

MASTEROPPGAVE

Master i Yrkespedagogikk

Mai 2020

YRKESPELISERING OG YRKESVALG

Et aksjonsforskningsprosjekt om yrkesspesialisering og dybdelæring
på Helse- og oppvekstfag Vg1



Hege Burud Skjølvold

OSLOMET

OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for yrkesfaglærerutdanning

FORORD

Denne masteroppgaven i yrkespedagogikk avslutter en lang reise i mitt etterutdanningsunivers ved storbyuniversitetet OsloMet. Jeg startet reisen allerede høsten 2014 med mål om å bli ferdig våren 2018. Egen helse ville det annerledes og med et opphold på to år ser jeg tilbake på en krevende, men meget spennende og lærerik prosess for å fullføre et masterprosjekt jeg kan være stolt av. Med 13 års erfaring som lærer har jeg blitt bevisst hvilken betydning jeg og andre lærere har i utdanningsveien til de unge menneskene vi møter i vårt virke. Arbeidet med masteroppgaven har fått meg til å innse hvorfor de unge synes det å ta en utdanning kan være krevende. Min erfaring er at de ikke nødvendigvis synes det er krevende fordi det de skal lære er vanskelig, men fordi måten de skal lære det på ikke er motiverende nok.

Sammen med mine kolleger har jeg fått mulighet til å planlegge, gjennomføre og evaluere en måte å organisere opplæringen til elevene på Helse- og oppvekstfag Vg1. I tråd med Fagfornyelsen har jeg hatt en visjon for hvordan utdannelsen kan gjøres mer motiverende for elevene ved at de får spesialisere seg tidligere innenfor yrket de ønsker å utdanne seg i. Det har vært givende på alle måter. Evi Schmid og læringsgruppen har støttet og vært kritiske venner, god struktur og positive tilbakemeldinger fra dere alle har løftet meg frem. Takk for all hjelp og gode diskusjoner.

Til høsten starter en ny epoke i yrkesfagopplæringen med Fagfornyelsen, og jeg erfarer i arbeidet mitt som fagleder i år at jeg har fått et annet perspektiv på skoleutvikling, pedagogisk arbeid og opplæring generelt og spesielt. Masterstudiet får æren for denne personlige utviklingen.

Som sagt, det har vært en lang reise, og den hadde ikke vært gjennomførbar uten mine tre støttespillere hjemme, Truls, Mats og Reidar. En spesiell takk til Reidar, min bauta, for all tålmodighet du har vist, øvrig familie og venner for deres interesse, mine kolleger som ville forske sammen med meg og min avdelingsleder, Linda, som har oppmuntret og vist forståelse.

Takk.

SAMMENDRAG

Fagfornyelsen lokker med tidligere yrkesspesialisering og mer dybdelæring, og med mine 13 års lærererfaring er det musikk i mine ører. Men hva betyr det egentlig? Hvordan kan vi som driver med opplæring av fremtidens yrkesutøvere på Helse- og oppvekstfag Vg1 bruke den nye skolereformen til å gjøre elevene enda bedre rustet som lærlinger eller til arbeidslivet? En etterlengtet kompetanseheving hos elevene for mange bedrifter også ifølge næringslivets talerør LO og NHO. Fagfornyelsen (L20) trer i kraft høsten 2020 og jeg har i dette prosjektet forsøkt å få ny kunnskap, slik at målsettingen til regjeringen om tidligere spesialisering og mer dybdelæring allerede på Vg1 kan bli en realitet for våre elever.

Metoden jeg har brukt for å utvikle ny kunnskap og få svar på min problemformulering er aksjonsforskning, hvor jeg har tatt i bruk kvalitative forskningsmetoder som; erfaringsdeling, refleksjon, semistrukturert intervju- og fokusgruppeintervju samt kvalitativt digitalt intervju. Jeg har forsket i samhandling med programfaglærere ved egen avdeling, samt inkludert elever fra Vg1 og en aktør fra en av våre praksisbedrifter. Stemmene til de som har vært involvert i prosjektet har stor verdi for resultatet av min forskning. De ulike aksjonene og funnene fra disse har gitt meg et innblikk i hva både lærere, elever og bedriften tenker rundt dybdelæring og tidligere spesialisering i utdanningsløpet. Sentrale funn i prosjektet er blant annet elevene i yrkesspesialiserte klasser beholder motivasjonen de i utgangspunktet hadde for å lære om det yrket de interesserer seg for. De ser en hensikt med å gå første året på videregående skole, fordi opplæringen oppleves relevant for egen fremtid i et yrke de selv har valgt.

Yrkesspesialiserte klasser på Vg1 nivå krever at all undervisning, både i fellesfagene og felles programfag, knyttes opp mot elevenes fremtidige yrke. Det er også av stor betydning at trepartssamarbeidet mellom skole, lærebedrift og myndighetene jobber målbevisst for å gjøre utdanningsløpet virkelighetsnært for elevene. I tillegg kreves det at programfaglærerne er faglig oppdatert, og at skolene har oppdatert utstyr tilgjengelig og egnede praksisrom slik at undervisningen som foregår på skolen er i tråd med L20 sitt krav om tidligere spesialisering og mer dybdelæring.

VOCATIONAL SPECIALIZATION AND CAREER CHOICE

The Subject Renewal (L20) speaks of earlier onset of vocational specialization and more in-depth learning, and after 13 years of teaching this is music to my ears. But what does it really mean? How can those of us who educate future professionals through teaching at the first year of Healthcare, childhood and youth development studies in Upper Secondary School (HO Vg1) use this renewal to prepare the pupils even better for in-service training and the professional workforce? According to the leading voices of the professional enterprise world, LO and NHO, a higher level of competence building for these pupils is long awaited. L20 will enter into force August 2020 and through this project I have tried to gain new knowledge so that the government's plans for vocational specialization and in-depth learning can turn into reality for our pupils already at Vg1.

To develop my knowledge and answer my thesis statement I have used action research, hereunder qualitative research methods as sharing of experience, reflection, semi-structured interviews, group interviews as well as a qualitative digital interview. I have conducted my research while interacting with vocational teachers from my own workplace, pupils from Vg1 HO and a representative from one of our training establishments. The opinions of all those involved have had a large impact on the results of my research. The different actions and finds from them have all given me deeper knowledge into what both teachers, pupils and training establishments think of in-depth learning and earlier specialization in the course of secondary education.

Some key finds of the project are that pupils in specialized classes tend to keep up their motivation throughout the school year and that they see the intention of Vg1 more clearly when they learn skills considered relevant for their chosen profession. Specialized classes already at Vg1 require that all teaching, both within the common core subjects and the programme subjects, is linked to the pupil's future profession. It is also of great importance that the tripartite cooperation between the school, the training establishments and the authorities aims to make the course of Upper Secondary Education and Training close to real-life work experience for the pupils. In addition, to make sure that the education is according to L20's standards for earlier onset specialization and more in-depth studies, the vocational teachers should be up-to-date within their field of expertise, the schools should have up-to-date equipment available as well as suitable areas for vocational practice.

INNHALDFORTEGNELSE

SAMMENDRAG	3
1 INNLEDNING	7
1.1 Bakgrunn for valg av tema og relevans	7
1.2 Mål med prosjektet og problemformulering	9
1.3 Begrepsavklaring	10
1.4 Min forforståelse	11
1.5 Oppgavens struktur	12
2 GROVPLAN OVER PROSJEKTET	14
3 FELTBESKRIVELSE OG TIDLIGERE FORSKNING	16
3.1 Videregående opplæring i Norge fra Reform 94 og frem til Fagfornyelsen	16
3.2 Ny skolereform - Fagfornyelsen/L20	18
3.3 Dybdelæring	20
3.4 Styringsdokumenter	25
3.5 Tidligere forskning	30
4 PRESENTASJON AV TEORETISKE PERSPEKTIVER	35
4.1 Læring og utvikling	35
4.2 Gradvis utvikling av yrkeskompetanse	38
4.3 Motivasjon og læring	42
5 FORSKNINGSDESIGN OG METODE	48
5.1 Prosjekt ved egen arbeidsplass	48
5.2 Aksjonsforskning	49
5.3 Kvalitative metoder	53
5.4 Planlegging	54
5.5 Erfaringsdeling og refleksjon	54
5.6 Intervjuguide	56
5.7 Semi-strukturert intervju	57
5.8 Fokusgruppeintervju	57
5.9 Kvalitativt digitalt intervju	59
5.10 Transkribering av intervju	59
5.11 Aktørene i prosjektet	60
5.12 Min rolle i prosjektet	61
5.13 Vurdering av prosjektets gyldighet og pålitelighet	61
5.14 Ethiske hensyn	64
5.15 Analyse av kvalitative data	66
6 GJENNOMFØRING OG PRESENTASJON AV FUNN	68
6.1 Aksjon en: Planlegging av ny organisering - gjennomføring og refleksjon	69
6.2 Aksjon to: Erfaringsdeling	72
6.3 Funnt fra aksjon to: Erfaringsdeling	73
6.4 Aksjon tre: Refleksjon	77
6.5 Funnt fra aksjon tre: Refleksjon	78
6.6 Forberedelse til aksjon fire: Kvalitative metoder	81
6.7 Gjennomføring aksjon fire A: Fokusgruppeintervju med elever	82
6.8 Funnt fra aksjon fire A: Fokusgruppeintervju med elever	83
6.9 Gjennomføring aksjon fire B: Intervju praksisbedrift	85
6.10 Funnt fra aksjon fire B: Intervju praksisbedrift	86

6.11	Aksjon fire C: Kvalitativ digitalt intervju	89
6.12	Funn fra aksjon fire C: Kvalitativ digitalt intervju.....	89
7	OPPSUMMERENDE DRØFTING	92
7.1	Hvordan opplever elevene det å gå i en klasse hvor alle har samme yrkesinteresse og det er fokus på økt yrkesspesialisering?	92
7.2	Hvordan opplever praksisbedriftene elevens interesse og motivasjon for yrket når de kommer fra yrkesspesialiserte klasser?	96
7.3	Hvordan kan programfaglærere planlegge, gjennomføre og evaluere en yrkesspesialisert opplæring på HO Vg1?	99
8	KONKLUSJON OG VEIEN VIDERE	108
	LITTERATURLISTE	112

Vedlegg 1.	Velkomstbrev til elevene før skolestart.	121
Vedlegg 2.	Intervjuguide fokusgruppeintervju med elever HO Vg1	123
Vedlegg 3.	Intervjuguide intervju med avdelingsleder	124
Vedlegg 4.	Meldeskjema til NSD	125
Vedlegg 5.	Refleksjonsspørsmål til programfaglærere	129
Vedlegg 6.	Forespørsel og samtykkeskjema ifm. intervju	130
Vedlegg 7.	Forespørsel om å delta i kvalitativt digitalt intervju	132
Vedlegg 8.	Kvalitativt digitalt intervju om: Yrkesspesialiserte klasser og dybdelæring ...	133

FIGURLISTE

Figur 1	Aksjonsforskningspiral inspirert av Hiim (2017)	52
Figur 2	Aksjonene i prosjektet	68

TABELLISTE

Tabell 1	Grovplan for prosjektet	15
Tabell 2	Koding av lærernes refleksjon	67
Tabell 3	Sammendrag erfaringsdeling, fordeler og ulemper med yrkesspesialiserte klasser ..	73
Tabell 4	Analyse av refleksjonssvar fra lærerne	78

1 INNLEDNING

I dette kapittelet vil jeg presentere bakgrunn for valg av tema og hvilken relevans jeg mener prosjektet har for meg og det feltet jeg arbeider i. I tillegg beskriver jeg målet med prosjektet og presenterer problemformuleringen og mine forskningsspørsmål. Min forforståelse gjennom personlige opplevelser og erfaringer, kunnskap og filosofi om feltet jeg forsker på belyses, begrepet yrkesspesialisering blir gjort rede for og jeg gir en kort beskrivelse av oppgavens struktur.

1.1 Bakgrunn for valg av tema og relevans

Det har i de senere årene pågått en diskusjon rundt hvordan elever har opplevd de brede utdanningsprogrammene på yrkesfag. Forskning viser at elever har blitt utsatt for en form for pedagogikk hvor de blir introdusert for og må jobbe med mange ulike yrker gjennom hele skoleåret, noe som medfører at deres interesser og motivasjon for å fullføre utdanningsløpet ikke blir godt nok ivaretatt (Bødtker-Lund, Hansen, Haaland & Vagle, 2017). Dette styrker min oppfatning rundt organiseringen og gjennomføring av yrkesfagopplæringen etter å ha jobbet som lærer innen Helse- og oppvekstfag (HO) de siste 13 årene.

Med dette prosjektet ønsker jeg å vise hvordan programfaglærerne innen HO Vg1 kan planlegge, gjennomføre og evaluere en yrkesspesialisert opplæring. Behovet for fremtidig arbeidskraft innen helse- og sosialtjenester er stort. Det viser seg dessuten at bedrifter sliter med å rekruttere kvalifisert arbeidskraft, og at de i stedet ansetter personer med lavere eller annen kompetanse enn den de virkelig trenger (NOU 2019:2). I et samfunnsperspektiv bør et viktig mål på veien i de unges utdannelse være at deres motivasjon for å lære om et yrke holdes oppe gjennom hele utdanningsløpet. Dette blir derfor et viktig fokusområde for meg i dette prosjektet. Vi er del av et kunnskapssamfunn og har som utdanningsinstitusjon et stort ansvar for at elevene blir tilbudt et utdanningsløp som gir dem mulighet til å realisere seg selv. I dette arbeidet er det viktig at elevene opplever at kunnskapen de får er relevant for det yrket de skal utdanne seg i, at vi holder liv i drivkreftene hos hvert individ slik at verdiskaping skjer (Skaalvik & Skaalvik, 2018; Kultur- og kirkedepartementet, 2004, s. 23).

Torbjørn Røe Isaksen hevdet i april 2016 at elever må få nok tid til å fordype seg for å lære noe grundig. Han utdypet at det bør settes av mer tid til dybdeløring (Kunnskapsdepartementet, 2016a). I mars 2018 presenterte Regjeringen at det skulle komme en ny struktur i den videregående skole og yrkesfagutdanningen fornyes. Ett av grepene som ble beskrevet var tidligere spesialisering. Næringslivet har i lengre tid uttrykt at elevene, slik oppløringen har vært frem til nå, ikke får nok kunnskap i faget før de blir lærlinger. Elevene kommer ikke i gang med spesialisering før andre året, så nå skal utdanningen bli mer tilpasset arbeidslivets behov (Kunnskapsdepartementet, 2018).

Med dette som bakteppe besluttet HO Vg1-avdelingen på min arbeidsplass våren 2018 at vi ville gjøre en organisatorisk endring i oppløringstilbudet for våre elever. Det ble viktig for oss å ta Fagfornyelsen/L20 og det den varslet om mer og tidligere spesialisering samt økt fokus på dybdeløring på alvor. Vi ønsket å gi elevene våre mulighet til å bli tidligere kjent med yrket de var interessert i, og ved å organisere elevene i egne yrkesspesialiserte klasser også få tid og plass til mer dybdeløring i oppløringen. Det oppløringstilbudet elevene får hos oss ønsket vi å tilpasse til en mer praktisk og differensiert skolehverdag. Det var også i lærernes interesse å kunne få tenke nytt og innovativt når det kommer til bruk av yrkesrelevante metoder, praksisgjennomføring og spissing av pensum opp mot elevenes yrkesinteresse. To uker før skolestart fikk elever og foresatte i et velkomstbrev (vedlegg 1) beskjed om vår nye organisering av oppløringen, og elevene ble bedt om å tenke nøye igjennom hvilket yrke de ville lære mer om, det yrket de hadde en plan om å utdanne seg til. I løpet av de første skoleukene hadde vi kun fokus på yrkesorientering, kommunikasjon og sosial handlingskompetanse. Disse temaene, som også er en del av elevenes læreplan, anså vi som viktige og i tråd med å bevisstgjøre elevene på forventninger og krav de vil møte i de ulike yrkene. Vi inviterte fagarbeidere fra HO-yrkene til skolen, og elevene fikk høre om arbeidslivet fra de som faktisk arbeider i yrkene i dag. Mot slutten av denne perioden søkte elevene seg til den klassen hvor de ville få lære mer om det yrket de var mest interessert i. Resultatet ble fem fulle yrkesinndelte klasser med henholdsvis barne- og ungdomsarbeiderfaget og helsefagarbeiderfaget, en klasse med helse- og serviceyrker (hudpleie, apotektekniker og helsesekretær) og en klasse hvor det var en 50/50 inndeling av barne- og ungdomsarbeiderfaget og helsefagarbeiderfaget.

L20 trekker frem dybdelæring som et viktig satsningsområde, og derfor vil også dette begrepet være sentralt i mitt prosjekt. I yrkesfagopplæringen er det hele tiden snakk om utvikling av yrkeskompetanse, og det blir viktig i dette prosjektet å se på hva dybdelæring kan bety for elevenes gradvise utvikling av nettopp yrkeskompetanse. I denne masteroppgaven ønsker jeg å undersøke hvordan programfaglærere kan planlegge, gjennomføre og evaluere en yrkesspesialisert opplæring på HO vg1, og samtidig sørge for at opplæringen oppleves meningsfullt og gir dem den yrkeskompetansen de trenger på deres vei ut i arbeidslivet. Høsten 2020 iverksettes L20 for Vg1 yrkesfag, og i samarbeid med mine kolleger har jeg forsøkt å tenke nytt og samtidig imøtekomme det som er målet med L20 – bedre læring og forståelse for elevene gjennom tidligere spesialisering og mer dybdelæring (Kunnskapsdepartementet, 2019).

1.2 Mål med prosjektet og problemformulering

Mitt prosjekt har vært et pedagogisk aksjonsforskningsprosjekt ved egen arbeidsplass, hvor fokuset var rettet mot programfaglærere og elever, samt enkelte bedrifter vi samarbeider med. L20 varslet om endringer i hvordan vi skal drive opplæring for elevene, og i den forbindelse mente jeg det var viktig å være forberedt. I min studie av L20 og ny overordnet del stiller jeg spørsmål ved hva som menes med dybdelæring og mer spesialisering, samt hvilke erfaringer programfaglærere har med å implementere dybdelæring inn i sitt arbeid med elevene. I tillegg ønsket jeg å se nærmere på hvilke utfordringer og muligheter programfaglærerne og bedriftene opplever at de har når økt spesialisering og dybdelæring skal få en større plass i elevenes yrkesfagutdanning.

Med det jeg har presentert som bakteppe for dette prosjektet har jeg kommet frem til følgende problemformulering:

Hvordan kan programfaglærere planlegge, gjennomføre og evaluere en yrkesspesialisert opplæring på HO Vg1?

Jeg har i tillegg to forskningsspørsmål som jeg mener kan hjelpe meg med å få svar på problemformuleringen.

1. *Hvordan opplever elevene det å gå i en klasse hvor alle har samme yrkesinteresse og det er fokus på økt yrkesspesialisering?*
2. *Hvordan opplever praksisbedriftene elevens interesse og motivasjon for yrket når de kommer fra yrkesspesialiserte klasser?*

Målet med prosjektet har vært å få programfaglærere ved egen avdeling, elever og praksisbedrifter, til å reflektere over og komme med løsningsforslag til hvordan opplæringen kan tilrettelegges slik at elevene får mer og tidligere yrkesspesialisering og dybdelæring i det yrket de ønsker å utdanne seg til. Jeg ønsket også at prosjektet skulle bidra til at våre elever får et utdanningsløp som ivaretar deres motivasjon for å lære om yrket sitt, samt at de på sikt fullfører skolen med relevant yrkeskompetanse.

1.3 Begrepsavklaring

Yrkesspesialisering er ett begrep som brukes i sammenheng med omtale av L20, og jeg har valgt å benytte meg av begrepet i dette prosjektet. Det har ikke lyktes meg å finne en definisjon på begrepet, på tross av at det har blitt flittig brukt i ulike tekster de senere årene i forbindelse med utvikling av L20. Ett eksempel på dette er en ingress fra den digitale utgaven av Byggeindustrien fra mars 2018:

«Tidligere og mer yrkesspesialisering, nye utdanningsprogrammer og større innflytelse fra næringslivet er oppskriften regjeringen har kommet frem til for å få flere til å velge og fullføre yrkesfag» (Strand, 2018).

Et annet eksempel er Store norske leksikon som i sin forklaring av begrepet solidaritet nevner yrkesspesialisering i følgende sammenheng:

Organisk solidaritet kjennetegner samfunn med større grad av arbeidsdeling og differensiering, der nettopp yrkesspesialiseringen skaper en følelse av gjensidig avhengighet mellom samfunnsmedlemmer, som hver for seg har ulike oppgaver (Tjora, 2018, snl.no).

Denne forklaringen av begrepet er tilnærmet den betydningen jeg tillegger yrkesspesialisering i mitt prosjekt. Nemlig at yrkesspesialisering handler om å kunne spesialisere seg innenfor et yrke, og lære seg differensierte oppgaver knyttet til den jobben man skal utføre i fremtiden. I dette prosjektet blir yrkesspesialisering brukt i den betydning at våre elever får mulighet til å sette seg inn i, erfare og skaffe seg kunnskap og ferdigheter i det yrket de vet de skal utdanne seg i, og at de får dette allerede fra Vg1-nivå.

1.4 Min forforståelse

I forskerrollen har jeg med meg mer eller mindre klare forhåndsoppfatninger om det jeg ønsker å undersøke, jeg har med meg en «bagasje» som er basert på egne erfaringer (Johannessen, Tuft & Kristoffersen, 2006). Gadamer (1960) hevder at vi til enhver tid bringer med oss vår forståelse inn i nye situasjoner, og at vi bare på bakgrunn av en forståelse vi allerede har kan danne oss en mening om nye situasjoner vi møter. Jeg er klar over at min forforståelse kan påvirke forskningen min og at jeg ikke er objektiv når jeg går inn i de ulike situasjonene prosjektet krever av meg.

Fra mitt lærersynspunkt er min erfaring at elevene som starter på yrkesfagutdanning har høy motivasjon for å lære. Jeg opplever også at majoriteten av elevene som søker seg til et yrkesfaglig utdanningsprogram har en plan med valget sitt, de har drømmer, visjoner og tanker om veien de skal følge for å bli fremtidige arbeidstakere. Elevene ser frem til å lære et praktisk yrke de har interesse for, samt skaffe seg kunnskap de vil få bruk for i fremtiden. De fleste av elevene følger planen sin og kommer ut i andre enden som fagarbeidere etter tre år på videregående yrkesopplæring, eller etter endt lærlingperiode med fagbrev. Andre elever erfarer at det yrket de i utgangspunktet var interessert i, ikke passer dem likevel. Jeg har hatt elever som har uttalt at de trodde de likte å være sammen med barn, men etter å ha vært i praksis i f.eks. barnehage har innsett at det ikke har vært noe for dem. Jeg har også hatt elever som har startet på HO Vg1 fordi vennen ville det eller fordi de har blitt veiledet i den retningen av rådgivere på ungdomskolen eller foreldre, elever som i utgangspunktet ikke hadde noen formening om hvilket yrke de ville utdanne seg til. Slik vi har organisert opplæringen for våre elever i de 13 årene jeg har vært lærer, har alle de elevene jeg skisserer over vært samlet i en og samme klasse. Det har til tider vært krevende å få til en differensiering i forhold til både å holde på motivasjonen hos enkelte, veilede og finne

løsninger for andre, komme frem til konklusjon om at enkelte har valgt feil eller holde på læringsgleden og motivasjonen for de som ikke klarer å bestemme seg. Jeg har erfart at det krever stor grad av breddekunnskap hos programfaglærerne om yrkene innenfor programområdet HO Vg1, på tross av at de som underviser der har sin yrkesfaglige bakgrunn i ett eller kanskje to HO-yrker. Klassene jeg har vært lærer i har bestått av en blandet gruppe når det kommer til elevenes yrkesinteresse, med seks til ti forskjellige HO-yrker representert. Det er ingen hemmelighet at yrkesstoltheten og ryggmargskunnskapen hos en lærer som skal lære bort faget sitt er viktig, det er noe elevene merker. En lærer som kan faget sitt gir motivasjon i seg selv, det smitter over på elevene.

Når vi allerede i 2017 ble presentert for at en ny skolereform var i anmarsj, ble min motivasjon for å iverksette dette prosjektet vekket. Mitt engasjement for å ta fatt på dette prosjektet er sterkt knyttet til hvordan L20 kan bidra til en endring, og jeg ønsker å legge til rette for yrkesspesialisering for elevene på HO Vg1 sammen med mine kolleger. Etter å ha arbeidet som lærer i 13 år på HO Vg1 anser jeg dette prosjektet som viktig, både for elevene, lærerne, bedriftene og samfunnet for øvrig. Slik jeg forstår Fagfornyelsens mål med yrkesopplæringen kan den bidra til at elevene får bedre tilpasset opplæring når det kommer til å kunne få lære om det yrket de faktisk ønsker å utdanne seg til.

1.5 Oppgavens struktur

Følgende åtte kapitler vil bli presentert i denne masteroppgaven:

Kapittel 2: *Grovplan over prosjektet*

Omhandler plan over prosjektet, i grove trekk, der jeg blant annet viser til hvilke aksjoner jeg har brukt for å finne svar på problemformulering og forskningsspørsmål.

Kapittel 3: *Feltbeskrivelse og tidligere forskning*

Omhandler et historisk tilbakeblikk på utviklingen i norsk yrkesfagopplæring, ved Reform 94, Kunnskapsløftet og Fagfornyelsen, dybdelæring og sentrale styringsdokumenter og til slutt tidligere forskning innen fagfeltet.

Kapittel 4: *Presentasjon av teoretiske perspektiver*

Omhandler relevant teori innen fagfeltet læring og utvikling, yrkeskompetanse og kommunikasjon.

Kapittel 5: *Forskningsdesign og metode*

Omhandler forskningsdesign og metodene jeg har brukt for å komme fram til mine funn.

Kapittel 6: *Gjennomføring og presentasjon av funn*

Omhandler gjennomføringen av mine aksjoner og presentasjon av mine funn.

Kapittel 7: *Oppsummerende drøfting*

Omhandler drøfting av funn opp mot relevant teori, feltbeskrivelse og tidligere forskning.

Kapittel 8: *Konklusjon og veien videre*

Omhandler mine avsluttende konklusjoner og tanker om veien videre.

2 GROVPLAN OVER PROSJEKTET

Jeg vil i dette kapittelet presentere grovplanen for prosjektet. Varigheten for prosjektet er skoleåret 2018/2019, og foreløpig er det ikke bestemt om organiseringen med yrkesspesialiserte klasser vil videreføres. Min tilnærming til prosjektet er gjennom aksjonsforskning. Forskning på denne måten er deltakerorientert hvor deltakerne og forskeren utvikler ny kunnskap (Sylte, 2018). Det er viktig for meg at kollegaer, elever og samarbeidsbedrifter tar del i prosjektet, og at det er en demokratisk prosess gjennom kvalitative forskningsmetoder. Erfaringene vi får gjennom prosjektet, sammen med funn fra de ulike aksjonene, vil være med på å styre veien videre ved vår skole. I en kvalitativ forskningsprosess interesserer man seg for hvordan noe gjøres, sies, oppleves, framstår eller utvikles. Dette kan komme til uttrykk ved at man f.eks. beskriver, forstår eller fortolker kvaliteten i den menneskelige erfaring (Brinkmann & Tanggaard, 2012). Grovplanen er en oversikt over de ulike aksjonene jeg planla å gjennomføre i prosjektet, på bakgrunn av problemformuleringen og forskningsspørsmålene.

Problemformuleringen handler om planlegging, gjennomføring og evaluering av en yrkesspesialisert utdanning for elever på HO Vg1. Det er programfaglærerne som utarbeider planer for undervisningen elevene skal igjennom i form av en temaplan, med utgangspunkt i læreplanen for HO Vg1. L20 med nye læreplaner for yrkesfag Vg1 iverksettes høsten 2020, og begrepet dybdeløring har blitt løftet frem i skolepolitiske fora. På bakgrunn av planer som ble lagt våren 2018, hvor vi studerte føringene for L20 og så med nye øyne på dybdeløringbegrepet, skulle vi gjennomføre et skoleår der elevene fikk velge seg inn i yrkesspesialiserte klasser. De første aksjonene i prosjektet handler om planleggingsfasen for prosjektet, samt lærernes erfaringer og refleksjoner rundt vår organisering og deres forståelse av dybdeløring for elevene i yrkeshomogene klasser. På bakgrunn av disse aksjonene kom det også frem et behov for å trekke inn programfaglærerne på Vg2, der de gjennom en kvalitativt digitalt intervju fikk mulighet til å dele sine tanker om yrkesspesialiserte klasser i forhold til dybdeløring og yrkesretting.

Det første forskningsspørsmålet handler om hvordan elevene opplever det å gå i klasse sammen med andre som har samme yrkesinteresse som dem selv. På tross av at elevene ikke har noe sammenligningsgrunnlag, er det viktig å få frem deres opplevelse og hvordan de

mener prosjektet påvirker deres opplæring. Forskningsspørsmål nummer to handler om hvordan praksisbedriftene opplever elevenes interesse og motivasjon for yrket de har valgt. En stor del av elevenes opplæring foregår i praksis, og veilederne der er viktige samarbeidspartnere når det kommer til å gi elevene en god yrkesspesialisert opplæring. Vi har tradisjon for å benytte de samme praksisbedriftene fra år til år, og de kan derfor observere om det er en endring i elevenes interesse og motivasjon. Tabell 1 fremstiller problemformuleringen og forskningsspørsmålene og hvilke aksjoner som har blitt gjennomført for å få svar på mine spørsmål.

Prosjektets grovplan med utgangspunkt i problemformulering og forskningsspørsmål	
Problemformulering	Aksjoner
<i>Hvordan kan programfaglærere planlegge, gjennomføre og evaluere en yrkesspesialisert opplæring på HO Vg1?</i>	Planlegging av ny organisering for yrkesspesialiserte klasser, programfaglærere Vg1 Erfaringsdeling, programfaglærere Vg1 Refleksjon, programfaglærere Vg1 Kvalitativt digitalt intervju, programfaglærere Vg2
Forskningsspørsmål	Aksjoner
<i>1. Hvordan opplever elevene det å gå i en klasse hvor alle har samme yrkesinteresse og det er fokus på økt yrkesspesialisering?</i>	Fokusgruppeintervju, elever Vg1
<i>2. Hvordan opplever praksisbedriftene elevens interesse og motivasjon for yrket når de kommer fra yrkesspesialiserte klasser?</i>	Semistrukturert intervju, praksisbedrift

Tabell 1 Grovplan for prosjektet

3 FELTBESKRIVELSE OG TIDLIGERE FORSKNING

Det har vært interessant og nødvendig for meg å ta et blikk bakover i tid for å forstå utviklingen og endringene den norske yrkesfagopplæringen har gjennomgått gjennom Reform 94 (R94), Kunnskapsløftet 2006 (K6) og L20. Det å ta et blikk bakover i historien kan bidra til bedre å forstå og imøtekomme kravene L20 stiller til lærerrollen og betydningen L20 får for yrkesfagopplæringen. Med L20 fremmes dybdelæring som et sentralt begrep, og jeg vil belyse begrepet nærmere gjennom å se på hvordan ulike representanter innenfor utdanningsområdet forklarer begrepet. Jeg presenterer også styringsdokumenter som er aktuelle i den videregående yrkesfagopplæringen. De sentrale styringsdokumentene er Opplæringsloven, den generelle del av læreplanen, overordnet del av læreplanen, læreplan for faget helse- og oppvekstfag og L20. Alle disse vil sammen med min forforståelse og teoretiske perspektiver, være førende og legge grunnlaget for hvordan jeg besvarer problemformuleringen. Til slutt i dette kapittelet presenterer jeg tidligere forskning hvor jeg har fokusert på yrkesfagopplæringen og tema motivasjon.

3.1 Videregående opplæring i Norge fra Reform 94 og frem til Fagfornyelsen

Når jeg skal redegjøre for R94, som betegnes som den største enkeltstående endringen som har funnet sted i norsk videregående opplæring, blir det naturlig å starte med Blegen-utvalget (NOU 2018:15). Utvalget ble nedsatt av Brundtland-regjeringen i 1989 og skulle utrede det politiske målet om utdanning til alle. Det var to viktige grunner til at utvalget ble nedsatt: endringer i arbeidsmarkedet med større krav til kompetanse blant de ansatte og lav gjennomstrømming av elever på yrkesfag. Forslaget utvalget kom med til hovedmodellen for fag- og yrkesopplæringen ble basert på en felleserklæring fra LO¹ og NHO², der det ble understreket viktigheten av at staten måtte bære en del av kostnaden bedriftene fikk ved å ansette lærlinger. Organiseringen av yrkesopplæringen etter R94 resulterte i hovedmodellen eller 2+2 modellen, et vekselssystem mellom elevenes tid brukt på skole og tid i bedrift. Altså slik vi har det i dagens skole, hvor elevene først går to år på skole og deretter gjennomfører to år i bedrift som lærlinger (NOU 2018:15). I januar 1991 leverte Blegen-utvalget NOU 1991:4-rapporten hvor det blant annet ble fastslått at behovet for endringer i norsk skole var

¹ LO: Landsorganisasjonen i Norge. Norges største sammenslutning av fagforbund.

² NHO: Næringslivets Hovedorganisasjon. Interesseorganisasjon for bedrifter i Norge.

størst innen yrkesfagopplæringen. Antall grunnkurs som da fantes måtte forenkles til bredere og betydelig færre tilbud, samt at tilbudet av videregående kurs måtte bygges ut. Grunnkurstilbudet ble redusert fra 110 til 13, og antallet på videregående kurs gikk fra 160 til 90. Endringen førte til at elevene kunne velge mellom to studieforbereende- og 11 yrkesrettede kurs. Disse reduksjonene i antall kurs førte til stor forandring i opplæringsstrukturen. Spesielt gjaldt dette husflids- og estetiske fag, helse- og sosialfag og håndverks- og industrifag. Videre fastslo utvalget at fag- og opplæringsplaner måtte samordnes, slik at man unngikk forskjellige planer for opplæring i samme fag i skole og arbeidsliv. Strukturen og den faglige organiseringen skulle ta hensyn til kompetansebehovene i arbeidsliv og høyere utdanning ved å sikre både bredde og fordypning/spesialisering. Gjennom strukturen skulle det gis rom for organisasjonsformer og et læringsmiljø som var best mulig tilpasset de ulike elevgruppene, samt være tilpasset behovet for livslang læring (NOU 1991:4). Da reformen ble innført var det særlig tre områder hvor det ble endringer: retten til videregående opplæring, nye studieforbereende retninger og store struktur- og innholds endringer i fag- og yrkesopplæringen. Blant annet førte det til at det ble lovfestet at ungdommer mellom 16 og 19 år skulle ha rett til 3-årig utdanning. R94 ble innført skoleåret 94/95, og alle elever i Norge fikk fra da av lovbestemt rett til videregående opplæring (NOU 2018: 15).

Videre i skolehistorikken vil jeg trekke frem *Kultur for læring- En skole for kunnskap, mangfold og likeverd* (Kultur- og kirke departementet, 2004) som bygger på flere rapporter som viste at erfaringer fra de siste årene, med R94 og statlig satsing på kvalitetsutvikling i grunnopplæringen, hadde vært viktige bidrag for å øke kvaliteten i opplæringen. Kunnskapssamfunnet kom inn som et begrep hvor det ble mer tydelig at utvikling og den økte tilgangen til kunnskap innebar at man fikk et kontinuerlig behov for å kunne oppdatere seg og tilegne seg ny kunnskap. Livslang læring og mulighet for å kunne delta i kunnskapssamfunnet ble i meldingen nevnt som svært viktig for den enkeltes livskvalitet. Kompetente og engasjerte lærere, samt vilje til kontinuerlig utvikling innenfra skolen selv ble løftet frem som viktige forutsetninger for å lykkes som utdanningsinstitusjon. Prinsippet om yrkesrelevans kom klart til uttrykk og utformingen av læreplanene i yrkesfag inneholdt kompetanseplattformer med beskrivelser av grunnleggende arbeidsoppgaver og kompetanse innenfor de ulike yrkene i hvert studieprogram (Kultur- og kirke departementet, 2004).

Som et resultat ble Kunnskapsløftet innført i august 2006, og reformen kom med en rekke endringer i prinsippene for nasjonal styring av grunnopplæringen. Innholdet, strukturen og organiseringen av opplæringen helt fra første trinn i grunnskolen til siste trinn i videregående opplæring gjennomgikk store endringer. Målet med Kunnskapsløftet var forbedrede læringsresultater for alle elever i en inkluderende skole med plass til alle. Elevene skulle gis de samme muligheter til å utvikle evnene sine, gjennom tilpasset opplæring og økt vekt på læring. Norsk skole stod foran noen viktige endringer ved innføringen av Kunnskapsløftet, hvor det blant annet skulle gis ny tilbudsstruktur i den videregående opplæringen, ny fag- og timestfordeling og lokal valgfrihet med hensyn til arbeidsformer, læremateriell og organisering av opplæringen (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005). Blant annet ble programfaget Prosjekt til fordypning opprettet, endret til Yrkesfaglig fordypning i 2016, et fag som skulle gi elevene mulighet til å bli kjent med ulike yrker innenfor eget programområde (NOU 2014:7). Kunnskapsløftet ga elevene valget mellom 12 utdanningsprogram hvor ni av disse var yrkesfaglige. Under prinsipper for opplæringen ble det uttrykt at motiverte elever har lyst til å lære, de holder ut lenge, er nysgjerrige og viser at de kan arbeide målrettet både i medgang og motgang. Samtidig stod det om lærere at de skal kunne oppdatere og fornye den faglige og pedagogiske kunnskapen sin, samt arbeide for at elevene utvikler interesse og engasjement i arbeidet med fagene (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005).

3.2 Ny skolereform - Fagfornyelsen/L20

I juni 2013 ble Ludvigsen-utvalget oppnevnt ved kongelig resolusjon, for å vurdere fag i grunnopplæringen opp mot krav til kompetanse i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv. Utvalget utredet hva elevene vil ha behov for å lære i skolen i et perspektiv på 20-30 år, og kom med to utredninger; NOU 2014:7 *Elevenes læring i fremtiden* og NOU 2015:8 *Fremtidens skole*. Vurderinger av hvilke kompetanser som vil være viktig for elevene fremover ble presentert, samt hvilke endringer som må til for at elevene skal kunne utvikle disse kompetansene. Fire kompetanseområder ble trukket frem for fornyelse av skolens innhold, på bakgrunn av samfunnets raske teknologiske- og kommunikasjonsmessige utvikling, utfordringer med bærekraftig utvikling, demografiske endringer lokalt og globalt, og forbruksvekst etc. De fire kompetanseområdene er: fagspesifikk kompetanse, kompetanse i å lære, kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta og kompetanse i å utforske og skape. Samtidig fastslo utvalget at dybdelæring blir sentralt i fremtidens skole, samt at

poenget med kompetanse er anvendelse og å ha kapasitet til å ta i bruk kunnskaper og ferdigheter til å møte utfordringer og løse oppgaver (NOU 2015:8).

Basert på de to utredningene presenterte kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen i juni 2016 at regjeringen vil fornye fagene i skolen for å gi elevene mer dybdelæring og bedre forståelse. I tillegg skulle også skolens brede dannelsesoppdrag få en tydeligere plass i skolehverdagen (Kunnskapsdepartementet, 2016a). I Meld. St. 28 fremmes det forslag om å fornye innholdet i grunnopplæringen innenfor rammen av Kunnskapsløftet. Her fastslås det at avveininger om skolens innhold må baseres på ulike hensyn. Blant annet må kunnskap om samfunnsutviklingen, skolens rolle i samfunnet, vitenskapsfag og utviklingen innenfor disse, samt kunnskap om elevenes læring, legges til grunn (Utdanningsdirektoratet, 2015-2016). Ifølge Bødtker-Lund, Hansen, Haaland & Vagle (2017) er ikke elevenes eller lærernes stemmer representert i kunnskapsgrunnlaget som den nye strukturen L20 bygger på. Bakgrunnen for forslag til denne fornyelsen er derimot basert på et kunnskapsgrunnlag som innbefatter de ni faglige rådernes utviklingsredegjørelser, de fem yrkesfaglige utvalgenes forslag til endringer og Utdanningsdirektoratets (2017c) forslag. Vurdering av kvalitet på opplæringen nevnes heller ikke som grunnlag for endringene (Bødtker-Lund et al., 2017).

1.september 2017 ble det utnevnt, ved kongelig resolusjon, et utvalg om videregående opplæring – Liedutvalget. Fra R94 og frem til Liedutvalget ble utnevnt hadde det ikke vært foretatt noen dyptgripende endringer i strukturen i den videregående opplæringen i Norge. Elevene hadde i all hovedsak fortsatt samme tilbud og organisering i opplæringen som 20 år tilbake i tid. På bakgrunn av utfordringer i utdanningsmodellen som R94 ga, fikk Liedutvalget et mandat. De skulle se på og utrede hva som kunne snu utfordringene som Ludvigsen-utvalget hadde avdekket i NOU 2014:7 og NOU 2015:8, og blant annet vurdere om strukturen la til rette for at flest mulig fullførte, om modellen tilfredstilte arbeidslivets og samfunnets behov, om modellen fremmet lærelyst og motivasjon, og om det var behov for en annen ansvarsfordeling mellom nasjonale myndigheter, skoleeier og arbeidsliv (Liedutvalget, 2017).

De tidligere nevnte NOU rapportene utgitt av Ludvigsen utvalget har hatt stor betydning for at det fra høsten 2020 innføres en ny tilbudsstruktur i de yrkesfaglige utdanningsprogrammer, og dagens åtte utdanningsprogrammer økes til ti. Bakgrunnen for endringene er beskrevet i Meld.St.20 (Utdanningsdirektoratet, 2012-2013) og omhandler utfordringer knyttet til manglende gjennomføring, samt at altfor mange som starter på yrkesfag ender opp uten fag-

eller svennebrev. Meldingen viste at fag- og yrkesopplæringen i stor grad ga en kompetanse som verdsettes av arbeidsmarkedet, men også at det var stor forskjell på yrkesfagene, spesielt de fagene som verdsettes lite i arbeidslivet. Ett av de utdanningsprogrammene som stortingsmeldingen uttrykte behov for å få studert nærmere var Helse- og oppvekstfag. Samtidig som etterspørselen etter faglært arbeidskraft er stor, gir opplæringen per nå lite rom for fordypning, og ett av tiltakene i regjeringens plan er tidligere spesialisering på Vg1. Yrkesfagelevne kommer ikke i gang med spesialisering før på Vg2 slik utdanningstilbudet er i dag. Næringslivet har gitt uttrykk for at elevene ikke får nok kunnskap i faget før de blir lærlinger. Fra høsten 2020 skal elevene få lære mer om faget de skal jobbe med, gjennom økt fokus på dybdelæring, tidligere i utdanningsløpet gjennom innføring av L20 (Kunnskapsdepartementet, 2018).

3.3 Dybdelæring

Jeg skal i dette kapittelet gi en beskrivelse av dybdelæring, eller hvordan flere sentrale skikkelser innen utdanningsforskningen forklarer begrepet. I L20 er dybdelæring et sentralt begrep, og det har således også blitt et viktig begrep i mitt prosjekt. Dybdelæring er ikke et nytt begrep eller en ny læringsteori, og begrepet har blitt godt etablert i den norske utdanningspolitiske debatten. Forståelsen av begrepet derimot, slik det uttrykkes blant ulike aktører innen utdanning, varierer. Jeg velger derfor først å ta et historisk tilbakeblikk til forskningsprosjektet til Marton og Säljö (1976). Deres prosjekt ble igangsatt fordi de begge var interessert i hvordan elever og studenter lærer (*what is learned*), framfor hvor mye de lærer (*how much is learned*). Blant annet undersøkte de hvordan ulike måter å tilegne seg en akademisk tekst ville påvirke studenters lærings-orientering. Den ene gruppen pugget detaljert kunnskap frem mot eksamen, mens den andre gruppen arbeidet med å sette teksten de leste inn i en større sammenheng. Marton og Säljö presenterte funn fra sin forskning under en utdanningskonferanse i San Francisco i 1976, og det de viste til den gang har hatt stor betydning for utviklingen av forskning på dybdelæring. Læringsstrategiene *surface level-processing* og *deep level-processing*, to begrep som ble presentert i studien til Marton og Säljö (1976), betegnes på norsk som overflate- og dybdelæring. Overflatelæring ble beskrevet som en læringsstrategi eleven brukte når han eller hun så for seg at fagkunnskap besto av konkrete fakta, og læringen ble da å memorere og gjenkalle faktakunnskap. Eleven var mest opptatt av å huske kunnskapen, ikke se den i en dypere sammenheng. Dybdelæring derimot,

slik studien viste, var en læringsstrategi der elevene bygget forståelse av det som ble lært ved å sette innholdet i den akademiske teksten inn i en større meningsfull faglig sammenheng. Elevene som brukte dybdelæring som læringsstrategi viste seg også å ha en indre motivasjon til å lære og forstå fagstoffet, ut over kun det å stå til eksamen. Marton & Säljö (1976) konkluderte med at læring må beskrives med tanke på innholdet, og ikke minst at det er variasjonen av det som læres som er viktig. De la vekt på at samme begrep blir oppfattet ulikt av forskjellige studenter, og studentens egeninteresse eller indre motivasjon for å lære, og evne til å sette begrep inn i en større sammenheng har stor betydning for læring (Marton & Säljö, 1976).

Yrkesfagopplæringen handler om utvikling av yrkeskompetanse, og det blir viktig i mitt prosjekt å se på hva dybdelæring kan bety for elevenes gradvise utvikling av yrkeskompetanse. Fullan, Quinn og McEachen (2018) og NOU 2015:8 viser til at dybdelæring er en form for læring der elever relaterer nye ideer og begreper til tidligere kunnskap og erfaringer, samtidig som elevene skal kunne utvikle forståelse av sentrale elementer og sammenhenger innenfor et fag. Dette innebærer å anvende kunnskaper og ferdigheter på ulike måter, for å mestre ulike typer faglige utfordringer individuelt og i samspill med andre (Fullan et al., 2018; NOU 2015:8). Når undervisningen skal fremme dybdelæring bygger den på at elever viser engasjement i faget. De er interessert og motivert for å komme til bunns i emner og har interaksjon med innholdet (Berg & Erichsen, 2014; Fullan et al., 2018; NOU 2015:8).

Norsk utdanningspolitikk bygger på læringsforskning, spesielt innenfor kognitive og sosiokulturelle perspektiver, og om hvordan elever lærer og hva som kjennetegner god opplæring (NOU, 2014:7). I St.meld.nr. 30 (Kultur- og kirke departementet, 2004) kom det frem at elevene skulle bli gitt økte valgmuligheter allerede på ungdomstrinnet. Gjennom å få tilbud om begynnende spesialisering og fordypning skulle elevene bevisstgjøres sine fremtidige utdannings- og yrkesmuligheter. Det ble foreslått at det skulle tas i bruk flere og nye læringsarenaer som lokalmiljø, lokale bedrifter og videregående skoler, og i tillegg legges til rette for nyskapende aktiviteter. Når det gjelder dybdelæring er det først og fremst i NOU 2014:7 at begrepet dybdelæring blir drøftet, mens de påfølgende NOU 2015:8 og Meld. St. 28 (Utdanningsdirektoratet, 2016) i stor grad har gitt føringer for forståelsen av dybdelæring i praksisfeltet her i Norge. På bakgrunn av disse tre utdanningspolitiske dokumentene har Gilje,

Landfald og Ludvigsen (2018) strukturert seks viktige temaer i den utdanningspolitiske samtalen om dybdelæring, der særlig disse fire; *mindre stoff gir mer dybde, kjerneelementer, progresjon og undervisning på tvers* gir utdanningspolitiske føringer for arbeid med dybdelæring i klasserommet. Både i NOU, 2014:7, NOU. 2015:8 og Meld. St. 28 kommer det frem at fagene i skolen har for mange temaer, noe som fører til at lærere får utfordringer med å legge til rette for dybdelæring. Ifølge Gilje et al. (2018) handler dette om at elevene får for liten tid til å bygge forståelse av fagenes begrep og sammenhenger. Arbeidet med L20 i de ulike læreplangruppene har forutsatt at hvert enkelt fags viktigste kunnskap og metoder må kartlegges og klargjøres. Gjennom L20 blir lærestoffet redusert slik at det kan bli lagt til rette for dybdelæring i klasserommet. Arbeidet med kjerneelementene i L20 har lagt grunnlaget for utarbeidelse av læreplanene i hvert fag. Fagets dype struktur samt hvordan kunnskapen i enkelte fag læres med en spesifikk progresjon skal formidles i disse kjerneelementene. Elevene trenger tid til å bevisstgjøres om hva faget handler om, hva det er viktig at de lærer og hvordan de utvikler forståelse av faginnholdet. I L20 har det derfor blitt arbeidet med hvilke kompetanser elevene skal oppnå og læringsforløpet elevene må gå for å nå disse. Undervisningen skal tilrettelegges slik at elevene gradvis kan sette seg inn i fagstrukturen og slik at lærestoffet alltid blir presentert på en forståelig måte. Når det kommer til undervisning på tvers handler det om elevenes forståelse av sammenhengen mellom kunnskap i ulike fag. For eksempel kan dette bety at elever kan se relevansen av å lære om fordøyelsessystemet i faget helsefremmende arbeid og naturfag, hvis fagene er organisert slik at de er nær nok hverandre i tid. Problemstillinger i prosjekter på tvers av flere fag kan gi større muligheter for elever til å overføre det de har lært i et fag til andre faglige sammenhenger. Dette premisset for arbeid med dybdelæring utfordrer lærerens faglige grenser, men kan samtidig være med på å gi læreren større handlingsrom i arbeid med den nye læreplanen. Å bruke fag og begreper på tvers av problemstillinger forutsetter at elevene har utviklet sin kritiske tenkning til å vurdere kunnskapens gyldighet i spesifikke problemområder (Gilje et al., 2018).

Gilje et al. (2018) skiller mellom en kognitiv og sosiokulturell tilnærming til dybdelæring. De viser til at i et kognitivt perspektiv forutsetter dybdelæring at de fakta som skal læres og forstås, settes inn i en relevant og forståelig sammenheng. Det vil si at det som skal læres må knyttes til fagenes kjerneelementer, som sentrale tenkemåter, metoder, prinsipper og begrep som faget er bygd opp av. Dersom læringen ikke er faglig relevant er det en risiko for at elevene kun tilegner seg fragmenter som er avgrenset fra fagets kjerneelementer. Samtidig

som fagstoffet er relevant må elevene forstå sammenhengen med det de lærer. Altså bør fagkunnskapen kobles til elevenes forståelseshorisont. Fordi vi alltid forstår ny informasjon i lys av det vi kan fra før, er det helt sentralt at ny fagkunnskap knyttes til elevenes tidligere kunnskaper og erfaringer. Styrken med det kognitive perspektivet er fokuset på hvilket innhold som læres, hvordan læring skjer og hvordan læring overføres til nye kontekster (Gilje et al., 2018). I motsetning til det kognitive perspektivet på dybdelæring, der individet tilegner seg og bygger egen kunnskap, gir et sosiokulturelt perspektiv en nyansert forståelse av hvordan dybdelæring skjer gjennom deltakelse i klasserommet. Læring som foregår via prosesser og produkter, og hvor kognisjon og sosial samhandling ses i sammenheng med læringen blir beskrevet i den sosiokulturelle læringsteorien. For eksempel utvikler elevene kognitiv forståelse for begreper innenfor et fag og gjennom dialoger i ulike arbeidsformer. Ved bruk av ulike metoder utvikles elevenes fagforståelse i møtet med andre elever og mellom elev og lærer. Kjerneelementene i et fag er viktige felles verktøy i læringsarbeidet læreren legger opp til i det sosiokulturelle perspektivet. De er med på å skape en forståelse av utvalgt og prioritert fagkunnskap. Styrken ved det sosiokulturelle perspektivet er at elevens individuelle kognitive utvikling og det sosiale samspeillet kobles sammen gjennom arbeidsformer læreren legger til rette for. Dybdelæring er avhengig av elevenes orientering, faglige forkunnskaper, produktive og refleksive dialoger og forståelse av hvilke kunnskapsområder de arbeider med (Gilje et al., 2018).

Fullan et al. (2018) baserer sin forståelse og bruk av begrepet dybdelæring på en omfattende modell og den faktiske utviklingen i et stort antall offentlige skoler. Et utviklingsarbeid i partnerskap med omtrent 1200 skoler rundt om i verden, hvor de har samarbeidet med store deler av systemer for å bidra til betydelige systemendringer i utdanningsstrukturen i mange land. De hevder at de beste ideene de har lært underveis kommer fra ledende praktikere og ikke fra selve forskningen de har utført. Filosofien deres består i å *rekultivere* systemer i et levende læringslaboratorium. Fullan et al. (2018, s.19) henviser til Edgar Schein – en pioner innen studier av organisasjonskultur, som definerer begrepet *rekultivere* som et mønster av felles basale antakelser lært av en gruppe under arbeidet med å løse sine problemer med ekstern tilpasning og intern integrasjon. Dybdelæring representerer ikke et programskifte, men kulturendring (Fullan et al., 2018). På lik linje som Gilje et al. (2018) viser til hvordan samspeillet mellom det kognitive og sosiokulturelle perspektivet bidrar til dybdelæring, hevder Fullan et al. (2018) at dybdelæring endrer læring ved at det fokuseres både på personlige og

kollektivt meningsfylte affærer. Deres erfaring er at behovet for endring og muligheten til å handle er sammenfallende i vår tid. Det gamle systemet fungerer bare for et fåtall elever, og heller ikke de som lykkes, for eksempel i form av gode karakterer, får en utdanning tilpasset et liv i stadig mer komplekse tider. Fullan et al. (2018) hevder at lærerne, med dybdelæring, bruker sine profesjonelle kunnskaper og sin ekspertise for å engasjere og støtte læring på nye og ulike måter.

Til forskjell fra Ludvigsen-utvalget og NOU rapportene (2014:7; 2015:8) ser Fullan et al. (2018) på dybdelæring som prosessen elevene har for å skaffe seg kompetanse i seks globale kompetanseområder; karakter, medborgerskap, samarbeid, kommunikasjon, kreativitet og kritisk tenkning eller de 6 C-er; *Character education, Citizenship, Communication, Critical thinking, Collaboration* og *Creativity*. Disse begrepene har igjen fått egne definisjoner for å etablere en felles forståelse av hva de betyr. Gilje et al. (2018) stiller et kritisk blikk på fremstillingen av dybdelæring slik Fullan et al. (2018) bruker begrepet. Kritikken går ut på at begrepet dybdelæring brukes i en retorisk vending som kun kommer fra utdanningspolitiske dokumenter uten den tydelige forankringen i litteraturen fra læringsforskning. Utfordringen med måten Fullan et al. (2018) fremstiller dybdelæring er at den ikke gir en presis forståelse av hva dybdelæring er og hvordan den kan utvikles. I litteraturen om ferdigheter og kompetanser for det 21. århundre er skolefagene knapt tilstede i Fullan et al. (2018) sin analyse, og de beskriver et sett av fragmenterte ferdigheter som hver for seg er viktige. Det som ifølge Gilje et al. (2018) mangler er en teoretisk fundert forståelse av elevenes læring ut fra kognitive, sosiale og emosjonelle dimensjoner. Fullan et al. (2018) på sin side hevder at dybdelæring handler om å finne sin plass i en kompleks, og faktisk skremmende, verden. Om å forvandle vår virkelighet gjennom læring, både individuelt og med andre. Dybdelæringen får sin styrke fra *midten* (ref. distrikter, kommuner) og fra *bunnen* (ref. elever, lærere).

Ludvigsen-utvalget har på sin side i rapportene NOU 2014:7 og NOU 2015:8, utredet hva elevene vil ha behov for å lære i skolen i et perspektiv på 20-30 år. I NOU 2015:8 ble det presentert vurderinger av hvilke kompetanser som vil være viktig for elevene fremover, samt hvilke endringer som må til for at elevene skal kunne utvikle disse kompetansene. Utvalget trakk frem fire kompetanseområder for fornyelse av skolens innhold (se kap. 3.2, s.17).

Ludvigsen-utvalget (NOU 2015:8) hevder at dybdelæring blir sentralt i fremtidens skole og videre at det handler om elevenes gradvise utvikling av forståelse og begreper, metoder og

sammenhenger innenfor et fagområde. Det innebærer at elevene bruker sine evner til å analysere, løse problemer og reflektere over egen læring, samt å forstå temaer og problemstillinger som går på tvers av kunnskapsområder. Og at dette forutsetter aktiv deltakelse i egne læringsprosesser, bruk av læringsstrategier og evne til å vurdere egen mestring og fremgang. Fullan al. (2018) og Ludvigsen-utvalgets forståelsene av dybdelæring ser umiddelbart ut til å være nokså forskjellige. Ludvigsen-utvalget legger vekt på det å fordype seg og jobbe med lærestoffet over tid, mens hos Fullan legges det vekt på det å utvikle fagovergripende kompetanser som gjør deg i stand til å forstå sammenhenger også mellom fagene. Bunner ulikheten i at dybdelæring arter seg ulikt i ulike fag eller at de som uttaler seg har ulike fag i tankene? Det jeg tolker som en felles oppfatning av dybdelæring for alle partene er at dybdelæring er viktig fordi selve målet med skolen er at elevene tilegner seg kunnskap de kan ta med seg ut av klasserommet, og anvende videre for å mestre, skape og leve et meningsfullt liv i samfunnet og i arbeidslivet. For lærere vil derfor utfordringen i tiden som kommer være å organisere opplæringen slik at elevene får ressurser og tid nok til å utforske og gå i dybden i fagstoffet.

3.4 Styringsdokumenter

Opplæringsloven er det overordnede juridiske dokumentet for grunnskolen, videregående opplæring og for lærlinger. Loven sier om formålet med opplæringen i skole og bedrift at den i samarbeid og forståelse med hjemmet, skal åpne dører mot verden og framtiden, og gi elevene historisk og kulturell innsikt og forankring. Demokratiforståelse, solidaritet, likeverd, likestilling og innsikt i kristne og humanistiske verdier blir vektlagt og er det som opplæringen skal fremme (Opplæringslova, 1998). Elevene ved vår skole, og vår avdeling spesielt, utgjør et stort mangfold med hensyn til både nasjonalitet, alder og yrkesinteresse. Vår skole er en av landets største innen yrkesfag og vi har lang tradisjon for å knytte sosial og faglig læring sammen i vårt arbeid med elevene, ungdom som voksne. I tråd med Opplæringsloven er det viktig at skolen har fokus på hvordan elevene på best mulig måte kan forberedes til framtiden og fremtidig arbeid i samfunnets tjeneste. Forventninger og krav de vil møte i arbeidsliv og livet for øvrig er viktig å formidle.

Den generelle delen av læreplanen utdyper formålsparagrafen i Opplæringsloven og angir de overordnede mål for opplæringen. Den inneholder det verdimeslige, kulturelle og

kunnskapsmessige grunnlaget for grunnskolen og den videregående opplæring. Det står blant annet i innledningen at «Opplæringen skal kvalifisere for produktiv innsats i dagens arbeidsliv, og gi grunnlag for seinere i livet å kunne gå inn i yrker som ennå ikke er skapt» (Utdanningsdirektoratet, 1993, s. 2). Mitt prosjekt handler også om dette, det å være med på å skape fremtidens fagarbeidere som skal møte morgendagens krav. Endringene i arbeidslivet skjer raskt og fagarbeiderne må kunne omstille seg til ny kunnskap og teknologi. I dette prosjektet har jeg hatt som ambisjon, å øke fokuset mot det som er aktuelt, relevant og meningsnyttig for våre elever å lære, ved å samle dem i yrkesspesialiserte klasser. Dette mener jeg er i tråd med generell del av læreplanen, hvor det står at opplæringen må fremme evnen til flid, begeistre til utholdenhet ved å la elevene oppleve at erfaringer og kunnskap gir mestring. Videre står det at god undervisning skal gi elevene erfaringer i å lykkes i sitt arbeid, samt gi tro på egne evner og det å utvikle ansvar for egen læring (Utdanningsdirektoratet, 1993).

Overordnet del danner grunnlaget for skolen sitt samfunnsoppdrag og beskriver det grunnsynet som skal prege pedagogisk praksis i hele grunnopplæringen. Den skal også ligge til grunn for samarbeidet mellom hjem og skole. Overordnet del tydeliggjør skolens og lærebedriftens ansvar for danning og for utvikling av kompetansen til alle deltakere i grunnopplæringen. Alle som arbeider i grunnopplæringen, må la dette grunnsynet prege planleggingen, gjennomføringen og utviklingen av opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2017b). Den overordnede delen gjelder opplæringen for elever, lærlinger, lære kandidater, praksisbrevkandidater og voksne deltakere i grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring. Den har status som forskrift sammen med resten av læreplanverket, og må leses i lys av Opplæringsloven og annet relevant regelverk som gjelder for opplæringen i skole og lærebedrift, som er likeverdige læringsarenaer. Opplæringen på disse arenaene bygger på det samme verdigrunnlaget og de samme prinsippene, men det må tas hensyn til at opplæring i arbeidslivet har noen krav og rammer som er forskjellige fra opplæring i skole. Lærebedriftene har, i likhet med skolen, ansvar for at den opplæringen som gis, er i samsvar med Opplæringsloven og læreplanverket. Trepertssamarbeidet har lang tradisjon for å utvikle fag- og yrkesopplæringen i fellesskap (Utdanningsdirektoratet, 2017b).

Overordnet del er inndelt i tre hovedkapitler. Jeg har valgt å trekke frem det jeg mener er relevant for mitt prosjekt. Det første er at elevene skal få en opplæring i kritisk og

vitenskapelig tenkning. Noe som innebærer at de skal bruke fornuften på en undersøkende og systematisk måte når de står overfor konkrete praktiske utfordringer, fenomener, ytringer og kunnskapsformer. Opplæringen må gi elevene en balanse mellom respekt for etablert viten og den utforskende og kreative tenkningen som kreves for å utvikle ny kunnskap. Den skal fremme oppslutning om demokratiske verdier og demokratiet som styreform. Skolen skal fremme demokratiske verdier og holdninger som motvekt mot fordommer og diskriminering. Elevene skal få erfare at lærere lytter til dem i skolehverdagen, at de blir hørt og kan ha en reell innflytelse (Utdanningsdirektoratet, 2017b). Skolen har et dobbelt oppdrag, et danningsoppdrag og et utdanningsoppdrag. Opplæringen skal gi elevene et godt utgangspunkt for deltakelse på alle områder innenfor utdanning, arbeids- og samfunnsliv, samtidig som skolen må anerkjenne de unges egenverdi og at de lever her og nå. Sosial og faglig læring kan ikke isoleres fra hverandre og i det daglige arbeidet henger faglig og sosial læring sammen. Det er læreplanene som angir innholdet i de ulike fagene og forståelsen av begrepet kompetanse. Ifølge overordnet del er kompetanse definert slik:

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

Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning
(Utdanningsdirektoratet, 2017b)

Videre står det at kunnskap innebærer å kjenne til og forstå fakta, begreper, teorier, ideer og sammenhenger innenfor ulike fagområder og temaer. Opplæringen skal fremme elevenes motivasjon, holdninger og læringsstrategier, og legge grunnlaget for læring hele livet. Lærerne må følge hver enkelt elev tett, og gi han støtte som er tilpasset alder, modenhets- og funksjonsnivå. Skolen skal gi rom for dybdelæring slik at elevene utvikler forståelse av sentrale elementer og sammenhenger innenfor et fag, og slik at de lærer å bruke faglige kunnskaper og ferdigheter i kjente og ukjente sammenhenger. I arbeidet med fagene skal elevene møte oppgaver og delta i varierte aktiviteter av stadig økende kompleksitet. Dybdelæring i fag innebærer å anvende kunnskaper og ferdigheter på ulike måter, slik at elevene over tid kan mestre ulike typer faglige utfordringer individuelt og i samspill med andre. Lærere og ledere i skolen må jevnlig reflektere over sammenhengen mellom

opplæringen i fag og de overordnede målene, verdiene og prinsippene for opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2017b).

L20 skal gi gode skolefag med relevant innhold for morgendagens arbeids- og samfunnsliv. Læreplanene skal legge til rette for progresjon, dybdelæring og tverrfaglige tema, samt gi en tydeligere retning for skolen og lærerne sine valg av innhold i opplæringen og for vurderingen av elevene sin kompetanse. Oppdraget om å forme L20 er gitt av Stortinget gjennom Opplæringsloven, spesielt formålsparagrafen, § 1-1. I arbeidet med utvikling av L20 har det vært et trepartssamarbeid hvor fagmiljøene og bransjene i samarbeid med utdanningsdirektoratet har sett på forslag til hensiktsmessige endringer. De nasjonale faglige rådene utarbeidet utviklingsredegjørelser om verdsetting av yrkesfagene i arbeidslivet innenfor de respektive utdanningsprogrammene. Samtidig satte Utdanningsdirektoratet i gang forsknings- og utredningsarbeider som kunne tjene som kunnskapsgrunnlag for beslutningene om endringer i tilbudsstrukturen (Hansen, Haaland & Vagle, 2019). L20 innebærer at innretningen på utdanningsoppdraget, utdanningen sitt innhold og organisering, skal fornyes og forbedres – og i utøvingen av oppdraget er det lærerprofesjonen som kan mest (Utdanningsforbundet, 2019). L20 innebærer at både utdanningens innhold, organisering og innretningen på utdanningsoppdraget blir fornyet og forbedret. Det har krevd en bred forankring og god involvering av lærere og ledere i skolen. I den første fasen (2017-2018) ble det på bakgrunn av tre runder med innspill fastsatt kjerneelementer i fag, som viser til det elevene må lære for å kunne mestre og anvende faget, det mest betydningsfulle faglige innholdet elevene skal arbeide med i opplæringen. Det ble også utarbeidet retningslinjer for det videre arbeidet med utforming av læreplaner for fag. I den andre fasen (2018-2019) ble det utarbeidet nye læreplaner for fag, og nye og videreutviklede skisser til læreplaner gikk ut til høring i perioden mars-juni 2019. Kunnskapsdepartementet fastslo de endelige læreplanene i februar 2020, og gjennom våren kan skoler, kommuner, fylkeskommuner og lærerutdanningene gjøre seg kjent med, planlegge og forberede seg til å iverksette læreplanverket høsten 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Læreplanen for HO vg1 skal på lik linje med andre læreplaner fornyes i tråd med at L20 trer i kraft. Et av formålene med læreplanen, slik den er per i dag og ut skoleåret 2020, er å gi elevene en kunnskapsplattform slik at de er faglig rustet til å gå videre til Vg2. Den skal legge til rette for utvikling av faglig forståelse gjennom kunnskap, refleksjon, etisk bevisstgjøring,

respekt og toleranse. Opplæringen skal dessuten være praksisnær, tverrfaglig og å knytte teori og praksis sammen. Læreplanen for HO Vg1 er inndelt i tre programfag og disse utfyller hverandre og blir sett på i en sammenheng. I tillegg har elevene faget Yrkesfaglig ferdypning, som representerer elevenes mulighet til å fordype seg i ett av yrkene ved at de f.eks. gjennomfører opplæringen i en bedrift.

L20 læreplanen for HO Vg1 har en del viktige endringer. Vi ser blant annet et grønt skifte for yrkesfagene, der bærekraftig utvikling har fått en sentral plass. Gjenbruk og utnyttelse av ressurser i produksjonen og vurdering av kjemikalier og materialer blir vektlagt i læreplanen. Elevene vil dessuten få mulighet til å spesialisere seg tidligere. I dette ligger det at det er mer rendyrkede utdanningsprogram der elevene på et tidligere tidspunkt får lære mer om faget de skal utdanne seg til. I tillegg skal opplæringen vektlegge mer teknologi slik at det elevene lærer er mer relevant for det arbeidslivet de møter (Utdanningsdirektoratet, 2020c).

Læreplanen er knyttet opp mot verdigrunnlaget i overordnet del, og disse verdiene er: menneskeverdet, identitet og kulturelt mangfold, kritisk tenkning og etisk bevissthet, skaperglede, engasjement og utforskertrang, respekt for naturen og miljøbevissthet samt demokrati og medvirkning (Utdanningsdirektoratet, 2017b). I tillegg har læreplanen fått kjerneelementer som: helse og livsstil, omsorg, relasjoner og tverrfaglig samarbeid samt etikk og teknologi. De ulike læreplanmålene er knyttet til de ulike kjerneelementene som skal være et hjelpemiddel for å rette fokus på det viktigste elevene skal lære i hvert fag.

Kjerneelementene skal prege innholdet og progresjonen i læreplanene, og på den måten bidra til at elevene over tid utvikler forståelse av innhold og sammenhenger i faget (Utdanningsdirektoratet, 2017d). Tverrfaglige temaer tar utgangspunkt i aktuelle samfunnsutfordringer som krever engasjement og innsats fra enkeltmennesker og fellesskapet i lokalsamfunnet, nasjonalt og globalt. Gjennom å arbeide med problemstillinger fra ulike fag skal elevene få innsikt i utfordringer og dilemmaer innenfor temaer Utdanningsdirektoratet, 2020d). Læreplanen for HO Vg1 har omfattende endringer også når det gjelder læreplanmålene i de tre programfagene. Faget som per i dag heter *yrkesutøvelse* har fått navnet *yrkesliv i helse- og oppvekstfag*, og har gått fra å inneholde åtte læreplanmål til 11, mens antall mål i de to fagene helsefremmende arbeid og kommunikasjon og samhandling er nokså likt. En vesentlig forskjell med hensyn til læreplanmålene er at det blir brukt nye verb, og disse medfører at elevene i større grad kan vise kunnskapen og ferdighetene sine praktisk. Et eksempel på endring av mål er følgende:

Læreplanmål i kommunikasjon og samhandling gjeldende per i dag: Eleven skal kunne *gjøre greie for* hva som kjennetegner kommunikasjon som fremmer helse, trivsel og velvære, og selv *medvirke* til det. Læreplanmål i kommunikasjon og samhandling L20: Eleven skal kunne *kommunisere* og *samhandle* med mennesker fra ulike kulturer, i ulike aldre og livssituasjoner. Målet i L20 læreplanen sier at eleven faktisk skal kommunisere og samhandle, ikke kun gjøre greie for hva kommunikasjon er. Andre eksempler på nye verb i L20 læreplanen for HO Vg1 er; vise, reflektere, bruke, vurdere, planlegge, gjennomføre og observere, verb som åpner opp for at lærer kan legge til rette for en mer praktisk opplæring hvor elevene får vise sine ferdigheter i større grad.

3.5 Tidligere forskning

Norsk ungdom er i forhold til ungdom fra land som Tyskland, Frankrike og England, samt tidligere generasjoner, mindre bundet av forventninger fra foreldre, lærere og andre autoriteter når de skal velge utdanning (Henriksen, 2017; Hegna & Smette, 2017). Når ungdom velger yrkesvei er det to hovedelementer som ligger til grunn for valget; mestringsforventning («Vil jeg klare det?») og verdier som interesse og trivsel, nytte, påkrevet arbeidsinnsats og overensstemmelse med egen identitet og idealer. For mange av de unge er utdanningsvalget et identitetsvalg, og de trenger å oppleve at valget stemmer med den identiteten de ønsker å bygge opp (Henriksen, 2017). I LUNO-studien utført gjennom blant annet feltarbeid i skolen i Oslo, kom det frem at rådgivere har en rolleforståelse som går ut på at de kun skal veilede og informere elevene. Hvilken utdanning elevene til slutt velger er deres eget valg, og foreldrenes involvering er nesten tabu. Ungdommene er i en løsrivelsesfase, men er likevel avhengig av å få støtte og anerkjennelse fra foreldrene for de valgene de tar (Hegna & Smette, 2017). Det forventes at ungdommen skal velge fritt hvem de vil være, hva de skal tro på, hvilke verdier de skal peile ut og hvilken yrkesvei de skal ta. Friheten til å velge kan også være en byrde å bære, da det ikke er noen å skylde på dersom valget likevel ikke var det beste (Henriksen, 2017). Riktig valg av utdanningsvei kan være avgjørende for om eleven fullfører, endrer eller avslutter utdanningen sin. I løpet av de siste 10-20 årene har den norske skoledebatten handlet om frafall fra videregående opplæring, og flere studier har vist at frafallet er betydelig større på mange av de yrkesfaglige utdanningsprogrammene (Hegna, Dæhlen, Smette & Wollscheid, 2012). Frafallsproblematikk er ikke et særnorsk fenomen, og tiltak for å redusere frafallet er også på den politiske agendaen i andre land, og i EU er det et

lansert satsningsområde. Balansen mellom teori og praksis danner bakgrunnen for diskusjonen rundt yrkesfagutdanningens mål om både å inkludere og kvalifisere. I den norske debatten brukes begrepet teori noen ganger om undervisningen i fag som norsk, matte, engelsk osv. Andre ganger siktes det til fagteori, og til at den yrkesfaglige opplæringen skjer i klasserommet gjennom forelesning i stedet for praktisk undervisning på verksted, i egnede praksisrom eller utenfor skolebygget (Hegna et al., 2012). I utdanningslitteraturen finner vi ofte en todeling knyttet til teori vs. praksis, der teori (allmennutdannelsen), forståelse og generelle kunnskaper står på den ene siden, mens det praktiske, det spesifikke og aktiviserende (yrkesfag) står på den andre siden. Teoretikere som f.eks. Lave & Wenger argumenterer imot et slikt skille mellom praksis og teori, og ønsker i stedet at det skal være fokus på et mer helhetlig kunnskapssyn (Hegna et al., 2012).

Kompetansekravene i det norske arbeidslivet er høye. Næringer og virksomheter trenger stadig tilførsel av spesialistkompetanse for å opprettholde konkurranseevnen. Arbeidsmarkedet har behov for stor variasjon av fag- og kompetanseprofiler, samtidig har den enkelte behov for tilstrekkelig kompetanse for å fungere godt gjennom hele livet. Dette gjelder både i arbeidslivet og i andre sammenhenger (NOU: 2020:2). Hensikten med yrkesutdanningen er at elever tilegner seg en grunnleggende yrkeskompetanse som består i å beherske og ha innsikt i sentrale yrkesoppgaver. I den forbindelse er det aktuelt å trekke frem følgende spørsmål stilt av Hiim & Hippe (2004, s. 19); «Hvordan kan yrkesrettet utdanning tilrettelegges slik at den oppleves som meningsfylt, og slik at nye yrkesutøvere oppnår tilstrekkelig kompetanse?». Hiim (2013) hevder at lærerne møter en rekke hindringer som utfordrer dem i den etablerte utdanningspraksisen, som ensidig teorifokus og standardisert praksis. Det faglige innholdet i noen fagprogram på enkelte skoler er sterkt preget av ensidig vekt på teori, sterk inndeling i fag som blir fordelt på flere lærere, og splittelse mellom teoretisk og praktisk undervisning. Flere fagprogram mangler skoleverksteder og har derav også liten tradisjon for verkstedlæring. Et annet problem hun trekker frem er at det i noen utdanningsprogram blir brukt generaliserte, standardiserte praktiske oppgaver med liten yrkesrelevans. Noe av utfordringen ligger ifølge Hiim (2013) i at kunnskapsbehovet i de ulike yrkene innenfor fagprogrammet er lite klarlagt. Undervisningen bærer preg av teorier det tradisjonelt er blitt undervist i, og ikke kompetansebehovet innen de ulike fagbrevområdene eller standardiserte oppgaver. Hiim (2013) og Bødtker-Lund, Hansen, Haaland & Vagle, (2017) trekker frem den samme problemstillingen med at innholdet i felles programfag ved

mange skoler handler om obligatoriske yrkesmoduler eller såkalt «smakebitpedagogikk³», hvor kun noen av yrkene er representert eller at elevene blir introdusert for og må jobbe med mange ulike yrker gjennom hele skoleåret, noe som ikke ivaretar elevenes interesser og motivasjon for å fullføre utdanningsløpet (Hiim, 2013; Bødtker-Lund et al., 2017).

Organiseringen av utdanningsløpet for elevene kan få stor betydning for elevenes motivasjon for læring og om de faktisk fullfører utdanningen sin (Hansen, Hoel & Haaland, 2015; Hiim, 2013; NOU 2018:15). Opplæringen skal motivere til læring, og det er forventet at elevene skal få erfaring med ulike opplæringsarenaer samt varierte opplæringsmåter.

Tilbakemeldinger fra elever er derimot at det i fellesfagene kan være vanskelig å forstå relevansen for et framtidig yrke, noe som kan ha stor innvirkning på elevenes motivasjon. Den kompetansen læreren besitter vil være en forutsetning for en velfungerende og strukturert videregående opplæring. Han må ha nødvendig fagkompetanse og pedagogisk kompetanse, samtidig som han holder seg oppdatert og er i stand til å møte nye krav og forventninger (NOU 2018:15). Nettopp det å legge til rette for en relevant opplæring i klasser hvor elevene har svært ulike interesser og utdanningsplaner på brede Vg1 programområder, kan være utfordrende for yrkesfaglærere. Det er viktig for elevenes motivasjon og læringsaktivitet at de opplever opplæringen interessant og relevant for de planene de har for egen utdanning (Hansen et al., 2015). Dette støttes av Hiim (2013) som går så langt som å hevde at Kunnskapsløftet reduserte mulighetene for spesialisering i skolen. Endringene som ble innført med Kunnskapsløftet kunne oppfattes som et forsøk på å møte et behov for mer praktiskbasert yrkesopplæring, men ifølge Hiim førte ikke disse endringene nødvendigvis til at opplæringen ble mer praktisk for elevene. Elevenes første år på yrkesfaglig utdanning fungerer som en form for innføring i opptil flere yrker som fører videre til utallige yrker innen det aktuelle programmet. Det andre året inneholder en viss form for spesialisering, men også dette året fører fortsatt mot ulike yrker og fagbrev (Hiim, 2013). Dette betyr at elevene i mange tilfeller først kan velge full yrkesspesialisering når de begynner som lærlinger. Hvis vi igjen ser til Hansen et al. (2015), så er det grunnleggende å kartlegge elevenes interesser og utdanningsbehov ved skolestart for å oppnå yrkesrelevant opplæring for alle elevene i brede Vg1 program. Gjennom dette bidrar man til at elevene får arbeide med å tilegne seg

³ Smakebitpedagogikk: hvor elevene blir introdusert for og må jobbe med mange ulike yrker i moduler gjennom hele skoleåret, selv om de i utgangspunktet har klare yrkesønsker når de starter i Vg1 (Bødtker-Lund, Hansen, Haaland & Vagle, 2017).

kompetanse slik den beskrives i læreplanene for fag, og slik den er knyttet til deres interesser og utdanningsplaner (Hansen et al., 2015).

Skaalvik & Skaalvik (2009), viser til internasjonal forskning utført av blant annet Wigfield, Eccles, Schiefele mfl., som igjen hevder at det er tydelige fakta på at elevers motivasjon for skolearbeid synker etter hvert som de blir eldre. I et intervju med Aftenposten (Mellingsæter, 2018) sier Skaalvik at det er fire forklaringer på hvorfor elevenes motivasjon synker med alder. Opplevelse av å mestre og forventninger om å mestre er den sterkeste motivasjonsfaktoren, og den synker gradvis med alder i skolen. Dette mener Skaalvik (2018) handler om tilpasset opplæring, og kombinasjonen av heterogene klasser, mange elever og krav om prestasjoner, som setter læreren i en bortimot umulig situasjon. Lærestoffet oppleves som uten verdi og ikke relevant. Elever blir mer motivert når de ser verdien eller relevansen, og dette har ikke skolen tatt nok hensyn til, hverken når det gjelder utvalget av lærestoff eller måten det blir presentert på. Her kan ifølge Skaalvik (2018) dybdelæring og reduksjon av omfanget av stoff som vektlegges i L20 bidra til en endring. Opplevelsen av å ha støttende lærere, både emosjonelt og faglig, utvikler seg også negativt med økende alder. Skaalvik (2018) hevder at noe av forklaringen på denne tendensen kan være faglærersystemet, og balansen mellom lærere som har spisskompetanse i faget og lærere som har elever i mange nok timer til å bli kjent med dem. Elevene opplever når de blir eldre at skolen blir mer prestasjonsorientert og at de blir anerkjent for gode prestasjoner mer enn for egen fremgang. De blir opptatt av å sammenligne seg med andre og det kan gjøre at egen fremgang blir usynlig, sier Skaalvik (2018).

Skaalvik & Skaalvik (2018) er konkrete når det kommer til hvordan undervisningen kan fremme dybdelæring hos elevene. De mener at undervisningen må hjelpe elevene med å danne meningsfylte kunnskapsstrukturer og nettverk mellom disse strukturene. Med utgangspunkt i kognitiv teori og forskning retter de fokus på arbeidsformer og tiltak som fremmer dybdelæring hos elevene. Ett av tiltakene er å hjelpe elevene til å fremkalle kunnskap og forståelse de allerede har, korrigere den om nødvendig og deretter hjelpe elevene til å bygge videre på den eksisterende kunnskapen. De hevder at ensidig forelesning eller forklaring og gjennomgang av nytt fagstoff, også kalt «teaching by telling» kan føre til misforståelser. Det blir derfor nødvendig å benytte et arsenal av arbeidsformer i undervisningen, og det må benyttes læreprosesser som fremmer dybdelæring, som betyr at

elevene får fordype seg i lærestoffet over tid, og omfanget av lærestoff må reduseres. Læreren må dessuten vise til mange eksempler på ett og samme fenomen. Dette innebærer at læreren må ha dyp og vid kunnskap om det emnet elevene skal lære om. Læreren må ha fagkunnskap og samtidig kunnskap om elevenes læreforutsetninger, samt deres evne og motivasjon til å gripe kunnskapen (St. meld. Nr.28 (2015-2016); Skaalvik & Skaalvik, 2018). Hvis elevene skal lære noe grundig og få god forståelse forutsetter det aktiv deltakelse i egne læreprosesser. De må få prøve ut og anvende lærestoffet, organisere ny kunnskap, oppklare misforståelser og fremkalle sin tidligere kunnskap gjennom samtaler både med lærere og medelever. På denne måten vil dybdeløring også kunne være med på å trene opp evnen til å kommunisere kunnskapen og til å samarbeide i en gruppe (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Det er observert at elever skifter mellom strategier for dybdeløring og strategier for overflateløring avhengig av hva slags tester og prøver de forventer å få. Desto mer vekt som legges på mening, forståelse og problemløsning i prøver, jo mer stimuleres det til dybdeløring (Wilson & Fowler, 2005). Skaalvik & Skaalvik (2018) viser også til at elever som opplever at lærestoffet og aktivitetene på skolen har verdi for dem, tenderer til å benytte dybdeløring mer enn elever som ikke ser verdi i lærestoffet. Som to siste konkrete faktorer i forhold til dybdeløring nevnes at elevene må få hjelp til å strukturere det de har lært og det må legges til rette for at de lærere å reflektere over sin egen læring. De må sette seg egne mål, vurdere sin egen kunnskap og kompetanse, planlegge arbeidet og overvåke sin egen læringsprosess (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

4 PRESENTASJON AV TEORETISKE PERSPEKTIVER

Valget av teoriperspektiv i dette prosjektet er knyttet til hvordan programfaglærere innenfor utdanningsprogrammet HO Vg1 kan planlegge, gjennomføre og vurdere en yrkesspesialisert opplæring for elevene, hvor fokus på dybdelæring er sentralt. Dybdelæring anses ikke som en læringsteori, men er et begrep som i styringsdokumentene knyttes til hvordan undervisningen skal foregå. Jeg har skrevet om dybdelæring i feltbeskrivelsen, og tar med meg begrepets tilknytning til kunnskap som et bakteppe når jeg skal presentere ulike perspektiver på læring og utvikling. I yrkesfagutdannelsen er gradvis utvikling av yrkeskompetanse selve målet, og jeg vil derfor vise til teorier og teoretikere som omhandler individets læring og utvikling. Piaget, Illeris og Vygotsky er sentrale teoretikere i denne sammenheng, da alle tre tar for seg hvordan individet utvikler seg og hvordan læring skjer i forhold til utvikling. I yrkesfag er det praktiske essensielt og det å lære gjennom erfaring viktig, og jeg har derfor valgt å presentere noe av teorien til Dewey og brødrene Dreyfus. I den sammenheng vil også Vygotsky og den proksimale utviklingssonen trekkes frem. Elevenes motivasjon er en viktig faktor når det kommer til å skulle lære noe nytt, ta fatt på noe eller utholde noe. Og det er jo nettopp det opplæring og undervisning handler om, hver dag. Motivasjonsteori sett i lys av Ryan & Deci, både indre og ytre, samt Skaalvik & Skaalvik sitt syn på motivasjon ble derfor viktig for meg å vise til i dette kapittelet. I tillegg blir Maslows motivasjonsteori presentert, med sitt helhetlige perspektiv på mennesket, som jeg finner relevant i dette prosjektets sammenheng.

4.1 Læring og utvikling

Piaget (2000) representerer en kognitivistisk tradisjon gjennom sin interesse for menneskets mentale prosesser og intellektuelle utvikling. Han mener at tenkningen utvikler seg på samme måte hos alle individer. Videre hevder Piaget at kunnskap oppstår gjennom menneskers aktiviteter, og det er når individet tar stilling til og bearbeider omgivelsene at kunnskapen konstrueres aktivt. Piaget representerer med dette en mer individualistisk variant av konstruktivismen enn Dewey og Vygotsky, da de mener at det er individene som konstruerer sin egen kunnskap (Säljö, 2016). Piaget (2000) betrakter i sin standard utviklingsteori individet som en oppdager som lærer og utvikler seg gjennom å utforske omgivelsene sine. Hvert individ er naturlig nysgjerrig og har et ønske om å forstå den virkeligheten det omgir seg i. Den kognitive strukturen endres i løpet av oppveksten, både som et resultat av modning

og de erfaringene individet gjør når det utforsker. I utviklingsteorien til Piaget legges det derimot lite vekt på betydningen av sosial overføring i form av f.eks. undervisning.

Vygotsky (2000) har en annen måte å forklare forholdet mellom utvikling, læring og undervisning på. Han deler dette inn i tre hovedkategorier, basert på teoretikere som blant annet Piaget;

1. at utvikling kommer før læring
2. at læring og utvikling har sammenfallende prosesser
3. at læring og utvikling er ulike prosesser som henger sammen og har påvirkning på hverandre.

I tillegg legger Vygotsky (2000) til en fjerde teori som går ut på at læring trekker med seg utvikling, og påpeker at en rekke utviklingsprosesser ville vært umulig uten læring. Han viser til Piaget sin teori der utviklingen hos skolebarn skjer av seg selv gjennom prosesser som; deduksjon og forståelse, utvikling av begreper, tolkning av fysiske årsakssammenhenger, logiske tankeformer og abstrakt logikk, uten noen form for innflytelse fra læringen i skolen. Denne måten å tenke på er basert på at læring henger etter utviklingen hos et individ og at utvikling alltid vinner over læring, noe som da vil si at utvikling og modning blir sett på som en forutsetning for læring, men aldri som et resultat av den (Vygotsky, 2000). Piaget derimot mener det er to prosesser som er sentrale for den kognitive utviklingen og adaptasjon, og det er assimilasjon og akkomodasjon. Han hevder at individets vei mot en helhetlig og realistisk forståelse av virkeligheten blir til ved at det hele tiden er i en adaptasjonsprosess, hvor det forsøker å tilpasse seg det miljøet det befinner seg i. Når sanseerfaringer fortolkes med utgangspunkt i den etablerte kognitive strukturen skjer assimilasjon, og når et allerede etablert skjema endres eller et nytt oppstår skjer akkomodasjon. Altså endrer individet sin kognitive struktur slik at den tilpasses miljøet, og individet beveger seg nærmere en realistisk virkelighetsforståelse (Piaget, 2012; Säljö, 2016). Vygotsky (2000) på sin side hevder at et individs læring tar til lenge før det begynner på skolen. All undervisning individet møter i skolen har en forhistorie. For eksempel har de fleste individ erfaring med matematikk før de starter på skolen, de har f.eks. hatt erfaring med mengder, gjennom det å dele, gange, plusse og trekke fra samt bestemmelse av størrelser. Læring og utvikling står i et gjensidig forhold til hverandre fra individets første levedag, ved f.eks. å stille spørsmål og tilegne seg navn på gjenstander i sine omgivelser. Undervisningen som foregår i skolen må derfor ikke rette seg mot det som er oppnådd eller avsluttet, men mot det som er i utvikling (Vygotsky, 2000).

En likhet i læringsteoriene til Piaget, Vygotsky samt Dewey (Skaalvik & Skaalvik, 2018) er, slik jeg oppfatter det, at de alle tre hevder at kunnskap utvikles gjennom aktivitet. Dewey, som en av pragmatismens representanter, ser på læring som noe som skjer gjennom menneskelige aktiviteter og de erfaringene vi får gjennom bearbeiding av handling. Han har et perspektiv på læring og undervisning der han blant annet avviser forestillingen om at skolen skal anses som en forberedelse til et kommende voksenliv. En velkjent formulering Dewey har uttrykt på forskjellige måter er: «Utdanning er ikke en forberedelse til livet; utdanning er livet» (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 86). Dewey kritiserer skolens bruk av ensidig vekt på verbale ferdigheter og trening av ferdigheter utenfor sin sammenheng. Han mener at de aktivitetene elevene utfører på skolen skal ha en verdi i seg selv, de skal kunne forstås og bidra til at elevene får erfaringer som gjør at de vokser som individer og medborgere. Han mener elevenes interesse blir lav når undervisningen blir lagt opp uten aktivitet, og at denne formen for undervisning fører til at elevene blir passive og mister motivasjonen. Han foreslår en aktivitetspedagogikk hvor elevene er aktive og undervisningsmetodene bidrar til at elevene får undersøke verden med alle sansene sine. Konklusjonen hans er at skolen må bli et miljø som aktiviserer elevene, som bygger på deres nysgjerrighet og gir dem en dypere forståelse for de omgivelsene de befinner seg i. I en mer moderne terminologi vil denne beskrivelsen bety at klasserommet bør fungere som et *praksisfellesskap*, der elevene lærer å samarbeide og opplever at deres bidrag til fellesskapet er viktig. En annen kjent formulering av Dewey er: «Vi lærer ved å gjøre» (*learning by doing*) (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 89). Han mener også at undervisningen skal inneholde oppgaver som har en eller annen form for konsekvens, og ikke kun være løstrevne øvelser som elevene ikke så poenget med. Pragmatismens hovedtanke er at det elevene lærer skal bety noe i deres liv, at det bør ha nytteverdi (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

Piaget sin utviklingsteori og Illeris (2012) sin teori om læring og utvikling har mange likhetstrekk, slik jeg ser det. Begge teoretikerne hevder at vi lærer gjennom å erfare og knytte det vi erfarer til ny kunnskap, og både Piaget og Illeris knytter det å lære eller utvikle seg til en nysgjerrighet eller drivkraft til å utforske. Illeris (2012) hevder at all læring omfattes av prosesser. Den ene er samspillet som skjer mellom et individ og dets omgivelser, noe som altså finner sted i hele vår våkne tilværelse, og som vi mer eller mindre er oppmerksomme på. Den andre prosessen er den individuelle psykologiske bearbeidelse og tilegnelse som skjer gjennom de impulser og påvirkninger samspillet mellom individet og dets omgivelser

innebærer. Den tilegnelsen et individ har i forhold til de nye impulsene og de resultatene læringen gir, knyttes til tidligere erfaringer individet har, noe som igjen fører til at det som læres (resultatet) får et individuelt preg. Innholdet i det et individ lærer, sammen med drivkraften til å lære, er to viktige faktorer for læring. For eksempel kan det som skal læres være kunnskap, ferdigheter, forståelse, innsikt, mening, holdninger eller kvalifikasjoner. Uansett er det alltid snakk om noen som lærer eller tilegner seg noe, og det i seg selv er læringens innholdselement. Videre anses Illeris (2012) læringens tre dimensjoner som aller viktigst når en læringssituasjon eller et læringsforløp skal være tilstrekkelig. Han hevder at det innholdsmessige i læringen og individets drivkraft til å lære står i samspill med individets interaksjon med f.eks. andre individer i et klasserom eller en arbeidsgruppe, samtidig som det overordnede samfunnmessige nivået setter premissene for samspillet der læring skjer. Det er i denne dimensjonen, hvor det foregår utveksling og relasjon i forhold til vår omverden, at vi lærer hvordan vi skal integrere i den sosiale konteksten og i ulike fellesskap. Det er her vi lærer oss å bli engasjert og fungere hensiktsmessig i forskjellige former for sosialt samspill med andre mennesker (Illeris, 2012).

4.2 Gradvis utvikling av yrkeskompetanse

I dette kapittelet skal jeg presentere teori jeg finner relevant for elevenes gradvise utvikling av yrkeskompetanse, og jeg velger å starte med Vygotsky og hans teori om læring og utvikling, med størst vekt på teorien om den proksimale utviklingssonen. Dette valget begrunner jeg med at det i yrkesfagutdannelsen er nettopp i elevenes nærmeste utviklingsfase vi veileder og støtter dem. Det er gjenkjennende for slik skolehverdagen vår er. Vygotsky (2000) hevder at det er nettopp den voksne, eller læreren/veilederen, som støtter eleven på veien inn i kunnskaper som er kulturelt relevante. Mennesket, eller eleven, er i konstant utvikling og forandrer seg ved å ta til seg erfaringer. I motsetning til Piaget, som hevder at vi kommer til stadier, hvor vi hviler og etter hvert stopper opp, mener Vygotsky at vi aldri blir ferdig, men vi er alltid i utvikling og forandrer oss hele tiden (Säljö, 2016). Og vi kan ikke begrense oss til kun å bestemme utviklingsnivåer hvis vi ønsker å oppdage hvilket forhold det egentlig er mellom læreevner og utviklingsprosess. Samtidig fant Vygotsky ut at individer med det samme mentale utviklingsnivå hadde svært ulik evne til å lære ved hjelp av veiledning. To individer har ikke nødvendigvis den samme mentale alder, og den videre læringsbanen til disse to individene vil da kunne bli forskjellig. Dette kalles sonen for *den nærmeste utvikling*,

som er avstanden mellom det eksisterende utviklingsnivået slik det bestemmes gjennom selvstendig problemløsning, og det potensielle utviklingsnivået slik det bestemmes gjennom problemløsning under veiledning fra en voksen eller i samarbeid med dyktigere jevnaldrende. Den *proksimale utviklingssonen* er når en elev i en viss mental alder klarer å strekke seg og utføre oppgaver som tilsvarer et nivå i modenhet og mental alder over sin egen. Dette foregår når undervisning «pusher» eleven innenfor den nærmeste utviklingssone, altså når han kan samarbeide med lærer eller medelever, gjennom samtale og imitasjon og på den måten bli i stand til å gjøre ting som han ikke klarer på egen hånd (Vygotsky, 2000; Skaalvik & Skaalvik, 2013). Stillasbygging blir ofte beskrevet som den måten veiledning fra lærer gjennom undervisningen knyttes til den nærmeste utviklingssonen, gjennom instruksjon, forklaring, demonstrasjon og egen aktivitet eller øvelser. Ved at eleven får tilstrekkelig med spørsmål, hint, forklaringer og forslag fra en veiledende lærer vil de bedre kunne finne ut hvordan de kan løse oppgaven. I denne prosessen er dialogen viktig, fordi læreren kan veilede eleven frem til kunnskap, innsikt, fremgangsmåter og løsninger eleven ikke ville funnet ut av på egen hånd. Denne sosiokulturelle teorien, der det fokuseres på dialog og samarbeid mellom elever, er det først og fremst Vygotsky som har vært opptatt av (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Begrepet *overføring* eller *transfer* har eksistert lenge i forestillingen om læring, og generelt kan overføring sies å innebære at det vi lærer, blir påvirket og hjulpet fram av det vi kan fra før. Det vil si at vi drar nytte av våre tidligere erfaringer (Säljö, 2016). Likevel kan det virke som om elever i skolen ofte ikke evner å ta med seg det de har lært videre inn i nye sammenhenger, men at kunnskapen de har er «innkapslet» i den sammenhengen der de først lærte om den (Engeström, 1991). Tar vi et lite sideblikk til dybdelæringsbegrepet og hva sentrale rapporter og skikkelser hevder, handler dybdelæring om nettopp det å kunne se sammenhenger mellom det elevene lærer. Altså kan overføring eller transfer forstås som en form for dybdelæring, fordi det handler om noen sentrale kompetanseområder som blant annet kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta (NOU 2015:8). Dette bringer meg over til Lave og Wenger (1991) sin teori om situert læring. I motsetning til den tradisjonelle kognisjonspsykologiske forståelsen av hva overføring innebærer, viser de til at kunnskap er en integrert del av ulike praksiser og deres tradisjoner, redskaper og stedbundne forutsetninger. De hevder at kunnskap omgis av et praksisfelleskap der man lærer ved å delta i felles aktiviteter hvor kunnskap blir gjort synlig for nybegynnere når den benyttes. Vi er aktive i situasjoner og samhandler med det som er rundt oss. Det er ikke slik at vi kun tenker som en

avgrenset del, og at verden vi er en del av er noe helt annet. Vi samhandler med andre i ulike kommunikative prosjekter, og vi bruker artefakter som f.eks. språket vårt i dette samspillet. På dette området er det store likheter mellom Lave & Wenger, Deweys og Vygotskijs forestillinger om læring. Kunnskapens og læringens situerte egenart er basert på en antropologisk forståelse av hvordan kunnskaper utvikler seg som en del av samfunnsmessige aktiviteter, og hvordan mennesker kommer i kontakt med og tilegner seg disse kunnskapene ved å delta i forskjellige former for praksis. Læring anses i et situert perspektiv som et synspunkt på hvordan praksisfellesskap fungerer. Når et individ blir en del av et praksisfellesskap får det tilbud om å gå fra å være en periferisk deltaker til å bli et fullverdig medlem og en dyktig yrkesutøver. Ved å skaffe seg erfaring og bevege seg fra det perifere til mer sentrale funksjoner og arbeidsoppgaver, skjer det en identitetsutvikling som får betydning både for en selv som individ og for gruppen. I elevenes identitetsutvikling som yrkesutøvere har skolen en viktig rolle, og identitetsskaping er et viktig element når det kommer til hvordan elevene deltar i læreprosesser (Säljö, 2016).

På lik linje med Lave og Wenger er også brødrene Dreyfus (2012) sin teori om læring og utvikling nært knyttet til utvikling av yrkeskompetanse. De har utarbeidet en teori om måten vi tar beslutninger på mens våre ferdigheter utvikles, eller ulike stadier med en kvalitativ ulik oppfatning av den pågående oppgaven man skal utføre. Både Lave & Wenger og Dreyfus & Dreyfus hevder at vi går fra å være nybegynnere til å bli eksperter. Lave & Wenger viser til mester-lære hvor læring kjennetegnes ved at man ser og forstår hvordan deler og helhet henger sammen. Den som skal lære, lærlingen, får en forståelse for et yrke eller en bransje og dens vilkår. Det læres gjennom situert erfaring ved at det gis tilbakemeldinger og instruksjoner i den sammenhengen der arbeidet utføres (Säljö, 2016). Dreyfus & Dreyfus (2012) på sin side viser til læring og utvikling ved at det handler om å etterligne de som er dyktige for selv å kunne bli ekspert. Når en elev starter på sin yrkesfagutdanning er han alltid nybegynner, for så å ta stegene opp til å bli en ekspert i faget sitt. Yrkesfagopplæringen og gradvis utvikling av yrkeskompetanse gir denne teorien rundt læring og utvikling av ferdigheter mening, fordi elevene og lærlingene gjennom sin utdanning følger nettopp denne utviklingen som Dreyfus & Dreyfus (2012) viser til. Det er selvsagt ikke gitt at alle elever kommer helt opp til ekspertstadiet, men de ulike stadiene i Dreyfus & Dreyfus ferdighetstilleggelse går ut på følgende for en yrkesfagelev:

Steg 1. Nybegynneren: Eleven kan gjennom undervisning kjenne igjen de forskjellige formål og fakta som er relevante for det han skal lære, samt tilegne seg regler som dikterer ulike handlinger som er basert på fakta. Det som er relevant for eleven å lære blir definert så klart og objektivt at de kan gjenkjennes uten referanse til den sammenhengen de inngår i. Eleven lærer ulike elementer uten at de settes inn i en større sammenheng.

Steg 2. Avansert nybegynner: Nå har eleven tilegnet seg betydelig erfaring som gjør at han kan mestre virkelige situasjoner. Flere elementer læres uten at de settes inn i en større sammenheng eller større kontekst og han gjenkjenner flere og flere elementer.

Steg 3. Kompetanse: Eleven har mange elementer på plass, men de kan oppleves ganske overveldende. En kompetent elev vil se på en situasjon som en gruppe faktorer, hvor han må fatte en beslutning om hvilke innlærte elementer som skal utføres. Han foretar en hierarkisk prosedyre når beslutninger skal tas. Hva er viktigst å gjøre først osv. Det er ikke lett for en kompetent person fordi han må ta et valg. Dette valget av prosedyre kan medføre feil, noe som kan gi emosjonelle reaksjoner, mens et riktig valg av prosedyrer med de innøvde elementene oppleves svært tilfredsstillende.

Steg 4. Kyndighet: Nå er eleven dypt involvert i sin oppgave som også oppleves i et perspektiv styrt av hendelser som allerede har funnet sted. Den kyndige eleven klarer å bedømme hvilke trekk ved situasjonen som er viktigst å håndtere, mens det uvesentlige holdes i bakgrunnen. Han organiserer intuitivt og forstår sin oppgave, og analyserer umiddelbart hva som må utføres. Elementer som ut ifra erfaring betraktes som viktige, vurderes og kombineres etter bestemte regler.

Steg 5. Ekspertise: Nå vet eleven generelt hva han skal gjøre på bakgrunn av innsikt og erfaring. Når oppgavene eller problemene skal utføres gjøres de på en måte som faller naturlig. Prosedyrene eller handlingene er en del av ham, de ligger der og utføres så å si automatisk. Eksperten overveier en situasjon raskt, men handler ut ifra kritisk refleksjon mer enn på intuisjon (Dreyfus & Dreyfus, 2012).

Når en elev befinner seg på et ferdighetsnivå kan han alltid klare å etterligne prosessene som karakteriserer ferdigheter til et høyere ferdighetsnivå, men på grunn av manglende øvelse og

erfaring vil han mest sannsynlig klare seg dårlig. Både nybegynneren og ekspertene kan sette seg mål, men uten erfaring blir det vanskelig å sette fornuftige mål for det han skal utføre (Dreyfus & Dreyfus, 2012). Slik jeg oppfatter ferdighetsmodellen til Dreyfus & Dreyfus (2012) handler det om å være i en prosess der det skjer en progresjon i ferdigheten til eleven eller den som skal lære. At eleven gjennom stadier bygger erfaring og kunnskap ved bruk av ulike aspekter.

4.3 Motivasjon og læring

I prinsipper for opplæringen står det at opplæringen skal oppmuntre elevene ved blant annet å klargjøre mål og legge til rette for varierte og målrettede aktiviteter. De elever som har lyst til å lære, viser utholdenhet og nysgjerrighet, er motiverte. Faglig trygge, engasjerte og inspirerende lærere som varierer og tilpasser opplæringen, samt lar elevene få medvirke kan bidra til økt motivasjon og lærelyst, og til en positiv og realistisk oppfatning av egne talenter og muligheter (Kunnskapsdepartementet, 2006).

Illeris (2012) hevder at hvis tilegnelse av læring skal finne sted må det også være en drivkraft. Med dette mener han at det kreves en betydelig del med psykisk energi for å gjennomføre en læringsprosess. Det må være noe som setter i gang tilegnelsesprosessen, og spørsmålet er om denne drivkraften er drevet av lyst og interesse eller av nødvendighet eller tvang. Disse faktorene kommer alltid til å prege både læringsprosessen og læringsresultatet, noe som igjen betyr at de energimessige kreftene ikke bare er igangsettende, men også en del av selve læringen. Ryan & Deci (2000) omtaler det å være motivert som å bli drevet til å gjøre noe. En person som opplever å bli dratt mot noe eller aktivert mot en slutt anses som motivert. Derimot vil en person som ikke føler drivkraft eller inspirasjon til å handle, bli karakterisert som umotivert. De fleste som jobber med andre mennesker vil i en eller annen grad være opptatt av motivasjon, og dermed også stå overfor spørsmålet om hvor mye motivasjon de andre, eller en selv, har for en oppgave (Ryan & Deci, 2000).

Mennesker har ikke bare forskjellige mengde motivasjon, men også forskjellige typer motivasjon. Ifølge Ryan & Deci (2000) handler det ikke bare om hvor mye motivasjon man har for å utføre noe, men om hvilken type motivasjon som får en til å gjøre det. Det handler om de underliggende holdningene og målene som gir opphav til handling. Et eksempel er en

elev som er veldig motivert til å gjøre lekser av ren nysgjerrighet og interesse, eller fordi han ønsker å få godkjenning og anerkjennelse fra en lærer. Elever kan være motiverte til å lære noe nytt fordi de ser nytteverdien i det de skal lære, eller fordi det å lære noe nytt gir dem en god karakter med privilegiene en god karakter gir. De to formene for motivasjon betegnes som indre og ytre motivasjon. Mengden av motivasjon varierer ikke nødvendigvis i eksemplene over, men derimot motivasjonens form og fokus. Ryan & Deci (2000) definerer indre motivasjon som utførelse av en aktivitet for dens iboende tilfredstilte snarere enn for en tilmålt effekt. Når en elev er indre motivert, blir han eller hun inspirert til å handle ut av interesse eller ser det som en utfordring. I motsetning til å motiveres av å handle ut ifra press eller belønning. Hos oss mennesker er den indre motivasjonen gjennomgripende og viktig. Allerede fra fødselen av er vi aktive, nysgjerrige, lekne skapninger som viser en evne til å lære og utforske (Ryan & Deci, 2000).

Skaalvik & Skaalvik (2009) viser til Ryan & Decis (2000) teori om motivasjon, hvor man er opptatt av elevenes interesse, engasjement og lyst til å arbeide med skolearbeid. Teorien tar blant annet for seg indre motivasjon og hvordan den forsterkes hvis aktivitetene som utføres tilfredsstillende tre grunnleggende psykologiske behov: behovet for å føle kompetanse eller faglig selvoppfatning, behovet for medbestemmelse eller autonomi og behovet for tilhørighet (at noen bryr seg om en). Hvis vi ser nærmere på de tre behovene slik Skaalvik & Skaalvik (2009) forklarer dem, er elevenes faglige selvoppfatning den troen de har på at de behersker skolefagene, samt tillit til at de kan lære dem hvis de anstrenger seg, altså elevenes egne forventninger til at de skal mestre de oppgavene de blir gitt. Videre hevder de at elevenes faglige selvoppfatning er systematisk relatert til deres innsats, engasjement og utholdenhet i skolearbeidet, til deres indre motivasjon, interesse for skolefaget, valg av fordypningsfag og til deres prestasjoner (Skaalvik & Skaalvik, 2009). Det har også betydning i hvor stor grad undervisningen er tilpasset den enkelte elev og graden av positiv faglig selvoppfatning eleven har. Ved tilpassing av undervisningen kan lærer bidra til å dempe tendensen til sosial sammenligning, fordi elevene arbeider mot realistiske mål. Elevene får mulighet til å vurdere egne resultater mot disse målene. Elever som får tilpasset undervisningen og arbeidsoppgavene vil få en opplevelse av mestring. Jo bedre lærestoffet og arbeidsoppgavene er tilpasset elevene, desto større mulighet gir det også læreren til å gi elevene positiv bekreftelse på arbeidet. Dette gir en forventning om at det er en sammenheng mellom tilpassing av undervisningen og elevenes faglige selvoppfatning. Når det kommer til elevenes

behov for medbestemmelse er dette, sammen med selvstendighet, noe som må oppøves gjennom trening i å ta beslutninger og i å ha medbestemmelse. Elever som opplever autonomi har større motivasjon og utholdenhet for skolearbeidet enn elever som ikke opplever autonomi (Skaalvik & Skaalvik, 2009). Dette er sammenfallende med Ryan & Deci (2000) teori om indre motivasjon eller selvbestemmelse, og en positiv sammenheng mellom motivasjon og medbestemmelse. Elever som gis anledning til å øve medinnflytelse opplever læringsmiljøet som godt, og de viser bedre læringsresultater (Skaalvik & Skaalvik, 2009). Relasjon mellom lærer og elev har også betydning for elevenes motivasjon. I teorien om indre motivasjon ses følelse av tilhørighet som et grunnleggende psykologisk behov med stor betydning for elevenes motivasjon (Ryan & Deci, 2000). Det at elevene føler tilhørighet i skolen ses i sammenheng med deres motivasjon og engasjement for skolearbeidet. Dette avhenger av elevenes forhold til både medelever og lærere, og spesielt da at lærerne oppleves som støttende. Lærere som bryr seg og viser pedagogisk omsorg har stor betydning for elevenes motivasjon for skolearbeidet (Skaalvik & Skaalvik, 2009). Tilhørighet utgjør en viktig velferdsindikator, en følelse av å høre til et bestemt sted eller være en del av et fellesskap med andre. I skoleforskning forstås tilhørighet som elevenes følelsesmessige tilknytning til, og oppslutning om, skolen (Gulløy, 2017).

På lik linje med Ryan & Deci (2000) hevder Skaalvik & Skaalvik (2009) at motivasjon er en faktor som styrer hvilke aktiviteter vi velger og den innsats og utholdenhet vi har når oppgaver vi skal gjennomføre blir vanskelige. I skolen blir motivasjon en drivkraft som får elevene til å handle, iverksette aktivitet og opprettholde aktivitet, selv om det som skal gjøres er krevende og oppleves vanskelig. Motivasjon er en sentral betingelse for læring, også i skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2009). Når det kommer til kognitiv, sosial og fysisk utvikling er indre motivasjon et avgjørende element, fordi det er gjennom å handle ut ifra naturlige interesser at kunnskap og ferdigheter læres og utvikles. Evnen til å interessere seg for noe nytt, tilegne seg og kreativt anvende ferdighetene våre er ikke begrenset til barndomsårene, det er et vesentlig trekk ved menneskets natur som påvirker prestasjoner, utholdenhet og glede gjennom alle livets epoker (Ryan & Deci, 2000).

Det eksisterer en indre motivasjon innen hvert individ, men også i forholdet mellom individer og aktiviteter. Enkelte elever kan være motiverte for noen aktiviteter eller oppgaver, mens andre elever ikke er motiverte for de samme type aktivitetene. Ryan & Deci (2000) viser til

forskning fra 1940-1960-tallet og hvordan begrepet indre motivasjon ble foreslått som en kritisk reaksjon på atferdsteoriene som var dominerende i empirisk psykologi. Noen forfattere definerte at den indre motivasjonen trådte i kraft fordi selve oppgaven som skulle utføres var interessant, mens andre definerte den til at det var tilfredstillende en person fikk ved egenmotivert oppgaveengasjement som hadde betydning. Ryan & Deci refererer til Skinner (1953) og hans atferdsanalyse, hvor han hevdet at all oppførsel er motivert av belønning, som f.eks. gode karakterer eller penger. En motsetning til Skinner og behaviorismen var forskerne som undersøkte hvilke oppgaveegenskaper som gjør en aktivitet interessant. De hevdet at all adferd er motivert av fysiologiske drifter, og at den indre- eller egenmotiverte aktivitet var den som ga tilfredstillende av medfødte psykologiske behov (Ryan & Deci, 2000). I denne sammenheng blir det naturlig for meg å trekke frem Maslow (1954) og hans motivasjonsteori. Maslow regnes som en av pionerene innen humanistisk psykologi hvor det helhetlige perspektivet på mennesket var viktig. Han forsøkte å beskrive hva som forløser kreativitet, empati, samhandling eller det han karakteriserte som velfungerende mennesker. I sin modell, Maslows behovshierarki, beskrev han hvordan menneskets oppførsel motiveres av ulike udekkede behov. Hans grunntanke er at når de grunnleggende behovene er tilfredsstilt hos velfungerende mennesker, vil andre behov som læring og utvikling dominere. Dette dannet grunnlaget for Maslows motivasjonsteori, hvor grunntanken er at vår oppførsel er motivert ut ifra at vi søker å få tilfredsstilt våre grunnleggende behov. Disse ble ifølge Maslow ordnet hierarkisk i fem nivåer, hvor nivå en er behovet for vann, mat og søvn, eller også våre fysiologiske behov. Nivå to er våre psykiske behov som det å oppleve trygghet. Nivå tre er behovet for kjærlighet og fellesskap eller våre sosiale behov. Nivå fire handler om behovet for anerkjennelse og respekt, mens nivå fem dreier seg om behovet for selvrealisering. De fire nederste nivåene for behov er det Maslow kaller «D-behov» (D for deficiency) som kan forklares som underskudds- eller mangelbehov. Behovene på nivå fem derimot refererer han til som «B-behov» (B for being). Disse er grunnleggende forskjellige på den måten at når D-behov på et nivå er tilfredsstilt opphører de å være behov, og utilfredsstilte behov på et høyere nivå melder seg. B-behovene blir aldri fullstendig tilfredsstilt fordi vi mennesker har en iboende trang til utvikling og læring når D-behovene er tilstrekkelig tilfredsstilt (Maslow, 1954). De øverste nivåene i hierarkiet kan oppsummeres som behov for personlig utvikling og læring, eller en indre driv eller motivasjon for læring. Mørken, Sølna og Villanger (2015) ser i sin artikkel; *Hvordan skaper vi gode betingelser for læring?* på Maslows behovshierarki som utgangspunkt for arbeid med læringsmiljø. De ser på behovshierarkiet som et hjelpemiddel for

å kunne både forstå og legge til rette for elevers læring ved å avdekke hvilke behov som er dekket hos elevene. For eksempel vil ikke elever være indre motivert for læring dersom ikke nivå en til fire er dekket. Behovet for tilhørighet (nivå tre) er med andre ord avgjørende med hensyn til elevers evne til å lykkes med egen læring og utvikling. Det å ha tilhørighet til skolen, oppleve at noen etterlyser deg dersom du ikke dukker opp, noen å løse oppgaver sammen med eller spise lunsj sammen med er viktig. Det betyr at skolen som utdanningsinstitusjon må gjøre en innsats for å sikre at elevene fra første dag knytter gode sosiale bånd seg imellom (Gulløy, 2017; Mørken et al., 2015). Maslow hevder at når behovene på nivåene en til fire er dekket, er det behovene på nivå fem som dominerer, altså ulike behov for utvikling og læring. Disse behovene blir ikke borte selv om de blir tilfredsstillt, de melder seg på nytt. Hvis vi oversetter det til en læringssituasjon betyr det at vi stadig søker nye, gode aha-opplevelser når vi først har fått smaken på dem, og vi motiveres til å bruke mye tid og krefter på å lese og reflektere for å oppnå slike aha-opplevelser på nytt (Mørken et al., 2015).

Indre motivasjon er ifølge Ryan & Deci (2000) helt klart en viktig form for motivasjon, men de fleste aktiviteter vi mennesker utfører styres ikke alltid av denne formen for motivasjon. Friheten til å motiveres begrenses etter hvert som vi blir eldre av sosiale krav og roller. Vi blir i større grad styrt av krav og ansvar når det kommer til å gjennomføre ikke-indre og interessante oppgaver. For eksempel ser det ut til at i skolesammenheng blir den indre motivasjonen svakere etter hvert som vi opplever fremgang. Ytre motivasjon derimot trer i kraft når en aktivitet blir utført for å oppnå et tilmålt resultat. Dette står i kontrast til indre motivasjon, som refererer til å utføre en aktivitet bare for å glede seg over den i stedet for dens instrumentelle verdi (Ryan & Deci, 2000). Et eksempel er forskjellen mellom den eleven som motiveres til å gjøre lekser kun fordi han eller hun frykter sanksjoner fra sine foreldre, og den eleven som gjør skolearbeidet fordi han anser det verdifullt for det yrkesvalget han har tatt. Det er altså hva elevene oppnår med å gjøre oppgaven som driver han frem og ikke at selve oppgaven i seg selv er interessant. Det siste eksempelet innebærer en personlig godkjenning og en følelse av valg, mens det første kun innebærer etterlevelse av ekstern kontroll. Begge eksemplene representerer upålitelig oppførsel, men de to formene for ytre motivasjon varierer i sin form med hensyn til handlefrihet (Ryan & Deci, 2000). Mange av de pedagogiske aktivitetene som skjer på skolen faller ikke alltid naturlig interessante for elevene. Og det sentrale spørsmålet da blir hvordan elevene skal motiveres til å verdsette og

automatisk, uten ytre press, utføre disse aktivitetene på egen hånd. Ryan & Deci (2000) beskriver integrering av verdier og adferdsbestemmelser som en prosess der enkeltpersoner forvandler adferden eller motivasjonen slik at den kommer fra deres følelse av selvtillit. I sin helhet handler det om internalisering av hvordan ens motivasjon kan variere fra å ikke være motivert eller ha manglende vilje, til passiv etterlevelse og aktiv personlig forpliktelse (Ryan & Deci, 2000).

5 FORSKNINGSDSIGN OG METODE

I dette kapitlet presenterer jeg metodisk hvordan jeg har arbeidet med å innhente informasjon og bearbeide de funnene jeg har fått gjennom de ulike aksjonene i prosjektet. Funnene er blitt til gjennom en hermeneutisk og demokratisk tilnærming. Metoden jeg har benyttet er pedagogisk aksjonsforskning, og årsaken til valget av metode er at jeg ønsket å samarbeide med mine kolleger ved egen arbeidsplass. Gjennom aksjonsforskning får flere en stemme og prosessen i prosjektet blir demokratisk, samtidig som jeg deler noe av ansvaret med å drive prosjektet fremover når jeg har mine kolleger med meg. I tillegg har både elever og en praksisbedrift bidratt med sine stemmer.

5.1 Prosjekt ved egen arbeidsplass

Jeg har gjennomført et pedagogisk aksjonsforskningsprosjekt i samarbeid med programfaglærere fra HO Vg1. Ideen om å forske på yrkesspesialiserte klasser kom som et resultat av at vi som en del av pedagogisk utvikling ved skolen arbeidet med å tolke og analysere overordnet del og dokumenter knyttet til L20. Jeg tok initiativ til å starte prosjektet, og så på det som en mulighet der mine kolleger og jeg kunne få ny kunnskap som ville komme våre elever til gode. I tillegg til å analysere og se på hva overordnet del ville bety for oss på HO Vg1 og skolen i sin helhet, studerte jeg Ludvigsen-utvalgets sine to utredninger; NOU 2014:7 og NOU: 2015:8. Fra utredningene presenterte jeg funn som jeg fant relevante for prosjektet, disse omhandlet spesielt begrepene dybdeløring og yrkesspesialisering. To sentrale begrep for elevenes yrkesutdanning ifølge L20.

Gjennom diskusjoner på teammøter i avdelingen ble det i løpet av våren 2018 besluttet at vi skulle starte et prosjekt hvor vi ville se på muligheten for å organisere elevene i yrkesspesialiserte klasser ved skolestart 2018. Gjennom å gjøre dette, mente vi at vi arbeidet i tråd med det vi tolket var tiltak og visjoner L20 la vekt på, som spesialisering og dybdeløring. Prosjektet ble godkjent av skolens ledelse og det ble laget en plan for skolestart hvor yrkesorientering for elevene ble en viktig del. I et informasjons- og velkomstbrev fra skolen fikk alle elevene som hadde fått skoleplass ved avdelingen vite om vår nye organisering. Elevene skulle samles i klasser hvor de kom sammen med andre elever som hadde samme yrkesinteresse, f.eks. en hel klasse på 18 elever som ønsket å utdanne seg til helsefagarbeidere

etc. Vi tenkte også at de ulike klassene skulle ha hver sin kontaktlærer med yrkesbakgrunn innen det yrket elevene ville utdanne seg til. På den måten så vi for oss at elevene i enda større grad ville få dybdelæring og økt fokus på yrkesspesialisering allerede på Vg1 nivå.

Etter hvert som planene med yrkesspesialiserte klasser skred frem, ble det tydelig for meg at det i mitt forskningsprosjekt ville bli nødvendig å ha med flere aktører enn programfaglærerne på HO Vg1. Prosjektet krevde deltakelse fra alle de involverte i forskningsprosessen. Det var viktig at både lærere, elever og bedriften fikk mulighet til å uttale seg om sine erfaringer med organiseringen vi gjennomførte. Lærerne står for planleggingen av det pedagogiske læringsarbeidet for elevene, og lærernes erfaring med dette har stor betydning. Det samme gjelder elevene som har vært gjenstand for vårt prosjekt. Det er viktig å få informasjon og deres opplevelse av å gå i klasser sammen med andre som har felles yrkesinteresse, sammen med hvordan de har opplevd at programfaglærer har tilrettelagt for yrkesspesialisering og dybdelæring i undervisningen. I tillegg har det betydning for prosjektet om og i så fall hvordan praksisbedriftene har erfart en endring hos elevene de har hatt ute i praksis i år, kontra tidligere år. Avdelingsleder og resten av HO Vg1 teamet så at det var behov for at prosjektet ble fulgt tett opp gjennom mitt masterprosjekt, og at vi sammen skulle evaluere hvordan det hadde fungert å ha elever inndelt i yrkesspesialiserte klasser, både for lærere, elever og bedrifter. Gjennom pedagogisk aksjonsforskning ønsket jeg å finne ut hvordan lærerne har planlagt, gjennomført og evaluert opplæringen for elevene som gikk i yrkesspesialiserte klasser skoleåret 2018/2019, når økt fokus på yrkesspesialisering og dybdelæring har vært målet. Figur 2 (s. 68) viser de ulike aksjonene i prosjektet, og at det ble gjennomført fire aksjoner som et resultat av at aksjon en ledet til aksjon to osv. Funnene fra aksjon tre gjorde at jeg valgte å gjennomføre aksjon fire på en noe annerledes måte. Aksjon fire besto av tre kvalitativt forskjellige, men parallelle aksjoner:

- A. Fokusgruppeintervju med elever HO Vg1
- B. Intervju med bedrift
- C. Kvalitativt digitalt intervju med programfaglærere HO Vg2

5.2 Aksjonsforskning

Det finnes ulike retninger innenfor aksjonsforskning, og mitt valg av strategi falt på kritisk aksjonsforskning (Ulvik, Riese & Roness, 2016), hvor målet er å undersøke sosiale realiteter,

samt åpne for at mennesker skal kunne kommunisere og reflektere sammen. Den sosiale konteksten praksisen foregår i skal endres, ikke bare forståelsen av denne. Jeg ønsket å ha med meg mine kolleger i prosessen, ikke være forsker alene, utenfor det som faktisk foregår. Dette er i tråd med hvordan Nielsen og Nielsen (2015) ser på aksjonsforskning. De refererer til Kurt Lewin og hans *action research*, hvor målet er at forskeren i tett samhandling med *praktikerne* innenfor et gitt felt, gjennom analyser og eksperimenter i felten selv skal bidra til å løse de sosiale problemene som er deres forskningsfelt. Ulvik et al. (2016) hevder på sin side at aksjonsforskning er en systematisk undersøkelse av egen praksis, læring og undervisning som granskes fra innsiden. De sier at målet er å vinne innsikt, utvikle en reflektert praksis, skape positive endringer i skole og utdanning generelt og forbedre elevenes læring. Grunnlagstenkningen i aksjonsforskning kjennetegnes ved at man jobber med forandring gjennom faser/aksjoner/sykluser. Gjennom de ulike aksjonene jeg har gjennomført foregikk det sosiale interaksjoner hvor de som ble involvert fikk være deltakere i en prosess der planlegging, gjennomføring og evaluering av organiseringen av yrkesspesialiserte klasser på HO Vg1 var i søkelyset, et kollektivt prosjekt som hadde ambisjoner om endringer på et samfunnsnivå. Aksjonsforskning krever at de involverte setter seg inn i temaet, leser faglitteratur og snakker med andre involverte (Ulvik et al., 2016). Det ble derfor viktig å gjøre det kjent for aktørene hva temaet for mitt prosjekt var, slik at de hadde gode forutsetninger for å kunne svare på de spørsmålene jeg ønsket svar på.

Hiim (2010) hevder at utgangspunktet for aksjonsforskning er å belyse hvordan vi kan forbedre utøvelsen av profesjonelle læreroppgaver. Hun er inspirert av den britiske lærerforskningen, East Anglia-tradisjonen, der det er lærere som tar initiativ til å utvikle og forbedre praksis gjennom systematiske utviklingsprosesser. I denne forbindelse refererer Hiim (2010) til Stenhouse og Elliot da de blant annet vektlegger en hermeneutisk-praktisk tilnærming i sin strategi for å forbedre praksis. Stenhouse fremhever at idealet i den pedagogiske aksjonsforskning er at den som kjenner problemet må være aktivt med i forskningsprosessen, fordi målet er å forbedre eksisterende praksis gjennom innføring av nye arbeidsmetoder. Dette opplever jeg også er i tråd med vårt prosjekt hvor programfaglærerne, i fellesskap med meg, skal jobbe med tiltak som kan bedre eksisterende praksis for opplæringen av våre elever. Prosjektet ved vår skole mener jeg kan sammenlignes med hvordan Lewin (jfr. Nielsen og Nielsen, 2015) betraktet aksjonsforskningen. Han så det som en sosialvitenskapelig grunnlagsforskning som gir en kvalitativ annerledes kunnskap enn den

tradisjonelle forskningen. At kunnskap med relevans for demokratiske samfunnsforandringer kun kan utvikles i forbindelse med praktiske eksperimenter og prosjekter, som utfordrer til deltakelse og ansvarliggjøring. I mitt prosjekt har de involverte blitt utfordret til å delta gjennom både planlegging, erfaringsdeling, logg, intervju og spørreundersøkelse, og jeg har tatt utgangspunkt i filosofisk hermeneutikk, som handler om hvorfor vi fortolker, og ikke hvordan.

Aksjonsforskning er en samfunnsvitenskapelig metode og definerer seg innenfor hermeneutisk vitenskapsteori (Hiim, 2010). Begrepet hermeneutikk forklares av Højberg (2004) som forståelse og tolkning, hvor det veksles mellom å analysere de enkelte delene og helheten i de ulike aksjonene. På den måten vil meningen med det som studeres forstås. Denne vekslingen mellom å analysere de enkelte delene eller helheten kalles for den hermeneutiske sirkel. Aksjonsforskning er en syklisk prosess av konkret eksperimentering og læring, og den er i sin natur kontekstbundet. Prosjektet vi gjennomførte ved min avdeling mener jeg sammenfaller med de faktorene Levin (2017) beskriver, der jeg i samarbeid og i fellesskap med mine kolleger, har utviklet ny kunnskap gjennom eksperimentering i form av forskjellige aksjoner. Højberg (2004) har beskrevet Gadammers hermeneutiske sirkel som består av planlegging, gjennomføring og kritisk analyse, som struktureres som sirkulære eller sekvensielle prosesser. Det vil si at alle utsagn eller handlinger tolkes ut ifra min forståelse og mine fordommer, og er innlemmet i den sirkulære bevegelsesstrukturen i den hermeneutiske sirkel. Det jeg forstår er meningsgivende og det er i tolkningen og dialogen med mine kolleger at sammensmeltingen skjer.

Figur 1 (s. 52) viser de ulike sirkulære prosesser i mitt prosjekt. De blå sirklene viser hvordan jeg planla den første aksjonen, og hvordan hver sirkel videre henviser til de ulike prosessene i den første aksjonen, planlegging, gjennomføring, refleksjon og vurdering, og til slutt oppsummering av første aksjon, som igjen viste veien videre til neste aksjon (grønne sirkler). Kollegaene fra HO Vg1 var helt eller delvis med på alle prosessene i aksjonene, men jeg var den som drev prosjektet fremover og koordinerte de ulike prosessene. Ifølge Højberg



Figur 1 Aksjonsforskningspiral inspirert av Hiim (2017)

(2004) hevder Gadamer at vi som er involvert går ut av prosessen med fornyet og forandret forståelse av verden og seg selv, vi forstår hverandre og oss selv på en ny måte. De sosiale aktørene, mine kolleger, elevene og bedriftene er menings- og betydningsbærere i aksjonene. Jeg har forsøkt å ha en bevissthet til at min forforståelse påvirker mine funn. Funnene etter hver aksjon fikk betydning for hva jeg valgte å gjøre videre. Prosjektet har bidratt til at programfaglærerne har forsket på egen praksis. De har fått mulighet til å reflektere over hvordan de planlegger, gjennomfører og evaluerer undervisningen for elevene.

Det er ofte slik at en hermeneutisk tilnærming kombineres med en fenomenologisk tilnæringsmåte. Fenomenologi defineres blant annet av Johannessen, Tuft & Kristoffersen (2006) som en tilnæringsform der du som forsker skal beskrive aktørenes erfaringer med og forståelse for temaet. Jeg har gjennom aksjonene forsøkt å finne lærernes, elevenes og bedriftens holdninger og meninger om temaet. Målet har hele tiden vært å få innsikt i deres

livsverden, og for å kunne forstå den må jeg forstå mennesket. Begrepene *ontologi* og *epistemologi* er sentrale innenfor vitenskapsteorien. Ontologi kan forklares som det menneskesynet og den virkelighetsoppfatningen forskeren tar med seg inn i forskningen, mens epistemologi dreier seg om kunnskapsutvikling og erkjennelse (Olsen, Fuglsang & Rasborg, 2013). Det har vært viktig å være bevisst på at jeg møter andre mennesker med et sett av forutinntatte meninger og holdninger, samt forforståelse, slik at jeg er åpen for å forstå og ta inn over meg det som faktisk blir sagt (Johannessen et al., 2006). Den rollen jeg har i samspill med andre under aksjonene, når jeg tilegner meg teori og tolker mine funn, er med på å prege resultatet av forskningen. Skjervheim (1996) presiserer dette, hvor han hevder at for å kunne forstå den andre må en se seg selv i et felles prosjekt med den andre. Selv om jeg er aldri så engasjert, er det i samspill og samhandling med andre at det skjer kunnskapsutvikling.

Levin (2017) fremhever noen grunnleggende faktorer for at en forskningspraksis skal kunne kalles aksjonsforskning. Problemeierne må sammen med forskeren inngå i et felles forsknings- og læringsfellesskap. Forskningen, eller kunnskapsutviklingen, må bidra til å skape konkrete løsninger på aktuelle problemer. Utvikling og implementering, altså prosessen og konkrete løsninger, gir grunnlag for vitenskapelig strukturering og analyse. Jeg har gjennom systematisk arbeid i samarbeid med kolleger forsøkt å belyse hvordan programfaglærerne på HO Vg1 kan planlegge, gjennomføre og evaluere en yrkesspesialisert opplæring. I aksjonene har jeg lagt til rette for at mine kolleger har fått tid til å reflektere over hvordan de kan få til å imøtekomme utfordringer og muligheter yrkesspesialiserte klasser på HO Vg1 gir. Jeg tenker at kunnskapen som dannes sammen med aktørene er interessant, og fordi prosjektet er lokalt basert mener jeg det er mer aktuelt enn å søke generell kunnskap andre steder. Det er de praktiserende yrkesutøverne (les programfaglærere) samt elevene og bedriftene som best ser og forstår utfordringene og mulighetene det å ha yrkesspesialiserte klasser gir.

5.3 Kvalitative metoder

I dette prosjektet har jeg valgt en kvalitativ tilnærming og brukt forskjellige metoder som; planlegging, erfaringsdeling og refleksjon (med kvalitativ innholdsanalyse), semi-strukturert intervju, fokusgruppeintervju og kvalitativt digitalt intervju. Jeg vil videre begrunne valg av metodene samt beskrive fremgangsmåten jeg har brukt.

5.4 Planlegging

Planlegging er en stor og viktig del av lærernes arbeid, og vanligvis legges det grove planer for neste skoleår allerede våren i skoleåret før. I dette prosjektet startet planleggingsfasen tidligere enn før, fordi vi skulle gjennomføre store endringer i hvordan vi tenkte opplæringen for elevene. Vi planlegger for å kvalitetssikre at det arbeidet som skal utføres blir best mulig, og i dette tilfellet vil det si å gi elevene på HO Vg1 best mulig opplæring i yrkesspesialiserte klasser hvor fokus er økt dybdelæring. I tillegg til den organisatoriske informasjon ut til elever, fordeling av elever i klasser og selve oppstartperioden, skulle vi også legge planer for hele skoleåret slik vi pleier. Vi har tradisjon for å bruke en egen temaplan, hvor opplæringsåret er delt i fire perioder. I følge Imsen (2016) er all undervisning tilrettelegging av læringsmuligheter for elevene, og det skal det være en hensikt eller en intensjon med den virksomheten som organiseres. Kulturen på HO-avdelingen er at vi samarbeider om pedagogiske planer som skal gjennomføres med elevene. Dette støttes av Imsen (2016) som hevder at økt lærersamarbeid krever at planleggingen skjer i fellesskap, og når det skal være økt fokus på tverrfaglig arbeid kreves det at planleggingen foregår over lengre perioder. I bunnen for vårt planarbeid ligger skolens årshjul, og det er derfor viktig å ta utgangspunkt i en tidsakse (eller for oss en temaplan) når vi skal se på skoleåret som en helhet. Til forskjell fra tidligere år hadde vi nå mer fokus på hvordan vi kunne gi elevene mer dybdelæring, mer yrkesrettet fokus, hvordan vi kunne bruke ulike ressurser og hvordan vi kunne bidra overfor hverandres klasser med vår ulike yrkeskompetanse.

5.5 Erfaringsdeling og refleksjon

Wenger (1998) beskriver et praksisfellesskap som en sosial gruppe, der sosiale læringsprosesser finner sted når mennesker møtes fysisk eller samarbeider om en oppgave over en gitt tidsperiode. Programfaglærerne på HO Vg1 tok del i dette prosjektet og dermed også i et praksisfellesskap, hvor prosessene vi hadde sammen gjennom skoleåret drev oss fremover. Et praksisfellesskap er ifølge Wenger (1998) et grunnleggende element og en ramme som synliggjør at kunnskap er forbundet med forhold som tilegnes verdi. I dette prosjektet har programfaglærerne eller kollegafellesskapet på HO Vg1 vært et verktøy for å utvikle ny kunnskap og en strategi for å legge til rette for mer yrkesspesialisering og dybdelæring for våre elever.

Ett moment i dette arbeidet har vært å la lærerne få dele sine erfaringer og refleksjoner rundt det arbeidet vi har stått i. Ifølge Schön (1983) er å reflektere det samme som å overveie eller tenke over. Refleksjon brukes som en metode for å reflektere over egen praksis. Metoden bygger på at det finnes forskjellige former for kunnskap, og gjennom refleksjon kan vi bli mer bevisst på hvilken kunnskap vi bygger på og hvordan den påvirker våre handlinger.

Refleksjon er en mental aktivitet, der den som reflekterer bevisst gjenkaller sine erfaringer, tanker og begrunnelser, og samtidig forsøker å forstå hva det er som skjer eller skal skje. Vi bruker våre egne og andres kunnskaper for å tolke og forklare erfaringer, noe som fører til en meningsskapende affære som kan bidra til læring blant lærerne og ikke bare elevene (Schön, 1983). Det ble gjennomført store endringer i organiseringen av opplæringen for våre elever. Prosjektets viktigste aktører er programfaglærerne på HO Vg1, og derfor la jeg opp til at alle lærerne medvirket og samarbeidet ved å være kritiske, kreative og fikk delta i en kollektiv erfaringsdeling og refleksjon ettersom prosjektet skred frem. Programfaglærerne fikk dele sine erfaringer og reflektere gjennom ulike prosesser. Ulike problemstillinger og erfaringer ble delt muntlig på teammøter og lærerne leverte skriftlige dokumenter med erfaringer og refleksjon til meg. Disse skriftlige dokumentene bestod av at de skulle dele sine erfaringer på hvordan de hadde opplevd vår organisering av yrkesspesialiserte klasser etter 1.termin. De fikk i oppgave å skrive ned de fordelene og ulempene de hadde opplevd med prosjektet og vår organisering. I tillegg skulle de svare på refleksjonsspørsmål som omhandlet dybdelæring. Dette arbeidet krevde at lærerne var villige til å sette av tid til å svare på disse spørsmålene. Min opplevelse er at alle så på denne prosessen som viktig, fordi vi fikk drøftet ulike temaer som dukket opp underveis og alle fikk delt sin mening om prosjektet. Samtidig som vi utviklet noe sammen lærte vi også hele tiden noe nytt gjennom at vi nettopp delte ideer, prøvde ut nye pedagogiske metoder og var løsningsorienterte. Gjennom å prøve ut noe nytt samtidig som vi bruker våre erfaringer og intuisjon, fikk vi ny kunnskap, nye holdninger og ferdigheter som vi satte ut i livet. Vi reflekterer for å skape mening eller for å endre vår forståelse, og i dette prosjektet ble det viktig å få programfaglærerne til å *reflektere over handlingene sine* og *reflektere i handling* jfr. Schön (1983). I denne prosessen med å dele erfaringer og refleksjon gjennom muntlig og skriftlige tilbakemeldinger var vi «kritiske venner» til prosjektet. Kritisk refleksjon er en form eller prosess for en spesiell måte å tenke på, og den kan bidra til at forskjellige måter å forstå kunnskap og ulike situasjoner på kommer frem. Lærernes praksis er i stor grad ulik på tross av at de underviser i samme tema eller bruker samme metode. Praksis kan foregå i uforutsigbare og uklare sammenhenger, og kritisk

teori kan bidra til at man blir mer bevisst en forståelse for hvordan og hvorfor man gjør det man gjør. Når praksis ikke stemmer med egne verdier, kan den nye erkjennelsen bidra til endret praksis. Derfor vektlegger kritisk refleksjon også endring av praksis (Fook, 2002; Gardner, 2007).

5.6 Intervjuguide

Et semistrukturert intervju blir gjerne gjennomført på bakgrunn av en intervjuguide. Jeg lot meg inspirere av Brinkmann og Tanggaard (2015) og deres utarbeidelse av intervjuguide som en tabell, hvor forskningsspørsmål og intervju spørsmål presenteres. Intervjuguiden jeg utviklet til de to intervjuene hadde samme oppbygning, men med tilpassede spørsmål ettersom hvem jeg skulle intervjuer. I motsetning til Brinkmann og Tanggaard (2015), hadde jeg kun ett forskningsspørsmål og valgte å lage en intervjuguide der jeg førte inn temabaserte spørsmål og oppfølgingsspørsmål. Disse tilleggsspørsmålene ville jeg ha med som en kvalitetssikring for min egen del, slik at jeg kunne sikre at jeg fikk svar på det jeg opplevde kunne være relevant for mitt prosjekt (vedlegg 2 & 3). Ifølge Brinkmann og Tanggaard (2015) kan en intervjuguide være mer eller mindre styrende for selve intervjuet. Videre kan den være mer eller mindre detaljert og teoristyrte avhengig av den forforståelsen man har av hva intervjuet skal handle om. Et semistrukturert intervju vil være i en kontinuerlig veksling mellom spørsmål og svar (Brinkmann og Tanggaard, 2015). Grønmo (2004) understreker også at intervjuguiden skal være tilstrekkelig omfattende og spesifikk slik at den som intervjuer får den informasjonen som er relevant for undersøkelsen/intervjuet. Samtidig skal den være så enkel og generell at hvert enkelt intervju kan gjennomføres på en fleksibel måte. I følge Grønmo (2004) bør jeg vurdere hvilket informasjonsbehov jeg har i forbindelse med mitt prosjekt. Denne vurderingen tar utgangspunkt i problemstillingen. Ved semistrukturert eller uformelt intervju, som Grønmo (2004) kaller det, kan ikke informasjonsbehovet avklares før intervjuet starter. På grunn av ny substansiell innsikt og nye metodologiske erfaringer under datainnsamlingen kan jeg hele tiden revurdere og eventuelt revidere behovet for informasjon (Grønmo, 2004). Når det kommer til selve gjennomføringen av intervjuet er det viktig at jeg vet hvor jeg vil med intervjuet. Det gjør meg til en bedre lytter, og spørsmålene vil som regel formuleres klarere (Brinkmann og Tanggaard, 2015). Grønmo (2004) på sin side hevder at jeg allerede under utformingen av intervjuguiden bør vurdere hvilken kommunikasjonsform som er mest velegnet i forhold til aktørene som skal intervjuer. Jeg bør orientere meg mest mulig

med hensyn til hva som kjennetegner aktørene, som i dette tilfellet er elever på Ho Vg1 og en representant fra en praksisbedrift, og sette meg inn i deres bakgrunn, miljø, kultur, hvordan de forholder seg til omgivelsene og hva som preger deres kommunikasjonsformer. Ved å gjøre dette mener Grønmo (2004) at jeg styrker mine muligheter til å kunne uttrykke meg på en forståelig måte overfor de som skal intervjues. Jeg bestemte meg for å ha en kvalitativ tilnærming og valgte å gjennomføre ett semistrukturert intervju og ett semistrukturert fokusgruppeintervju. Disse to intervjuene skulle bidra til at jeg kunne få svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene mine, og det ble klart for meg at jeg ville ha nytte av å ha en intervjuguide.

5.7 Semi-strukturert intervju

Jeg gjennomførte semi-strukturert intervju både under fokusgruppeintervjuet og i intervjuet av den ansatte i en av våre praksisbedrifter. Ifølge Brinkmann og Tanggaard (2015) intervjuer vi for å få innblikk i menneskelige opplevelser fra deres ståsted, deres livsverden som vi kjenner og møter i dagliglivet. Grønmo (2004) hevder at det er forskeren som velger ut temaene som skal være med i samtalene, men at gjennomføringen av samtalene skjer på en fleksibel måte. Det er viktig at kommunikasjonen mellom intervjuer og informant fungerer bra, og det er til dels forskerens tolkning av svarene på tidligere spørsmål som kan lede til nye spørsmål underveis i intervjuet (Grønmo, 2004). Det kreves oppmerksomhet fra den som intervjuer rundt hvilke spørsmål som gir bestemte svar. Videre er det klart at den analytiske prosessen med å forstå intervjupersonen som innledes i selve intervjuet, aldri kan gripe helt nøyaktig hvordan det er å oppleve det intervjupersonen forteller om (Brinkmann og Tanggaard, 2015). Jeg bestemte meg for å ta lydopptak av intervjuene via mobiltelefonen, og alle aktørene ble gjort oppmerksom på dette i forkant av intervjuet og ga sitt samtykke.

5.8 Fokusgruppeintervju

Jeg gjennomførte et pilotintervju som en del av forberedelsene til selve fokusgruppeintervjuet. Det å gjennomføre et pilotintervju kan avdekke svakheter ved spørsmålene i intervjuguiden, for eksempel om det er god nok flyt og om jeg får de svarene jeg ønsker i forhold til målet med prosjektet og problemstillingen. Jeg fikk også testet ut hvordan intervjusituasjonen opplevdes for de som ble intervjuet. Det var to elever som deltok i pilotintervjuet, altså ikke en like stor gruppe som under selve fokusgruppeintervjuet. Grunnen til at jeg valgte færre

elever til å teste ut er at jeg var mest interessert i å kvalitetssikre elevenes forståelse av spørsmålene. I tillegg fikk jeg også en indikasjon på hvordan dynamikken mellom flere intervjuobjekter ville være, samt min rolle som ordstyrer eller moderator.

Johannesen, Tufte og Kristoffersen (2006) hevder at fokusgrupper egner seg som et supplement i en forskningsprosess for å blant annet avklare forskningsspørsmål. I mitt prosjekt brukes fokusgruppeintervju i en kombinasjon med andre måter å samle inn funn på (erfaringsdeling, refleksjon, intervju og digitalt intervju). Elevenes opplevelse av vår organisering av opplæringen er sentral. Det er de som har blitt *utsatt* for vår måte å tenke yrkesspesialisering og dybdelæring på, og de kan derfor si noe om hvordan de har erfart det å gå i yrkesspesialiserte klasser. Fokusgrupper bygger på intervjuobjektens selvrapportering og verbale utsagn, og en fordel med fokusgrupper er at man som intervjuer får mulighet til å observere samhandlingen mellom en gruppe mennesker (her: elever) rundt et gitt tema i løpet av relativ kort tid (Johannesen et al., 2006). Kunnskap kan genereres gjennom dialog mellom aktørene og meg. Det er avgjørende at dialogen blir god og gir meg den informasjonen jeg trenger, og min evne til å stille spørsmål, lytte og observere blir vesentlig. I tillegg har det betydning i hvilken grad jeg klarer å gjennomføre et fokusgruppeintervju. Da hensikten med å gjennomføre et intervju med en fokusgruppe er å få fram aktørens synspunkter, er det viktig at det er aktørene (elevene) som skal snakke mesteparten av tiden. Det er også viktig at jeg tenker igjennom settingen rundt intervjusituasjonen, valg av rom, hvordan aktørene skal sitte i forhold til hverandre, at de sitter godt og at vi ikke blir forstyrret underveis (Johannesen et al. (2006).

Ifølge Halkier (2010) er fokusgrupper en annen form for dataproduksjon, hvor man produserer empiriske data på gruppenivå om et bestemt emne. Fokuserte data på gruppenivå gir fokusgrupper både svakheter og styrker sammenlignet med f.eks. andre typer intervju eller deltakende observasjon, og man bør overveie om fokusgrupper passer til det som skal undersøkes. Videre hevder hun at den måten man bruker fokusgrupper på avhenger av hvilket teoretisk perspektiv man går ut fra. Bruker man fokusgrupper, slik jeg har gjort, ut ifra en sosialkonstruktivistisk vitenskapsteoretisk vinkel, vil jeg kunne forstå den kunnskapen som produseres, som kontekstavhengig, relasjonell og potensielt foranderlig. Samtalene i fokusgruppen kan også ses som sosialt performative, hvor både interaksjonsformene og innholdet analyseres. I motsetning til vanlig intervju der individets livsverden kommer til

uttrykk, egner fokusgrupper seg i større grad til å produsere funn om sosiale gruppers fortolkninger, samhandlinger og normer (Halkier, 2010).

5.9 Kvalitativt digitalt intervju

Jeg oppdaget underveis i prosjektet at det å inkludere Vg2-lærerne ville tilføre prosjektet mer relevant kunnskap til problemformuleringen. I kvalitativ forskning er man interessert i hvordan noe gjøres, sies, oppleves, framstår eller utvikles, altså hvordan noe forstås, beskrives eller fortolkes i de menneskelige erfaringskvaliteter (Brinkmann & Tanggaard, 2012). Det digitale intervjuet er utarbeidet med åpne spørsmål slik at lærerne kan svare fritt. Metoden er på en måte en erstatning til et kvalitativt intervju med Vg2-lærerne, men intervjuet foregår ved at de svarer skriftlig. Når man intervjuer mennesker ansikt til ansikt har man mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål eller også oppklare eventuelle uklarheter. I dette tilfellet, hvor også lærernes svar ble anonymisert, var det ikke anledning til å få forklart nærmere det de hadde svart. Det er jeg som tolker lærernes svar på spørsmålene.

5.10 Transkribering av intervju

Når vi skriver ut et intervju, transkriberer, handler det om å bevare mest mulig av det som opprinnelig skjedde. Vi bearbeider det som har blitt sagt ord for ord, noe som er et møysommelig, men viktig arbeid, som gir oss mulighet til å gjenoppleve intervjuet (Dalland, 2017). Det talte og det skrevne ord er veldig forskjellig fra hverandre. I det muntlige språk er det ikke tydelig hvor den ene setningen begynner og den neste starter, og det brukes ofte ufullstendige setninger. Den som snakker kan også vende tilbake til tidligere uavsluttede setninger (Brinkmann & Tanggaard, 2010).

Når jeg skulle transkribere de to intervjuene jeg hadde gjennomført var det viktig for meg at jeg var trygg på at jeg kunne sitte i ro og fred, og at jeg hadde satt av god tid til arbeidet. Det gikk relativt lang tid fra jeg gjennomførte intervjuene til jeg transkriberte dem, noe som ifølge Brinkmann & Tanggaard (2010) ikke er optimalt. Det ble derfor nødvendig for meg å lytte på opptakene flere ganger før jeg startet med selve transkriberingen. På den måten ble jeg godt kjent med materialet og opplevde også at jeg underveis fikk ideer til analysearbeidet mitt. Jeg valgte å gjengi det aktørene sa i en uformell stil, hvor jeg i tillegg til å skrive ned det som ble sagt også skrev «hmmm», «eh» eller at aktørene var stille (ikke svarte). Det var viktig for meg

å ha med de nyansene jeg kunne da det hjalp meg med å gjenskape intervjusituasjonene. Dette ble spesielt viktig med hensyn til fokusgruppeintervjuet med elevene, hvor jeg tolket og observerte elevene i intervjusituasjonen som litt usikre men samtidig meget disiplinerte. Når jeg satt med transkriberingen av fokusgruppeintervjuet hadde jeg intervjuguiden foran meg, hvor jeg hadde notert noen få ting underveis mens intervjuet pågikk. Disse notatene ga meg flere nyanser til transkriberingen, f.eks.:

Meg: *Ja, og det har også fellesfaglærerne hatt fokus på? Tenker dere?*

Elevene nikker og kommer med bekreftende lyder.

5.11 Aktørene i prosjektet

Det må avgjøres hva slags analyseenheter som skal studeres, samt hva slags informasjon om disse enhetene som skal inngå i studiet som utføres. Videre må det skje en utvelgelse av de enhetene og den informasjonen studiet skal inneholde. Det skilles mellom ulike typer av samfunnsvitenskapelige analyseenheter, hvor den vanligste typen er aktører (Grønmo, 2004). Utvelgelsen av analyseenheter til mitt prosjekt falt ganske naturlig da det jeg ønsker å undersøke foregår der jeg arbeider. De viktigste aktørene i prosjektet er programfaglærerne ved egen avdeling, som også er et naturlig utvalg da de er mine nærmeste kolleger. Det er de jeg ønsker å forske sammen med. Når det benyttes kvalitative metoder er formålet som regel å komme nært inn på personene i den målgruppa vi er interessert i. Når det gjelder antall aktører som bør delta i et kvalitativt forskningsprosjekt avhenger det av forskningsspørsmålene (Johannessen, Tuftes & Kristoffersen, 2006). I mitt prosjekt var det åtte programfaglærere fra Vg1 og åtte-ni programfaglærere fra Vg2 som inngikk i to av aksjonene. En annen aktørgruppe var elever, og de ble et naturlig utvalg fra de ulike Vg1 klassene ved HO-avdelingen, og de har vært med i prosjektet fra starten av i form av å være elever ved vår skole fra skolestart. Jeg etterspurte elever som ønsket å bidra og som mente de hadde noe å si om det å gå i yrkesspesialiserte klasser. Alle elevene ved avdelingen ble forespurt, men jeg valgte ut seks av elevene som ønsket å være med på fokusgruppeintervjuet. De seks ble plukket strategisk ut på bakgrunn av at jeg ønsket en fordeling med tanke på hvilken klasse de gikk i. Det var viktig at det var en fordeling mellom hvilket yrke de representerte og om de gikk i klasse der det var flere yrker representert. Når det gjelder utvelgelse av representanter fra bedriftene, ønsket jeg å spørre to avdelingsledere i henholdsvis en barnehage og et sykehjem. Jeg tok kontakt med de praksisbedriftene våre elever var utplassert i, og endte til

slutt opp med at det kun var en representant fra en barnehage som hadde mulighet til å være med i prosjektet. Aktørene i prosjektet befinner seg på ulike nivåer innenfor et hierarki i skolesystemet ifølge Grønmo (2004). Problemstillingen er den som danner grunnlaget for å avklare hvilke typer enheter som skal inngå i prosjektet, samt hvilke nivåer disse enhetene refererer til, og samlingen av alle enhetene som problemstillingen gjelder for kaller vi prosjektets univers (Grønmo, 2004). Jeg har i mitt prosjekt tatt utgangspunkt i såkalt strategisk utvalg av aktører. Det bygger ikke på tilfældighetsprinsippet, men systematiske vurderinger av hvilke enheter som ut ifra teoretiske og analytiske formål er mest relevante og interessante for mitt prosjekt (Grønmo, 2004).

5.12 Min rolle i prosjektet

Jeg har i flere av de ulike prosessene i prosjektet valgt å ikke være delaktig på lik linje som mine kolleger, men hatt en mer koordinerende rolle ved å sørge for at prosjektet har hatt en jevn framdrift. Min rolle har vært å legge til rette for at alle de involverte har fått mulighet til å delta i de ulike aksjonene. Jeg har også vært sekretær i prosjektet, for å ikke belaste mine kolleger med ekstra arbeid utover det å delta. Dette anså jeg som viktig for å holde motivasjonen til mine kollegaer oppe og øke deres interesse for å være med og bidra til prosjektet. Nielsen og Nielsen (2015) hevder at aksjonsforskning nødvendigvis må bygge på hermeneutikk og interaktive prosesser i etablering av empirisk materiale, men de går et skritt videre i sin forståelse av engasjement og demokratisk orientering i selve forskningsprosessen. Forskeren involverer seg i forandringsprosesser i feltet, som blir en dynamisk felles tredje, som konstituerer muligheten for at forskeren og deltakerne i feltet gjør felles erfaringer (Nielsen & Nielsen, 2015). Jeg har valgt å delta i prosessen sammen med programfaglærerne i diskusjonene rundt dybdeløring, yrkesspesialisering og hva som motiverer elevene våre. Dette anser jeg som en viktig del av erfaringsdelingen vi har hatt på avdelingen underveis i prosessen. På den måten har jeg involvert meg i forandringsprosessene (jfr. Nielsen & Nielsen, 2015).

5.13 Vurdering av prosjektets gyldighet og pålitelighet

Ifølge Grønmo (2004) handler validitet om funnenes gyldighet for problemstillingen jeg ønsker å belyse. Hvis prosessene og undersøkelsene jeg gjennomfører resulterer i funn som er relevante for problemstillingen er gyldigheten høy. Altså er gyldigheten et uttrykk for hvor

godt funnene svarer til mine intensjoner med aksjonene i prosjektet. Jeg har fulgt prosessen i gjennomføringsfasen fra start til slutt. Alle aktørene har fått uttale seg gjennom de ulike aksjonene i forskningen. Sylte (2017) påpeker at å vise troverdig dokumentasjon, som viser deltakernes praksis, opplevelser og erfaringer på en slik måte at andre kan lære av det, styrker gyldigheten i forskningen. Kritikken til mitt forskningsarbeid er at andre kanskje vil tolke funnene på en annen måte enn det jeg gjør. En forsker som ikke kjenner aktørene, prosjektets formål eller gangen i det vil kanskje tolke funnene annerledes. «*Ifølge et humanistisk syn er hver enkelt situasjon unik og hvert fenomen har sin egen struktur og logikk*» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289). Jeg har forsøkt å tolke funnene på den måten jeg har opplevd de ulike aksjonene og det aktørene har delt.

Reliabiliteten handler om mine funns pålitelighet. Dersom opplegget rundt undersøkelsene og forskningen gir pålitelige funn regnes påliteligheten som høy. Det betyr at når man gjennomfører flere undersøkelser og disse gir identiske funn om de samme fenomenene, så er påliteligheten høyere desto større samsvar det er mellom de ulike funnene (Grønmo, 2004). Jeg vil knytte noen viktige forutsetninger for en god belysning av problemstillingen i et forskningsprosjekt opp mot mitt prosjekt, og samtidig vurdere gyldigheten og påliteligheten til mine funn jfr. Grønmo (2004).

1. *Funnene må være basert på prinsippene for forskningens sannhetsforpliktelse;* her handler det om at funnene i størst mulig grad må representere de faktiske forhold og reflektere sann informasjon. I mitt prosjekt er det aktørenes sannhet, deres erfaringer og egen opplevelse av hvordan situasjonen er som kommer til uttrykk gjennom de funn jeg presenterer. Samtidig er det jeg som fortolker og setter funnene fra de ulike aksjonene opp mot hverandre. Det er også jeg som velger ut hvilke funn som er relevante for mitt prosjekt og min problemstilling og forskningsspørsmål.
2. *Innsamling av funn må bygge på vitenskapelige prinsipper for logikk og språkbruk;* funnene i mitt prosjekt skal danne grunnlag for systematisk teoretisk drøfting og argumentasjon. I mitt prosjekt er empirien eller opplysningene jeg har fått gjennom de ulike aksjonene, altså aktørenes erfaringer fra organiseringen av yrkesspesialiserte klasser, sammen med teori og tidligere forskning på feltet det som utgjør mitt forskningsfelt. Det er viktig at alle momenter med relevans til min problemstilling belyses og drøftes i

prosjektet. Spørsmålet er om funnene jeg har fått vil kunne hjelpe meg å svare på problemstillingen.

3. *Utvelgingen av enheter*; dette må gjøres på en forsvarlig måte. Hvilke analyseenheter som tas i bruk er avgjørende for prosjektets gyldighet, og jeg har valgt å ha aktører som er nært det problemstillingen etterspør. Valget har både vært naturlig og tilfeldig, så her er det en viss usikkerhet med hensyn til prosjektets gyldighet. Når det gjelder programfaglærerne som har deltatt representerer de et utvalg som jeg anser som representativt for helse- og oppvekstfag lærere i vår region. Derimot ser jeg at utvalget av elever og representanter fra bedrifter er lavt og derfor ikke vil gi et godt nok svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene for å gi en generell gyldighet.
4. *Utvelgingen av informasjonstyper*; dette må utføres på en systematisk måte. I mitt prosjekt har denne utvelgelsen falt ganske naturlig, da jeg ønsket å forske på egen arbeidsplass. De programfaglærerne som deltok var jeg godt kjent med, og det ble derfor ikke aktuelt å gjøre en mer inngående undersøkelse i forhold til å innhente informasjon om den enkelte når det gjaldt bakgrunn og status. Derimot kom det gjennom prosessene i prosjektet frem både aktørens handlinger i sin rolle som lærer og aktørens meninger rundt problemstillingen i prosjektet. Elevene som deltok ble det heller ikke i stor grad innhentet informasjon rundt i forhold til bakgrunn eller status, annet enn hvilket yrkesvalg de hadde, samt at deres handlinger i rollen som elev og meninger om å gå i yrkesspesialiserte klasser kom frem. Utvalget av elevene var også et strategisk valg ut ifra det antallet som meldte seg til å bidra, og det var ikke så mange av de totalt 126 elevene vi hadde på HO Vg1 det skoleåret. Det var akkurat nok elever som meldte seg til at jeg kunne utføre et strategisk utvalg slik at de representerte de ulike klassene vi hadde det året. Dette hadde størst betydning for prosjektet og derfor ble dette utvalget også viktig. Når det gjaldt aktøren fra praksisbedriften var det kun en som hadde mulighet til å delta. I mitt møte med denne aktøren kom det riktignok, som en del av innledning til intervjuet, informasjon om dennes bakgrunn og status. Aktørens meninger og handlinger kom tydelig frem underveis i intervjuet og har stor relevans for prosjektet.
5. *Gjennomføringen av innsamling av funn*; dette må foregå på en forsvarlig måte. I mitt prosjekt har jeg gjennomført fire aksjoner hvor jeg har benyttet meg av flere kvalitative

metoder som erfaringsdeling, refleksjon, semistrukturert intervju- og fokusgruppeintervju samt kvalitativt digitalt intervju. Jeg har til dels tatt feltnotater underveis, i den grad at jeg har tatt notater under de to intervjuene jeg har gjennomført, samt at det fra hvert avdelingsmøte ble skrevet referat fra våre diskusjoner. I ettertid ser jeg at jeg med fordel burde hatt mer fokus på å ta notater fra de ulike prosessene prosjektet har hatt, særlig under de mange dialogene og diskusjonene vi har hatt på teamet mitt. Det dukket blant annet opp bemerkninger og ytringer mot slutten av prosjektet som uttrykte skepsis til det å videreføre organiseringsmodellen vi utarbeidet. Denne observasjonen burde jeg tatt mer til etterretning og fulgt opp slik at jeg kunne få med flere perspektiver i funnene mine. I aksjonen der programfaglærerne skulle dele sine erfaringer og skrive sine refleksjoner kom det også fram ytringer som jeg burde tatt tak i og løftet inn i prosjektet. Når det kommer til intervjusituasjonene, med elever og representant fra bedrift, ser jeg i ettertid at fokusgruppeintervjuet bar stort preg av at elevene var nervøse og usikre på hvordan de skulle opptre. Det ble et veldig strukturert intervju der en og en svarte på spørsmålene, og dialog og diskusjon blant dem uteble i den grad jeg hadde tenkt det kunne bli. Intervjuet med aktøren fra praksisbedriften foregikk «etter boka», men samtidig blir funnene lite gyldige for prosjektets problemstilling. Aktøren kom riktignok med ytringer fra sine medarbeidere og deres erfaringer, men jeg sitter kun igjen med uttalelse fra en person. Altså en subjektiv opplevelse av situasjonen fra en aktør, som kun gir et snevert bilde av hvordan våre samarbeidspartnere rundt elevenes utdanning opplevde vår organisering av yrkesspesialiserte klasser.

5.14 Ethiske hensyn

Ifølge Dalland (2017) bør jeg allerede i planleggingsfasen, når jeg velger tema og problemstilling, stille meg spørsmålet om hvem som vil ha nytte av den nye kunnskapen jeg prøver å fremskaffe. Ved å tenke gjennom dette har jeg mulighet til å korrigere prosjektet samtidig som det kan virke motiverende for mitt videre arbeid. Ifølge Johannessen, Tufte & Kristoffersen (2006) handler etikk først og fremst om forholdet mellom mennesker, og hva vi kan og ikke kan gjøre mot hverandre. Når forskningen direkte berører mennesker gjennom ulike former for datainnsamling kan det oppstå etiske problemstillinger. Forskningen kan også påvirke mennesker gjennom de virkelighetsoppfatninger og kunnskaper den formidler. Dette kan skje ved at forsker og aktør har ulik påvirkning på og forståelse av det som bli formidlet,

og kan også føre til at forskningsresultatene brukes på en måte som gjør at aktør ikke kjenner seg igjen i det som har blitt formidlet. For eksempel kan det skje en fortolkning fra min side, av meningsbærende utsagn fra intervju eller lærernes erfaringsdeling. Det kan være at jeg skriver om det aktøren har sagt i stedet for å bruke sitat, og da kan noe av innholdet endres eller også få en annen betydning. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har vedtatt forskningsetiske retningslinjer. Disse er blant annet; retten til selvbestemmelse og autonomi, respekt for privatliv og å unngå skade. Dette innebærer blant annet at de som blir spurt om å delta skal kunne bestemme over sin deltakelse, de skal gi uttrykkelig informert og frivillig samtykke til å delta og de skal på et hvilket som helst tidspunkt kunne trekke seg fra undersøkelsen uten å måtte oppleve noe ubehag eller skade ved å ønske dette. Et annet viktig punkt er at all informasjon som samles inn gjennom undersøkelser skal kun brukes til det formålet det er samlet inn for (Johannessen et al., 2006). Det var derfor viktig for meg tidlig å avklare med mine kolleger om de var villige til å være med på gjennomføringen av prosjektet, også som mine medforskere. Ved at de stilte seg bak og var positive til at jeg ønsket å bruke prosjektet vårt inn i masteroppgaven min, ga det meg trygghet ved at jeg visste de ville være viktige støttespillere. Alle programfaglærerne på HO Vg1 hadde gitt informert samtykke til å delta. Deres innspill har blitt tatt på alvor og vi har sammen, gjennom erfaringsdeling og refleksjon på avdelingsmøtene, båret prosjektet frem. Prosjektet har gått sin gang gjennom skoleåret, og således vært en separat del av min forskning. Jeg har hatt det overordnede ansvaret for innhenting, analyse og presentasjon av data. Når det gjelder elevene og representanten fra bedriften, som har deltatt, hadde de alle mulighet til å trekke seg fra prosjektet når som helst. De har alle skrevet under på at de samtykker i at informasjonen de kom med under aksjonene blir brukt inn i prosjektet mitt, og at alt materiale i forbindelse med datainnsamlingen blir forsvarlig håndtert frem til det slettes etter 30.juni 2020.

Et krav når man skal gjennomføre prosjekter ved universiteter eller høyskoler er at disse skal meldes inn til Norsk Senter for Forskningsdata (NSD). NSD er et nasjonalt arkiv og senter for forskningsdata. Grunnverdien i NSD er at forskningsdata er et kollektivt gode som skal deles og prinsippet er at det skal være åpen tilgang, likebehandling og deling. Meldeskjema for mitt prosjekt ligger vedlagt (vedlegg 4).

5.15 Analyse av kvalitative data

Jeg vil her presentere hvordan jeg har analysert de kvalitative dataene jeg har samlet inn gjennom de ulike aksjonene mine. Hovedmålet med kvalitative analyser er å komme fram til helhetlig forståelse av spesifikke forhold eller utvikle nye teorier om bestemte samfunnsmessige sammenhenger (Grønmo, 2004). Hensikten med en kvalitativ analyse i mitt prosjekt er å finne ut hva dokumentasjonen fra mine aksjoner kan fortelle meg om hvordan det å organisere elevene i yrkesspesialiserte klasser har hatt betydning for elever, lærere og praksisbedrift. Jeg håper å finne ut hvordan programfaglærerne har klart å planlegge, gjennomføre og evaluere yrkesspesialisert opplæring på HO Vg1, hvordan elevene har opplevd det og hvordan praksisbedriftene opplever elevenes kunnskap, ferdigheter og holdninger. Formålet med å analysere funn er å finne ut hva aktørene har å fortelle meg om det jeg har spurt om (Brinkmann & Tanggaard, 2010). Det er meningsinnholdet i dokumentasjonen fra aksjonene jeg er ute etter når jeg analyserer lærernes erfaringsdeling og refleksjon, transkriberte intervjuer og kvalitativt digitalt intervju jfr. Johannessen, Tufte & Kristoffersen (2006).

I mitt prosjekt har jeg endt opp med å ha en fenomenologisk analyse av dataene jeg har fått gjennom mine aksjoner. Jeg har vært opptatt av hva de forskjellige aktørene har formidlet og meningsinnholdet i dette. Etter hvert som aksjonene ble gjennomført renskrev jeg notater og transkriberte intervjuer. Deretter samlet jeg alle utsagn og svar i tabeller slik at jeg kunne samle materialet i koder som videre ble angitt i nye kategorier. Kategoriene jeg kom frem til ga meg en oversikt over hvilke viktige temaer jeg mente kom fram av materialets innhold. (Johannesen et al., 2006). Tabell 2 (s.67) viser et utdrag av hvordan jeg fant koder ut fra meningsbærende setninger fra programfaglærernes logger, og videre kom frem til nye kategorier ut fra disse. Kategoriene jeg endte opp med ga meg innsikt i hvilke temaer eller begrep som kunne være med å gi mening eller svar på hva lærerne mener er viktigst når det f.eks. kommer til hvordan de forstår begrepet dybdelæring.

Koding av lærernes loggsvar

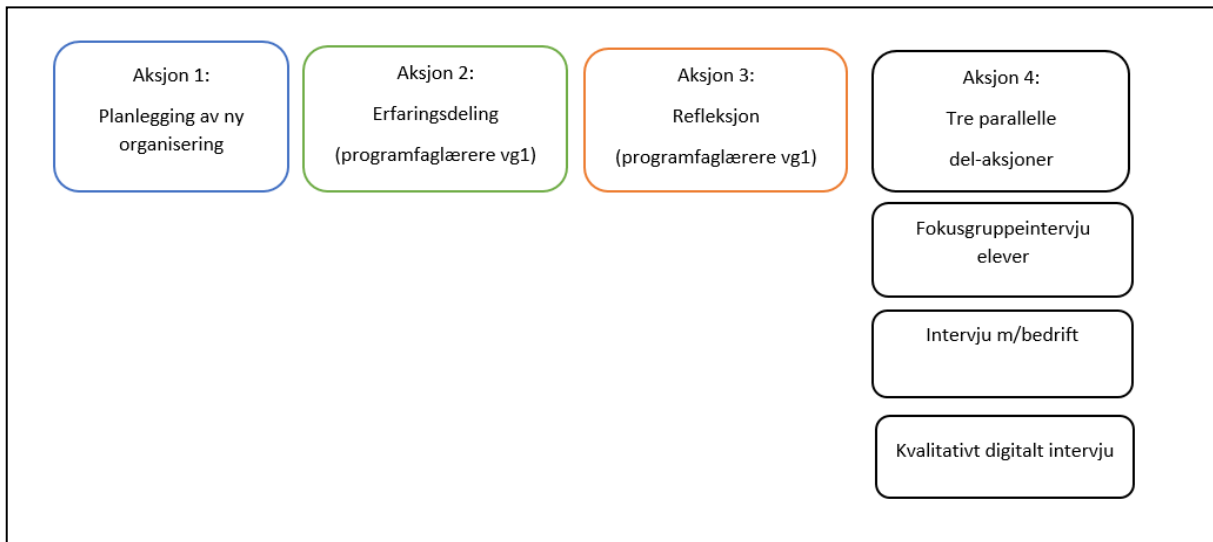
Meningsbærende setninger	KODER	Kategorier
Hvordan forstår lærerne dybdelæringsbegrepet?		
<p>Elevene må bli fortrolig med begrepet. Bli kjent med det nye faget Forstå de begrepene de skal lære om Forstå begrepet klare å se hvordan de kan bruke det, altså hvordan de skal praktisere det. Kan begrepet og sette det ut i ulike situasjoner, ikke bare som en profesjon, men også i hverdagslivet at man kan si det er dybdelæring. Kunne bruke begrepet også i abstrakte sammenhenger, som blant for eksempel venner, man er bevisst i sin måte å kommunisere på. En læringsprosess, der målet er at elevene skal utvikle sin kompetanse på flere områder som er relevante for vår tid. Kunne se sammenhenger mellom ulike fag og få en bredere forståelse og kunnskap i et fagområde, samt å utvikle sin evne til evaluering opp mot læringsstrategier, egeninnsats og mestringsområder/forbedringer.</p>	<p>Bli kjent med fag Forstå Praktisere begrep Bruke det i ulike situasjoner – også hverdagslivet Abstrakte sammenhenger Kommunisere Læringsprosess Utvikle kompetanse Se sammenheng mellom fag Bred forståelse og kunnskap Evaluere læringsstrategier, egeninnsats og mestringsområder Utvikle forståelse til yrket Kritisk tenkning og refleksjon Kunnskap Erfaringer Kompetanse i yrkesvalg Sammenheng mellom fag Sammenheng innen et fagområde Analysere</p>	<p>Helhetlig forståelse Se sammenheng Refleksjon Læring Kompetanse</p>

Tabell 2 Koding av lærernes refleksjon

Denne måten å analysere materialet fra hver aksjon på ga meg også nye innspill til hvilke spørsmål jeg ønsket å få svar på, og dermed også kunne planlegge å stille i prosjektets neste aksjon. Under hele dette arbeidet foregikk det en refleksjon og en fortolkning av det jeg leste og bearbeidet i det innhentede materialet. Og det resultatet jeg endte opp med i hver prosess og etter hver analyse gjennom koding av datamateriale er det som blir kalt tolkende koder (Johannesen et al., 2006). Jeg har etter hver aksjon gjennomført samme prosedyre og brukt samme metode for analysearbeidet mitt, og selv om det var tidkrevende opplevde jeg det meningsfylt og nyttig for drivkraften videre i prosjektet. Drivkraften har vært viktig for å komme videre fra en aksjon til en annen, hvor analysearbeidet har gitt meg ny inspirasjon gjennom funn og nye begrep som har kommet frem underveis.

6 GJENNOMFØRING OG PRESENTASJON AV FUNN

Dette kapittelet er viet min presentasjon av hvordan jeg har gjennomført de ulike aksjonene i prosjektet og hvilke funn jeg har kommet frem til etter hver aksjon. Jeg tillater meg å minne om de ulike aksjonene ved å vise en figur av dem (figur 2). Jeg har gjennomført fire aksjoner, hvorav aksjon fire bestod av tre ulike kvalitative forskningsmetoder som foregikk i samme periode. De tre første aksjonene hadde hver for seg en viktig betydning fordi resultatet, eller funnene, fra den første aksjonen en ga meg innspill til hvordan neste aksjon skulle gjennomføres og hva den skulle inneholde. De tre undersøkelsene som utgjorde aksjon fire skulle i seg selv ikke føre til noen flere aksjoner, og er derfor tegnet inn under hverandre.



Figur 2 Aksjonene i prosjektet

Det er viktig å presisere at de tre første aksjonene hvor programfaglærerne har vært aktører, har hatt stor betydning for prosjektet. Det er i disse tre aksjonene jeg i hovedsak har fått svar på det problemformuleringen min handler om, nemlig: *Hvordan kan programfaglærere planlegge, gjennomføre og evaluere en yrkesspesialisert opplæring på HO Vg1?* Det betyr ikke at aksjon fire har vært mindre viktig eller gitt lite betydningsfulle funn, men heller at programfaglærerne både har tatt del i en organiseringsprosess og samtidig vært bidragsyttere til prosjektet som omhandler denne endringen i opplæringstilbudet for våre elever, noe som i seg selv har stor påvirkning for hvilke funn og resultater aksjonene i prosjektet jeg presenterer. Det har samtidig vært viktig å få innsikt i hvordan elevene og praksisbedriften kan bidra i vårt prosjekt. Deres stemme har betydning, og selv om elevene ikke har noe sammenligningsgrunnlag, har de en subjektiv opplevelse av det som skjer her og nå.

Programfaglærerne på Vg2 ble en aktørgruppe som jeg anså som viktige utover i prosjektet, da de er bindeleddet mellom Vg1 og lærlingetiden for våre elever. De innehar kompetanse som omhandler hvilke krav som stilles fra lærlingebedrifter og har kunnskap som kan bidra til nytenkning rundt både yrkesspesialisering og dybdeløring. Ikke minst har de kunnskap om hva som bør være sluttkompetansen til elevene etter Vg2. Jeg vil videre presentere hver aksjon og funnene fra disse.

6.1 Aksjon en: Planlegging av ny organisering - gjennomføring og refleksjon

Det er trolig litt uortodokst i aksjonsforskningens tegn å kalle det jeg nå skal beskrive for en aksjon, men det er det jeg velger å gjøre. Det er også en annen ulydig vinkling på beskrivelsen av denne første aksjonen, og det handler om at jeg velger å fortelle om prosessen i denne første delen av prosjektet vårt i sin helhet: Hvordan vi på avdelingen ble enige og planla vår nye organisasjonsstruktur for elevene på HO Vg1 og hva som ledet til våre neste skritt på veien. Det er dette som er prosjektets første aksjon, og det hele ble initiert av meg, da jeg høsten 2017 forstod at L20 kom til å bli innført høsten 2020. Jeg visste at jeg skulle tilbake til masterstudiet etter to års permisjon høsten 2018, og grep derfor muligheten til å kunne jobbe med et prosjekt som omhandlet L20. Jeg leste artikler og forsøkte å sette meg inn i hva dette ville innebære for oss og våre elever. Skoleåret 2017/2018 hadde skolen et utviklingsarbeid hvor vi begynte å se på overordnet del og innholdet i denne, og gjennom dette arbeidet begynte ideen om yrkesspesialiserte klasser å ta form. Det var begrepene tidligere spesialisering og dybdeløring som trigget min nysgjerrighet, og jeg presenterte tidlig mine tanker for avdelingen min. De ble raskt nysgjerrige med hensyn til hvordan vi kunne imøtekomme krav til tidligere spesialisering og mer dybdeløring for våre elever. Jeg skisserte min idé om en ny organisering av oppløringen for elevene våre på et møte og den ble mottatt med positivitet og engasjement. Vi var i gang med prosjektet vårt, som også ble mitt masterstudieprosjekt.

I tillegg til faste ukentlige møter gjennomførte programfaglærerne på HO Vg1 våren 2018 flere ekstra planleggingsmøter i forbindelse med oppstart for skoleåret 2018-2019 og vår nye organisering med yrkesspesialiserte klasser. En del av planleggingsarbeidet gikk ut på å tenke ut planer og undervisningsopplegg for hele skoleåret. Vi har flere års tradisjon for å legge til rette for samarbeid og felles faglig forståelse blant lærerne i teamet. Blant annet har vi

utarbeidet en temaplan som fungerer som et årshjul. Denne har vi utarbeidet med læreplanmål, elevaktiviteter, vurderinger og gjøremål som går gjennom hele undervisningsåret. Vi har delt året inn i fire perioder og delt lærerne inn i to periodegrupper, hvor hver gruppe har pedagogisk ansvar for to perioder hver. Hver periodegruppe utarbeider undervisningsopplegg med underlagsdokumenter/veiledningsdokumenter, forslag til elevaktiviteter og vurderingssituasjoner. Disse planene blir lagt frem for hele avdelingen og diskutert, og på denne måten kvalitetssikrer vi at alle som underviser har samme forståelse for hva elevene skal lære, hvilke pedagogiske verktøy man kan bruke, hvilke vurderingssituasjoner elevene skal igjennom m.m. Alle pedagogiske opplegg for skoleåret knyttet til de ulike læreplanmål blir gjennomgått og vurdert. Det var viktig for alle at vi hadde en felles forståelse for hva en ny organisering ville innebære, og hva det ville kreve av oss både med hensyn til undervisning, innstilling til prosjektet og ikke minst fleksibilitet i forhold til mulige løsninger.

Proessen med å planlegge ny organisering av opplæringstilbudet for elevene brukte vi mye tid på. I tillegg til å tenke pedagogikk skulle alt det praktiske rundt selve organiseringen ved skolestart planlegges. Vi forfattet et infobrev til elever og foresatte, og det ble avklart før sommerferien at administrasjonen og avdelingsleder skulle sørge for at brevet ble mottatt av eleven 14 dager før første skoledag.

Tidligere år har vi gjennomført oppstartsamtale med elev og foresatte en av de aller første skoledagene. Oppstartsamtalen er et viktig ledd i skole-hjem samarbeidet og ble dette året flyttet til alle elever var fordelt i yrkesspesialiserte klasser, slik at den som skulle være kontaktlærer fikk møtt elev og foresatt, samt innhentet relevant og viktig informasjon om eleven. Alt av dokumenter som elevene vanligvis ville mottatt fra kontaktlærer i en oppstartsamtale ble skrevet ut og lagt i konvolutt som skulle leveres til elevene en av de første dagene. Disse dokumentene var blant annet kontaktinformasjon, politiattest søknad m.m. Administrasjonen fikk bestilling fra oss om å legge inn elevene i et annet system enn de pleier fordi vi ønsket å ha elevene i grupper, ikke klasser. De to første ukene av skoleåret tilhørte elevene derfor udefinerte grupper med en kontaktperson, i stedet for å være inndelt i klasser med kontaktlærer slik det vanligvis foregår. Elevene fulgte felles planer som gjaldt for alle elevene på HO Vg1. Disse planene bestod av ulike aktiviteter og undervisningsopplegg som skulle gjøre elevene mer sikre når de skulle velge det yrket de ville lære mer om. Vi hadde

også fokus på å gjøre dem kjent med skolen, forventninger og holdninger til væremåte (sosial kompetanse), hvordan vi kommuniserer med hverandre, vurderingsformer, fraværsregler og selvsagt de ulike HO-yrkene. Elevene fikk arbeide med et prosjekt hvor de skulle forske på de ulike yrkene, prosjektet ble avsluttet med at vi inviterte representanter fra de ulike HO-yrkene (fagarbeidere) inn på skolen for en hel dag. Disse presenterte sine yrker i auditoriet og hadde stands i kantina hvor elevene kunne gå rundt og stille spørsmål. Tilbakemeldinger fra elevene etter denne dagen var at dette var en informativ og nyttig dag.

I løpet av våren 2018 hadde vi også diskutert flere scenarioer som kunne komme ved at elevene måtte velge yrke allerede før skoleåret var ordentlig i gang. Blant annet så vi for oss at elevenes yrkesønsker ikke ville gå opp med antall elever i klassene, og at lærer måtte ha klasser med flere enn 18 elever for å imøtekomme elevenes ønsker. Flere av lærerne var også skeptiske til at det ikke ville bli fulle klasser med elever som ønsket samme yrke.

Etter møysommelig fokus på yrkesorientering gjennom gruppearbeid, forelesninger, elevforskning og besøk av fagarbeidere skulle elevene komme med sine yrkesvalg. Vi var forberedt på at vi ville kunne få flere klasser med blandet yrkesinteresse blant elevene (lik den ordinære ordningen vi ønsket oss vekk fra). Elevene hadde skrevet sine ønsker på ferdigproduserte lapper, med førstevalg og andrevalg av yrke. Vi la lapper med samme førstevalgstrykke i bunker, for deretter å telle opp hvor mange elever som ønsket samme yrke. Alle programfaglærerne deltok i prosessen med å fordele elevene i yrkesspesialiserte klasser. Kontaktlærere tok bunkene med yrkesønsker og startet med fordeling av elever på bakgrunn av kjønn og bakgrunnsinformasjon fra rådgiver når det gjaldt enkelte elever. Overraskende nok gikk denne fordelingen bra, og inndelingen på bakgrunn av ønsker og informasjon ble klassene satt. Vi endte opp med henholdsvis tre klasser med helsefagarbeidere (helsefag), to klasser med barne- og ungdomsarbeidere (bua), en klasse med 50/50 helsefag og bua, samt en klasse med helse- og servicefag (apoteketechniker, helsesekretær og hudpleie). Vi hadde sett for oss at vi ville få en klasse hvor vi samlet elever med interesse for helseservicefagene og hudpleie, og våre antakelser stemte. Det utrolige var at antall elever som ønsket å utdanne seg innen disse yrkene endte opp med å bli 18 i tallet. Når det gjaldt helsefagarbeider og barne- og ungdomsfag gikk også disse klassene greit å fordele. Bortsett fra at en av klassene ble en todeling mellom bua og helsefag, og en av lærerne med bua-bakgrunn sa seg villig til å være kontaktlærer der. Vi ble alle overrasket over at fordelingen gikk såpass smertefritt og at vi

ikke endte opp med en såkalt «ordinær» HO-klasse med mange yrker representert. Hver klasse fikk nå en kontaktlærer med yrkeskompetanse innenfor det yrket de hadde valgt, noe som teamet også hadde diskutert som en fordel og spennende måte å tenke på i forhold til å kunne tilby elevene den yrkesspesialiseringen og dybdelæring vi ønsket for dem.

Blant programfaglærerne var det under planleggingsfasen noe usikkerhet rundt hvordan vi kunne legge til rette for mer yrkesspesialisering med de rammefaktorene vi hadde til rådighet. Dette kom tydelig fram under diskusjoner vi hadde underveis. Likevel opplevde vi prosessen som konstruktiv og forsøkte så godt vi kunne å være løsningsorienterte, selv om den også bar preg av frustrasjon og skepsis. I ettertid ser jeg at det vi gjorde kunne bydd på flere utfordringer dersom vi som avdeling ikke hadde vært så gode på samarbeid og kommunikasjon som vi faktisk var. Vi dro fordel av å ha gode relasjoner til hverandre og av at alle hadde samme mål med prosjektet. Det ble også løftet frem gode pedagogiske diskusjoner når det kom til å tenke nytt rundt dybdelæring og tidligere yrkesspesialisering for elevene, et resultat av at vi til en viss grad studerte diverse dokumenter som overordnet del og rapporter som NOU 2014:7 og NOU 2015:5. Vi klarte nok ikke å bli helt enige eller skaffe oss den samme felles forståelsen for hva dybdelæring skulle bety for våre elever, ei heller helt for hvordan vi tenkte om hva yrkesspesialiserte klasser ville innebære, noe videre analyse av funnene i de neste kapitlene vil vise.

6.2 Aksjon to: Erfaringsdeling

I februar/mars 2019 startet programfaglærerne å evaluere organiseringen med yrkesspesialiserte klasser på HO Vg1. Gjennom erfaringsdeling har målet vært at lærernes opplevelse og erfaring med å ha klasser hvor alle elevene har samme yrkesinteresse skal komme frem og deles med kollegaer. Prosessen ble initiert og koordinert av meg, og det ble blant annet satt av tid på møter samt to økter under en organisert hytte-teamtur på fjellet. Det første lærerne ble bedt om å reflektere over var følgende spørsmål: *Hvordan har du erfart organiseringen av yrkesinndelte klasser slik vi har gjennomført første del av skoleåret på HO vg1? (fordeler/ulempes).* De fikk utdelt spørsmålet på et teammøte og fikk en uke på seg til å svare. Alle skrev sine svar i et eget dokument og sendte det til meg via mail.

Refleksjonene fra programfaglærerne ble samlet av meg og jeg lagde et dokument som oppsummerte det de hadde svart. På et teammøte diskuterte og analyserte vi oss i fellesskap

frem til sammenfallende punkter vi fant ut ifra resultatene fra erfaringsdelingen. Målet var å finne temaer eller kategorier vi sammen anså som viktige for veien videre med prosjektet, og det vi mente var viktig for de neste aksjonene jeg skulle gjennomføre, nemlig intervju med elever, bedrift og Vg2-lærere. Måten vi kom fram til resultatene på var at jeg samlet inn alle lærernes svar på hva de hadde nevnt som fordeler og ulemper i et dokument. Jeg skrev ut dokumentet og vi klippet opp hvert utsagn til strimler som vi la ut over et stort bord. Vi diskuterte oss deretter frem til hvilke utsagn som passet sammen og la disse i egne bunker. Når alle utsagn var fordelt diskuterte vi oss frem til «nye koder» som vi mente var felles betegnelser for utsagnene, og vi samlet kodene i nye kategorier (tabell 3).

Sammenfallende punkter fra programfaglærernes svar på: <i>Hvordan har du erfart organiseringen av yrkesinndelte klasser slik vi har gjennomført første del av skoleåret på HO vg1? (fordeler/ulemper).</i>	
Menings bærende setninger/KODER	Nye kategorier
Ikke tid til å yrkesrette optimalt Mangel på utstyr, lokaliteter og lærerressurser Klassebytte som metode blir vanskelig Utfordring ved oppstart av skoleår og samarbeid med fellesfag	Rammefaktorer
Erfaringsdeling mellom elever fra ulike yrker uteblir Elever i blandet klasse er utfordrende for lærer	Erfaringsdeling på tvers
Elever som ønsker omvalg Elever som starter senere på året går glipp av yrkesorientering Elever som starter senere på året kan bli vanskelig å plassere i ønsket yrke Usikkerhet og manglende informasjon hos elevene når de skal velge yrke	Organisering
Økt interesse for yrket Styrker relasjon lærer-elev & elev-elev Følge opp «egne elever» i praksis – relasjonsbygging Motiverte elever med samme mål	Relasjonsbygging Positivt klassemiljø
Lærer får brukt egen erfaring Enklere å planlegge relevant undervisning Lettere å veilede mot yrke Elevene får fordypet seg i målene – yrkesrettet Praksis gir positiv tilbakemeldinger	Yrkesdifferensiert undervisning (YFF)

Tabell 3 Sammendrag erfaringsdeling, fordeler og ulemper med yrkesspesialiserte klasser

6.3 Funn fra aksjon to: Erfaringsdeling

Gjennom å reflektere og dele sine erfaringer om fordeler og ulemper, fikk lærerne mulighet til å sette ord på egne opplevelser med hele organiseringsprosessen. De fikk si noe om både

fordeler og ulemper med å gjennomføre skoleåret slik vi hadde bestemt. Lærerne ga tilbakemelding på at de syntes organiseringen var bra. De trakk frem at planer og struktur rundt oppstarten fungerte godt, selv om det også var noen utfordringer. De erfarte at både elever og foresatte ga positiv respons på hvordan de opplevde oppstarten og organiseringen for øvrig.

Lærerne opplevde denne løsningen som meget positiv for elevene som hadde tatt et yrkesvalg før skolestart eller som gjorde det raskt i oppstartsprosessen. Flere lærere opplevde at elevene virket mer motiverte for å lære, og de knyttet det blant annet opp mot at alle elevene i klassen jobbet mot samme mål. De kunne også rapportere om stor trivsel blant elevene i klassene sine. Akkurat dette punktet ble jeg litt nysgjerrig på og valgte derfor å se på resultatene fra elevundersøkelsen fra skoleårene 2017/2018 og 2018/2019 for HO Vg1 når det gjaldt trivsel. Elevundersøkelsen gjennomføres hvert år og er utarbeidet av Utdanningsdirektoratet, og det står i forklaringen om tema trivsel; «At elevene trives på skolen er et viktig mål i seg selv, og alle elever i norsk skole har en individuell rett til et miljø på skolen som fremmer trivsel» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Ved å se igjennom resultatene fant jeg at elevene som gikk på HO Vg1 skoleåret 2018/2019 hadde en økning når det kom til trivsel. Skalaen i undersøkelsen går fra 1-5, der høy verdi tilsvarer positivt resultat. Fra skoleåret 2017/2018 til 2018/2019 var det en forskjell på mellom 0,1 til 0,6 på resultatet i de ulike klassene. Det vil si at en klasse gikk fra 4,1 til 4,2 med hensyn til trivsel, mens en annen gikk fra 4,0 til 4,6. Gjennomsnittet for alle klassene viste at det var en økning på 0,3 på HO Vg1. Flere lærere mente også at relasjonen både mellom elev-lærer og elev-elev ble styrket ved å gjennomføre opplæringen slik vi gjorde. De hadde erfart at klassen raskere enn tidligere år ble sammen spleiset, noe som igjen førte til at de fleste klassene hadde et godt og positivt klassemiljø. Våre elever hadde to perioder med praksis i løpet av skoleåret, og lærernes tilbakemeldinger var at de opplevde det som en styrke i relasjonsbyggingen til elevene at de dette året kunne følge opp sine egne elever ute i praksis. Tidligere år har alle elevene blitt delt mellom alle lærere, og de med *riktig* fagarbeiderbakgrunn har fulgt opp elever i praksis. Siden elevene nå var samlet i yrkesspesialiserte klasser var det kontaktlærer som i stor grad fulgte opp egne elever. Dette ga også lærer mulighet til å knytte undervisning og opplæring for øvrig opp mot praksis i mye større grad enn tidligere, fordi lærer var ute sammen med elevene og så hva som skjedde i praksis.

En av ulempene som ble trukket frem var at det var krevende å være lærer i den klassen der elever med ulik yrkesinteresse var samlet. Det var to lærere som hadde klasser med to eller tre yrker representert, og det var ulikt hvordan disse to opplevde dette, noe følgende utsagn kan understreke: *«Jeg synes ikke det har vært noe lettere for meg med yrkesspesialisert klasse. Men det er vel ikke læreren som skal få det enklere. Det er vel elevene det skal gagne»*. Dette var en problemstilling vi hadde diskutert under planleggingsfasen, men som ingen av oss kunne forutse betydningen av når det kom til lærers opplevelse. Satt på spissen var jo disse to lærernes klasser tilnærmet lik slik vi har gjennomført opplæringen tidligere, med flere yrker representert i klassen. Forskjellen nå var at det var to eller tre spesifikke yrker det skulle yrkesspesialiseres opp mot. I den ene klassen var det en 50/50 blanding av elever med helsefagarbeider og barne- og ungdomsarbeiderfag representert. To ganske forskjellige yrker, som førte til at lærer opplevde at det å planlegge undervisning både på og utenfor skolen ble krevende. Dette ble blant annet uttrykt slik; *«Utfordrende å ikke ha en «ren» klasse, vanskelig å tilrettelegge for aktiviteter utenfor skolen»*. Under den felles gjennomgangen og fortolkningen av det lærerne hadde svart, kom det gode innspill fra de andre på hvordan denne læreren kunne løse ting annerledes for elevene. Blant annet ble vi alle mer bevisste hvordan vi kunne dra veksler av egne og hverandres nettverk. For eksempel tilbød en av lærerne som hadde en av klassene med helsefagarbeidere at elevene med denne yrkesinteressen kunne få være med på enkelte undervisningsopplegg de skulle ha både på og utenfor skolen.

Et annet moment som kom fram fra lærernes erfaringsdeling var at en del elever var usikre i valget sitt, en lærer skrev dette: *«Enkelte elever synes det var vanskelig å ta et valg, fordi de følte at de manglet informasjon om yrkene»*. Dette var også noe vi hadde diskutert og hatt med i betraktningen når vi la planer for skoleåret, som et resultat av det hadde vi allerede i løpet av de to første ukene massivt fokus på yrkesorientering, før elevene skulle velge yrke, blant annet med dagen hvor fagarbeidere fra alle HO-yrkene kom på besøk. Lærerne hadde også erfart at ved å ha elever med samme yrkesinteresse i samme klasse, mistet elevene muligheten til å få høre andre elevers erfaringer fra andre yrker. En lærer skrev: *«Elevene får liten eller ingen informasjon eller økt kunnskap i løpet av skoleåret om de andre yrkene i HO»*. Det har vært vanlig når elevene har gått i såkalt ordinære klasser at vi har satt av tid til erfaringsdeling etter at elevene har vært i praksis. Denne ulempen ble tatt opp til diskusjon når vi gjennomgikk erfaringene lærerne hadde. Selv om elevene nå gikk i yrkesspesialiserte klasser hadde jo lærerne et ansvar for å sørge for at elevene fikk kjennskap til og kunnskap om de

andre yrkene innen HO-yrker som flere av dem trolig vil måtte samarbeide med i fremtiden. Dessuten sier ett av målene i faget Yrkesutøvelse følgende: Eleven skal kunne gjøre greie for hvordan en har organisert oppvekst-, helse- og sosialtjenestene i samfunnet i dag. Vi var alle enige i at lærer selvsagt skal legge til rette for og ikke minst sørge for at elevene får kunnskap om de andre yrkene, men dette var altså signaler enkelte lærere hadde tolket fra elevene. Noen av lærerne mente at vi ved å organisere opplæringen slik vi gjorde fratok elevene mulighet til å få jobbe i bredden og ha mulighet til å få vite om flere yrker enn det ene de har valgt fra begynnelsen på året.

Lærerne delte også frustrasjon rundt manglende tilgang på ulike rammefaktorer for å kunne gjennomføre en optimal yrkesspesialisert opplæring. «*Ikke tilstrekkelig tid, plass og utstyr til å yrkesrette optimalt*», «*Liten tilgang til praksisrom*» og «*For lite faglig praktisk undervisning på skolen*» er noen av de refleksjonene lærerne delte. Intensjonen med å samle elever i yrkesspesialiserte klasser, og at det skulle kunne føre til stor endring i praksisnært undervisningsopplegg var mer utfordrende enn vi hadde sett for oss på forhånd. Hvordan kunne vi fått det til på en bedre måte? I vår planleggingsfase hadde vi ikke tenkt på at denne måten å organisere klassene på ville kreve mer ressurser og bedre rammefaktorer. Ingen hadde tenkt at vi kanskje kunne søkt om midler for å gjennomføre dette prosjektet, noe vi ser i ettertid kanskje kunne gitt oss flere muligheter.

Et annet utsagn som jeg velger å ta med, fordi det forteller noe om hvordan lærerne opplevde prosjektet påvirket samarbeidet på teamet, var utsagnet som følger: «*Det jeg kjenner i år er at fellesskapet blant oss kollegaer er forandret, vi jobber mye mere for oss selv og vår klasse. Det blir mindre våre elever og mere mine elever*». I sammenheng med det læreren som hadde en klasse med to ulike yrker uttrykte, ble dette også løftet inn på teamet som en utfordring rundt vår nye organisering. Det kom frem at flere opplevde at fellesskapet, og det felles samarbeidet rundt elevene, slik vi alltid har arbeidet tidligere, var blitt dårligere eller mangelfullt. I denne diskusjonen kom det frem at vi hadde ulik oppfatning av denne problemstillingen, men at det helt tydelig var flere som var enig i utsagnet om at det var mer snakk om «mine elever» enn «våre elever». Det ble tydelig underveis i prosessen at ikke alle var like fornøyde, og at prosessen i arbeidet til tider var krevende. En lærer skrev:

«Det har også vært utfordrende at enkelte lærere har vært svært negative til yrkesspesialiserte klasser. Det skaper stor usikkerhet med hensyn til neste år. Hvor mye innsats skal man legge ned hvis vi ikke skal fortsette?»

Og det kom også fram at det var en opplevelse av at det var ulik oppfatning blant lærerne når det kom til hvordan vi kunne jobbe og bruke organiseringen på en positiv måte. Utsagn som: «Vi har ikke fulgt det vi først bestemte, som f.eks. i forhold til å tilby elevene mulighet for klassebytte» og «Opplevde på et tidspunkt at jeg ikke turte å ta opp ting som hadde med yrkesspesialiseringen å gjøre fordi det skapte så dårlig stemning», forteller noe om at ikke alle opplevde prosessen og måten vi arbeidet på som god.

Enkelte av lærerne, de som ikke hadde rene yrkesklasser, synes det var krevende å skulle planlegge og legge til rette for opplæringen. Men flertallet av lærerne opplevde i stor grad at planleggingen av undervisningen gikk lettere når de kunne rette fokus kun mot ett yrke og det ikke var flere yrker de måtte tilrettelegge for. Flere av lærerne meldte om at det var lettere å bruke eksempler fra yrket aktivt i undervisningen, og at de kunne ha mer fokus på yrket og fordype seg i eksempler. Det kom også frem at lærerne opplevde å få brukt sin erfaring i enda større grad, og at elevene ga uttrykk for at det de jobbet med var relevant for det de er interessert i. Dette var positive erfaringer fra lærere som også delte at de opplevde at det å veilede elevene var enklere når de hadde en samlet gruppe med samme yrkesinteresse. Vi hadde hatt som mål at så langt det lot seg gjøre skulle lærer med f.eks. fagarbeiderbakgrunn i barne- og ungdomsarbeiderfag ha en ren bua klasse, og tilsvarende når det gjaldt helsefagarbeiderfaget. På vår arbeidsplass har vi i de siste årene hatt mål for oss om å ansette lærere med ulik fagarbeiderbakgrunn, nettopp for å kunne tilby elevene breddekunnskap innenfor de ulike HO-yrkene. Denne investeringen, hvis vi kan kalle den det, var heldig for oss nå som vi ønsket å tilby elevene opplæring i yrkesspesialiserte klasser.

6.4 Aksjon tre: Refleksjon

Etter at lærerne hadde svart på hvilke fordeler og ulemper de opplevde i prosjektet med yrkesspesialiserte klasser, ønsket jeg å få større forståelse for hvordan de forstod begrepet dybdelæring. Når man gjennomfører aksjonsforskning kreves det at de som deltar eller

involveres har mulighet til å sette seg inn i det temaet de skal gi kommentar på eller mene noe om (Ulvik, Riese & Roness, 2016). Det ble derfor viktig å gjøre det mulig for lærerne å sette seg inn i begrepet dybdelæring. På hytteturen fikk programfaglærerne derfor et dokument hvor jeg hadde samlet flere definisjoner på dybdelæring. Dette ble de bedt om å lese før de svarte på refleksjonsspørsmål (vedlegg 5), og vi satte av 90 minutter til dette arbeidet. Det jeg har reflektert over i etterkant av denne seansen, var at deres tilgang til kunnskap om temaet og definisjonene av begrepet, i stor grad ble styrt av meg. Dette ser jeg i ettertid kan ha fått betydning for hva de svarer, og er noe jeg må ta med i betraktningen når jeg oppsummerer og viser til funn. Når lærerne hadde svart samlet jeg inn programfaglærernes refleksjoner og lagde et nytt dokument hvor svarene ble satt inn i en tabell. Svarene ble deretter delt inn i koder ut ifra min tolkning og forforståelse, for så å danne nye relevante kategorier (tabell 4).

Meningsbærende setninger/svar	Koder	Kategorier
Hvordan forstår lærerne dybdelæringsbegrepet?		
<p>Elevene må bli fortrolig med begrepet.</p> <p>Bli kjent med det nye faget</p> <p>Forstå de begrepene de skal lære om</p> <p>Forstå begrepet klare å se hvordan de kan bruke det, altså hvordan de skal praktisere det.</p> <p>Kan begrepet og sette det ut i ulike situasjoner, ikke bare som en profesjon, men også i hverdagslivet at man kan si det er dybdelæring.</p> <p>Kunne bruke begrepet også i abstrakte sammenhenger, som blant for eksempel venner, man er bevisst i sin måte å kommunisere på.</p> <p>En læringsprosess, der målet er at elevene skal utvikle sin kompetanse på flere områder som er relevante for vår tid.</p> <p>Kunne se sammenhenger mellom ulike fag og få en bredere forståelse og kunnskap i et fagområde, samt å utvikle sin evne til evaluering opp mot læringsstrategier, egeninnsats og mestringsområder/forbedringer.</p> <p>En betegnelse på elevens evne til å utvikle forståelse og kunnskap knyttet til, i denne sammenheng, et spesifikt yrke/programområde og i ulike kontekster.</p> <p>Evne til kritisk tenkning og refleksjon inngår også i begrepet dybdelæring.</p> <p>Kunnskap, erfaringer, kompetanse i et yrkesvalg</p> <p>Gradvis utvikler sin forståelse av begreper og sammenheng innen et fagområde (eks. Quizlet).</p> <p>ser sammenheng mellom fag (eks. hvorfor skal vi lære fellesfag).</p> <p>Kort sagt analysere, løser problemer, reflektere over egen læring, få helhetlig og varig forståelse.</p> <p>Grunnleggende læring og deretter kunnskaper, ferdigheter og holdninger om yrket de er i gang med, samt å bruke tidligere erfaringer og kunnskap med seg i sin læreprosess.</p> <p>Generell kunnskap/erfaring på fagområdet de sikter mot.</p>	<p>Bli kjent med fag</p> <p>Forstå</p> <p>Praktisere begrep</p> <p>Bruke det i ulike situasjoner – også hverdagslivet</p> <p>Abstrakte sammenhenger</p> <p>Kommunisere</p> <p>Læringsprosess</p> <p>Utvikle kompetanse</p> <p>Se sammenheng mellom fag</p> <p>Bred forståelse og kunnskap</p> <p>Evaluerer læringsstrategier, egeninnsats og mestringsområder</p> <p>Utvikle forståelse til yrket</p> <p>Kritisk tenkning og refleksjon</p> <p>Kunnskap</p> <p>Erfaringer</p> <p>Kompetanse i yrkesvalg</p> <p>Sammenheng mellom fag</p> <p>Sammenheng innen et fagområde</p> <p>Analysere</p> <p>Løse problem</p> <p>Reflektere over egen læring</p> <p>Helhetlig og varig forståelse</p> <p>Grunnleggende læring</p> <p>Generell kunnskap og erfaring på eget fagområde</p>	<p>Helhetlig forståelse</p> <p>Se sammenheng</p> <p>Refleksjon</p> <p>Læring</p> <p>Kompetanse</p>

Tabell 4 Analyse av refleksjonssvar fra lærerne

6.5 Funn fra aksjon tre: Refleksjon

Det første spørsmålet lærerne skulle reflektere over var hvordan de forstår begrepet dybdelæring. Her viste det seg at deres forståelse av begrepet hadde store likheter, og i analysen av deres meningsbærende svar endte jeg opp med fem kategorier som beskriver programfaglærernes forståelse for begrepet; helhetlig forståelse, se sammenheng, refleksjon, læring og kompetanse. På spørsmål om hvordan lærerne ville forklart dybdelæring for en elev, lærer eller praksisbedrift kommer det fram at noen knytter dybdelæring til

dannelsesprosessen. At dybdelæring er en viktig del av elevens vei mot å bli fagarbeider og et velfungerende medlem av samfunnet vårt. Videre at elevene skal utvikle evne til å ta egne valg innenfor det som regnes som ansvarlig yrkesutøvelse innen eget yrke. Dybdelæring skal ifølge programfaglærerne gi elevene mulighet til å være kritiske, utforske, reflektere, løse problemer på egen hånd, kommunisere og samhandle og utvikle kompetanse på flere områder. Organiseringen av undervisningen har betydning for hvordan og om dybdelæring finner sted, og programfaglærerne mener det er visse faktorer som må være på plass for at elevene på HO Vg1 får mer dybdelæring. Flere trekker frem tid som en viktig ressurs, ved at det settes av mer tid til hvert tema elevene skal arbeide med, og at det blir færre kompetansemål eller at de som finnes slås sammen. De mener også at elevene bør ha mer praksis enn de har per i dag, og at det bør tilrettelegges for mer praksis på skolen med egnede rom, utstyr og felles prosjekter mellom programfag og fellesfag. Når det gjelder hvordan lærerne ser for seg tilrettelegging for dybdelæring i programfagene kommer flere tilbake til dette med tid og færre kompetansemål som avgjørende faktorer. I tillegg nevner flere at elevene bør få flere og mer relevante praksisoppgaver både på skolen og i faget Yrkesfaglig fordypning. Oppgaver der elevene får trent på kritisk tenkning, refleksjon og kreativitet. En lærer svarer at elevene må tas på alvor når det gjelder yrkesvalget de har tatt, og da må vi være fleksible slik at de får tid og ressurser til å forske på det yrket de er interessert i. Elevenes motivasjon for å lære øker når de får anledning til å gå i dybden og stimulere nysgjerrigheten sin i yrket de ønsker å utdanne seg i. Dette er alle lærerne enige i, og de mener også at de opplever større engasjement og bedre konsentrasjon hos elevene. Enkelte lærere trekker også frem at de opplever at alle elevene i klassen får noe å strekke seg etter, også de sterke elevene. Ifølge en lærer styrkes elevenes selvutvikling, og lærer begrunner dette med at det som foregår i undervisningen gir elevene mulighet til å skape og utforske. I tillegg hevder flere av lærerne at elevene, ved å få sette seg mer inn i det yrket de ønsker, opplever mestring og økt læreglede.

Det kommer også frem av lærernes refleksjon at de ser behovet for at det knyttes kontakt med og benyttes eksterne fagfolk inn i skolen. At lærerne som skal undervise elevene bør ha relevant erfaring fra HO-yrkene og fersk kunnskap til praksisfeltet. Dette bringer meg over til neste spørsmål lærerne skulle svare på; hvilke utfordringer de har hatt når de har hatt som mål å tilrettelegge for dybdelæring. Igjen svarer de at mangel på rammefaktorene tid og utstyr har bydd på størst utfordring. Deretter kommer lærernes egen kompetanse. Flere erkjenner at det å

ikke lenger kjenne praksisfeltet og utviklingen der like godt etter flere år som lærere, utfordrer dem i undervisningssituasjoner. En annen faktor som ble nevnt er at elever utsettes for press fra foreldre, rådgivere eller andre, noe som medfører at de er usikre og kanskje ikke havner i riktig klasse og får «feil» dybdelæring. Det å ivareta disse elevene blir vanskelig. På tross av at lærerne viser til flere utfordringer med å skulle tilrettelegge for dybdelæring, har de ved bruk av egen kompetanse fått til mye bra. Alle trekker frem egen erfaring fra yrket som en viktig brikke for å gi elevene relevante eksempler fra egen erfaring. De har alle arbeidet bevisst med fagbegrep og forståelse av disse ved å knytte teori og praksis sammen. Deres egen interesse for yrket og erfaring fra å være fagarbeider har hatt stor betydning. Det samme har muligheten til å ha fokus på ett yrke i undervisningen. De sier blant annet at det å få mulighet til å løfte frem eget yrke og være kreative i måten å arbeide med fagene har vært givende. Noen svarer også at de opplever det lettere og mer naturlig å bruke eksempler fra egen erfaring når elevene er så interessert. Lærer og elev kan reflektere sammen og på den måten tilføres ny kunnskap og fokus inn i undervisningen. Noen har også kunnet ta i bruk sitt faglige nettverk for å gi elevene mer relevant opplæring og erfaring i yrket. Samarbeid med andre kolleger og hverandre har vært til stor hjelp, som for eksempel å kunne bruke andre læreres spisskompetanse innenfor et felt. Andre har brukt relasjoner de har fått gjennom praksisfeltet for å gi elevene ny og relevant kunnskap inn i undervisningen. Alle lærerne svarer at de nyter godt av å høre om hverandres erfaringer og at de setter pris på delingskulturen innad i teamet eller på tvers av hele HO-avdelingen. Det er ikke alle lærerne som har samme erfaring med bruk av faglig nettverk. Noen svarer at de i liten grad eller ikke i det hele tatt har brukt eget nettverk for å tilrettelegge for dybdelæring. Dette begrunnes med at det ikke har vært så lett å få til eller at det er så lenge siden de var i yrket at nettverket ikke er der lenger.

Et av spørsmålene lærerne skulle reflektere over var betydningen de mente dybdelæring hadde for overgangen mellom Vg1 og Vg2. Her svarer lærerne noe ulikt. Enkelte mener at det både kan være bra og ikke så bra. Usikkerheten enkelte lærere belyser går ut på at elever som ikke har tatt et bevisst yrkesvalg ikke nødvendigvis trenger å være mindre forberedt til Vg2 av den grunn, at økt fokus på dybdelæring ikke automatisk gjør elevene tryggere i valget sitt og at dybdelæring kan gi mindre generell kunnskap, informasjon og erfaringsdeling om andre yrker. Majoriteten av lærerne er derimot av den oppfatning at dybdelæring på Vg1 kan gi elevene økt kunnskap om andre HO-yrker, og at de får et bedre grunnlag for å ta et riktig valg.

Dybdeløring gir dem en dypere og bedre forståelse av faget, noe som igjen vil føre til at elevene mestrer Vg2 bedre. De blir bedre rustet til å stå i yrket, ta beslutninger og være mer aktive i egen læringsprosess. Et forslag som kom frem i forhold til organisering av oppløringen på Vg1 var at elevene bør få både generell kunnskapstilnærming om fagområdet egenart samt fordypning i ønsket fagretning mot Vg2. Slik ivaretas deres egen interesse for faget samt at bedriftenes etterspørsel etter mer kompetente elever på Vg2 imøtekommes.

I arbeidet med å tilrettelegge for økt dybdeløring for elevene har lærerne gjort seg sine erfaringer, og de ser hvor skoen trykker med hensyn til hva som må til for å få det til. De mener skolen bør bidra i dette arbeidet, når vi sammen skal tilrettelegge for dybdeløring. Lærerne mener rammefaktorer som tid, utstyr og lokaliteter til å gjennomføre praksis på skolen er helt avgjørende for å kunne gi elevene dybdeløring. De ønsker støtte i form av at det tilrettelegges for samarbeid mellom fellesfag og programfag, slik at oppløringen i fellesfag i større grad tilpasses yrkesvalget til elevene. Elevantallet i hver klasse bør reduseres fra 18 til maks 15 elever. Det å gjennomføre praktiske øvelser med de store klassene vi har per i dag, i de små rommene vi har og uten tilpasset utstyr er ikke tilfredsstillende. Det krever midler og ressurser for å kunne tilrettelegge optimalt for dybdeløring i alle fag, og lærerne signaliserer tydelig at faktorene som må til for dette ikke er på plass i dagens skole.

6.6 Forberedelse til aksjon fire: Kvalitative metoder

Ut ifra erfaringene og refleksjonene lærerne delte rundt organiseringen av yrkesspesialiserte klasser etter 1.termin, utformet jeg et forslag til en intervjuguide, både til fokusgruppeintervju med elever og intervju med bedrift. I tillegg utformet jeg spørsmål jeg ville stille Vg2-lærerne i et kvalitativt digitalt intervju. Programfaglærerne, veileder ved OsloMet og læringsgruppemedlemmer har bidratt i utforming og vurdering av disse, og deres innspill har hjulpet meg med å komme frem til de endelige utkastene som blir benyttet i de videre aksjonene. Når man utfører aksjonsforskning er et av kriteriene at aksjonene man gjennomfører skal evalueres for så å føre til planlegging av en ny aksjon. Jeg har vurdert og besluttet i dette prosjektet at fokusgruppeintervjuet med elevene, intervjuet med bedrift og digitalt intervju med Vg2-lærere skal foregå parallelt med hverandre. Altså vil de hver for seg ikke føre til noen ny aksjon, men resultatene fra dem vil gi mine kolleger og meg svar på spørsmål som kan fortelle oss noe om veien videre for hvordan vi kan organisere en god

opplæring for våre elever med yrkesspesialiserte klasser og økt fokus på dybdelæring. Jeg har valgt å presentere gjennomføring og funn fra de ulike aksjonene i hvert sitt kapittel, og de er definert med hver sin bokstav fra A – C, f.eks. aksjon fire B: Intervju praksisbedrift.

6.7 Gjennomføring aksjon fire A: Fokusgruppeintervju med elever

Lærernes erfaring er ett aspekt ved dette prosjektet, men hva er elevenes opplevelse? Jeg håpet elevenes evaluering av organiseringen av yrkesspesialiserte klasser ville gi meg ny kunnskap om hvilke erfaringer de har hatt gjennom dette skoleåret. Deres stemme var viktig i dette prosjektet, og jeg inviterte et utvalg på seks elever til et fokusgruppeintervju, to elever fra hver av de tre yrkesspesialiserte klassene bua, helsefag og helse- og servicefag. Jeg ønsket å høre med elevene hvordan de hadde opplevd det å gå i yrkesspesialiserte klasser. Om, og i så fall hvordan det hadde påvirket deres motivasjon for å lære mer om det yrket de er interessert i? Hadde de tanker om hvordan de har fått mulighet til å spesialisere seg innenfor yrket?

I prosessen med utvelgelsen av elever til fokusgruppeintervjuet ba jeg programfaglærerne komme med innspill og forslag til elever de mente ville egne seg til å delta. Lærerne og jeg var enige om at det var essensielt å ha med elever som turte å snakke i en slik intervjusituasjon. Jeg fikk flere forslag til elever jeg kunne spørre, og jeg sendte en forespørsel via melding på It's Learning. Det var en løsning som fungerte godt, for de elevene som hadde spørsmål i forkant av intervjuet kunne kommunisere med meg via meldinger. Til slutt endte jeg opp med fem elever som ville stille til intervjuet. Tidspunktet for intervjuet ble valgt ut ifra elevenes timeplan, slik at de ikke skulle miste undervisningstid. Jeg booket et møterom og sjekket at det var nok stoler og at vi kunne sitte samlet rundt et bord. Før selve intervjuet startet, leste jeg høyt den samme informasjonen elevene hadde fått om prosjektet på forhånd, samt samtykkeskjemaet (vedlegg 6). Alle skrev under på samtykkeskjema før intervjuet startet. Jeg informerte også om at jeg tok opp intervjuet via mobiltelefonen og viktigheten i av at de snakket en og en, og rolig og tydelig. Elevene fikk ikke vite spørsmålene på forhånd, de ble lest opp for dem etter hvert som intervjuet gikk sin gang. Jeg strukturerte intervjuet ved å stille spørsmål som hver og en rundt bordet fikk svare på. I tillegg la jeg også til rette for oppfølgingskommentarer- og spørsmål. Under selve intervjuet hadde jeg fokus på å være lyttende til det aktørene sa, og jeg hadde bestemt meg for ikke å ta notater. Det var

likevel et par steder underveis jeg noterte ned noen observasjoner, som når elevene ikke umiddelbart svarte eller brukte kroppsspråk i stedet for å svare verbalt. Jeg vil i neste kapittel dele funn jeg fant interessante fra fokusgruppeintervjuet med elevene.

6.8 Funn fra aksjon fire A: Fokusgruppeintervju med elever

Det var noen spørsmål jeg var ekstra spent på å få svar på når jeg gikk i gang med å analysere funnene fra fokusgruppeintervjuet. Det ene var om elevene hadde noen synspunkter på hvordan lærerne hadde planlagt og gjennomført yrkesspesialisert opplæring på HO Vg1? Det andre var hvordan elevene hadde opplevd å være inndelt i klasser sammen med andre med samme yrkesinteresse, og om de hadde opplevd at det var økt fokus på yrkesspesialisering? Jeg velger å presentere disse funnene først. Elevene fikk spørsmål om det var undervisningsopplegg de hadde erfart gjennom året, som de ville trekke frem som spesielt interessante? En elev svarte: *«Det er vel det at, i alle fag liksom, så har vi da retta det liksom mot det vi vil da. Sånn at det da blir enklere å kanskje forstå hele perspektivet liksom»*. En annen elev svarte at lærere hadde brukt eksempler fra yrket i undervisningen, også fellesfaglærerne. Alle elevene nikket bekreftende til det som ble sagt. En elev tilføyde: *«Jeg synes det har vært veldig bra, for vi har gjort mye som har vært rettet mot praksis og der vi skal jobbe»*.

I forhold til hvordan elevene hadde opplevd skoleåret og det å gå i en klasse sammen med elever som har akkurat samme yrkesinteresse som dem, svarte alle at det hadde vært bra. Det som gikk igjen i elevenes svar var hvor lett de synes samarbeidet mellom elevene gikk, når de alle hadde samme yrkesfokus. En av elevene sa: *«Ja, det funker kjempebra synes jeg, fordi da får vi samarbeidet bedre og sånn»* mens en annen uttrykte det slik: *«Jeg synes det har vært kjempebra, jeg, for da kan du på en måte snakke om opplevelsene dine med de andre også, som gjør det samme»*. Flertallet av elevene ga også uttrykk for at det å gå i klasser sammen med andre med samme yrkesinteresse ga dem økt motivasjon for å lære og bli dyktigere i yrket. De snakket blant annet om at de ble motivert for å komme på skolen, noe dette utsagnet beviser:

«Jeg tror det har vært litt bra for motivasjonen min i hvert fall, for da har man lyst til å komme på skolen fordi det er folk som du skal jobbe med kanskje i fremtiden, og de vil det samme som deg og da er du ikke alene på en måte».

Elevene trakk også frem fordelene ved å bruke hverandres ressurser som en motivasjonsfaktor. To av elevene uttrykte dette slik:

Elev B: «Jeg synes det har bedret motivasjonen, ved at man liksom kan snakke med andre, snakke litt om oppgaven og hjelpe hverandre og legge inn litt innspill og sånn».

Elev D: «Ja, hvis man sitter fast med en oppgave, så trenger man ikke sitte og vente på læreren, man kan heller gå til sidemannen og spørre om han har noen innspill her, og man kan gi innspill til hverandre ved å snakke med hverandre om det da».

En av elevene hadde derimot en litt annen opplevelse. Eleven svarte at det hadde vært greit, fordi elevene når de f.eks. var i praksis kunne snakke sammen og finne løsninger sammen, fordi man jobber med akkurat det samme. Samtidig uttrykte eleven at det var litt uheldig, fordi de ved å ha fokus på det samme yrket gikk glipp av hvordan de andre elevene med andre yrker hadde hatt det. Flere av de andre elevene derimot mente at de fikk god informasjon og innsikt i hva de andre elevene i andre klasser lærte og gjorde ved å snakke med dem.

På spørsmålet om hvordan elevene hadde opplevd å måtte bestemme seg for et HO-yrke allerede før de begynte på skolen, svarte de ganske blandet. En elev hadde opplevd det som altfor tidlig å ta et slikt valg. En annen svarte følgende:

«... fordi man vet jo ikke helt hva man vil bli, og da at du ... på en måte må velge da, så da blir man stilt i en veldig vanskelig situasjon. Det er sånn; Oj, liksom! Jeg har egentlig lyst til å gjøre det eller det, så da blir det litt vanskelig. Men, det er jo greit, selvfølgelig ...».

Tre av elevene hadde bestemt seg før de startet på videregående skole. To av disse fortalte at de hadde bestemt seg for yrkesvalg etter å ha vært på besøk/hospitert ved vår skole i løpet av tiende trinn, den tredje bare visste det. Videre i intervjuet kommer det frem at fire av de fem elevene har vært veldig fornøyde med organiseringen i yrkesspesialiserte klasser. Det å få lov til å spesialisere seg i yrket og det å få mer kunnskap allerede på Vg1 er noe de trekker frem, samt det å slippe å bli tvunget til å prøve andre yrker når de har tatt et valg. En elev svarte at det har vært bra å få starte allerede på Vg1, spesielt det å få jobbe spesifikt med det yrket hun har valgt. En annen sier at det å få vite mer om det du vil bli er positivt, men legger også til at det kan være negativt for de som vil bytte yrke. En tredje legger vekt på at det å slippe å gå et helt år, hvor du må være med på ting du ikke er interessert i eller føler du har bruk for, er positivt. Vi kommer raskt i gang med det vi ønsker. En elev svarer at hun valgt å bli helsesekretær, og denne ordningen gjør at hun slipper å bli plassert i f.eks. barnehage. Nå får hun lære der hun forhåpentligvis skal jobbe i fremtiden, nemlig på et legekantor. «*Jeg blir jo mye mer motivert av det*», sier hun. En av elevene hadde et litt annet syn på saken, og det handlet om at elevene ved å spesialisere seg så tidlig ikke får prøvd andre yrker eller fikk nok utfordring i yrkesoppgavene innenfor yrket. Eleven påpekte at det at de fikk tilbud om å bytte yrke hvis de ville, ikke ble så aktuelt fordi man også måtte bytte klasse. På dette punktet fikk eleven støtte fra de andre, som understreket at det ikke er så fristende å bytte klasse når de trives så bra og har blitt godt kjent med både elever og lærere. I tillegg kom det frem at den ene eleven hadde opplevd at de i praksisgruppen med gule engler⁴ ikke fikk ta del i arbeidet på den måten en helsefagarbeider faktisk utfører sin jobb. Noe som førte til at praksisperioden ikke ga eleven de utfordringene han hadde forespeilet seg, og som også gjorde at eleven ble i tvil om yrkesvalget sitt.

6.9 Gjennomføring aksjon fire B: Intervju praksisbedrift

Jeg ønsket å intervju to avdelingsledere fra henholdsvis et sykehjem og en barnehage. Det var av stor interesse for prosjektet vårt å høre om de hadde merket noen forskjell med hensyn til våre elever i år kontra tidligere år. For å kunne få svar på dette var jeg avhengig av at bedrifter som faktisk hadde praksiselever fra oss i fjor sa seg villige til å stille til intervju. Jeg gjorde derfor et systematisk utvalg og sendte forespørsel direkte til de aktuelle

⁴ Gule engler er betegnelsen for elever som er i praksis på sykehjem. Dette er en tilpasset praksisordning der elevene fungerer mer som aktivitører, samtalepartnere o.l., altså ikke ordinær veiledende praksis.

avdelingslederne. Dessverre var det kun en av bedriftene som kunne stille opp til intervju, dette var en barnehage. På grunn av tidsperspektivet ble det ikke aktuelt å sende nye forespørsler til andre bedrifter etter sommerferien. Jeg hadde mailkorrespondanse med styrer i den aktuelle bedriften, som satte meg i kontakt med aktøren som hadde sagt seg villig til å bli intervjuet. Vi avtalte dato og klokkeslett for intervjuet, og da jeg kom dit hadde de ordnet det slik at vi fikk sitte i et uforstyrret rom. Idet jeg møtte personen som skulle intervjues hadde jeg fokus på å skape en god relasjon og jeg stilte en del uformelle spørsmål om bedriften, personenes erfaring i yrket, utdanning og vi småpratet om litt av hvert. Jeg fortalte også litt om meg selv. Aktøren fikk informasjon om prosjektet mitt og at jeg kom til å ta opp intervjuet med mobiltelefonen, og samtykkeskjemaet ble undertegnet før vi startet opp med selve intervjuet. Målet med intervjuet var å få ny kunnskap om hvordan praksisbedriften og aktøren mente elevene var mer eller mindre engasjerte, hadde bedre kunnskap og ferdigheter eller andre holdninger enn de har erfart med elever fra vår skole tidligere år? I tillegg var jeg nysgjerrig på hva bedriften legger i begrepet dybdelæring, og hvordan de tenker rundt opplæringens krav til elevenes kunnskap, ferdigheter og holdninger om yrket de har valgt. Svarene jeg fikk vil sammen med elevenes og lærernes refleksjoner danne grunnlag for vårt videre arbeid.

6.10 Funn fra aksjon fire B: Intervju praksisbedrift

Det kom tidlig fram i intervjuet at aktøren har vært meget fornøyd med elevene fra vår skole i løpet av den tiden elevene har vært der i praksis. Elevene har vist interesse for yrket og har også gitt uttrykk for at de vet hva de ønsker med hensyn til utdanning. Det kom også frem at elevene har en mer bevisst holdning til hvilken aldersgruppe med barn de vil jobbe med, noe som oppleves som at elevene har mer mot til å prøve seg frem. Tidligere har aktøren erfart at elever gjerne vil bytte hvilken avdeling de er på, fordi de opplever at det kan være krevende og skummelt å jobbe med barn i en viss alder. Dette mener aktøren har med modning å gjøre, samtidig som at elever som viste mer kunnskap og interesse for yrket er tryggere i ulike situasjoner og klarer å «stå i det» i større grad. Det handler også om at elever som får jobbe med f.eks. de yngste barna opplever mestring og får mer selvtillit til å gjennomføre ulike arbeidsoppgaver. Videre kom det frem at aktøren har hatt erfaring med elever som egentlig ikke vil være i praksis, og som da er mer i veien enn til hjelp. Dette året derimot har de opplevd elevene mer interesserte og engasjerte. Tidligere år har de opplevd at de må mase på

elevene, mens de nå opplever at elevene virkelig har lyst til å være der og lære. Elevene tar initiativ og gjør en innsats, og på den måten blir de en ressurs. Dette med elevenes motivasjon var noe jeg ønsket å høre mer om. Jeg spurte derfor om aktøren kunne gi meg noen eksempler der de har opplevd elevene som umotiverte og hvilke tanker de har om hvorfor dette er tilfellet. Jeg fikk følgende svar:

«Jeg har jo hatt en som hadde veldig mye fravær, som ikke er her, og da er det jo på en måte vanskelig å sette vurderinger, og da skjønner man jo fort at de ikke er interessert da. Så det er jo, gi det et forsøk tenker jeg da, de er jo ikke her så lenge og hvis du er her en hel uke og finner ut at dette er ikke noe for meg, så er det jo sikkert mulig å få prøve noe annet. Da har man på en måte prøvd det».

Aktøren forklarer videre at det er stor forskjell på elevene som kommer ut i praksis, og at den ene eleven hun var veileder for denne gangen har vist stor interesse for de arbeidsoppgavene han skal utføre. Vi kom inn på elevenes kunnskap til yrket og bedriftens erfaring med dette i forhold til våre elever. Hadde aktøren noen refleksjoner rundt endring i elevenes kunnskap om det yrket de hadde valgt, om de opplevde dette var forskjellig fra tidligere år. Aktøren kunne fortelle at inntrykket er at elevene kan vise til planer de har jobbet med på skolen, at de relaterer teori opp mot praksis og det arbeidet de gjør der. Aktøren kunne også formidle at det var en stor forbedring i elevenes væremåte og trygghet i møte med barna fra første til andre praksisperiode. Elevene viste større forståelse og ferdighet i samspill med barna mot slutten av skoleåret. Samtidig så bedriften at elevene i enda større grad hadde hatt bruk for mer relevant kunnskap, som f.eks. å vite om innholdet i rammeplanen for barnehagen.

I tillegg til å få innsikt i hvordan bedriften opplevde elevenes kunnskapsutvikling var det interessant å høre hvordan bedriften opplevde elevenes holdning til yrket og det de skulle lære. Til dette svarer aktøren at det er stor forskjell på modenhet og vilje til holdningsendring hos elever, det merker de godt når de har dem i praksis. De møter både modne og umodne ungdommer, og det er lett å se hvilke som passer inn og hvilke som kanskje mangler både motivasjon og holdning til å prøve ut yrket. Enkelte elever har utfordringer med det å f.eks. kommunisere med barna, både verbalt og non-verbalt, og av disse er det alltid noen som ikke

evner å ta til seg veiledning og endre holdning. Aktøren sier videre at dette er noe de anser som viktig, da barna får med seg dette med f.eks. ansiktsuttrykk eller tonefall, selv om de ikke har et talespråk ennå. Videre forklarer aktøren hvordan de som veiledere i praksisbedriften tidligere har sett forskjeller mellom Vg1 og Vg2 elever når det kommer til ferdighetsnivå i utøvelse av yrkesrelaterte arbeidsoppgaver. At det er ulike forventninger til elevene fra de ulike utdanningsnivåene. Det kommer tydelig frem at det som er forventet av elevene på begge nivåene er at det er en vilje og et ønske om å lære, vise og ta initiativ og være tilstede der det skjer. Praksisbedriften forventer at elevene som kommer ut i praksis, spesielt Vg2-elevne, har tatt et bevisst valg og ønsker å bli bedre kjent med yrket. At det er dette de vil. Da ønsker de også at elevene tar initiativ og f.eks. kan ta med seg ett eller to barn og finne på noe sammen med dem, prøve seg og i hvert fall være tilstede der de er. Aktøren sa blant annet:

«Hvis det er jeg som skal følges, så ønsker jeg jo at de følger meg som en hale egentlig, uten at jeg skal måtte finne fram ting og sånn da men, at de er mer åpne for å se og lære da, på Vg2».

Aktøren sier senere i intervjuet at det også hadde vært en fordel dersom elevene før de kom ut i praksis kunne skrevet noen linjer med hvilke forventninger de har til praksis og sin veileder. Da ville de sammen kunne avklart forventninger til hverandre og på den måten også gjort vurderingsarbeidet lettere. Et forslag som kommer frem er om det kunne vært en forventningssamtale mellom praksisbedrift og elev, der begge parter forventninger til praksisperioden kunne blitt formidlet. Noen få av programfaglærerne og en av elevene fra de tidligere aksjonene hadde uttrykt at elevene gjennom å gå i yrkesspesialiserte klasser gikk glipp av informasjon og kunnskap om andre HO-yrker. Slik intervjuet hadde utviklet seg til nå ble jeg nysgjerrig på hvordan informanten tenkte rundt dette, selv om det ikke var et spørsmål i intervjuguiden. På dette svarte aktøren at det var noe hun ikke hadde tenkt så mye på, annet enn at det trolig blir nevnt yrker i sammenhenger der det er naturlig. Aktøren nevner vernepleier som et av yrkene de samarbeider med. Svaret får meg til å reflektere over om forståelsen for hva som er HO-yrker ikke er innarbeidet hos aktøren, og jeg lar det ligge for ikke å sette aktøren i en ukomfortabel situasjon.

Noe av det jeg har vært ute etter å finne svaret på, både når det gjelder programfaglærerne og bedriftene, er hva de legger i begrepet dybdelæring. Jeg ber derfor aktøren prøve å sette ord på hva dybdelæring innebærer for elevene i praksis. Aktøren svarer at dette handler mye om at elevene setter seg inn i hva som faktisk skjer i en barnehage, og viser interesse for å bli kjent med rutiner og arbeidsoppgaver. At elevene viser engasjement og får mulighet til å gjøre egne erfaringer i yrket. Videre svarer hun at bedriften kan følge opp elevenes dybdelæring ved å være tett på og oppfordre elevene til å stille spørsmål. Og hvis de ikke har svaret på det eleven lurer på der og da, kan de finne ut av ting sammen.

6.11 Aksjon fire C: Kvalitativ digitalt intervju

Jeg informerte programfaglærerne om mitt prosjekt på et avdelingsmøte, og alle Vg2-lærerne mottok en mail med forespørsel om å delta i et digitalt kvalitativt intervju. Selve intervju spørsmålene la jeg ut på It's Learning, som er vår felles læringsplattform. Der er det en funksjon hvor man kan lage en undersøkelse med alle slags spørsmålsvarianter. Dette skjedde noen uker før sommerferien og det var kun tre lærere som svarte. Etter diskusjon med veilederen min kom vi fram til at jeg burde prøve å få inn noen flere svar. Når skolen startet igjen på høsten purret jeg på programfaglærerne, noe som resulterte i at jeg fikk svar fra fem av totalt åtte mulige. Jeg ser i ettertid at begge tidspunktene for gjennomføring av det digitale intervjuet nok var ubeleilig for lærerne, da det både mot slutten og starten av skoleåret er hektisk for dem. Jeg tenker likevel at svarene jeg fikk er informative og sammen med andre funn kan gi meg en større innsikt og kunnskap om problemformuleringen min. Jeg valgte å stille åpne spørsmål og hadde kun noen få flervalgsspørsmål som omhandlet pedagogisk utdannelsesnivå, antall fagbrev og antall år de hadde jobbet som lærere. Disse variablene kommer jeg ikke til å trekke frem i prosjektet da jeg i ettertid finner dem lite relevante for min forskning. Fordi jeg har benyttet meg av åpne spørsmål har jeg valgt å legge frem funnene fra det digitale intervjuet på samme måte som om det var et vanlig intervju jeg har gjennomført.

6.12 Funn fra aksjon fire C: Kvalitativ digitalt intervju

Et av spørsmålene jeg stilte Vg2-lærerne var hva de la i begrepet dybdelæring. Svarene jeg fikk var ganske forskjellige. En av aktørene svarte at dybdelæring handler om å lære noe grundig. Videre forklarer aktøren at det handler om at eleven ser sammenheng mellom teori og praksis, og får kunnskaper, holdninger og ferdigheter samt praktisk erfaring fra det som

kjennetegner yrket de skal utdanne seg i. Elevens evne til refleksjon er også noe aktøren nevner som viktig, samt elevens evne til å forstå hvorfor vi gjør det vi gjør og at eleven på den måten lærer seg endringskompetanse. En annen av aktørene trekker frem det å la elevene få jobbe med fagstoff over tid og se sammenhenger slik at de kan anvende fagstoffet i ulike situasjoner.

På spørsmålet om hva Vg2-lærerne legger i begrepet yrkesspesialisering svarer aktørene ganske likt. De trekker alle frem at undervisningen bør være rettet mot det yrket elevene har valgt og skal inn i. At dette gjelder alle fag, også fellesfagene. De sier også at det er viktig at lærerne har satt seg inn i hva eleven faktisk trenger å lære, og at elevene også blir bevisst dette spørsmålet. Videre svarer de at elevene må få relevante praktiske oppgaver som bygger på oppdatert fagkunnskap, altså virkelighetsnært og likt det som foregår i det faktiske yrket.

Når Vg2-lærerne svarer på spørsmålet om hvordan de mener dybdelæring og yrkesspesialisering henger sammen, er det en fellesnevner som kommer tydelig frem. Alle svarer at dette henger tett sammen, og at det har stor betydning for elevenes motivasjon. I tillegg legger de vekt på at elevene vil være bedre rustet til å møte yrket de har valgt når de har fått lov til å ha fokus på relevante arbeidsoppgaver gjennom utdanningen sin. Elevenes interesse og motivasjon for yrket de har valgt bidrar til at nettopp dybdelæring skjer.

Jeg stilte følgende spørsmål til Vg2-lærerne: *Hvordan tenker du økt dybdelæring og yrkesspesialiserte klasser på Vg1 kan bedre overgangen mellom Vg1 og Vg2?* Jeg var veldig spent på hva aktørene kom til å svare, fordi det ville fortelle meg hvordan Vg2-lærerne tenker at det kan tilrettelegges for elevenes progresjon med tanke på yrkesspesialisering. Aktørene hadde her gode refleksjoner, som f.eks. at de elevene som er motiverte og er sikre i sitt yrkesvalg vil oppleve det svært nyttig. Det vil øke motivasjonen og gi en følelse av økt relevans, noe som igjen vil kunne føre til at flere står løpet ut og fullfører. For disse elevene, som er interessert og motiverte, vil det gi en bedre overgang til Vg2. Men for elever som bruker yrkesfag som et springbrett til høyere utdanning, uten å ha interesse for noe eller ikke vet hva de vil bli kan det oppleves krevende å arbeide så tett på og med et spesifikt yrke. Dette kan ha en negativ effekt, som igjen kan føre til at flere dropper ut, eller gjør omvalg. Og det i seg selv kan være positivt, fordi vi da «sitter igjen» med motiverte elever. Ved å

yrkesspesialisere allerede på Vg1-nivå blir elevene raskt introdusert for det de vil bli eller ikke vil bli.

Mitt siste åpne spørsmål til Vg2-lærerne var: *Hvilke krav stilles det til programfaglærerne, både på Vg1 og Vg2, når dybdelæring for elevene skal ivaretas?* En av aktørene hevdet at det ikke nødvendigvis krevde så mye av lærer, annet enn at han må ha erfaring/utdanning som er tilnærmet yrke, og selvsagt lærerutdanning. Samme aktør hevdet samtidig at hvis lærer har fagarbeiderutdanning vil det selvsagt være lettere å undervise i konkrete arbeidsmetoder. I tillegg fremstår undervisning og det pedagogiske opplegget mer troverdig for elevene dersom lærer har den fagbakgrunnen som elevene ønsker utdanning i. En annen aktør trakk frem at det krever godt samarbeid og fokus på erfaringsdeling. Konkrete forslag som det å ha tålmodighet, kunne veilede, stille de riktige spørsmålene og evne til å jobbe målrettet med både kortsiktige og langsiktige mål ble også løftet frem i Vg2-lærernes svar.

7 OPPSUMMERENDE DRØFTING

I dette kapittelet vil jeg drøfte hvordan mine funn kan ses i forhold til relevant teori, forskningsfeltet og styringsdokumenter. Jeg har valgt å systematisere drøftingen ved først å ta utgangspunkt i forskningsspørsmålene mine, for deretter å vise til hvordan jeg har fått svar på min problemformulering. Det bli viktig for meg å forsøke å trekke paralleller mellom funnene fra de ulike aksjonene for å prøve å belyse hva som er av felles oppfatning og hva som er av ulik oppfatning hos aktørene og empirien. Jeg har gjennomført flere aksjoner, og etter mine vurderinger blir det for omfattende å presentere alle svarene som har kommet frem. Jeg vil derfor trekke frem det jeg mener er mest relevant og det jeg anser har størst betydning for å belyse problemformuleringen. Sammen med kollegaer har jeg gjennom systematisk arbeid forsøkt å legge til rette for at vi skal få en felles forståelse for dybdelæring, samt finne ut hvordan programfaglærere kan planlegge, gjennomføre og evaluere yrkesspesialisert opplæring på HO Vg1. Mine kolleger har gjennom ulike aksjoner delt av sine erfaringer og refleksjoner, og vi har søkt å finne ut hvilke krav og tilrettelegginger L20 legger føringer for, samt hvordan vi kan ivareta disse. I tillegg har elever på HO Vg1, en praksisbedrift og programfaglærere på HO Vg2 deltatt i aksjoner som alle har bidratt til interessante funn i prosjektet, slik at jeg kan svare på problemformuleringen min.

7.1 Hvordan opplever elevene det å gå i en klasse hvor alle har samme yrkesinteresse og det er fokus på økt yrkesspesialisering?

Helse- og oppvekstfag var et av de utdanningsprogrammene det ble uttrykt bekymring for i Meld. St. nr. 20 (Utdanningsdirektoratet, 2012-2013). Det kom frem at etterspørselen etter faglært arbeidskraft var stor samtidig som tidens opplæring ga lite rom for fordypning. Ett av regjeringens tiltak som ble presentert i meldingen var tidligere spesialisering på Vg1. Hvordan utdanningsløpet organiseres kan få stor betydning for elevenes motivasjon for læring og om de faktisk fullfører utdanningen sin (Hansen, Hoel & Haaland, 2015; Hiim, 2013; NOU 2018:15; Hegna, Dæhlen, Smette & Wollscheid, 2012). Elevene som startet på HO Vg1 høsten 2018 fikk ikke mulighet til å mene noe om vårt valg rundt organiseringen av deres opplæring. Riktignok fikk de et informasjonsbrev der de ble fortalt hvordan vi ønsket å gjennomføre året, og vi opplevde at både elever og deres foresatte var positive til begrunnelsen vi ga for vår plan. Tidligere forskning viser til at det å kartlegge elevenes

interesser og utdanningsbehov ved skolestart er viktig for at opplæringen skal oppleves yrkesrelevant (Hansen et al., 2015). En av elevene uttrykte i fokusgruppeintervjuet at hun var takknemlig for at hun fikk fordype seg i det yrket hun ville utdanne seg til allerede fra skolestart. Tidlig kartlegging av elevenes yrkesvalg, slik vi gjorde det, bidrar til at elevene får større mulighet til å tilegne seg kompetanse slik læreplanen beskriver den, og ikke minst slik at den er knyttet til elevenes yrkesinteresse og utdanningsplaner (Hansen et al., 2015).

Når det gjøres store endringer er det alltid en fare for at disse endringene går utover noen, direkte eller indirekte. I vårt prosjekt ble både lærere og elever prøvemaner når vi skulle gjøre en stor endring i måten klasseinndeling og undervisning skulle foregå. Elevene hadde selvsagt ikke noe sammenligningsgrunnlag fra tidligere, men lærerne derimot ga uttrykk for at de opplevde at klassene fungerte bedre enn tidligere år. De erfarte at ordningen med yrkesspesialiserte klasser fungerte bra for de elevene som hadde tatt et yrkesvalg allerede før skolestart, eller som gjorde det under de første ukene når vi hadde fokus på yrkesorientering. Dette ble også bekreftet av fire av fem elever i fokusgruppeintervjuet. De kunne fortelle at det å gå i klasse med andre som hadde samme yrkesinteresse førte til at de alltid hadde noen å samarbeide med samt dele felles erfaringer med. Elevene fortalte at de følte seg som en større del av et fellesskap fordi alle skulle lære om det samme og utdanne seg til det samme yrket. En interessant observasjon underveis i skoleåret skjedde når Vg1-klassen med helsefagarbeidere skulle ha praksis på skolen. Alle elevene gikk med uniform og var synlig stolte og engasjerte i det de skulle gjøre. Var de på vei til å utvikle en yrkesidentitet? Gjennom undervisning og identitetsskaping begynner elevene å få en forståelse for yrket og dets vilkår, og på den måten utvikles også yrkeskompetansen gradvis (Säljö, 2016; Lave & Wenger, 1991; Dreyfus, 2012).

Det at all undervisning som foregår knyttes opp mot det yrket elevene skal utdanne seg til, bidrar til at de i felles aktiviteter er aktive og samhandler med hverandre om læringsstoff i alle fag. Dette bekreftes av Lave & Wenger (1991) som hevder at mennesker gjennom situert læring, kommer i kontakt med kunnskap ved å delta i forskjellige former for praksis som f.eks. praksisøvelser med elever med samme yrkesinteresse, enten på skolen eller i en praksisbedrift. Elevene i intervjuet kunne bekrefte at all undervisning, både i fellesfag og programfag, ble relatert til yrket elevene skal utdanne seg til. De beskrev at alle fag ble rettet mot praksis og steder der de i fremtiden skulle jobbe, og de opplevde at det på grunn av dette

ble lettere å forstå hele perspektivet. Elevene det her er snakk om viste tydelig engasjement for fagene og utdannelsen i sin helhet, og det er ifølge Berg & Erichsen (2014) en viktig faktor når undervisningen skal fremme dybdelæring. Det at alle fagene ble relatert til det yrket elevene hadde interesse for, er i tråd med det Gilje, Landfald og Ludvigsen (2018) sier om dybdelæring. De viser til at i et kognitivt perspektiv forutsetter dybdelæring at det som skal læres og forstås, må settes inn i en relevant og forståelig sammenheng. Hvis elevene opplever at læringen ikke er faglig relevant er det en risiko for at de kun tilegner seg fragmenter som er avgrenset fra fagets kjerneelementer (Gilje et al., 2018).

Elever trenger motivasjon og læringsaktivitet slik at de opplever opplæringen interessant, verdifull og relevant for de planene de har for egen utdanning (Hansen et al., 2015; Skaalvik & Skaalvik, 2018). Flertallet av elevene jeg intervjuet hevdet at yrkesspesialiserte klasser både økte deres motivasjon for å lære og å møte opp på skolen. De fant det enkelt å samarbeide med medelever fordi det alltid var noen å spørre om hjelp, også når ikke lærer var tilgjengelig. I tråd med Illeris (2012) sin teori kan det at elevene opplever en relasjon og at det foregår utveksling av erfaring og kunnskap, føre til at de også lærer hvordan de kan integrere i en sosial kontekst og i et felleskap. Elevene uttrykte at det å være i en klasse der alle hadde samme mål og de kunne bruke hverandres ressurser virket som en motivasjonsfaktor. Det kan virke som om det å ha klassekamerater med samme yrkesinteresse ble en drivkraft for flere av elevene, samt at læringsprosessen deres ble styrket av nettopp det å ha samme mål for utdanningen sin (Illeris, 2012). På bakgrunn av det elevene svarte er det nærliggende å tenke at de elevene som hadde bestemt seg og var sikre i yrkesvalget sitt, også ble drevet av en indre motivasjon for å lære. Ryan & Deci (2000) viser blant annet til at elever som ser nytteverdien i det de skal lære, blir inspirert til å handle ut ifra interesse. Enkelte av elevene sa også at de i tillegg til å bli motiverte av å gå i yrkesspesialiserte klasser, opplevde at de fikk større mulighet til å bli dyktigere i yrket. Det at elevene ser verdien i å samarbeide og kanskje «pushe» hverandre i ulike læringsaktiviteter er i også tråd med Vygotsky (2000) sin teori om den proksimale utviklingssonen. Når elevene blir utfordret gjennom problemløsninger i samarbeid med dyktigere medelever, og på den måten flytter grenser for seg selv og sitt eget utviklingsnivå. Ifølge Dreyfus & Dreyfus (2012) handler læring og utvikling om å etterligne de som er dyktige for selv å kunne bli ekspert. Elevene som starter hos oss på HO Vg1 er nybegynnere, og gjennom opplæringen frem mot gjennomført Vg3 eller lærlingetid og fagbrev tar de stegene opp mot å bli eksperter i faget sitt.

Når ungdom skal velge sin yrkesvei styres de gjerne av to hovedelementer, hvor de enten velger ut ifra forventning til om de vil mestre det eller ut ifra interesse og trivsel, nytte, påkrevet arbeidsinnsats og overensstemmelse med egen identitet og idealer. Utdanningsvalget er for mange unge et identitetsvalg, og de trenger å oppleve at valget stemmer med den identiteten de ønsker å bygge opp (Henriksen, 2017). En av elevene fortalte om elever som hadde vært og fortsatt var usikre i yrkesvalget sitt, og det kom frem at elever opplevde å inneha for lite informasjon om de andre HO-yrkene. Denne problemstillingen ble diskutert innad i avdelingen, da flere lærere også kunne bekrefte dette, og vi opplevde det både frustrerende og trist at elever fortsatt var usikre i valget sitt. Vi hadde brukt mye tid på nettopp det å hjelpe elevene med å bli sikre gjennom grundig yrkesorientering de tre første ukene av året. Lærerne har dessuten et ansvar for å sørge for at elevene får kjennskap til og kunnskap om de andre yrkene innenfor HO, yrker som flere av dem trolig vil samarbeide med i fremtiden på tross av at de nå går i yrkesspesialiserte klasser. To av læreplanmålene i faget yrkesutøvelse omhandler at elevene skal sette seg inn i andre HO-yrker, hvordan de er fordelt i stat, fylke og kommune, samt ulike arbeidsoppgaver hvert yrke innehar (Utdanningsdirektoratet, 2018). En elev uttrykte at de ved å være plassert i yrkesspesialiserte klasser ikke får prøvd ut andre HO-yrker. Vi hadde i vår planleggingsfase av organiseringen diskutert at elever kunne få ta omvalg med hensyn til yrker de ville lære om. De skulle få tilbud om å bytte klasse, slik at de fikk relevant opplæring knyttet til yrket sitt i alle fag. Til dette svarte elevene at det å bytte klasse ikke var så fristende fordi de hadde fått så gode relasjoner med både lærere og medelever i den klassen de hadde startet i. Av 126 elever som gikk HO Vg1 dette skoleåret var det kun en håndfull elever som faktisk valgte å bytte yrke underveis. Disse elevene fortsatte i den klassen de hadde startet i, men fikk differensiert praksis og oppgaver rettet mot yrket de ville søke seg til på Vg2, altså en slik ordning vi opprinnelig har gjennomført hos oss i de siste årene. Elevene ga uttrykk for at relasjon til lærer og medelever betød mer for dem enn å kunne få gå i en yrkesspesialisert klasse, noe som kunne tyde på at de trivdes godt der de var. Dette var også lærernes inntrykk, og ifølge elevundersøkelsen hadde trivselen blant elevene på HO Vg1 en økning på 0,3 prosent fra skoleåret 2017/2018 til 2018/2019. Ved at elevene erfarer at lærere lytter til dem i skolehverdagen, og at de blir hørt og kan ha en reell innflytelse er av stor betydning for hvordan de takler de krav som stilles til dem (Utdanningsdirektoratet, 2017b).

Oppsummering:

Ut ifra funn, tidligere forskning, teoriperspektivet og min tolkning blir svaret på mitt første forskningsspørsmål at flertallet av elevene opplever det å være inndelt i yrkesspesialiserte klasser positivt. De ser verdien i å gå i klasse sammen med andre som har samme interesse som dem, og de erfarer at fellesfagene og programfagene har relevans til det yrket de ser for seg en fremtid i. Ved at all undervisning blir rettet mot yrket de har valgt ser elevene fagene og sammenhengen mellom fagene i et større perspektiv. Motivasjonen både for å lære og å møte opp på skolen er høy, og medelever oppleves som en ressurs i læringsarbeidet. De ser seg selv i et større praksisfelleskap der det å utføre arbeidsoppgaver og diskutere fag med medelever er med på å gjøre dem dyktigere i yrket sitt. Enkelte elever profiterer ikke i like stor grad på at vi allerede tre uker ut i skoleåret deler dem inn i yrkesspesialiserte klasser. Dette gjelder spesielt de elevene som ikke er sikre i yrkesvalget sitt, og som opplever at det blir vanskelig å gjøre omvalg når de har opparbeidet trygghet og gode relasjoner i klassen de har startet i.

7.2 Hvordan opplever praksisbedriftene elevers interesse og motivasjon for yrket når de kommer fra yrkesspesialiserte klasser?

I prosjektet endte jeg kun opp med å intervjué én aktør fra en bedrift, en barnehage. I intervjuet svarte aktøren noen ganger på vegne av de andre veilederne som også hadde elever fra vår skole. Det ble med andre ord referert til hva de hadde erfart med de elevene de fulgte opp. Jeg velger likevel å ta med meg aktørens erfaringer fordi de har en grad av validitet i forhold til prosjektet, men jeg er klar over at reliabiliteten er lav.

Å interessere seg for noe nytt eller tilegne seg og anvende ferdigheter er et vesentlig trekk hos oss mennesker, og det påvirker våre prestasjoner, utholdenhet og glede gjennom hele livet (Ryan & Deci, 2000). Vi erfarer hvert skoleår at det å få være i praksis og få erfaring alltid står høyt hos elevene. Aktøren jeg intervjuet i prosjektet kunne fortelle om elever som viste seg å være meget interesserte og motiverte for yrket sitt når de var ute i sine praksisperioder, noe som kom til uttrykk gjennom væremåte og engasjement. Skole og lærebedrift er i henhold til overordnet del, Opplæringsloven og resten av læreplanverket likeverdige læringsarenaer. Den opplæringen elevene får i både skole og bedrift bygger på det samme verdigrunnlaget og de samme prinsippene. Opplæring i arbeidslivet har noen krav og rammer som er forskjellig

fra skolen, men skole og bedrift deler ansvaret for den opplæringen som gis (Utdanningsdirektoratet, 2017b). Elevene får gjennom faget yrkesfaglig fordypning (YFF) mulighet til å prøve ut ett eller flere av de aktuelle yrkene innenfor HO. Gjennom YFF får de fordype seg i kompetansemål fra Vg3, og innhold, oppgaver og arbeidsmåter som karakteriserer yrkene er i fokus. YFF introduserer elevene for arbeidslivet slik at de danner seg et godt grunnlag for å ta et riktig yrkesvalg før de skal søke seg til Vg2 (Utdanningsdirektoratet, 2016).

Bedriften, som er en barnehage, opplever store forskjeller på elevens modenhet og holdningsendring fra år til år. Tidligere har de hatt erfaring med at elever som kommer ut i praksis egentlig ikke vil være der, og elevene sier at de kun er der fordi skolen sier de skal. Elever på Vg1-nivå blir ofte i ordinære klasser introdusert for og må prøve ut mange ulike yrker gjennom skoleåret, og dette ivaretar ikke elevenes interesser eller motivasjon for å fullføre utdanningsløpet (Bødtker-Lund, Hansen, Haaland & Vagle, 2017). Det at elevene ikke kommer i gang med spesialisering før på Vg2 blir også kritisert av næringslivet, som mener at elevene ikke innehar nok kunnskap når de går ut i lærlingetiden (Kunnskapsdepartementet, 2018). Veilederne i praksisbedriften har tidligere sett forskjeller mellom elever fra Vg1 og Vg2, og hvordan disse både viser forståelse for og utfører yrkesrelaterte arbeidsoppgaver. Veilederne er tydelige på at det er forskjellige forventninger til elevene fra de ulike utdanningsnivåene, men at det til begge er forventet at elevene viser vilje til å lære, vise og ta initiativ, samt at de er fysisk og mentalt tilstede når de er i praksis. Eleven fra yrkesspesialisert klasse, som aktøren var veileder for, viste stor interesse for arbeidsoppgavene han skulle utføre. Han viste til planer han hadde jobbet med på skolen og kunne relatere relevant teori til det arbeidet han utførte i praksis. Ifølge Dewey bør skolen tilby et miljø og være en arena som aktiviserer elevene. Skolen skal være et sted som bygger på elevenes nysgjerrighet og gi dem en dypere forståelse for de omgivelsene de befinner seg i. I mer moderne terminologi vil denne beskrivelsen bety at klasserommet bør fungere som et *praksisfellesskap*, der elevene lærer å samarbeide og opplever at deres bidrag til fellesskapet er viktig. Slik jeg tolker Deweys «learning by doing» beskriver det hvordan elevene lærer gjennom at undervisningen gjøres praktisk, enten den foregår i klasserommet eller når eleven er utplassert i en praksisbedrift, at den inneholder oppgaver som har en eller annen form for konsekvens, og ikke kun er løse øvelser som elevene ikke ser poenget med. Pragmatismens hovedtanke er at det elevene lærer skal bety noe i deres liv, at det bør ha

nytteverdi (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Aktøren opplevde stor forbedring i elevens væremåte og trygghet i møte med barna fra første til andre praksisperiode. Eleven viste også økt kunnskapsforståelse og ferdighetsutøvelse fra han var i praksis på høsten og når han kom tilbake på våren. Ifølge Illeris (2012) lærer vi gjennom å være i et samspill med våre omgivelser, og elevene i fokusgruppeintervjuet fortalte at de tilegnet seg fagstoffet bedre og så alt i et større perspektiv når alle fag ble knyttet til yrket. Ved at alle elevene hadde det samme yrkesfokus, kunne de også samarbeide og støtte hverandre i læringsarbeidet. I praksisperiodene erfarte de å få bruk for kunnskap og ferdigheter de hadde lært på skolen, og på den måten opplevde de at opplæringen ble mer helhetlig. Den tilegnelsen et individ har i forhold til de nye impulsene og de resultatene læringen gir, knyttes til tidligere erfaringer individet har (Illeris, 2012; Piaget, 2000). Innholdet i det elevene lærer og deres drivkraft for å lære står i samspill med elevenes interaksjon med medelever og lærer, samtidig setter det overordnede samfunnsmessige nivået premissene for spillet der læring skjer. I praksis, hvor det foregår utveksling og relasjon i forhold til elevenes omverden, lærer de hvordan de skal integrere i den sosiale konteksten og i ulike fellesskap. Det er når elevene er i praksis de best lærer seg å bli engasjerte og fungere i ulike former for sosialt samspill med andre (Illeris, 2012).

En annen erfaring fra skoleåret prosjektet foregikk var også at elevene hadde en mer bevisst holdning til hvilken aldersgruppe med barn de ville jobbe med, noe aktøren tolket som at elevene hadde mer mot til å prøve seg frem. Dette knytter aktøren til modningsnivået hos eleven, samt at eleven viser mer kunnskap og interesse for yrket og derfor fremstår tryggere i de arbeidsoppgavene som skal gjennomføres. Samtidig handler det om at elever som får lov til å jobbe med barn i den alderen de føler seg komfortable med, opplever mestring og dermed blir mer selvsikre i arbeidet sitt. Elever trenger å ha en drivkraft for å tilegne seg ny kunnskap eller nye ferdigheter, og det kan kreve mye psykisk energi for å gjennomføre en læringsprosess (Illeris, 2012). Det må være noe som setter i gang elevenes tilegnelsesprosess, noe som igangsetter drivkraften, og det kan være interesse, nødvendighet eller tvang. Disse faktorene preger elevens læringsprosess og læringsresultat, og det betyr at de energimessige kreftene eleven bruker ikke bare er igangsettende, men også en del av selve læringen (Illeris, 2012). Aktøren refererte til at de tidligere år har hatt elever som de må mase på for å få dem til å utføre aktiviteter eller ulike arbeidsoppgaver, eller også elever som har høyt fravær og som det blir vanskelig å vurdere fordi de ikke får sett dem i samspill med barna. Eleven fra

yrkesspesialisert klasse derimot, oppfattet aktøren at virkelig ville være i praksis for å lære. Han viste initiativ og gjorde en god innsats, noe som førte til at han ble en ressurs. Eleven viste stor motivasjon for å lære ved å møte presis, stille spørsmål og ta del i det som foregikk i bedriften. Skaalvik & Skaalvik (2009) hevder i hvilken grad undervisningen og opplæringen er tilpasset den enkelte elev har stor betydning for hvor positiv faglig selvoppfatning eleven har. Elevens faglige selvoppfatning er systematisk relatert til hans innsats, engasjement og utholdenhet i skolearbeidet, til hans indre motivasjon, interesse for yrket og til egne prestasjoner. Elever som får tilpasset undervisningen og arbeidsoppgavene, som f.eks. det å velge yrke og få være i praksis knyttet til yrkesinteressen sin, vil få en opplevelse av mestring (Skaalvik & Skaalvik, 2009).

Oppsummering:

Mitt svar på forskningsspørsmål nummer to blir på bakgrunn av funn, relevant teori, tidligere forskning og egen tolkning at praksisbedriftens oppfatning at elevene fra yrkesspesialiserte klasser virket mer motivert og viste større interesse for yrket enn flere av elevene de har veiledet fra ordinære Vg1 klasser tidligere. Dette var noe de kunne reflektere over på bakgrunn av tidligere erfaring med elever fra vår skole. Aktøren uttrykte at denne forbedringen kom til uttrykk både gjennom elevenes væremåte, holdning til å ville lære, kunnskapsnivået de hadde om teorien og ferdighetsnivået de viste i samspillet med barna i barnehagen. Aktøren uttrykte at bedriften hadde stor tro på at ved å la elevene få starte spesialiseringen tidlig, beholder de motivasjonen for å lære, og at det er viktig at elevene opplever det de lærer på skolen som relevant for yrkesvalget sitt.

7.3 Hvordan kan programfaglærere planlegge, gjennomføre og evaluere en yrkesspesialisert opplæring på HO Vg1?

Det kom tidlig frem under planleggingen at programfaglærerne så på L20 som en mulighet til å kunne få jobbe mer fagspesifikt i opplæring av elevene, ved blant annet å bruke sin egen yrkeserfaring og spisskompetanse i tilretteleggingen av undervisning. I ordinære Vg1-klasser på HO er det vanlig at det er en bred blanding av yrkesinteresse blant elevene. Alle lærerne kunne bekrefte at det å legge til rette for en yrkesrelevant opplæring i klasser hvor elevene har svært ulike interesser og utdanningsplaner er svært utfordrende. Dette støttes av Hiim (2013) som hevder at ensidig teorifokus og standardisert praksis er hindringer lærerne møter i den etablerte utdanningspraksisen. Splittelse mellom teori og praktisk undervisning, mangel på

skoleverksteder eller egnede praksisrom og generaliserte, standardiserte praktiske oppgaver med liten yrkesrelevans er alle faktorer som er beskrivende for yrkesfagutdanningen ved mange skoler i dag. Sammen med at kunnskapsbehovet i de ulike yrkene i fagprogrammet er lite klarlagt, eller at skoler tilbyr obligatoriske yrkesmoduler, såkalt «smakebitpedagogikk⁵», hvor kun noen av yrkene er representert (Bødtker-Lund, Hansen, Haaland & Vagle, 2017). Kunnskapsløftet, og den ordningen vi har hatt på Vg1 HO de siste årene, reduserer mulighetene for spesialisering i skolen. Forsøket på å møte et behov for mer praktiskbasert yrkesopplæring kan oppfattes som motsetningsfylt, fordi det har vært for stort fokus på å gi elevene innføring i alle eller mange fag som fører videre til utallige yrker innen det aktuelle programmet (Hiim, 2013; Bødtker-Lund, Hansen, Haaland & Vagle, 2017). Opplevelse av mestring og forventninger om å mestre er den sterkeste motivasjonsfaktoren hos elever, men den synker gradvis med alder i skolen. Tilpasset opplæring, kombinasjonen av heterogene klasser, mange elever og krav om prestasjoner er også faktorer som setter læreren i en bortimot umulig situasjon. Når opplæringen organiseres på denne måten er det en fare for at elevene opplever lærestoffet som uten verdi og lite relevant (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Beskrivelsene over passer på mange områder godt med det opplæringsløpet vi har gjennomført de siste 10 årene på vår skole, bortsett fra at vi har hatt en tradisjon for å kun ha to praksisperioder i løpet av året, noe som har ført til at elevene har fått testet ut inntil to eller tre aktuelle yrker.

For å imøtekomme L20 har vi gjennom prosjektet hatt fokus på at programfaglærerne skal få bedre og mer kunnskap om hvordan de kan planlegge, gjennomføre og evaluere opplæringen for elever på HO Vg1, når fokuset er tidligere spesialisering og mer dybdelæring. Med dette som mål har vi valgt å organisere elevene i yrkesspesialiserte klasser, der alle 18 elever f.eks. vil utdanne seg i barne- og ungdomsarbeiderfaget. I vår planleggingsfase så vi på mulighetene vi hadde for å få til denne ordningen. Dette inkluderte blant annet at avdelingsleder, skolens administrasjon og alle programfaglærerne måtte være positive og delaktige i det som skulle skje. Så langt det lot seg gjøre hadde vi som mål at de yrkesspesialiserte klassene skulle ha lærer med riktig fagarbeiderbakgrunn. Det er en forutsetning at kompetansen læreren besitter

⁵ Smakebitpedagogikk: hvor elevene blir introdusert for og må jobbe med mange ulike yrker i moduler gjennom hele skoleåret, selv om de i utgangspunktet har klare yrkesønsker når de starter i Vg1 (Bødtker-Lund, Hansen, Haaland & Vagle, 2017).

har betydning for hvor velfungerende og strukturert den videregående opplæringen blir for elevene. Lærer må ha nødvendig fagkompetanse og pedagogisk kompetanse, samtidig som han må holde seg oppdatert og være i stand til å møte nye krav og forventninger (NOU 2018:15). Skolen og avdelingens mangeårige prioritering med å ansette lærere med ulik fagarbeiderbakgrunn gjorde det lettere for oss å få til dette. Slik opplæringen har blitt organisert før vårt prosjekt har nettopp det å kunne tilby elevene breddekunnskap innenfor de ulike HO-yrkene vært viktig for oss. Denne investeringen, hvis vi kan kalle den det, var heldig for oss nå som vi ønsket å tilby elevene opplæring i yrkesspesialiserte klasser. Vi kunne fordele lærere med riktig fagarbeiderbakgrunn i de forskjellige klassene, og med unntak av to fikk alle klassene en lærer som hadde fagkompetanse innenfor faget de skulle lære om. Unntaket var klassen med helse- og serviceyrkene og klassen som hadde en blanding av helsefag og barne- og ungdomsarbeiderfaget, men også her hadde lærerne yrkesfaglærerutdanning og fagbakgrunn i minst ett av yrkene som var representert i klassen. Dette skulle vise seg å bli en av utfordringene enkelte av lærerne trakk frem i sine refleksjoner. Utfordringer som handlet om samarbeid innad i avdelingen, som blant annet bruk av faglig nettverk, tilrettelegging for best mulig yrkesspesialisering for elevene, lærers opplevelse av egen mestring i det å skulle tilrettelegge for god opplæring for elevene og at enkelte lærere oppfattet at vi gikk fra å tenke «våre elever» til å tenke «mine elever». Et konkret eksempel var læreren som hadde klassen der det var en 50/50 fordeling mellom to yrker, og som opplevde at det var krevende å planlegge undervisningsopplegg for elevene. Det at elevenes yrkesinteresse var delt i to førte til at det å f.eks. ta med elevene ut på besøk til bedrifter eller utføre praksis på skolens praksisrom ble utfordrende. I aksjonen hvor lærerne delte sine erfaringer kom det frem at denne læreren ikke hadde et faglig nettverk på lik linje med de andre lærerne, nettverk som kunne støtte opp om opplæringen til elevene. Hvis en lærer skal kunne gi gode og mange nok eksempler på ett og samme fenomen, må han ha dyp og vid kunnskap om det emnet elevene skal lære om. Han trenger i dette tilfellet å ha god faglig kunnskap om begge de to yrkene elevene har interesse for, god kunnskap om elevenes læreforutsetninger, samt deres evne og motivasjon til å gripe kunnskapen (Kunnskapsdepartementet, 2016b; Skaalvik & Skaalvik, 2018). Utfordringer i prosjektet gikk også ut på at lærere erfarte at man ikke var lojale mot det som var planlagt, at lærere gjennomførte pedagogiske planer de hadde lagt for egen klasse og dette skapte misnøye både blant elever og andre lærere. En lærer uttrykte sin opplevelse rundt dette slik:

«Det jeg kjenner i år er at felleskapet blant oss kollegaer er forandret, vi jobber mye mere for oss selv og vår klasse. Det blir mindre våre elever og mere mine elever. Har denne måten vi har delt inn på gjort noe med felleskapet?»

En av lærerne i prosjektet var tydelig på at elevene må tas på alvor når det gjelder yrkesvalget de har tatt, og da må vi (lærerne og skolen) være fleksible slik at de får tid og ressurser til å forske på det yrket de er interessert i.

Men, vet egentlig alle 15-16-åringene hva de ønsker å utdanne seg til? Vår erfaring fra prosjektet er at majoriteten blant de 126 elevene på Vg1 hadde valgt HO fordi de hadde en bevisst plan med å ta utdanning i ett av yrkene. Samtidig opplevde vi at enkelte ikke ble sikre i sitt valg, selv flere måneder inn i året. En erfaring flere av lærerne i prosjektet trakk frem i sine refleksjoner, var at mange elever utsettes for press fra foreldre, rådgivere eller andre når det kommer til yrkesvalg, noe som kan føre til at de ender opp med å starte opp i et utdanningsprogram de egentlig ikke har interesse for. Denne erfaringen stemmer ikke nødvendigvis overens med tidligere forskning innenfor ungdommers valg av utdanning. Ifølge Henriksen (2017) er norske ungdommer i mindre grad enn ungdom fra andre europeiske land bundet av forventninger fra f.eks. foreldre, rådgivere og andre autoriteter. Den utdannelsen norsk ungdom til slutt velger er deres eget valg, men foreldre er viktige støttespillere i de unges løsrivelsesfase. Rådgivere har en forståelse av at deres rolle når det kommer til de unges yrkesvalg, kun er å veilede og informere elevene om deres valgmuligheter (Hegna & Smette, 2017; Henriksen, 2017). Lærerne på sin side uttrykte at elever som tar yrkesvalg på bakgrunn av press finnes, og de opplever det vanskelig å ivareta dem. Det koster mye for mange elever å skulle innrømme at de har valgt feil. Dette bekreftes av Henriksen (2017), som påpeker at friheten de unge har til å velge også kan være en byrde å bære, da det ikke er noen å skylde på dersom valget likevel ikke var det beste. Vi erfarer med elever ved vår skole, og spesielt ved HO, at riktig valg av utdanningsvei kan være avgjørende for om eleven fullfører, endrer eller avslutter utdanningen sin. Det at elever slutter på skolen skjer ikke bare i Norge, men også i flere EU-land foregår det tiltak for å redusere frafallet. Skoledebatten i Norge har i de siste 10-20 årene i stor grad dreid seg om frafall fra videregående opplæring, og studier har blant annet vist at frafallet er betydelig større på mange av de yrkesfaglige utdanningsprogrammene (Hegna, Dæhlen, Smette & Wollscheid, 2012). Det er viktig for å elevenes motivasjon og læringsaktivitet at de opplever opplæringen

interessant og relevant for de planene de har for egen utdanning (Hansen, Hoel & Haaland, 2015). Flere av programfaglærerne reflekterte over at elevene virket veldig motiverte for å lære, og de knyttet det blant annet opp mot at alle elevene i klassen jobbet mot samme mål. Elever som har lyst til å lære er motiverte, og dette vises gjennom utholdenhet og nysgjerrighet (Kultur- og kirkedepartementet, 2004; Ryan & Deci, 2000). En elev som blir dratt mot noe eller aktivert mot en slutt anses som motivert. Det er de underliggende holdningene og målene hos en elev som gir motivasjon, som f.eks. det å ha valgt en utdannelsesvei og jobbe mot å komme i mål med denne (Ryan & Deci, 2000).

Ifølge flertallet av programfaglærerne gikk det lettere å planlegge undervisningen når de kunne rette fokuset mot ett yrke i motsetning til tidligere år når det er flere yrker representert i klassen. Vi anså denne ordningen med yrkesspesialiserte klasser som en måte å tenke dybdelæring på, ved at elevene får all undervisning rettet mot det yrket de har valgt seg. Dybdelæring skal bli sentralt i fremtidens skole, samtidig skal elevene få økt kompetanse i å lære, kommunisere, samhandle og delta, utforske og skape samt at de skulle få økt sin fagspesifikke kompetanse (NOU 2014:7, 2014; NOU 2015:8, 2015). Dybdelæring som læringsstrategi, gir elevene mulighet til å sette lærestoffet (teorien) inn i en større, meningsfull faglig sammenheng. Elever med en indre motivasjon for å lære og forstå fagstoffet, de som har en egeninteresse og som evner å sette ulike begrep inn i en større sammenheng for å lære, benytter seg av dybdelæring fremfor overflatelæring (Marton & Säljö, 1976). Når undervisningen skal fremme dybdelæring bygger den på at elever viser engasjement i faget. De er interessert og motivert for å komme til bunns i emner og har interaksjon med innholdet (Berg & Erichsen, 2014). I de yrkesspesialiserte klassene får elevene fordype seg i yrket de vil lære om, ved at alt av teori og praksis ble knyttet opp mot f.eks. helsearbeiderfaget. Lærerne fant det lettere å bruke eksempler fra yrket aktivt inn i undervisningen, samt bruke sin yrkeserfaring i enda større grad enn tidligere. I prosess gjennom hele skoleåret har elevene fått «byggeklosser» som alle omhandler kunnskap og ferdigheter innenfor sitt yrke. Dybdelæring skjer nettopp gjennom at elevene relaterer nye ideer og begreper til tidligere kunnskap og erfaringer. De får utviklet forståelse av sentrale elementer og sammenhenger innenfor f.eks. et yrke, noe som gjør at de lærer å anvende kunnskap og ferdigheter på forskjellige måter. I samspill med sine medelever mestrer de faglige utfordringer, og prosjekter på tvers av flere fag gir dem større muligheter til å overføre det de har lært i ett fag til andre faglige sammenhenger (Fullan, Quinn og McEachen, 2018; NOU 2015:8; Gilje, Landfald og

Ludvigsen, 2018). Lærerne hevder også at elevene får noe å strekke seg etter, både de fagsvake og de fagsterke elevene. Ifølge en lærer styrkes elevenes selvutvikling, noe lærer begrunner med at det som foregår i undervisningen gir elevene mulighet til å skape og utforske. De får lære om og utføre yrkesrelevante arbeidsoppgaver og teorien de blir presentert eller leser om er knyttet til dette. Ifølge Skaalvik & Skaalvik (2009) er elevenes faglige selvoppfatning systematisk relatert til deres innsats, engasjement og utholdenhet i skolearbeidet, til deres indre motivasjon, interesse for skolefaget, valg av fordypningsfag og til deres prestasjoner. Dette mener lærerne også fører til at elevene, ved å få sette seg mer inn i det yrket de ønsker, opplever mestring og økt læreglede. En lærer mente å kunne se at elevenes motivasjon for å lære økte når de fikk anledning til å gå i dybden og stimulere nysgjerrigheten sin i forhold til sitt yrke. Dette ble støttet av resten av lærergruppa, og det kom også frem at de opplevde større engasjement og bedre konsentrasjon blant elevene. Hvis elevene skal lære noe grundig og få god forståelse forutsetter det aktiv deltakelse i egne læreprosesser. De må få prøve ut og anvende lærestoffet, organisere ny kunnskap, oppklare misforståelser og fremkalle sin tidligere kunnskap gjennom samtaler både med lærere og medelever. På denne måten vil også dybdelæring kunne være med på å trene opp evnen til å kommunisere kunnskapen og til å samarbeide i en gruppe (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

Samtidig har lærerne erfart at det å legge til rette for dybdelæring har vært utfordrende. Blant annet blir mangel på rammefaktorer som tid, utstyr og tilgang til egnede praksisrom nevnt. I tillegg innrømmer flere av lærerne at de ikke lenger kjenner praksisfeltet og utviklingen der så godt som de mener de burde, og at dette utfordrer dem i undervisningssituasjoner. Det å kunne trekke frem og bruke autentiske og aktuelle eksempler fra egen fagarbeiderbakgrunn anser de som essensielt når elevene skal få kjennskap til yrket. Å kunne benytte et arsenal av arbeidsformer i undervisningen og læreprosesser som fremmer dybdelæring er viktig, samt at elevene får fordype seg i lærestoffet over tid, samtidig som omfanget av lærestoff reduseres. Læreren må ha dyp og vid kunnskap om det emnet elevene skal lære om, og kunne bruke mange eksempler på ett og samme fenomen (Kunnskapsdepartementet, 2016b; Skaalvik & Skaalvik, 2018). På den andre side mener lærerne i prosjektet at deres egen interesse for yrket og erfaring fra å være fagarbeider har hatt stor betydning for hvordan de har klart å fremme god læring for elevene. De sier blant annet at det å få mulighet til å løfte frem eget yrke og være kreative i måten å arbeide med fagene har vært givende. For eksempel brukte flere av lærerne sitt faglige nettverk for å gi elevene den tilnærmingen de mente de trenger for å lære

om yrket. Noen brukte eksterne foredragsholdere og andre var på ekskursjoner i praksisfeltet. Dessuten brukte programfaglærerne ressurser hos hverandre eller øvrige kolleger i opplæringen av elevene, ved f.eks. at de foreleste eller hadde praksis i hverandres klasser. Elevenes interesse for yrket er noe flere av lærerne trekker frem, og de mener det har gjort det lettere og mer naturlig for dem å bruke eksempler fra egen erfaring. Lærer og elev kan reflektere sammen og på den måten tilføres ny kunnskap og fokus inn i undervisningen. Faglig trygge, engasjerte og inspirerende lærere som varierer og tilpasser opplæringen, samt lar elevene få medvirke kan bidra til økt motivasjon og lærelyst, og til en positiv og realistisk oppfatning av egne talenter og muligheter (Utdanningsdirektoratet, 2006).

Relasjon mellom lærer og elev har også betydning for elevenes motivasjon, og lærerne i prosjektet mente at relasjonen både mellom elev-lærer og elev-elev ble styrket ved å gjennomføre opplæringen slik vi gjorde. De erfarte at klassen raskere enn tidligere år ble sammenspleiset, noe som igjen førte til at de fleste klassene hadde et godt og positivt klassemiljø. Det at elevene føler tilhørighet i skolen ses i sammenheng med deres motivasjon og engasjement for skolearbeidet, og Ryan & Deci (2000) hevder også at tilhørighet i forbindelse med indre motivasjon dekker et grunnleggende psykologisk behov. Elevenes forhold til både medelever og lærere, og spesielt at lærerne oppleves som støttende, som bryr seg og viser pedagogisk omsorg har stor betydning for elevenes motivasjon og hvordan de takler skolehverdagen. At elever har en følelse av å høre til et bestemt sted eller være en del av et fellesskap, som f.eks. å gå i yrkesspesialiserte klasser, er en viktig velferdsindikator (Gulløy, 2017; Ryan & Deci, 2000; Skaalvik & Skaalvik, 2009).

Det kom også frem at lærerne opplevde det å veilede elevene som enklere når hele gruppen hadde samme yrkesinteresse. Gjennom veiledning fra lærer i form av instruksjon, forklaringer, demonstrasjon, egen aktivitet eller øvelser klarer elevene å bygge stillas i form av kunnskaps- og ferdighetsutvikling. Ved å ha en dialog og samspill med lærer eller medelev som er dyktigere, kan medelever strekke seg og utføre oppgaver som tilsvarer et nivå i modenhet og mental alder over sin egen. Dette samsvarer med det Vygotsky (2000) kaller den proksimale utviklingssonen. Slik jeg forstår lærerne i prosjektet erfarte de at mange av elevene profiterte på at alle hadde samme yrkesinteresse og på den måten «pushet» hverandre til å utføre skolearbeid og bli dyktigere. Lærer kunne veilede flere elever samtidig frem til

kunnskap, innsikt, fremgangsmåter og løsninger de ikke ville funnet ut av på egen hånd (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

I NOU 2018:15 kom det frem at elever har gitt uttrykk for at det kan være vanskelig å forstå relevansen for et framtidig yrke i fellesfagene, og det kan få stor innvirkning på deres motivasjon. Det er en forutsetning at læreren har nødvendig fagkompetanse og pedagogisk kompetanse, samtidig som han holder seg oppdatert og er i stand til å møte nye krav og forventninger (NOU 2018:15). Fellesfaglærerne som ble tilknyttet de yrkesspesialiserte klassene ble informert om vår organisering, men de var ikke direkte med i prosjektet vårt. Både programfaglærernes og elevenes erfaring er at undervisningen i fellesfagene i større grad enn tidligere år ble yrkesrettet i løpet av skoleåret vi gjennomførte prosjektet. Tilbakemeldinger fra basisteam, der programfag og fellesfag samarbeider om en fast klasse, er at også fellesfaglærerne opplevde det enklere å fokusere på ett og samme yrke i en klasse.

Oppsummering:

Ut ifra funn fra de ulike aksjonene, teoriperspektivet, tidligere forskning på feltet og min beskrivelse av forskningsfeltet mener jeg at jeg har fått svar på problemformuleringen. Programfaglærerne har gjennom omfattende prosesser i planleggingsfasen og gjennom hele skoleåret 2018/2019 klart å legge til rette for at elever på HO Vg1 har fått opplæring i yrkesspesialiserte klasser, der deres motivasjon og interesse for yrke de vil utdanne seg i har blitt ivaretatt. Gjennom å bruke sine erfaringer og kunnskap om yrket har lærerne gjennomført undervisningen etter beste evne og med de ressurser og rammefaktorer de har hatt tilgjengelig. De har uttrykt at det å kunne bruke eksempler fra egen fagarbeiderbakgrunn har hjulpet dem med å spisse pensum inn mot yrket elevene vil lære om. Samtidig har veiledning av og refleksjon med elevene fungert godt fordi alle har samme interesse og mål med utdanningen sin. Ved hjelp fra ulike faglige nettverk, ressurser innad på avdelingen og samarbeid med praksisbedrifter har lærerne tilrettelagt for at elevene skal bli kjent med innhold i yrket og arbeidsoppgaver som kjennetegner yrket. Gjennom prosjektet og aksjonene har de også fått mulighet til å evaluere eget arbeid opp mot elevene, og her har også elever, praksisbedrift og Vg2-lærere bidratt.

Funn viser også at det å organisere elevene slik vi gjorde det hadde sine utfordringer. Enkelte lærere opplevde at fellesskapet innad i avdelingen ble svekket, at lærere tenkte mer «mine

elever» enn «våre elever», at lærers egen kompetanse innenfor yrket ikke var «up to date» eller tilstrekkelig, samt at det ble krevende når ikke alle elevene hadde samme yrkesinteresse eller ikke hadde klart å ta et yrkesvalg. I tillegg viser funn fra lærernes erfaring og refleksjon at tid er en mangelfull ressurs, tid til å la elevene få fordype seg nok i fagstoffet. Og det kom frem at skolen ikke har de fasilitetene i form av egnede praksisrom eller utstyr som trengs for å kunne jobbe yrkesrettet på den måten lærerne ser mest hensiktsmessig for å kunne gi elevene den yrkesspesialiserte opplæringen de trenger.

8 KONKLUSJON OG VEIEN VIDERE

Jeg innledet denne masteroppgaven med å referere til en forskningsartikkel der artikkelforfatternes budskap var tydelig; opplæringen for elever på yrkesfaglige utdanningsprogram skal oppleves interessant, nyttig og relevant i forhold til deres utdanning- og yrkesinteresse, uavhengig av om deres utdanningsplaner er klare eller ikke når de starter på Vg1. Elever som er sikre med hensyn til yrkesvalget sitt skal slippe å måtte teste ut flere yrker gjennom skoleåret, da denne formen for pedagogikk ikke ivaretar deres motivasjon og interesse for å lære eller gjennomføre skoleåret (Bødtker-Lund, Hansen, Haaland & Vagle, 2017). Min erfaring med og mitt syn på yrkesfagopplæringen stemmer godt overens med budskapet over, og dette synet støttes også av Dahlback, Hansen, Haaland & Sylte (2017). De hevder i sin rapport at elever som har et bevisst valg om hvilket yrke de vil utdanne seg til når de starter på Vg1, opplever å bli demotiverte av å måtte arbeide med arbeidsoppgaver som ikke er relevante for det yrket de har som mål og ser heller ikke hensikten med det første året i videregående skole. Funn i prosjektet mitt viser at yrkesspesialiserte Vg1-klasser, i større grad enn ordinære Vg1-klasser, gir elevene relevant yrkesopplæring og de ser hensikten med å arbeide med de ulike fagene og arbeidsoppgavene. Dette, mener jeg, avhenger av at både programfag- og fellesfaglærer evner å legge til rette for at det fagstoffet elevene skal lære, knyttes opp mot yrket de skal jobbe med i fremtiden. Hvordan programfaglærerne kan planlegge, gjennomføre og evaluere yrkesspesialisert opplæring for elevene på Vg1 HO avhenger av at flere faktorer er på plass, som prosjektet mitt viser: godt samarbeid, positiv delingskultur, kompetanseheving, tid, utstyr, egnede praksisrom, relevant faglig nettverk og fleksibilitet i forhold til bruk av faglige ressurser blant lærerne. Dette, må ifølge min erfaring, være på plass for at lærere skal få planlagt, gjennomført og evaluert opplæringen i yrkesspesialiserte klasser på en god og hensiktsmessig måte. Når også økt fokus på dybdeløring skal ivaretas kan faktorene nevnt over f.eks. bety tid til å forske på hvert tema, mer praksis i bedrift og bedre tilrettelagte eller egne rom for praksis på skolen, samt at pensum og temaer i alle fag både tilpasses og knyttes til det yrket Vg1-elevne har interesse for.

L20 kommer som en følge av at samfunnet vi lever i endrer seg, og regjeringen har høye ambisjoner for Norge som kunnskapsnasjon. Skolen er med på å forme fremtiden ved å utdanne elever slik at de kan bidra som yrkesutøvere og samfunnsborgere, og hver enkelt elev

skal ha mulighet til å realisere sitt potensial slik at de får et grunnlag for å mestre eget liv og delta et felles arbeidssamfunn. L20 er en fornyelse av skolens innhold, og endringene anses relevant for det behovet vi får i fremtiden, både for den enkelte elev, samfunnet og arbeidslivet (Kunnskapsdepartementet, 2016b). Lærerne som underviser på Vg1 HO ved min skole har alle fagarbeiderbakgrunn, men det begynner å bli noen år siden de praktiserte yrket sitt som f.eks. helsefagarbeider og barne- og ungdomsarbeider. Med tanke på at utviklingen innenfor de ulike HO-yrkene skjer fort, gjennom teknologi og fagspesifikke nyvinninger, er det forståelig at man etter noen år som lærer kan føle seg litt akterutseilt innenfor eget fagområde. Enkelte av lærerne i prosjektet erfarte til en viss grad dette, men samtidig viste de en yrkesstolthet og en ryggmargskunnskap for faget sitt som førte til at de selv opplevde motivasjon for å lære bort og glede ved å dele av sine erfaringer. Både lærere og elever var dessuten tydelige på at gjennom yrkesspesialiserte klasser ble samarbeid, felles refleksjon og praksisfellesskapet løftet frem. Elevene opplevde å ha noe å strekke seg etter f.eks. ved at de fikk samarbeide med dyktigere elever enn dem selv, og ble utfordret når de var ute i praksis. Når det gjelder praksis for Vg1 elever har jeg blitt mer bevisst betydningen gjennomføringen av denne har for elevenes motivasjon. Det kom f.eks. frem at elever hadde opplevd at de i praksisgruppen med *gule engler*⁶ ikke fikk ta del i arbeidet på den måten en helsefagarbeider faktisk utfører sin jobb, noe som førte til at praksisperioden ikke ga eleven de utfordringene han hadde forespeilet seg, og som også gjorde at eleven ble i tvil om yrkesvalget sitt. På dette området mener jeg trepartssamarbeidet mellom lærebedriftene, skolen og myndighetene har et forbedringspotensiale for å ivareta ansvaret for at opplæringen elevene får oppleves relevant og meningsfull (Utdanningsdirektoratet, 2017b). Min oppfatning er at hvis tidligere spesialisering er målet med L20, bør elevene gis mulighet til å få teste ut yrket i reelle arbeidssituasjoner, ikke kun få delta i en *light-versjon* av det.

Prosjektet har bekreftet min forforståelse for betydningen organisering av opplæringen på yrkesfag har for opprettholdelsen av elevenes motivasjon. Alle aktørene som har fått uttale seg i prosjektet har uttrykt at elevenes motivasjon for å lære og å gjennomføre ulike læringsprosesser har vært høy blant flertallet av elevene gjennom skoleåret 2018/2019. En av lærerne uttrykte at hun var veldig glad for at vi turte å gjennomføre omorganiseringen, og la til at hun mente å se en annen glød hos majoriteten av elevene. Hun la også til:

⁶ Gule engler er Vg1 elever som er i praksis på sykehjem - en tilpasset praksisordning der elevene fungerer mer som aktivtører, samtalepartnere o.l. Det er ikke veiledende praksis, som per i dag først er vanlig på Vg2.

«Vi vil alltid ha de elevene som *bommer* og trolig er på feil plass, eller har så mye med seg i bagasjen at de ikke får det til uansett. Men er det egentlig flere enn tidligere år, eller har vi flere motiverte elever dette skoleåret?»

I etterkant av prosjektet ser jeg at jeg burde gjennomført en spørreundersøkelse blant fjorårets elever på et tidlig tidspunkt i prosessen. På den måten kunne jeg sammenlignet hvordan elever som hadde gått ordinært Vg1-løp besvarte lignende spørsmål om motivasjon og organisering av opplæringen. Selv om vi av erfaring vet at mange elever ikke er helt sikre på yrkesvalget sitt, skal de som har bestemt seg oppleve å bli tatt på alvor. Deres interesse for å starte på et utdanningsløp må imøtekommes med å gi dem mulighet til å få utforske *det* spesielle yrket. Det jeg ser i ettertid er at det kunne vært interessant å spurt alle elevene om hvorfor de hadde valgt HO, når det viste seg at enkelte fortsatt var usikre i yrkesvalget sitt, selv etter at de hadde fått grundig yrkesorientering. Jeg undret meg over i hvor stor grad elevene som fortsatt forble usikre utover skoleåret, faktisk var bevisste hvilket programområde de hadde søkt seg til. Dette har fått meg til å tenke at yrkesorientering for elevene som starter på Vg1 HO bør få større betydning og fokus i oppstarten av skoleåret, og trolig være en del av det pedagogiske opplegget over en lengre periode. Fra skolestart og frem til høstferien handler det om å finne ut, sammen med eleven, om det er *rett elev på rett plass*. I denne viktige prosessen må vi nødvendigvis være tett på og kanskje pushe eleven frem mot et valg. Etter 13 år i skolen har jeg dessverre opplevd altfor mange tilfeller der elever skremmende sent i skoleåret finner ut at de har valgt feil, og som ikke våger å erkjenne dette og ta et eventuelt omvalg (jfr. Henriksen, 2017).

Jeg har tidligere i oppgaven referert til at det var utfordrende å gjennomføre prosjektet fordi lærere erfarte at det ikke var lojalitet med hensyn til vår felles forståelse med prosjektet (kap. 7.3, s. 101). Eller at forståelsen for prosjektet kanskje ikke var den samme blant lærerne, og det av den grunn oppstod misforståelser rundt hvordan vi faktisk burde og kunne tenke yrkesspesialisering. Etter min oppfatning var det sterke stemmer blant lærerne som førte til at prosjektet ikke ble videreført til skoleåret 2019/2020. I ettertid ser jeg at jeg burde fått forankret prosjektet sterkere hos ledelsen, og fått dem med på at vi også skulle gi tilbud om yrkesspesialiserte klasser for elevene som går hos oss i år. Det har derfor vært interessant å erfare at nye lærere som har hørt om prosjektet, og i løpet av det siste året har jobbet med fagfornyelsen i regi av skolen, ønsker å ha yrkesspesialiserte klasser fra høsten 2020. Allerede

nå diskuteres det innad i avdelingen hvordan dette kan la seg gjøre, og jeg opplever at erfaringene vi fikk gjennom dette prosjektet blir verdifullt i videre planlegging. Vi har for eksempel diskutert at dersom det skal tilbys yrkesspesialisering for Vg1-elevne på HO, blir det fortrinnsvis i yrkene vi tilbyr ved skolen, det vil si helsefagarbeiderfaget, barne- og ungdomsarbeiderfaget, ambulansefaget og helse- og servicefaget. På bakgrunn av erfaringer når det gjelder elevenes yrkesvalg og sikkerhet rundt dette, vil vi ikke iverksette disse klassene før etter høstferien. Da vil vi kunne være mer trygge på at elevene er på rett plass gjennom en mer grundig yrkesorientering, slik at elevene i større grad kan gjøre et sikkert yrkesvalg eller også ha funnet ut om de har valgt riktig programområde.

Jeg skrev i forordet mitt at dette prosjektet har fått meg til å reflektere over hvorfor mange av de unge menneskene jeg møter i skolen synes det er krevende å ta en utdanning. Min oppfattelse er at elevene har denne opplevelsen fordi måten de skal lære på ikke er motiverende nok for dem. Dette prosjektet har på mange måter bekreftet min forforståelse når det gjelder elevers motivasjon for å lære og for å være utholdende i læringsprosessene. Nå er jeg enda mer sikker på at vi som skole må gjøre det som er i vår makt for at elevene får beholde interessen de har for yrkesvalget sitt. Når L20 innføres høsten 2020 innebærer det at elevene på Vg1-nivå skal få spesialisere seg innenfor det yrket de har interesse for, og dette skal blant annet foregå ved at det blir mer fokus på dybdelæring. Ved min avdeling er det fortsatt usikkerhet blant noen av lærerne i forhold til om yrkesspesialiserte klasser er veien å gå for å gi elevene opplæring i tråd med L20. Jeg håper vi gjennom grundig arbeid med å forstå og sette oss inn i den nye skolereformen, kommer frem til hvordan vi på best mulig måte kan imøtekomme føringene som er gitt.

LITTERATURLISTE

Berg, T & Erichsen, M. (2014). *Hvordan stimulere de flinkeste studentene? Konkurranse som aktivitet for dybdelæring*. Norwegian Business School. Hentet 05.11.18 fra https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/293978/Berg_Uniped_2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Brinkmann, S. & Tanggaard, L.(Red.). (2012). *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling*. Gyldendal Akademiske Forlag. Oslo

Bødtker-Lund, D., Hansen, K. H., Haaland, G., Vagle, I. (2017). *Endringsbehov i norsk yrkesopplæring? – Elevers, lærlingers og yrkesfaglæreres erfaringer med yrkesopplæring i Vg1*. Scandinavian Journal og Vocations in Development. Hentet 16.09.18 fra <http://dx.doi.org/10.7577/sjvd.2577>

Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving*. Gyldendal akademisk forlag. Oslo

Dahlback, J., Hansen, K., Haaland, G. & Sylte, A. L. (2017). *Yrkesdidaktisk kunnskapsutvikling og implementering av nye læreplaner (KIP). Veien til yrkesrelevant opplæring fra første dag i Vg1*. Høgskolen i Oslo og Akershus <https://skriftserien.hioa.no/index.php/skriftserien/article/view/83/82>

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). *Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions*. Contemporary Educational Psychology 25, s. 54–67. University of Rochester.

Dreyfus, H. & Dreyfus, S. (2012). Fem stadier af færdighedstilegnelse- fra nybegynder til ekspert. I Illeris, K. (Red.), *49 tekster om læring* (s. 423-436). Fredriksberg: Samfundslitteratur.

Engeström, Y. (1991). Non scolae sewd vitae discimus: Toward overcoming the encapsulation of school learning. *Learning and Instruction*, 1 (4), 243-259.

Fook, J. (2002). *Sosial Work Critical Theory and Practice*. London: Stage

Fullan, M., Quinn, J. & McEachen, J. (2018). *Dybdeløring*. Cappelen Damm Akademisk. Oslo

Gadamer, H. G. (1960). Forståelsens historicitet som det hermeneutiske princip. I *Hermeneutikk. En antologi om forståelse*, red. Gulddal, J. & Møller M. København. Gyldendal

Gardner, F. (2006). *Working with Human Service Organizations: Creating connections for Practice*. Melbourne, Australia: Oxford University Press

Gilje, Ø., Landfald, Ø. F. & Ludvigsen, S. (2018). *Dybdeløring – historisk bakgrunn og teoretiske tilnærminger*. Bedre skole, Nr. 4 – 2018 Tidsskrift for lærere og skoleledere. Hentet 06.02.20 fra <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Bedre%20Skole%204%202018.pdf>

Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Fagbokforlaget. Bergen

Gulløy, E. (2017). Skole + tilhørighet = lokal tilhørighet. I Bunting, M. & Moshuus, G. H. (red.). *Skolesamfunnet. Kompetansekrav og ungdomsfellesskap* (s. 124-142). Oslo: Cappelen Damm AS.

Halkier, B. (2010). Fokusgruppeintervju. I S. Brinkman & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling* (s. 133-152). Gyldendal Norsk Forlag.

Hansen, K. H., Hoel, T. L. & Haaland, G. (red.). (2015). *Tett på yrkesoppløring. Yrkesrelevant, tilpasset og samfunnstjenlig?* Fagbokforlaget.

Hansen, K., Haaland, G. & Vagle, I. (2019). *Makt og innflytelse i prosessen med å endre strukturen i yrkesoppløringen*. Scandinavian Journal of Vocations in Development. Vol 4, (2019), s. 136-173. Hentet 18.02.20 fra DOI: <https://doi.org/10.7577/sjvd.3505>

Hegna, K. & Smette, I. (2017). *Parental influence in educational decisions: young people's perspectives*. *British Journal of Sociology of Education*, 38:8, 1111-1124, DOI: 10.1080/01425692.2016.1245130. Hentet 19.04.20 fra <https://doi.org/10.1080/01425692.2016.1245130>

Hegna, K., Dæhlen, M., Smette, I. & Wollscheid, S. (2012). «For mye teori» i fag- og yrkesopplæringen – et spørsmål om målsettinger i konflikt? – Europeiske utdanningsregimer og den norske modellen. *Tidsskrift for samfunnsforskning*. Nr. 2. (Volum 53). Hentet 19.04.20 fra https://www.idunn.no/tfs/2012/02/for_mye_teori_i_fag-og_yrkesopplaeringen_et_spoersmaal_om

Henriksen, E. K. (2011). *Ungdom og utdanningsvalg: Et godt valg for et godt liv*. *Bedre skole*. Nr. 1 – 2011 *Tidsskrift for lærere og skoleledere*. Hentet 19.04.20 fra <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/08/22/Bedre%20Skole%201%202011.pdf>

Hiim, H. & Hippe, E. (2009). *Undervisningsplanlegging for yrkesfaglærere*. Gyldendal Forlag.

Hiim, H. (2010). *Pedagogisk aksjonsforskning. Tilnærminger, eksempler og kunnskapsfilosofisk grunnlag*. Gyldendal Norsk Forlag AS.

Højberg, H. (2004). Hermeneutik. Forståelse og fortolkning i samfunnsvidenskapene. In L. Fuglsang, P. Bitsch Olsen & K. Rasborg. (2004) *Vitenskapsteori i samfunnsvidenskapene på tvers av fagkulturer og paradigmer*. (Kap.9). Roskilde Universitetsforlag

Imsen, G. (2016). *Lærerens verden: innføring i generell didaktikk*. Universitetsforlaget.

Johannessen, A., Tufte, P. A. & Kristoffersen, L. (2006). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Abstrakt Forlag.

Kultur- og kirke departementet. (2004). *Kultur for læring* (St.meld. nr. 30 (2003-2004)). Hentet 26.4.20 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/?ch=1>

Kunnskapsdepartementet. (2016a). *Vil fornye og forbedre fagene i skolen*. Hentet 30.10.18 fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/vil-fornye-og-forbedre-fagene-i-skolen/id2483423/>

Kunnskapsdepartementet. (2016b). *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Meld. St. nr. 28 (2015-2016)). Hentet 08.02.20 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Skolens nye «grunnlov» er fastsatt*. Pressemelding: 01.09.2017. Hentet 30.10.18 fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/skolens-nye-grunnlov-er-fastsett/id2569170/>

Kunnskapsdepartementet. (2018). *Yrkesfagelever får tidligere spesialisering*. Pressemelding Nr: 66-18. Hentet 19.11.18 fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/yrkesfagelever-far-tidligere-spesialisering/id2592683/>

Kunnskapsdepartementet. (2019). *Strategi for fagfornyelsen*. Hentet 04.05.20 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/strategi-for-fagfornyelsen/id2537794/>

Landfald, Ø.F. (2016). *En teoretisk studie av dybdelæringsbegrepet og dets betydning for elever i skolen*. Pedagogisk Forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo. Hentet 05.11.18 fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/52267/-rjan-F--Landfald--Masteroppgave-ped-allmenn-studieretning--Dybdel-ring.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Levin, M. (2017). Aksjonsforskning som forskning – epistemologiske og metodiske utfordringer. I Gjøtterud, S., Hiim, H., Husebø, D., Steen-Olsen, T. & Stjernstrøm, E. (red.), *Aksjonsforskning i Norge. Teoretisk og empirisk mangfold* (s. 27-44). Cappelen Damm Akademisk forlag.

Liedutvalget., Lied, R. (2017). *Om videregående opplæring*. Hentet 13.04.19 fra <https://www.liedutvalget.no/mandat/>

Ludvigsen, S. (2016). *Dybdeløring er forutsetning for fremtidens skole*. Publisert: 23.10.16.

Hentet 29.11.18 fra

<https://www.aftenposten.no/meninger/debatt/i/oa33j/Dybdelaring-er-forutsetning-for-fremtidens-skole--Sten-Ludvigsen>

Marton, F. & Säljö, R. (1976). *On Qualitative Differences In Learning: I-Outcome And Process*. Br. J. educ. Psychol., 46. 4-11-1976. Institute Of Education, University of Göteborg, Sweden.

Maslow, A. H. (1943). *A Theory of Human Motivation*. *Psychological Review*, 50(4), 370-96.

Hentet 09.02.20 fra <http://psychclassics.yorku.ca/Maslow/motivation.htm>

Maslow, A. H. (1954). *Motivation and Personality*. New York: Harper and Row.

Mellingsæter, H. (2018, 28.mars). *Elevene har svart: Slik synker motivasjon, trivsel og støtte fra lærerne*. Hentet 03.02.20 fra <https://www.aftenposten.no/norge/i/yvbw8r/elevene-har-svart-slik-synker-motivasjon-trivsel-og-stoette-fra-laererne>

Mørken, K., Sølna, H. & Villanger, I. D. (2015). *Hvordan skaper vi gode betingelser for læring?* Uniped 04/2015 (Volum38). Hentet 09.02.20 fra

https://www.idunn.no/uniped/2015/04/hvordan_skaper_vi_gode_betingelser_for_laering

Nielsen, B. S. & Nielsen, K. A. (2015). Aksjonsforskning. I Brinkmann, S. & Tanggard, L. (Red.), *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling* (s. 100-132). Gyldendal Akademisk Forlag.

NOU 1991:4 (1991). *Veien videre: til studie- og yrkeskompetanse for alle*. Blegen, K. Oslo:

Statens forvaltningstjeneste, Seksjon Statens trykning. Hentet 28.10.18 fra

<https://www.nb.no/statsmaktene/nb/3e2a3a3c1be08692a1058e8b0757e4e0?index=9#13>

NOU 2014:7 (2014) *Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag*. Hentet 25.02.19 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e22a715fa374474581a8c58288edc161/no/pdfs/nou201420140007000dddpdfs.pdf>

NOU 2015:8 (2015) *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet 25.02.2019 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>

NOU 2018:15. (2018). *Kvalifisert, forberedt og motivert. Et kunnskapsgrunnlag om struktur og innhold i videregående opplæring*. Hentet 24.09.19 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2018-15/id2621801/>

NOU 2019:2. (2019). *Fremtidig kompetansebehov II. Utfordringer for kompetansepolitikken*. Hentet 26.4.20 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-2/id2627309/>

Olsen, P. B., Fuglsang, L. & Rasborg, K. (2004). *Vitenskapsteori i samfunnsvidenskapene på tvers av fagkulturer og paradigmer*. (Kap.9). Roskilde Universitetsforlag

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-199807-17-61)*. Hentet 12.11.18 fra: <http://www.lovdatab.no/all/nl-19980717-061.html>

Piaget, J. (2000). Kognitiv læring: Likevægstbegrepets rolle i psykologien. I K. Illeris (Red.), *Tekster om læring* (s. 26-67). Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Piaget, J. (2012). Kognitiv læring: Likevægstbegrepets rolle i psykologien. I K. Illeris (Red.), *49 tekster om læring* (s. 67-87). Fredriksberg: Samfundslitteratur.

Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books

Skjervheim, H. (1996). *Deltakar og tilskoder og andre essays*. Oslo: Aschehoug.

Skaalvik, E. M. og Skaalvik, S. (2009). *Elevenes opplevelse av skolen: sentrale sammenhenger og utvikling med alder*. Utdanningsforbundet. Spesialpedagogikk08. Hentet 01.02.20 fra

<https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/08/21/Specialpedagogikk%208%202009.pdf>

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. 3.utg. Oslo, Universitetsforlaget.

Strand, S. S. (2018, 05.mars). *Slik vil Sanner og Co løfte yrkesfagene i 2020*. Byggeindustrien. Bygg.no. Hentet 27.04.20 fra <https://www.bygg.no/article/1346068?image=dp-image106433-1346158>

Sylte, A. L. (2018). *Validitet og forskningsetiske utfordringer*. OsloMet

Tjora, A. (2018, 24.mai). Solidaritet. I Store norske leksikon. Hentet 30.04.20 fra <https://snl.no/solidaritet>

Ulvik, M., Riese, H. og Roness, D. (red.). (2016). *Å forske på egen praksis. Aksjonsforskning og andre tilnærminger til profesjonell utvikling i utdanningsfeltet*. Fagbokforlaget.

Utdannings- og forskningsdepartementet. 2005. Kunnskapsløftet. Hentet 12.10.19 fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/prm/2005/0081/ddd/pdfv/256458-kunnskap_bokmaal_low.pdf

Utdanningsdirektoratet. (1993). *Den generelle del av læreplanen*. Hentet 15.9.19 fra <http://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>

Utdanningsdirektoratet. (2004). *Kultur for læring*. (St.meld. nr. 30 (2003-2004)). Hentet 04.02.20 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>

Utdanningsdirektoratet. (2006). *Prinsipper for opplæringen*. Hentet 04.02.20 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/>

Utdanningsdirektoratet. (2016a). *Læreplan for yrkesfaglig fordypning*. Hentet 19.04.20 fra <https://www.vilbli.no/nb/nb/no/yrkesfaglig-fordypning/ul/v.ba/v.yff1-01>

Utdanningsdirektoratet. (2017a). *Samarbeidsrådet for yrkesopplæringen*. Hentet 09.10.19 fra <https://www.udir.no/utdanningslopet/videregaende-opplaring/felles-for-fagopplaringen/sry/>

Utdanningsdirektoratet. (2017b). *Overordnet del*. Hentet 16.02.20 fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>

Utdanningsdirektoratet. (2017c). *Høring 131. Høring av endringer i den yrkesfaglige tilbudsstrukturen*. Hentet 19.04.20 fra <https://hoering.udir.no/Hoering/131>

Utdanningsdirektoratet. (2017d). *Kjerneelementer – fag i grunnskolen og gjennomgående fag i vgo*. Hentet 27.04.20 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/kjerneelementer/>

Utdanningsdirektoratet. (2018). *Læreplan i felles programfag i Vg1 helse- og oppvekstfag (HSF1-02)*. Hentet 19.04.20 fra <https://www.udir.no/kl06/HSF1-02>

Utdanningsdirektoratet. (2019). *Slik ble læreplanene utviklet – fag i grunnskolen og gjennomgående fag i vgo*. Hentet 27.04.20 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/slik-ble-lareplanene-utviklet/>

Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Læreplan i Vg1 helse- og oppvekstfag (HSF01-03)*. Hentet 27.04.20 fra <https://www.udir.no/lk20/hsf01-03>

Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Elevundersøkelsen*. Temaene i Elevundersøkelsen; Trivsel. Hentet 27.4.20 fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/Om-temaene-i-Elevundersokelsen/>

Utdanningsdirektoratet. (2020c). *Viktige endringer for de nye læreplanene*. Hentet 27.04.20 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/her-er-nye-lareplaner---vg1-yrkesfag/>

Utdanningsdirektoratet. (2020d). *Tverrfaglige temaer*. Hentet 27.04.20 fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/>

Utdanningsforbundet. (2019). *Dette er fagfornyelsen*. Hentet 12.02.20 fra <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/fagfornyelsen/dette-er-fagfornyinga/>

Vygotsky, L. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo. Gyldendal Norsk Forlag

Vygotsky, L. S. (2007). Interaksjon mellom læring og utvikling. In E. L. Dale (Ref.), *Om utdanning. Klassiske tekster* (s. 151-165). Oslo: Gyldendal akademisk forlag.

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge University Press. First Published 1998. 21st printing 2017.

Wigfield, A., Eccles, J. S., Schiefele, U., Roeser, R. & DAVISKEAN, P. (2006). *Development of achievement motivation*. I: W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of Child Psychology: Vol. 3. Social, Emotional, and Personality Development* (6th ed), ss. 933–1002. New York: Wiley.

Wilson, K. & Fowler, J. (2005). *Assessing the impact og learning environments on students' approaches to learning: comparing conventional and action learning designs*. *Assessment & Evaluation in Hight Education*, 30, s. 87-101.

Velkommen som elev ved Helse- og oppvekstfag vgs.

Helse- og oppvekstfag vg1 vil skoleåret 2018/2019 bli organisert ved at elevene settes sammen i yrkesspesialiserte klasser allerede fra uke 34. I tråd med fornyelse av Kunnskapsløftet og fokus på kjerneelementer i de forskjellige fagene (ref. Meld. St. nr.28 Fag – Fordypning – Forståelse) ønsker vgs å være innovative med hensyn til utdanningstilbudet elevene får. Dette er et utviklingstiltak som vi mener vil kvalitetssikre og bedre elevenes læringsutbytte.

Utviklingstiltaket vil gå ut på at elevene på Helse- og oppvekstfag (HO) vg1 de første dagene vil være samlet i store grupper, hvor de vil få felles informasjon, undervisningsopplegg og være med på aktiviteter som gjør dem kjent med skolen og lærere. Den 22.august vil vi få besøk av representanter fra de ulike yrkene innen HO, og elevene vil kunne stille spørsmål og få informasjon. Det er så tenkt at elevene skal velge hvilket yrket de har interesse for så å søke seg til den yrkesrettede klassen de ønsker å gå i gjennom dette skoleåret.

Fra mandag i uke 35 vil det være oppstart i yrkesrettede klasser. Det betyr at eleven først fra denne dagen vet hvilken kontaktlærer de har. Disse klassene er tenkt å fungere frem til sommeren 2019, men det vil åpnes opp for mulighet til å søke omvalg til en annen yrkesrettet klasse til andre termin (des./jan).

Eleven vil sammen med foresatt bli invitert til en oppstartsamtale med kontaktlærer torsdag eller fredag i uke 35, dette for å etablere en god relasjon og et godt samarbeid mellom skole og hjem.

Det vil også være et foreldremøte onsdag 19.september hvor dere vil få ytterligere informasjon vedrørende skoleåret og planer.

Vedlagt finner dere flere skjemaer som vi gjerne ser at dere fyller ut og legger i vedlagt konvolutt. Denne konvolutten skal eleven ta med til skolen første skoledag, og leveres til en av lærerne. Skriv elevens fornavn og etternavn på konvolutten.

Følgende skjemaer må fylles ut, og legges i konvoluttene som tas med første skoledag:

- Poliattest i 2 eksemplarer (ikke sett kryss for praksis, kun utfylling av navn/underskrift).
- 2 eksemplarer med kopi av gyldig identifikasjon (pass, bankkort m/bilde)
- Skriv om «fotografering»
- Skriv om å «sitte på med ansatt i bil»
- Kontaktinformasjon

Skriv som ligger ved velkomstbrev – til gjennomlesing:

- Fraværs regler
- Skolereglementet
- Skolens pedagogiske forankring – Konsekvenspedagogikk

Helse- og oppvekst yrkene:

- Hudpleier
- Fotterapeut
- Ortopeditekniker
- Apotektekniker
- Helsesekretær
- Tannhelsesekretær
- Barne- og ungdomsarbeider
- Helsefagarbeider
- Aktivitør
- Portør
- (ambulansesarbeider – 3 årig løp søkes spesielt)
- (IKT-servicemedarbeider)

Fagene i parentes er ikke fag vi i utgangspunktet gir tilbud om faglig fordypning i ved vgs.

Dere finner videre informasjon om de ulike yrkene og utdanningsløp på: www.vilbli.no

Vedlegg 2. Intervjuguide fokusgruppeintervju med elever HO Vg1**April 2019**

<p>Introduksjon: Intervjuet handler om dine erfaringer med å gå i yrkesrettet klasse på HO Vg1.</p> <p>Anonymitet: Ditt navn vil bli anonymisert.</p> <p>Lyddoptak: Intervjuet blir tatt opp på bånd og transkribert.</p> <p>Tid: Intervjuet vil ta ca. en time.</p>		
<p>Forskningsspørsmål: Hvordan opplever elevene det å være inndelt i en klasse hvor alle har samme yrkesinteresse og det er fokus på økt yrkesspesialisering?</p>		
Intervjuspørsmål	Oppfølgingsspørsmål	Oppfølgingsspørsmål
Tema: Yrkesvalg/yrkesorientering		
1. Kan du fortelle meg hvordan det var for deg da du måtte bestemme deg for et yrke allerede ved oppstarten av skoleåret?	Hvordan har du erfart denne prosessen? Var det lett eller vanskelig for deg?	
2. Hadde du bestemt deg for hvilket yrke du ville utdanne deg til før du startet på skolen?	Når bestemte du deg?	Hvem eller hva har påvirket deg i valget ditt?
3. Hvordan opplevde du yrkesorientering på skolen i oppstarten før du måtte velge yrke?	Hva husker du fra yrkesorienteringen/arbeidet med å bli kjent med yrkene?	
Tema: Organisering		
4. Hvordan har du opplevd organiseringen av opplæringen ved å gå i yrkesinndelt klasse?	Hva tenker du om undervisningsopplegg? Praksis?	Lærers yrkesretting i timene?
5. Hva mener du har vært bra med å gå i yrkesinndelt klasse?		
6. Hva mener du har vært utfordrende med å gå i yrkesinndelte klasser?		
Tema: Yrkesdifferensiert undervisning?		
7. Hvilken betydning har det hatt for din motivasjon å gå i yrkesinndelt klasse?		
8. På hvilken måte har du fått kunnskap/informasjon om andre HO yrker enn det du har valgt selv?	Hva har du lært?	Har kunnskapen om andre yrker påvirket ditt valg av yrke?
9. Har du fått mulighet til å endre yrkesvalg underveis?	Hvordan skjedde det?	
Tema: Eventuelt		
10. Er det noe dere ønsker å si eller kommentere?		

<p>Introduksjon: Intervjuet handler om dine erfaringer med elever som har gått i yrkesinndelte klasser, og deres kunnskap, ferdigheter og holdninger når de har vært ute i praksis i din bedrift.</p> <p>Anonymitet: Ditt navn vil bli anonymisert.</p> <p>Lyddopptak: Intervjuet blir tatt opp på bånd og transkribert.</p> <p>Tid: Intervjuet vil ta ca. en time.</p>		
<p>Forskningsspørsmål: Hvordan opplever praksisbedriftene elevenes kunnskap, ferdigheter og holdning til yrket når elevene som er i praksis kommer fra yrkesinndelte klasser?</p>		
Intervjuspørsmål	Oppfølgingsspørsmål	Oppfølgingsspørsmål
Tema: Yrkesvalg/Motivasjon		
11. På hvilken måte oppfattet du at vi hadde organisert våre klasser på HO Vg1 i år?	I hvilken grad oppfattet du at elevene hadde fått orientering om yrket de var utplassert i?	
12. I hvilken grad opplevde du at elevene som var utplassert her hadde bestemt seg for yrkesvalg?	Hvordan kom dette til uttrykk?	
13. Hvilken betydning oppfatter du det har for elevenes motivasjon at de går i yrkesinndelte klasser?	Kan du nevne eksempler på hvordan du har sett/erfart dette?	
14. Har du opplevd å ha elever i praksis som har virket umotiverte?	Kan du nevne eksempler på hvordan du har sett/erfart dette?	
Tema: Kunnskap		
15. I hvilken grad opplevde du elevens kunnskap om yrket?	Kan du nevne eksempler på hvordan du har sett/erfart dette?	
16. I hvilken grad opplevde du at elevene økte kunnskapen sin om yrket etter å ha vært i praksis?	Kan du nevne eksempler på hvordan du har sett/erfart dette?	
17. Hvordan opplever du at elevene som har vært her har kunnskap om andre HO yrker?	Hvis ikke, tenker du det er en ulempe?	Hvilke fordeler har elevene av å ha kunnskap om andre HO yrker?
Tema: Holdninger		
18. På hvilken måte har du erfart elevers holdning til yrke i år kontra tidligere år?	Kan du nevne eksempler på hvordan du har sett/erfart dette?	
19. På hvilken måte har du erfart elevers holdning til å ville lære i år kontra tidligere år?	Kan du nevne eksempler på hvordan du har sett/erfart dette?	
20. Hvordan vil du totalt beskrive elevenes holdning til yrket og det å være ute i praksis?	Kan du nevne eksempler på hvordan du har sett/erfart dette?	
Tema: Ferdigheter		
21. Hvilke forventninger har du til Vg1 elevenes ferdighetsnivå innenfor yrket når de er i praksis?		
22. På hvilken måte erfarte du at elevene hadde bedre ferdigheter i yrket i år enn tidligere år?	Kan du nevne eksempler på hvordan du har sett/erfart dette?	
Tema: Eventuelt		
23. Er det noe du ønsker å si eller kommentere?		

Vedlegg 4. Meldeskjema til NSD

4.5.2020

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5c8817af-f936-4d41-9085-52ffdd82f477> 1/3

NSD sin vurdering

Prosjektittel

Masteroppgave i Yrkespedagogikk ved Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier, Institutt for yrkesfaglærerutdanning med arbeidstitel: Yrkesretting og dybdeløring på helse- og oppvekstfag Vg1 ved bruk av yrkesinndelte klasser.

Referansenummer

837906

Registrert 23.04.2019 av Hege Burud Skjølvold - s241036@oslomet.no

Behandlingsansvarlig institusjon

OsloMet - storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier / Institutt for yrkesfaglærerutdanning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Evi Schmid, evis@oslomet.no, tlf: 47745219

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Hege Burud Skjølvold, 72burud@gmail.com, tlf: 92290689 Prosjektperiode 24.09.2018 - 30.06.2020

Status

25.04.2019 - Vurdert med vilkår

Vurdering (1)

25.04.2019 - Vurdert med vilkår

FORENKLET VURDERING MED VILKÅR

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet med vedlegg, vurderer vi at prosjektet har lav personvern ulempe fordi det ikke behandler særlige kategorier eller personopplysninger om straffedommer og lovovertridelser, eller inkluderer sårbare grupper.

Prosjektet har rimelig varighet og er basert på samtykke. Vi gir derfor prosjektet en forenklet vurdering med vilkår.

Du har et selvstendig ansvar for å følge vilkårene og sette deg inn i veiledningen i denne vurderingen.

Dersom du følger vilkårene og prosjektet gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet, vil behandlingen av personopplysninger være i samsvar med personvernlovgivningen.

VILKÅR

Vår vurdering forutsetter:

1. At du gjennomfører prosjektet i tråd med kravene til informert samtykke
2. At du ikke innhenter særlige kategorier eller personopplysninger om straffedommer og lovovertridelser
3. At du følger behandlingsansvarlig institusjon (institusjonen du studerer/forsker ved) sine retningslinjer for datasikkerhet
4. At du laster opp revidert(e) informasjonsskriv på utvalgssiden(e) i meldeskjemaet og trykker «bekreft innsending», slik at du og behandlingsansvarlig institusjon får korrekt dokumentasjon. NSD foretar ikke en ny vurdering av det reviderte informasjonsskrivet.

1. KRAV TIL INFORMERT SAMTYKKE

De registrerte skal få skriftlig og/eller muntlig informasjon om prosjektet og samtykke til deltakelse. Du må påse at informasjonen minst omfatter:

- Prosjektets formål og hva opplysningene skal brukes til - Hvilken institusjon som er behandlingsansvarlig
- Hvilke opplysninger som innhentes og hvordan opplysningene innhentes
- At det er frivillig å delta og at man kan trekke seg så lenge studien pågår uten at man må oppgi grunn
- Når prosjektet skal avsluttes og hva som skal skje med personopplysningene da: sletting, anonymisering eller videre lagring
- At du/dere behandler opplysninger om den registrerte basert på deres samtykke
- Retten til å be om innsyn, retting, sletting, begrensning og dataportabilitet (kopi) - Retten til å klage til Datatilsynet
- Kontaktopplysninger til prosjektleder (evt. student og veileder)
- Kontaktopplysninger til institusjonens personvernombud

På nettsidene våre finner du mer informasjon og en veiledende mal for informasjonsskriv:
http://www.nsd.uib.no/personvernombud/hjelp/informasjon_samtykke/informere_om.html

Det er ditt ansvar at informasjonen du gir i informasjonsskrivet samsvarer med dokumentasjonen i meldeskjemaet.

2. TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.06.2020.

3. FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Dersom du benytter en databehandler i prosjektet, må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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

NSD SIN VURDERING

NSDs vurdering av lovlig grunnlag, personvernprinsipper og de registrertes rettigheter følger under, men forutsetter at vilkårene nevnt over følges.

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

Forutsatt at vilkår 1 til 4 følges, vurderer NSD at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet, vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19) og dataportabilitet (art. 20).

Forutsatt at informasjonen oppfyller kravene i vilkår 1, vurderer NSD at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

DYBDELÆRING

Refleksjonsspørsmål til programfaglærere på HO Vg1

1. Etter å ha lest noen definisjoner på hva dybdelæring er, hvordan forstår du nå begrepet dybdelæring?
2. Hvordan ville du forklart dybdelæring for en elev/lærer/praksisbedrift?
3. Hvordan tenker du at organisering av undervisning kan gi elevene på HO vg1 mer dybdelæring i programfagene?
Kom med eksempler.
4. Beskriv hvordan du mener programfaglærere kan legge til rette for dybdelæring i programfagene?
Kom med eksempler.
5. Har du møtt på utfordringer når du har hatt som mål å tilrettelegge for dybdelæring?
I så fall hvilke utfordringer da?
6. Hvordan har du anvendt din kompetanse i tilretteleggingen av dybdelæring for elevene?
7. Hvordan har du anvendt ditt nettverk i tilretteleggingen av dybdelæring for elevene?
8. Hvordan har du anvendt din erfaring i tilretteleggingen av dybdelæring for elevene?
9. Har du erfaring med at praksisbedriftene har en annen opplevelse av å ha våre elever i praksis i år enn tidligere år?
I så fall på hvilke måter?
10. Hvilken betydning tenker du dybdelæring i programfagene på Vg1 kan ha for overgangen til Vg2?
11. Hvilke tanker har du om hvordan skolen (ledelsen) kan legge til rette for dybdelæring for elevene på HO Vg1?
12. Hvilken betydning tror du dybdelæring har for elevenes motivasjon for å lære?

Hege Burud Skjølsvold
OsloMet, Storbyuniversitetet
s241036@oslomet.no

Oslo, 03.04.2019

Forespørsel om deltagelse i en masteroppgave i forbindelse med studie i Yrkespedagogikk ved OsloMet.

I forbindelse med at jeg skriver en masteroppgave i Yrkespedagogikk ønsker jeg å gjennomføre et fokusgruppeintervju med seks elever fra Helse- og oppvekstfag Vg1. Vi gjennomfører i år et prosjekt ved avdelingen hvor elevene har blitt plassert i yrkesrettede klasser ut ifra elevens eget ønske.

I masteroppgaven skal jeg forsøke å finne svar på følgende problemstilling: *Hvordan kan programfaglærere planlegge, gjennomføre og evaluere en yrkesrettet opplæring på HO Vg1?* I tillegg har jeg to støttende forskningsspørsmål som lyder slik:

- 1. Hvordan opplever elevene det å være inndelt i en klasse hvor alle har samme yrkesinteresse og det er fokus på økt yrkesspesialisering?*
- 2. Hvordan opplever praksisbedriftene elevenes kunnskap, ferdigheter og holdning til yrket når elevene som er i praksis kommer fra yrkesinndelte klasser?*

Målet med pilotprosjektet og masteroppgaven er å få programfaglærere ved egen avdeling, elever og praksisbedrifter, til å reflektere over og komme med løsningsforslag til hvordan opplæringen kan tilrettelegges, slik at elevene får mer og tidligere yrkesretting og dybdelæring i det yrket de ønsker å utdanne seg til. Jeg ønsker også at prosjektet skal bidra til at våre elever får et utdanningsløp som ivaretar deres motivasjon for å lære om yrket sitt, samt at de på sikt fullfører skolen med økt yrkeskompetanse.

Undersøkelsen jeg spør deg om å delta i, vil for ditt vedkommende bestå av å bli intervjuet omkring temaet i problemstillingen nevnt ovenfor. Det er frivillig å delta i undersøkelsen, og

du kan når som helst avstå fra å delta uten noen som helst forklaring. Alle svar vil bli anonymisert i oppgaven min, og det vil ikke være mulig å spore informasjonen du kommer med tilbake til deg. Lydbånd vil bli slettet i 30.juni 2020, etter min eksamen.

Veileder på oppgaven er førsteamanuensis Evi Schmid ved OsloMet.

Prosjektet er godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD).

Jeg håper du er villig til å delta i undersøkelsen.

Hvis du har noen spørsmål i forbindelse med undersøkelsen kan du ta kontakt med Hege Burud Skjølvold på tlf.: 922 90 689, eller på epost til s241036@oslomet.no.

Vennlig hilsen

Hege Burud Skjølvold

Samtykke til deltakelse i studien

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 7. Forespørsel om å delta i kvalitativt digitalt intervju. Vg2 Lærere. Vår 2019.

Hei!

I forbindelse med min masteroppgave ønsker jeg å gjennomføre et digitalt intervju for programfaglærere på HO Vg2.

Jeg skal gjennomføre et pedagogisk aksjonsforskningsprosjekt ved egen arbeidsplass, hvor fokuset er rettet mot lærerne og elever, samt enkelte bedrifter vi samarbeider med. Den nye *skolereformen* Fagfornyelsen bringer varsler om endringer i hvordan vi skal drive opplæring for elevene, og i den forbindelse mener jeg det er viktig å være forberedt. Jeg stiller spørsmålsteget ved hva som menes med dybdeløring? Og hvilke erfaringer programfaglærere har med å implementere dybdeløring inn i sitt arbeid med elevene? Hvilke utfordringer og muligheter opplever lærerne og bedriftene at de har når det er dybdeløring som står i fokus?

Jeg har følgende problemstilling: *Hvordan kan programfaglærere planlegge, gjennomføre og evaluere en yrkesrettet oppløring på HO Vg1?*

I tillegg til problemstillingen har jeg følgende to forskningsspørsmål som jeg mener kan hjelpe meg med å få svar på problemstillingen:

1. *Hvordan opplever elevene det å være inndelt i en klasse hvor alle har samme yrkesinteresse og det er fokus på økt yrkesspesialisering?*
2. *Hvordan opplever praksisbedriftene elevenes kunnskap, ferdigheter og holdning til yrket når elevene som er i praksis kommer fra yrkesinndelte klasser?*

Målet med prosjektet mitt er å få programfaglærere ved egen avdeling, elever og praksisbedrifter, til å reflektere over og komme med løsningsforslag til hvordan oppløringen kan tilrettelegges slik at elevene får mer og tidligere yrkesretting og dybdeløring i det yrket de ønsker å utdanne seg til. Jeg ønsker også at prosjektet skal bidra til at våre elever får et utdanningsløp som ivaretar deres motivasjon for å lære om yrket sitt, samt at de på sikt fullfører skolen med økt yrkeskompetanse.

Gjennom intervjuet har jeg som mål å kartlegge hva dere (programfaglærere på HO Vg2) tenker om dybdeløring generelt og spesielt, yrkesspesialiserte klasser på HO Vg1 samt hvordan dybdeløring kan påvirke overgangen mellom Vg1 og Vg2 for våre elever.

Jeg vil sette stor pris på om du tar deg tid til å svare på syv spørsmål. Det er frivillig å delta og intervjuet er anonymt.

Resultatet/finnene vil bli brukt inn i oppgaven sammen med resultater/finn fra erfaringsdeling/refleksjon som HO Vg1 lærerne har gjennomført, samt et fokusgruppeintervju med elever fra HO Vg1 og intervju med en avdelingsleder i bedrift.

På forhånd, tusen takk for at du tar deg tid til å svare og på den måten bidra til at jeg får gjennomført en av mine aksjoner i prosjektet mitt.

Mvh

Hege Burud Skjølvold

Vedlegg 8. Kvalitativt digitalt intervju om: Yrkesspesialiserte klasser og dybdeløring

1. Hva legger du i begrepet dybdeløring?
2. Hva legger du i begrepet yrkesspesialisering?
3. Hvordan mener du dybdeløring og yrkesspesialisering henger sammen?
4. Hvordan tenker du økt dybdeløring og yrkesspesialiserte klasser på HO Vg1 kan bedre overgangen mellom Vg1 og Vg2?
5. Hvilke krav stilles det til programfaglørerne, både på Vg1 og Vg2, når dybdeløring for elevene skal ivaretas?

6. Hva slags pedagogisk utdanning har du? (sett kryss)

Praktisk Pedagogisk Utdanning (PPU)	
Yrkessfaglører utdanning (adjunkt)	
Yrkessfaglører Utdanning med tillegg (adjunkt m/tillegg)	
Yrkessfaglører Utdanning (lektor)	
Ingen pedagogisk utdanning	

7. Hvor mange fagbrev har du? (sett kryss)

Ett fagbrev	
To fagbrev	
Ingen fagbrev	

8. Hvor mange år har du jobbet som lører? (sett kryss)

1-3 år	
3-6 år	
6-10år	
10-13 år	
13-16 år	
16 år eller lengre	