift gjennom praksisperioden, slik at de kunne få økt innsikt og erfaring med flere yrker gjennom å prøve dem ut (Nyen & Tønder, 2013, s. 91). Min erfaring var at dette forekom i liten grad ved de videregående skolene i vårt fylke. Variasjon i praksisperioden vil kunne bidra til en endring i elevenes oppfatning av yrkenes særegenheter og dermed skape større faglig breddeforståelse av eget programområde. Mange bedrifter og elever vil være tjent med utprøving av andre praksisplasser. Dette vil være en enklere prosess i YFF perioden enn senere, når eleven eventuelt er i en lærlingerolle.

Faglærere som fulgte opp elevene kunne tilegne seg mer kunnskap om de ulike yrkene som finnes i eget utdanningsprogram. Her måtte skolen se viktigheten av utfordringen med ny teknologi i ulike fag, ved å prioritere at lærere i YFF fikk tidsressurs til å følge opp elevene i praksis. Det er viktig at dette arbeidet ikke undervurderes av ledelsen ved den enkelte skole. Elevene fikk en opplevelse av at faglærer brydde seg om hvordan de jobbet ute i praksis og utviklet dermed sin egen yrkesidentitet. Skolens oppfølging av elever gav bedriftene et inntrykk av kvalitetssikring både faglig og sosialt, og ble sett på som en utvikling av samarbeidet (Nyen & Tønder, 2013, s. 91) (Hiim, 2015, s. 259).

2.3 Begrepsavklaring

Under elevenes praksisperiode vil kunnskapsformidling foregå gjennom en form for erfaringsdeling og praksisbasert læring. Sentrale begreper som innbefatter dette og som i følgende vil bli beskrevet er praksisfelleskap, samhandling og læring gjennom en sosiokulturell tankegang. For elever ute i bedrift var det naturlig å tro at læring skjedde gjennom samhandling og dialog med fagarbeiderne eller andre ansatte med mer fagkunnskap enn eleven selv. Samhandling er med Ludvigsen utvalget satt på dagsorden som en signifikant kompetanse for elevene i fremtidas yrkesutøvelse (NOU 2015:8, s. 30). Elevene er nye i denne opplærings situasjonen og vil derfor ha behov for tett oppfølging i begynnelsen slik at

de blir trygge på seg selv i den rollen de skal ha. Oppfølgingen foregår i hovedsak av de fagarbeiderne som er tilgjengelige til enhver tid. Denne interaksjonen kan påvirke motivasjon hos elevene for å tenke videre på lærlingeløpet under den perioden som utplassering foregikk. Her må det også tas i betraktning at det underveis i en utplasseringsperiode foregikk en viss modningsprosess hos eleven. Denne var særdeles individuelt betinget da det var snakk om unge elever i alderen 17- 20 år.

I dette prosjektet er ofte begrepet *praksis og praksisfelleskap* brukt. Definerings av praksis vil her være hvordan samhandlingen og interaksjonen foregikk i bedrift i YFF. Dette var den arbeidspraksisen elevene hadde en dag i uka, hvor de hospiterte i en relevant bedrift. Her fikk elevene brukt sine praktiske ferdigheter, ofte i samhandling med bedriftens fagpersoner (Nore & Lahn, 2014, s. 88). Elevene fikk kunnskap om nye verktøy og maskiner, utstyr som var særegent for den virksomheten hvor elevene var utplassert. Yrkesutøvelsen og redskapene måtte også sees i kontekst til hvilke arbeidsoppdrag som ble utført. I disse virksomhetene foregikk opplæringen ved at dyktige og dedikerte fagarbeidere viste elevene gjennom handling hvordan arbeidet skulle utføres og hadde plausible forklaringer på utfordringer som oppsto (Langli, 2015, s. 53). Dagene i bedriftene ble planlagt og lagt til rette for at elevene skulle utvikle nye ferdigheter. Hvorvidt elevene reflekterte over YFF, som en annen form for praksis og arbeidsfelleskap enn hva de kjente fra skolehverdagen, var uklart.

Praksisfelleskapet defineres i dette prosjektet som den tilhørigheten og innpasset elevene fikk hos kollegaer i bedriftene eller virksomhetene gjennom faget YFF. Hvordan var dette nye profesjonelle felleskapet som fantes i bedriftene i motsetning til det elevene hadde opplevd som praksisfelleskapet i skolehverdagen? Det var gjennom samhandling og deltakelse med det nye praksisfelleskapet elevene skulle tilegne seg kunnskap og kompetanse. I kapittel 3.1 er temaet praksisfelleskap utdypet og satt i kontekst med læringsbegrepet.

Videre er begreper som erfaring og samhandling benyttet. Min forståelse av begrepet erfaring kan sees i sammenheng med det praktiske arbeid elevene utførte i faget YFF. Denne yrkesutøvelsen dannet grunnlaget for nye kunnskaper og ferdigheter, samtidig som de gjennom samspill og refleksjoner med andre, skapte seg egne erfaringer om ulike metoder og fremgangsmåter for aktivt å løse både praktiske og teoretiske oppgaver. All yrkesutøvelse er erfaringsbasert med en solid praksisforankring, særlig i arbeidslivet, men også fra skolekonteksten (Langli, 2015, s. 56). Det var viktig å finne ut hvilke ord elevene satte på sine erfaringer som de tilegnet seg under utplasseringen og hvilke refleksjoner de gjorde. For meg var det essensielt å identifisere hva elevene opplevde som god praksis i YFF.

Yrkespraksis og erfaringene som elevene ble tilført gjennom faget YFF, var mer enn bare det rent yrkesspesifikke og teoretiskfaglige innholdet. Her fantes grobunn for samarbeid og løsning av flere oppgaver samtidig, noe som ville utvikle elevenes sosiale ferdigheter både ovenfor nye kollegaer og kunder. Med innblikk i den komplekse yrkesverden elevene sto ovenfor, var det vesentlig å berøre begrepet erfaringslæring. Slik jeg tolker dette begrepet er det nettopp erfaringslæring som er en vesentlig del av hvordan opplæring foregår i bedrift. Fagmannen er med sin praktiske «kyndighet» og kompetanse i stand til å utføre relevante og komplekse yrkesoppgaver. Slik praktisk kunnskap kan ikke overføres i gjennom verbal kommunikasjon, men må oppleves og erfares gjennom samhandling (Inglar, 2015, s.32).

Begrepene kunnskap og kunnskapsutvikling må sees i lys av faget YFF, hvor læring og kunnskapsutvikling oppstår i sammenheng med yrkesutøvelsen som foregår i bedriftene. Kunnskap i denne konteksten vil være praktisk kunnskap, som tar utgangspunkt i hvordan elevene tilegner seg ferdigheter gjennom undervisning og erfaring gjennom yrkesutøvelse i YFF.

I min masteroppgave har jeg valgt å skille mellom det som kan betegnes som feltbeskrivelse og teori i to ulike kapitler. Det teoretiske rammeverket som presenteres i neste kapittel vil danne grunnlaget for analysene av det empiriske materialet som er samlet inn i feltet som beskrives i dette kapitlet.

3.0 Teori

I dette kapittelet presenteres det teoretiske rammeverket som er benyttet i analysene av det innsamlede empiriske materialet. Valg av teori er gjort for å belyse problemstillingen:

Hvordan påvirker faget yrkesfaglig fordypning elevenes yrkesvalg?

Sentrale teoretiske perspektiver må sees i lys av elevenes deltakelse eller ikke-deltakelse i bedriftenes felleskap og den kunnskapsutviklingen som oppsto gjennom samhandlingen i YFF og ytterligere påvirket elevene mot et riktigere yrkesvalg.

Utvikling av læring har utspring fra tre hovedretninger med ulikt kunnskapssyn, som det må skilles på. En retning var det behavioristiske perspektivet, ofte omtalt som formidlingspedagogikk hvor eleven skulle fylles med kunnskap. Eleven bygde grunnleggende kunnskap stein for stein og først på et senere stadium var det forventet at refleksjon og bruk av denne kunnskapen kunne foregå. Det behavioristiske kunnskapssynet innebar at fokuset lå på endringen av den ytre observerbare atferden. Læringsperspektivet blir omtalt som overføringsmetaforen, der formidleren (læreren) er den som opprinnelig innehar kunnskapen og som formidler dette over til mottakeren (eleven). Som motstykke og en følge av behaviorismen kom den «kognitive revolusjonen». Hvor menneskets rasjonelle forståelse og tenkning, samt indre kognitiv utvikling ble fokusområder for adferdsvitenskapens forskning. Det ble sagt at kunnskap kom fra en ytre påvirkning og «inn» i individet som «lagret dette i minnet» og som senere kunne hente ut informasjonen igjen fra ulike minnesystemer (kort og langtidsminner). Kognitivismen var tuftet på et kunnskapssyn om hvordan individet tar imot informasjon, for så å tolke den i kontekst med den kunnskap man allerede besitter, som således danner ny kunnskap (Dysthe, 2001, s. 38) (Säljö, 2001, s. 57).

Dette perspektivet ble etterfulgt av det sosiokulturelle læringssynet. Hvor den brede oppfatning tok utgangspunkt i at læring fant sted ved sosialsamhandling, elevene hadde størst læringsutbytte gjennom interaksjon og samhandling med andre individer. Kunnskap overføres ikke i ordets rette forstand, den skapes gjennom å utforske, tolke og føre konstruktive samtaler individer imellom. Det var veksling mellom egen læring, samhandling, individet og felleskapet som skapte grobunn for læring (Säljö, 2001, s. 67). I sosiokulturell læring blir det vektlagt at kunnskap oppstår gjennom samhandling i en kontekst og ikke først og fremst gjennom egne handlinger. Elevers ulike evner og forutsetninger til å være deltakere i et praksisfelleskap er grunnleggende viktig for at det skal oppstå læring (Dysthe, 2001, s. 42).

En relevant og viktig sosial læringsteori i dette prosjektet var den Wenger (2004) hevdet hadde betydning for læring og hva som kjennetegnet individets kunnskap og innsikt. Med dette som utgangspunkt fremla han fire forutsetninger for sin læringsteori.

- Alle mennesker var sosiale vesener og dette var en viktig forutsetning for å tilegne seg læring.
- Kunnskap er kompetanse/ferdigheter på områder som individet tilfører og som blir verdsatt av felleskapet
- Innsikt forutsetter deltakelse og engasjement i utøvelsen av oppgavene man utfører.
- Individets evne til å oppleve samfunnet og ønsket om å engasjere seg i det, er den siste forutsetningen for meningsfylt læring.

(Wenger, 2004, s. 14).

3.1 Læring i praksisfelleskapet

Læring i samhandling med andre individer har alltid vært et grunnleggende aspekt når det gjelder yrkesutdanning i Norge og flere andre steder i verden. Tradisjonelt sett har det i alle håndverksfag vært utøvd mesterlære. Kunnskapsoverføringen har foregått fra mesteren, som kan beskrives som et kunnskapsrikt forbilde for læregutten som over tid skal lære å beherske de ulike ferdighetene selvstendig. Læregutten skal tilslutt bli en autonom yrkesutøver (Eikeland, 2015, s. 19) (Høst, 2013, s. 21) (Wenger, 2012, s. 144). I løpet av denne transformeringen fra læregutt til yrkesutøver vil lærlingen bevege seg mot et fagfelleskap som finnes i bedriften. Dette felleskapet kan i stor grad defineres som et praksisfelleskap. Videre i dette avsnittet vil teorien rundt praksisfelleskapet utdypes og sees i lys av YFF som en opplæringsarena.

Ifølge Wenger fantes det tre grunnleggende kjennetegn på praksisfelleskapet:

- Fellesskap (tilhørighet) – sosial struktur, gjensidig engasjement og ansvarlighet, felles virksomhet, involverende fellesskap, opplevelse av kontroll.

- Felles repertoar (historier, artefakter(utstyr), verktøy, handlinger, begreper). Kunnskapen er forankret i praksisfellesskapet ikke individene.
- Gjensidig engasjement (samspill, relasjoner med mer), forhandle mening og læring gjennom deltakelse.

(Wenger, 2004, s. 90).

Gjennom faget YFF vil elevene være ute i bedrift og jobbe med relevante og virkelighetsnære oppgaver sett i en faglig kontekst. Samhandling med nye kollegaer er helt nødvendig og det ligger til rette for deltakelse i det unike og særegne fagfellesskapet som finnes i de ulike bedriftene. Transformasjonen som skjer når eleven går fra å være en perifer deltaker til å bli en mer legitim deltaker i et allerede eksisterende praksisfellesskap vil være vanskelig å identifisere konkret. Da elevene med bakgrunn fra programområdet industrideknologi startet på praksisperioden sin, var de tilknyttet instruktører med fagkompetanse som sveisere, industrimekanikere, cnc operatører, eller andre fagområder. De fleste instruktører hadde fagbrev og lang fartstid i faget (Nyen & Tønder, 2014, s. 61). Den første tiden var eleven med instruktøren og observerte hvordan jobbene ble utført, for senere å utføre lignende arbeide selvstendig, som en «legitim perifer deltaker» (Lave & Wenger, 1991, s. 29). På et senere tidspunkt i praksisperioden vil elevene tilegne seg kunnskap og ferdigheter som gjør at de beveger seg lenger inn mot kjernen av praksisfellesskapet. For enkelte elever vil manglende faglig kompetanse og kunnskap begrense mulighetene for full deltakelse i bedriftens faglige fellesskap. Deres status beskrives som tilskuere (Nyen & Tønder, 2012, s. 91). Gjennom deltakelse i bedriftens daglige arbeide vil denne begrensningen av kunnskap endres på sikt. Elevene får økt faglighet som bidrar til at de blir legitime deltakere i fagfellesskapet allerede før oppstart på lærlingperioden. Wenger hevder at alle individer tilhører en eller annen form for praksisfellesskap, om det er hjemme, på skolen, jobben eller gjennom fritidsaktiviteter, så er alle individer deltakere i flere ulike praksisfellesskap. Det essensielle er det gjensidige engasjementet som finner sted mellom deltakerne i fellesskapet. Således må ikke et praksisfellesskap forveksles med et team eller en gruppe (Wenger, 2004, s. 91).

I alle former for praksisbedrifter, uansett yrkesfaglig retning, vil det finnes mange ulike strukturer av praksisfellesskap. I dette prosjektet ble undersøkelsen gjort blant elever både fra helsefaglig utdanning og teknologifag. Et kjennetegn for alle bedriftene var at elevene hadde YFF praksis i allerede etablerte miljøer bestående av fagarbeidere innen et eller flere

fagområder som utgjorde et felleskap. Her var den enkelte yrkesutøver gjensidig ansvarlig i forhold til resten av felleskapet og deres kompetanse. Disse individene hadde et felles repertoar i form av maskiner, artefakter, felles fagspråk, forståelse og arbeidsmetoder. Deres sosiale felleskap tok utgangspunktet i å skape og opprettholde relasjoner for samhandling og samspill (Wenger, 2004, s. 94).

Norsk verkstedindustri er i hovedsak den næringen hvor elever ved Vg2 industriteknologi har sine praksisplasser i yrkesfaglig fordypning. Dette er industri med ansatte som har lang og bred erfaring innen ulike mekaniske fagområder. I hovedsak er dette bedrifter som med et langsiktig perspektiv har skapt seg en solid posisjon i et hardt presset marked. En fellesnevner for disse bedriftene er rekrutteringsbehovet. Dette gir elevene en arena for praksisplasser innen ulike fagområder som de gjennom YFF får et innblikk i. Flere bedrifter tenker langsiktig når det gjelder rekruttering. De ønsker å opprettholde tilfanget av arbeidskraft til egne fag og yrker, slik at kvalifiserte fagarbeidere ikke vil bli mangelvare i fremtiden (Nyen & Tønder, 2014, s. 61).

Yrkesutøverne i bedriftene var fordelt etter fagkompetanse og hvilke arbeidsoppgaver som til enhver tid skulle utføres. De ansatte dannet små og store fellesskap, som utførte det daglige arbeidet innen egne produksjonsområder. Her utgjorde de en form for et arbeidende felleskap med hovedmål om å levere sine produkter innen de rammene som var gitt. Dette fellesskapet vil kunne defineres som et praksisfellesskap (community of practice) og særegne kjennetegn er at impliserte har «felles arbeidsoppgaver (virksomhet), felles repertoar, og gjensidig engasjement seg imellom» (Wenger, 2004, s. 89-90).

3.2 Motivasjon

For å belyse og forstå fokusgruppens samtaler benyttet jeg flere ulike teorier, blant annet motivasjonsteori. I dette avsnittet beskrives min forståelse av motivasjonsbegrepet sett i lys av tidligere undersøkelser på feltet. Det blir hevdet at elevens indre motivasjon har utspring i dens iboende «nysgjerrighet, interesse og entusiasme» (Manger & Wormnes, 2015, s.31). Det kan være interessant å finne sammenhenger mellom hvordan informantens interesser i første omgang påvirket utdanningsvalget og yrkeskarrieren. Interesser for ulike yrker ble for mange elever i videregående skole vekket på et langt tidligere stadiet enn man tror. Geografiske betingelser var basert på hvilke jobbmuligheter som fantes i nærmiljø, hvordan man som ung

lot seg påvirke av det miljøet hvor man vokste opp og hvilke yrkeskulturer som hadde sin forankring i informantens miljø. Som Manger & Wormnes hevder vil nybegynnere i ulike yrker ikke oppleve indre motivasjon som en like stor suksessfaktor som den ytre. Det er i de langsiktige perspektivene at den indre motivasjon har sitt fortrinn fremfor den ytre motivasjon (Manger & Wormnes, 2015, s.31).

Begrepet motivasjon er lite konkret og dermed også et diffust begrep som vil være vanskelig å måle. Individens motivasjon endres i møte med hvilke aktiviteter og faser man er inne i. Den blir ofte sett i sammenheng med individets følelsesmessige plan og opplevelsen av å være i flytsonen (Manger & Wormnes, 2015, s. 29).

For å få til en form for kunnskapsutvikling og læring hos elever, uansett kjønn, alder, programområder og faglig kompetanse, må denne iboende motivasjon ligge i det indre hos elevene selv. Motivasjonen vil være elevens drivkraft for å tilegne seg flere praktiske ferdigheter og mer kunnskap innen ulike fagområder når de er utplassert i YFF. Som lærer er det lett å omtale elever som mindre motiverte eller mer motiverte for skolegang og faglige prestasjoner. Dette er basert på mine observasjoner som lærer, av elevenes adferd og hvordan de yter når de har praksistimer inne på skolens verksted. Det er kun elevene selv som kan utdype hvordan den praksisbaserte situasjonen i skoleverkstedet eller ute i bedriften, påvirker deres motivasjon.

Ved å mestre en oppgave og samtidig oppleve at man selv er den medvirkende faktor til at å lykkes, vil ifølge Manger & Wormnes gi en økt lyst til senere å jobbe med tilsvarende oppgaver. Dette gir økt sannsynlighet for å forbedre sine prestasjoner. En viktig tilbakemelding er å gi den enkelte elev «anerkjennelse» ved bruk av egen kompetanse og evner, når han eller hun jobber med en arbeidsoppgave som virkelig er ressurskrevende. Elevens anerkjennelse av at egen innsats og tilnærming til oppgaven, har gitt gode resultater vil i stor grad påvirke hans eller hennes selvoppfatning. Motivasjon for eleven til å drive videre med lignende oppgaver vil antakeligvis øke. (Manger & Wormnes, 2015, s. 99).

Dersom eleven ikke lykkes med en oppgave eller prøve, vil dette tapet kunne tilskrives «indre eller ytre forhold». Nederlag som påvirker indre forhold som egne evner, vil kunne være en fare for hvordan selvbildet utvikler seg, og hvordan motivasjon vil avta. Dette vil medføre en viss reduksjon i fremtidige muligheter til forbedring. Dagens skole bør gi elevene muligheter for å gjøre feil, ved å betrakte feil som forbedringspotensial som kan rettes opp ved å endre på læringsstrategier og elevenes innsats (Manger & Wormnes, 2015, s. 99).

Alle elevene innehar en form for indre og ytre motivasjon. Det er vesentlig å belyse hva som er drivkraften bak de ulike motivasjonsfaktorene. Her vil den enkelte elevs interesser, engasjement og nysgjerrighet være påvirkende faktorer for deres motivasjon (Manger & Wormnes, 2015, s. 28). På sin side hevder Manger & Wormnes at det foreligger en sterkere indre motivasjon hos elever som gjennom skolehverdagen kan jobbe med selvvalgte oppgaver som de mestrer. Dette tilsier ikke at man skal avvise den ytre motivasjon for disse elevene. Gjennom alle livets faser, trenger man å bli sett og få annerkjennelse for den man er og det arbeid man utfører er bra (Manger & Wormnes, 2015, s. 176).

Begrepet motivasjon vil vektlegges ulikt utfra hvilket motivasjonsforhold man snakker om. Selv om det er et skille mellom ytre og indre motivasjon, vil det ikke være «vanntette» skott mellom dem, man skal heller legge til grunn for at det mellom indre og ytre motivasjon bør være en viss form for likevekt (Manger & Wormnes, 2015, s. 28).

For voksne individer vil forventninger til lønnsøkning eller karriereutvikling kunne skape motivasjon. Denne formen for motivasjon er forankret i omstendigheter som finnes på utsiden av selve arbeidet eller aktiviteten. Individene lar seg motivere og tiltrekkes av forhold som kan være utfordrende eller særskilte fagutfordringer. Her vil den indre motivasjonen med sin forankring i de ulike særegenhetene «ved selve aktiviteten», pirre vår nysgjerrighet og kan gjøre oss glade. Med andre ord er aktiviteten et mål i seg sjøl og man trenger ingen belønning utenom selve aktiviteten (Manger & Wormnes, 2015, s. 29).

Blant mange motivasjonsforskere i vår tid og deriblant Manger & Wormnes er det en mindre grad av oppmerksomhet rettet mot det indre og ytre motivasjonsbegrepet. De vier sin oppmerksomhet i en retning mot det som kalles «den lærendes målorientering». (Manger & Wormnes, 2015, s. 30). Dette er et samlebegrep for mestringsorientering hvor hensikten er å få økt kompetanse og prestasjonsorientering hvor målet er å levere tilfredsstillende resultater som fører til annerkjennelse av utført arbeid og økt selvbilde.

3.3 Mestringsopplevelser

I den sosialkognitive teorien vil personens adferd være gjenstand for en betraktning med utgangspunkt i samspillet mellom faktorer som individets egenskaper, adferd og miljø. I denne felles interaksjonen mellom miljø (handling, ressurs, betydning av handling), personlige elementer (oppfatning, forventning, holdning) og adferd (handling, og valg) oppstår

det læring. Denne interaksjon blir av Bandura omtalt «som triadisk gjensidighet» referert i (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s. 48). Bandura hevdet i sin forskning at individets adferd lot seg påvirke av en vesentlig faktor som forventningen til egen mestring, her referert i (Manger & Wormnes, 2015, s. 114). Alfred Bandura var en innflytelsesrik kanadisk teoretiker innen sosialkognitiv tekning. Hans teorier tok utgangspunkt i hvordan forventninger om mestring kan påvirke vår motivasjon, såkalte mestringsforventninger «Self efficacy», her referert i (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s. 46).

Elevens selvoppfatning av egne kunnskaper og ferdigheter kan i sterk grad være med å påvirke hvilke forventninger han eller hun har om fremtidige oppgaver og gjøremål som virker motivasjonsfremmende. Mestringsforventning påvirkes av miljøet (elementet) eleven tilhører samt oppgavekonteksten, og kan derfor ikke betegnes som en vedvarende egenskap hos eleven. Positive påvirkningsfaktorer vil være lærerens både positive og negative tilbakemeldinger, elevenes verdigrunnlag eller foreldrenes oppdragelse. Elevenes mestringsforventning innebærer at de klarer å løse fagspesifikke oppgaver, hvor fokuset er på innholdet og detaljene i arbeidet som skal utføres. Når elevene var kjent med oppgavene, innehadde kompetansen og var trygge på utførelsen, virket dette forsterkende på deres prestasjon og sluttresultatet (Manger & Wormnes, 2015, s. 114).

Mestringsforventninger har betydning for læringsaktiviteter på alle nivåer i skolen, også på videregående nivå. Hvilke mestringsforventninger individet har til skolen vil ha betydning for valg av videregående utdanning. Tidligere forskning har vist at det er sammenhenger mellom mestringsforventning, valg av utdanning og grad av gjennomføring. Elever som møter skolehverdagen med lave forventninger til mestring vil kunne droppe ut av videregående opplæring dersom de møter uforutsette utfordringer i skolehverdagen (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s. 154).

Elever utplassert i faget YFF, er i hovedsak unge mennesker med et mål for øye, å skaffe seg en lærlingeplass i bedriften hvor praksisen utøves. Dette kan beskrives som en forventning om mestring. I sin bok *Motivasjon og mestring* referer Manger & Wormnes til det som (Bandura 1997) omtaler som autentiske mestringsopplevelser (Manger & Wormnes, 2015, s. 116). Denne formen for mestringsopplevelser vil være svært beskrivende for elever ute i faget YFF.

Elever som jobber energisk og ser på oppgavene som utfordrende, vil ha en høy mestringsforventning. Elever med lav mestringsforventning vil unngå situasjoner som stiller

krav de ikke tror de kan tilfredsstillere, og elevene vil bruke liten eller ingen innsats for å mestre oppgaven (Manger & Wormnes, 2015, s. 117) (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s. 154).

Bandura referert i Skaalvik & Skaalvik gir en beskrivelse på hvordan mestringsforventningene påvirkes av individets måte å betrakte sine evner på. I den grad eleven betrakter egen kompetanse som tilegnet gjennom innsats, blir det å gjøre feil en del av læringsprosessen og et eventuelt nederlag vil ikke påvirke mestringsforventningene i negativ retning. Betraktes evner som en stabil faktor, vil nederlag underveis redusere elevenes mestringsforventninger og de kan gi lettere opp (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s. 154).

3.3.1 Målsetting for eleven

For å forstå elevenes motivasjon må man også kjenne til deres mål. Tidligere i oppgaven har jeg redegjort for hva ytre og indre motivasjon er. Der synliggjøres mål som en vesentlig faktor. I form av indre motivasjon er handling et mål i utgangspunktet, når det gjelder ytre motivasjon er ikke handling et mål i seg selv. I vår tid er ikke forskere innen motivasjon så fokusert på ytre og indre motivasjon. Søkelyset er heller rettet mot det som kalles målorientering (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s. 171).

Et mål kan defineres som noe individet jobber hardt for å oppnå, i form av en prestasjon eller et resultat. Intensjoner og mål er avgjørende for individets handling. Læring og motivasjon vil påvirkes av individets (elevens) mål, og ifølge Locke & Latham referert i Manger & Wormnes kan «målene virke direkte og mekanistiske, eller indirekte gjennom tankeprosessen» (Manger & Wormnes, 2015, s. 45). Her hevder de at det er fire hovedgrunner til at målene lar seg påvirke av prestasjoner.

- Målene vil styre elevenes fokus og handling mot det planlagte resultatet. Når fokuset forsvinner fra oppgaven, bidrar målet ofte til å styre det tilbake igjen.
- Et klart definert mål inspirerer til innsats i forhold til vanskelighetsgraden av gjøremål. Desto vanskeligere mål, jo større blir innsatsen. Målet må være realistisk.
- Over tid vil mål frembringe innsats og utholdenhet. Har eleven oppnådd et delmål eller støter på utfordringer er muligheten mindre for at eleven gir opp før full måloppnåelse.

- Mål gir muligheter for utviklingen av kreative tanker og nye strategier der de gamle strategiene ikke lenger er så velfungerende. Elevene må tørre å sette mer komplekse mål, som krever økte ferdigheter og kompetanse, men det må gjøres gradvis og gjennom regelmessige mestringsopplevelser av enklere oppgaver og ferdigheter.

(Manger & Wormnes, 2015, s. 48).

Enkelte tidligere og nåværende teoretikere skiller mellom to typer hovedmål, oppgaveorienterte mål og egoorienterte mål (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s. 171). Når det gjelder oppgaveorientering er det selve læringen som er målet. Hensikten er å få økt innsikt og forståelse eller forbedre sine ferdigheter. Eleven vil ha et personlig motiv og har derfor et større fokus på mestring fremfor oppgaveløsning (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s. 172). I egoorientering er ikke målet selve læringen. Eleven er mer sjølopptatt under læringssituasjonen. Elevens mål er å betraktes som dyktig samtidig som han eller hun vurderes og presterer i forhold til sine medelever (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s. 172).

3.4 Sosiokulturell læring

Rollen som yrkesfaglærer har gitt meg erfaringer om elevene som deltakere i læringsmiljøet og hvordan denne deltagelsen kan påvirke deres læringsutbytte. I en verkstedkontekst oppstår det kunnskapsdannelse med språk og kommunikasjon, i samspill og interaksjon mellom lærer og elev. Dette er vesentlig i læringsprosessen. Læring tar utgangspunkt i «all menneskelig virksomhet» og relasjonene mellom disse (Säljö, 2001, s. 13).

Lev Vygotsky, (1896-1934), var en sovjetisk pedagog og en av vår tids mest anerkjente teoretikere med sosiokulturelt perspektiv på læring. Vygotsky hevdet tidlig i sin forskning at sosial kompetanse var et vesentlig grunnleggende fundament i menneskets utvikling (Phillips & Soltis, 2000, s. 94). I begrepet sosialkompetanse var alle former for menneskelig samspill vesentlig og dette samspillet hevdet han var grunnleggende for all utvikling. Vygotsky mente at barnets ulike evner (intellektuelle, emosjonelle, sosiale, eksistensielle) hadde røtter i sosiale relasjoner. I samspillet mellom barn og foreldre utvikles sosialkompetanse på lik linje med sosialkompetanse i skolehverdagen som utvikles mellom elever og lærere (Säljö, 2001, s. 37).

Vygotsky hevdet at de indre prosesser, tenkningen som foregår, var en konsekvens av ytre aktiviteter i samspill med andre individer, ved bruk av verktøy og i kulturelle miljøer. I disse

formene for ytre aktivitet vil individet skape grunnlaget for indre prosesser. Uten dette grunnlaget vil det foregå lite tenkning. De psykologiske prosessene som tale, lesing, problemløsning og læring, har ikke sitt utspring fra en «indre mental tankeverden», men må heller tolkes som aktiviteter. Det er i individets reelle og praktiske liv at psykologiske prosesser har sitt utspring. Derfor vil det barn og unge gjør i skole være avgjørende for deres utvikling, ikke deres tenkning. Aktivitet var stikkordet og aktiviteter som skapte utvikling og læring hadde, ifølge Vygotsky, noen særegne kjennetegn (Säljö, 2001, s. 82).

Tre prosesser relatert til den sosiokulturelle læringen:

- Mennesker utviklet kommunikative tegn, som for eksempel bokstaver, ord, tall, diagram, kart, noter, formler og figurer.
- Mennesker utviklet fysiske verktøy som overleveres fra generasjon til generasjon.
- Menneskets evne til å kommunisere kunnskap i ulike kollektive miljøer.

(Säljö, 2001, s. 23).

For elevers læring vil det være viktig at det finnes tilgang til fagbøker, oppslagsverk og IKT. Som lærer må man gi elevene kunnskaper om hvordan finne de rette verktøyene og bruken av disse (Säljö, 2001, s. 31).

I følge Säljö er det vanskelig eller nesten umulig å definere klart og entydig hvilken betydning som tillegges begrepet å lære. Det eksisterer mange ulike teoretiske oppfatninger, psykologiske og pedagogiske teorier om hva læring innebærer og hvilke metoder for undervisning og formidling av kunnskap som er fruktbare. Säljö hevdet at våre oppfatninger av kunnskapsoverføring spilte en avgjørende rolle for hvordan vi så på undervisningen og elevenes læring (Säljö, 2001, s. 23). Sagt på en annen måte finnes det ingen universal prosess for læring eller læringsteori. Ergo innbefatter læring ulike arbeidsmåter hvor lærestoffet og aktiviteten vil være alfa og omega for å avgjøre hvilken type læring som finner sted (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 28).

I dette prosjektet vil det være flere læringsteorier som danner grunnlaget for analysedelen i oppgaven. Det er ikke dermed sagt at all læring kan forstås med disse teoriene.

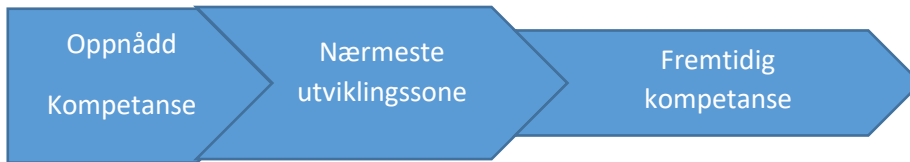
Säljö's argumentasjon for at læring bør forstås i et kommunikativt og sosiohistorisk perspektiv, tar utgangspunkt i hans syn på at kunnskap oppstår i samspill mellom mennesker

og dermed blir individets kunnskap sett i kontekst med dets tenkning eller handling (Säljö, 2001, s. 9). Säljö vektla at omverdenen ble tolket for oss gjennom felles kollektive virksomheter, noe som var et sentralt kjennetegn ved den sosiokulturelle læringsteorien. Sagt på en annen måte, var mennesket født til samspill med likesinnede, og dermed gjensidig avhengige av hverandre. Våre medmennesker hjalp oss til å forstå verden, vi lærte hvordan man observerte, beskrev og levde slik omgivelsene oppmuntret oss til (Säljö, 2001, s. 61).

I et sosiokulturelt historisk perspektiv var det sentrale hvordan læring foregikk ved ulike, men samhandlende forhold. Hvor det ene var den sosiale situasjonen (situerte) elevene arbeider i, de verktøy (medierte) som benyttes i læringsprosessen som for eksempel språket, formler, regler, tall og de praktiske verktøy som for en mekaniker vil være fastnøkler, skrutrekkere, og pipesett (Säljö, 2001, s. 23).

3.4.1 Den nærmeste utviklingssonen

I dette avsnitte utdypes det som Säljö beskriver som nærmeste utviklingszone. Denne beskriver hvordan individet er i kontinuerlig utvikling og forandring. Vi tilegner oss kunnskap fra individene rundt oss, i ulike settinger og sosiale sammenhenger, samt bygger opp våre egne erfaringer og kunnskaper. I denne sammenheng utvides Vygotsky sine teorier, ved at Säljö velger å benytte begrepet «nærmeste utviklingszone» (Zone of proximal development). I sammenheng med YFF vil nærmeste utviklingszone konkretiseres til å omhandle elever og fagarbeidere i en opplærings situasjon. Fagarbeideren får rollen som veileder, støttespilleren som hjelper eleven videre på veien og bryter ned arbeidsoppgavene til færre og mindre innfløkte enheter. Det mer kompetente individet (fagarbeideren) gir veiledning til det mindre kompetente individet (eleven). Her ser man klare sammenhenger til mesterlæringsbegrepet, hvor eleven (lærlingen) i utgangspunktet vil forstå den veiledningen som blir gitt i forkant av en praktisk oppgave, men når oppgaven skal utføres av eleven selv, er ikke kunnskapen tilstrekkelig til å gjennomføre dette uten hjelp. Denne utfordringen gjør at avstanden mellom det å følge instruksene, til at eleven utfører dette på egenhånd, til tider vil være stor. Ser man ytterligere på begrepet nærmeste utviklingszone er det nødvendig å ikke bare fokusere på elevenes kompetanse, men heller se på potensiale i deres forståelse og holdning (Säljö, 2001, s. 122-123).



Figur 1. Fritt etter Säljö's modell en definisjon av "den nærmeste utviklingssonen" (Säljö, 2001, s. 125).

Utviklingssonen kan beskrives som et område hvor fagarbeideren fører eleven mot et nytt fagområde eller kultur, der det foreligger en annen måte å oppfatte et fenomen på. I denne sonen har den lærende (eleven) et åpent sinn og er mer mottakelig for bistand og kunnskap fra et kompetent menneske, i dette tilfellet fagarbeideren (Engeström, 2015, s. 134). Disse prosessene omtaler Säljö som mikrosituasjoner hvor fagarbeideren «samhandler og samtenker» med individet som trenger bistand med en utfordring eller fagoppgave. Disse læringssituasjonene hvor eleven eller lærlingen fikk hjelp til å tolke en oppgave vil oppleves både som effektive og fruktbare (Säljö, 2001, s. 126).

I en slik læreprosess fremstår de sosiokulturelle betingelsene i miljøet som særs viktige. Her var det miljøets elementer som skapte utvikling hos eleven. Fagmannens kommunikative væremåte i verkstedet hadde en viss betydning for elevens sosiale utvikling. De kulturelle artefaktene bidro til økt faglig utvikling hos eleven. Men det er eleven selv som står i fokus og vil kunne bygge opp under sin egen utvikling gjennom de sosiokulturelle muligheter som er disponible (Säljö, 2001, s. 127).

Elevene lærte å håndtere ulike artefakter gjennom hele praksisperioden. Dette kan beskrives som et viktig moment i læringsprosessen, i starten hadde elevene liten eller ingen kjennskap til de ulike verktøyene som fantes i bedriften. Etter hvert utviklet de større verktøykunnskap gjennom aktiv bruk og veiledning av en mer kompetent person (fagarbeideren). I den siste fasen fremsto elevene som selvstendige og beviste med håndtering av maskiner og artefakter, det var her elevene opplevde den gode mestringsfølelsen. En slik transformering fra verktøy novise til mer faglig kyndighet beskriver Säljö som «en appropriering av kulturelle uttrykksformer og kunnskaper». Sagt på en annen måte, bistand fra fagpersonen reduseres proporsjonalt med elevens voksende kunnskap og gradvis gjennom hele læringsprosessen, for tilslutt å eliminere helt. Ifølge Säljö måtte utspringet til denne ytre støtten ikke være avgrenset til individet, men støttens innhold kunne også være «skriftlige instruksjoner eller intellektuelle/fysiske redskaper» (Säljö, 2001, s. 128).

3.4.2 Virksomhetssystemer

I sosiokulturell læringsteori står virksomhetssystemer som et sentralt begrep. Dette viser til ulike institusjoner i et komplekst samfunn. Disse anleggene vil kunne være ulike vesen som skole, helse, rettsvesen, militære, osv. Andre funksjoner som mekanikeren, sveiseren, tømreren, butikkmedarbeideren, er også en del av historiske virksomhetssystemer med yrkenes særegenheter og skikker. Dette er virksomhetssystemer som i sin egenart frembyr varer og tjenester, som i vår tids forbrukersamfunn er etterspurte. Et viktig kjennetegn på virksomhetssystemer er deres stabilitet, selv om de over tid gjennomgår en kontinuerlig forandring og bærer preg av påvirkninger som konflikter av ulik art. Individene som er deltakere i de enkelte virksomhetssystem utfører handlinger som bidrar til reproduksjon av yrkesgruppenes eller institusjonens særegenhet (Säljö, 2001, s. 141).

Elevene er i YFF utplassert i bedrifter som har eksistert i mange år. En særegenhet er at de fleste bedrifter har sitt utspring fra det gamle skipsbyggeriet Horten Verft. Etter avviklingen ble det startet opp mange mindre virksomheter i det samme geografiske området. Disse bedriftene kan etter 35 års drift regnes som stabile og sikre arbeidsplasser. Antall ansatte i de ulike bedriftene vil være varierende, sett utfra svingninger i markedet. Så langt har dette ikke skapt utfordringer for utplassering av elever i YFF. Som faglærer er man ofte rundt på bedrifter og har oppfølging av elevene. Vi hører ofte begrep som samfunnsoppdrag, når det gjelder bedriftens vilje til å ta imot elever. Enkelte bedrifter har som krav at elevene først skal ha vært utplassert der, dersom de skal ha mulighet til å få lærlingeplass. På denne måten har eleven gjennom faget YFF fått en unik mulighet til å vise frem sine ferdigheter og kunnskaper, gjennom et helt skoleår. Bedriften på sin side har fått innsikt i hvem denne eleven egentlig er, og hva han eller hun innehar av kompetanse som bedriften etterspør hos en fremtidig lærling (Nyen & Tønder, 2014, s. 137).

Sett fra et sosiokulturelt ståsted henger kunnskap, ferdigheter og innsikt sammen og har kraft innen et særegent virksomhetssystem, med sine metoder og oppgaver jfr. verksted og fagområder. Det er slike institusjoner som gir grobunn for kompetanse og kunnskapsutvikling og samtidig gjør den funksjonell. For elever i YFF må utvikling av kunnskap sees i sammenheng med den situerte aktiviteten og kommunikasjon som foregår mellom elevene og veilederne i det konkrete virksomhets systemet de er en del av (Säljö, 2001, s. 144).

Bedriftene i form av de ansatte hadde mye av den kompetansen og fagkunnskapen som elever ved Vg2 industriteknologi trengte for å videreutvikle seg innen de ulike mekaniske disipliner.

Hvordan vil overføring av kunnskap kunne skje i den hektiske hverdagen? Eleven vil gjennom faget YFF ha fått en tilpasset læreplan, som tar for seg hva eleven bør kunne lære i utplasseringsperioden. For bedriften var det viktig at elevene fikk jobbe med de daglige gjøremål, samtidig som arbeidsoppgavene oppfylte ulike kompetansemål for faget som var beskrevet i den tilpassede læreplan (Nyen & Tønder, 2012, s. 64). Enkelte arbeidsoppdrag foregikk utenfor de lokalene bedriften vanligvis holder til i. Dette skapte en annen arena for elevene, når de plutselig ble tatt ut av faste rammer og for noen, sin egen komfortsone. Oppdrag utenfor lokalene møtte opp på et annet sted til gitte tidspunkt, ga elevene en innsikt i arbeidslivet, som vanskelig kan formidles i på skolen. I skolehverdagen eksisterer det nesten ikke noen praktiske oppgaver som raskt må løses, tilsvarende de som kan oppstå i bedriftene. Realistiske arbeidsoppdrag er en positiv arena for å elever, ved at de ser hvor raskt og effektivt arbeidsoppgaven kan løses. Den kunnskap som formidles vil kanskje være noe som fester seg på en annen måte fordi den er situasjonsbetenget og også kan gi et større læringsutbytte. Funn i tidligere forskning viser at arbeidsplassene er gode opplæringsarenaer (Sannerud, 2006, s. 437).

I skolesammenheng hender det at effektivitet blir fraværende, noe skjer med elevene. De kan ofte småprate sammen på verkstedet og ikke være fullt fokuserte på sin egen arbeidsoppgave. Dette fraværet av fokus kan ofte påvirke elevenes læringsutbytte i en negativ retning. Ute på en hastejobb, er fokuset på effektivitet og problemløsning, samt at utfallet skal være en suksess. Dette står i kontrast til skolehverdagen, hvor ikke alle oppgavene fremmer mestring og økt selvfølelse.

Ved å bruke begrepet institusjonalisering av læring referer Säljö til at læring har blitt lagt til «avgrensede virksomhetsystemer», hvor den overordnede hensikten er læring. Det kan dannes nye «kommunikative mønstre» og det å studere har oppstått som en sosiokulturell praksis. Innen disse virksomhetssystemene pågår det en særegen form for formidling, som en indikator på undervisning. Hvorvidt eleven lykkes eller ei, har i hovedsak blitt anerkjent som skoleverket sin norm på definisjonen av læring. Observerer man under slike omstendigheter, vil elevenes suksess versus fiasko dannes med utgangspunkt i de samme kommunikative aktiviteter (Säljö, 2001, s. 211, 212).

3.4.3 Artefakter

I den sosiokulturelle læringsteorien vil artefaktene ha en sentral rolle. Säljö hevder at artefakter inneholder både fysiske og intellektuelle verktøy. I skoleverden er artefakter ulike former for hjelp og bistand fra individene, til bruk av ulike læremidler. Fysiske verktøy vil for de fleste elevene være for eksempel bøker, blyant, papir, kalkulator og pc, alt det som er allment brukt. For elever ved Teknikk og industriellproduksjon er artefaktene også verktøy og maskiner som brukes i verkstedet. Tilsvarende artefakter vil elevene gjenkjenne og bruke i yrkesutøvelsen gjennom praksisperioden i bedriften. Gjennom tidene har menneskers kompetanse rundt spesifikke utfordringer bidratt til utvikling av nye redskaper og maskiner. Säljö hevder at individets kognitive evner jobber sammen med disse artefaktene. Med de artefaktene er det mulig løse utfordringer som tidligere betydde stort tidsforbruk og var kognitiv krevende, eller også umulig (Säljö, 2001, s. 76, 78).

Intellektuelle redskaper finnes i diskurser. Med dette menes at individets kunnskap i første rekke er språklig. Säljö påpeker at utvikling av diskurser rundt sitt eget miljø og omverdenen var de mest effektfulle metodene for individet å tilegne seg nye erfaringer og endre de faktiske forhold på (Säljö, 2001, s. 36).

Fagfolkene elevene samarbeider med i praksisperiodene er bedriftenes reelle kunnskapsformidlere. På tvers av landegrensener og kulturer, er det fagarbeideren som best kjenner yrkene og fagenes særegenheter og tradisjoner. Som «gutta på gølvete ville sagt», så er det fagarbeideren som behersker og kjenner alle triksene innen sitt fagområde som er nyttige å kunne i yrkesutøvelsen. Om det er oppspenning utenom det vanlige i dreiebenken, eller et metodevalg innenfor sveisefaget, så vil dette være en særegen kunnskap som formidles til elevene når de samarbeider med bedriftenes fagfolk. Säljö på sin side fastslår at innenfor sosiokulturell læringsteori, vil artefaktene ikke bli betraktet som døde objekter. Bakgrunnen for dette var individets kunnskap, erfaring og kompetanse som hadde fremstillet de fysiske artefaktene, hvor samspillet mellom fagarbeideren og artefaktene fungerte når det utføres praktisk arbeid. Sagt på en annen måte er artefaktene menneskeskapt og Säljö hevder at vi eksisterer i en «artifisiell» verden. Artefaktene (de fysiske verktøyene) har ingen autonome egenskaper uten at det er en aktiv bruker av disse. Sett fra et sosiokulturelt perspektiv påpeker Säljö at det er disse fysiske og intellektuelle verktøyene som medvirker til å formidle virkeligheten for individet i konkrete situasjoner. Betraktingen av artefaktene og individets

tenkning må sees i en kontekst hvor begge sider utfyller hverandre, og hvor artefaktene praktiseres som en sosiokulturell ressurs for individene (Säljö, 2001, s. 82-84).

Innenfor den sosiokulturelle teorien hevder Säljö at mediering er et viktig sentralt begrep. Det er mediering som skiller sosiokulturell teori fra andre læringsteoretiske perspektiver.

Mediering vil være forbundet med at kulturen vår og de fysiske verktøy har innflytelse på individets tenkning og dets evne til å kunne tenke ut av boksen. I dagens komplekse samfunn vil det derfor være nesten umulig for mennesker å kunne fungere uten bruk av både intellektuelle og praktiske verktøy. Sagt på en annen måte, trenger vi assistanse fra disse verktøyene for å mediere det virkelige liv. Artefaktene som benyttes i dagens samfunn, er hjelpemidler og verktøy som har sitt utspring i individets tankerekker. I sin bok *Læring i praksis*, hevder Säljö at individets mest betydningsfulle verktøy, er de ressursene som eksisterer i språket vårt (Säljö, 2001, s. 83-84).

Elevene som jobber ute i bedrift en dag i uken, vil gjennom yrkespraksisen kunne bli mer kompetente brukere av de ulike verktøy og maskiner som finnes i verkstedet. Det er elevene med sine forkunnskaper, kompetanse og erfaring som utnytter det potensiale som finnes i de ulike artefaktene. Etterhvert som eleven får lengre fartstid i bedriften vil han eller hun kunne løse komplekse utfordringer ved å lage deler og hjelpemidler for egen hånd. Som mekaniker er det å kunne lage et hjelpeverktøy en vesentlig del av hverdagen. Man vil ofte støte på et problem som ikke så enkelt lar seg løse, uten at man reflekterer over hvordan, og hvilke metoder som bidrar til å få jobben gjort. Her vil elevens intellektuelle evner i samspill med erfarne kollegaer kunne komme frem til løsninger, som er hensiktsmessige og rasjonaliserende. Slike komplekse utfordringer som elevene møter på ute i bedrift, kan være en medvirkende faktor til yrkesvalget deres.

I Strandbergs bok *Vygotsky i praksis*, bruker han begrepet kulturelle tegn om det samme som Säljö kaller for intellektuelle verktøy. Disse kulturelle tegnene er «bokstaver, ord, tall, begreper, kart, osv.». Kulturelle tegn har et meningsfylt innhold og de gir mening samtidig som de bidrar til hjerneaktivitet for individet. Strandberg er opptatt av det unike med disse tegnene, at de brukes både til ytre og indre aktiviteter, hvor de indre aktivitetene er rettet direkte mot individets hjerne. Dette gir mulighet for strukturering av vår egen tenkning. Kulturelle tegn fremkaller både ytre og indre aktivitet, som kan videreføres til intellektets utvikling (Strandberg, 2008, s. 126-127).

I sin tolkning av ulikheten mellom artefakter og kulturelle tegn, hevder Strandberg at mellom individet og verden befinner artefaktene seg, og mellom individet og hjernen finnes de kulturelle tegnene. Han fremhever hvordan elevene er både brukere av verktøy og skapere av verktøy. Her eksisterer det to ulike typer verktøy. Det ene av verktøyene er artefakter som medvirker til at elevene får løst oppgaver og det andre er kulturelle tegn som medvirker til deres tanker og refleksjoner. Verktøyene hjelper dem til å utføre praktisk arbeid i verkstedet eller bedriften, og de kulturelle tegnene hjelper til å forstå den arbeidsoppgaven de har utført. Strandberg på sin side vektlegger, at det som finnes i elevenes hode, har fremkommet i samhandling med andre og ved bruk av artefakter (Strandberg, 2008, s. 55-56).

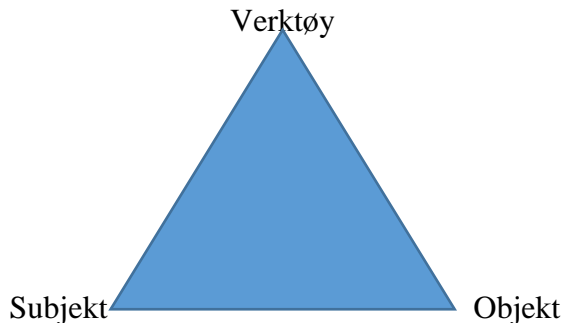
Et av de viktigste nøkkelordene i den sosiokulturelle læringsteorien var ifølge Strandberg «aktivitet». Han satte de kulturelle symbolene i samhandling med aktivitetene og det faktum at det foregikk en kontinuerlig veksling mellom disse.

Faget YFF bidrar til kontakten elevene får med den virkelige praksisen (aktiviteten) og yrkets språk (kulturelle symboler). Her finnes en god balansegang mellom indre og ytre aktiviteter, innen handling og kulturelle tegn. Denne vekslingen hevdet Strandberg fremmet utvikling av intellektet (Strandberg, 2008, s. 127-129). Han påpekte ofte at den ytre aktiviteten var med på å danne grunnlaget for den indre aktiviteten, dette betegnet han som selve kjernen i sosiokulturell læringsteori.

I utgangpunktet var «verktøy og tegnbruk» en ytre aktivitet, som i neste fase gikk over til aktivitet mellom individet og hjernen. Denne omformingen var tidkrevende og i enkelte tilfeller skjedde ikke denne omformingen (Strandberg, 2008, s. 135).

Strandberg sammenfattet artefakter og mediering til en mer vesentlig del og han referer til Vygotsky som navngir denne interaksjonen som en «kulturelt mediert aktivitet». I sin bok forklarer han at mediering er noe «mellom individet og miljøet». Mennesket bruker verktøy og tegn (artefaktene), for å begripe eller mediere verden (Strandberg, 2008, s. 44).

Vygotsky brukte en modell som gjengir hvordan individet ikke har direkte relasjon til verden. Men at de er indirekte og medierte.



Figur 2. Menneskets virksomhetssystem (Vygotsky, 1978, s. 40).

Figuren over fremstiller «subjektet» mennesket, «objektet» verden og «verktøy» artefaktene. Artefaktene kom som resultater fra den sosiokulturelle praksisen. Gjennom generasjoner tilvirket mennesket artefakter i form av materielle og håndfaste objekter. Disse ble integrert som en del av individets hverdag. De inngikk daglig i aktivitetene og handlingene som pågikk, hvor det var individets kreativitet som førte til endringer av eksisterende artefakter og skapelse av nye (Strandberg, 2008, s. 95).

Elever utplassert i YFF, vil kunne oppleve å kjenne på hvordan de ulike håndverkstradisjonene fortsatt blir holdt i hevd. De må forholde seg til historien som har vært med på å påvirke faget og yrket til hvordan det praktiseres i dag. Gjennom samhandling med fagarbeideren kommer eleven i kontakt med og får ta del i bedriftens medierte kunnskap.

I det perspektivet sosiokulturell læring har, er det både et sosialt og unisont syn på hvordan kunnskap formes og videreføres. I denne sammenhengen er kultur av betydning for hvordan individet utvikler og sosialiserer seg, denne utviklingen er også samfunns- og miljøavhengig.

Kontrasten til sosiokulturell teori er kognitive teorier som blant annet Piaget var en forkjemper for. Sett ut fra en «individualistisk teori» vil alle lage sin egen virkelighetsoppfatning som etter hvert tilpasses den virkelige verden. Teorien hevder at på et visst stadium er individets intellekt helt utviklet (Säljö, 2001, s. 72). Dette står i kontrast til sosiokulturell læring hvor individets utvikling ikke tar noen ende. Her vil artefaktene, både fysiske og psykologiske hele tiden gjennomgå en endring og utvikling. Man kommer derfor ikke til det punktet hvor egen utviklingen tar slutt. Individets egenskap til å utvikle og tilegne

seg kunnskap sett i et sosiokulturelt perspektiv, «både individuelt og kollektivt», har ingen spesifikke grenser. Det grunnleggende er hvordan individet gjør nytte av de verktøyene som eksisterer i et kulturelt skapende samfunn (Säljö, 2001, s. 74, 75).

Det er ingen spesifikke læringsteorier som bidrar til å gi yrkesfaglærer fasiten på hvordan elever tilegner seg kunnskap. Teoriene vil være til hjelp med å forstå aspekter ved elevers tenkesett og deres evne til å forstå. På en annen side vil det å ha innsikt i ulike teorier rundt læring være nyttig, når det gjelder elevers tilpassede opplæring, noe som den enkelte skole er forpliktet til å gi (Forskrift til opplæringslova, 2006). Som faglærer må man kunne tilrettelegge for dette, samt inneha den nødvendige kunnskapen om enkelt elever, tankene deres og hvordan læring foregår i samspillet med dem. Noe som er spennende med prosjektet er å se hvordan foregår opplæringen av elevene ute i bedrift. Her vil det, som ellers i en opplærings situasjon, være veldig personavhengig og fagarbeiderens iboende interesse for å formidle kunnskap på en god måte.

Min hensikt med de foregående teoriene er ikke å finne den riktige teorien, men å vise hvilken grunnleggende tenkning som er bakenforliggende til dagens lærerpraksis. Forankringen i denne oppgaven med et sosiokulturelt perspektiv vil være basert på grunntankene til Vygotsky som omhandler læring og den forlengelse disse tankene har fått, referert gjennom Säljö og Strandberg. Samt Wengers praksisfelleskapet som må sees i sammenheng med sosiokulturell læring.

Med utgangspunkt i problemformuleringen formulert gjennom problemstillingen og konkretisert i mine tre forskningsspørsmål, feltbeskrivelsen og nå det teoretiske rammeverket, vil jeg i det neste kapitlet beskrive det metodiske arbeidet i mitt masterprosjekt.

4.0 Metode

For å besvare min problemstilling valgte jeg en kvalitativ forskningstilnærming med fokusgruppeintervjuer som metode. Dette begrunnes med at jeg ville få et innblikk i elevenes opplevelser, inntrykk, påvirkninger og forståelser rundt temaet utplassering i bedrift som er en del av faget YFF, og om dette igjen var en av flere påvirkningsfaktorer på deres yrkesvalg. I motsetning til gruppeintervjuer med konkrete spørsmål og svar, gir fokusgruppeintervjuer anledning til å diskutere og fokusere på forhåndsgitte temaer (Halkier, 2010, s. 9).

På bakgrunn av dette, fant jeg fokusgruppeintervjuer som den mest hensiktsmessige metoden for å besvare min problemstilling. Fokusgruppeintervjuer innebar samtaler mellom informantene, hvor det var prosessen innad i gruppen som skapte det empiriske materialet. De involverte drøftet og diskuterte hverandres beskrivelser, opplevelser og erfaringer. Dette gav meg som moderator et materialet som neppe vil fremkommet ved individuelle intervjuer (Halkier, 2010, s. 15).

Empirien ble generert fra gruppenivå og gav åpning for en større og mer differensiert mengde «normative utspill» fra informantene (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 136). Min erfaring var at både enighet og uenighet mellom informantene fungerte som pådriver i samtalen og medvirket til at informantenes ulike argumenter fremkom tydelig. Den sosiale interaksjon som var i fokusgruppene, ville også kunne frembringe empiri som var kontekstavhengig og bidra med elementer jeg ikke trodde eksisterte (Halkier, 2010, s. 16). Oppgaven som moderator ble primært å bidra til at informantene i hovedsak holdt seg til de relevante temaene og lytte aktivt til samtalene dem imellom. For å være den profesjonelle lytteren må man ha en viss likevekt mellom «innlevelse og distanse», det må være rom for å uttrykke informantens opplevde hendelser (Halkier, 2010, s. 56).

For å strukturere metodekapittelet valgte jeg å bruke Kvale og Brinkmanns beskrivelser av intervjuundersøkelsens syv faser: 1. tematisering, 2. planlegging, 3. intervjuing, 4. transkribering, 5. analysering, 6. verifisering, 7. rapportering (Kvale og Brinkmanns, 2009, s. 118).

4.1 Tematisering

I avsnittet Tematisering redegjøres det mer detaljert for metodevalget og hvorfor jeg valgte nettopp denne metoden. Dette var begynnelsen på undersøkelsen min. Kvale & Brinkmann hevder at man må starte med å formulere intensjon med undersøkelsen, samt gi en beskrivelse av hvordan man oppfatter emnet som skal granskes. Denne studien hadde som formål å belyse hvordan faget YFF kunne være en av flere faktorer som hadde innvirkning på hvilke valg av yrker elevene tok. Bakgrunn og presisering av dette er utdypet og redegjort for tidligere i oppgaven kapittel 1.1 (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 118).

Med dette utgangspunktet utarbeidet jeg problemstillingen:

Hvordan påvirker faget Yrkesfaglig fordypning elevens yrkesvalg?

Hendelser og opplevelser gjennom YFF som for elevene utviklet seg til en ukentlig eller periodisert seanse, ble for meg viktig å undersøke. Det var elevenes opplevelser som kunne beskrive hvordan faget kan være en påvirkningsfaktor for fremtidige yrkesvalg. Elevenes hverdagsliv var i konstant endring gjennom hele YFF perioden. Dette påvirket deres erfaringer og dannet grunnlaget for videreutvikling av deres oppfattelse og den grunnleggende forståelse innenfor fagområdene hvor praksisen pågikk (Postholm, 2010, s. 42).

Min kunnskap om feltet som dannet grunnlaget for denne masteroppgaven, var utviklet gjennom flere år som faglærer innen først prosjekt til fordypning og senere yrkesfaglig fordypning. Ved å besøke og observere elevene i deres praksisperioder hadde jeg dannet meg subjektive refleksjoner om hvordan elevene ble påvirket av det som til enhver tid foregikk ute i praksisfeltet. Disse opplevelsene som elevene gjorde, kunne også være bidragsytere i forhold til yrkesvalget. Den eneste metoden for å frembringe empirisk materiale om dette fenomenet, var å ha samtaler med elevene, eller som i dette tilfellet fokusgruppeintervjuer (Postholm, 2010, s. 43).

Siden faget YFF favner bredt om elever som går på yrkesfaglig studieretning ville det være naturlig at undersøkelsen omfattet programområder som lå på utsiden av eget fagfelt. Dette ville også bidra til å frembringe empirisk materiale om ulikheter på tvers av fag og kjønn vedrørende kompetanseutvikling, konkrete læringsoppgaver og hvordan dette forbereder elevene til overgangen fra skole til lærlingeplass. Tidligere undersøkelser på feltet, beskrevet gjennom en rapport utarbeidet av Nyen & Tønder 2012, synliggjorde hvordan faget YFF

skapte tilgang til lærlingeplasser for elever som gjennom skoleåret har hatt praksisperioden sin i den samme bedriften (Nyen & Tønder 2012, s. 58).

Både hvorfor og hva spørsmålene ble stilt i henhold til Kvale og Brinkmann sine syv stadier for intervjuundersøkelser. Først da kunne man ta for seg det innfløkte «hvordan» spørsmålet og velge en egnet metode for undersøkelsen (Kvale og Brinkmanns, 2009, s. 118).

4.2 Planlegging

Fokusgruppe som metode vil bidra til å undersøke informantenes opplevelser, holdninger, følelser, refleksjoner og ideer rundt det valgte temaet (Halkier, 2010, s. 13). Samtalene i gruppa er således viktige mål i seg selv. Man får også anledning til å følge meningsutvekslinger og argumentasjon i en sosial sammenheng. Fokusgrupper vil selvsagt ikke kunne sammenlignes fullt ut med sosiale settinger hvor temaene også kunne vært diskutert, men fokusgruppe som metodisk tilnærming ville allikevel gi meg muligheten til å få innblikk i deltakernes forestillinger om praksiserfaringer gjennom deres fortellinger, opplevelser og argumentasjon. Jeg vil kunne få et innblikk i deres livsverden sett med deres øyne når de har yrkespraksis i bedriftene (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 19).

Halkier hevder at fokusgrupper egner seg til å få frem data som inneholder noe om hvordan sosiale handlingsmønstre kan føre til visse oppfatninger (Halkier, 2010, s. 10). Således vil jeg muligens få et innblikk i hvordan elevens adferd lot seg påvirke av utplassering i bedrift over en lengre tidsperiode. Å velge fokusgruppeintervjuer må være et bevisst valg. Dersom dette ikke er tilfelle, vil trolig individuelle forskningsintervjuer ha vært et bedre alternativ (Halkier, 2012, s. 133).

Før oppstart av datainnsamlingen, var et av målene å få innsikt i ulike læringsteorier som ville bidra til å belyse problematikken rundt ungdommers valg av yrker. Det var læringsteorier som inneholdt temaer som motivasjon, mestring, praksisfelleskap og læring i en sosiokulturell praksis. Teori danner alltid grunnlaget for undersøkelser og kan være både spesifikk og generell (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s. 28). Utfordringen ble å finne hvilke informanter som skulle inviteres til å delta i fokusgruppeintervjuene og gi den detaljerte og inngående informasjonen, som ville bidra til å belyse min problemstilling. I kvalitative undersøkelser fokuserer man på å komme i dybden på personers opplevelser av særskilte

hendelser, forhold eller «fenomener» i deres egen verden (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 20). I dette prosjektet var formålet å undersøke hvordan elever ved yrkesfaglig studieretning, lot seg påvirke til å sine yrkesvalg og hvilke faktorer som bidro til å påvirke dette.

Valg av informanter til kvalitative undersøkelser, er ikke tilfeldig, slik det ofte kan være i kvantitative undersøkelser. Kvalitative undersøkelser har til hensikt å frembringe mye data fra et gitt antall informanter. I fokusgruppene vil produksjon av materiale være helt avhengig av samhandlingen og konteksten innad i gruppen (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 135). Min empiri ble i all hovedsak produsert av informanter som var utplassert i bedrift via faget YFF og var elever på Vg2 i en yrkesfaglig studieretning. Denne formen for utvelgelse kalles strategisk, og utvelgelsen av informantene gjøres med en bestemt hensikt (Grønmo, 2004, s. 88).

Sett i lys av dette studiets omfang, valgte jeg å begrense antall fokusgrupper til tre fokusgruppeintervjuer. Se tabell under:

Antall elever	Programområde	Varighet i tid	Sted	Kjønn
4	Industri teknologi	1time 12 min	Klasserommet	Gutter
4	El Energi	1 time 34 min	Verksted	Gutter
4	Helse & oppvekst	1 time 25 min	Verksted	Jenter

Figur 3. Oversikt over fokusgruppeintervjuer.

For å etablere forbindelse med de ulike elevgruppene, kontaktet jeg avdelingslederne for de ulike programområdene ved de aktuelle skolene. Først ble det gjort en muntlig henvendelse som senere ble fulgt opp med epost. Det ble positivt svar fra alle, med kontaktinfo til den enkelte faglærer. En ukes tid før oppstart ble informantene igjen kontaktet via epost hvor de fikk oversendt informasjon om prosjektet, tidsperspektiv og hva de innsamlede opplysningene skulle brukes til. Samtidig ble de informert om muligheten til å trekke seg fra deltakelsen om noe opplevdes som ukomfortabelt. Alle informantene var positive til prosjektet. Videre kontakt med informantene ble gjort via epost noen dager før oppstart av

fokusgruppeintervjuene. Informantene fikk oversendt de temaene som skulle belyses. Dette ble gjort for at de skulle være godt forberedt, i hvilken grad de brukte tid på forberedelser var heller usikkert (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010, s. 115).

Noen inngående forhåndskjennskap til informantene som var deltakere i undersøkelsen fantes ikke. Kriteriene for deltakelse i fokusgruppene var at elevene hadde utplassering i YFF i tillegg til at gruppesammensetningen av informanter speilet sammensetning av klassene. Det var hverken elevens faglighet eller rolle i klassemiljøet som skulle påvirke utvalget.

Utvelgelse av informanter var ikke tilfeldig, det samsvarte med hva Grønmo omtalte som strategisk utvalg (Grønmo, 2004, s. 88). Viser forøvrig til kapittel 3.6 verifisering, hvor det redegjøres for hvilken påvirkning dette har hatt på validitet/reliabilitet. Som Halkier påpekte i sin bok Fokusgrupper, var det viktig å passe på at dersom intervjugruppa hadde en eller flere informanter som dominerte samspillet i gruppa, vil dette kunne føre til at ulike perspektiver og nyanser ikke framkom (Halkier 2011, s. 14).

Halkier hevder også at en viktig styrke med fokusgrupper er hvordan en slik intervjuform kan frembringe spissede data om et eksplisitt fenomen eller tema, på en temmelig grei måte, som ikke vil kunne være påtrengende overfor informantene, sett i forhold til deltakende observasjon og feltstudier (Brinkman & Tanggaard, 2012, s. 136). På en annen side advarer og hevder Halkier at det settes i gang mange uviktige og faglig dårlige fokusgruppeintervjuer, med hensikt å korte ned arbeidsmengden og tidsaspektet (Brinkman & Tanggaard, 2012, s. 133). Med denne gjennomgangen om hvordan jeg planla og vurderte mitt metodevalg, vil jeg hevde at fokusgruppeintervju var en egnet metode for denne oppgaven. For å sitte igjen med best mulig kvalitet på det empiriske materialet etter fokusgruppeintervjuene, ble det utarbeidet en intervjuguide som ble et viktig verktøy for meg gjennom alle intervjuene.

Ifølge Grønmo var noe av hensikten med en slik guide å få brutt oppgavens problemstilling og forskningsspørsmålene ned til konkrete temaer, med grunnleggende nøkkeltemaer (Grønmo, 2004 s.161). Intervjuguiden var en rettesnor gjennom fokusgruppeintervjuene som bidro til å holde rede på de ulike temaene som skulle belyses (Brinkmann & Kvale, 2009, s.143).

Spørsmålene i en intervjuguide skiller seg ut fra spørsmålene i et standardisert spørreskjema ved at de danner en oversikt over spørsmål og temaer som debatteres under fokusgruppeintervjuene (Brinkmann & Kvale, 2009, s.116). Spørsmålene i intervjuguiden ble utarbeidet med utgangspunkt i teorigrunnlaget, forskningsspørsmålene og sett i lys av problemstillingen. Se: vedlegg 1. Intervjuguide.

Hovedtemaene, som dannet grunnlaget for samtalene i fokusgruppene, ble vurdert på en sann måte at det empiriske materialet som ville fremkomme var best egnet for å besvare problemstillingen.

Temaene var åpne og startet ofte med en innledning som lød «kan dere fortelle». Dette bevisste valget ble gjort for at informantene lett kunne komme med beskrivende og utfyllende svar om deres erfaringer ute i praksisperioden. Et vesentlig aspekt var å få informantene varme i trøya og prate seg imellom (Postholm, 2010, s. 165). Hjelpespørsmål som bidro til å holde samtalen i gang, ble ofte innledet med «hvordan». Disse ble også utformet med den hensikt å få beskrivende detaljerte samtaler om informantenes opplevelser både positive og negative.

For å sikre at temaene i intervjuguiden fikk igang samtalene, ble det foretatt en «pretest» i form av et fokusgruppeintervju med elever fra egen klasse. Et kritisk moment var hvordan elevene ville oppleve at jeg som lærer, gjennomførte fokusgruppeintervju med dem. Denne situasjonen kan ha blitt påvirket av maktbalansen som alltid er tilstede i konteksten lærer og elev. Det var få elever som deltok og de var på forhånd godt informert om prosjektet. Derfor ble gjennomføringen vurdert som uproblematisk. Her fantes mange fellestrekk med de egentlige deltakerne i prosjektet. Testen ble gjort for å sjekke hvorvidt temaene i intervjuguiden var forståelige for informantene (Grønmo, 2004, s. 181). I etterkant av testintervjuet ble det foretatt noen små endringer på intervjuguiden, slik at den ble mer spisset mot feltet hvor undersøkelsen skulle finne sted. En slik fortest var vesentlig for å få sjekket ut hvorvidt temaene og spørsmålene var egnet til å starte den gode samtalen innad i fokusgruppen. Deltakerne i pretesten kom fra en yrkesfagklasse hvor elevene hadde praksis ute i YFF og var således synonyme med de resterende informantene. Dette var også hensiktsmessig da de hadde innsikt og erfaring i hvordan YFF fungerte i praksis (Grønmo, 2004, s. 181). Oppstart av fokusgruppeintervjuene fant først sted når intervjuguiden var ferdig gjennomarbeidet og guiden var verktøyet som hjalp til å ha en rød tråd gjennom hele intervjuprosessen (Brinkmann & Kvale, 2009, s.137).

Forberedelsene for datainnsamling og utforming av skjema for undersøkelser i fokusgrupper, foregikk i første kvartal 2017. Da dette kom på plass ble prosjektet meldt inn til NSD. Med søknaden fulgte intervjuguide og samtykkeerklæring (Grønmo, 2004, s. 162).

Tilbakemelding fra NSD på prosjekt nummer 53845 kom etter en måneds behandlingstid: «Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven». Se vedlegg 2.

Siden det ikke var noen bemerkninger i forhold til prosjektets etiske innhold, startet jeg med fokusgruppeintervjuene. Samtidig ble de informert om hensikten med undersøkelsen og hvilke mulige risikoer som fantes ved å delta i prosjektet. Informert samtykke medfører at jeg som intervjuer sikrer meg at informantene deltar frivillig og det informerer dem om retten til å trekke seg fra prosjektet uansett tidspunkt (Brinkmann & Kvale, 2009, s. 88) (Johannessen et al, 2010, s. 204).

Neste trinn i Kvale & Brinkman sine syv stadier i intervjuundersøkelsen, var selve gjennomføringen av fokusgruppeintervjuene.

4.3 Intervjuing

I min undersøkelse besto fokusgruppene av elever, både gutter og jenter i alderen 17 til 20 år, unge mennesker i starten på sin yrkeskarriere. Informantene var som ungdommer flest, litt uformelle og med et stort behov for å føle trygghet i en slik situasjon som intervjuing er. Ved at de deltok i fokusgrupper, versus individuelle intervjuer, ville de muligens føle seg friere og tryggere. Her var informantene i flertall og det endret maktbalansen slik at samtalen kunne flyte lettere under intervjusituasjonen. Sett fra mitt ståsted var fokusgruppeintervjuer en godt egnet metode for å frambringe empirisk materiale som belyste elevenes opplevelser av hvordan YFF foregikk i bedrift. Dette komplekse faget både kjenner og kan elevene mye om og det var dette jeg ønsket å undersøke (Halkier, 2012, s. 143).

I følge Halkier var «introduksjonen» en del av det signifikante i fokusgruppene. Her ville jeg som moderator kunne skape interaksjonen rundt intervjuprosessen og den første muligheten for «styring» av fokusgruppa er tilstede. Informantene fikk god beskrivelse om hvorfor jeg ønsket å gjennomføre denne formen for intervju, at det var deres opplevelser, tanker og refleksjoner rundt praksisperioden i bedriftene som fanget min interesse. Et annet poeng som kunne betegnes som viktig var at det ikke fantes riktige eller gale svar, men at alles historie, betraktninger og erfaringer var viktige å få frem (Halkier, 2015, s 143).

Før gjennomføring av fokusgruppeintervjuene måtte det bevisstgjøres og fokuseres på spørsmål som hvordan og hvor, samt etiske eller moralske spørsmål som kunne sees i lys intervjusituasjonen (Brinkmann & Kvale, 2009, s. 79). Intervjuene ble gjennomført i et klasserom med verksted tilknytning på skolen der hvor informantene kom fra. Grunnen til dette var situasjonsbeskrivelsen rundt fokusgruppeintervjuene. Disse kunne oppleves som uformelle samtaler i matpausen på verkstedet eller i pauserommet. Intervjuene foregikk tidlig på dagen, rett etter skolestart. På denne måten fikk vi gjennomført fokusgruppeintervjuene uten forstyrrelser. Valg av verkstedklasserommet for gjennomføring av fokusgruppeintervjuene kan ha hatt noen ulemper, men jeg regnet det som nøytral grunn, et sted hvor informantene ville følte seg vel (Grønmo, 2004, s. 163). Før oppstart av intervjuene ble informantene servert kaffe. Hvilket straks bidro til økt trivsel, god stemning og alle fikk en hyggelig start på intervjusituasjonen. Under gjennomføringen sørget jeg for at informantene ikke hadde sine mobiltelefoner påslått, på den måten unngikk vi forstyrrelser. Et par ganger ble vi avbrutt av forstyrrende elementer som andre elever. Da var det min oppgave som moderator, å få samtalen i gang igjen, å fortsette med temaene som var planlagt (Johannessen et al, 2010, s. 143).

Det mest signifikante verktøyet i kvalitative undersøkelser er en selv. Dette var også tilfelle under intervjusituasjonene. Det var i interaksjonen som oppsto mellom informantene at det empiriske materialet ble skapt. Dette viste viktigheten av gode relasjoner dem imellom (Brinkmann & Kvale, 2009, s. 137). For å lykkes med fokusgruppeintervjuene, må moderator inneha den evnen som trengs for å stille gode spørsmål, være en aktiv lytter ovenfor informantene og kunne føre samtalen i den retning han ønsker, for å unngå at irrelevante data fremkommer (Grønmo, 2004, s. 163). Før oppstarten av fokusgruppeintervjuene, var det viktig at alle informantene signerte på samtykkeskjema. Se vedlegg 3.

Moderatorrollen innebar at man måtte være våken ovenfor informantenes samtaler og la disse styre den videre utformingen i fortsettelsen på intervjuet, noe som var utfordrende i enkelte situasjoner. Da samtalen gikk uforstyrret, fikk jeg som moderator den nyttige innsikten i informantens holdninger, erfaringer og ulikheter innad i gruppen. Dette ville andre kvalitative undersøkelser vanskelig kunne gitt meg (Johannessen et al, 2010, s. 106).

Fokusintervjuer består av samtaler informantene imellom og er umulige å huske i detalj i ettertid. For å ivareta informasjonsinnhenting ble en digital lydopptager benyttet under intervjuene, uten at informantene ga uttrykk for ubehag av denne grunn.

Fokusgruppeintervjuene som ble gjennomført hadde en varighet fra 72 til 94 minutter og ble

foretatt i løpet av en 3 ukers periode. Når intervjuene var avsluttet, var det viktig å komme raskt i gang med transkriberingen, mens ennå det non verbale språket var friskt i minnet.

4.4 Transkribering

For å få intervjumaterialet best mulig egnet for analyse, valgte jeg å transkribere til tekst som enkelt lot seg dele opp senere i arbeidsprosessen. Vesentlig for en god transkribering er å ta fatt på oppgaven umiddelbart etter intervjuene. For et av intervjuene ble materialet liggende noen uker og jeg registrerte at selve intervju opplevelsen og den sosiale konteksten var svekket. Under transkriberingen ble det innhentede materialet klargjort for analysering, altså talespråket ble endret til skriftspråk. Sagt på en annen måte, så gjøres lydfiler om til tekst (Brinkmann & Kvale, 2009, s. 186) (Johannessen et al, 2010, s. 33). Intervju materialet ble transkribert ord for ord, fokuset var på hva informantene sa og ikke hvordan ordene ble uttalt. Enkelte ganger endret samtalen i gruppa karakter, deltakerne ble ivrige og brøt inn i hverandres utsagn. I en av fokusgruppene snakket en informant dialekt. Under transkriberingen ble dette gjengitt i bokmålsform, med den risikoen at ord kunne få en litt annen betydning. Gjennom hele prosessen og bearbeidingen av lydfilene har jeg bestrebet å gjengi ordene med korrekt betydning. I en fokusgruppe bestående av unge jenter fra helse og oppvekst, ble til tider snakket så fort og så mye at språket fløt litt sammen. Dette førte til en mer tidkrevende transkribering. Halkier påpeker nødvendigheten av å skrive ut så mye som mulig og «komme med kvalifisert gjetning» samt markere setninger i utskriften, som var vanskelig å fatte meningen i (Halkier, 2010, s. 83).

Ved å transkribere intervjuene selv, kom jeg lettere til nye tanker og refleksjoner, som var til nytte videre i prosessen. Et eksempel på dette kan være tankene jeg gjorde meg rundt enkelte bedrifters manglende evne til inkludering i praksisfelleskap, ref. utsagnet fra en informant i gruppe 3, «jeg spiste ikke lunsj sammen med de andre der, jeg» (Brinkmann & Kvale, 2009, s. 189). Det vil alltid være en viss risiko for at informasjon kan bli borte under transkribering. Lydfilene måtte lyttes til flere ganger for å fange opp mest mulig informasjon uten å tolke for mye av det som ble sagt (Brinkmann & Kvale, 2009, s. 193). Halkier på sin side anbefalte å høre gjennom lydfilene flere ganger, da dette kunne frembringe informasjon i stemninger og tonefall. Jeg ble oppmerksom på nye aspekter ved datamateriale mens jeg lyttet og noterte

mine refleksjoner rundt emner og kjernebegreper som var viktige å ha med videre i analysen (Halkier, 2010, s. 82).

4.5 Analysering

Det empiriske materialet som ligger til grunn for følgende analyse og kategorisering, har sitt utspring i fokusgruppeintervjuene. Egne refleksjoner og videre gjennomlesning av datamaterialet ville bane vei mot en «dypere innsikt og økt forståelse av viktige empiriske mønstre» (Grønmo, 2004, s. 246). Jeg erfarte som Grønmo hevdet, etter kvalitative undersøkelser satt man tilbake med datamateriale som var både uoversiktlig og komplekst. For å frembringe det generelle og allmenngyldige, måtte man forenkle og komprimere tekstens innhold. Dette bidro til en enklere måte å skaffe oversikt over avgjørende og sentrale tendenser (Grønmo, 2004, s. 246).

Da transkriberingen var gjennomført, var det produsert mye uoversiktlig tekstmateriale som det var behov for å strukturere. For å skape et empirisk materiale som hadde oversikt og struktur ble det transkriberte materialet skrevet ut på papir i ulike farger, hver fokusgruppe fikk en egen farge. Skriftstørrelsen ble økt noe som gjorde transkriberingen mer lettlest og oversiktlig. Sluttresultatet ble tre store papirbunker i ulike farger (Postholm, 2010, s. 167).

Parallelt med dette ble fokusgruppens utsagn meningsfortettet. Metoden var å markere i teksten hvilke setninger som var meningsbærende og skulle brukes videre. Små ord som ikke ga mening og utsagn som ikke hadde relevans, ble fjernet. Eksempelvis et utsagn om å ikke like soyabønner. Utsagnene som skulle brukes var nå kodet med et tall som definerte kategorien det skulle plasseres i, og et sidetall for å kunne hjelpe meg å komme tilbake til riktig sted i transkriberingen (Postholm, 2010, s. 168). Det er formålet med undersøkelsen som påvirker analysemetoden. Hensikten er å finne menig eller typiske mønstre i datamaterialet man har (Grønmo, 2004, s. 246). Ifølge Brinkmann & Kvale betyr begrepet metode i utgangspunktet «veien til målet» (Brinkmann & Kvale, 2009, s. 99).

Uansett kvalitative metoder ligger utfordringen i å få fram hensiktsmessig og essensiell informasjon fra de store mengder data som foreligger (Grønmo, 2004, s. 246). Det er dette som Brinkmann & Kvale beskriver som meningsfortetning (Brinkmann & Kvale, 2009, s. 212). Utsagn fra fokusgruppeintervjuene var lange og inneholdt mye tekst som ikke ga

relevans sett i lys av forskerspørsmål og problemstilling. En viktig jobb ble å forminske utsagnene til færre og langt enklere kategorier. Informantenes uttalelser ble komprimert fra lange setninger til korte og oversiktlige setninger. Med dette ble informantens utsagn meningsfulle ytringer bestående av få ord. Koding av materialet bidro til å oppdage og systematisere meningsfulle avsnitt og medførte dermed til en viss datareduksjon og forberedelse av materialet. På den måten ble analysearbeidet forenklet (Johannessen et al. 2010, s. 174). Kategoriene var enten induktive, da hadde de sitt utspring fra datamaterialet. Kom kategoriene fra problemstillingen eller nøkkelbegreper, ble de omtalt som deduktive kategorier (Johannessen et al. 2010, s. 177).

I min undersøkelse valgte jeg å starte med deduktive koder, som tok utgangspunkt i temaene i intervjuguiden og forskerspørsmålene. Da det dukket opp spennende utsagn og temaer under prosessen som jeg ikke klarte å plassere i de allerede eksisterende kodene, lagde jeg nye induktive koder. I tabellen under fremkommer de deduktive koder som ble konstruert (Johannessen et al. 2010, s. 174).

1	Motivasjon, indre og ytre.	Denne kategorien forteller noe om elevenes motivasjon som er bakenforliggende for å velge et fagområde fremfor et annet.
2	Relevans	Her beskriver informantene noe om relevans i arbeidsoppgaver de fikk i bedrift og hvordan det kan motivere.
3	Holdninger	Denne koden inneholder utsagn om holdninger generelt fra elever og om hvordan de opplevde holdninger ute i bedrifter hvor de var utplassert. Yrkesetikk.
4	Profesjonalitet	Koden har sitt utspring i et ønske om å finne ut hvordan elevene opplever profesjonalitet, faglighet, yrkesstolthet.
5	Praksisfelleskap	Koden skal avdekke i hvilken grad elevene opplever å bli inkludert i felleskapet og hvem som tar initiativ til denne inkluderingen.
6	Kunnskapsutvikling	Utsagn om hvordan elevene tilegnet seg kunnskap og ferdigheter gjennom YFF, som ville vært vanskelig å gjennomføre i skolekonteksten

Figur 4. Deduktive koder

For å sortere datamaterialet og gjenkjenne elementer som var «meningsbærende» ble det benyttet nummererte plastlommer til hver av de ulike kategoriene. Dette for at de utklippede utsagnene fra transkriberingen skulle komme på rett plass (Johannessen et al. 2011, s. 174). Det ble ikke skilt på fokusgruppene, men fargene på utsagnene gjorde at var kontroll på hvilke fokusgruppe de kom fra. For å kvalitetssikre at utsagnene var plassert korrekt, ble kategoriene lagt i kolonner og gjennomgått enda engang. Denne prosessen medførte at mange av informantenes utsagn ble tolket på nytt og dermed plassert i nye kategorier. Ved å gjøre dette, så jeg datamaterialet i et nytt lys og utviklet en ny forståelse av hva materialet inneholdt. Denne tidkrevende prosessen førte også til noen induktive koder kom frem, som ble vurdert å ta med videre inn i analysearbeidet (Johannessen et al. 2011, s. 176).

Analyse av materialet resulterer i at teksten fragmenteres til mindre elementer (Brinkmann & Kvale, 2009, s. 201). Koding er en fremgangsmåte hvor man markerer i teksten med ulikt antall merkelapper/koder (Grønmo, 2004, s. 246). Kategorisering er definisjonen på et, eller flere nøkkelbegreper som har fellesnevner i en større del av teksten (Grønmo, 2004, s. 248).

4.6 Verifisering

Sett i et etisk perspektiv kunne min rolle som moderator under gjennomføringen av fokusgruppeintervjuene oppfattes som et skjevt maktforhold ovenfor informantene, fordi både elevene og jeg som moderator hadde bakgrunn fra skolekonteksten. Ved en bevisstgjøring rundt dette ble det skapt trygghet for informantene som deltok i fokusgruppeintervjuene. Deltakerne var trygge på sin egen anonymitet og at deres informasjon ikke ble misbrukt, noe som tydelig fremkom i samtalen informantene imellom (Johannessen et al. 2010, s. 92). For å sikre kvaliteten på det empiriske materialet, var det viktig å ivareta informantens etiske retningslinjer ved å overbevise om deres anonymitet. Å vurdere om handlinger er riktige eller ikke, er viktige etiske prinsipper (Johannessen et al. 2010, s. 89).

I all intervjuforskning er det viktig å ta hensyn til moralske og etiske spørsmål, da disse temaene preger hele intervjuforløpet (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 79). Det oppstår etiske problemstillinger når forskning berører mennesket direkte. For unngå at det oppstår etiske uønskede problemstillinger må fokuset være på hvordan prosjektet presenteres og gjennomføres. Informantene ble tidlig gjort oppmerksomme på at jeg hadde helt og holdent

taushetsplikt om det som ville fremkomme under fokusgruppe intervjuene. Navn på bedrifter, skoler og andre opplæringsarenaer ble anonymisert, samt navn som ble nevnt (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 195). Materialet ble oppbevart på en passordbeskyttet pc og annet materiale som samtykkeskjema og lydopptakeren ble oppbevart innelåst. Lydfiler, transkripsjonene og personalopplysninger vil bli slettet etter prosjekt avslutning. På denne måten ble de to viktigste etiske temaer, anonymitet og konfidensialitet, være godt ivaretatt. Dette innebar ifølge Kvale & Brinkmann at mine funn og det empiriske materialet, ikke kunne avsløre informantens identiteten (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 90)

4.6.1 Samtykke

Hovedtyngden av informantene var i aldersgruppen 17 til 18 år, derfor var ikke behovet for foreldrenes samtykke tilstede. Ikke mindre viktig var det etiske aspektet ved informert samtykke hvor formålet var å sikre at informanten fikk god nok informasjon om bakgrunnen for og hensikten med prosjektet. Samt tydeliggjøre for informantene at prosjektet er basert på frivillig deltakelse (Johannessen et al. 2010, s. 96).

Informantene skulle informeres om prosjektets formål, om hvilke mulige risikoer og fordeler som fantes ved å delta i undersøkelsen, hvordan deres anonymitet ble ivaretatt og deres navn fikk være konfidensielle (Postholm, 2010, s. 162). Videre ble de informert om at de på hvilket som helst tidspunkt kunne trekke seg som deltakere fra prosjektet uten at de hadde noen plikt til å fortelle hvorfor. Det ville ikke medføre noe negativt eller ubehagelige om informantene trakk seg fra intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 88) (Johannessen et al. 2010, s. 91). Informert samtykke ble ivaretatt ved at informantene signerte et samtykkeskjema.

Samtykkeskjemaet er utarbeidet etter retningslinjer fra NSD (Johannessen et al. 2010, s. 96).

4.6.2 Validitet

Validitet vil si hvor godt eller relevant dataene representerer et fenomen, eller hvorvidt forskningen har undersøkt det som var hensikten (Johannessen et al. 2011, s. 70). Hensikten i dette prosjektet var å undersøke hvorvidt yrkesfaglig fordypning kunne bidra i den ene eller andre retningen når det gjald elevers yrkesvalg. Dette samsvarer med hva som var temaet i

fokusgruppeintervjuene. Med bakgrunn i intervjusituasjonene, hvor fokusgruppeintervjuene ble foretatt, utvelgelse av informanter, egen moderatorrolle, samt bruk av egnet relevant teori, ville det empiriske materialet som fremkom under fokusgruppeintervjuene inneha høy troverdighet (Halkier, 2010, s. 127). Det finnes ingen plausibel forklaring på hvorfor informanten ikke skulle si sannheten vedrørende sine opplevelser og erfaringer.

Elevene må i stor grad regnes som pålitelige og troverdige informanter. Prosjektets validitet økte ytterligere ved at innsamlede materiale samsvarte med eksisterende teori og tidligere forskning på feltet (Postholm, 2010, s. 170).

Det teoretiske rammeverket som ble brukt i oppgaven dannet også grunnlaget for intervjuguiden, ved at jeg kvalitetssikret temaene som skulle belyses under fokusgruppeintervjuene. Kvaliteten på intervjuene er avgjørende for kvaliteten på analyseringen, verifiseringen og rapporteringen (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 253). Ved å gjøre bruk av kombinasjonen fokusgruppeintervju og deltakende observasjon som metode, ville validiteten blitt styrket. Jeg fant det ikke hensiktsmessig å gjennomføre deltakende observasjon, fordi det var problematisk å besvare min problemstilling med en slik metode. Ved å kombinere flere metoder kan det bringes frem informasjon som kun fokusgruppeintervju som metode ikke får med seg (Johannessen et al. 2010, s. 230).

Validiteten økes ved at det er gode beskrivelser av hvordan prosjektet ble gjennomført (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 252).

Dette prosjektet kan følges fra de innledende tanker vedrørende feltet som skulle undersøkes via problemformulering til planlegging, intervjuforberedelse, gjennomføring, analyse, funn og drøfting. Det var de åpenbare utsagnene blant funnene som var fremtredende og ikke de hvor informantene talte det motsatte eller var tvetydige. Dette kan ha påvirket validiteten i noe negativ retning (Postholm, 2010, s. 171). Vil likevel hevde at dette transparente prosjektet innehar en solid validitet, sett utfra valg av teori for feltet og metoden som ble benyttet for å frembringe empirien (Halkier, 2010, s. 127).

4.6.3 Reliabilitet

Hvor pålitelig dataene som er samlet inn er, kalles reliabilitet. Reliabilitet handler om hvor stabilt det vi måler er, hvor nøyaktig er undersøkelsens data, på hvilken måte samles dataene

inn, hvilke data blir brukt og hvordan bearbeides dataene (Johannessen et al. 2010, s. 40). Alle fokusgruppeintervjuene ble gjennomført og transkribert av meg. Lydfilene gjennomgikk jeg grundig. Dette bidrar til å øke reliabiliteten. En ytterligere forsterking av reliabiliteten ville funnet sted om andre, i tillegg til meg, hadde transkribert og kodet de samme fokusgruppeintervjuene (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 192).

En styrking av reliabiliteten var vist gjennom metodekapittelet hvor metodikken og utførelsen i prosjektets ble grundig gjennomgått. Hvordan reliabiliteten ble påvirket av informantenes kjennskap til temaene som undersøkelsen ble basert på, er litt usikkert. Dette bevisste valget ble gjort i den hensikt å hente ut mer berikende materiale fra empirien, i motsetning til om informantene ikke kjente temaene i forkant. På en annen side kunne det å kjenne til temaene som skulle debatteres, skape en viss forforståelse og dempe spontaniteten, uten at det påvirket påliteligheten til hvordan empirien ble produsert (Halkier, 2010, s. 128). Ved oppstart av transkriberingen var det ikke noe som tydet på at informantenes kjennskap til samtaletemaene preget samhandlingen som pågikk. Dersom det hadde blitt gjennomført flere fokusgruppeintervjuer, med en geografisk spredning utover eget fylke, ville både validitet og reliabilitet kunne hatt en styrkning.

4.7 Rapportering

I dette kapitlet har det vært kommunisert om metodevalg og hvordan selve prosessen rundt fokusgruppeintervjuene har foregått. Fra metodevalg og tematisering rundt problemstillingen, planleggingsfasen med sine særegenheter som utvelgelse av informanter, utarbeidelse av intervjuguide, prosjektmelding til NSD, selve fokusgruppeintervjuene, videre transkribering og analysering, for så å avslutte med de etiske, gyldige og pålitelige elementene som var påkrevet. Vedrørende det etiske ansvaret i denne rapporten var et viktig element å ivareta informantens konfidensialitet, hvor fokusgruppene kun fremstår som et siffer, uten navn og tilhørighet, men med sine egne uttalelser i behold (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 275).

Det som Kvale & Brinkmann omtaler som skriveprosessen og som det redegjøres for i form av rapporteringen, er i essens dokumentert gjennom sluttresultatet, altså denne masteroppgaven. Videre er oppgaven skrevet i tråd med de krav og retningslinjer som institusjonen hvor studiet foregikk, påkrevde (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 271).

I det neste kapitlet som omhandler funn vil fokusgruppeintervjuene bli presentert i form av korte sitater hentet fra empirien som sier noe om de ulike informantenes opplevelser i praksisperiodene og refleksjoner rundt elevenes fremtidige yrkesvalg. Selv om sitatene var hentet ut av større kontekster, dannes det et bilde av innholdet i fokusgruppeintervjuene gjennom dette (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 282).

5.0 Funn

For å strukturere presentasjonene av funn fra den empiriske undersøkelsen, er kapittelet delt inn i følgende fem hovedkategorier med utspring i de ulike læringsteoriene brukt i dette prosjektet; praksisfelleskap, indre og ytre motivasjon, mestring og sosiokulturell læring. Ved å nummerere fokusgruppene (fgr.) fra en til tre ble deltakerne sikret full anonymitet samtidig som leseren kunne følge den enkelte fokusgruppen videre gjennom prosjektet.

5.1 Praksisfelleskapet

For elever i yrkesutøvelsen var YFF innfallsvinkelen til å komme tettere inn bedriftenes praksisfelleskap. Her vil mine funn i empirien danne grunnlaget for drøfting og besvarelse av forskningsspørsmålet: YFF som veien til praksisfelleskapet?

Bedriftsfelleskapene var bevisste på inkludering av de unge elevene, uavhengig av praksisperiodenes tidsrammer som en gang pr uke gjennom hele skoleåret eller i perioder på to ganger to uker. Elevene hadde opplevelser som indikerte både gjensidig engasjement, sosial tilhørighet og involvering i bedriftskulturen. Bedriftene med deres ansatte var bevisste på den rollen og oppgaven det var å skape inkluderende opplevelser for disse individene. Gjennom fagpersonene ble det skapt trygghet på en sånn måte at unge yrkesskoleelever følte seg både ivaretatt og inkludert. Ungdommer som sosiale individer er alle deltakere i ulike praksisfelleskap både hjemme og i skolen. I faget YFF ville de bli en del av praksisfelleskapet som eksisterer ute i bedriftene (Wenger, 2012, s. 144).

Noen av funnene viste at de fleste elever utplassert i YFF var ivaretatt både faglig og sosialt. Hvorvidt denne inkluderingen bidro til kunnskapsutvikling, og hvorvidt elevene ble inkludert i alle former for praksisfelleskap i bedriftene, var interessante temaer. Utsagn hentet fra fokusgruppene hvor elevene var utplassert i tekniske bedrifter, tydet på at elevene raskt var kommet inn i varmen på de ulike praksisplassene, hvor de var utplassert. Dette var bedrifter som systematisk og bevisst jobbet med rekruttering av lærlinger, slik at de til enhver tid hadde bemanning med riktig fagkompetanse og utdanning. Enkelte bedrifter opererte med intensjonsavtaler for eventuelle fremtidige lærlingeplasser. Dette gunstige tilbudet ble gitt flere av informantene som gjennom praksisperioden var utplassert i de respektive virksomheter. Andre industribedrifter, og særlig de som representerte den tunge mekaniske

industrien, var raskt ute med å tilby sine YFF elever lærlingeplass om de egnet seg som fremtidig arbeidskraft.

Det er jo kamp om lærlingeplassene liksom. Jeg fikk høre når jeg skreiv under på sånn intensjonsavtale, vi får jo elever og folk som søker jobb her hver dag liksom, så jeg var liksom en av femti søkere, følte meg jo ganske heldig når jeg fikk den. Tenker at YFFn har vært den lille ekstra piffen jeg har på søknaden (fgr. 2).

Denne informasjonen fortalte meg viktigheten av faget YFF i en yrkesutdanningskontekst og hvordan faget for enkelte elever var innfallsporten til yrkeslivet og en praksisbasert fagutdanning. Her bante YFF faget veien inn i bedriften ved at elevene fikk vært ute i praksis hvor de hadde ulike arbeidsoppgaver i samspill med dedikerte fagarbeidere, som visste å gjøre nytte av et slikt tilskudd som en YFF elev kan være. Det å kunne gå siste halvdel på Vg2 og allerede ha en intensjonsavtale om en lærlingeplass, opplevdes for flere som anerkjennelse som også stimulerte mestringsfølelse og selvbilde. Hvorvidt tilsagn om lærlingeplass var ubetinget positivt for læringsmiljøet sett opp mot skolekonteksten, er jeg noe usikker på. Noe dette utsagnet vitner om. «Ja på skolen så blir du litt sånn, at faen nå kan jeg gjøre som jeg vil» (fgr. 2). Det finnes nok mange elever som har hatt dette i tankene gjennom skoledagen, men jeg velger å se funnet i lys av positive mestringsopplevelser og hvordan dette påvirker unge individer på mange måter. Dette samsvarer med funn gjort i tidligere undersøkelser rundt salgsfaget (Reegård, 2015, s. 213).

Skolen kan oppleves som et fristed når lærlingeplassen er bekreftet. Dette ble synlig ved at godt presterende elever, versus svake elever, får tilsagn om lærlingeplass tidligere i skoleåret. Funn i eldre forskning viste også at YFF kunne ha stor betydning for svake elevers sjanse til å skaffe seg en lærlingeplass (Nyen & Tønder 2012:47, s.58).

Ute i bedriftene var ikke informantene videre opptatt av hvilke instruktører eller andre fagarbeidere de jobbet sammen med. Siden elever med praksisplass i tekniske fag var utplassert en dag i uka, måtte de samarbeide med ulike fagpersoner. I mange bedrifter var ikke alltid samme fagressurser tilgjengelige. Den utplasserte eleven måtte samarbeide med den faggruppen som var aktuell, når han eller hun kom på praksisplassen om morgenen. Denne vekslingen mellom faggrupper innen bedriftene var for noen elever en påvirkningsfaktor for deres opplevelser av inkludering på arbeidsplassen. Dette sitatet er hentet fra en av informantene og beskriver opplevelsen av inkludering:

Ute i praksis følger jeg en montør, det kan være forskjellig fra uke til uke. Da er det den montøren jeg tar ordre fra, de ser ikke på deg som en elev men mer som en arbeidskollega, det er ålreit (fgr. 2).

Dette utsagnet forteller meg om positiv opplevelse for informanten, uavhengig av hvilken kontekst han jobbet i og med hvilken fagperson. Han trivdes i arbeidet hvor han ble sett på som en av gutta. Til tross for hans unge alder, så opplevde han at uansett alder på kollegaene, ble han ivaretatt i bedriften og til og med sett på som en av dem. Dette førte til positive endringer i informantens selvoppfattelse. Han fikk en ytterligere forsterkning av selvbildet og økt tro på mestring i arbeidslivet gjennom sitt engasjement i faget YFF (Hiim, 2015, s. 259).

Slike opplevelser var særegne for hva resten av fokusgruppen så på som positive hendelser i gjennom arbeidsdagen. For informantene var det å være både tilskuer og deltaker, i samhandling med en fagmann, en god læringssituasjon og vesentlig for deres faglige utviklingen. De opplevde likeverd og ble ubevisst løftet inn i kollegarollen. Under slik samhandling foregikk det en kompetanseutvikling som følge av mellommenneskelige relasjoner og sosialt samspill. Elevene var deltakende og spilte yrkesutøvelsen til fagarbeideren og på den måten tilegnet de seg kunnskap (Eikeland, 2015, s. 20). Säljö hevdet også at kommunikasjonen og interaksjon er signifikante elementer i det sosiokulturelle elementet av opplæringsprosessen (Säljö, 2001, s. 22).

Hvordan elevene vil bli sett på av sine kollegaer må kunne sees i kontekst med hvordan de fleste andre individer ute i yrkeslivet vil like å oppfattes. Noe som underbygges av dette sitatet:

De som er mellom 25 og 40 år de opplever du mer som kompis. Du gjør ikke feil, du skal bare gjøre sånn, de tar imot deg på en annen måte. De ser ikke på deg som elev men mer som en arbeidskollega (fgr. 3).

Informantene hadde mange positive opplevelser i YFF faget, blant annet gjennom å samarbeide med andre yrkesutøvere ble elevene anerkjent på en god måte av kollegaene. Dette bekreftet at det foregikk interaksjoner mellom individene som dannet grunnlaget for ferdighetsbasert læring og gav fremtidige yrkesutøvere en sterk identitets følelse som over tid sammenfalt med bedriftens andre yrkesutøvere (Wenger, 2004, s. 93).

Funn i empirien tydet på at elevene ute i YFF opplevde et felleskap og en sosialiseringsspross langt utover det som forekom i arbeidstida. Dersom elevene skulle få muligheten til å komme i den såkalte indre krets av praksisfellesskapet og ikke bare være en perifer deltaker i ytterkant, ville muligheten for å oppnå dette, bli ytterligere forsterket ved deltakelse i aktiviteter med kollegaer etter arbeidstid (Wenger, 2012, s. 145). Hvordan dette danner grunnlag for læring og samhandling med andre individer er i så måte et komplekst sammensatt tema. Ser man læring i et perspektiv, hvor den er i kontekst med de erfaringer man har tilegnet seg, vil det overalt foregå en form for læring. Kunnskapsdannelse er en del av menneskets natur. Med dette hevder Wenger at et viktig aspekt er hvordan kunnskap handler om kompetanse og ferdigheter sett opp mot viktige forhold, som inneholder verdibegrepet. Slik som å kunne reparere motorer, sy vakre kjoler, være sosial, eller bare det å vokse opp (Wenger, 2012, s. 142). Dette sitatet hentet fra en av mine informanter viser opplevelser rundt tilhørighet og sosialisering:

I verkstedet der jeg er, så pleier dem å ha sånn der pokerkveld eller biljard eller sånn.

Hadde ikke skrivd meg opp på det da, tenkte at det ikke var noe for meg. Også fikk jeg melding, ser du har glemt å skrive deg opp, vil du komme er du velkommen liksom, da følte jeg at her vil jeg jobbe (fgr. 3).

Denne måten å skape deltakelse i et sosialt felleskap for elever ute YFF praksis, gir dem en god opplevelse av tilhørighet og identitet. Sitatet bidrar til å øke mine antakelser om at faget YFF er banebrytende for informantenes fremtidige lærlingeplasser. Dette var også sammenfallende med andre informanters opplevelser:

Gutta skulle på gokart og de spurte under lunsjen om alle skulle være med og jeg sa ikke noe. Jeg var jo ikke lærling engang, så det var kanskje ikke for meg. Også spør de meg hvorfor har ikke du skrivd deg opp også? Da tenkte jeg at, javel jeg er kanskje velkommen, det var en veldig deilig følelse (fgr. 2).

For elever i 17-18 års alderen som opplevde slike hendelser så levnet det liten tvil om hvordan de selv følte seg mottatt og ivaretatt i de ulike bedriftene. Hvor de selv er en del av individene i et sosialt praksisfellesskap. Dette gir klare forbindelser mellom det sosiokulturelle læringsbegrepet og faget YFF som foregår ute i bedrift (Säljö, 2001, s. 141).

5.1.1 Praksisfelleskapets negative opplevelser

Flere av funnene tydet på forskjeller mellom yrkesgruppene når det gjald negative opplevelser i sosial deltakelse under praksisperioden. Fenomenet var mer fremtredende blant kvinnedominerte yrkesgrupper. For unge mennesker med liten opplevelse av inkludering, tilhørighet og deltakelse i arbeidsfellesskapet, ble yrkesutøvelsen vanskelig å gjennomføre på en tilfredsstillende måte (Wenger, 2004, s. 71).

Mer utfordrende ble opplevelsene i omsorgsykker hvor sosialkompetanse og inkludering var viktige og avgjørende elementer i yrkesutøvelsen. Sitatet som følger beskriver utestengelse av et ungt menneske: «Det er viktig da, for jeg følte at jeg ikke fikk være med på samlingsstunder. Jeg har ikke vært med på samlingsstund en eneste gang liksom, for de ville ikke ha meg med» (fgr. 1).

Negative opplevelser burde elever i en utplasseringssituasjon i stor grad ha unngått. Opplevelser som dette kan ha påvirket selvbildet i negativ retning og samtidig virket direkte demotiverende. Elever som følte dette på kroppen vil neppe søke seg lærlingeplass innen disse fagfeltene. Ser man YFF i lys av sosiokulturell læring var faget en viktig læringsarena for elevene gjennom samhandling og felles aktiviteter, men forutsetningen var å få muligheten til dette (Strandberg, 2008, s. 163). Ved minimal deltakelse i sosiale praksiser, ville eleven gjennom utestengelse og sin egen passivitet som følge av dette, ha vanskelig for noe kunnskapsreproduksjon og læringsutbytte (Säljö, 2001, s. 22).

Empirien hadde funn som tydet på varierte opplevelser av det å bli ivaretatt som elever i praksisperioder ved bedriftene. Det ble uttrykt misnøye over måten de var blitt tatt imot på. Elevenes arbeidsoppgaver under utplasseringen fremsto for enkelte som uklare og lite presise. Hvorvidt opplevelser som dette påvirket informantenes holdning til bedriften i negativ retning, skal være usagt. Funn i materialet viste viktigheten av temaer som kommunikasjon, struktur, organisering av arbeidsdagen og planlegging i forhold til elevene som hadde sin praksisperiode. Dette samsvarte med tidligere undersøkelser, hvor elevene ønsket tettere faglig oppfølging og helhetlig sammenheng i undervisningen som foregikk i bedriftene (Hiim, 2015, s. 223). Informantene uttrykte viktigheten for dem med forutsigbarhet i arbeidsoppgavene og hadde i hovedsak positive holdninger til sine nye kollegaer i virksomheter hvor de opplevde å bli godt mottatt. Funn blant fokusgruppeinformantene som hadde praksisperioden sin ved institusjoner hvor det ble arbeidet med barn, viste hvor viktig kommunikasjonen og informasjonsutveksling var for å skape trygghet og forutsigbarhet i det

daglig arbeide, samt danne gjensidig engasjementet blant ansatte og elever ute i praksis (Wenger, 2004, s. 93). Dette sitatet tatt fra empirien gir et inntrykk av informantenes kommunikasjonsopplevelser:

Jeg synes de kunne forklart litt om de forskjellige barna, fordi hvis noen har problemer eller atferdsvansker liksom. Ja for jeg vet at i fjor så var vi ute i praksis, og da var det en unge jeg ikke hadde fått noen informasjon om, hun var helt syk i hodet. Utagerende (fgr. 1).

Her beskrives hvordan vesentlig informasjon ikke ble gitt til YFF eleven. Sågar kan manglende informasjon ha vært så graverende, at uheldige, for ikke å si farlige situasjoner, kan ha oppstått. Sett i kontekst med sosiokulturell læring hvor kommunikasjon er viktig i samhandlingen mellom individene, så kunne elevenes læringsutbytte vært vesentlig forbedret ved tydelighet og åpenhet rundt hverdagslige utfordringer, ved ikke å underkommunisere disse (Säljö, 2001, s. 109). Unge mennesker som er fremtidige arbeidstagere har liten eller ingen erfaringsbakgrunn for å identifisere og håndtere utagerende og problembasert adferd hos barn. Noe av denne kompetansen kunne de tilegnet seg gjennom praktisk arbeide og god veiledning ute i bedrift. Da ville YFF fremstått som en god arena for adferdslæring. Her ville skolen bare bidratt med teoribasert undervisning innenfor de mest typiske utfordringene.

Situasjoner med manglende informasjon var ikke med på å gi elevene en god innføring i arbeidslivspraksis, men bidro heller til at informantene dannet seg et negativt bilde av denne yrkesgruppen. Slike opplevelser kan i sterk grad være med på å prege elevers valg av fremtidige yrker. Elever som allerede var usikre på eget yrkesvalg vil raskt kunne velge bort yrker hvor negative opplevelser og hendelser var en del av hverdagen i YFF. I dette særegne tilfellet var dessverre skolens faglærere tilsynelatende fraværende i forbindelse ved oppfølging av elever ute i praksis. Dette medførte at manglende informasjon forble en vedvarende utfordring. Her hadde skolen et stort forbedringspotensial gjennom kontinuerlig systematisk oppfølging av elevene. Dette tiltaket ville raskt kunne bedret praksissituasjonen for en del elever i YFF (Hiim, 2015, s. 222).

5.1.2 Praksisfelleskapets perifere medlemmer

Det perifere medlemmet i praksisfelleskapet må nødvendigvis være en hårfin balanse mellom deltakelse og ikke-deltakelse. Nye i bedriften vil kunne oppleve at læring førte til en fremtidig deltakelse i praksisfelleskapet (Wenger, 2004, s. 193). Funn i materialet viste hvordan informantene opplevde manglende integrering i arbeidsfellesskapet og det sosiale felleskapet som negativt. De mistet i mange tilfeller muligheten til å trene på praktiske ferdigheter de hadde jobbet med på skolen, ferdigheter som best kunne læres gjennom utøvelse og deltakelse i et arbeidsfellesskap. Informantene opplevde erfaringer av negativ karakter ved flere anledninger, hvor de opplevde mer å være tilskuer enn deltaker på mange ulike praktiske aktiviteter. Selv om elevene utviklet nye kunnskaper og ferdigheter gjennom sin praksisperiode i YFF, var opplevelsen av liten eller ingen inkludering tilstede. Faglig sterke praksisveiledere kunnet bydd på gode beskrivelser av egen praksis og brukt YFF som en delingsarena for elevene. Dette ville dannet et godt grunnlag for elevenes læring gjennom praksis og faglig utvikling. En annen negativ faktor var kunnskapsutvikling som gikk tapt grunnet at elevene ikke hadde muligheten til refleksjon over problemer og faglige utfordringer de sto ovenfor i praksissituasjoner, da det er i gjennom praktiske situasjoner med prøving og feiling at kunnskap oppstår. Dette sitatet tatt utfra empirien bekrefter informantenes opplevelsen av ikke-deltakelse:

Lærerne mine sa at det var veldig viktig at jeg var med på samlingsstund, for da fikk jeg en bra start på dagen med barna og fikk vite hva de skulle gjøre resten av dagen sånn at jeg også hadde kontroll. Det er jo helt teit at de ikke ville ha meg med på samlingsstundene (fgr. 1).

Her skapte opplæringsansvarlig den totale opplevelsen av utestengelse og hvilken påvirkningskraft dette hadde ovenfor de involverte informantene, kan man bare anta. Sitatet gav inntrykk av at alt som foregikk under praksisperioden ikke var av udelt positiv karakter for en videre inkludering og deltakelse i praksisfelleskapet som allerede eksisterte på arbeidsplassen. Dette funnet sammenfaller også med lignende opplevelser om utestengelse fra sosiale tilstelninger, noe følgende sitat omhandler:

Jeg satt på do lissom så hang det en liste foran - ja vi skal ha en fest den og den dagen. Så den hver gang jeg var der inne etter å ha jobbet, men det var ingen som sa at jeg faktisk kunne være med på det (fgr. 3).

Sees sitatet i lys av praksisfelleskapene som eksisterer overalt, levner det liten tvil at informanten her hadde en lang vei å gå før han eller hun kunne betraktes som fullverdig medlem av felleskapet (Wenger, 2012, s. 144). For ungdom som rammes av denne formen for ekskludering fra praksisfelleskapet, ville mangelen av tilhørighet innad i felleskapet direkte påvirke elevens læringsutbytte i negativ forstand (Wenger, 2004, s. 17). For det var i samspillet mellom individene i praksisfelleskapet at læringen hadde grobunn.

Det kan tenkes at negative opplevelser under utplasseringsperioden kan føre til frafall. Tidligere forskning viser at overgangsfasen fra Vg2 yrkesfag og ut som lærling i bedrift er et kritisk sprang (Nyen & Tønder 2012:47, s. 73). Det var ved denne overgangen at elevene falt fra og ikke fikk seg lærlingeplass. Årsaken til dette var sammensatt. Dersom faget YFF ikke bidro til at elevene hadde skaffet seg intensjonsavtaler om eventuelle lærlingeplasser etter endt skolegang, så kunne dette skape utfordringer. YFF tilbød relevant yrkespraksis ute i bedrift, hvor mulighetene og framtidsutsikter i faget fantes. Her kunne elevene på en selvstendig måte, skaffe seg lærlingeplasser som en konsekvens av å ha vært deltakere i praksisfelleskapet og yrkeslivet om så bare for en dag i uka.

5.2 Ytre motivasjon

For alle yrkesfagelever i videregående skole kunne YFF være innfallsvinkelen til lærlingeplasser og fremtidige jobber. Faget er regulært gjennom egen forskrift som omhandler formålet, omfanget og innholdet. Denne unike læringsarenaen hvor elevene tilegner seg yrkesrelatert arbeidserfaring samtidig som han eller hun kan fordype seg i flere fagområder gjennom praksisperioder i bedriftene. Omfanget av faget på Vg2 nivå er 253 årstimer, fordelt utover skoleåret utgjør dette ni timer pr uke. Innholdet i faget er basert på lokalt lagde læreplaner som tar utgangspunkt i nasjonale kompetansemål for opplæring i bedrift på Vg3 nivå (Forskrift YFF, 2016). Elevenes høyst individuelle motivasjon for faget YFF var en signifikant variabel, i sterk grad påvirket av hvordan de opplevde praksisperioden ute i bedrift.

Videre i dette avsnittet vil funnene rundt temaet motivasjon belyses for å finne i hvilken grad den var en påvirkningsfaktor ovenfor informantene. Et av forskningsspørsmålene i denne delen av oppgaven, var: Hvordan kan YFF motivere elevene til mer relevant yrkesvalg?

For å finne svar på dette ble det gjengitt sitater fra empirien som beskrev fokusgruppens ulike opplevelser om hva som motiverte dem i praksisperioden ute i bedriften. Naturlig nok var det mange opplevelser i løpet av praksisperioden som påvirket elevene. Noen var klare motivasjonsfaktorer, andre var personavhengige. Det som belyses her vil være hvilke faktorer som hadde betydning for elevenes fremtidige yrkesvalg. Gjennom empirien fremkom fokusgruppens samtaler om hvordan framtidsutsiktene og drømmeyrket ville se ut. Felles for disse informantene var at de skulle ut i yrker med mange turnusstillinger og helgejobbing, med de utfordringene det kunne skape. Uten at det la noen demper på entusiasmen over en fremtid med muligheten til å tjene egne kroner. For mange voksne og unge vil denne formen for belønning være en sterk motivasjonsfaktor (Manger & Wormnes, 2015, s. 30). Noe som dette sitatet bekrefter «Også får du lønn for det og, det er vel bra? Ja det er jo derfor jeg gjør det da. Også får du helg, helg og lønn. Livet er fantastisk» (fgr. 1).

Dette samsvarer med hva som motiverte resten av fokusgruppene, hvor lønn og å være uten studielån etter endt utdanning var viktig. Samtidig hadde de skaffet seg en sikker fremtidsjobb. Informantene så mulighetene til å skaffe seg bil og ha råd til førerkort, noe som ikke var en selvfølge for alle under skolegang, men ble mulig å realisere da informantene kom ut i læretida og hadde egen inntekt. Det empiriske materialet utrykte hvor godt fornøyde informantene var med valg av en praktisk yrkesutdanning hvor de under praksisperiodene i YFF fikk opplæring innen håndverksfag med lange tradisjoner tilbake i tid. Utdraget her forsterker dette ytterligere:

Her har vi noe praktisk hver eneste dag, i tillegg til utplassering som er en veldig fin løsning. Og så en annen ting, er penga under lærlingetida, det har mye å si. Å begynne fort og tjene penger. Ja, nå er ikke lønna den verste. Du kan fint greie deg på den hvis du bor hjemme (fgr 2).

Flere av informantene hadde allerede skaffet seg lærlingeplass og var dermed godt orientert om lønnsnivået under utdanningen. Dette bekrefter hvordan lærlingelønn kunne oppleves som en form for ytre motivasjon og medvirkende årsak til å velge en yrkesfaglig utdanning. Selv om ingen av informantene hadde noen form for lønn eller annen godtgjørelse under YFF

perioden, var det fremtidige lønnsutsikter under utdanning som bidro til orienteringen i yrkesfaglig retning. Ytre motivasjon vil ifølge Manger & Wormnes, ha en større betydning for lærlinger og andre personer som starter i nytt arbeid. Senere når lærlingen har tilegnet seg ytterligere fagkompetanse, vil arbeidsoppgavenes særegenheter og utfordringer i seg selv kunne virke motiverende, en form for indre motivasjon som tiltar utover i arbeidslivet (Manger & Wormnes, 2015, s. 29).

I empirien fremkom det materiale som belyste hvordan elevene opplevde glede av å utføre et stykke arbeid med, for dem, nytt verktøy og utstyr. Dette måtte sees i sammenheng med økt mestringsopplevelse som følge av arbeidsutførelsen og verktøybruk. Autentisk mestring opplevdes som ekte og reell for elevene. Hvorvidt det var deres ønske om å bli flinkere i praktiske arbeidsoppgaver som dannet mestringsgrunnlaget eller om det var bruken av nytt verktøy, fremsto noe uklart (Manger & Wormnes, 2015, s. 116). Et utdrag fra empirien viste hvordan elevene opplevde bruken av verktøy og utstyr i en praktisk kontekst:

Så er det jo også litt interessant fordi det kommer jo alltid noe nytt med sånt. Faget er stadig i utvikling. Det er dritgøy når det kommer sånne verktøy og spesialgreier. Nå har det jo bynt å komme trådløse brytere, sånne ting (fgr. 2).

Informantene viste begeistring over hvor «dritgøy» det var å jobbe med nytt og moderne verktøy og utstyr. Bedriftene var en annen opplæringsarena enn skolen. Jobbene ble utført effektivt og kostnadsbesparende, noe som gjorde verktøyet mer tilpasset den enkelte arbeidsoppgave. Faglige gode læringsmiljø vil fremme og skape god læring hos deltakerne. (Johnsrud, 2015, s. 277).

Funn i empirien gav uttrykk for hvordan informantene opplevde skolens måte å drive yrkesopplæring innen enkelte fagområdet som utdaterte. Dette inntrykket ble ytterligere forsterket gjennom deres opplevelser under praksisperioden. Faglærere som ikke var innovative men i stor grad benyttet tradisjonelt verktøy og metoder, opplevdes av informantene som litt utdaterte. Faglig oppdatering, og da særlig av yrkesfaglærere har gjennom en årrekke vært gjenstand for diskusjon og debatt (Dahlback, Hansen, Haaland, & Vagle, 2015, s. 98). Skal man holde tritt med den teknologiske utviklingen som er i samfunnet, var et viktig moment at den enkelte faglærer tok sitt ansvar og sørget for etterutdanning og faglig oppdatering. Den komplekse og sammensatte skolehverdagen, hvor datateknologien med sin økte innflytelse på opplæringen, har skapt økende behov for

innovative og oppdaterte faglærere (NOU 2015:8, s. 36). Et beskrivende sitat hentet fra empirien vedrørende informantens opplevelser av skolens læringsoppgaver:

Skolen er litt utdatert. Banker ikke så mye kabler nedover på en vegg lenger, legger opp mest i rør. Så systemet på skolen er litt utdatert i forhold til det vi gjør på bedriften, men det er jo greit å kunne (fgr. 2).

Fylkeskommunen har som skoleeier gitt faglærere tilbud om hospitering i bedrift av inntil en ukes varighet, for fagfornyelse eller breddepraksis og fordypning ved andre relevante fagområder. Hospiteringen foregikk for de fleste yrkesfaglærere ved en nærliggende bedrift, hvor man fikk en innføring i bedriftens særegenheter og fagområder gjennom yrkesutøvelse med bedriftens egne ansatte. Slike tiltak var viktige for breddekompetansen hos faglærere med undervisningspraksis på programområder med et mangfold av utdanningsretninger, som teknikk og industriellproduksjon. Nettverksbyggingen, samt kompetansehevingen som fant sted under hospiteringsprosessen, var særs viktig for små og nye yrkesfagretninger. Dette bidro til at elevene fikk et innblikk i yrkenes særegenheter og fellestrekk (Dahlback, Hansen, Haaland, & Vagle, 2015, s. 98).

Mange yrkesfaglærere var godt oppdaterte på ny teknologi. Funn i empirien viste at informantenes opplevelse av utdaterthet måtte sees i kontekst med skolens mangel på nytt praktisk verktøy, artefakter som ble brukt innen mange fagområder. Elever ved yrkesfaglige programområder skal utvikle ferdigheter, fagkunnskap og samtidig nyttiggjøre kunnskapene sine i relevante faglige kontekster (NOU 2104:7 s. 57). Moderne og tidsaktuelt verktøy og maskiner må sees i kontekst med dette. En viktig faktor var at elever fikk positive opplevelser av å utføre praktiske oppgaver med nytt verktøy, i praksisperioden. Elevene utviklet nye og andre ferdigheter gjennom yrkesutøvelsen i YFF og negative opplevelser i skole hverdagen ble endret til konstruktiv kritikk. Mestrings opplevelser av denne art var en viktig påvirkningsfaktor på elevenes motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s. 46).

I materialet fremkom det funn som viste hvordan informantene opplevde bedriftene som faglig sterke opplæringsarenaer hvor det var handlingsrom og muligheter for å gjøre feil. Sitatet hentet fra empirien gir en skildring av dette: «Du blir ikke straffa hvis bryter`n hang skjevt, med dårlig karakter. Ute så går det på fagmessig utført, du får bare beskjed om å rette det opp» (fgr. 2). For fremtidige yrkesutøvere innenfor praktiske fag hvor mye av yrkesidentiteten og yrkesstoltheten synliggjøres nettopp gjennom utførelsen og sluttresultatet

av arbeidet, vil det i hovedsak være unøyaktighet og slurv som forårsaker omarbeid. Var det gjort en feil måtte denne rettes opp før eleven kunne gå i gang med nye oppgaver. Hvordan konstruktive faglige tilbakemeldinger ble gitt, var av stor betydning for den som mottok denne. Mottakerens motivasjon kan undergraves ved lite informative tilbakemeldinger og han eller hun kan oppleve manglende kompetanse (Manger & Wormnes, 2015, s. 30).

Arbeidet som elevene i sin praksisperiode i bedrift utførte, kan på ingen måte sammenlignes med fagarbeidet en dyktig og autonom fagarbeider med høy yrkesestetikk. Fagarbeideren vil bestrebe å utføre arbeidet etter sin yrkesetiske standard, uten at han nødvendigvis kan forklare standarden han ønsker på yrkesutøvelsen, annet enn at det skal se fint ut (Inglar, 2015, s. 35).

Funn i empirien viste hvordan elever i praksis opplevde at det fantes mange praktiske utfordringer og læringsoppgaver som ikke kunne gjenskapes i en skolebasert opplærings situasjon uten at den virket kunstig og konstruert. Elevene utviklet ny kunnskap og ferdigheter på bakgrunn av disse oppgavene. Læringsmiljøet som fantes ute ved de enkelte praksisplassene var i så måte unike, ved at sammenhengen mellom relevante og meningsfulle arbeidsoppgaver ble opplevet av elevene som noe positivt og gav de involverte en sterk mestringsfølelse. Informantene gav uttrykk for at slike opplevelser bidro til en forsterking av selvbildet samt følelsen av det å lykkes. Innsatsen de gjorde og opplevelsene de fikk gav informantene økt motivasjon for fremtidige arbeidsoppgaver. Dette samsvarer med Manger & Wormnes beskrivelse om hvordan årsakssammenhengen av ulike opplevelser kunne få en signifikant påvirkning på motivasjonen som lå frem i tid (Manger & Wormnes, 2015, s. 96). Et sitat som beskrev denne gode positive opplevelsen sa noe om hvordan det var å ta styringen i en klasse på barneskolen:

Du får lov til å styre denne timen. Så jeg fikk lov til å ha en time da, i norsk eller matte, eller ha en samlingsstund. Vite at jeg kunne styre det hele og ha hovedrollen i en gruppe med barn (fgr. 1).

Gode praktiske læringsoppgaver ute i bedriften gav positive opplevelser for samtlige informanter. Når elevene i praksis utførte et godt stykke arbeid og viste mestring, fikk de positiv tilbakemelding på gjennomføring og utøvd fagkompetanse. I tillegg fikk de veiledning vedrørende hvilke grunnleggende ferdigheter som det kunne jobbes mer med. Informantene hadde i stor grad samme oppfatning av hvor godt det var å få tilbakemeldinger av den art. Slike former for positive tilbakemeldinger eller ros var informantene vant med fra skole

konteksten. Den forsterkningen som de opplevde ved å få positive tilbakemeldinger på utført arbeid, påvirket den enkelte informant ulikt. Et element var i hvilken grad den som utførte arbeidet trodde på egen gjennomføringsevne og opplevd mestring og hvordan de praktiske læringsoppgavene befant seg innenfor den nærmeste utviklingssonen (Säljö, 2001, s. 125).

Funn i empirien bekreftet at de fleste informantene, i større eller mindre grad, økte motivasjon utfra konkrete positive tilbakemeldinger fra opplæringsansvarlig i bedriften på arbeidsutførelsen. Noe dette sitat beskriver: «Du blir jo glad, tenker at faen da, her har jeg gjort en bra jobb da» (fgr. 3). For informantene som gjorde et godt utført arbeid, var opplevelsene av tilbakemeldinger ensidig positive og sterkt motiverende. Ved å gi elevene positive tilbakemeldinger utviklet de en form for «autonom ytre motivasjon» sett i kontekst med YFF fagets store potensiale for selvbestemmelse (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s. 46).

Konstruktive tilbakemeldinger forsterket i stor grad mestringsopplevelsen informantene hadde av å utføre et stykke godt arbeid. I arbeidskontekst viste det seg ikke avgjørende hvem som gav den positive tilbakemeldingen, selve bekreftelsen på faglig godt utført arbeide er det avgjørende. For yrkesutøvere i omsorgsykker kan tilbakemeldingen i form av gjensynsglede og stor begeistring være den beste bekreftelsen på godt faglig utført arbeid. Noe dette sitatet belyser:

Det var veldig koselig liksom at barna kjenner deg igjen og de setter så stor pris på deg. Ja det er hyggelig når de blir glade for å se deg og sånn. Men når de voksne blir glade for å se deg, det er jo også koselig (fgr. 1).

Funnet viste at motiverende og positive tilbakemeldinger kunne ha mange former, også utvist gjensynsglede og begeistring, noe små barn heldigvis ikke har lært å dempe. Man vet at evnen til å sende og motta nonverbale signaler er medfødt. Små barn lærer seg ikke å snakke før de er ett til to år, men da har de allerede kommunisert med omgivelsene siden fødselen. Verbal kommunikasjon kan beskrives som kommunikasjon på saksplan, fordi den bidrar med saklig informasjon. Nonverbal kommunikasjon, på den annen side, kan beskrives som kommunikasjon på relasjonsplan, bestående av kroppsspråk, blick og tonefall som røper dialog og hvordan individene forholder seg til hverandre (Lindseth, 2009, s. 23).

5.3 Indre motivasjon

Gjennom empirien fremkom det funn som belyste i hvilken grad informantene var påvirket av ulike yrkeserfaringer, gjort i forkant av innsøkingen til videregående opplæring. Dette var erfaringene som informanten tilegnet seg under arbeidsuker på ungdomskolen og sommerjobber eller gjennom relasjoner til familiens yrkesutøvere. Disse viktige påvirkningene som fremmet motivasjon for valg av videre yrkesutdanning, viste hvordan de i ung alder tok noen valg. Dette må sees i kontekst med eget ønske om deltakelse i denne aktiviteten, såkalt «selvbestemmende» (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s. 147). Dette sitatet uttrykker hvordan informanten lot seg påvirke av å jobbe sammen med en fagarbeider:

Jeg måtte gjøre noe fysisk arbeid, jeg var på ungdomskolen og jobba med en trikker før, og da syns jeg det var flott, det var noe jeg kunne drive med en god stund. Alltid noe forskjellig å gjøre, gikk aldri lei (fgr. 2).

Sitatet beskriver hvilke inntrykk informanten hadde av å jobbe med en elektriker gjennom en praksisperiode på ungdomskolen, før utdanningsvalget ble foretatt. Slike opplevelser forsterket mine antakelser om hvordan arbeidserfaringen informantene tilegnet seg på et tidlig stadiet i livet, var elementer som påvirket deres utdanningsretning. Slike opplevelser var ubetinget positive for informantene. De uttrykte arbeids glede over å få jobbe med dedikerte fagfolk i såkalt rutinearbeid. Her måtte motivasjonen sees i forbindelse med hvordan informanten opplevde tilhørighet til elektrikeren som lot han få være en del av fagteamet (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s. 146). Felles for elever i praksis var hvordan de fant arbeids glede over oppgaver de opplevde som spennende og varierte, samtidig som praksishverdagen deres tilførtes noe som ikke lot seg oppleve i klasserommet. Belyses dette oppimot sosiokulturell læring og kunnskapsreproduksjon, så levnes det liten tvil om at elevene opplevde arbeids glede ved å være deltakere i praktiske gjøremål, om det bare var å spikre kabel eller trekke inn hovedstrømstilførselen (Säljö, 2001, s. 40). Derimot ville elevenes forkunnskaper om faget virke begrensende på selve læringen. Dette førte til at hele prosessen måtte sees på som praksis i arbeidslivet og ikke læringsfremmede (Nyen & Tønder, 2014, s. 112).

Funn i empirien underbygger min forståelse av hvilke mennesker som påvirket informantene. Informasjonen som fremkom uttrykte hvordan flere av dem ved tidligere tidspunkt hadde

opplevd yrker eller hatt relasjoner til yrkesutøvere som ubevist hadde vært med på å prege deres fremtidsplaner. Dette kunne være foreldre, eldre søsken, naboer, skolens rådgivere eller andre mennesker informantene hadde gode relasjoner til. Disse antakelsene støttes med følgende sitat hentet fra empirien:

For det første, en kontorjobb hadde ikke vært veldig mye for meg. Jeg må jobbe praktisk og kjente flere som holdt på med detta sveise greiene, det virka interessant, forskjellig hver dag, noe som jeg kunne tenke meg å holde på med (fgr. 3).

Med bakgrunn i ungdommens praksisvalg ville det være deres forventninger til et bestemt yrke utfra tidligere erfaringer, som var en av flere påvirkningsfaktorer ovenfor indre motivasjon versus adferd. Det vil alltid være vanskelig å trekke klare slutninger om når og hvor adferden blir motivasjonsbasert, men adferd og motivasjon måtte sees i forbindelse med hverandre (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 136).

Tatt i betraktning at fokusgruppene representerte stor bredde innen de ulike fagområdene, så viste funn i materialet hvordan informantenes opplevelser av tilhørighet og det å bli ivaretatt, varierte veldig. I hovedsak dreide opplevelsene seg om hvor godt forberedt praksisveilederne var og hvilke erfaringer bedriftene hadde gjort ved tidligere bruk av praksiselever fra videregående skole. Bedriftene representerte både privat sektor og offentlig virksomhet. Fellesnevneren var hvordan alle virksomhetene hadde tatt det pålagte samfunnsansvaret, sett opp mot med det stadig økende behovet for flere lærlingeplasser og manglende rekruttering til ulike håndverksfag (Nyen & Tønder, 2014, s. 137). Dette funnet i form av sitat fra en av informantene belyser tilhørighet og hvordan dette påvirket motivasjon:

Du føler tilhørighet der du jobber, at det ikke er - å ja det er torsdag i dag liksom, du skal være her - at det er mer - vil du være med meg i dag - du føler deg mer tilfreds da, hvis du får den feelingen av å være på bedriften (fgr. 3).

De gode opplevelsene informantene hadde av tilhørighet til bedriften ble skapt av autonome dedikerte fagpersoner. Hvordan dette ytterligere forsterket informantenes indre motivasjon vil vanskelig la seg beskrive, men det viser tydelige sammenhenger mellom opplevelsene av tilhørighet elevene får i YFF og motivasjonen for det fremtidige faget (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 136).

Nå var ikke alle funn i empirien vedrørende informantens opplevelser av å bli ivaretatt, udelt positive. Den negative innvirkningen dette fikk på deres motivasjon, fremkom ikke helt klart. Informanten lot seg tilsynelatende ikke påvirke av slik adferd som oppsto i en hektisk hverdag. Noe dette funnet uttrykker:

Men jeg har opplevd også noen ganger at du kommer, og så bare - å ja skal jeg ha med deg denne torsdagen - alle ansatte var ute og han som var nærmest måtte hente meg og så kjøre tilbake, trikkeren glemte meg (fgr. 2).

Sinnsstemningen til informanten i dette tilfellet tydet ikke på svekkende motivasjon for YFF og fremtidige valg av yrket. Slike forglemmelser måtte sees i kontekst med hvordan yrkesutøverens hverdag utvikler seg. Slike travle og stressende arbeidsdager var ikke ensbetydende med svekket motivasjon, ut ifra gjensidig faglig egeninteresse (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 147).

Særegne funn i empirien viste hvordan YFF kunne bidra til gode opplevelser rundt begrepet yrkesstolthet. Dette tradisjonelle, litt vage begrepet, må kunne belyses i forbindelse med den autonome yrkesutøveren. Det er ikke slik at denne beskrivelsen passer på unge yrkesutøvere eller elever ute i sine første praksisperioder. Det å bli autonom er noe som oppstår med fagarbeiderens erfaring og må betegnes som en styrke i norsk industri (Nyen & Tønder, 2014, s. 161). De empiriske funnene kom fra informantene med praksis fra tradisjonelle håndverksfag, sitatet referer til opplevelse av yrkesstolthet:

Jeg tenker at hvis du har lyst til å gjøre jobben din, så blir den på en måte automatisk gjort bra, at du ikke jukser selv om kunden eller andre ikke ser det, du er litt sånn ærlig med deg selv og gjør jobben ordentlig uansett (fgr. 2).

Til tross for informantens unge alder viste beskrivende funn i empirien hvordan de hadde tilegnet seg en faglig stolthet. Ser man dette i lys av praksiselevenenes manglende yrkeserfaringer, vil de på et tidlig stadiet fremstå som tillitsvekkende yrkesutøvere. Her hadde YFF og praksis i bedrift lagt grunnlaget for en fremtidig fagarbeider av høy kvalitet (Tesfaye, 2013, s. 47). Fagområdene hvor informantene hadde sin praksis, var en av få virksomheter som hadde et lovregulert krav om fagutdanning på sine yrkesutøvere (Nyen & Tønder, 2014, s. 126).

Ytre påvirkning av yrkesutøvelsen, må kunne sees i tilknytning til den iboende yrkesstoltheten, noe dette funnet illustrerer:

Vi kom borti en bedrift som hadde satt i en stikkontakt i dusjen, liksom inne i dusjen, det ble jo et tema, det var ikke innafor noe forskrift eller krav, i dusjen liksom. De kunne sløyfa den stikkontakten, skal liksom ikke bli noe livsfare av arbeidet som er gjort (fgr. 2).

Informantene som var bevisste på egen læring og utførelse av praktiske oppgaver, opplevde sammenheng mellom yrkesstolthet og indre motivasjon. I et læringsperspektiv ville elevenes faglige mestringen og interesse for fagfeltet kunne oppstå som indre motivasjon. Her var det en klar forbindelse mellom faget YFF og målets motiverende egenskaper (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 171).

5.4 Mestring

For å beskrive informantenes ulike mestringsopplevelser måtte de sees i kontekst med både sosiokulturell læring og læring i praksisfellesskapet, hvor denne oppstår i situert samhandling og interaksjon med andre individer. Faget YFF og fellesskapet på bedriftene var elevenes arena for endring av selvoppfattelsen og tilegning av nye ferdigheter. Gjennom deltakelse i fellesskapet og yrkesutøvelsen fikk de ny kunnskap som skapte forventning om mestring. Opplevd mestring og individets opplevelse av å lykkes ville påvirke selvoppfattelsen i positiv retning (Manger & Wormnes, 2015, s. 115). Funn fremkommet i det empiriske materialet, tydet på hvilke mestringsopplevelser informantene opplevde som positive sett i sammenheng med YFF og samhandling med kollegaene.

Sitatet som følger beskriver en sterk mestringsopplevelse for informanten:

Studentene satt bare bak der, også når vi hadde oppgave. Da var det bare meg og læreren, og så var det juleverksted og da var det bare kaos og de satt bare bak der og så på. Så jeg fikk jo veldig skryt siden jeg tok den ene stasjonen da, mens de bare satt der de studentene (fgr. 1).

Grepet informanten gjorde viste hvordan unge elever kan opptre som modne og ansvarsbevisste individer når de blir stilt ovenfor situasjoner og hendelser som vanskelig kan gjenskapes i en skolekontekst. Ved å lykkes med håndtering av lite forutsigbare situasjoner i praksisperioden, fikk YFF elevene en mestringsopplevelse som langt oversteg en tilsvarende hendelse oppstått i en kunstig klasseromssituasjon. Skryt som bekreftet informantens faglige sosiale ferdigheter, økte motivasjonen ytterligere for senere å ta det ansvaret som lignende situasjoner betinger (Manger & Wormnes, 2015, s. 115). Informanten beskrev hvordan mestringsopplevelser i faget YFF dannet grunnlaget for hennes arbeide i den nærmeste utviklingssonen, gjennom å være en problemløser i oppgaver han eller hun delvis behersker (Säljö, 2001, s. 126).

YFF som opplæringsarena gav elevene i praksisperiodene mange opplevelser, sett opp imot læring i praksisfelleskapet og mestring. Kompleksiteten i praksisfelleskapet beskrives gjennom helheten som felleskap, mening, identitet og praksis (Wenger, 2012, s. 142). Samtlige var påvirkningsfaktorer for elevenes læring. Felleskapet og dets betydning for kompetanseutvikling som følge av problemløsning var av betydning for informantens mestringsopplevelse. Følgende sitat fra en av informantene beskriver opplevelser rundt utfordringer som øker mestringsfølelsen:

Det oppstår et problem også må man finne en måte å løse det på. I skolen så liksom gjør du det sånn hver gang, mens ute kan det komme andre faktorer inn, som at vannrøret var der, så må man finne løsninger (fgr. 3).

Erfaringer gjort i samhandling med fagpersoner, viste viktigheten av faget YFF som elevenes læringsarena og hvordan læringsssituasjoner skapt i en hverdagskontekst bidro til økte mestringsopplevelser for informantene. Disse erfaringene var i tråd med Wengers beskrivelse av aktiviteter inne i det yrkesutøvende felleskapet (Wenger, 2012, s. 144).

Empiriske funn tydet på at informantenes tilbakemeldinger i form av konstruktiv kritikk og ros, hadde betydning for deres opplevde mestring. Her samsvarte deres tidligere erfaringer gjort i en skole kontekst, hvor faglærer kom med konkrete tilbakemeldinger, med opplevelser tilegnet gjennom YFF (Manger & Wormnes, 2015, s. 120). En forsterkning av dette fremkommer av følgende sitat: «hvis jeg snakka med et barn så kom veileder bort og sa bra håndtert og sånne ting, det satte jeg veldig pris på, at jeg vet hva jeg gjør bra» (fgr. 1).

Dette sitatet fra en av informantene viste hvilken betydning tydelige og klare tilbakemeldinger hadde for YFF elevene og deres tro på egen mestring.

Det var vanskelig å belyse empiriske funn om mestrings betydning i YFF faget uten å berøre begrepet mestringsforventning. Opplæringsarenaen som fantes ute i praksisbedriftene kan betegnes som unike, hvor praktiske oppgaver og ferdigheter ble gjennomført i en annen kontekst sett opp imot klasseromsundervisning. Dermed oppsto konkrete oppgaver hvor informantene hadde ulike opplevelser av mestringsforventning. Individet trodde på egen evne til gjennomføring av oppgaven for å oppnå målet (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 46). Dette empiriske funnet beskriver en vanskelig situasjon for informanten:

Hvordan kan du lære å skifte bleie, vi hadde aldri gjort det før ikke sant. Jeg sa jo at jeg aldri liksom hadde, med de sa, prøv bare, bare prøve det er lett, så lot de meg være alene liksom. Jeg sleit skikkelig, nei det var fælt, men det blei bra (fgr. 2).

Det som informanten formidlet kunne tyde på lav mestringsforventning av den pålagte oppgaven. Parallelt med opplevelsen av å feile kunne selvbildet svekkes, selv om sluttresultatet ble bra. Dette er sammenfallende med den teoretiske fremstillingen av mestringsforventning, hvor påvirkningen kom fra omgivelsene individet var i og ikke kunne betraktes som en vedvarende egenskap (Manger & Wormnes, 2015, s. 114).

5.5 Sosiokulturelle perspektiver

Tidligere i oppgaven har jeg redegjort for hvordan sosiokulturell læring vektla kunnskapsdannelse gjennom interaksjoner og relasjoner mellom individene og ikke som en individuell handling (Dysthe, 2001, s. 42). I denne delen vil jeg belyse funn i empirien som beskriver informantenes læringsopplevelser i kontekst med YFF og praksisperioden. Samhandlingen som foregikk mellom elevene og andre relevante faggrupper ute i bedriftene, var ubeviste læringssituasjoner som i kontekst med yrkesutøvelsen kunne være en påvirkende motivasjonsfaktor for yrkesvalgene. Yrkespraksis som elevene ikke opplevde som relevant eller var i tråd med elevenes fremtidige yrkesplaner, kunne virke demotiverende (Hansen & Haaland, 2015, s. 31). Viktigheten av å få praksis i bedrifter hvor de kunne arbeide med relevante og meningsfulle arbeidsoppgaver som trigget interessefeltet, var stor.

I hvilken grad informantene var bevisste på bedriftsvalg skal være usagt. Funn i empirien beskriver opplevelser av samhandling og relevans, noe dette sitatet viser:

For meg ble det en veldig god følelse og erfaring å jobbe i et prosjekt med alle faggruppene, fra start til det er ferdig. Fra alt bare er planker og rør til det faktisk er en ferdig leilighet. Ikke bare litt kult (fgr. 2).

Mye tydet på at faglige relasjoner og relevante yrkesoppgaver til tross for informantenes korte praksisperioder opplevdes som både engasjerende og motiverende. Gjennom yrkesutøvelsens praktiske oppgaver og komplekse utfordringer i faget YFF, var man avhengig av kunnskapen fra omkringliggende fagområder for å løse de oppgavene man sto ovenfor og samtidig lære av dette (Hiim, 2013, s. 55). Informantenes deltakelse i YFF sett i en sosiokulturell kontekst, viste hvordan situert kunnskap hadde sitt utspring fra praktiske ferdigheter og samhandling som var forankret i et virksomhetssystem og de rammene som gjenspeilte systemets særegne arbeidsmetoder (Säljö, 2001, s. 144).

Uavhengig av programområde var YFF en opplæringsarena hvor elevene tilegnet seg mye fagligkunnskap, som de evnet å bruke i andre sammenhenger. Erfaringer bygget på samspill og tverrfaglighet med ulike faggrupper, hvor de involverte var avhengige av rett jobb til rett tid, var eksplisitt for informantene. Fagkompetansen og store deler av de praktiske ferdighetene elevene tilegnet i den situerte læringen var ulik og lite overførbar fra skolekonteksten. Men ikke desto mindre viktig for at disse unge individer skulle evne å forstå det helhetlige bilde av egen yrkesutøvelse. Ifølge Säljö er all aktivitet og kommunikasjon situert «Det finnes ingen nøytral kontekst» (Säljö, 2001, s. 147).

Flere funn i empirien omhandler informantenes glødende engasjement over tverrfaglig samhandling, noe dette sitatet forsterker:

Snekkeren setter opp taket, veggene, gjør det klart for at vi kan sette rørene våre opp. Han gjør det klart og da blir det ofte med engang samspill, hvor skal hullene til bryterne være? Hvor skal hullene til kontaktene være, hvor skal lampene være? (Fgr. 2).

Aktivitetene som pågikk under praksisperiodene tydet på gode samarbeidsklimaer og interaksjoner, noe som informantene opplevde som fruktbart for læringsklimaet. YFF i praksis

må betraktes som utviklende situerte læringsmiljøer, hvor elevenes deltakelse og involvering blir påvirket av praksisfelleskapets autonome fagarbeidere. Den enkelte fagarbeider bidrar til fellesskapet med sin unike kompetanse, problemløsingsteknikker og øvrige ferdigheter. Samlet utgjør alle autonome fagarbeiderne bedriftens signifikante fagkompetanse (Dysthe, 2001, s. 45).

Sett i lys av sosiokulturell læring og konteksten denne læringen finner sted i, vil erfaringene informantene gjør gjennom YFF i høy grad kunne påvirke deres holdninger, visjoner og fremtidsmål sett opp mot eget yrkesvalg (Dewey, 2008, s. 51).

Empirien gav funn som gjenspeiler fokusgruppens deltakelse i faget YFF. Beskrivelser om hvordan elevene tilegnet seg nye kunnskaper og nye ferdigheter, hvordan de lot seg berøre av praksisfelleskapets holdningene, her sett i kontekst med mellommenneskelige relasjoner og sosialkompetanse. Under praksisperiodene traff elevene bedriftens opplæringsansvarlige. Disse dedikerte fagpersonen ble for mange unge individer en signifikant årsak til hvordan motivasjonen for enkelte yrker ble styrket eller svekket. I all relevant fagopplæring, stilles det krav til hvilken faglig kompetanse bedriftens opplæringsansvarlige bør inneha. Beskrivelsen av fagkunnskapen må sees i kontekst med sosialkompetansen som er et grunnleggende læringsaspekt for elever i praksis (St.meld. nr. 44 (2008-2009), s. 27). En av informantene opplevde manglende sosialkompetanse hos veileder i bedriften, sitert på denne måten:

De første gangene ute i praksis, så jeg veldig mye på hvordan de andre voksne behandlet barna, eller hvordan de taklet situasjonene. Det har jeg tatt med meg og tenker liksom på hvordan jeg skal gjøre det da eller ikke gjøre det (fgr. 1).

Sett i perspektiv med sosiokulturell læring så viste funn hvordan unge elever i praksis spilte adferden til opplæringsansvarlige. I tillegg til hvilke egenskaper som ble overført ved taus kommunikasjon gjennom samhandling i en kontekst som oppstod i YFF faget. Fagpersoners individuelle handlinger var situasjonsbetinget og kontekststhengige, noe som gav elevene innsikt i kunnskap de ellers vanskelig ville tilegnet seg (Säljö, 2001, s. 133). Funn i empirien beskrev også opplæringsansvarliges manglende innsikt i egen adferd og hvilken påvirkning dette kunne ha på informantens yrkesvalg. Følgende sitatet fra en av informantene bekrefter funnet:

Jeg har først og fremst lært hva jeg ikke skal gjøre. De voksne kollegaene mine gjør ingenting. De står bare i klynge og prater med hverandre. Da baksnakker de barna og foreldrene, i hvert fall der og da, sjekker mobilen og - de lærer ikke meg noe da (fgr.1).

Her tok informanten lærdom av negativ adferd, hvor opplevde hendelser og nonverbal kommunikasjon dannet grunnlaget for egne refleksjoner. Dette ga en god beskrivelse av hvordan YFF som sosiokulturell læringsarena bidro til egenutvikling fra det sosiale aspektet til det indre aspektet (Dysthe, 2001, s. 49).

Empirien frembrakte mange funn vedrørende opplevelser elever på yrkesfaglig programområde fikk gjennom faget YFF og hvordan dette påvirket yrkesvalgene i den ene eller andre retningen.

Beskrivelsene av funnene i form av sitater i dette avsnittet, vil jeg hevde gjenskapte informantenes stemme sett i lys av problemstillingen. I tillegg beskrives deres inntrykk og opplevelser i praksisperiodene ute i bedrift. Nå da funnene er identifisert, vil de drøftes mot det teoretiske rammeverket i oppgaven. Dette gjøres i følgende kapittel.

6.0 Drøfting

Med utgangspunkt i empirien drøftes her funnene, og da særlig de signifikante, i lys av ulike lærings- og motivasjonsteorier som tidligere er beskrevet i kapittel 3. Kategoriene som ble brukt i drøftingen var sammenfallende med kategorier brukt i kapittel 5: praksisfelleskapet, motivasjon, mestring og sosiokulturell læring. Gjennom drøftingen blir følgende problemstilling utdypet og belyst:

Hvordan påvirker faget yrkesfaglig fordypning elevenes yrkesvalg?

6.1 Praksisfelleskapet

Funn i mitt empiriske materiale omhandler mange vesentlige aspekter ved informantenes opplevelser av praksisfelleskapets påvirkninger. Tatt i betraktning Wengers påstand om at alle mennesker tilhører praksisfelleskapene som finnes overalt i alle samfunnslag, former og varianter, vil det fremstå som bemerkelsesverdig om ikke faget YFF må betraktes i lys av praksisfelleskapet som finnes i bedriftene. For de involverte elevene representerer YFF en helt ny og ukjent arena for yrkesutøvelsen, med det mangfoldet av muligheter og framtidsutsikter som finnes (Wenger, 2004, s. 143).

Slik jeg forstår enkelte funn i empirien vedrørende informantenes mottakelse i bedrift, hadde flere av dem gode positive opplevelser. De ble ivaretatt og fulgt opp både faglig og sosialt. Gode beskrivende funn ble gjort i materialet fra fokusgruppe 2, hvor elevene under utplasseringsperioden fikk muligheter til å signere intensjonsavtale om fremtidig læreplan. Sett i lys av praksisfelleskapet, vil jeg hevde informantene var på god vei til å bli fullverdige medlemmer i bedriftens felleskap. Gjennom opplevelser og samhandling med fagarbeiderne, utviklet elevene egen kompetanse, de dannet fellesreferanser, hadde felles repertoar i form av verktøy og faguttrykk de brukte (Wenger, 2004, s. 178). Funn i det empiriske materialet viste at det ble stilt krav til deres yrkesutøvelse gjennom arbeidet de utførte i YFF. Parallelt med dette deltok elevene i sosiale aktiviteter som foregikk utenom arbeidstiden (Wenger, 2012, s. 144). På en annen side var det informanter som hadde negative opplevelser av hvordan de ble ivaretatt både faglig og sosialt på praksisstedene. I disse tilfellene ble YFF, slik jeg tolker det, en læringsarena som heller bidro til å velge vekk yrker, istedenfor å rekruttere til yrkene. Dette til tross for hvordan tidligere forskning har vist at yrkesgruppene innen helse og

oppvekstfag hadde stort utbytte av YFF for rekruttering av fremtidige lærlinger (Nyen & Tønder, 2012, s. 58). Funn blant informantene som opplevde lite integrering på arbeidsplassen, uttrykte hvordan de heller ønsket videre skolegang slik at de oppnådde et høyere utdanningsnivået enn yrkesfaglig. Det er grunn til å tro at ved en større grad av positivt engasjement fra praksisveiledere og økt relasjonsbygging i YFF, kunne bidratt til at informantenes opplevelse av praksisfelleskapet ble bedre. Det vil være verdifullt med en balansert praksiserfaring, ikke bare konfliktfylte utfordringer, selv om det også betraktes som en deltakende form i felleskapet (Wenger, 2004, s. 94).

Av mange funn i empirien vil jeg beskrive funnet om informantene som gjennom faget YFF deltok i virksomhetens både faglige og sosiale kontekst som et hovedfunn vedrørende praksisfelleskapets påvirkning av fremtidig yrkesvalg. Informantene opplevde slik jeg ser det, å bli likestilt med andre fagarbeidere i virksomheten, hvor de involverte hadde gjensidig engasjement for hverandres arbeide (Wenger, 2004, s. 91). Ikke bare jobbet de sammen en dag i uken, men elevene tok del i sosiale aktiviteter som befant seg på virksomhetens utside. Unge individer som opplevde det sterke positive felleskapet fikk raskt relasjoner, både til arbeidstedet og menneskene som gjennom yrkesutøvelse skapte engasjementet og tilhørighet. Den sosiale konteksten var ivaretatt med dart kvelder og gokart, noe som samsvarte helt med Wengers beskrivelse av praksisfelleskapets fullverdige medlemmer, hvor det var like viktig å kjenne til det siste sladderet versus interne notater (Wenger, 2004, s. 92).

Dette viste hvordan mange ulike omstendigheter og sosiale kontekster påvirket elevene mot et signifikant yrkesvalg, tatt i betraktning at deres faglige kompetansenivå fortsatt måtte betraktes som på læreguttens. Faget YFF, gjennomført i en virksomhetskontekst, danner grobunn for et innovativt og fagkompetent læringsfelleskap, som alle elevene hadde stort faglig utbytte av (Wenger, 2004, s. 269). Mange empiriske funn bekreftet informantenes opplevelser av bedriftene som innovative og fremtidsrettede sett i forhold deres praktiske yrkesutøving i skolen som læringsarena.

Forståelse av hvordan faget YFF dannet grunnlaget for fremtidige yrker måtte sees i en større kontekst, for informantene var det å gjøre et yrkesvalg mer sammensatt enn som så.

Informantene hadde, slik jeg tolket funnene, hatt mange gode opplevelser i YFF som førte dem i retning av et fagområde, men de lot seg også påvirke av opplevelser gjort gjennom skolehverdagen, samt familie og venner, men de tungtveiende inntrykkene og opplevelsene kom utvilsomt fra praksisperiodene i bedrift.

6.2 Indre og ytre motivasjon

Mine funn viser hvordan informantene lar seg påvirke av elementer beskrevet som ytre motivasjon. YFF ble en viktig døråpner inn i en lærlingsituasjon som skapte lønnet arbeide og dermed gav unge mennesker muligheten til å bli økonomisk uavhengige og selvstendige individer. Flere av mine funn samsvarte med hvordan motivasjonsteori beskriver den ytre motivasjon. Her hevdes det at når mennesker arbeidet eller deltar i en aktivitet, er motivet å oppnå en form for belønning eller unngå straff. Motivasjonen kom ikke fra selve utøvelsen av aktiviteten men utenforliggende forhold (Manger & Wormnes, 2015, s.28). Informantene uttrykte stor entusiasme over framtidsutsiktene ved å være i lønnet arbeide, selv om de bare ville motta lærlingelønn. Dette ville uansett være gode bidrag for finansiering av førerkortet og den første bilen for mange.

«Det var helg og vi hadde fri», dette funnet kan forstås med hvordan helgeaktivitetene for mange ungdommer er forbundet med et visst økonomisk anliggende, som vanskelig lar seg finansiere gjennom tilskudd fra foreldre. Framtidsutsikter deres så annerledes når de øynet muligheter for egen inntekt og dermed et økt aktivitetsnivå på fritiden.

Funn i materialet viste hvordan informantene som representerte verkstedindustrien hadde sine opplevelser av motivasjon i form av ytre belønning. Under praksisperioden fikk informantene nyttiggjøre seg av ulike nye artefakter, verktøy som de hadde liten erfaring i å bruke. Relevant verktøybruk for dem, sett i sammenheng med yrkesutøvelsen, bidro til effektivisering av arbeidet og slik jeg tolker det, stimulerte dette utviklingen deres mot fremtidige autonome fagarbeidere. Nye artefakter brukt i YFF faget bidro til økt kompetanse hos den enkelte elev. Verktøybruk kan under slike omstendigheter utledes til en form for ytre motivasjon (Manger & Wormnes, 2015, s.109). På en annen side kan også verktøybruk ses i lys av opplevd mestring, informantene var i stor grad vant til å bruke ulikt verktøy i skolekonteksten, men i praksisperioder kom de i kontakt med for dem nye og spennende maskiner og verktøy. Informantenes opplevelser med praktiske ferdigheter utøvd i bedrift vil jeg hevde gav dem gode reelle mestringsopplevelser som ytterligere forsterket deres motivasjon for faget (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s. 119).

Flere av funnene i empirien var motiverende for informantene. Disse beskrev hvordan muligheten var for å styre oppmøtetid når arbeidsdagen startet. Dette positive frynsegodet med YFF faget opplevdes som motiverende for elevene sett oppimot skolehverdagen hvor tidspunktene er fastlåste, uansett aktivitet. Informantene beskrev det slik: «Den ene montøren

startet en time senere, men da måtte han jobbe en time mer utover. Du kunne tilpasse tiden din litt som du ville liksom». Dette samsvarte med hva motivasjonsteoriene beskrev som en vesentlig faktor for opplevd indre motivasjon, individets mulighet for selvbestemmelse (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s. 145). Skolen kunne som opplæringsarena for fremtidige håndverkere, i økt utstrekning tilpasset seg bedriftenes arbeidstid. Yrkesfagelever kunne startet tidligere på morgenen og dermed vært mer forberedt på hva som møter dem i yrkeslivet.

Undersøkelsen ble gjennomført ved flere ulike programområder. Dette preget hva informantene beskriver som de viktigste påvirkningsfaktorene for deres motivasjon. Elevene som hadde praksis i såkalte kvinnedominerte yrker versus mannsdominerte yrker, hadde flere ulike opplevelser som fremsto som motivasjonsfremmende. Praksisperiodene foregikk i barnehager eller på småskoletrinnet, slik at mange aktiviteter kunne betraktes som lek og moro. Slik jeg ser det var en vesentlig fellesnevner de menneskelige aspektene som yrkesutøvelsen medførte. Barn er ærlige i måten de uttrykker seg på og funn i empirien belyste hvordan informantenes indre motivasjon lot seg påvirke av barnas gjensynsglede og entusiasme når de møttes igjen. Dette tolker jeg dithen at unge elever ute i yrkespraksis skapte gode relasjoner og kom godt overens med barna i barnehagen. Slike opplevelser økte elevenes positive tanker om seg selv og dermed sosiale selvoppfatningen. Summen av dette økte ytterligere den indre motivasjonen (Manger & Wormnes, 2015, s. 32).

Selvforsterkende positive tanker var kanskje viktigere blant unge jenter enn hos gutter, funn i empirien kunne tyde på dette. At barna faktisk brydde seg om praksiselevne og hvordan de utførte arbeidet i praksisen, utviklet ubevisst en sterk indre motivasjon hos informantene. Dette samsvarer med Mangers beskrivelse av hvordan elevene økte sin indre motivasjon når lærere eller medelever viste dem positiv oppmerksomhet og faktisk brydde seg om dem (Mangers, 2015, s. 176).

Maslow`s behovshieraki, var vanskelig å unngå da det fremkom i materialet hvordan informantene utrykte glede over å være i bedrifter hvor de opplevde det å bli sett, få en tilhørighet og opplevde annerkjennelse over eget arbeid. Maslow (1970) så for seg en pyramide hvor individets ulike behov utgjorde et hierarki, hvor de grunnleggende fysiologiske behov utgjorde fundamentet i pyramiden. Oppover i hierarkiet var det tilhørighet, positivt selvbilde og annerkjennelse som utgjorde aspekter ved individets behov. Når det gjelder tilhørighet så er det grunnleggende i praksisfelleskapet og videre også i sosiokulturell læring.

Indre motivert adferd, hadde også fokuset spesielt rettet mot «behovet for tilhørighet» (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 145).

Det finnes ingen skarpe skiller mellom ytre og indre motivasjon. Slik jeg tolker dette hovedfunnet, befinner det seg i grenselandet mellom indre motivasjon og autonom ytre motivasjon, som tar utgangspunkt i hvordan individet opplevde stor grad av selvbestemmelse og derfor var lite avhengig av noen form godtgjørelse for å utføre arbeidet (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s. 148).

6.3 Mestring

Empirien frembrakte funn som belyste hvordan elevene i praksisperiodene fikk positive følelser og sterke mestringsopplevelser som var avgjørende for deres indre motivasjon. Ved å lykkes og mestre ville elevene tørre å gi seg i kast med nye utfordrende oppgaver samtidig som de tilegnet seg ny kunnskap og læring. Trusselen for å feile ble vesentlig svekket, fordi elevene var trygge på egen kompetanse. For enkelte informanter var dette drivkraften mot nye utfordringer (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s. 153).

Empiriske funn viste hvordan informantene i fgr. 2 opplevde sterke positive opplevelser som bidro til økt mestringsfølelse. Det var lesestund i barnehagen, praksiselevne leste for barna og deres umiddelbare, spontane gledes utbrudd vitnet om hvor kjempeglade de ble over at noen leste for dem. Med dette ble informantenes umiddelbare refleksjon, at det var motiverende å gjøre en bra jobb. Dette er et eksempel på situasjoner og hendelser som praksiselever tok del i, som skapte ny kunnskap og praksiserfaring gjennom positive mestringsopplevelser (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s. 156).

Andre informanters subjektive opplevelser rundt mestringbegrepet omhandlet mye hvordan de utførte og i hvilken grad de lykkes i ulike arbeidsoppgaver med vekslende utfordringer. YFF er en arena som åpner for faglige utfordringer hvor elevene selv er en viktig medvirkende faktor på hvordan utfallet av arbeidsoppgaven blir. Når elevene mestrer dette, ville de på et senere stadium ha tro på egen evne til å lykkes med tilsvarende oppgaver. Dermed økes mulighetene til å forbedre sine ferdigheter. I mestringsteoriene defineres dette som «mestringsorientering» et begrep hvor individets mål er å øke sin egen kompetanse (Manger & Wormnes, 2015, s. 30).

Et funn bidro til å underbygge begrepet mestringsorientering. Viser her med et sitat fra informantene:

Du må tenke deg om to ganger før du gjør noe. Hvis du borer, du borer ikke bare hull. Sjekke ok lengder, du måler. Er det noe rør der eller er det noe drit kabler der? Du tenker over alt sånt (fgr. 3).

Her så informantene utfordringene og konsekvensene av det å mislykkes. De hadde startet tankerekkefølgen på hvordan sikker jobb utføres med vellykket resultat og gjennom dette tilegnet de seg ytterligere fagligkompetanse.

Et av flere viktige funn i dette prosjektet var hvordan de fleste informantene lot seg motivere av tanken på å bli fremtidige yrkesutøvere. Dette gjaldt uansett kjønn og programområde. Motivasjonsfaktorer var først lærlingeplass, deretter fagbrev. Dette viste hvor vesentlig praksisperioden var for elevene dersom de skulle lykkes med å skaffe seg en læreplass. Lærlingeordningen er i så måte den viktigste rekrutteringskanalen til arbeidsmarkedet for disse unge menneskene (Meld. St. 20 (2012-2013), s. 55). Tidligere studier av faget YFF viste hvordan elevenes praksisplasser i bedriftene banet vei mot en fremtid læreplass, og hvordan YFF som den gang het prosjekt til fordypning, var et viktig redskap for å tilrettelegge for en fremtidig lærlingeplass (Nyen & Tønder, 2012, s. 59). Det ble hevdet at overgangen fra skole til bedrift var vesentlig enklere når elevene hadde vært ute i praksisperioder. De kjente til mangfoldet av arbeidsoppgavene og hvilke krav som stiltes dem. Dette forberedte elevene bedre på lærlingperioden og et fremtidig yrkesliv.

Empirien bidro til å belyse hvordan informantene uansett kjønn, så på betydningen av å skaffe seg en læreplass etter endt skolegang. Yrkesfagutdanning ble av informantene sett på som en viktig retning inn i arbeidslivet. Yrkesutdannelse gav dem jobb og en sikker inntekt, sagt på en annen måte så var det fremtidig livsmestring. De berørte også temaet lav status når det gjaldt yrkesfagutdanning. Dette ble i hovedsak sett på som negativt snakk fra venner som valgte studieforbereende utdanning. På den ene siden var informanter fra et programområde som rekrutterte lærlinger til få lærefag, mens på den andre siden fant man informanter med mange valgmuligheter etter Vg2. Sistnevnte fant det utfordrende å velge fremtidig yrke. Mange yrker fremsto som spennende og interessante men medførte at de måtte flytte på seg. Tidligere undersøkelser viste at mange unge mennesker opplevde det vanskelig å velge fremtidige yrker (St.meld. nr. 44 (2008-2009)).

En av fokusgruppene hadde klare tanker om eget yrkesvalg. De gjorde intensjonsavtaler med bedriftene om fremtidige lære plass, dette skjedde gjerne i siste halvdel av Vg2 skoleåret. I stor grad utnyttet de mulighetene som YFF gav dem og fikk dermed en bekreftelse på at det yrkesvalget de hadde gjort, var det riktige for dem. Dette samsvarte med tidligere forskning hvor det ble hevdet at elever som opplevde yrkesfagenes innhold som meningsfulle fortsatte utdanningsløpet helt ut (Utvær, 2015, s. 193).

Det å gjennomføre siste del av Vg2 med positive visjoner om hvordan fremtiden kunne utarte seg, bidro til sterke mestringsfølelser. Informantene hadde positive tanker vedrørende sin egen fremtid som fagarbeider og hvilke muligheter dette gav dem. Funn i mitt materiale beskriver de mulighetene elevene hadde etter videregående skole. Om det var via fagskole mot en høyere utdanning eller skifte av fagområde fra elektro mot automasjon som virket mest forlokkende, var vanskelig å klarlegge. Funnene visste at informantene var klar over mulighetene en yrkesutdanning gav dem.

Informantene ved Vg2 løp med breddeutvalg av fagområder, hadde gjennom siste del av praksisperioden fått muntlig tilsagn om lære plass. For noen lå tilbudet ikke innenfor drømmeyrket, noe som kunne virke demotiverende for enkelte (Dahlback, Hansen, Haaland, & Vagle, 2015, s. 99). Som en følge av konjunktursvingninger i oljerelatert næring, var antall lærlingeplasser innenfor yrker som industrimekaniker, redusert i informantenes nærrområder. Årsakssammenhengen var vanskelig å beskrive, men en av flere faktorer kunne være bedriftenes rekrutterings behov, hvor mange bedrifter ikke så på tilfanget av lærlinger som noe annet enn rekruttering til egne rekker, og ikke så konteksten mot det samfunnsmessig behovet (Meld. St. 20 (2012-2013), s. 34). Informantene måtte derfor tenke i nye baner når det gjaldt utdanningsløpet uten at dette reduserte motivasjon for fremtidig yrke og fagbrev vesentlig. Målet var fagbrev og nå var de halvveis dit. De hadde lyktes med den første delen av målsettingen for egen utdannelse, dette gav dem gode opplevelser av selvtilit (Manger & Wormnes, 2015, s. 40).

Funn i empirien viste hvordan disse unge individene var bevisste på viktigheten av å inneha fagbrevet, selve beviset på å mestre et yrke helt og fullt ut, og hvor faget YFF var et viktig element for å komme ut i læra. Dette kan sees i kontrast til mange unge som ikke mestret skolegang og dermed falt utenfor arbeidsmarkedet. Kanskje kommer de inn i NAV systemet uten mulighet til å bidra til fellesskapet gjennom verdiskapningen (Meld. St. 20 (2012-2013), s. 35).

Blant mange funn i materialet basert på fokusgruppens interaksjoner vil jeg hevde at hovedfunnet var beskrivelsen av hvordan informanten under praksisperioden tok det fulle ansvaret i klasserommet. Det var juleverksted med mange involverte og praksiseleven visste seg moden for rollen som lærer. Denne betydningsfulle mestringsopplevelsen ble for henne en virkelig god opplevelse av å lykkes med det initiativet hun tok i klasserommet. Hvordan informanten mestret situasjonen hun var delaktig i, påvirket i stor grad hennes selvoppfatningen på en positiv måte, slik at framtidig yrke i dette segmentet framsto som attraktivt (Manger & Wormnes 2015, s. 99).

6.4 Sosiokulturelle aspekter ved YFF

YFF ble beskrevet som en betydningsfull læringsarena, sett i et sosiokulturelt perspektiv fra informantenes side, helt uavhengig av hvilket programområde de tilhørte på skolen. Funnene beskrev informantenes uforbeholdne opplevelser om hvordan praksisperiodene forløp i samhandling med ansatte i private bedrifter og offentlig virksomhet. Samarbeidet med autonome yrkesutøvere under andre rammer enn de kjente fra skolekonteksten, satte yrkesutøvelsen i nye perspektiver. Informantene ble betraktet som noe annet enn elever fra yrkesskolen, som en av de uttalte: «de så på meg som en kollega». Elevene fremsto gjennom YFF faget og de forpliktelsene det innebar, som individer i det sosiokulturelle landskapet som fantes i virksomhetssystemene. I disse komplekse systemer foregikk det en konstant kunnskapsreproduksjon som en konsekvens av individets handlinger og sosiale praksiser, som også innbefattet elever ute i praksis (Säljö, 2001, s. 140).

Empiriske funn beskrev hvordan informanten gjennom YFF fikk økt dybdekunnskap innen eget fagområde. Ferdighetene og kompetansen oppsto under komplekse samhandlinger med fagarbeidere som tidligere i oppgaven ble omtalt som autonome yrkesutøvere. Dette samsvarer med Vygotsky referert i Säljö, 2001 sin beskrivelse av den nærmeste utviklingssonen, hvor elevene var en del av yrkesutøvelsen som foregikk i bedriftene og de tilegnet seg kunnskap gjennom veiledning og støtte av fagarbeiderne. Praksisperiodene var for dem en ny sosiallæringsarena, som opplevdes annerledes enn skolen. Det var legitimt å spørre om hjelp, uansett arbeidsoppgavens vanskelighetsgrad, fagmannen hjelper novisen som i dette tilfellet var elevene. For å skape bevegelse innen den nærmeste utviklingssonen mot fremtidig kompetanse, betinget det at det var en forskjell på forutsetningene og ferdighetene til de

involverte, slik tilfellet var for elevene i YFF (Säljö, 2001, s. 125). Disse funnene sett i lys av sosiokulturell læring var for alle informantene forankret i utviklingssonen, men for de fleste var det vanskelig å beskrive hvordan samspillet mellom aktørene i utviklingssonen påvirket fremtidig kompetanse og yrkesvalg.

Funn i empirien belyste hvordan bedriftens størrelse sett i forhold til antall ansatte var et viktig element for å forstå de ulike informantenes syn på egen kunnskapsutvikling. Det var en tydelig sammenheng i samspillet som oppsto med færre ansatte i bedriften, og hvordan informantene følte seg ivaretatt. Til tross praksisen ute bare en dag i uka, hadde de en opplevelse av tilhørighet og integritet i bedriften. Det var i små og mellomstore bedrifter med seks til ti ansatte, hvor flertallet av informantene hadde sin praksis. Så for ikke å generalisere dette fenomenet, hadde informantene i større bedrifter sammenfallende opplevelser av tilhørighet, men de opplevde ikke den samme sosialiseringprosessen som oppsto i små bedrifter. På en annen side hadde de større muligheter til å danne nettverk gjennom fellesinteresser, da det var flere kollegaer og dermed økte muligheter for å finne likesinnede. Det situerte aspektet i opplæringen gjenspeiler hvordan informantene gjennom YFF ble sosialisert inn i ulike praksiser ved bedriftene og parallelt med dette økte sin identitet i de mange praksisfellesskapene som fantes i tilknytting rundt og i bedriftene (Säljö, 2001, s. 134) (Wenger, 2004, s 246).

Med utgangspunkt i jentenes opplevelser, hvor de beskriver utestengelse fra samlingsstunder og andre sosiale hendelser, er det begrensede muligheter for å ta del i praksisfellesskapet. Her fantes uante muligheter for kunnskapsutvikling gjennom inkluderingen og samhandlingen som var kjernen i slike stunder, hvor lek, sang og musikk med barna var hovedaktivitetene. For individer uansett alder, er det viktig å føle seg inkludert og ikke utestengt. Dette samsvarer med funn gjort i tidligere forskning, som peker på nødvendigheten av evne og vilje til forutsigbar arbeidsplanlegging og kollektiv erfaringsutveksling for å være en god læringsarena (Sannerud, 2006, s 434). For disse unge jentene ble utfallet at de valgte bort omsorgsyrkene framfor studiekompetanse. De valgte bort fagområder som de gjennom to år på videregående skole hadde forberedt seg til. Dette komplekse og sammensatte fenomenet belyste undersøkelsen i mindre grad. På en annen side kan det være yrkesfagernes status og enkelheten med veien videre til studiekompetanse som var en medvirkende årsak til å velge vekk yrkesutdanningen. Eller det at flere ungdommer nå satser i langt større grad enn tidligere på høyere utdanning hvor det finnes yrker med høyere lønn og karriere muligheter versus yrkesutdanning og fagarbeid (Olsen, 2012, s 369).

Blant mange funn vil jeg i lys av Vygotsky sin proksimale utviklingssone betrakte det som et hovedfunn, når informantene beskriver hvordan enkelte opplæringsansvarlige i bedriftene bidrar til en negativ påvirkningen av deres yrkesvalg. YFF er for mange yrkesfagelever en arena for rekruttering til fremtidige lærlingeplasser, hvor opplæringsansvarlig skal gi veiledning og støtte slik at elevene står rustet mot fremtidige yrkesoppgaver. Informantene beskrev situasjonen på en annen måte, både hvordan manglende innsikt og sosialkompetanse hos veileder påvirket dem, samt at det i enkelte situerte hendelser var tilbakeholdt viktige og vesentlige opplysninger vedrørende psyken til enkelte av barna som inngikk i den daglige arbeidet (Säljö, 2001, s. 125) (Lave & Wenger, 1991, s. 48).

For unge mennesker i en opplæringssituasjon er det viktig med faglig veiledning fra tydelige voksne med godt utviklet sosialkompetanse, slik at de unge i størst mulig grad kan skape sin egen identitet som gir dem en likeverdig tilhørighet til virksomhetens praksisfelleskap. Dette fordi de på et senere stadium skal bli selvstendige og autonome yrkesutøvere (Eikeland, 2015, s. 19).

Oppsummeringen av mine funn som igjen besvarer min problemstilling, har jeg valgt å presentere i det påfølgende kapittelet.

7.0 Oppsummering og avslutning

I dette masterprosjektet har jeg sett på hvordan faget yrkesfaglig fordypning (YFF) kan være en av flere faktorer som påvirker yrkesfagelevers valg av yrke. Det er viktig at ungdom finner seg arbeid innenfor fagområdene de har utdannet seg til gjennom skolegangen. YFF ute i bedrift, kan være det første møte med en annen hverdag enn skolekonteksten for mange elever. Her vil de gjennom samhandling og interaksjoner skaffe seg en ny arena for faglig utvikling, mot den autonome yrkesutøveren. Tidligere forskning hevder at overgangen fra skole til arbeidsliv vil være enklere for elever som har gjennomført YFF i bedrift. Gjennom denne prosessen hadde elevene dannet seg et nettverk, i tillegg fikk de vist frem sine kunnskaper (Nyen & Tønder, 2012, s. 111).

Denne oppgavens problemstilling er:

Hvordan påvirker faget Yrkesfaglig fordypning elevenes yrkesvalg?

For å besvare denne benyttet jeg en kvalitativ forskningstilnærming hvor metoden var fokusgruppeintervjuer. Det ble gjennomførte tre fokusgruppe intervjuer med informanter fra ulike programområder på Vg2 yrkesfag. I forkant av fokusgruppeintervjuene ble det utarbeidet følgende kategorier for å belyse problemstillingen; yrkesvalg, praksisfellesskap, holdninger og kunnskapsutvikling. Det teoretiske rammeverket som ble benyttet i prosjektet er preget av en sosiokulturell tilnærming, hvor både Vygotsky og Wenger har sin tilhørighet.

Resultatene fra min studie viser at det er mange ulike faktorer som spiller inn på YFF og dets rolle i påvirkningen av elevenes yrkesvalg. For å strukturere presentasjonen av funn og senere drøfting, brukte jeg følgende fem kategorier hentet fra læringsteoriene; praksisfellesskap, indre og ytre motivasjon, mestring og sosiokulturell læring. Mine funn viser at informantene som var ute i mekanisk industri hadde mange sammenfallende opplevelser med serviceyrkene om hvordan YFF påvirket yrkesvalgene deres. Blant annet framkom både mestring og ulike former av motivasjon som viktige påvirkningsfaktorer ovenfor deres yrkesvalg samt opplevelsen av inkludering. Funn fra informantene i omsorgsvesenet, viste at disse hadde svært ulike opplevelser sett i forhold til de andre deltakerne i prosjektet. Her vil jeg hevde at mye av det som skjedde i YFF faget sett i en årsakssammenheng med disse yrkenes ulemper, i stor grad bidro til at enkelte av disse informantene valgte de vekk yrkesfagutdanningen, til fordel for høyere utdanning.

Ved gjennomgang av empirien var det funnene fra fokusgruppe to og tre som skilte seg vesentlig ut. Det var disse jeg vil hevde var blant de mest betydningsfulle i prosjektet. Her fremkom informantenes opplevelser av samhandling, annerkjennelse og relasjonsbygging sett i lys av det alltid tilstedeværende praksisfelleskapet som elevene etter hvert ble en del av, gjennom praksisperiodene i YFF. For mange av ungdommene var dette viktige elementer som bidro til økt selvoppfatning og gode relasjoner langt utover den faglige samhandlingen som pågikk i bedriftene. Slik jeg ser dette masterprosjektet så bekrefter det tidligere forskning som er gjort innenfor YFF og viser at prosjektets sosiokulturelle læringsteorier er grunnleggende i forståelsen av mine funn.

Å arbeide med denne studien har krevd mange vurderinger for å begrense oppgavens omfang og dermed tydeliggjøre feltet med de konsekvensene det fikk for oppgavens gyldighet og pålitelighet. Det å velge fokusgruppeintervju som metode, vil jeg hevde var den rette for å framskaffe det mest hensiktsmessige empiriske materialet. Formålet og utgangspunktet for undersøkelsen var mitt ønske om å få frem informantenes opplevelser og erfaringer fra arbeidspraksis i bedrift gjennom YFF og hvordan dette igjen kunne bidra til å påvirke unge menneskers yrkesvalg. Informantenes opplevelser må kunne sees i kontekst med hvordan de mestret oppgavene og ble ytterligere motiverte for nye komplekse utfordringer i yrkesutøvelsen.

Slik jeg tolker funnene sett i lys av sosiokulturell læringsteori og Vygotsky sin proksimale utviklingszone, tilegnet YFF elever under praksisperioden ny kunnskap ved arbeid gjennom veiledet yrkesutøvelse i samhandling med andre autonome yrkesutøvere i bedriften. Dette medførte at elevene, ifølge sosiokulturell teori, på et senere stadium kunne utføre selvstendige praktiske yrkesoppgaver. Hele denne prosessen må sees i kontekst med hvordan Wenger beskriver praksisfelleskap som finnes i alle virksomheter hvor elevene var legitime perifere deltakere som en konsekvens av faget YFF (Wenger, 2004, s. 121).

Studiens informanter var tolv elever fordelt på tre fokusgrupper. Elevene kom fra programområder innen helsefag og tekniske fag. Jeg vil hevde at disse informantene gav meg så mye empirisk materiale at jeg kunne besvare problemstillingen. Det vil være vanskelig å konkludere med annet enn at faget YFF hadde en vesentlig betydning for disse elevenes opplevelser av motivasjon og mestring når de var i bedrift. For flere av disse informantene var det kontakten med næringslivet i praksisperiodene som førte til fremtidige yrker innen fagområdet. Uten å generalisere vil jeg allikevel hevde at YFF i sterk grad bidro til elevenes valg av fremtidige yrker.

7.1 Veien videre

Til dette prosjektet har jeg hentet grunnlagsmateriale fra fokusgruppeintervjuer med hensikt å få fram elevenes opplevelser i praksis. Funn i materialet var beskrivelser rundt mestring, inkludering og samhandling som måtte ses i lys av virksomheten hvor yrkesutøvelsen fant sted. Informantene beskrev med tydelighet sine ubehøvede subjektive opplevelser av praksisperiodene i bedrift og hvordan de lot seg påvirke av interaksjonen og samhandlingen som oppsto i yrkesutøvelsen.

Det ville vært spennende og interessant å kunne gjøre tilsvarende undersøkelser med et bredere utvalg informanter andre steder i landet for å frambringe ulikheter sett i kontekst med lokalt arbeidsmarkedet og tilfanget av faglært arbeidskraft.

8.0 Litteraturliste

- Dahlback, J., Hansen, K. H., Haaland, G., Vagle, I., (2015.) Yrkesfaglærerens kompetanse i fremtidens skole. Hansen, K. H., Hoel, T. L., & Haaland, G. (Red.). *Tett på yrkesopplæring* (s. 89-108). Bergen: Fagbokforlaget.
- Dewey, J. (2008). *Erfaring og oppdragelse* (2. udg. ed.). København: Reitzel.
- Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I: Dysthe, O. (red). *Dialog, samspel og læring* (s. 33-72) Oslo: Abstrakt forlag. (Gjengitt i Masterkompendiet i yrkespedagogikk 2014-2015)
- Dæhlen, M., Hertzberg, D. M., & Hagen, A. (2008). Prosjekt til fordypning - mellom skole og arbeidsliv: Delrapport 1: *Evalueringen av Kunnskapsløftet* (s. 45-52). (Fafu-rapport 2008:27). Oslo: Fafu.
- Eikeland, O. (2015). Om det allmenne ved yrkespedagogikken. Eikeland, O., Hiim, H., & Schwencke, E. (Red). *Yrkespedagogiske perspektiver* (s. 13-32). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Engeström, Y. (2015). *Learning by expanding: an activity-theoretical approach to developmental research* (2nd ed. ed.). New York: Cambridge University Press.
- EQF (2018, 4. mai): European Qualifications Framework. Hentet fra <https://ec.europa.eu/ploteus/en/content/descriptors-page>
- Forskrift til opplæringslova. (2006). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724?q=opplæringsloven>
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Halkier, B. (2015). Fokusgrupper. Brinkmann, S., & Tanggaard, L (Red.), *Kvalitative metode*. (s. 133-152). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hansen, K. H., & Haaland, G. (2015.) Utfordringer i norsk yrkesopplæring. Hansen, K. H., Hoel, T. L., & Haaland, G. (Red.). *Tett på yrkesopplæringen* (s. 19-49) Bergen: Fagbokforlaget.
- Høst, H., Seland, I., Skålholt, A. Yrkesfagelevers ulike tilpasninger til fagopplæring: *En undersøkelse av elever i tre yrkesfaglige utdanningsprogram i videregående skole* (s. 13-30) (NIFU-rapport nr. 16/2013). Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/280421/NIFUrapport2013-16.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Høst, H., Michelsen, S. (2015). Om arbeidet med kvalitet i fag- og yrkesopplæringen. Høst, H. (Red.). *Kvalitet i fag- og yrkesopplæringen* (s. 23-82). Sluttrapport (NIFU rapport nr. 14/2015). Hentet fra

<https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/284140/NIFUrapport2015-14.pdf?sequence=4&isAllowed=y>

- Inglar, T. (2015). *Erfaringslæring*. Kristiansand: Portal forlag.
- Johannessen, A., Tufte, P.A., og Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til Samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Johnsrud, G. (2015.) Relevans i fag og yrkesopplæringen. Hansen, K. H., Hoel, T. L., & Haaland, G. (Red.). *Tett på yrkesopplæringen* (s. 274-285) Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Langeland, L. (2015). Noen synspunkter på praktisk og teoretisk kunnskap. Eikeland, O., Hiim, H., & Schwencke, E. (Red.) *Yrkespedagogiske perspektiver* (s. 50-73). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lave, J., & Wenger, E. (2012). Situert læring – legitim perifer deltagelse. Illeris, K. (Red.) *49 tekster om læring* (s. 127-136). Fredriksberg: Samfundslitteratur.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lindseth, L. B. (2009). *Kroppsspråkets makt*. Oslo: Kondor.
- Manger, T., & Wormnes, B. (2015). *Motivasjon og mestring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Maslow, A.H. (1970) *Motivation and personality*. New York, Harper & Row.
- Meld. St. 20 (2012-2013). *På rett vei: Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-20-20122013/id717308/>
- Meld. St. 27 (2016-2017). *Industrien – grønnere, smartere og mer nyskapende*. Oslo: Nærings- og fiskeridepartementet.
- Nore, H., Lahn, L. C., (2014). Innhold og vurdering i bedriftsopplæringen. Høst, H. (Red.). *Kvalitet i fag- og yrkesopplæringen: Fokus på opplæring i bedrift* (s. 85-100). Rapport 3 Forskning på kvalitet i fag- og yrkesopplæringen (NIFU rapport nr. 12/2014). Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/280119/NIFUrapport2014-12.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanse*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Nyen, T., & Tønder, A. H. (2012). *Fleksibilitet eller faglighet? En studie av innføringen av faget prosjekt til fordypning i kunnskapsløftet*. Fafo-rapport 2012:47. Oslo: Fafo.
- Nyen, T., & Tønder, A. H. (2013). Prosjekt til fordypning – et taktskifte i fagopplæringen. Karseth, B., Møller, J., & Aasen, P. (Red). *Reformtakter: om fornyelse og stabilitet i grunnopplæringen* (s. 83-98). Oslo: Universitetsforlaget.

- Nyen, T., & Tønder, A. H. (2014). *Yrkesfagene under press*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nyen, T., Skålholt, A., & Tønder, A. H. (2013). Ulike institusjonelle rammer for overgangen fra utdanning til arbeidsliv. Høst, H. (Red.). *Kvalitet i fag- og yrkesopplæringen: Fokus på skoleopplæringen* (s. 159-200). Rapport 2 Forskning på kvalitet i fag- og yrkesopplæringen (NIFU rapport nr. 21/2013). Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/280431/NIFUrapport2013-21.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Olsen, O. J. (2010). Kvalifisering til fag og yrker. Et historisk-sosiologisk og komparativt perspektiv. *Søkelys på arbeidslivet*, 27(03), 244-252
- Olsen, O. J. (2012). Yrkesfagernes status – et spørsmål om innbyrdes forhold mellom arbeid og utdanning. En kommentar med en komparativ og historisk tilnærming. *Søkelys på arbeidslivet*, 29(04), 369-338.
- Phillips, D. C., & Soltis, J. F. (2000). *Læring: teorier og prinsipper for læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg. ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Reegård, K. (2015). En selger in spe Orienteringer mot butikkarbeid blant unge på yrkesfag. *Søkelys på arbeidslivet*, 32(03), 206-222.
- Romuld, K. (2015). Samarbeid kan ikke vedtas, det må skapes. Hansen, K. H., Hoel, T. L., & Haaland, G. (Red.). *Tett på yrkesopplæring* (s. 145-156) Bergen: Fagbokforlaget.
- Sannerud, R. (2006). Læring i byggeplassens praksisfellesskaper. *Norsk pedagogisk tidsskrift*(05), 427-440.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis*. Oslo: J.W. Cappelens forlag a.s.
- Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2014) *Skolen som læringsarena*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sommerseth, H. (2016). *Yrkesfaglig fordypning - YFF (tidligere prosjekt til fordypning, PTF)*. Retrieved from <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/finn-lareplan/yrkesfaglig-fordypning/>
- [St.meld. nr. 44 \(2008-2009\). Utdanningslinja. Hentet fra https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-44-2008-2009/id565231/](https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-44-2008-2009/id565231/)
- Strandberg, L. (2008). *Vygotsky i praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Tesfaye, M. (2013). *Kloge hænder: et forsvar for håndverk og faglighet*. København: Gyldendal.
- Utvær, B. K. (2015.) Meningsfull fag- og yrkesopplæring – betydningen av aspirasjoner, motivasjon og ulike former for støtte. Hansen, K. H., Hoel, T. L., & Haaland, G. (Red.). *Tett på yrkesopplæring* (s. 178-193) Bergen: Fagbokforlaget.

- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman Eds.). Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber: læring, mening og identitet*. København: Reitzel.
- Wenger, E. (2012). En social teori om læring. Illeris, K. (Red.) *49 tekster om læring* (s. 140-148). Fredriksberg: Samfundslitteratur.

Vedlegg 1. Intervjuguide

1. Startspørsmål. Yrkesvalg: Kan dere fortelle hva dere er mest opptatt av ved et fremtidig yrkesvalg?

Hva har påvirket dere til dette yrkesvalget?

Hvem kan ha påvirket dere til dette yrkesvalget?

Hvilke arbeidsoppgaver opplevde dere som mest interessante og spennende?

Er det arbeidsoppgaver som dere mener passer bedre for dere som er utplassert, enn andre arbeidsoppgaver?

Hvordan fikk dere rådgiving om fremtidige yrker og YFF bedrifter?

Fortell litt om populære yrker og hvordan dere ser på fremtidsmuligheter innen deres yrke?

Hvordan ligger det an med jobbmuligheter etter endt læretid?

- Har noen av dere planer om å flytte for å få lærlingeplass?
- Hvordan har denne kunnskapen / ferdigheten / erfaringene dere har tilegnet dere i bedrift, påvirket eventuelle fremtidige yrkesvalg?
- Ville dere gjort samme yrkesvalg en gang til? Hvorfor/hvorfor ikke?

Man vet det at samfunnet er i sterk endring og den teknologiske utviklingen går i et forrykende tempo, noe som vil stille andre krav til fremtidens fagarbeider. Hverken skolen som utdanningsinstitusjon eller bedrifter som gir opplæring, vil kunne gi elevene en kompetanse som vil være relevant gjennom hele yrkeskarrieren. Et ord som er brukt i denne sammenhengen er omstillingsdyktige fagarbeidere. Nå er ikke jeg så veldig overbevist om at de elevene som deltar i dette prosjektet er noe mer omstillingsdyktige enn andre elever i samme årskull, men spørsmålet vil kunne gi meg informasjon om det virkelig er relevans i det vi jobber med på skolen og det som foregår i arbeidslivet ute i «den virkelige verden».

2. Startspørsmål. Praksisfellesskap: Kan dere fortelle om hvilke erfaringer dere har gjort ute i praksistida?

- Hvordan opplevde dere mottakelsen og første dagen i bedriften, (hvem gjorde hva og hvordan skjedde det)
- Hvem i bedriften var det som påla dere å utføre de ulike arbeidsoppgavene?
- Hva var deres første erfaring i bedriften?
- Hvilke tanker fikk dere da?
- Hvordan opplevde dere fellesskapet med de andre ansatte i bedriften?

Faglig og sosialt

- Hvordan opplevde dere de andre ansatte i bedriften?
- Og hvordan inkluderte de ansatte dere i bedriften, både faglig og sosialt?

- I hvilken grad deltok dere på faglige seminarer, intern opplæring, turer eller sosiale arrangementer?
3. Startspørsmål. Holdninger: Kan dere komme med eksempler på gode eller dårlige holdninger som dere opplevde i bedriften? Her skal dere prate sammen til det kommer klart fram hva dere legger i begrepet «gode og dårlige holdninger» på en arbeidsplass
- Kan dere si litt om hvordan YFF og utplassering har påvirket dere sosialt?
 - Hvordan vil dere beskrive holdningen til oppmøte og avtaler?
 - Hvilke tanker har dere rundt ulike holdninger til oppmøte og avtaler, i skole og arbeidslivet?
 - I hvilken form fikk dere tilbakemeldinger på utførte arbeidsoppgaver?
 - På hvilken måte ga bedriften tilbakemeldinger på orden og adferd?
4. Startspørsmål. Kunnskapsutvikling: Hva er det mest betydningsfulle dere har lært gjennom praksisperioden?
- Fortell litt om hvilken innvirkning denne lærdommen/kunnskapen har hatt på dere?
 - Si litt om hvordan arbeidsoppgavene har påvirket deres faglig utvikling?
 - Hvordan kan erfaringen fra praksisperioden påvirke yrkesvalget?
 - Hva har dere lært ute i bedriften som dere vanskelig kunne ha lært på skolen?
 - Hva er det med denne kunnskapen som gjør at den ikke kan tilegnes på skolen?

Vedlegg 2. Tilbakemelding fra NSD



Ulf Christer Melvold
Institutt for yrkesfaglærerutdanning Høgskolen i Oslo og Akershus
Postboks 4 St. Olavs plass
0130 OSLO

Vår dato: 26.04.2017

Vår ref: 53845 / 3 / AGH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 25.03.2017. Meldingen gjelder prosjektet:

53845	<i>Er yrkesfaglig fordypning (YFF) relevant utdanning</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Oslo og Akershus, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Ulf Christer Melvold</i>
Student	<i>Lars Larsen</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/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.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, 04.09.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Agnete Hessevik

Kontaktperson: Agnete Hessevik tlf: 55 58 27 97

Vedlegg: Prosjektvurdering

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

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

” Elevers yrkesvalg etter praksis i YFF ”

Bakgrunn og formål

Dette er en forespørsel til deg om å ville delta i et forskningsprosjekt som omhandler yrkesvalg og elevers opplevelser av faget Yrkesfaglig fordypning(YFF). Prosjektet er en masteroppgave ved Høyskolen i Oslo og Akershus. Datainnsamling vil foregå ved fokusgruppeintervjuer av elever som har vært utplassert i bedrift i en periode gjennom faget YFF. Hovedfokuset vil ligge på hvordan elever kan la seg påvirke og motivere til å gjøre et «riktig» yrkesvalg etter endt skolegang.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Hovedhensikten med prosjektet er å belyse elevers yrkesvalg etter endt Vg2 yrkesfaglig programområde i videregående skole, og hvordan dette kan påvirkes av faget YFF. Prosjektet vil innebære fokusgruppeintervjuer som vil kunne ha en varighet på maks 90 minutter, underveis vil det bli foretatt lydopptak og notater. Fokusgruppeintervjuene vil senere bli analysert og drøftet opp mot allerede eksisterende teorier. En positiv ting med studiet er at man kan bidra til en økt forståelse av hvorfor ungdom velger yrker som de gjør. Og hva som kan påvirke disse valgene. Informantene skal svare på spørsmål som fremkommer under fokusgruppe intervjuene, det vil være mulighet å få forberede seg på forhånd. Forsker vil oppsøke informantene ved deres respektive skoler, og således vil det ikke innebære noen form for økonomisk belastning for informanten. Skulle det oppstå endringer i prosjektet som kan påvirke frivilligheten til å delta, vil informanten underrettes.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Fokusgruppe intervjuet vil starte med spørsmål som vil kunne gi informasjon om din praksisplass i faget YFF. I tillegg vil det komme spørsmål i forhold til hovedtemaet i oppgaven; hvordan påvirker faget yrkesfaglig fordypning til elevenes yrkesvalg ved vg2 In? Informasjonen som registreres om deg vil bare brukes i denne masteroppgaven. Opplysningene som fremkommer skal behandles konfidensielt. Direkte gjenkjenne opplysninger vil fjernes eller bli anonymisert. Det er kun intervjuer og veileder som vil ha tilgang til den informasjonen som blir gitt. Informasjonen du gir vil brukes i masteroppgaven, lydopptak og notater utenfor selve masteroppgaven vil bli slettet ved prosjektslutt medio mai 2018. Du har krav på, å få innsyn i hvilke opplysninger som er registrert om deg, og gjøre endring på eventuelle feil. Trekker du deg fra prosjektet kan du kreve å få slettet innsamlede data. Som informant har du rett til å vite resultatet av prosjektet, eventuelt se den ferdige masteroppgaven.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i prosjektet. På hvilket som helst tidspunkt kan du trekke ditt samtykke uten begrunnelse, dette vil ikke medføre noen negative konsekvenser for deg. Dersom du ønsker å delta, undertegner du samtykkeerklæringen på siste side. Om du senere ønsker å trekke deg, eller har spørsmål vedrørende prosjektet, kan du kontakte Lars Rolf Larsen mobil 924 61 240. Studieveileder er Birger Brevik mob. 47 926 58 833. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Jeg samtykker til å delta i intervju