

MASTEROPPGAVE
Master i yrkespedagogikk
November 2020

Elevenes yrkesinteresse og valg av yrke
En kvalitativ studie om elevenes yrkesvalg innenfor bygg- og anleggsteknikk

Bjarne Austgulen



OsloMet – Storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier
Institutt for yrkesfaglærerutdanning

Forord

Takk for årene med gode samlinger og fine opplevelser, til nytte i læringsarbeidet på flere arenaer og i livet ellers.

Takk til elevene som velvillig stilte opp til intervjusamtaler og fortalte om sine egne opplevelser for temaene. Elevenes delte erfaringer har øket min forståelse for ungdommens situasjon i opplæringen og vesentlige faktorer som griper inn i elevenes yrkesvalg.

Takk til medstudenter i læringsgruppa, for god samhandling og velmenende tilbakemeldinger fra dem de to siste årene på masterstudiet. En ekstra takk til Trine for gode ord og råd i læringsgruppene alle de fire studieårene.

Takk til Arne Roar for hans påvirkning til undring og engasjerte væremåte som veileder de to første årene på masterstudiet. Den velmenende fremtoningen og gode ord har satt spor.

Takk til Evi for alle gode innspill og konstruktiv veiledning i årene med masteroppgaven. Takk for god balanse med tålmodighet og inspirasjon til meg som den lærende. Det var forbilledlig!

Takk til nærmeste familie for gjennomlesing og tips i oppgavens slutfase. Den største takk til min kone for god støtte og som tålmodig har ventet. Vi ser frem til tiden som kommer.

Etter en krevende helseperiode er jeg ydmyk og takknemlig for å kunne levere oppgaven. All god energi fra omgivelsene har påvirket positivt, og styrket drivkraften med å hente frem min indre motivasjon.

Drammen 16. november 2020

Bjarne Austgulen

Sammendrag

Elevene i 10. klasse står foran store og viktige valg for sine liv. De siste årene har Vg1-kullene i Norge fordelt seg tilnærmet likt på yrkesrettede- og studiespesialiserende utdanningsprogram. Samtidig som de er avgangselever med karakterkrav i siste fase av ungdomskolen skal de velge utdanningsprogram i prioritert rekkefølge. Når tiende klassingene søker seg til yrkesrettede utdanningsprogram kreves det kjennskap til seg selv og sin retning for yrkesinteresse og i tillegg kunnskap om utdanningsprogrammene og de yrkesfagene som inngår. Årlig begynner det 120 elever på skolens Vg1 bygg- og anleggsteknikk (BA), som innehar 34 ulike yrker. Et flertall av elevene kom inn på sitt førstevalg, samtidig var det mange elever med BA på sitt andre- eller tredjeønske. I oppstartsamtalene kom det frem at nesten tre av fire elever var usikre på sitt fremtidige yrkesvalg. Den kunnskapen ble en drivkraft for meg med å søke innsikt om elevenes dyptgripende situasjon ved å forske på problemstillingen: Hvordan erfarer elevene på bygg- og anleggsteknikk at det legges til rette for yrkesinteresse og yrkesvalg i opplæringen?

Et utvalg av elevene fortalte i intervjusamtaler om sine erfaringer ved å ta utdanningsvalg og deretter yrkesvalg. Elevenes opplevelser av arbeidsoppgavene og læringsarbeidet på yrkesdifferensierte verksteder kom til uttrykk og har beriket kunnskapsproduksjonen og empirien. Opplæringen med å forberede elevene for en læretid i bedrift består av faglige kunnskapsmål, samtidig belyser oppgaven elevenes sosiale og utforskende ønsker på ferden mot selvstendige yrkesvalg, noe som underbygges i den overordnede delen av læreplanen. Læring, motivasjon og et trygt opplæringsmiljø fremmet elevenes læringsopplevelser og deres egne oppdagelser om yrkene de praktiserte. Arbeidet med oppgaven har fremvist noe av kompleksiteten for elevenes utdanningsvalg, også sett i lys av de mulighetene som nærskolene har i tilbudsstrukturen på Vg2.

Resultatene kom frem på grunnlag av kvalitative intervjusamtaler med elever på en stor yrkesrettet skole, under de beskrevne forhold for opplæringen og slik elevene opplevde situasjonene. Kunnskapen kan belyse en ønsket retning for fremtidige elevers opplæring på bygg- og anleggsteknikk.

Summary

The students in the 10th grade are faced with big and important choices for their lives. In recent years, the high school first grade (Hs1) cohorts in Norway have been distributed almost equally in vocational and study specialization education programs. At the same time as they are graduating with grade requirements in the last phase of junior high school, they must choose educational programs in order of priority. When the tenth graders apply for vocational education programs, knowledge of themselves and their direction for vocational interest is required, as well as knowledge of the education programs and the vocational subjects that are included. Every year, 120 students start at the school's Hs1 building and construction technology (BCT), which holds 34 different professions. A majority of the students came in for their first choice, at the same time there were many students with BCT on their second or third wish. In the start-up interviews, it emerged that almost three out of four students were unsure of their future career choice. That knowledge became a driving force for me in seeking insight into the students' profound situation by researching the problem: How do the students in construction technology experience that career interest and career choice are facilitated in the education?

A selection of the students told in interviews about their experiences by making educational choices and then career choices. The students' experiences of the work tasks and the learning work in professionally differentiated workshops were expressed and have enriched the knowledge production and empiricism. The training in preparing the students for an apprenticeship in a company consists of academic knowledge goals, at the same time the task illuminates the students' social and exploratory wishes on the journey towards independent career choices, which is supported in the overall part of the curriculum. Learning, motivation and a safe learning environment promoted students' learning experiences and their own discoveries about the professions they practiced. The work with the thesis has shown some of the complexity of the students' educational choices, also in light of the opportunities that the local schools have to offer at Hs2.

The results emerged on the basis of qualitative interviews with students at a large vocational school, under the described conditions for the education and how the students experienced the situations. The knowledge can illuminate a desired direction for future students' training in building and construction technology.

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning	6
1.1 Bakgrunn for valg av tema	6
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål	12
1.3 Min forforståelse	12
2.0 Feltbeskrivelse	15
2.1 Videregående opplæring i Norge	15
2.2 Styringsdokumenter	20
2.3 Tidligere forskning	28
3.0 Teori	33
3.1 Læring	34
3.2 Innholdsdimensjonen	35
3.3 Drivkraftdimensjonen	37
3.4 Læringens samspilldimensjon	41
3.5 Implikasjoner innenfor dimensjonering av utdanninger	42
4.0 Metode	46
4.1 Valg av kvalitativ metode	46
4.2 Design og utvikling av intervjuguide	47
4.3 Utvelgelse av intervjupersoner	49
4.4 Intervjupersonene	52
4.5 Gjennomføring av intervjuene	53
4.6 Transkribering av intervjuene	54
4.7 Analyse	55
4.8 Pålitelighet og gyldighet	59
5.0 Funn	62
5.1 Utdanningsvalg Vg1	62
5.2 Yrkesinteresse	65
5.3 Erfaringer og skoleopplevelser	68
5.4 Relevant læringsarbeid	72
5.5 Yrkeserfaring i produksjon og YFF	75
5.6 Yrkesvalg Vg2	80
5.7 Avrunding av intervjusamtalene med funnene	83
6.0 Drøfting	86
6.1 Elevenes vurderinger med å foreta eget yrkesvalg	86
6.2 Elevenes erfaringer om motiverende arbeidsoppgaver	91

6.3 Elevenes opplevelser fra læringsarbeidet i yrkesdifferensierte verksteder	94
6.4 Oppsummering av drøftingen	99
7.0 Oppsummering	101
7.1 Veien videre	104
Litteraturliste	105
Internettadresser	110
Figurer	115
Tabeller	115
Vedlegg	115
Forkortelser	115
Vedlegg 1. Intervjuguiden.....	116
Vedlegg 2. NSD - meldeskjema.....	120
Vedlegg 3. Samtykkeerklæring i forbindelse med intervju	125

1.0 Innledning

Denne masteroppgaven handler om elevenes overgang fra ungdomsskole til videregående skole og hvordan skolen legger til rette for elevenes yrkesinteresse og yrkesvalg i opplæringen på Vg1 bygg- og anleggsteknikk (BA). I arbeidet med å få større innsikt for problemstillingen og forskningsspørsmålene, intervjuet jeg elever på Vg1 BA på slutten av skoleåret, for å høre deres opplevelser for temaene. I dette innledningskapittelet beskrives bakgrunn for valg av tema, dernest problemstillingen med forskningsspørsmålene og avslutningsvis min forforståelse.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

De unge er nasjonens fremtid, verdensborgere og deltakere i samfunnsutviklingen. Hvert enkelt individ er på en reise i sine liv og som elever på ungdomsskolen er de på søken etter sin identitet og yrkesvalg for fremtiden. For mange elever er det krevende i overgangen til videregående skole med mange valgmuligheter, samtidig som de blir påvirket av sine omgivelser i fasene for egne utdanningsvalg. Kate Tilleczek omtaler tre viktige sider ved overgangen knyttet til å være noe, å bli noe og å tilhøre noe (Tilleczek, 2004).

På ungdomsskolen, i faget utdanningsvalg, er det elevenes kompetanse som er målet, ikke det valget de skal ta om videregående opplæring (Høsøien & Lingås, 2016, s. 20). Faget utdanningsvalg skal bidra til at elevene oppnår kompetanse i å treffe karrierevalg som er basert på elevenes ønsker og forutsetninger (Haug, 2018, s. 85). Opplæringen skal gi elevene kompetanse i å ta valg og å kunne se sine interesser i sammenheng med muligheter og krav i utdanningssystemet og arbeidslivet (Utdanningsdirektoratet, 2015e, s. 1).

I dagens samfunnsstruktur er det færre unge enn tidligere som har egne erfaringer i praktiske yrker før de starter på videregående. Innenfor utdanningsprogrammet bygg- og anleggsteknikk har Vg1-elevne hørt om noen av alle yrkesfagene som de kan velge blant, men svært få har egne erfaringer med bruk av verktøy og utprøving av yrker. De senere årene har vi hatt fra en til fem jenter og mellom 115 og 120 gutter på Vg1 BA. Fra mange land rapporteres det om at flere gutter enn jenter slutter i videregående skole før fullført løp (K. Tilleczek & Ferguson, 2007). Dette gjelder også i Norge (Markussen, Sandberg, Lødding & Frøseth, 2008).

BA, som våre elever har valgt, gir mulighet for opplæring og utdanning i retning av 34 yrker. Vi som møter elevene på en stor skole med opplæring i mange yrker, ser at elevene er på søken etter sitt yrkesvalg. Hvordan elevene opplever skolens tilrettelegging for yrkesinteresse og yrkesvalg er interessant i denne prosjektoppgaven. Tilleczek og Ferguson påpeker at overgangen mellom grunnskole og videregående skole for mange elever oppleves vanskelig, de får dårligere karakterer, dårligere selvbilde og opplever større sosial spenning (K. Tilleczek & Ferguson, 2007).

God innsikt i elevenes erfaringer og opplevelser på Vg1 BA og god kjennskap til deres ønsker for opplæringen, bidrar til å gi oss faglærere et verktøy for tilretteleggingen av elevenes læring og motivasjon. For individet og samfunnet er det et potensiale for økt gjennomføringsgrad i yrkesopplæringen (Mjaavatn & Frostad, 2018a, s. 4). Elevenes motivasjon, egne erfaringer og selvstendigheten de foretar i sine yrkesvalg kan styrke troen på at de kan lykkes, også med tanke på temaet livsmestring, som fremheves i fagfornyelsen (NOU 2019:25). Vi faglærere kan med kunnskap om elevene påvirke skolens ledere i utviklingen av skolen og utdanningssystemet. Denne kunnskapen er også viktig i samarbeidet med lærebedriftene, når elevene møter overgangen fra videregående skole til lærling i bedrift.

Gjennomføringsgraden for elevene i videregående skole og bedrift er en viktig styringsparameter. Tidligere kartlegging viser hvor mange elever som fullfører utdanningsprogrammene de starter på og hvilke faktorer som påvirker i utdanningsløpet. I utdanningsdirektoratet sin undersøkelse som ble fremlagt i 2019, vises det til at 75,3 prosent av elevene i 2013-kullet fullførte og bestod med studie- eller yrkeskompetanse i løpet av fem år etter de begynte i Vg1 første gang (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 1). For individet og i samfunnspektivet viser undersøkelser at utdanning er avgjørende for den enkeltes økonomi, status på arbeidsmarkedet og på mange andre områder i livet. Avbrutt skolegang øker sjansene betraktelig for at barn og unge utvikler kriminalitetsproblemer (Kriminalitetsforebygging, 2020a).

Med retten til utdanning er det også forventninger fra samfunnet om at elevene på ungdomsskolen søker seg til videregående utdanning. Tidligere kunne elever som ikke var motivert for skolegang, eller ikke fikk skoleplass, lettere starte på sin yrkeskarriere. Individets motivasjon er vesentlig for læring. Illeris belyser læringens drivkrefter og stiller spørsmål ved om den er drevet av lyst og interesse eller av nødvendighet og tvang (Illeris, 2012b, s. 42). I dagens samfunn kreves det ofte en utdanning for å kunne få heltidsarbeid. I søken etter kunnskap og på

veien til å bli noe, som Kate Tilleczek (2004) beskriver, er motivasjon essensielt og en vesentlig faktor for å lykkes. Lystbetont læringsarbeid og godt læringsmiljø fremmer den indre motivasjonen. Indre motivert atferd kan defineres som det individet har interesse for eller finner lystbetont (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 148).

Innenfor utdanningsprogrammet BA, har en stor andel av elevene på skolen i mange år vært usikre på sitt valg av yrke når de starter på Vg1. Ved skolestart høsten 2018 begynte 120 elever fordelt på åtte Vg1-grupper. Dagen før skoleåret begynte gjennomførte kontaktlærerne oppstartsamtaler med hver enkelt elev, sammen med foresatte, når eleven var under 18 år. Kontaktlærerne spurte sine Vg1-elever om deres yrkesinteresse og yrkesvalg. Kun 26 prosent av elevene svarte at de var sikre på hvilket yrke de ønsket å fordype seg i og utdanne seg til. Det er vesentlig lavere prosentandel enn i artikkelen endringsbehov, hvor 60 prosent av elevene hadde bestemt seg for et yrke før starten på Vg1 og de resterende elevene hadde et ønske om å få hjelp til å bestemme seg med yrkesvalget (Bødtker-Lund, Hansen, Haaland & Vagle, 2017). I en studie utført av Sintef oppga ca. 37 prosent av elevene at de hadde visst lenge, siden 7. og 8. klasse hva de skulle velge, mens 15 prosent fortalte at de hadde bestemt seg rett før valget skulle gjøres (Sintef, 2011a). Den største gruppen elever, 47 prosent, fortalte at de hadde bestemt seg mellom en uke og tre måneder før søknadsfristen til videregående (Utdanningsdirektoratet, 2011a, s. 55). Tallene indikerer at mer enn tre av fem elever bestemmer seg for utdanningsprogram i de tre månedene før innsøkingen.

Trolig kan det på mindre skoler være lettere for elevene å velge sin yrkesretning når nærskolen har få Vg2 utdanningsprogram å tilby. Denne oppgavens undersøkelser er foretatt på en skole med et mangfold av søkbare utdanningsprogram på Vg2, som bygger videre på Vg1 BA. Ingen andre skoler i fylket har tilsvarende valgmuligheter for elevene og trolig er det et fåtall skoler i landet med så mange valgmuligheter etter Vg1 BA. Skolens store faglige bredde har påvirket opplæringen for elevene, med fremvisning og elevenes utprøving av mange yrker.

Vi har også erfart at blant elever som var sikre på sin yrkesretning ved skolestart, så endret flere av de elevene sitt yrkesvalg underveis i skoleåret. En av grunnene til elevers endring av yrkesvalg underveis på Vg1, kan trolig relateres til vår tilnærming i opplæringen, hvor elevene får prøve ut mange yrkesfag. Yrkene som i stor grad prøves ut har relevans til de fagområdene som opplæringsbedriftene tilbyr lærlingplasser i. Denne opplæringen hvor elevene blir kjent med flere yrker gir elevene egne erfaringer og større innsikt for mangfoldet. Samtidig som yrkesvalget

kan bli en mer omfattende prosess for eleven, kan det også gi en større trygghet ved å kunne eliminere bort yrker og styrke elevens eget yrkesvalg.

I tallmaterialet fra oppstartsamtalene ser jeg en utfordring for tre av fire elever, hele 74 prosent av elevene som startet på BA ønsket å finne sitt yrkesvalg underveis i opplæringen på Vg1. Det var interessant, og jeg ønsker i dette masterprosjektet å forske på hvordan elevene erfarer at skolen legger til rette for en opplæring som styrker elevenes yrkesvalg. Hvis elevene påvirkes til å ta raske beslutninger for yrkesvalget ser man dermed bort fra at læringen i faget er en prosess der faglig kunnskap og identitetsarbeid må gå hånd i hånd (Høsøien & Lingås, 2016, s. 21). Med det mener jeg at det er viktig å ha en struktur med innhold i opplæringen som fremmer elevenes erfaring i læringsarbeidet slik at elevene selv kan ta gode og selvstendige yrkesvalg ut ifra egne erfaringer. Et meningsutsagn fra en elev i oppstartsamtalen er beskrivende: «Jeg har jo startet her for å finne ut hva jeg vil bli». I dette forskningsarbeidet ønsker jeg å se etter meninger og funn for hvordan skolen ivaretar elevenes ønsker og tilpasninger i opplæringen. Det perspektivet er viktig for individet, opplæringsstedene og samfunnet.

God kjennskap til elevenes erfaringer, meninger og ønsker kan også være med på å forme endringer og innhold i elevenes læringsarbeid for den kommende Fagfornyelsen 20 (F-20). En slik dypere innsikt er ønskelig for å bedre kunne forstå elevenes opplæringssituasjon på skolen og med den kunnskapen kunne påvirke opplæringen og kunne legge til rette for elevenes yrkesinteresse og yrkesvalg. Utprøving er en sentral arbeidsmåte og elevene trenger å prøve ut og erfare på egen hånd for å kunne bidra i diskusjoner om og refleksjon over temaer som er viktige i karrierelæring (Høsøien & Lingås, 2016, s. 34).

Norge har i lang tid hatt etterspørsel etter håndverkere til byggfagene og det har ført til internasjonal flyt av arbeidskraft til Norge, en migrasjon som kan ha påvirket bedriftenes rekrutteringsbehov og dermed opplæringen av nye lærlinger. Når elevene nærmer seg overgangen fra ungdomsskolen til yrkesrettede linjer på videregående skole er det for mange et valg for livet (Mjaavatn & Frostad, 2018a, s. 5). På BA i de videregående skolene kan det være lokale tilpasninger i tilnærmingen til opplæringen og ulikheter i forhold til elevenes valgmuligheter for yrke, spesielt når nærskolen har få utdanningsprogram på Vg2, dette med tanke på den mest brukte modellen med to år på skole og to år i bedrift (2 + 2 modellen). Selv på store skoler med et større mangfold av kompetanser kan det være mange yrker som elevene ikke kan praktisere på skolen. Omkringliggende bedrifter kan være en opplæringsarena for elever som ønsker å prøve ut

særløpsfag i 1 + 3 modellen eller når skolen ikke tilbyr opplæring i faget. Blant de 34 yrkene under BA er det mange små fag som ikke finnes under nærskolenes Vg2-tilbud. Når elevene rangerer valg av skole kommer nærhet til bosted øverst (Mjaavatn & Frostad, 2018a, s. 12). Det frembringer tanker for kompleksiteten elevene står overfor når retningen for yrkesvalget skal fattes. Det kan gripe inn i elevenes valg av yrke, også for de elevene som ønsker det store faget rørlegger, hvor kun 49 av 154 skoler i landet kunne tilby klima-, energi og miljøteknikk (KEM) det andre skoleåret, ifølge en FAFO-rapport som omtales mer i kapittel 3.2. Innenfor bygg- og anleggsteknikk har det vært et sterkt ønske fra aktørene i fagene tømrer og rørlegger om at de to yrkene skulle bli egne søkbare utdanningsprogram på Vg2, noe som trer i kraft fra skoleåret 2021-22 i fagfornyelsen (F-20).

Før Reform 94 (R-94) søkte elevene seg direkte inn på ønsket yrkesfag. Den gang var det tidlig valg av yrke og spesialisering inn mot yrkesfaget fra første skoledag. Med R-94 og Kunnskapsløftet (K-06) ble mange yrkesfag lagt inn under nye utdanningsprogram. En av intensjonene var også at elever i mindre grad skulle gå sidelengs i utdanningssystemet, fra et fag til et annet fag på første året i videregående skole (Nyen & Tønder, 2014, s. 68). Det var et ønske om at den endrede strukturen i R-94 ville medføre at færre elever søkte på nytt utdanningsprogram på Vg1-nivå og med tanke på gjennomføringstallene søke seg oppover i systemet til Vg2-nivå.

Skolens tilnærming under K-06 har vært å gi elevene opplæring i mange yrker i faget produksjon, for å vise frem mangfoldet og for at elevene selv kan danne seg inntrykk av fagene. I skoleåret 2018-19 gjennomførte elevene på Vg1 opplæringen i produksjon på åtte verksteder og utførte læringsoppgaver i minst åtte yrker. Hver av periodene i produksjon varte i tre uker, til sammen 24 uker. Opplæringen på Vg1 ga elevene erfaringer i de mest relevante yrkene, sett i forhold til elevenes ønsker for søkningen til Vg2 og mulighetene for lærlingplasser i bedriftene. De siste tolv ukene av skoleåret hadde elevene yrkesfaglig fordypning (YFF). Med K-06 kom faget prosjekt til fordypning (PTF), seinere endret til yrkesfaglig fordypning. Arne Roar Lier skriver i kapittel to i boka Tett på yrkesopplæring: «PTF skulle forsterke fagligheten i opplæringen til den enkelte elev samt gi elevene muligheter til å prøve seg i flere yrker, før de bestemmer seg for yrkesretning» (Lier, 2015, s. 50).

I produksjon og YFF fikk elevene utføre læringsoppgaver i yrkene og danne seg egne erfaringer. Opplæringen bar preg av en god struktur, hvor elevene fulgte sin gruppe i læringsarbeidet på de

ulike verkstedene i produksjon, og i noen enkelttilfeller kunne elever følge annet løp i faget produksjon. I perioden med YFF kunne elever som ønsket det være ute i bedrift på onsdager og i tillegg delta i opplæringen på skolen tre halve praksisdager i uka. Fellesfagene og tegning og bransjelære var fordelt over fire skoledager. Timeplanen var derav en begrensning for å kunne være ute i bedrift utover én dag i uka på Vg1. Vg2-elevene har samlet timene i produksjon og YFF på tre hele dager, for bedre å kunne legge til rette for opplæring i bedrift, og de elevene prioriteres av bedriftene.

Etter Vg1 BA velger over 90 prosent av våre elever blant utdanningsprogrammene byggteknikk, klima-, energi- og miljøteknikk, treteknikk eller overflateteknikk, som skolen tilbyr det andre skoleåret. Noen få elever velger Vg2 anleggsteknikk eller kryssløp til andre utdanningsprogram, omvalg til nytt Vg1 velges sjelden. For noen elever åpner det seg så mange muligheter at eget utdanningsvalg og yrkesretning blir vanskelig å fatte blant over tretti yrker. Samtidig kan opplæringen og elevenes egne erfaringer fra yrkene, gi flere refleksjoner og være en styrke for eleven til å velge sin yrkesretning.

Med skolens struktur i opplæringen ønsker jeg å søke innsikt for hvordan elevene opplever opplæringen og på hvilken måte elevenes egne yrkeserfaringer kan medvirke til yrkesvalget. Min nysgjerrighet for å høre elevenes meninger om hvordan skolen legger til rette for yrkesinteresse og yrkesvalg i opplæringen har vært en drivkraft i dette masterprosjektet.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

R-94 og K-06 består av omfattende dokumenter (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 1-30). Ved å studere dokumentene og i forhold til lokal tilpasning er det rom for tolkninger på mange nivåer. Fylkeskommuner som skoleeier, rektorer med blant annet budsjettansvar, avdelingsledere med pedagogisk ansvar og faglærere med didaktisk ansvar for elevenes opplæring og danning, kan ha ulike tilnærminger og ønsker for hvordan opplæringen organiseres og gjennomføres.

Innledningen for oppgaven er en inspirasjon for min tilnærming til temaene og i dette masterprosjektet ønsker jeg å høre elevenes opplevelser og meninger for å belyse problemstillingen. Med det blikket er oppgavens problemstilling formulert slik:

Hvordan erfarer elevene på bygg- og anleggsteknikk at det legges til rette for yrkesinteresse og yrkesvalg i opplæringen?

Forskningsspørsmål

1. Hvordan foretar og vurderer elevene sitt yrkesvalg?
2. Hvilke arbeidsmåter og arbeidsoppgaver erfarer elevene som motiverende?
3. Hvordan opplever og vurderer elevene læringsarbeidet i yrkesdifferensierte verksteder?

Intervjupersonene som best kan gi svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene mener jeg er Vg1-elevene. Ved å gjennomføre intervjusamtaler med elever fra målgruppa ønsker jeg å få økt innsikt for problemstillingen og temaene.

1.3 Min forforståelse

I oppgavearbeidet har det for meg vært viktig å fortolke så objektivt som mulig i den sammenhengen kunnskapen frembringes. Videre å forstå at ulike faktorer kan påvirke forskningsarbeidet, min tenkning og formidling av teksten i oppgaven. I hverdagen fortolker vi hele tiden ubevist den verden som er omkring oss. Vi fortolker alltid omgivelsene våre når vi tenker, opplever eller gjør noe. Ifølge den filosofiske hermeneutikken hviler all erkjennelse på

fortolkning. Fortolkninger vil alltid finne sted blant mennesker. Derfor kan man ikke bevise at de til alle tider er sanne. Det endrer ikke ved at vi mennesker for det meste fortolker verden svært likt (Forskning, 2012a). Samtidig kan min forforståelse påvirke hva som observeres og i hvilken grad jeg observerer, hvordan jeg bearbeider datamateriale, hva som vektlegges og hvordan jeg tolker og fremviser empiriske data. Dalland hevder at vi alltid har vår forforståelse med oss inn i en undersøkelse. Det betyr at vi allerede har en mening om et fenomen før vi undersøker det (Dalland, 2014, s. 117).

Jeg har med meg mine erfaringer i livet som elev, lærling, utøvende i faget, opplæring av lærlinger, prøvenemndsarbeid, undervisning på videregående skole, student ved høyskoler og OsloMet. I flere tiår har disse erfaringene fra små og store arbeidslag i mindre og store firmaer gitt meg innsikt i yrkesopplæringen. En forholdsregel i forbindelse med meningsfortolkning blir på linje med hermeneutisk tilnærming å nøye reflektere rundt egne forutsetninger som gjelder forskningstemaet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 268). Jeg var selv lærling og avla svennebrev og mesterbrev mange år før reform 94 og husker at statusen til håndverksfagene var høyere den gang enn i dag. Det er mange faktorer som har spilt inn i den utviklingen, uten å utdype dette nærmere her, så har jeg en tanke om at det påvirker rekrutteringen, yrkesvalgene som blir relevante for elevene, skolenes opplæring, bedriftene og samfunnet.

I min tid som skoleelev var det få skoleplasser på de yrkesrettede linjene på yrkesskolen, selv i en stor by i Norge med sterke tradisjoner innen byggfagene. Krumsvik og Säljö skriver at konkurransen var hard for å komme inn på de mest ettertraktede linjene før R-94 (2013, s. 443). Yngre elever ble gjerne konkurrert ut av eldre søkere som hadde tilleggspoeng for alder og yrkeserfaring. Det var rift om skoleplassene og i min klasse på yrkesskolen hadde åtte av ni tilleggspoeng for alder og arbeidserfaring. Ni elever var full klasse og jeg var den eneste som kom rett fra ungdomsskolen. Den gang søkte vi på konkret fagønske og dermed var det opplæring og utøvelse i yrket hele skoleåret. Det frembringer en forforståelse om at vi den gang hadde praktisk yrkesutøvelse og yrkesfaglig ferdypning som er sammenfallende med fagbetegnelse i den nye fagfornyelsen på Vg1 i 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2019b, s. 6-7). Det er dermed ikke slik at ringen er sluttet og opplæringen ligner den som var i årene før 1994. I mellomtiden kom R-94 og K-06, som var ønskede reformer i trepartssamarbeidet (Nyen & Tønder, 2014, s. 69), med tilpasninger i fagopplæringen og for individet i rollen som samfunnsborger. Ved tilbakeblikk til 80-tallet var det også den gang flere som ikke fullførte løpet frem til svennebrev. Med R-94 og

K-06 var det et ønske om at flere elever ved bred inngang til utdanningsprogrammene med mange fagmuligheter skulle finne sitt yrkesvalg og fullføre med fag- eller svennebrev (Nyen & Tønder, 2014, s. 76).

Jeg er faglærer på BA. Før Reform 94 underviste jeg noen få år elever på første, andre og tredje året i murerfaget. Deretter hadde jeg i mange år ikt-oppgaver på skolen og underviste i tegning og bransjelære ved bruk av digitale tegneprogrammer på Vg1 BA og Vg2 byggteknikk under K-06. I de tre seneste årene har jeg undervist i programfagene produksjon, yrkesfaglig fordypning og tegning og bransjelære. Denne erfaringen medbringer en førforståelse for arbeidet med oppgaven, problemstillingen og forskningsspørsmålene. For leseren er det viktig å vite hvilken posisjon jeg har innen det feltet som er undersøkt (Dalland, 2014, s. 121). Noen ser det som en fordel med distanse ved at forskeren kommer utenfra. Argumentet er at en da er friere for bindinger og andre hensyn til det feltet som skal undersøkes. I motargumentet til dette hevdes det at distanse ikke garanterer objektivitet, det garanterer bare avstand (Patton, 1980, s. 337), og at forskeren bør ha innsikt i det fenomenet som skal utforskes.

I min refleksjon etter kontaktlærernes oppstartsamtaler i august 2018 hvor nesten tre av fire elever var usikre på valg av yrke, har jeg en hypotese om at skolens Vg1-elever på BA var mer usikre på sine yrkesvalg enn gjennomsnittet i større landsundersøkelser som favner flere utdanningsprogram.

2.0 Feltbeskrivelse

I det første kapittelet beskrives videregående opplæring etter 1945 med Reform-94, etterfulgt av Kunnskapsløftet-06 og deretter innføringen av fagfornyelsen i 2020. Det andre kapittelet omhandler styringsdokumenter og strukturen for opplæringen i Norge. Tidligere forskning belyses i det tredje kapittelet.

2.1 Videregående opplæring i Norge

Loven om yrkesskoler ble iverksatt i 1945. Den gang var det ikke så mange unge som fortsatte etter 7-årig folkeskole. I 1950 var det bare 9 % av ungdommene som gikk på gymnaset, og i tillegg gikk ca. 20 % på kortere yrkesutdanninger som handelsskole, landbruksskole, sjømannskole eller utdanning innen håndverk og industri (Andersen, 1999).

I de kommende tiårene var det planarbeid frem til samlingen av all videregående opplæring under en felles lov i 1974. I 1980 kom Lov om fagopplæring, som avløste lærlingloven av 1950 (NOU 2007:6). Flere fagområder kom nå inn under loven, tilskuddene til lærebedriftene økte og flere fikk lærlingkontrakter. Optimismen var stor knyttet til fagopplæringen på 1980-tallet, men mot slutten av dette tiåret sank rekrutteringen av lærlinger, grunnet lavkonjunktur i arbeidslivet og krakk på børsene. NHO og LO inngikk i 1990 en felles erklæring der man ønsket å samarbeide om utfordringene - Felles erklæring om fag og yrkesopplæring i skole og arbeidsliv (Nyen & Tønder, 2014, s. 76). Partene forpliktet seg til å skaffe lærlingplasser, under forutsetning av at grunnopplæringen foregikk på skolen. I tillegg ble det besluttet og innført at allmennkunnskap og yrkesteori måtte få større plass i opplæringen. Denne erklæringen ble en hjørnestein i Reform 94 (Nyen & Tønder, 2014, s. 72).

Det ble etter hvert et gryende ønske om at lære kandidaten kunne dokumentere sin fagkunnskap og etter endt læretid gikk lærlingen opp til svenneprøve eller fagprøve. Ett svennebrev eller fagbrev viste kompetanse i faget og var viktig for å kunne søke arbeid andre steder i by og bygd, noe som medførte økt mobilitet. Den dokumenterte utdannelsen i faget var ønsket av individet, bedriftene og samfunnet og har med årene blitt et krav i arbeidslivet. LO og NHO argumenterte for at fag- og svennebrev ga et godt grunnlag for videre utdanning (Nyen & Tønder, 2014, s. 73) og høyere utdanning (Nyen & Tønder, 2014, s. 159).

I årene før R-94 startet elevene på grunnkurs, som var første skoleåret på de yrkesrettede skolene. Opplæringens innhold var rettet mot yrkesfaget eleven var kommet inn på. Ungdomsskoleelevene måtte på den tiden velge yrke allerede i forbindelse med søkningen på våren, før inntaket til yrkesskolen, og elevene hadde fokus på sitt valgte yrke fra første til siste skoledag i skoleåret. De fleste startet yrkesopplæringen i skole det første året og fortsatte som lærling i bedrift det andre og tredje året. Den gang var 1 + 2 modellen mest brukt. Lærlingtiden var to år, med lærlingskole en dag i uka det første året i læra. Noen startet sin opplæring som lærling i bedrift uten grunnkurs på yrkesskolen og gikk på lærlingskole en dag i uka i tre år.

I den nye strukturen til R-94 ble mange yrkesfag lagt inn under samme utdanningsprogram (Nyen & Tønder, 2014, s. 82-85). Grunnlaget for reformen ble utarbeidet i partssamarbeid med LO, NHO og staten. Noe av formålet med brede utdanningsprogram var ønske om å forberede arbeidstakere for omstilling og videre utdanning ved at elevene fikk kjennskap til flere yrkesfag (Nyen & Tønder, 2014, s. 73). Håndverksfagene og yrker innenfor byggfagene ble i R-94 samlet i de tre utdanningsprogrammene byggfag, trearbeidsfag og tekniske byggfag (Utdanningsdirektoratet, 2011b, s. 4, 16-17). R-94 startet opp skoleåret 1994-95 og alle ungdommer fikk rett til tre års videregående opplæring. Til sammen var det tretten utdanningsprogram i den nye reformen, noe som innebar en radikal endring av de yrkesfaglige tilbudene, først og fremst ved en betydelig reduksjon i antallet kurs fra 113 til 13 (Nyen & Tønder, 2014, s. 90). Et viktig prinsipp med den nye strukturen var at alle innganger til og veier gjennom videregående opplæring skulle føre fram til en formell kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2007, s. 1).

Med nye reformer og innføringen av mere teori har nye modeller blitt formet for utvidelsen av opplæringen fra tre til fire år. 2 + 2 modellen, to år på skole + to år i bedrift var mest brukt i R-94, i tillegg var modellene 1 + 3 og 0 + 4 mulige alternativer. For noen yrker kan vekslingsmodellen med hyppigere skifte mellom opplæring på skole og i bedrift benyttes (Utdanningsdirektoratet, 2016e, s. 1-4). Hovedmodellen med to år på skole og to år i bedrift kan ses på som en kompromissløsning der opplæringskostnadene blir delt mellom staten, virksomhetene og lærlingene selv (Nyen & Tønder, 2014, s. 184).

R-94 ble evaluert, og i juni 2004 ga Stortinget sin tilslutning til hovedlinjene i K-06, og nye føringer ble lagt i St.meld. nr. 30. Med innføringen av K-06, ble de tre tidligere nevnte utdanningsprogrammene byggfag, trearbeidsfag og tekniske byggfag under R-94 samlet i utdanningsprogrammet bygg- og anleggsteknikk i K-06. Reformen startet høsten 2006 for elevene på 1. - 9. trinn i grunnskolen og på første trinn i videregående opplæring. Høsten 2007 ble reformen innført på 10. trinn i grunnskolen og på 2. trinn i videregående opplæring. K-06 medførte en rekke endringer i skolens innhold, struktur og organisering – fra første trinn i grunnskolen til siste trinn i videregående opplæring, 1. - 13. skoleår (Regjeringen, 2005).

Når elevene starter på bygg- og anleggsteknikk, har de over tretti yrker å velge blant. Elevene kunne etter Vg1 BA velge blant ni utdanningsprogram på Vg2 og fem særløp i bedrift (Vilbli, 2020a). I teorien er det slik, men i praksis kan de fleste skolene kun tilby et fåtall av de mulighetene elevene ser i modellene for Vg2. Mange skoler kan kun tilby ett eller to utdanningsprogram som bygger videre på Vg1 BA.

Elevene på vår skole kunne for Vg2 velge blant de fem utdanningsprogrammene byggtteknikk, klima-, energi- og miljøteknikk, treteknikk, overflateteknikk og kryssløp til ikt-servicefag. Under hvert av Vg2 utdanningsprogrammene er det flere yrkesfag å velge blant for elevene. Med tanke på at elevene har nærhet til videregående skole som et høyt prioritert kriteriet for sin søkning (Mjaavatn & Frostad, 2018a), kan det hevdes at begrensede antall Vg2-kurs på skolen eller i nærområdet, vil kunne være en reduserende faktor for elevenes kjennskap til mulige yrker og dermed færre egne erfaringer for yrkesvalget. Enkelte av utdanningsprogrammene på Vg2, kan kun tilbys på én eller få av de videregående skolene i hele fylket eller i nabofylket. Det kan i praksis være store fylkesvise variasjoner når elevene skal velge blant søkbare utdanningsprogram som fremvises etter Vg1 BA (Vilbli, 2020b). Økonomi og budsjetter er styrende. Habermas sier «det gjelder om at motvirke, at styringsmediene penge og magt (og ret) griber ind i (eller ligefrem overtager) områder, der kun kan fungere på grundlag af den forståelsesorienterende handelen» (Nørager, 1985, s. 195).

Med vår skole sitt mangfold av utdanningsprogrammer på Vg2, kunne en tenke at mange elever fra andre skoler ønsket å søke seg til våre Vg2-kurs. Slik er det ikke, vi ser at det kun er et fåtall søkere fra andre skoler blant våre 120 elever på Vg2, noe som underbygger to av de vesentlige faktorene for elevenes utdanningsvalg, *nærskole* og *venner* (Mjaavatn & Frostad, 2018a).

Elevene søkte seg direkte inn på kjente yrkesfag som tømrer, murer, rørlegger, blikkenslager, maler, treteknikk og betongfaget frem til 1994. De syv nevnte yrkesfagene er også under K-06 de mest ønskede av elevene på skolen, viser elevenes søkning til yrkesfaglig fordypning på Vg1. Skolen tilbyr opplæring i de syv fagene, lærere har fagkompetansen og bedriftene tilbyr lærlingplasser i de nevnte yrkene. Kun unntaksvis er det elever som ønsker fordypning i de andre fagene som inngår blant de 34 i utdanningsprogrammet BA.

I stor grad kan strømlinjeformede strukturer fremvises på mange av de videregående skolene, slik at elevene raskt finner sitt yrke. I hvilken grad elevene blir ledet mot et begrenset utvalg av yrker og hvordan elevene påvirkes til yrkesvalg innenfor strukturene på skolene er interessant. Det frembringer behov for at veiledere og elever behøver kunnskap om hvordan rekken av beslutninger påvirker hverandre og viser seg i elevens erfaringer og uttrykker en karrierekompetanse (Thomsen, Skovhus & Buhl, 2013). Hvilke erfaringer har elever fra 10. klasse i ungdomsskolen med å velge en bestemt utdanning fremfor en annen på videregående skole. Og, hvordan opplever elevene at opplæringen på videregående legger til rette for å få erfaringer som trykker elevenes eget valg av yrke og dermed fremmer karrierekompetanse. Ifølge et regjeringsoppnevnt ekspertutvalg lever vi i en tid «der endring er nødvendig og der overganger vil skje kontinuerlig. De fleste må regne med at utdannings- og karrierevalg må tas flere ganger gjennom hele livsløpet» (NOU 2016:7, s. 9).

Under K-06, er det fortsatt 2 + 2 modellen som er mest benyttet. Noen elever går ett år på skole og tre år i lærebedrift, kalt særløp. Dette gjelder spesielt små fag uten Vg2 tilbud i skole. Når elev og bedrift ønsker å tegne lærekontrakt for 2. til 4. året, også for fag med Vg2 tilbud i skole, regnes dette også som særløp. Særløp kan være et alternativ til 2 + 2 modellen og kan fremmes for elever og bedrifter. Lærlinger som går 1 + 3, må gjennomføre fellesfagene og programfagene på Vg2-nivå i løpet av læretiden. Det er obligatorisk eksamen i programfag på Vg2-nivå, og i tillegg kan elevene trekkes ut til eksamen i fellesfagene norsk, engelsk og samfunnsfag (Utdanningsdirektoratet, 2019c, s. 7).

Vg3 i skolen er knyttet til programområdene i yrkesfag og lagt til rette som et tilbud for elever som ikke får lærlingplass og det er ikke krav om læretid etter Vg3 for denne ordningen under K-06. Kandidaten kan gå opp til svenneprøve eller fagprøve etter fullført Vg3. I et slikt scenario avlegger kandidaten svenneprøve eller fagprøve uten å ha vært i praksis i bedrift, kun opplæring i skole. Denne løsningen kan ses på som et kompromiss, ved at et Vg3 skoleår verdsettes som to

års læretid i bedrift. Samtidig gir løsningen en plattform å bygge videre på for elevene det gjelder og med det legge til rette for videre utdanning uten å praktisere i faget (Utdanningsdirektoratet, 2015a, s. 30).

Med rett til videregående utdanning blir ungdom styrt inn i skolestrukturen. Omtrent 95 prosent av alle som går ut av ungdomsskolen i Norge, får plass i videregående skole (Hernes, 2010). Det forventes at elevene går på skolen, også når den det gjelder har kommet inn på sitt andre eller tredje ønske for utdanningsprogram. Også blant de elevene som har kommet inn på sitt første valg for utdanningsprogram er det mange som er usikre på valg av spesifikt yrke. Eleven kan ved erfaring fra læringsarbeid i opplæringen, reflektere over og danne seg oppfatninger for å velge sin yrkesretning, noe som tidsmessig vil variere for den enkelte elev gjennom skoleåret på Vg1. Noen elever kan fortsatt være usikre på sitt yrkesvalg når de kommer til 1. mars, og da må søke skoleplass for kommende skoleår, for de fleste til Vg2. Å gjøre et linjevalg innebærer en rekke beslutninger i temaer hvor elevene utformer sin identitet (Juul, Pless & Katznelson, 2010). Det skjer gjennom å avveie ulike hensyn som å utforske talenter, å sikre jobbmuligheter ved valg av yrke, valg av skole, tilhørighet i faglige og sosiale miljøer og bosted blant flere (Mjaavatn & Frostad, 2018b).

Hvilken motivasjon elevene har til læringsarbeidet vil naturlig påvirkes av mange av de faktorene. Det er heller ingen selvfølge at alle elever får dekket sine fysiologiske behov hver dag og føler trygghet og tilhørighet. For å bygge selvvverd og anerkjennelse benytter elevene ulike strategier. For den enkelte elev og læringsgruppa kan elevenes ulike strategier påvirke positivt, men også negativt inn på motivasjonen for læringsarbeidet. Kontaktlærer og faglærere har mange og store oppgaver med å se og påvirke hver elev, slik at eleven i samspill med gruppa får en god forståelse for sin aktive utforskning og selvrealisering. Elevenes ulike motivasjoner kan sees i sammenheng med Maslows behovshierarki (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 145) og elevens egen utvikling og dannning.

2.2 Styringsdokumenter

I dette kapittelet omhandles styringsdokumenter med noen relevante utdrag til oppgavens tema fra Opplæringsloven, Generell del av læreplanen og Overordnet del av læreplanen. Videre belyses noen relevante momenter fra de tre utdanningsprogrammene byggfag, tekniske byggfag og trearbeidsfag i R-94. Deretter beskrives utdanningsprogrammet byggteknikk i K-06, med utgangspunkt i sammenslåingen av de tre nevnte utdanningsprogrammene fra R-94. Kapittelet avrundes med en evaluering av K-06 og et innblikk i den nye F-20.

Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringsloven)

Det er mange punktvisse formål med opplæringa som står under § 1.1. I Opplæringslovens kapittel tre vises lovens tekst for vidaregåande opplæring, §§ 3-1 til 3-13 og i kapittel fire, §§ 4-1 til 4-8 vises lovanvendelse for vidaregåande opplæring i bedrift. Alle formålene griper inn i opplæringa. To av de er nevnt nedenfor, og har stor relevans til denne oppgavens temaer og problemstilling.

«Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng.»

«Elevane og lærlingane skal lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Dei skal ha medansvar og rett til medverknad.»

Formålene passer bra til elevenes utforsking og læring for å bygge egne erfaringer og finne sitt yrkesvalg. Det er vesentlig at elevene er medvirkende og tar ansvar for å bli selvstendige i egne liv, at de er på vei vidare i sin kunnskapsutvikling og blir gode borgere og med det kan tilføre noe til samfunnet. Videre har ungdom som har fullført grunnskolen eller tilsvarende opplæring, rett til tre års heltids vidaregåande opplæring. «Søkjarar har rett til inntak til eitt av tre alternative utdanningsprogram på vidaregåande trinn 1 som dei har søkt på, og til to års vidaregåande opplæring innanfor utdanningsprogrammet» (Opplæringsloven § 3-1.).

For mange elever oppleves tiden før søknadsfristen 1. mars som hektisk med rådføring, tenkning og valg for søkning fra ungdomsskolen til ønsket utdanningsprogram på vidaregåande skole, og året etter til Vg2 med tydeligere retning for yrkesvalget. For elevene på Vg1 BA i skoleåret 20-21 blir de to store fagene tømmer og rørlegger egne søkbare utdanningsprogram i F-20 (Vilbli,

2020c). Fagene med mindre rekrutering vil fortsatt være søkbare sammen med andre yrkesfag på ulike Vg2 utdanningsprogram.

Generell del av læreplanen etterfulgt av overordnet del av læreplanen

Læreplanens generelle del utdyper formålsparagrafen i opplæringsloven, angir overordnede mål for opplæringen og inneholder det verdmessige, kulturelle og kunnskapsmessige grunnlaget for grunnskolen og videregående opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2015b, s. 3-8). Elevene har med dette et vern for sin skolegang og kunnskapsutvikling. Lærere som jobber med elevenes opplæring, har et felles ansvar med å ivareta formålene og utvikle egen praksis, slik at våre handlinger underbygger de gode intensjonene i forskrifter og lovverk.

Opplæringens mål er å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre. Den skal gi hver elev kyndighet til å ta hånd om seg selv og sitt liv, og samtidig overskudd og vilje til å stå andre bi. Opplæringen skal kvalifisere for produktiv innsats i dagens arbeidsliv, og gi grunnlag for senere i livet å kunne gå inn i yrker som ennå ikke er skapt. Den må utvikle de evner som trengs for spesialiserte oppgaver, og gi en generell kompetanse som er bred nok for om-spesialisering senere i livet. Opplæringen må både gi adgang til dagens arbeids- og samfunnsliv, og kyndighet til å mestre skiftende omgivelser og en ukjent fremtid. Elevenes opplæring må derfor tilføre holdninger og kunnskaper som kan vare livet ut, og legge fundamentet for de nye ferdighetene som trengs når samfunnet endres raskt. Den må lære de unge å se framover og øve evnen til å treffe valg med fornuft og videre venne dem til å ta ansvar - til å vurdere virkningene for andre av egne handlinger og å bedømme dem med etisk bevissthet (Utdanningsdirektoratet, 2015b, s. 2).

I arbeidet med den yrkesfaglige opplæringen, er det vesentlig å se de ovenfor beskrevne målene relatert i arbeidsoppgaver som utføres i praksis, og sammen med målene for læreplanen i de utøvende fagene. Den faglige og medmenneskelige utøvelsen griper i hverandre i opplæringen og danner grunnlag for elevens utvikling for større ansvarsoppgaver for seg selv og andre. Det harmonerer godt med elevenes erfaringslæring som Dewey, Kolb og Piaget beskriver og videre hvilken drivkraft som kan utløses i samspillet med andre med felles referanser for innhold (Illeris, 2012b, s. 47). Dette er essensielt og griper inn i motivasjonen for opplæringen fremover på Vg1

BA, videre på valgt Vg2 utdanningsprogram, og deretter i læretiden som utøvende i faget. I alle fasene kan personen selv, som elev, lærling og faglært få og kunne gi veiledning for å oppnå ny kunnskap og større innsikt for helheten i arbeidsprosessene. Med det menes både faglig og sosialt, og som Vygotsky formidlet, så starter læring som sosial aktivitet, og nøkkelfaktoren i denne sosiale aktiviteten er imitasjon (Strandberg & Manger, 2015, s. 63).

Den overordnede delen beskriver det grunnsynet som skal prege pedagogisk praksis i hele grunnopplæringen og fastsatt ved kongelig resolusjon 1. september 2017 med hjemmel i opplæringsloven § 1-5. 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, 2017a, s. 1-9).

Med årene har tid til utviklingssamtaler med elevene blitt praktisert og videreutviklet, også ved at samtalene har blitt formalisert og evaluert. Det fokuseres i stadig større grad på betydningen av godt samarbeid mellom skole og hjem, og til elevene under myndighetsalder er det en pålagt oppgave for kontaktlæreren (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 1). På videregående er elevens fremtidige ønsker for sin utdanning og valg av yrke et naturlig tema. Videre kan elever som er over 18 år formelt gi sitt samtykke til at foresatte gis innsyn og deltar i dialogen med kontaktlærer og faglærere. Samarbeidet mellom skole og hjem er nedfelt som et grunnleggende prinsipp i opplæringsloven § 1-1. og det formelle samarbeidet beskrives i § 11. Samarbeidet mellom skole og hjem omfatter mange sider av skolens virksomhet og elevenes opplæring. Skolen har ansvaret for å etablere samarbeidet med foreldrene.

Reform 94 - grunnskursene byggfag, tekniske byggfag og trearbeidsfag

Innholdet i studieretningsfagene var designet for yrkene som inngikk i hvert av de tre utdanningsprogrammene. Timetallene var like for utdanningsprogrammene og bestod av studieretningsfagene med 22 uketimer, allmennfagene med 11 uketimer og valgfag med 2 uketimer (Utdanningsdirektoratet, 2011c, s. 2). En merknad her var at uketimene den gang varte i 45 minutter. Timetallet for studieretningsfagene var det dobbelte av allmennfagene, som ble

endret til fellesfag i K-06. Valgfagene var lokalt tilpasset med lokale læreplaner. I læreplanene som ligger på Utdanningsdirektoratets nettside vises det at målene var veldig mange, og for studieretningsfagene byggfag, tekniske byggfag og trearbeidsfag startet setningene for målene med **Elevene skal:**

kunne, kunne finne, kunne bruke, kunne utføre, kunne samarbeide, kunne beskrive, kunne bruke erfaringer, kunne gjøre rede for, forstå konsekvenser, ha utviklet, kjenne til, ha kunnskaper om, kunne anvende, kunne velge, ha tilegnet seg, under veiledning, ha evne til,

Et konkret mål fra tekniske byggfag: «elevene skal ha kunnskaper om egenskaper til de vanligste byggematerialene, som tre, mørtel, murstein, betong, glass, porselen, plast og kunststoffer, maling, gulvbelegg, bly, kobber, blikk, jern, stål, aluminium, isolasjonsmaterialer for bygg og teknisk installasjon, sink, tinn, bronse, messing og plastbelagte stålplater». Elevene skulle ha kunnskap om dette målet, som var stort og omfattet materialer tilhørende mange yrker. Og, målet var ett av de 54 innenfor studieretningsfaget (Læreplanen s. 4-8).

Innenfor trearbeidsfag var det 56 mål i studieretningsfagene på grunnkurset.

Et konkret mål fra trearbeidsfag: «elevene skal kunne gjøre rede for de hovedkravene som blir stilt til de enkelte produktene med hensyn til gode håndverks- og industrimessige tradisjoner og til kvalitet og komfort (Norsk Standard, Møbelfakta, brannforskrifter m m), og kunne finne fram til dette stoffet på egen hånd». Det var et omfattende mål på grunnkurset og i tillegg var det 55 andre mål (Læreplanen s. 4-9).

For byggfag var det i læreplanen hele 94 mål innenfor studieretningsfagene på grunnkurs. Et konkret mål fra byggfag: «elevene skal kunne delta i arbeidet med å legge sviller og bjelker, utføre forankring og tetting mellom grunnmur og svill, ta diagonal, rette opp og bygge en enkel etasjeskiller med utveksling og kjemsling etter tegning. De skal kunne forklare hvorfor de må bruke dimensjonene som er oppgitt på tegningene». Et komplisert mål i tillegg til 93 andre mål innenfor studieretningsfaget (Læreplanen s. 4-12).

Antall mål ble vesentlig redusert fra R-94 til K-06.

Kunnskapsløftet 06, med momenter fra en sluttrapport

Med innføringen av K-06 ble de tre utdanningsprogrammene byggfag, tekniske byggfag og trearbeidsfag under R-94 slått sammen til bygg- og anleggsteknikk (Vilbli, 2020f).

Uketimetallene for fagene ble med innføringen av K-06 omregnet til årstimer. Timebegrepet ble i K-06 endret til 60 minutter, endret fra 45 minutter i R-94. Av det totale årstimetallet på 981 timer var fordelingen 336 timer fellesfag, 477 timer felles programfag og 168 timer yrkesfaglig fordypning. Fellesfagene utgjør litt over 1/3-del. Felles programfag og YFF er samlet nesten 2/3-deler av totaltimetallet, noe som er tilnærmet lik timefordelingen i R-94.

Når timetallene settes frem her er det flere aspekter rundt telling av undervisningstimer, og regjeringen viste til at det var store forskjeller mellom de videregående skolene, når det gjelder hvor mye undervisning elevene får i løpet av et skoleår (Regjeringen, 2016). Dette har blant annet med forståelse for årsverket til lærerne å gjøre og avlønning for tiden med opplæring sammen med elevene. I denne masteroppgaven er det vesentlige poenget å vise til om elevene fikk den undervisningstiden som vises i læreplanene og grunnen er om elevene ble gitt den lovpålagte minstetiden som de har krav på med faglærer. Den didaktiske relasjonsmodellen med de seks elementene læreforutsetninger, rammefaktorer, mål, innhold, arbeidsmetoder og evaluering er essensielt i elevenes læring (Bjørndal & Lieberg, 1978; Hiim & Hippe, 2009). Når rammefaktoren *tid* reduseres, vil det gripe inn i de fem andre elementene og utgjøre en forskjell for elevenes muligheter med læringsarbeidet i fagene.

Grunnet mange ulike og kreative løsninger på skolene i Norge ønsket Utdanningsdirektoratet å kartlegge om elevene fikk alle undervisningstimer med kvalifiserte lærere i videregående opplæring. Rapporten som ble utarbeidet av NIFU består av 88 sider (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 1) (Udir.no, rapport 2016:16). Noen funn:

- Store variasjoner når en «undervisningstime» defineres.
- Fremdeles mangelfull kontroll av timeregnskapet fra undersøkelsene i 2008 og 2016.
- Lærerne rapporterte at omtrent 10 prosent av den ordinære undervisningen falt bort.

I en slik omfattende rapport er det viktig å være ydmyk for at korte utdrag ikke fremviser helheten og at det i rapporten er variasjoner i fylkene og på skolene. Det kan være gode

intensjoner ut ifra føringer på flere plan, samtidig som stramme budsjetter gir krevende ressurstilganger, noe som griper inn i elevenes opplæring.

I læreplanen for bygg- og anleggsteknikk i K-06 er det 20 mål til sammen i programfagene produksjon og tegning og bransjelære. Fra R-94 til K-06 vises det dermed tydelig i læreplanene at antall mål ble redusert. I tillegg kom det at grunnleggende ferdigheter er integrert i kompetansemålene der de bidrar til utvikling av og er en del av fagkompetansen. De fire grunnleggende ferdighetene er:

Å kunne uttrykke seg muntlig og skriftlig

Å kunne lese

Å kunne regne

Å kunne bruke digitale verktøy

I egen forskrift kom faget prosjekt til fordypning i 2006, og fra 1.8.2016 ble faget endret til yrkesfaglig fordypning (Utdanningsdirektoratet, 2016b, s. 1). Formålet med yrkesfaglig fordypning var å gi elevene mulighet til å prøve ut ett eller flere aktuelle lærefag slik at de kunne få et godt grunnlag for å velge lærefag. Elevene skulle få erfaring med innhold, oppgaver og arbeidsmåter som karakteriserte de yrkene utdanningsprogrammet kvalifiserte dem for, og få mulighet til å fordype seg i kompetansemål fra læreplanene på Vg3-nivå. Videre skulle elevene få mulighet til å oppleve realistiske arbeidssituasjoner gjennom bruk av ulike læringsarenaer. Yrkesfaglig fordypning skulle bidra til å introdusere elevene for arbeidslivet, og gi regionalt og lokalt arbeidsliv mulighet til å definere innholdet i opplæringen i tråd med lokale kompetansebehov basert på læreplaner for aktuelle fag.

Det har lenge blitt hevdet at det er for mye teori i yrkesopplæringen, både under R-94 og K-06. I Aftenposten 14. april 2010 (Aftenposten, 2010) stod en artikkel som viste polemikken blant politikere.

Altfor mye irrelevant læreplanstoff på yrkesfaglige studieretninger er budskapet fra politikerne i dag. Høyre ved Erna Solberg, skylder på den rød-grønne regjeringen. Vår nye kunnskapsminister Kristin Halvorsen retter skytset mot Kunnskapsløftets mor, Kristin

Clemet, undervisningsministeren fra Høyre. Kristin Clemet sparker ballen til Gudmund Hernes, den ansvarlige for Reform 94.

Slik polemikk betegnes som «pennekrig» og betyr også muntlig eller skriftlig angrep eller kritikk. Polemikk er en diskusjon eller argumentasjon, ofte i avis eller tidsskrift, uten et ønske om å oppnå gjensidig forståelse mellom partene (Snl, 2020).

Politiske uttalelser kan vise holdninger og ståsted for reformene, og fremvise noe av kompleksiteten og avstanden mellom reformens intensjon og reformens evaluering.

Sluttrapport for K-06

Pedagogisk forskningsinstitutt (PFI) ved Universitetet i Oslo leverte sin sluttrapport 30. mars 2011 (Utdanningsdirektoratet, 2011d, s. 1). Spørsmålet forskerne forsøkte å besvare var slik: Er styringsdokumentene og læreplanverket i Kunnskapsløftet utformet på en måte som gir sammenheng og konsistens i reformen?

Forskerne påpekte et konsistensproblem mellom kunnskapssynet i læreplanverkets generelle del og læreplanene for fag, og derav manglende sammenheng mellom generell del og læreplaner for fag. Dette innebar at læreplanreformen som helhet framstod som tvetydig. Analysene viste også at fagstrukturen i Kunnskapsløftet og det skolefaglige innholdet i fagene, gjorde at læreplanene fulgte samme spor som i tidligere reformer. Dette er i samsvar med hva andre læreplanforskere har funnet. I tillegg påpekte forskerne at læreplanene åpnet for ulike tolkningsmuligheter, og at de kunne tilpasses til etablerte praksiser i skolen.

Funnene underbygger kompleksiteten med nye reformer og at ønsket endring og meningen med reformen ikke svarte til intensjonen. Hvorfor er det slik, og, i hvilken grad kan det gripe inn i oppgavens problemstilling. En doktorgradsavhandling fra Universitetet i Oslo har sett på forskjeller mellom norsk og finsk lærerutdanning. Forskeren Hilde Wågsås Afdal så blant annet på beslutningsprosesser og hvordan finske og norske lærere bruker utdannelsen sin i praksis (Afdal, 2012). Afdal fant at norske lærerutdanningsreformer i stor grad styres av politikere, mens finnene overlater jobben til lærerutdannere og forskere på feltet. Noen av de som var involvert i skolereformen i 2006 sa i intervjuer med Afdal at selv om utdanningseksperter deltok i slike

prosesser, så var det i all hovedsak politikerne som styrte opplegget. Reformen ble nøye overvåket av politikere. Utdanningsministeren hadde et godt grep på den, sa en som jobbet med Kunnskapsløftet til Afdal. Komiteene som forberedte lærerplanen for den norske lærerutdanningen var også politisk utnevnt.

Den ferskeste lærerutdanningsreformen i Finland ble håndtert på motsatt vis - her kom forandringene innenfra. Fakulteter ved universitetene som tilbyr lærerutdanning valgte sine egne representanter som samlet ble hovedansvarlig for endringer i reformen. Norske lærere var opptatt av gruppeprosesser og klasseledelse, mens de finske hadde et skarpere fokus på individuelle forskjeller hos elevene og hvordan de kunne hjelpe hvert enkelt barn på ulike måter i læringsprosessen (Forskning, 2013a).

Fagfornyelsen 20

Skoleåret 20-21 startet F-20 for Vg1-elevne og årets elevkull på Vg1 fortsetter som første Vg2-kull i skoleåret 21-22 og videre på Vg3 i skoleåret 22-23 for de utdanningsprogrammene som kommer til å ha Vg3 i skole (Utdanningsdirektoratet, 2019). Utdanningsprogrammet bygg- og anleggsteknikk fortsetter med samme navn i overgangen fra K-06 til F-20. Totale årstimer for elevene forblir 981 klokke timer på Vg1 og 982 klokke timer på Vg2. Innenfor de yrkesfaglige utdanningsprogrammene er det noe endring angående fellesfagene, i K-06 hadde elevene språkfagene norsk og engelsk både på Vg1 og Vg2. I F-20 har elevene engelsk på Vg1 og Norsk på Vg2. Mange norsklærere og yrkesfaglærere har undret seg over at det ikke er norsk på Vg1, også med tanke på antallet elever med kort botid i Norge med begrensede norskerferdigheter. Fra Osloskolen er det dokumentert at svake norskkunnskaper og manglende grunnleggende ferdigheter i lesning og regning er viktige årsaker til at elever ikke får læreplass. Gutter med ikke-vestlig bakgrunn har lavest sjans for å få læreplass uansett karakternivå (Hernes, 2010, s. 13).

Norsk er et 112 timers fag og engelsk er et 140 timers fag og på utdanningsdirektoratet sin side er det en kort artikkel med vedtatt endringsdato 4. desember 2019 (Utdanningsdirektoratet, 2019d, s. 1). Med unntak av kroppsøving som er gjennomgående er de andre fellesfagene norsk, engelsk, matematikk, naturfag og samfunnsfag avsluttende etter et år, enten på Vg1 eller Vg2.

Innenfor felles programfag er tegning og bransjelære i K-06 endret til arbeidsmiljø og dokumentasjon i F-20 og timetallet forblir det samme med 140 årstimer. Faget produksjon i K-06 er endret til praktisk yrkesutøvelse i F-20 og årstimetallet er fortsatt 337. Yrkesfaglig fordypning videreføres med 168 årstimer. Sammenligningene i reformene R-94, K-06 og F-20 viser at timetallene beholdes for fellesfagene, fellesprogramfag og yrkesfaglig fordypning. Endringene er målene i læreplanene for fellesfagene og yrkesfaglig fordypning. For felles programfag er endringene større, med nye navn på fagene som tydelig gir intensjon om en forandring i innholdet for opplæringen, og endrede mål i læreplanene. Fagnavnendringen fra produksjon til praktisk yrkesutøvelse er en pedagogisk forbedring. Produksjon forbindes ofte med mengder i ulike betegnelser. Praktisk yrkesutøvelse gir assosiasjoner til håndverk, utprøving og opplæring i faget for skoleelevene.

2.3 Tidligere forskning

I artikkelen endringsbehov i norsk yrkesopplæring (Bødtker-Lund et al., 2017) står det at 60 % av elevene på Vg1 yrkesfag har bestemt seg for sitt yrkesvalg og at de på slutten av Vg1 hadde det samme yrke som mål. Våre tidligere erfaringer om elevers ønsker for yrkesvalget viste at noen av de som hadde bestemt seg for yrkesretning også byttet sitt valg av yrke underveis i opplæringen på Vg1. Opplæringen for elevene på Vg1 foregår i hovedsak på skolen. For elevene på Vg2 er en stor del av opplæringen i produksjon og YFF ute i bedrift. Ved å studere lærling-undersøkelsen 2015 (Caspersen, Michelsen & Wendelborg, 2016), viste den interessante tall for hvor fornøyde lærlingene var med opplæringen i skole og bedrift.

I tidligere tider var det vanligere å praktisere lenge i faget. Det har med faglighet, tenkning og innsikt å gjøre, fra hode til hånd i en kompleks yrkesutøvelse (Sennett, 2009, s. 176). Med tiden har det blitt vanligere med oftere skifte av yrke og mere spesialisert innhold for arbeidsoppgavene i yrkesfagene. For mange elever er det sterkt fokus på status i forhold til yrker, og partssamarbeidet i reformarbeidet la også premisser for større adgang til høyere utdanning. Bedriftene måtte i større grad tenke på lærlingordningen som en opplæringsordning, ikke utelukkende en rekrutteringsordning (Nyen & Tønder, 2014, s. 79). Ved skolen på BA fremmes opplæring og utprøving i minst åtte yrker for elevene, før valg av fagspesifikk fagretning. Hvordan innhold, struktur og tilpassede løsninger legges til rette i læringsarbeidet påvirker hver

enkelt elev sin motivasjon for å tilegne seg erfaringsbasert kunnskap. I undersøkelsen bortvalg og kompetanse vises det til at elevenes kompetanseoppnåelse og gjennomføring av videregående skole er vesentlig høyere for de som kom inn på førstevalget enn de som startet på andrevalget eller lavere (Markussen et al., 2008). Mangel av interesse og motivasjon kan føre til frafall i utdanningsløpet og dermed lavere gjennomføringsgrad. I Norge er det vanlig å definere frafall som ikke å ha oppnådd formell kompetanse fem år etter at man begynner i videregående opplæring (Nyen & Tønder, 2014, s. 153).

Et mål med dette studiet er å søke innsikt om elevene opplever at skolen legger til rette for yrkesinteresse og yrkesvalg i opplæringen på Vg1 BA. Sett i lys av forventninger og mestring kan breddeopplæringen påvirke elevens indre motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 151). Tilpasset teori-praksis eller praksis-teori er vesentlig og kan illustreres som en metafor ved to fine tannhjul som griper sømløst i hverandre. Det refereres ofte til at skolen kan være for teoretisk og at det er for mye teori i tilnærmingen til læringsarbeidet. Trolig kan teorien være for abstrakt, slik at det kan bli utfordrende å se sammenhenger i det praktiske læringsarbeidet og teorien. Tilpasset praksis og teori i opplæringen og utøvelsen med læringsoppgavene er vesentlig. Overgangen fra ungdomsskolen til videregående skole representerer for mange unge et brudd med det gamle og forventninger om noe nytt og spennende. Bronfenbrenner omtaler overganger mellom skoleslag som en økologisk overgang, og han sier «every ecological transition is both a consequence and an instigator of developmental processes» (Bronfenbrenner, 1979, s. 26). Overgangen representerer både en konsekvens av tidligere utvikling og en stimulans til ny utvikling (Mjaavatn & Frostad, 2018b, s. 283). Skolen er ikke bare et sted for læring, men også en arena for sosialt samvær. Den sosiale siden ved skolen blir for mange elever ekstra viktig i en tid der digitale kommunikasjonsformer preger mye av fritiden til ungdom. Når man spør ungdom om de trives på skolen, svarer de aller fleste at de gjør det. Det store flertallet mener også at lærerne bryr seg om dem og like mange føler at de passer inn blant skolens elever (Bakken, 2020, s. 14).

Ungdomsskoleelevenes valg fra et skoleslag til et annet består også i om de velger yrkesfag eller studiespesialiserende linjer. De gjør valget ut fra sin kjennskap til seg selv og sine omgivelser, en kjennskap som er preget av uviss informasjon om hva framtida vil bringe (Paulsen & Haug, 2020, s. 44). Elevens valg av utdanningsprogram forventes å være bevisst og velinformert til det

beste for den enkelte og samfunnet (Regjeringen, 2017). Samtidig framheves viktigheten av at den enkelte elev innehar kompetanse i å håndtere utdannings- og yrkesmessige overganger (NOU 2018:15). Når ungdomsskoleelever søker råd for sine utdanningsretninger, har lærere i faget utdanningsvalg og rådgivere et spesielt rådgivningsansvar. Elevene erfarer veiledningen som nyttig når veilederen ser og forstår den enkelte elev (Haug, 2016, s. 44).

I en tversnittundersøkelse av elevers opplevelse av skolen på 4., 5., 6., 8. og 9. trinn i grunnskolen, viste funn at jo eldre elevene var, jo mer negativ var deres opplevelse av skolen på alle undersøkte områder (Skaalvik & Skaalvik, 2009). Elevene ble mindre motivert år for år og opplevde mindre støtte fra lærere og fikk gradvis dårligere faglig selvoppfatning. Siden 2015 har Utdanningsdirektoratet lagt til rette for at kommuner skal kunne tilby et ekstra skoleår før videregående, men det er opptil hver enkelt kommune å gi opplæring det 11. året i grunnskolen (Utdanningsdirektoratet, 2015c, s. 1-2). Forskningen viste at elevenes motivasjon var synkende og opplevelsen mer negativ med årene på grunnskolen. Forventning om mestring blir først og fremst påvirket av opplevd mestring, slik den oppleves av eleven selv (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 126). Tilpasset opplæring er et gjennomgående prinsipp i hele grunnopplæringen. Prinsippet er nedfelt i opplæringsloven § 1-3, der det står at «opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten» (Opplæringslova, 1998). Lærere er med andre ord forpliktet til å tilpasse opplæringen. Samtidig foreligger det ingen føringer for hvordan undervisningen skal tilpasses (Utdanningsforskning.no).

Mange elever gleder seg til å begynne på Vg1, skifte skole, komme i ny klasse, nytt miljø og er spent på framtidige klassekamerater. Elevene er spent på om de får sitt førstevalg når det gjelder skole og linje. Flere studier viser en sammenheng mellom det å ha positive forhåpninger om framtida og det å lykkes i skole og arbeid (Nurmi, Salmela-Aro & Koivisto, 2002). I en undersøkelse for overgangen fra ungdomsskolen til videregående skole vises det at elevene har store forventninger. Forventningene innfris ikke helt, men viser at yrkesfaglige elever på videregående har størst forventninger og de blir nesten innfridd både for jentene og guttene. Elevene på studieforberedende har lavere forventninger enn elevene på yrkesfag og her er innfrielsen markant lavere enn forventet (Mjaavatn & Frostad, 2018b, s. 290).

Elevenes opplevelse av emosjonell støtte endret seg noe fra ungdomsskolen til videregående skole. Både jenter og gutter på yrkesfaglige utdanningsprogram opplevde litt økt emosjonell

støtte fra sine lærere i videregående i forhold til på ungdomsskolen. Jenter og gutter på studieforbereende linjer opplevde klart mindre emosjonell støtte fra sine lærere enn de fikk på ungdomsskolen (Mjaavatn & Frostad, 2018b, s. 291). I forskningen har det blitt satt søkelys på elevenes forhold til lærerne med tanke på sosial støtte og følelse av tilhørighet. Emosjonell støtte handler om i hvilken grad elevene opplever å bli verdsatt, akseptert og respektert av læreren og at de føler seg trygge sammen med læreren (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 231). Undersøkelsen Ungdata viser at 88 prosent av elevene i ungdomsskolen svarer at lærerne bryr seg om meg. Svarene her er like for distrikts-Norge og resten av landet. Det kan ytterligere nyanseres i distrikts-Norge med at 48 prosent er helt enig i at lærerne bryr seg om eleven og 40 prosent er litt enig i utsagnet. Tolv prosent av elevene mener at lærerne i mindre grad eller ikke bryr seg om dem (Bakken, 2020, s. 15).

Instrumentell støtte dreier seg om elevene opplever at de får konkrete råd og praktisk hjelp og veiledning i skolearbeidet. Noe som underbygges ved at elevene får hjelp til å forstå fagstoffet og får erfaring og opplever mestring (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 231). Fremgang og utvikling vektlegges, og lærerne gir råd for hvordan eleven kan forbedre seg og ved hjelp kunne komme videre til et nytt nivå i læringsarbeidet. Vygotsky satte søkelyset på tankesamarbeidet for den lærende og den kyndige ved at den lærendes spontane begreper kommer i kontakt med den kyndige sine vitenskapelige begreper (Bråten, Thurmann-Moe, Øzerk & Dale, 1996, s. 32).

Elever som opplever mestring og støtte fra sin lærer bygger egne erfaringer. David Kolb skriver i boka *Experiential learning*, hvordan han belyste den dominerende behavioristiske læringsforståelsen og med utgangspunkt i Kurt Lewins, John Dewey og Jean Piagets læringsoppfattelser fremsatte en ny og på flere punkter overskridende teori om læring. Kolb hevdet at all vesentlig læring er erfaringsbasert (Illeris, 2012a, s. 283).

Indre motivasjon er en drivkraft for læring og indre motivert atferd representerer selvbestemmende aktiviteter. Det er aktiviteter som utføres av interesse eller fordi atferden gir glede eller tilfredsstillelse i seg selv (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 151). I Mjaavatn og Frostads undersøkelse dreier indre motivasjon seg om elevene liker å holde på med skolearbeid og om det interesserer dem. Guttene og jentene som startet på studieforbereende hadde tilnærmet samme indre motivasjon på ungdomsskolen som når de gikk på videregående. Elever som gikk på yrkesfag, både jentene og guttene hadde en stor økning i indre motivasjon fra ungdomsskolen til

videregående. De hadde mye lavere indre motivasjon på ungdomsskolen enn sine medelever, men høyere indre motivasjon enn sine tidligere medelever når de gikk på videregående. Et funn hos elevene på yrkesfag var en styrking av faglig selvoppfatning (Mjaavatn & Frostad, 2018b, s. 293).

17. desember 2019 ble rapporten «Med rett til å mestre» overlevert til Kunnskapsdepartementet (NOU 2019:25). I rapporten vises det til store utfordringer med dagens modell, blant annet følgende:

Frafallet etter fem år har helt siden Reform 94 ligget på rundt 30 prosent av hvert kull. Etter en rekke satsinger og programmer i de siste 20 årene har gjennomføringen økt noe i de siste to årene, men frafallet er fortsatt høyt med 27 prosent. Frafallet er spesielt stort på yrkesfaglige utdanningsprogrammer, og det er en vedvarende mangel på læreplasser.

Manglende gjennomføring av videregående opplæring er ikke bare en utfordring i Norge. Dette er også en kjent problemstilling internasjonalt og det finnes ulike løsninger på utfordringen. Noen land, som Tyskland og Nederland, har satt opp alderen for obligatorisk utdanning til 18 år. Andre land, som Sverige og Danmark, har etablert tilbud om et ekstra forberedende år før oppstart i videregående opplæring (NOU 2019:25, s. 13). Mange av lærlingene fullfører ikke opplæringstiden, melder seg ikke opp til fag- eller svenneprøven eller bruker flere ekstra år. To år etter at læretiden startet var andelen lærlinger som hadde oppnådd fag- eller svennebrev 52,5 prosent. Fem år etter at læretiden startet, var andelen lærlinger som hadde oppnådd fag- eller svennebrev, økt til 85 prosent (NOU 2019:25, s. 114).

Utdanningsdirektoratet gjennomfører årlig en landsomfattende elevundersøkelse for alle elevene på alle utdanningsprogram i tillegg til en lærling-undersøkelse (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 1-2). Instrumentene fra Utdanningsdirektoratet sine undersøkelser som gjelder motivasjon er relevante for konstruksjonen av mitt oppgavearbeid.

3.0 Teori

Kunnskap om læring og motivasjon er viktig fordi vi alle har implisitte teorier om motivasjon og vi lærere befinner oss i situasjoner hvor det kan oppstå behov for å motivere elever for ulike aktiviteter (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 137). Noen elever har klare planer for utdanningen, andre er usikre, og planene kan endres underveis. Det indikerer at innholdet i opplæringen og motivasjon for den enkelte er vesentlige faktorer for elevenes læringsarbeid og læringsutbytte. I artikkelen *Intrinsic and Extrinsic motivations* (Ryan & Deci, 2000), vises det til nivåer av motivasjon og hva som kan utløse handling. Elevenes søken etter valg av yrke antas å være relatert til relevans og interesse (Bødtker-Lund et al., 2017). Motivasjonen til elevene kan styrkes ved å benytte kategoriene i den didaktiske relasjonsmodellen i opplæringen (Bjørndal & Lieberg, 1978, s. 29-30; Hiim, 2013). For å kunne lære, som henger nøye sammen med motivasjon for læring og utvikling av kompetanse, har Illeris konstruert sin trekant med dimensjonene innhold, drivkraft og samspill (Illeris, 2012b, s. 47). Av erfaring og fordypning om teoretisk tilnærming er det motiverende for den lærende å nå neste utviklingszone slik Vygotsky rettet oppmerksomheten mot kognitive prosesser som er under utvikling (Bråten et al., 1996, s. 33). I fasene for å nå neste utviklingszone danner elevene seg erfaringer, også ved å gjøre feil. Det er en viktig del av læreprosessen skriver Skaalvik og Skaalvik i artikkelen *School goal structure* (2018). Ved å gjøre feil og å lykkes i læringsarbeidet, oppdager eleven hva som ikke fungerer og måter å løse oppgaver på. I slike faser utvikler eleven egne erfaringer som fører til varig kapasitetsendring (Illeris, 2012b, s. 18).

Trygghet er et nøkkelord i elevenes utprøving og skolens oppgave er både knyttet til kompetansemål i skolefagene og til elevenes sosiale og personlige læring (Krumsvik & Säljö, 2013, s. 445). Et slikt mestringsorientert læringsmiljø er et mål som står nedfelt i formålsparagrafen hvor det beskrives «at elevene skal settes i stand til å utvikle kunnskap, dugleik og haldningar for å kunne mestre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» (Opplæringsloven § 1-1). Stortingsmeldingen om videregående opplæring legger vekt på å utvikle læringsmiljø som fremmer motivasjon, mestring og muligheter (St.meld. nr. 20, 2012-13). I de neste kapitlene skriver jeg om læring, etterfulgt av læringens tre dimensjoner i kapitlene innholdsdimensjonen, drivkraftdimensjonen og læringens samspilldimensjon.

3.1 Læring

Læring er komplekst og ofte forbindes ordet med skolegang. Normale unge og voksne i vår del av verden har brukt mer enn 10 000 timer av sitt liv på skolen (Illeris, 2012b, s. 13). Knud Illeris beskriver læring og læringsdefinisjoner i dagligspråket med de fire hovedbetydningene *resultat av læreprosessene, de psykiske prosessene, samspillprosessene og undervisning* (2012b, s. 15). Illeris sin brede definisjon av læring er; enhver prosess som hos levende organismer fører til en varig kapasitetsendring, og som ikke bare skyldes glemsel, biologisk modning eller aldring (2012b, s. 16). Læring innebærer en endring som er varig, og Illeris påpeker at definisjonen innebærer en rekke prosesser som betegnes med ord som sosialisering, kvalifisering, kompetanseutvikling og terapi.

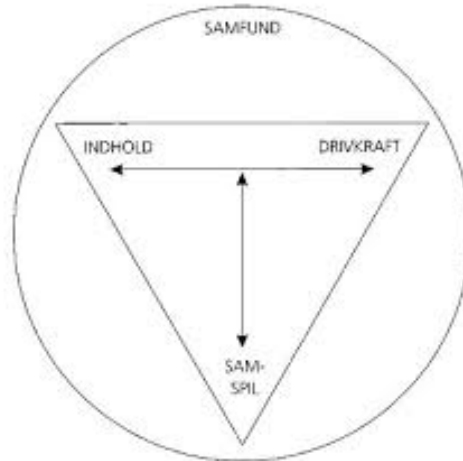
Det mest grunnleggende for hvordan læring finner sted, er slik Illeris ser det, at all læring omfatter to forskjellige prosesser som må være aktive (2012b, s. 39). Den ene prosessen er samspillet mellom individet og dens omgivelser, den andre prosessen er den individuelle psykologiske bearbeidelsen og tilegnelsen av de impulsene og påvirkningene som samspillet innebærer. I tilegnelsesprosessen viser Illeris sin konstruksjon med pilene for innhold og drivkraft at tilegnelsen av læring er en prosess som finner sted utelukkende på det individuelle planet (2012b, s. 41). Fremstillingen utdypes ved å lage en trekant med *innhold, drivkraft* og *samspill* i hvert sitt hjørne. Konstruksjonen viser læringens tre dimensjoner (Illeris, 2012b, s. 43-44). Læringstrekanten er innrammet av en sirkel og dermed fastholdes det at læringen alltid finner sted innenfor rammene av en ytre samfunnsmessig sammenheng, som på et generelt plan er av avgjørende betydning for læringsmulighetene.

Illeris bruker signalord for de tre dimensjonene i læringstrekanten og utdyper at hver av de ikke er uttømmende (2012b, s. 44-46).

Innholdsdimensjonens signalord; kunnskap, forståelse og ferdigheter.

Drivkraftdimensjonens signalord: motivasjon, følelser og vilje.

Samspilldimensjonens signalord: handling, kommunikasjon og samarbeid.



Figur 1. Knud Illeris sin figur om læringens tre dimensjoner.
(Illeris, 2012b, s. 43)

3.2 Innholdsdimensjonen

All læring har et innhold, som for eksempel har karakter av viten, kunnskaper, ferdigheter, forståelse, innsikt, mening, holdninger eller kvalifikasjoner (Illeris, 2012b, s. 73).

Psykologen David Kolb bygget videre på læringsoppfatningene til Piaget, Dewey og Lewin. Kolb fant at de alle forstod læring som en prosess der det inngår fire stadier, som kan inntegnes i en *læringssirkel*. Kolb konstruerte læringssirkelen med de fire stadiene *konkret opplevelse - reflekterende observasjon - abstrakt begrepsliggjøring - aktiv eksperimentering* og videre til ny konkret opplevelse (1984, s. 32-33). Illeris påpeker at Kolbs læringssirkel er en systematisering av læreprosessen som i noen sammenhenger kan være en brukbar analytisk sjablong, men som samtidig innebærer en kraftig rasjonalisering sammenlignet med virkelighetens mangfold (2012b, s. 77).

I et bredere perspektiv kan innholdsdimensjonen ha karakter av mer generell kulturtilegnelse eller dannelse, det kan gå på arbeidsmåten, ha karakter av metodetilegnelse eller «å lære å lære». Illeris utdyper at til dette kommer personlige egenskaper som selvstendighet, selvtillit, ansvarlighet, samarbeidsevne og fleksibilitet, noe som strekker seg betydelig lenger enn den tradisjonelle oppfatningen av læringens innholdsdimensjon (2012b, s. 73). Illeris har dermed

utvidet den tradisjonelle læringsteorien der tendensen til å oppfatte det innholdsmessige i læringen var svært snevert, som kunnskap og ferdigheter. Gjennom innholdsdimensjonen utvikles den lærendes innsikt, forståelse og evner – det den lærende vet, forstår og kan (Wenger, 2004). Illeris påpeker at Kolb selv betraktet sin teori som en teori om erfaringslæring (2012b, s. 80), og Schön studerte hvordan «reflekterte praktikere» klarte å finne løsninger i forskjellige situasjoner ved parallelt å trekke på og kombinere de relevante elementene som de rådet over (Schön, 2001).

I den kulturhistoriske tradisjonens mer spesifikke læringsoppfatning, som særlig ble utviklet av Vygotsky i hans arbeid med tenkning og språk, beskrives begrepet den nærmeste utviklingssonen (Vygotskij, Roster, Bielenberg, Skodvin & Kozulin, 2001, s. 15). Begrepet definerte Vygotsky som avstanden mellom det aktuelle utviklingsnivået slik det kan konstateres ved individuell problemløsning, og nivået for den potensielle utviklingen slik det kan konstateres ut fra problemløsning med veiledning fra en voksen eller i samarbeid med dyktigere jevnaldrende (Vygotsky & Parker, 1979, s. 86). Illeris har et skeptisk blick til Vygotskys definisjon av nærmeste utviklingszone og begrunner det med at den voksne har muligheten til å avgjøre hva som er den lærendes utviklingszone og at det i praksis lett kan bli lærerstyrt undervisning (2012b, s. 83). Yrjö Engeström var inspirert av Vygotsky, og utviklet med det sin teori om ekspansiv læring, og med sin overskridende forståelse av Vygotsky sitt begrep *den nærmeste utviklingssonen* har han belyst de mulige kreative prosesser hos den lærende med begrepet; *en sone for nærmeste utvikling er en dialog mellom barnet og dets framtid, det er ikke en dialog mellom barnet og en voksens fortid* (Engeström, 2013). Engeström mener at man må slutte å snakke om tilegnelse av det som allerede er utviklet, og forstå at det dreier seg om skapende prosesser. Begrepet Engeström har kommet frem til, fremviser hans tenkning om hvordan mennesker lærer å gjøre ting, som ikke har vært utført tidligere. Forestillingen om de nærmeste utviklingssoner kan snarere være kollektive enn individuelle fenomener, og at det nye «er en kollektiv utvikling overfor et felt av dilemmaer og modsætninger, som hæmmer igangværende virksomhet og tilskynder bevægelse og forandring» (Illeris, 2012a, s. 364).

I tilnærmingen til elevenes praksisoppgaver, er det naturlig med en innledning. Det kan blant annet gjelde for bruk av materialer, verktøy, helse, miljø, sikkerhet, ressursbruk, kildesortering og praktisk utøvelse i yrkesopplæringen. I læringsarbeidet for emnene er det vesentlig med samspill og tilegnelse (Illeris, 2012b, s. 41). Faglæreren demonstrerer underveis for å vise

elevene håndlag i bruk av verktøy og med materialer. Elevene deltar aktivt i utførelsen av oppgavene og trinnvis lærer de gjennom praksis. Illeris beskriver praksislæring til å ligge tett opp mot erfaringslæring (Illeris, 2012a, s. 331), og som Dewey mener er sammenfallende med «learning by doing» for både praksislæring og erfaringslæring. Skilnaden går mer på at erfaringslæring brukes relatert til barn, og praksislæring i større grad benyttes når læringen relateres til ungdommer og voksne. Illeris hevder at begrepet praksislæring oftest brukes om praksisforløp i mesterlære og profesjonsutdannelse og læring i bedrift (2012a, s. 361). Bruk av praksislæring er dermed relevant for elevene på yrkesfag og deres læretid i bedrift. Vygotsky betoner at undervisning består av både instruksjon, forklaring, demonstrasjon og egen aktivitet eller øvelser (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 72).

De to brødrene Dreyfus, filosofen Hubert og matematikeren Stuart har i boka «Mind over machine» redegjort for fem stadier av ferdighetstilegnelse (Illeris, 2012a, s. 423-435). Brødrene beskrev det første stadiet som *nybegynner*. Det kan relateres til elevenes start på verkstedet, uten praksiskjennskap til yrkesfaget og i ulikt tempo nå opp til ferdigheten *avansert nybegynner*, som det andre stadiet. Elevene vil ved egen aktivitet øve og tilegne seg erfaringer for å kunne løse nye oppgaver, og ved refleksjon kunne oppdage og se raskere progresjon fra det første til det andre stadiet og en tilnærming til det tredje stadiet *kompetanse*. Hvilke nivåer de fem stadiene innehar i opplæringen griper inn i den didaktiske relasjonsmodellen, og i sammenheng med vurdering (Bjørndal & Lieberg, 1978). I lys av brødrene Dreyfus sin modell for de fem stadiene, kan det fjerde stadiet *kyndighet* og det femte stadiet *ekspertise* mer realistisk for individene kunne komme til uttrykk som en del av progresjonen på Vg2, i læretiden og etter bestått svennebrev eller fagbrev.

Individets læringstilegnelse består av innholdsdimensjonen og drivkraftdimensjonen, som belyses i neste kapittel.

3.3 Drivkraftdimensjonen

Illeris hevder at tilegnelsesprosessen alltid omfatter både et innhold og en drivkraft (2012b, s. 41). Drivkraftdimensjonen har sin tilnærming til menneskers psykiske utvikling og den interesserer seg for menneskets utvikling i sin helhet, både de fornufts- og innholdsmessige og de

dynamiske og følelsesmessige sidene, og ikke minst samspillet dem imellom (Illeris, 2012b, s. 102-103). Illeris hevder at både Piaget og Freud i sin tilnærming mener at det er fra det psykodynamiske eller drivkraftsmessige området læreprosessen utgår, og det er derfra motivasjonen kommer og energien hentes (2012b, s. 103). Det er et nært samspill mellom den innholdsmessige og den drivkraftsmessige dimensjonen, slik at det som blir lært, er preget av karakteren og styrken til den mentale energien, samtidig som motivasjonen, følelsene og viljen påvirkes av den innholdsmessige siden av læringen (Illeris, 2012b, s. 123).

Drivkraftsdimensjonen er et vesentlig og integrert element i all læring, og dens resultater i form av motivasjonelle, følelsesmessige og viljemessige mønstre er minst like viktige for den enkeltes evne til å fungere hensiktsmessig og målrettet i samfunnet som de innholdsmessige resultatene av læringen. En tilføyelse fra Illeris, er at det sentrale for læringens drivkraftsdimensjon synes å være at de læringsmessige utfordringene appellerer til den lærendes interesser og forutsetninger, og samtidig må være avbalansert (2012b, s. 123). Balansen i læringsoppgavens kompleksitet er essensielt i alt læringsarbeid, det vil si verken for små, ellers gir de ikke anledning til noen vesentlig læring, eller for store, ellers oppleves de som uoverkommelige og gir derfor anledning til unngåelsesmanøvrer. Illeris beskriver at det er mange former for press i skolen, at det påvirker innholds- og samspilldimensjonene, men presset gjør seg sterkest gjeldende på det drivkraftsmessige området i form av motivasjonsproblemer og ambivalente følelser. Tidlig i grunnskolen begynner motivasjonsproblemer å melde seg og det får innvirkning på både arbeidsklimaet og læringen (2012b, s. 121). Dette blir sterkere i ungdomsskolen og videregående skole, der det ikke minst er en vesentlig del av bakgrunnen for de altfor høye frafallsprosentene (Illeris, 2012b, s. 122).

Skaalvik og Skaalvik skriver at teorier om motivasjon dels er motstridene og flere av teoriene er overlappende. Forskjellene skyldes til dels at teoriene prøver å forklare ulike aspekter ved motivert adferd, men også at de tar utgangspunkt i ulike begrunnelser for adferd (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 137). Ifølge Bandura har mennesker to kognitive kilder til motivasjon, mestringsforventning og forventning om resultat (Krumsvik & Säljö, 2013, s. 457). Lærelyst, utholdenhet og nysgjerrighet beskriver Krumsvik og Säljö som et uttrykk for motivasjon og engasjement (2013, s. 446). Forfatterne hevder at motivasjon er en indre tilstand som ikke kan observeres direkte av lærer, men læreren kan observere elevenes engasjement og involvering i læringsarbeidet.

Oppstarten av skoleåret er viktig for å bygge relasjoner mellom elevene og mellom elever og lærere. De første skoledagene og de første inntrykkene har dermed stor betydning for elevene og læringsmiljøet i gruppene. Det kan være avgjørende for elevenes drivkraft på Vg1, Vg2 og i bedrift, og også for å unngå frafall. Når lærerne deler personlige ressurser med elevene, som tid, oppmerksomhet, energi og emosjonell støtte, kan elevenes behov for tilhørighet bli tilfredsstilt i læringsmiljøet (Krumsvik & Säljö, 2013, s. 449). Lærernes holdninger, rutiner og oppførsel er avgjørende for forekomsten av mobbing i klassen og på skolen, beskriver Krumsvik og Säljö (2013, s. 449). Dette griper også inn i opplæringslovens § 9a. Positive tiltak og lærernes fremferd forebygger og gir velmenende eksempler på et godt psykososialt læringsmiljø. Rosenberg (1986) mener selvpåfatning er en fellesbetegnelse på alt vi vet, tror og føler om oss selv. Selvpåfatning, inkludert forventninger om mestring av bestemte aktiviteter, har også stor betydning for motivasjonen (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 29).

En av fordelene med praksisopplæringen på Vg1 er elevenes iboende nysgjerrighet og iveren etter å få bruke verktøy og materialer for å bygge. Det handler for elevene om å være konsentrert i møte med nye utfordringer og å gjøre fremgang. Når elevene lykkes føler de seg fornøyde, de trives og blir tilfredsstilt av behovet for kompetanse, noe som gir energi til å mestre utfordringer (Ryan & Deci, 2000). Krumsvik og Säljö beskriver opplevelsen av kompetanse som en følelse av evne eller mulighet til å møte utfordringer på skolen. For elevene handler det om behovet for å utvikle ferdigheter, gi uttrykk for kapasitet, vise talent og potensial. Når elevene får tilfredsstilt behovet for kompetanse på skolen, bidrar det sterkt til utvikling av skolemotivasjon (Krumsvik & Säljö, 2013, s. 450). Læringsoppgaver som er nye for elevene kan gi de en opplevd kompetanse og følelse av mestring. Mestringsforventning er et begrep i Banduras sosialkognitive teori som brukes nærmest synonymt med begrepet kompetanse i Deci og Ryans selvbestemmelsesteori. Begrepet er relatert til opplevelsen av å ha kontroll, noe som er grunnleggende for motivasjon (Bandura, 1997, s. 16).

I skolen kan læringsarbeid foregå i mindre grupper, ofte innebærer det at noen få elever jobber mye sammen i perioder for å løse oppgaver i fellesskap, også med tanke på å styrke relasjonene. Begrepet mestringsforventning kan også utvikles i de mindre gruppene ved at elevene gir hverandre tilbakemeldinger. Kontaktlærer har en viktig oppgave med sammensetningen av gruppene for å ivareta mange aspekter. Noen av de er trygghet, mestring, læring, motivasjon, inkludering, respekt, tillit og forståelse for god og helhetlig gruppedynamikk. Individens måte å

oppfatte verden og handle i den på har intim sammenheng med de sosiale og kulturelle mønstrene i omgivelsene (Säljö, 2001, s. 108). Säljö hevder de måtene å snakke og å løse og definere problemer på som vi møter i vår omverden, overtar vi og benytter til eget bruk. En fremoverrettet tanke videre styrkes av at vi lærere og elever kan velge strategi, og sammen prøve å benytte de gode eksemplene og lære av de mindre gode. Med det menes at vi mennesker kan trene på å lære oss til å foreta gode valg i ord og gjerning, noe som krever tenkning over situasjoner. Først tenkning fra samhandling med mennesker og dernest i indre samtale med seg selv. I boka *Læring i praksis* skriver Säljö at Vygotsky beskriver denne doble re-presenterende funksjonen med sin berømte påstand om at enhver funksjon i et barns kulturelle utvikling opptrer to ganger eller på to plan (Säljö, 2001, s. 124). Først finnes den på det sosiale planet, deretter på det psykologiske. Først opptrer den som en interpsykologisk kategori og deretter i barnet som en intrapsykologisk kategori.

Säljö beskriver kontakten med omgivelsene i sosial interaksjon og med det bli delaktige i sosiale samspill, videre at det er åpenbart at vi tilegner oss mer komplekse og sammensatte tankeformer og kategorier som vi bruker til å strukturere våre egne handlinger. Kommunikasjon og tanke henter næring fra samme materiale, for å uttrykke det billedlig (Säljö, 2001, s. 109). Säljö viste selv til Vygotsky og uttrykket internalisering i boka *Mind in society*, forfattet av Sue T. Parker (Vygotsky & Parker, 1979, s. 52).

I Vygotskys vide begrepsverden benyttet han termer for å lette kommunikasjonen mellom personer, vel egnet mellom personer som arbeider innenfor det samme fagfeltet. Begrepet er utdypet slik i store norske leksikon: «*Internalisering er en psykologisk prosess hvor ytre normer, ideer og andre personers innstillinger og egenskaper som opprinnelig ikke finnes hos personen, opptas og oppleves som del av personens selvbilde*».

Både i Banduras sosialkognitive teori og Vygotskys sosiokulturelle teori antar man det som nødvendig sett i lys av selvbestemmelsesteorien med aktiv støtte og oppmuntring fra omgivelsene. I en slik tenkning er hver elev unik og har ulike behov for tilpasninger i læringsarbeidet også med tanke på motivasjonen. Med begrepet nærmeste utviklingszone fremhevet Vygotsky at det interessante fra et psykologisk perspektiv er potensialet i barnets forståelse og agering (Säljö, 2001, s. 125).

Skriftlig fremstilt slik: oppnådd kompetanse – nærmeste utviklingszone – framtidig kompetanse.

I Vygotskys beskrivelse av nærmeste utviklingssone vektlegges forskjellen mellom de to aktørenes kunnskaper og forutsetninger som en betingelse for at en bevegelse innenfor rammen av utviklingssonen skal oppstå. I min indre samtale vandret tankene i retning av at vi lærere i det daglige påvirker elevene med vår adferd i stor grad. Bevisthet rundt egen fremferd og derav velmenende handlinger forstås som en vesentlig forutsetning for stabil sosial tilpasning, og med det kunne styrke elevenes trivsel, læring og motivasjon for ny kunnskapsproduksjon.

Læringens samspilldimensjon griper inn i individets tilegnelse av innhold og drivkraft, og beskrives i neste kapittel.

3.4 Læringens samspilldimensjon

Læringens samspilldimensjon dreier seg om den dimensjonen i læringen som angår samspillet mellom den lærende og omverdenen. Søkelyset rettes mot forbindelsen mellom det individuelle og det sosiale og samfunnsmessige planet. For den indre psykiske tilegnelsesprosessen er det individet som er scenen, mens handlingen utspiller seg gjennom dets møte med omverdenen (Illeris, 2012b, s. 124). Det hevdes at all læring er situert, med det menes at lærings situasjonen ikke bare påvirker læringen, men også er en del av den. Begrepet situert læring ble etablert med Jean Laves og Etienne Wengers bok *Situert læring* (1991). Illeris har med det videreutviklet læringstrekanten og fremvist den kompliserte læringsmodellen, hvor samspillet med omverdenen utdypes med sosial situasjon og samfunnssituasjon (2012b, s. 125-127). Sett i forbindelse med læring dreier det seg helt fundamentalt om at mennesket i mental forstand er et sosialt vesen, dets psykiske funksjoner kan utvikles bare i et sosialt rom, og derfor er både den sosiale og den samfunnsmessige rammen gitt i og med at vi snakker om mennesker og deres adferd og psykiske funksjoner.

På skolen i lærings situasjonene er formidling en av samspilletts former. Læreren har noe å meddele til elevene med ønske om å påvirke dem. Elevene kan være mer eller mindre interessert i den aktuelle formidlingen og forholde seg mer eller mindre aktiv til den. I samspillet snakker Illeris om opplevelse og forutsetter en viss aktivitet, og med det er ikke elevene bare mottagere, men de gjør noe for å få noe ut av samspillet (2012b, s. 129). I verkstedene er imitasjon, det vil si etterligning, en form for elevene til aktivt å delta i lærings mulighetene. En slikt samspill fordrer

at læreren er aktør og kan ikke byttes ut med en maskin hevder Dreyfus og Dreyfus, blant annet fordi at maskinen ikke har imitasjonsmuligheter (1991). Når eleven er aktiv, belyser det som den mest vidtgående, men samtidig den mest allmenne samspillformen *deltagelse*, karakterisert ved at den lærende inngår i målrettet aktivitet, som er felles med noen andre (Illeris, 2012b, s. 129). Etienne Wenger beskriver det som et *praksisfellesskap* (2004), også relatert til denne oppgavens kontekst forstås det som praksisfellesskap når elevene har en anerkjent posisjon og medinnflytelse. De nære samspillprosessene mellom personene er av direkte betydning for læringen og sosial læring ble et begrep med Albert Banduras arbeid om de nære sosiale forbindelsenes betydning for læringen (1977). Og, innenfor samspillprosessene beskriver Cole og Scribner at Vygotsky søkte en omfattende tilnærming, som kunne muliggjøre beskrivelse og forklaring av høyere psykologiske funksjoner (1978, s. 5). Sosiologen og filosofen Jürgen Habermas arbeidet videre med sosialiseringsteoretiske innfallsvinkler og utredet om systemverden og livsverden (2002), noe som også griper inn i neste kapittel om implikasjoner innenfor dimensjonering av utdanninger.

3.5 Implikasjoner innenfor dimensjonering av utdanninger

Illeris beskriver læring gjennom livsaldrene, og at den enkelte gradvis frigjøres med hensyn til den ytre bestemmelsen av læringen. Ungdommen karakteriseres i høy grad ved de unges kamp for å være medbestemmende og bygge opp sin identitet, i samspillet mellom biologisk modning og ytre påvirkninger (Illeris, 2012b, s. 256). Teorien til Illeris er høyst relevant, og samtidig er elevenes opplæring i videregående skole styrt av lovverk, forskrifter, læreplaner, skolenes tilpasninger for opplæringen og lærernes tilnærming og tilrettelegging for elevenes læringsarbeid. Med de føringene og i samarbeid med lokale bedrifter kan opplæringens innhold styres med relativt liten innflytelse fra elevene. Elevene orienterer seg mot å lære det man selv synes er viktig, men opplæringen er i høy grad bestemt av ytre forhold (Illeris, 2012b, s. 257).

Ungdommen oppfordres til å ta selvstendige yrkesvalg ut ifra interesse. De får veiledning og råd, samtidig kan det være begrensninger når det kommer til hvilke yrker elevene faktisk kan prøve ut på skolene. Det er ofte en lokal struktur på skolene som er med på å styre de praktiske utførelsene, og dermed kan det for elevene bli et skille mellom kjennskap til yrkene og erfaringsbasert kunnskap om yrkene, som inngår i utdanningsprogrammet. Læreplanen legger

opp til at elevene i yrkesfaglig fordypning kan få sin opplæring på annen arena, i bedrift (Utdanningsdirektoratet, 2016d, s. 1). Samtidig er det ofte slik at elever som ønsker opplæring i bedrift i YFF, i stor grad er dedikerte på valg av yrke. Elever som ønsker å prøve ut yrker, ønsker i liten grad å prøve ut dette i bedrifter, men oftere i trygge og kjente omgivelser på skolen. For elevene kan begrenset mulighet for utprøving av fagene på skolen være utfordrende. Erfaringer viser at selv Vg2-elever kan synes at opplæring i bedrift er en barriere. Læringens samspilldimensjon og kollektiv læring kan være en påminnelse om at læring ikke bare er en individuell prosess, og at utdanning også kan ha andre perspektiver enn å understøtte den personlige utviklingen. Samfunnet vil også noe med oss, og individualiseringen går hånd i hånd med like sterke tiltak som forsøker å få kontroll over vår læring (Illeris, 2012b, s. 257).

Samfunnet ønsker flere elever frem til fullført svennebrev og fagbrev. Selv om flere tilbys lærekontrakt nå enn tidligere viser tallene fra Utdanningsdirektoratet at omtrentlig 5500 elever står uten lærekontrakt årlig (Utdanningsdirektoratet, 2018a, s. 1). Dimensjoneringen av skoleplasser er vesentlig høyere enn det antallet lærekontrakter bedriftene etterspør. Det kan sammenlignes med en trakt som begrenser antallet elever som faktisk får muligheten til å kunne få lærekontrakt og dermed fullføre med fag- eller svennebrev. I skolesystemet kan det også virke som de store yrkesfagene blir prioritert innenfor utdanningsprogrammene og med det kan begrense for mangfoldet av yrker i opplæringen på skolene. Det har å gjøre med lærerkrefter, skolens kompetanse og den strukturen som bygges opp for opplæringen på Vg1 BA og skolenes og regionenes utdanningsløp for Vg2. I en Fafo-rapport i 2011 ble det undersøkt behovet for faglig bredde mot behovet for faglig fordypning og spesialisering, fordi det er et grunnleggende dilemma i fag- og yrkesopplæringen i bygg- og anleggsgfagene (Fafo-rapport 2012:36, s. 9). I rapporten beskrives faglig konsentrasjon og forskerne brukte uttrykket sammenlignet med spissing i fag (2011), noe som bedrifter etterspør. For å tilegne seg høy kompetanse er det viktig å øve for å nå høye ferdighetsmål og ti tusen timer nevnes for å bli dyktig (Sennett, 2009, s. 177). I læreplanen for Vg1 BA står det at felles programfag skal fungere som en bred inngang til bygg- og anleggsgfagene og danne grunnlag for videre valg av utdanning og yrke. Det tolkes som at ordlyden i læreplanen ivaretar elevenes muligheter til å prøve ut ulike fag for deretter å kunne velge yrke basert på egne erfaringer. I Fafo-rapporten står det at ifølge Utdanningsdirektoratet er det ikke formelt sett noe i veien for å dekke målene i læreplanen med utgangspunkt i ett lærefag. Heller ikke i fylkeskommunen tolker man læreplanen slik at det er formelle hindre for å foreta en

slik spissing på Vg1 (Fafo-rapport 2012:36, s. 8). Dette viser at læreplanene kan tolkes på en måte som ivaretar andre hensikter enn elevenes valgmuligheter. Den norske sosiologen Nils Christie har beskrevet hvordan skolens nødvendighet utviklet seg sammen med samfunnets modernisering (Illeris, 2012b, s. 262). På et mer overordnet nivå har den franske sosiologen Pierre Bourdieu rettet søkelyset mot hvordan skolens kvalifiserings- og sorteringsfunksjoner er nært forbundet med legitimeringsfunksjonen. Han bygde en omfattende teori der skolens funksjon som samfunnets – og det vil si statens – vesentligste institusjon til å sosialisere og legitimere de gjeldende og strukturelle og ideologiske forholdene (Bourdieu, 1997, s. 97). Flere teoretikere og forskere har omtalt den skjulte læreplanen og i Danmark har Mette Bauer og Karin Borg sammenfattet den skjulte læreplanen slik:

Elevrollen innebærer at eleven skal kontrollere seg motorisk og verbalt. Det vil si at eleven skal kunne sitte stille i lengre tid av gangen, tie stille og helst bare tale på lærerens oppfordring (...) kunne utholde en høy grad av ensformighet (...) kunne framstille egne prestasjoner i konkurranse med andre elever (...) (Bauer & Borg, 1986, s. 29).

Selv om det i de senere årene har skjedd en viss oppløsning i disse mønstrene, er det stadig helt grunnleggende snakk om at skolen sosialiserer barna til å beskjeftige seg med aktiviteter bestemt av andre (Illeris, 2012b, s. 265). Illeris beskriver det videre med grunnleggende sosialisering til lønnsarbeidet, og til å akseptere de kapitalistiske samfunnsstrukturene. Når strukturene griper så omfattende inn i opplæringen til elevene, og deres muligheter for å virkelig prøve ut sine interesser, er det en tanke å relatere læringen i sammenheng med vurdering i den didaktiske relasjonsmodellen. I den forbindelse har den norsk-danske utdanningsforskeren Steinar Kvale dokumentert hvordan den såkalte «karakteratferden» i videregående skole gjennomsyrrer alle aktiviteter i både elevenes og lærernes bevissthet. Kvale konkluderte slik:

Det er en massiv kløft mellom den atferden som i dag offisielt ønskes av elevene som et resultat av utdanningen, og den atferden som fremmes i en skole basert på karakterutvelgelse. Karaktergivningen fremmer disiplin og ikke selvstendighet, den fremmer konkurranse på bekostning av samarbeid (...) og en overfladisk tilpasningsinnlæring i motsetning til en kreativ innlæringsform (Kvale, 1980, s. 189).

Mange ungdommer kunne hatt hverdagslæring og læring i arbeidslivet etter ungdomsskole, som en oppdagende læring av innhold for yrker og motivasjon for videre utdanning (Illeris, 2012b, s.

267-273). For andre år på rad er det like mange søkere til yrkesfag som til studieforberedende utdanningsprogram på Vg1 i Norge (Utdanningsdirektoratet, 2019e, s. 1-5). For Bygg- og anleggsteknikk var det 85 prosent av søkerne som hadde fått lærekontrakt pr 31. desember 2018. BA var også det utdanningsprogrammet med høyest andel lærekontrakter i forhold til søknader i Norge, i de andre yrkesfaglige utdanningsprogrammene var det kun fra 64 til 78 prosent av søkerne som fikk lærekontrakt og samlet var det 74 prosent av søkerne som hadde fått lærekontrakt ved utgangen av 2018.

4.0 Metode

I dette kapittelet beskrives metoden som ble valgt, utviklingen av intervjuguiden, utvelgelse av intervjupersoner, kort om intervjupersonene, gjennomføringen av intervjuene, transkribering av intervjuene, analysen og til slutt reliabilitet og validitet.

4.1 Valg av kvalitativ metode

Valg av metode ble vurdert i forhold til problemstillingen. Jeg vurderte en kvantitativ undersøkelse med innsamling av data ved å gjennomføre en spørreundersøkelse. En spørreundersøkelse kunne vært omfattende utformet med mange graderinger i svaralternativene for å gi mengder av talldata eller mengdetermer for videre analyser (Grønmo, 2016, s. 22). I vurderingen av en slik spørreundersøkelse med mange graderinger for svaralternativene hadde jeg en formening om at det kunne gi store datamengder. Samtidig ble det dannet en oppfatning om hvordan fordelingen av svarene kunne bli seende ut. Brinkmann og Tanggaard skriver «I kvantitativ forskning er det å undersøke hvor mye som finnes av noe, som er viktig» (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 11). Det gav meg en undring om en kvantitativ undersøkelse kunne gi tilstrekkelige og gode svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene. Videre vurderte jeg slike data til å være egnet for å telle opp og at fokuseringen på kvantitative aspekter ved teksten kan påvirke tolkningen av innholdet (Grønmo, 2016, s. 221).

Jeg har tidligere noe erfaring med kvantitativ og kvalitativ undersøkelse og vurderte intervjusamtaler som bedre egnet for å kunne få utfyllende svar på oppgavens problemstilling. Ved å intervju personene som selv har opplevd og kan fortelle sine meninger om temaene, kan vi lære og få mer innsikt om fenomenet. Det man bruker er menneskelige opplevelser og ens egne erfaringer i sin verden (Lave & Kvale, 1995, s. 220). Kvalitativt intervju er egnet for å få meninger i dybden av personene som har noe å fortelle om temaet. Olav Dalland beskriver det som strategisk utvalg. Intervjupersonene vil være et utvalg av de personene som har noe å fortelle om akkurat det fenomenet jeg ønsker å vite mer om (Dalland, 2012, s. 177).

Sett i lys av problemstillingen så jeg den kvalitative forskningen som mest hensiktsmessig for å belyse hovedspørsmålet og forskningsspørsmålene. Det ga mening for denne oppgaven å forske

ved å intervju og bearbeide data for temaene. I denne forskningen med kvalitativ undersøkelse for problemstillingen, var det derfor interessant å lytte til intervjupersonene for å høre deres opplevelse av hvordan det legges til rette for yrkesinteresse og yrkesvalg i opplæringen (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 11). Kvalitativt intervju bør kunne benyttes når temaet har ulike aspekter av menneskelig erfaring og forskningsspørsmålet kan formuleres ved hjelp av det lille ordet hvordan (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 135).

4.2 Design og utvikling av intervjuguide

Målgruppa for å få svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene, var elevene på Vg1 bygg og anleggsteknikk, og ved å intervju Vg1-elever var det en formening om å høre intervjupersonenes meninger om temaene. Før gjennomføringen av de semistrukturerte intervjuene lagde jeg en intervjuguide med hovedspørsmål og oppfølgingsspørsmål for å kunne få svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene. Intervjuguiden er forskerens utgangspunkt og rettesnor for intervjuingen (Grønmo, 2016, s. 168).

Hovedspørsmålene ble stilt til alle intervjupersonene. Oppfølgingsspørsmålene var mer fleksible og jeg ønsket intuitivt å kunne tilpasse de spørsmålene i intervjuet med hver enkelt intervjuperson. Jeg mener det er en styrke for denne oppgaven å ha utført kvalitative intervjusamtaler med elever på slutten av skoleåret når de hadde erfaring og gjennomført opplæringen gjennom nær hele skoleåret. Elevenes meninger er interessante for å bedre forstå deres opplæringssituasjon og høre deres opplevelser om temaene. Innsamlingen ble planlagt og utført ved å intervju elever for å høre deres meninger om hvordan de opplevde at det ble lagt til rette for yrkesinteresse og yrkesvalg i opplæringen. Ved å intervju elevene ønsket jeg å få større innsikt for problemstillingen og kunne foreslå forbedringer og påvirke i skoleutviklingen.

For å kunne intervju behøves det ferdigheter. Det kan læres gjennom egen intervjuerfaring, som utvikles på samme måte som man lærer seg et håndverk (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 36).

Intervjuene kan beskrives som kunnskapsproduksjon hvor håndverket utvikles som en sosial praksis i samspill mellom intervjuer og intervjupersonene. I intervjusituasjonen er det flere aspekter å ta hensyn til og samspillet mellom intervjuer og intervjuperson kan støte på ulike problemstillinger. Det kan være etiske utfordringer, asymmetriske maktforhold mellom intervjuer

og intervjuperson eller en historisk og sosial kontekst hvor intervjuet kan bidra til å forme personers oppfatninger og ytringer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 37). Kunnskapen som produseres ved intervju, danner et bilde av kunnskapen som kan oppnås og hvilket potensiale det kan gi for utvikling av ny kunnskap.

Til hvert av de tre forskningsspørsmålene ble det i intervjuguiden konstruert tre hovedspørsmål med mulige oppfølgingsspørsmål. Oppfølgingsspørsmålene kunne benyttes der hvor det falt naturlig i intervjuene, de var også en hjelp for intuitivt å fremme andre spørsmål for å belyse temaene. Intervjuguiden ble semistrukturert bygd opp for å kunne være til hjelp med å ha blikket på temaet og for flyten i intervjuprosessen. Variasjonen i spørsmålene er ment for å fremme større grad av utdypende svar og er med i min tenkning for å tilpasse nye spørsmål. Det semistrukturerte intervjuet søker å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden med henblikk på å fortolke betydningen av de beskrevne fenomenene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 156).

Prøveintervjuet ble gjennomført i samme rom og form som de andre intervjuene.

Intervjupersonen var en av elevene som ønsket å stille til intervju. Samtalen varte i 26 minutter og transkriberingen ble på syv sider med tekst. I pratet etter prøveintervjuet fremkom det noen utdypninger av temaer som ble tilføyd under forskningsspørsmål to.

Relatert til motivasjon ble dette spørsmålet lagt inn; er du flink til å benytte tiden på skolen? Svarene kan indikere om elevene deltar aktivt i læringsarbeidet, som er knyttet til læringsutbytte. Videre, har du noen tanker om hvorfor du arbeider med oppgaver på skolen? Her kan svarene tolkes med tanke på relevans og elevenes forståelse av arbeidsoppgavene, læringen og elevenes erfaringer. I tillegg, er det noe som kan forstyrre arbeidsoppgavene i verkstedet? Forstyrrelser kan ses i sammenheng med elevenes fokus på andre gjøremål enn læringsoppgavene. Det kan også ha med struktur og relasjon å gjøre i forhold til å følge undervisningsplanen.

Etter å ha hørt gjennom lydopptaket noen ganger og reflektert over samtalen med eleven i prøveintervjuet valgte jeg å legge til det siste oppfølgingsspørsmålet, under forskningsspørsmål fire; hvordan var det å bli intervjuet? Svarene på dette spørsmålet mente jeg kunne gi en dypere refleksjon for intervjupersonen og meg som intervjuer. Spørsmålet, hvorfor tror du at du glemte tid og sted, ble valgt bort. Grunnen var at jeg mente spørsmålet var ivaretatt av et som liknet og ble beholdt med denne ordlyden: hvorfor tror du at du var så oppslukt? I alt arbeidet med

intervjuguiden og intervjuet fikk jeg en dypere forståelse for problemstillingen og forskningsspørsmålene.

For å kunne gjennomføre intervjuene er søknadsplikten ovenfor NSD utført i henhold til kravene for slikt forskningsarbeid. Jeg har gjennomlest sidene til NSD, lagt inn søknaden og fått godkjent denne. Elevene svarer anonymt og hvis noe materiale kan virke sporbart vil det bli ivaretatt av anonymiseringen. Når oppgaven er levert og sensur foreligger, kommer jeg til å makulere innsamlede data og slette lydfiler. I tiden hvor datamateriale analyseres og bearbeides kommer jeg til å oppbevare alt datamateriale sikkert og innelåst for omverdenen.

4.3 Utvelgelse av intervjupersoner

Jeg vurderte Vg1-elevne til å være de som best kunne fortelle om og gi utfyllende svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene. Elevene var de med førstehåndserfaring for spørsmålene, lærerne var ikke relevante intervjupersoner til å direkte besvare temaet.

Til å begynne med var planen å intervju både Vg1-elever og Vg2-elever, videre så jeg på strategier for å velge ut intervjupersoner blant elevene. En mulig plan var å gjennomføre en form for styrt utvelgelse for å komme i kontakt med bestemte intervjupersoner. Jeg vurderte å snakke med kontaktlærerne for å styre mot en utvelgelse av intervjupersoner. «Det betyr at en velger de personene som en tror har noe å fortelle om akkurat det fenomenet en vil vite mer om» (Dalland, 2012, s. 177). I den videre planleggingen med kvalitative intervju, endret jeg fokus til intervju med Vg1-elever og utelate intervjuene med Vg2-elevne. Fordelene ved å intervju flere Vg1-elever syntes å styrke min tanke om utfyllende svar ved å ha spissede formuleringer for temaene for den bestemte målgruppa, fremfor flere tilpasninger i forhold til også å intervju Vg2-elever. Med den tilnærmingen ble det utvelgelse av informanter som var hensiktsmessig ut fra problemstillingen og de strategiske og teoretiske hensyn som skulle ivaretas (Grønmo, 2016, s. 113). I det perspektivet så jeg problemstillingen og forskningsspørsmålene som mest relevante for elevene som gikk det første året på videregående og på kort tid stod foran viktige valg for sin yrkesretning. Det gav også mening for den videre planleggingen av arbeidet med koding, kategorisering og analyseringen etter intervjuene.

For å få engasjerte intervjupersoner var det min filosofi og tydelig fremme en åpen tilnærming til alle elevene om at de kunne stille til intervju. Det var en tanke om at ingen skulle velges av meg eller velges bort av meg som intervjuer, samtidig ønsket jeg at de som var motivert for å bli intervjuet hadde noe å fortelle. Utvelgelsen av intervjupersonene bygget på de fremgangsmåtene som etter hvert viste seg å være mest hensiktsmessige ut fra problemstillingen og de strategiske og teoretiske hensyn som skulle ivaretas (Grønmo, 2016, s. 113). Ønske om at elevene aktivt kunne velge å stille til intervju var en drivkraft i troen på at intervjupersonene ønsket å formidle sin opplevelse, noe som styrket den videre planleggingen i den retningen. Samtidig var det en tanke om å få et større mangfold og tilfeldig utvalg blant intervjupersonene, når elevene tok frie og aktive valg, fremfor at enkelte elever kunne bli spurt direkte. Jeg mener det fremmet elevenes viktige stemme, vist i praksis, samtidig som det var valgfritt for den enkelte å takke ja til intervjudeltakelse. Med denne tilnærmingen var det forventning om god datainnsamling for å bygge empiri ut ifra elevenes meninger i arbeidet med problemstillingen. Grønmo hevder det fremfor alt dreier seg om metodologisk fleksibilitet (2016, s. 368).

I samtale med kontaktlærerne introduserte jeg ønsket om å intervju elever fra klassene og fremmet åpenhet for at elevene kunne bli valgt ut til intervju, samtidig som prosessen var fleksibel og ble vurdert underveis. Videre ble det avtalt at elevene kunne stille til intervju i kontaktlærers tid med tegning og bransjelære.

For å engasjere intervjupersoner lagde jeg en presentasjon av min oppgave og formålet med intervjuet, samt utarbeidet påmeldingsskjemaer for hver klasse og samtykkeskjema. Samtykkeskjemaet ble laget for å ivareta intervjupersonenes integritet og med tanke på etikk og krav i henhold til retningslinjene fra NSD. Presentasjonen ble fremført for én klasse av gangen. Påmeldingsskjemaene var utformet slik at hver elev som ønsket å stille til intervju kunne skrive på sitt navn og telefonnummer. Jeg informerte også om hvor mange intervjupersoner som var ønskelig og fremmet ønske om minst én elev fra hver klasse. Fremføringen for å inspirere elever til å stille til intervju foregikk i hver av klassenes eget klasserom, hvor de var i trygge omgivelser med kontaktlærer til stede og meg som forsker.

I den første klassen meldte det seg to elever til intervju og jeg vurderte at samme fremføring kunne benyttes i møte med de neste klassene. I den andre og tredje klassen meldte det seg på tre elever fra hver klasse. Når jeg kom til den fjerde klassen, var responsen veldig stor og hele syv

elever ønsket å delta på intervju. I den femte klassen var det tre nye intervjupersoner og i den sjette klassen var det én elev som ønsket å stille til intervju. Kontaktlæreren i gruppe syv var borte fra skolen og elevene hadde fått fri resten av dagen. Den åttende gruppa hadde blitt trukket ut til matematikk-eksamen og i samråd med kontaktlæreren ble de elevene fredet for intervjuer.

Oppsummeringen viste at det var 19 interesserte intervjupersoner fordelt på seks klasser. Jeg resonerte at det var ønskelig med noen færre intervjuer og at det kunne bli en god fordeling av elever med representasjon fra seks av de åtte vg1-klassene. Dette vurderte jeg til å være rimelig, sett i forhold til omstendighetene. Grønmo beskriver slik fremgangsmåte i forbindelse med strategiske utvalg og når utvelging baseres på selvseleksjon. Informantene får informasjon om studiet og de blir invitert til å delta. Utvalget etableres på grunnlag av de aktørene som selv melder seg og sier seg villig til å være med (Grønmo, 2016, s. 116).

I den første klassen var det to elever som ønsket å delta på intervju. Jeg valgte derfor å snakke med de to elevene og la frem ønsket om å intervju begge, én i et prøveintervju innen få dager og én i intervju kommende uke. Det løste seg greit, elevene var velvillige og samtykket. Strategien videre var at den interesserte intervjupersonen i den sjette klassen fikk positivt svar, og han ønsket fortsatt å stille. Nå gjenstod det fire klasser med 16 mulige intervjupersoner, hvorav fordelingen i de klassene var tre, tre, syv og tre interesserte elever. Ved å tilby de fire gjenstående klassene to intervjupersoner hver, kunne jeg ende opp med ett prøveintervju og ti intervjuer. Jeg vurderte det som en god plan for fremleggelse i de fire klassene. I den neste gruppa var det tre mulige intervjupersoner og i samtale med elevene la jeg frem forslag om trekning. Jeg hadde klargjort lapper med de tre navnene og foreslo at de to første som ble trukket ut kunne delta i intervju. Før trekningen fortalte en av de tre at han ønsket å stille sin plass til disposisjon. Vi snakket litt rundt standpunktet og alle syntes det var en grei løsning som ble respektert. De to som fortsatt ønsket intervju fikk tildelt intervjutidspunkter.

Nå var det klassen med syv mulige intervjupersoner sin tur. Også her ble trekning foreslått og akseptert som en god og rettferdig løsning blant de påmeldte. Syv sammenbrettede lapper ble lagt på bordet. Før trekningen var det forståelse for at de to første som ble trukket ut fikk delta i intervju og de neste fikk plasseringene fra tre til syv. Grunnene var flere, de neste kunne stå på reserveliste for intervju ved behov, i tillegg var det viktig å fremvise gyldigheten av at alle navnene var med i trekninga. Kontaktlærer for gruppa foretok trekningen med alle til stede og de

to første i trekningen fikk tildelt intervjutidspunkter. Grønmo beskriver det som en metode for sannsynlighetsutvelging og eksemplifiserer det som en enkel tilfeldig utvelging. Fra en liste trekkes en og en til den fastsatte utvalgsstørrelsen er nådd (Grønmo, 2016, s. 109).

I de to neste klassene ble det også gjennomført trekning hvor to av de tre interesserte intervjupersonene i hver av klassene fikk intervjutider. Alle navnelappene ble åpnet for å fremvise gyldigheten. Etterpå viste min oppsummering elleve intervjuer, hvorav ett prøveintervju. Det var to flere enn i den første planen, samtidig var jeg tilfreds med prosessene i elevgruppene, vurderingene underveis, gjennomføringene og at utvelgelsen var fremmet med åpenhet for elevene i hver av klassene. Antall intervjuer vil naturlig variere med hvilken type undersøkelse som foretas, i vanlige intervjuundersøkelser ligger antall intervjuer ofte på rundt 15 med pluss/minus ti (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 148).

4.4 Intervjupersonene

Alle elevene som ble intervjuet gikk på Vg1 bygg- og anleggsteknikk i skoleåret 2018-19. Prosessen for å komme i kontakt med de interesserte intervjupersonene er tidligere beskrevet i kapittelet og kan etter min vurdering betegnes som en åpen og inkluderende tilnærming for å få utsagn fra elevene på spørsmålene. Opprinnelig var det avtalt elleve intervjuer, to kunne ikke stille til intervju. Åtte av ni intervjupersoner var gutter og ei jente. Kjønnfordelingen på Vg1 bygg- og anleggsteknikk var 109 gutter og 5 jenter på slutten av dette skoleåret. Alderen på intervjupersonene varierte fra 16 til 23 år. Seks av intervjupersonene startet på Vg1 rett etter ungdomsskolen, to hadde tidligere gått på andre utdanningsprogram før bygg- og anleggsteknikk og én hadde kort botid i Norge og tidligere gjennomført skolegang i sitt hjemland. Blant intervjupersonene var det noen med annet opprinnelsesland. Alle snakket norsk, riktignok fikk to av elevene ekstra norskopplæring grunnet kort botid i Norge.

4.5 Gjennomføring av intervjuene

Til opptakene av intervjuene ble det benyttet en opptaker med mikrofon. Denne ble lagt på bordet mellom intervjupersonen og meg som intervjuer. Alle intervjuene foregikk i et lyst møterom i 2. etasje på skolen med vinduer ut mot en stor hall. Under alle intervjuene var det ro, ingen forstyrrelser eller avbrudd av noe slag. Først ble prøveintervjuet gjennomført og deretter ble intervjuguiden noe revidert, som nevnt i tidligere kapittel, før de neste intervjuene. Alle intervjuene etter prøveintervjuet ble satt opp med noen samtaler hver virkedag fra onsdag til tirsdag. Planen med å intervjuer for å samle uttalelser innenfor et kort tidsintervall, var for best mulig å få valide svar uten samtaler mellom elevene i intervjuperioden (Halvorsen, 2008, s. 144). Ved gjennomføringen uteble to elever på grunn av sykdom. Åtte intervjuer i tillegg til prøveintervjuet vurderte jeg å være tilstrekkelig. Ved behov for mere utfyllende svar, kunne det følges opp med flere intervjuer av elever fra reservelista på et senere tidspunkt. Det kunne også vurderes etter bearbeidelse av intervjuene, først ved transkribering, dernest i vurderingen av min empiri i analysearbeidet.

Før intervjuene hadde jeg lest om Mayos intervjumetode, som fremmer evnen til å lytte og være oppmerksom på hva intervjupersonen sier. Kvale og Brinkmann fremhever Mayo sin metode og mener den kan benyttes uten større endringer i de fleste moderne introduksjoner til det kvalitative forskningsintervju (2015, s. 64). Mayo sin intervjumetode var i høy grad inspirert av psykoanalytisk terapi og en fremvoksende emosjonell etos i samfunnet og han la vekt på å lytte, ha oppmerksomheten rettet mot intervjupersonen, ikke argumentere eller gi råd og ivareta det etiske med fortrolighet for intervjuet (Mayo, 1946, s. 65).

Intervjuene varte fra tolv til 30 minutter. Åtte av de ni intervjuene varte i over 24 minutter, og i gjennomsnitt varte intervjuene i overkant av 25 minutter. Intervjuguiden var til god hjelp for å holde fokuset i intervjuene innenfor temaene og samtidig få til gode samtaler for å fremme intervjupersonenes egne utsagn av situasjonene og for å skape driv over samtalen (Dalland, 2014, s. 172-173).

Tabellen viser hvordan personenes integritet og anonymitet ble ivaretatt.

Intervjuene			
Intervjatype	Intervjuperson-nr.	Anonymisert navn	Lydopptakene i tid
Prøveintervju	IP-P	Ola	26:58
1. intervju	IP-1	Tor	11:43
2. intervju	IP-2	Lina	32:23
3. intervju	IP-3	Anders	24:51
4. intervju	IP-4	Lars	24:04
5. intervju	IP-5	Jon	25:00
6. intervju	IP-6	William	25:25
7. intervju	IP-7	Petter	28:25
8. intervju	IP-8	Nils	30:12

Tabell 1. Informasjon om anonymisering og varighet av intervjuene.

4.6 Transkribering av intervjuene

Opptakene med intervjuene varte fra nesten tolv til over 32 minutter. Lydfilene fra opptakeren ble importert til datamaskinen og deretter lyttet til ved bruk av digitalt lydprogram. Til sammen ble det tre timer og 49 minutter med lydopptak. I arbeidet med transkriberingen har hele tiden elevenes navn vært anonymisert. Jeg brukte IP-P for intervjupersonen som deltok i prøveintervjuet og IP-1 for intervjuperson én og videre til IP-8 for intervjuperson åtte i det digitale materialet. Deretter ble intervjupersonene anonymisert med navn som vist i tabellen ovenfor og navnene ble videre benyttet i denne oppgavens fremstilling.

Lydfilene ble avspilt i redusert tempo for å kunne skrive mest mulig før nye stopp og start av lydfile. I den første runden med transkriberingen fokuserte jeg på ordene som ble uttalt og innskrivingen av de i tekstdokumentene, ei fil for hvert intervju. Ved ny høring av lydopptakene lyttet jeg etter opphold i informantens svar og la inn kommaer i teksten for å markere tenkepauser. Selv nøyaktig de samme skrevne ord i en utskrift kan uttrykke helt forskjellige betydninger, avhengig av hvordan utskriveren velger å sette punktum og komma (Poland, 2003, s. 270). Hvis uttalen var litt gebrokkent, skrev jeg ned ordets skrivemåte for å fremme meningen til informanten. Der hvor ordene ble sagt i litt kronglete rekkefølge skreiv jeg det ned i den

rekkefølgen som var uttalt. Hver av de transkriberte filene består av mange sider med tekst som fremviser intervjupersonenes meninger. Jeg valgte i transkriberingen å skrive intervjupersonens svar som et avsnitt, med komma og punktum, hvor hver tekstlinje ble fylt til margen. Hva som er korrekt transkripsjon, er umulig å besvare ifølge Kvale og Brinkmann. Det finnes ingen sann, objektiv oversettelse fra muntlig til skriftlig form (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 212).

Etter transkriberingen av intervjuene ble de printet ut og gjennomlest på nytt for å få en oversikt og se om det var god kvalitet på intervjuene med spontanitet i svarene, hvor spørsmålene var planlagt og intuitivt stilt, samt godt forberedt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 190). Etter at intervjuene ble transformert til tekstform leste jeg gjennom datamateriale flere ganger for å danne meg et bilde av intervjupersonenes meninger. I den videre foredlingen av datamateriale fra intervjuprosessen til transkripsjonsarbeidet og analyseringen ble kunnskap utviklet. Alt arbeid med denne kunnskapsproduksjonen bør preges av en trygg transkripsjonssituasjon og oppmerksomhet på subtilitetene uten å påføre noen etisk krenkelse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 89).

I arbeidet med transkriberingen var lydfilene fra intervjuene et godt grunnlag for å transformere fra lyd til nedskrevet samtale, som beskrives ved å skifte fra en form til en annen (Kvale & Brinkmann, 2015). Lydfilene har hele tiden blitt oppbevart forsvarlig i henhold til retningslinjene fra NSD.

4.7 Analyse

På grunnlag av undersøkelsens formål og tema, var det før intervjuene flere tanker for hvordan intervjuene og analyseringen kunne gjennomføres. Å analysere betyr at teksten deles opp i biter av en helhet beskriver Kvale og Brinkmann. Arbeidet kan utføres med ulike tilnærminger og en sterk fokusering på oppdeling av transkripsjonen kan føre til at analysen blir fragmentert og teksten kan bli redusert til en samling av ord eller enkeltvis meninger som kan oppfattes som verbale data (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 218).

Alternativ tilnærming til tekstmateriale kan være å finne meningen med teksten og forsøke å utvikle, klargjøre og utdype det som blir uttrykt i den. Forfatterne påstår at det ikke er noen standardmetoder for å komme frem til vesentlige meninger og dypere implikasjoner ved det som

sies i et intervju. Ønsket om en metode kan medføre større vektlegging av teknikker og reliabilitet, og mindre vekt på kunnskap og validitet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 217). Begrepet *metode* betyr opprinnelig *veien til målet* og med kvalitativ tilnærming anbefaler Kvale og Brinkmann å stille spørsmålet, hvordan går jeg frem når jeg vil analysere de mange interessante og komplekse historiene intervjupersonene fortalte meg?

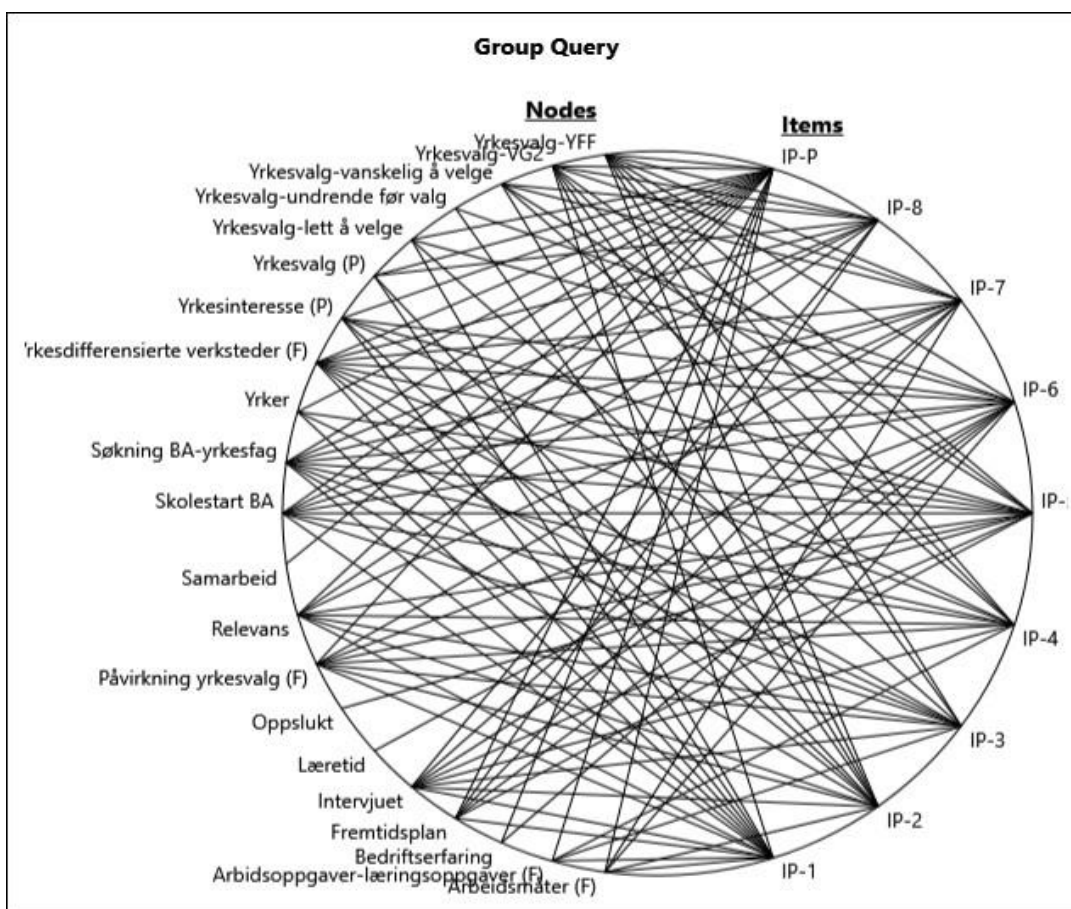
Den vanligste formen for dataanalyse er å kode, eller kategorisere, intervju-uttalelser. I arbeidet med koding leser forskeren gjennom utskriftene og koder relevante avsnitt for å kunne hente frem de kodede avsnittene for fornyet gransking og foreta omkodinger eller kombinere ulike koder. Ved koding knyttes et eller flere nøkkelord til et tekstsegment for å tillate senere identifisering av en uttalelse, mens kategorisering er enn mer systematisk begrepsdannelse rundt en uttalelse som skaper forutsetninger for kvantifisering (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 226).

Intervjuguiden dannet en rød tråd for intervjusamtalene og retningen for samtals temaer. Jeg som forsker har samlet inn uttalelsene og stilt spørsmål som ledet frem til de ønskede emnene intervjupersonen snakket om. Min aktive lytting og oppfølging av uttalelsene til intervjupersonene var med på å styre samtals retning. Intervjuene og transkriberingen dannet grunnlaget for arbeidet med analyseringen av intervjupersonenes uttalte meninger.

Analysearbeidet har således blitt farget av hvordan intervjuene ble gjennomført for videre behandling av dataene. Kvale og Brinkmann påpeker at intervjuene er levende samtaler og med det være forsiktig med transkripsjoner og at de bør tjene som midler, verktøy for fortolkningen av det som ble sagt i intervjuene (2015, s. 218).

Alle de ni intervjuene ble benyttet i analysearbeidet og samlet var det nesten fire timer med lydopptak som ble transkribert. I hermeneutikken vises det til læren om fortolkning av tekster, noe som kan øke bevisstgjøringen og refleksjonene over flere aspekter ved kunnskapsproduksjonen gjennom intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 73).

Etter importeringen av de transkriberte filene til programmet NVivo 12, ble utsagnene kodet. I den første runden var det 21 koder. Figuren nedenfor viser linjene fra intervjuene til hver av kodene. Det indikerer at intervjupersonene uttalte sine meninger for den første kodingen av undersøkelsen. En slik koding hentet fra materialet er som teoretiske begreper og kan se på som *in-vivo-koder* (Anker, 2020, s. 78) og betyr at de ikke er ferdig definerte.



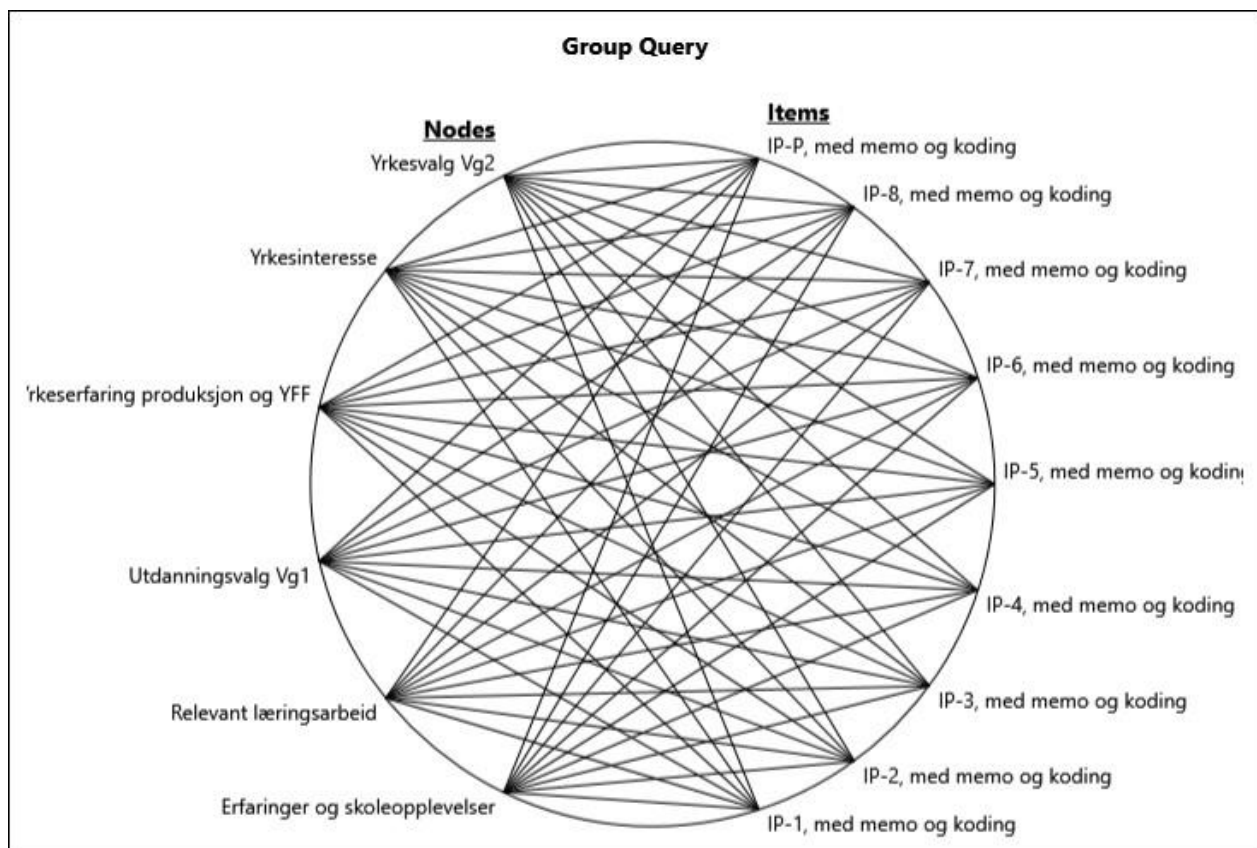
Figur 2. Viser knytninger mellom intervjupersonene og kodene. Fremstilt i programmet NVivo 12.

Figuren fremviser knytningene mellom intervjupersonene og kodene og visuelt vises det et behov for å definere færre koder. Etter ny gjennomlesing av de transkriberte intervjuene dannet jeg en formening og skrev inn et memo for hver av intervjusamtalene i programmet NVivo. Memoene ble hver på omtrentlig en halv side og ga meg et blick for intervjusamtalene. Jeg tok så utgangspunkt i forskningsspørsmålene og lagde nye koder. Det beskrives som en deduktiv form for koding av Trine Anker (2020, s. 79).

Trinnene fra lydfiler til tekstfiler og arbeidet med kodene som utviklet seg, ga gjennom denne prosessen utvikling av kodingen med sikte på å danne grunnlag for kategorier og begreper (Grønmo, 2016, s. 268). Underveis i arbeidet ble det utviklet begreper og Grønmo beskriver et begrep som en betegnelse på en bestemt type fenomener. Sett i sammenheng med kategorier kan et begrep være betegnelsen på de fenomenene som inngår i kategorien. Begrepet kan dermed

være et navn på kategorien (Grønmo, 2016, s. 269). Trine Anker beskriver en lignende prosess hvor starten med kodene ble omdefinert til kategorier fordi de var store og overordnede (2020, s. 79).

Figuren nedenfor viser linjer fra intervjupersonenes meninger knyttet mot de seks nye kategoriene. Illustrasjonen viser at alle intervjupersonene har uttalt meninger som griper inn i kategoriene.



Figur 3. Visning av knytninger mellom intervjupersonene og kategoriene. Fremstilt i programmet NVivo.

I det første analysearbeidet ble det satt opp 21 koder ut ifra intervjumaterialet, en induktiv form for koding. I neste fase ble det med blikket rettet mot forskningsspørsmålene utviklet seks kategorier og med det en deduktiv tilnærming (Anker, 2020, s. 79). Trine Anker beskriver analyser som beveger seg frem og tilbake mellom empirisk materiale og teori, og kaller det abduktiv analyse (2020, s. 80).

Etter at det ble foretatt en reduksjon til seks kategorier, kan man ved å sammenligne figurene se en endring. I figuren med seks kategorier, vises det linjer fra alle intervjuene til hver av kategoriene. Det indikerer at alle intervjupersonene har uttalt meninger som har blitt koblet til hver av kategoriene. Ved å kode materialet og kategorisere med utgangspunkt i forskningsspørsmålene var det mulig å trekke ut meningsbærende utsagn fra de transkriberte tekstene, som hver for seg er eksklusive, og det dannet et bilde som samlet kunne virke uttømmende for temaet (Grønmo, 2016, s. 129). Intervjupersonenes uttalelser kunne således hentes frem igjen under kategoriene. Kvale og Brinkmann hevder at vi ikke bør blåse opp analysestadiet og at intervjuanalysen ligger et sted mellom den opprinnelige fortellingen som ble fortalt til intervjueren, og den endelige historien som forskeren presenterer for et publikum (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 219).

Når jeg arbeidet med analyseringen av det transkriberte materiale var det vesentlig å forstå min rolle og tolke meningene til intervjupersonene slik de så objektivt som mulig var ment. Hvilke utsagn intervjupersonene kom med kunne være situasjonsbetingede og intervjuene var hver for seg en samtale hvor trygghet, relasjon og forventninger var elementer som grep inn i og kunne påvirke min fortolkning. Med det blikket var det vesentlig for forståelsen og det videre arbeidet at hver enkelt respondent ble behandlet ut i fra sin egenart (Grønmo, 2016, s. 227).

Kunnskapen som ble produsert bygde på intervjuene som var uttalt fra intervjupersonene i deres egne situasjoner fra opplæringen og deres forståelse og erfaringer fra denne. I den sammenhengen er meningene unike og kan ikke direkte sammenlignes med undersøkelser fra andre elevmiljøer med annen tilnærming.

4.8 Pålitelighet og gyldighet

Beskrivelsene av handlingene i oppgaven og forskerens utførte oppgaver er vesentlig for oppfattelsen av påliteligheten og gyldigheten. Kvale og Brinkmann beskriver at flere kvalitative forskere har byttet ut reliabilitet med pålitelighet og validitet med gyldighet og dermed tatt i bruk dagligdagse språkuttrykk (2015, s. 275). Med det menes at påliteligheten styrkes ved grundig utredning for hvordan intervjuene ble planlagt og gjennomført, samt hvordan transkriberingene foregikk og ble analysert (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 303). I analysearbeidet har jeg også stilt

meg kritiske spørsmål for å hindre partiske og selektive fortolkninger, samt presentert argumenter for funnenes gyldighet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 306). I dette arbeidet er det vesentlig å ha beskrevet hendelsesforløpene med tanke på transparens ved en lignende undersøkelse på et senere tidspunkt og derav styrket påliteligheten til undersøkelsen. Gyldigheten styrkes ved at forskningsarbeidet er transparent og fremviser alle stadiene i forskningsarbeidet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 137).

Jeg intervjuet ni elever om deres erfaringer for temaer som omhandlet problemstillingen, forbundet til elevenes opplæring på skolen, om arbeidsoppgaver og motivasjon, samt søkningen til utdanningsprogrammer og valg av yrke. Til hjelp i intervjusamtalen ble det benyttet en intervjuguide som jeg hadde prøvd ut med temaer for formålet med undersøkelsen. Spørsmålene i intervjuguiden ble utarbeidet med åpne hovedspørsmål og oppfølgingsspørsmål som kunne tilpasses intuitivt for å få flyt i samtalen og få svar innenfor temaene som var relevante. Denne tilnærmingen anses som et semistrukturert intervju, en planlagt og fleksibel samtale. Formålet var å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden med henblikk på fortolkning av meningen med de fenomener som ble beskrevet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 357). Etter prøveintervjuet ble intervjuguiden noe redigert som tidligere omtalt. Ved gjennomføringen av intervjuene hadde jeg med mine erfaringer og forhåndstanker for oppfølgingsspørsmålene. Alt forarbeidet med tenkning og planlegging var til nytte for flyten i samtalen og for intuitivt å kunne stille relevante spørsmål i samtalen.

Dette forarbeidet bidro til at møtene med intervjupersonene fortonte seg som intervjusamtaler, og samtidig var jeg forberedt på eventuelle hendelser underveis i intervjuene. Grønmo hevder at intervjuguiden skal være tilstrekkelig omfattende og spesifikk til at forskeren får de typer informasjon som er relevant for studien, men den skal samtidig være så enkel og generell at hvert enkelt intervju kan gjennomføres på en fleksibel måte (Grønmo, 2016, s. 168). Jeg opplevde at intervjupersonene hadde lyst til å fortelle meg om deres erfaringer for temaene. Min oppfattelse var at elevene rolig formidlet sine egne meninger og uttalte sine svar på en reflektert og troverdig måte med personlig preg. Intervjuene er beskrevet og kan etterprøves, selv om situasjonen i en eventuell ny undersøkelse vil være planlagt og gjennomført under andre forutsetninger.

Pålitelighet har med forskningsresultatene konsistens og troverdighet å gjøre. Kunnskapen som ble produsert ut ifra intervjuene har vært gjennom flere faser. For påliteligheten var det viktig å beskrive transformasjonene fra den muntlige uttale til tekst i transkriberingen og videre

transparens for koding og kategorisering for å se etter og frembringe relevante funn. Ofte behandles pålitelighet i sammenheng med spørsmålet om hvorvidt et resultat kan reproduseres på andre tidspunkter av andre forskere (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Jeg mener intervjuene kan etterprøves med grad av samme resultater, gitt under like forutsetninger, samtidig er jeg ydmyk for at planlegging, gjennomføring og bearbeiding av data vil formes ut ifra situasjonene som oppstår. Grønmo beskriver reliabiliteten defineres generelt som graden av samsvar mellom ulike innsamlinger av data om samme fenomen basert på samme undersøkelsesopplegg (2016, s. 242). Trine Anker belyser reliabilitet og hevder det er omdiskutert i kvalitative studier og at begrepet springer ut av kvantitativ metode (2020, s. 108). Hun underbygger det med kvalitative studiers egenart, og utfordringene med det å kunne utføre tilsvarende forskningsarbeid med samme resultater for å kunne være reliabelt. Videre bruker hun det norske ordet pålitelighet og at fremstillingen av dataene er godt gjennomført (Anker, 2020, s. 108). Hun påpeker, for å kunne stole på en studie, må den være pålitelig. Jeg mener fremstillingen av materialet og dataene er godt gjennomført og pålitelig. Valg av metodisk tilnærming og utvalget av intervjupersoner er grundig belyst og med det transparent, og objektivt og ærlig fremstilt.

Gyldighet brukes som kvalitetskriterium for om forskningsresultatene svarer på det fenomenet som utforskes (Anker, 2020, s. 109). Studien er utført på en skole som har gode forutsetninger for mangfoldet i elevenes utøvelse av yrker i opplæringen på Vg1 og et bredt skoletilbud på Vg2, som få andre skoler kan sammenligne seg med. Studien kan allikevel være av interesse for andre og være overførbar ved at jeg har prøvd å få frem hvordan undersøkelsen kan bidra for andre utover mitt prosjekt. Trine Anker beskriver at det i slike avgrensede studier ikke er tilrådelig å generalisere (2020, s. 110). Gjennom forskningsprosjektet har jeg selv samlet materialet, bearbeidet og analysert. Min bakgrunn og førforståelse er lagt frem. Planleggingen og min deltakelse i intervjusamtalene er beskrevet (Anker, 2020, s. 111). Jeg har i funnkapittelet og drøftingskapittelet ønsket å korte ned, finne essensen for kategoriene og sammenfatte sitatene. Tiden ble litt knapp for det, og jeg ser i min selvrefleksjon at en slik utførelse hadde styrket validiteten, samtidig har jeg erkjent dette faktum og vært ærlig på arbeidet som er utarbeidet og fremlagt. I min refleksjon for videre arbeid med oppgaven, er det tid til et mer kritisk syn på egne funn, som ville blitt prioritert. Kvale og Brinkmann beskriver det ved at forskeren spiller rollen som djevelens advokat overfor sine egne funn (2015, s. 279).

5.0 Funn

I dette kapittelet presenteres funnene. I analyseprosessene kom jeg frem til de seks kategoriene: *Utdanningsvalg Vg1 – Yrkesinteresse - Erfaringer og skoleopplevelser - Relevant læringsarbeid – Yrkeserfaring produksjon og YFF - Yrkesvalg Vg2.*

Intervjupersonenes meningsfulle uttalelser fra intervjusamtalene er systematisert og samlet for hver av kategoriene. Arbeidet med å komme frem til og fremvise meningsbærende utsagn fra intervjusamtalene har grepet inn i kunnskapsproduksjon (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 36). Navnene til intervjupersonene er anonymisert som tidligere beskrevet og uttalelsene som fremvises i dette kapittelet består utelukkende av fiktive navn.

5.1 Utdanningsvalg Vg1

Kategorien *utdanningsvalg Vg1* kom jeg frem til ved å samle intervjupersonenes meninger for de valgene som ble foretatt i overgangen fra ungdomsskolen til videregående skole. Elevene stod ovenfor viktige valg i livet, søkte råd og fortalte hvem som var med og påvirket når eleven selv tenkte tilbake på de prosessene og valgene som ble foretatt året før. En sa det slik:

Det var jo spennende det. Jeg satt med mamma og pappa og så skulle jeg bestemme hva som passet for meg. Tenkte at bygg- og anleggsteknikk passet for meg. Og så hadde jeg lyst til å prøve noe nytt (Tor).

Eleven uttalte også å ha mottatt råd fra rådgiveren på ungdomsskolen og begrunnet hvorfor han valgte bygg- og anleggsteknikk. «Jeg var litt lei av studier, (...) prøve noe nytt og så prøvde jeg meg her, så det var veldig gøy og følte det var riktig for meg» (Tor). Flere elever uttrykte å ha tatt egne valg i samråd med sine foreldre for ønsket utdanningsprogram på videregående, et utsagn: «Jeg tenkte litt og snakket med mamma og pappa. Men, det var mest meg selv egentlig, som tenkte litt på hva jeg ville videre» (Jon). I samtalen fremkom det at utdanningsvalget hadde vært krevende for en ung person og det tolkes også som reflektert ved at valget er stort og griper inn i personens fremtid:

Det var vanskelig, det var stressende, det var veldig mye som skjedde akkurat på den tiden også på slutten. Plutselig skal jeg velge fremtiden min. Det er et stort valg da (Jon).

En annen uttalte seg slik på spørsmålet om det var flere som gav råd og veiledning med yrkesvalget: «Faren min, venner til faren min, venner og moren min, så alle familie og venner» (Ola).

Når skoleåret gikk mot slutten og elevene fikk litt distanse til fjorårets søkning viste samtalen at det var flere som vagt husket sine tre utdanningsvalg vel ett år tilbake i tid. Et utsagn: «Jeg søkte bygg som første, og så tror jeg at jeg hadde elektro på andre og TIP på tredje» (Anders). Eleven fikk også råd av mange for sitt utdanningsvalg, noe denne uttalelsen fremviser:

Jeg pratet mye med pappa og så var det rådgiveren på skolen og så har jeg pratet mye med de forrige lærerne mine på ungdomsskolen. Jeg har spurt litt rundt om hva de tror er lurt og fått gode svar (Anders).

I en annen uttalelse kan det tolkes som onkelen ga veiledning ut ifra sine egne erfaringer og muligens også tolket sin nevøs interesser og skoleerfaring i forhold til rådet som ble gitt.

Nei, eller jo, onkelen min sa til meg at jeg må bare glemme studie. Det er fagbrev du må skaffe deg og tømmer er kjempebra yrke. I stedet for studie der du går tre år skole og så skal du fortsette å studere. Det fikk meg også til å tenke ikke sant, at du blir jo ferdig ganske kjapt, pluss at du utdanner deg på en måte nå ikke sant (...). Jeg er ikke akkurat den skoletypen som orker å jobbe så mye med prøver og alt det der. Og det var bra råd (Lars).

Uttalelsen «jeg må bare glemme studie» er interessant, ofte kan yrkesrettede linjer oppfattes som noe mer trivielt med praksis innenfor eget interessefelt, mens ordet *studie* oftere relateres til mer teoretiske studier. Eleven viser innsikt for ønske om å gå på BA og han utdyper det med å lykkes og være aktiv på skolen. I tillegg fremheves det sosiale, det å lage noe i praksis, finne løsninger når han engasjert forteller om vinnerfølelsen av å få det til:

(...). Du sitter ikke bare på en stol, du er aktiv, du har kompiser du kan snakke med mens du bygger. Så det var det som fikk meg til å velge bygg. Du kommer frem til løsninger. Hvis det er problem så må du bare tenke. Du får en sånn vinnerfølelse. Og så ser det bra ut og da er du der (Lars).

Det forstås som at eleven ble engasjert av å løse oppgaver, som også kunne være krevende, og det å kunne lage noe nytt, som ga mestringsfølelse. Ei jente svarte utfyllende på spørsmålene og tilkjennega sine forventninger og hva som kunne ha påvirket i overgangen fra ungdomsskolen til videregående. Videre poengterte hun å ha blitt godt mottatt på besøksdagen, i tillegg til å være med kjente, som en styrke for sitt valg, og hun reflekterte også over dette med kjønn på BA:

Ja, (...) vi kom på besøk på [skolen] og på bygg- og anlegg og da kom jeg på verkstedet (...), og så tok guttene godt imot på første klasse vgs og jeg likte meg her og jeg kunne se meg en fremtid hvor jeg kunne jobbe selvstendig og hardt arbeid. Og ja, fokusere på å bygge opp noe. Så det var veldig rart for en jente å se på bygg og anlegg da som kan gjøre i fremtiden. Så jeg skjønner at jeg gjorde et godt valg synes jeg (Lina).

Hun var tydelig på at opplevelsen på besøksdagen var avgjørende for valget av skole og utdanningsprogrammet BA. Eleven beskriver i tillegg å ha blitt inspirert av å se på når onkelen og faren har utført arbeid på huset og fremmer sitt eget ønske om å utføre hardt arbeid, samt mindre omfang av skriveoppgaver i akademisk retning, når hun forteller:

(...) liker jeg ganske mye håndverk og produksjoner, som kan bli til noe, eller et hus eller dukkehus og liker ganske mye hardt arbeid og (...) på ungdomsskolen kunne jeg ikke så særlig mye skriveoppgaver som man må kunne veldig mye i andre jobber sånn som advokat, politi eller sjef eller sånne der, det kunne jeg ikke se meg i fremtiden da (Lina).

En annen uttalelse underbygger viktigheten av besøksdag på skolen:

Tilbake til ungdomsskolen så hadde du sånn besøksdag og jeg synes det var veldig spennende og (...) at det finnes flere muligheter. Egentlig er det det samme hvilken vei man går egentlig tror jeg (Nils).

Jeg funderte flere ganger over mulige tolkninger for utsagnet «egentlig er det det samme hvilken vei man går» og ser det som en mulighet at eleven mener det som skjer og oppleves blir viktig for de valgene som foretas. Det kan også forstås som at det finnes mange muligheter og flere kan være interessante. For en annen virket det som valget til Vg1 BA var enkelt, samtidig med at han bar preg av interesse for utdanningsvalget, ved bruk av ordene *spennende* og *like*: «Nei, egentlig ikke. Det var hva jeg synes var spennende og hva jeg trodde jeg ville like jeg valgte» (William). Flere av våre elever har krevende utfordringer i starten på sine unge liv og opplever av ulike årsaker å bo andre steder enn blant sin familie, noe denne uttalelsen tilkjenner for hvem som ga råd og veiledning:

Jeg bor i sånn mindreårig hjem, så de gav meg råd om hva jeg kan bli. Om hvordan jeg kan oppleve det å jobbe der. Ikke rådgiver, men de som jobber på hjemmet. De gir oss råd hva vi kan gjøre i fremtiden og de hjelper oss med melding, som kontaktperson (Petter).

Med oppfølgingen i intervjusamtalen fremkom det at eleven hadde BA på sitt andrevalg, helse og oppvekst var førstevalg til Vg1. Tilfeldigheter, som i dette tilfellet, kan bli avgjørende for individets fremtid.

5.2 Yrkesinteresse

Elevene opparbeidet seg egne erfaringer i produksjon og YFF gjennom skoleåret på Vg1. Kategorien *yrkesinteresse* ble formet etter å ha analysert intervjupersonenes meninger for interessante yrker. Noen har bekjenskaper som en faktor for sin yrkesinteresse:

Jeg visste ikke helt hva jeg ville bli når jeg ble stor. Men jeg tenkte bygg og anlegg var gode muligheter i fremtiden. Der hadde jeg en jobb i fremtiden hvis jeg valgte bygg og anlegg (Tor).

Bekjentskap og muligheter for jobb er ytre påvirkningsfaktorer som kan spille inn på elevens yrkesinteresse, noe som utdypes: «Ja, mamma driver jo med betong, og så synes jeg treteknikk er veldig moro og så tenker jeg kanskje gå i den retningen» (Tor). Eleven hadde en trygghet i starten på skoleåret i form av mulighet for lærejobb i betongfaget etter to år på skolen. Gjennom skoleåret og ved å få erfaring i mange yrker har elevens yrkesinteresse dreid mot et nytt yrkesvalg, og på oppfølgingsspørsmålet; «Tror du at hvis du ikke hadde fått prøvd alle disse verkstedene, at du da hadde fortsatt innenfor betongfaget»? Svarte han tydelig: «Ja, da hadde jeg gått betong, hvis jeg ikke hadde testet ut treteknikk» (Tor).

Ved å få prøve ut flere yrker dannes det et bredere erfaringsgrunnlag før elevens valg av yrke. Det ga tanker for videre refleksjon og undringer for de dimensjonene som kan oppstå når eleven kan tilegne seg erfaringer ved å lære, og selv oppdage ved å arbeide med oppgaver i yrkene. Opplevelser former individets interesser og formål med læringen, noe uttalelsen signaliserer:

Jeg synes det er veldig interessant å lære nye ting på verkstedet. Når dere lærere lærer oss forskjellige teknikker. Hvordan vi kan bli bedre håndverkere og så lære ting på verkstedet synes jeg er mest lærerikt (Tor).

Flere kan ha blitt påvirket av bekjenskaper noe denne uttalelsen tilkjenne gir på spørsmålet, har du visst lenge hva du vil utdanne deg til:

Jeg har tenkt å gå videre på byggteknikk og så er jeg ikke helt bestemt, men jeg er sånn 90 prosent sikker på at jeg kommer til å gå tømrer. Jeg har fått litt av faren min, fordi han er tømrermester og så er det rett og slett treverk jeg liker å holde på med mest (Anders).

Eleven var godt kjent med utdanningsprogrammet som bygget videre på BA, byggteknikk med fordypning tømrer under K-06. Samtidig gir uttalelsen «så er det rett og slett treverk jeg liker å holde på med mest» uttrykk for at eleven har prøvd andre yrker og vurdert at treverk er det han mest ønsker å holde på med. En annen forteller om mulighetene, og å ta med erfaringer til andre arenaer, fra skolen og videre ut. Intervjupersonen forteller også hva som oppleves interessant på skolen:

Det er vel verkstedene som er interessant, altså du lærer når du får oppgaver (...) pluss at du kan ta med deg det du lærer her videre. (...) så får du litt erfaring fra verkstedet som du kan ta med deg ut. (...). Det du lærer her kan du bruke hjemme også. Du lærer noe du kan ta med deg videre ikke sant (Lars).

En som var litt eldre, hadde tidligere erfaring fra TIP og billakkerer, og samtidig kjent på drømmen om å bli ingeniør. Eleven sine erfaringer grep inn i hans videre tenkning for utdanningen og ønsket om en ny retning for å nå et langsiktig mål, noe utsagnet viser:

Jeg har alltid drømt om den ingeniørutdanninga da. Ikke innenfor bilbransjen. (...). Jeg var ikke noe interessert i å fortsette med bil. Da tenkte jeg ingeniør innenfor bygg da.

Bygg-ingeniør eller bro-ingeniør. Etter svennebrev vil jeg gjerne gå videre (...) (William).

Eleven uttalte sin interesse for å nå et langsiktig mål, en drivkraft for å lykkes med stegene i utdanningen og legger til: «Interessant, nei, jeg interesserer meg for å lære fagene. Jeg elsker fysisk arbeid da. Å være i bevegelse, ikke bare sitte» (William). Det forstås som et sterkt insitament om at eleven ønsker å lære ved å være fysisk aktiv. Læring ved praksis og i utførelse der hvor arbeidet fysisk foregår. Ikke bare sitte, kan være et uttrykk for at det lett kan bli passivt for eleven i et klasserom med teoriundervisning, slik kan kombinasjonen av praksis-teori i oppgavens naturlige miljø være en drivkraft for økt indre motivasjon i læringsarbeidet.

Innblikk fra en intervjusamtale, fremviste noe usikkerhet for intervjupersonens yrkesinteresse. Eleven oppdaget at det var mange fag å velge blant og at det ble vanskelig å velge. Ofte i livet kan det å ha prøvd, også med tanke på yrkesutøvelser, gi en innsikt om det en ønsker å finne ut av, noe som synliggjøres i uttalelsen: «Jeg hadde en liten tanke om at jeg ville bli tømrer. Det var vanskelig, det var veldig mye å velge mellom. Jeg tenkte litt på overflateteknikk» (Jon). Eleven uttrykte også interesse for å lære noe nytt og få kjennskap til yrkene for å se om han fikk til noe: «Det er jo å lære noe nytt. Liker å holde på med noe å se at jeg får til noe» (Jon). Det forstås som et klart ønske om å oppleve mestring i utøvelsen av yrker.

Halvveis i skoleåret kommer det representanter for de mindre fagretningene til skolen for å presentere sine yrker. Ofte har de med lærlinger, som forteller om mulighetene for å få

lære plasser og lønn, i god tid før søkningen til neste skoleår innen 1. mars. Det kan påvirke elevenes valg, noe dette utsagnet viser: «Treteknikk, det er to jenter som jobber der. De sier du får lærlingplass hvis du kommer på skolen» (Petter).

Noen elever har en mer langsiktig plan for sin yrkesinteresse og enkelte har en plan om samarbeid på tvers av fag i fremtiden, noe som kom frem i denne samtalen om yrkesinteresse: «Mest som rør, fordi jeg skal åpne firma, så jeg skal på rør. Broren min skal begynne på tre. Samarbeide skal vi gjøre i fremtiden» (Ola). I Norge ser eleven muligheter for arbeid og egen selvstendighet innenfor rørleggerfaget i fremtiden, noe som kommer frem i samtalen: «(...). Jeg skal åpne firma (...)» (Ola).

5.3 Erfaringer og skoleopplevelser

Intervjupersonenes uttalelser viser funn for kategorien *erfaringer og skoleopplevelser*. Det kan favne vidt og erfaringer og skoleopplevelser knyttes mot faglighet og det sosiale. Noen samtaleuttalelser viser hvordan dette året har vært for intervjupersonene her på bygg- og anleggsteknikk: «Det har vært veldig bra. Jeg har fått en bra klasse og gode medelever og en god lærer så jeg trives veldig bra» (Tor). I en annens uttalelse fremheves det å ha lært utrolig mye og mer enn forventet, samtidig kunne utfordringene vært større i realfagene. Videre forstås det som yrkespraksisen i verkstedene var givende og lærerike:

Jeg synes det har vært veldig fint, for jeg har lært utrolig mye innenfor de forskjellige verkstedene. Mye mer enn det jeg trodde jeg ville lære. (...). Føler jeg kunne fått litt mere utfordringer og tilleggsoppgaver i fellesfagene (...). (Anders).

Opplevelsen av å komme på en ny skole med annen struktur og miljøskifte, kan være positivt. Det griper inn i elevenes forventninger og motivasjon i overgangen fra ungdomsskolen til videregående. Denne personens opplevelser fremkom slik:

Det var veldig gøy. Det var veldig stor forskjell fra ungdomsskolen. Så ikke bare var timene annerledes, men mye bedre lærere også. Så det var veldig gøy. Så er det jo, det var ikke så veldig mye fag, men også praktisk arbeid som var veldig gøy (Jon).

Forventningene ble innfridd og motivasjonen var tilsynelatende høy. Det tolkes at eleven ble sett og lærerne var velmenende. Utsagnet «det var ikke så veldig mye fag» tolkes som at det var passe andel fellesfag og veldig gøy med praksis. Undervisningen og arbeidsoppgavene på skolen engasjerer eleven, han forteller det slik om det å være oppslukt å kunne glemme tid og sted: «Veldig ofte. Skjer hver uke. Opplever det mest i engelsk (...). Det hender at det skjer i verkstedet. Egentlig stort sett der det skjer» (Jon). Svaret utdypes med: «Det er veldig gøy å jobbe. Så det blir på en måte gøy og da glemmer jeg alt annet på en måte» (Jon). Det kan tolkes som at eleven har hatt et fint skoleår, tiden har gått fort og læringen har vært lystbetont. Det emosjonelle med tilhørighet og venner er en viktig faktor for trivsel, noe denne uttalelsen underbygger:

Jeg synes det var greit. (...). Det var jo mye lettere fordi jeg har kompiser her, som jeg har kjent lenge. Hvis jeg ikke hadde hatt kompiser her så kunne det ikke vært så interessant (...). Men nå trives jeg (Lars).

Erfaringer og opplevelser kan gi utslag i omvalg av fagretning. En elev med to års erfaring på TIP og billakkerer uttaler grunnen til omvalget slik: «Jeg mistet interesse for billakkereren. Eller, jeg ville prøve noe nytt. Da fikk jeg mulighet til det» (William). Eleven utdypes hvordan han synes året på bygg og anleggsteknikk har vært:

Vært for meg veldig rolig siden jeg bare har halve dager liksom, men har vært heldig med kontaktlærer på skolen egentlig. Jeg har bare hatt programfag, produksjon og yrkesfaglig fordypning. Og, så jobber jeg litt ved siden av (William).

Tidligere år hadde eleven bestått fellesfagene, slik at ukeplanen bestod av en hel og fire halve skoledager og med det benyttet eleven anledningen til å jobbe i tillegg til skolen.

Det kan være krevende sosialt å være en del år eldre enn de elevene som kommer rett fra ungdomsskolen, noe denne fortellingen viser: «Det er litt sånn vanskelig, det er ikke så mange jeg kjenner, så det var litt alt nytt» (Petter). Eleven utdypes: «Det er bra, men de er litt yngre enn meg. Så det er ikke noe vi kan prate om eller snakke om. Så vi er litt stille» (Petter). Han opplever at det kan være vanskelig å holde en samtale grunnet aldersforskjellen. Uten at det kom

frem i samtalen, kan det også være grunnet kulturforskjeller i form av språk og oppvekst i ulike land. Samtidig forteller han engasjert om sitt skolearbeid: «Når vi er i verkstedet så glemmer jeg tid og sted. Jeg pleier ikke å kikke mye på klokka (...)» (Petter).

Overgangen til ny skole er en mulighet for en ny start med blanke ark. Det kan være krevende, utfordrende og samtidig spennende. For noen kan det ta tid og være en omfattende prosess å bli kjent med alle. En svarte slik:

Det var sånn litt gøy å bli kjent med flere folk. Det var litt tøft siden de jeg ikke var sammen med, de jeg gikk med på den gamle skolen. Jeg savnet å gå i samme klasse med dem på ungdomsskolen. Nå er det bedre siden vi jeg er blitt kjent med alle (Nils).

Eleven fortsetter med å fortelle hvordan året på BA har vært: «Veldig bra lærere, mye noen ganger, kan bli lei på verksted og sånn lange dager og da er motivasjonen nede» (Nils).

En annens uttalelse forsterker hvordan det var å begynne på videregående: «Det var litt skremmende første gang, så etter hvert var det litt gøyere. Det var kjempefint faktisk» (Ola). I samtalen fortalte eleven om erfaringene sine med opplæringen i rørleggerbedrift på onsdager og at det er allsidighet i yrkesutøvelsen, noe dette utsagnet viser:

Ja, ikke bare tømrer, det er mye forskjellig. Mest vi jobber med bad så jeg jobber med flislegger også med membran også, så jeg jobber med alt det her (Ola).

Han forteller engasjert om de ulike yrkesgruppene han jobber med på baderommene ute på byggeplasser. Selv om han jobber i en rørleggerbedrift og det er hovedfokuset, fortelles det om at bedriften har tømrere og murere og at eleven får prøvd ut flere yrker på arbeidsplassen også.

Opplevelsene til denne personen viser at tiden gikk kjempefort i verkstedet. Han var oppslukt av arbeidsoppgavene, og fremstilte det billedlig med at tre timer føltes som et kvarter:

Ja, flere ganger, jeg har opplevd at tida har gått vanvittig fort for det er gøy å jobbe og det var jo senest på tirsdag så dreiv jeg og satte opp noe på småfag-verkstedet og føler at de tre timene gikk kjempefort rett og slett. Føltes ut som et kvarter (Anders).

Eleven beskriver også hva som gjorde at det ble så interessant: «Bare fordi vi jobbet godt og så liksom fremdrift i det vi holdt på med» (Anders). Og, forteller om hvordan det var å ha mye praksis i verkstedene:

Det er det jeg egentlig føler at man får mest ut av, i verkstedtimene, at det er mye praktisk. Det kunne vært greit med litt mere teori (...) ellers så føler jeg at praksis er det jeg får mest ut av (Anders).

En annen uttaler det slik å være oppslukt med arbeidsoppgavene på skolen:

Ja (...) har jo et eksempel på treteknikk for jeg skulle bygge den stolen og jeg hater å være sist. Jeg vil bli ferdig først, så da jobbet jeg, da følte jeg at jeg måtte jobbe. Jeg ville ikke være bakerst. Da jobbet jeg hardt (...) så da satte jeg meg inn i det, så da jobbet jeg ganske bra. (...) Vi skulle jo ha det med hjem også og det skulle være fint også, istedenfor at det blir stygt og ujevnt og tulle (...) Du må være til stede og være nøyaktig (Lars).

Uttalelsen kan forstås som om han så på læringsoppgaven og lagde en egen konkurranse for å være fokusert, bli raskt ferdig og benytte tiden, samtidig som stolen skulle være fin og nøyaktig utført for å vise den frem hjemme.

Flere oppgir å være så interessert av arbeidsoppgavene på skolen at man glemmer tid og sted:

«Ja, faktisk. Hele tiden faktisk. Jeg glemmer hele tiden, når jeg jobber med tegning og bransjelære mest. Så jeg, tiden går fort, så det er gøy» (Ola). Intervjuer: «Det er bra, hvorfor»: «Jeg (...), jeg vil jobbe med oppgaver og sånn hvor jeg vet at hvis jeg lærer her alt på vg1, så jeg tar med neste år (...) til vg2» (Ola).

Kapittelet avrundes med en betraktning, som griper inn i erfaringer og skoleopplevelser med å være oppslukt, noe uttalelsen fremviser: «Ja, faktisk når jeg er veldig inn i oppgaven så går tiden veldig fort og så plutselig er jeg ferdig, så det går veldig fort når jeg jobber bra og når jeg er i full drift» (Tor). Det indikerer at gode læringsoppgaver engasjerer eleven og motiverer til å arbeide uten å tenke på tiden. I tillegg begrunnes oppgaven som spennende, noe uttalelsen utdyper: «Nei, fordi jeg synes det var så gøy at det var veldig spennende å jobbe med det jeg gjorde» (Tor).

5.4 Relevant læringsarbeid

Kategorien *relevant læringsarbeid* fremviser intervjupersonenes meninger for opplæringens innhold med relevans til yrkene. Elevene tilkjenner i stor grad at læringsarbeidet var relevant. Flere fortalte i samtalen at fagene var morsomme, og at aktivitet er bedre enn å sitte stille og utdyper å ha lært veldig mye med utsagnet «som jeg ikke kunne fra før». Det kan tyde på at læringsoppgavene var nye og varierte:

Ja, det var ikke så mye å sitte stille og jobbe, som kan bli litt kjedelig i lengden. Så er det mye deiligere nå på grunn av lærerne, og så gjør det fagene mye morsommere. Jeg kjenner at jeg har lært veldig mye som jeg ikke kunne fra før på den tida her (Jon).

Det tilføyes hva han opplever som interessant på skolen: «Ja, det er jo alle de morsomme fagene. Lære noe nytt som jeg får brukt for i fremtiden. Alle fagene er morsomme» (Jon). Uttalelsen gir uttrykk for at eleven mener læringsarbeidet i verkstedene var relevante og det forsterkes med utsagnet:

Veldig, for litt siden så fliste jeg mormor sitt kjøkken. Fikk betalt for det, så det var litt gøy. Så jeg føler at jeg får veldig mye brukt for det allerede (Jon).

Han fortalte om kunnskapen, var tydelig stolt over arbeidet hos mormor og tjente penger allerede på siste del av Vg1. Videre frembringes det tanker om hvorfor det arbeides med oppgavene på skolen: «Det er jo for å forberede oss til å bli lærlinger for fremtiden, slipper å komme ut helt uerfarne» (Jon).

En annen fortalte om relevans og det han jobbet med på skolen slik:

Ja, alt kommer til å bli relevant i fremtiden. For det meste i hvert fall. (...), jeg har tatt med meg mye fra de forskjellige verkstedene til de andre. Så det er veldig bra (Tor).

Lina fortalte engasjert om sitt læringsarbeid på flere verksteder og benyttet ord som fokusert, interessant, nøyaktighet og å være fornøyd. Det indikerer at hun har kjent på mestringen og relevansen av å utføre læringsoppgavene med uttalelsen:

(...) fokusert på treteknikk (...) ulike maskiner og snekring og lage møbler og sånn. På tømmeren å lage store hus og sånn, men da jeg kom på mur var det veldig interessant for flis-legging var veldig gøy og da vi lagde murvegg ble jeg ganske fornøyd med arbeidet mitt (...) første flisleggingen min synes jeg at jeg gjorde en veldig fin jobb (Lina).

Samtalen fortsatte med hennes fortelling om hvorfor hun arbeidet med oppgaver på skolen:

Ja, (...) oppgavene er noe vi skal ha i fremtiden også. Som (...) tegne hus så krever det en del måling og tegne gode linjer og sette inn mål og sånt. Jeg skjønner jo at lærerne gir oss sånne oppgaver for at vi skal kunne i fremtiden og ikke slite med alle (Lina).

Jeg tolker at eleven så relevansen mellom tegningsdelen og de praktiske arbeidene på verkstedet, og med utsagnet *i fremtiden* kunne anvende kunnskapen relatert til arbeid på byggeplasser i bedrift. Relevans kan også være i forhold til ett langsiktig mål: «Rett og slett for å få fagbrev innen et eller annet yrkesrelatert da. Så har jeg et fagbrev i bakgrunn hvis jeg skal bli ingeniør» (Anders). Eleven mente han ble mere ettertraktet som ingeniør med praksis fra et håndverksfag i tillegg:

(...) mere ettertraktet og da har du litt erfaring i felten som kanskje ikke de fleste ingeniører har. Så kan jeg liksom se for meg hvor lang tid det tar, og så blir det lettere å sette opp en plan da. Lettere å samarbeide (Anders).

I forhold til relevans, så uttalte eleven først at det hadde vært fint å være lengre på et verksted og hoppe over ett annet verksted, for så i samme setningen mens han tenkte, kom uttalelsen:

(...) samtidig som jeg angreer kanskje litt for at jeg ikke var med på betongverkstedet for det er sånn du fort kan få om det i tømmeryrket. Litt om forskaling. Det var kanskje litt dumt å hoppe over det faget (Anders).

Når elevene arbeider med oppgaver i verkstedene er det vesentlig å få innblikk for yrket med relevans inn mot den praksisen som foregår på byggeplassene. Han hadde også noen tanker om hvorfor han arbeidet med oppgavene på skolen:

Det er jo for å få et innblikk i hvordan det kanskje blir seende ut senere hvis du velger det eller det yrket. (...) hvis du skal sette opp forskalingsvegg og skal bli forskalings snekker så får du et innblikk i hvordan det er og hvordan de arbeidsdagene blir. (...) (Anders).

Eleven beskriver sine inntrykk av teori tilpasset til praksisen i verkstedet: «Ja, jeg føler det. Lærerne bruker jo forskjellige begreper og du lærer de av å prate med bare lærerne ikke sant» (Anders). I samtalen uttalte han seg slik om veiledningen var tilpasset arbeidsoppgavene som ble utført:

Ja, det synes jeg (...). Lærerne er jo flinke til å forklare. De er jo spesialister innenfor de forskjellige fagene. Da får du jo mye gode råd og tips som du kan ta med deg i arbeidslivet (Anders).

Flere poenger og gode ord i svaret, jeg la merke til utsagnet om at lærerne er spesialister innenfor de forskjellige fagene. Det tolkes som fagenes særegenheter best ivaretas når formidlingen og veiledningen utføres av en kyndig fagperson og som samtidig kan frembringe relevansen til yrket og arbeidslivet.

I samtalen med Lars ble det uttalt at veiledningen som ble gitt var tilpasset arbeidsoppgavene som ble utført og eleven hadde også noen tanker om hvorfor han arbeidet med oppgaver på skolen:

Det er vel fordi at lærerne skal se. Vi skal jo lære oss ting og se at vi kan utføre arbeidet og at samarbeide med medelever (...). Hvordan vi jobber i par, (...) hvordan vi utfører og om vi er nøyaktig om vi gjør det kjapt og fort for å bli ferdig (Lars).

Meningen kan tolkes som eleven var opptatt av samarbeid, nøyaktighet og tidsbruk for oppgaven. Utsagnet «fordi at lærerne skal se» kan forstås i retning av vurdering for arbeidsutførelsene og om utførelsen er relevant for den fagligheten som møter eleven i bedrift.

5.5 Yrkeserfaring i produksjon og YFF

Kategorien gir uttrykk for intervjupersonenes *yrkeserfaringer i produksjon og YFF*. Tidligere beskrevet var det opplæring i produksjon på åtte verksteder med tre ukers varighet på hver. Fra midten av mars og fremover var det opplæring i YFF med mulighet for elevene å være i bedrift på onsdager. Mange av elevene liker å få erfaring fra verkstedene, noe dette utsagnet viser: «Jeg likte tømmeren og så betong og så mur. Det var generelt i verkstedet, så var det treeteknikk» (Lina). Og, i periodene med YFF ble gruppene satt sammen på nytt ut ifra elevenes yrkesvalg, noe personen syntes var bra. Hennes mening gir tydelig uttrykk for det sosiale ved å bli kjent med flere elever fra de andre gruppene og at elevene kunne søke seg til ønsket fordypning:

Det er ganske bra faktisk, fordi da får både en ny verkstedklasse og da blir vi bedre kjent med de andre klassene (...). Jeg synes det er ganske bra at vi får til og med søke på det vi vil fordype oss, forstå mer hvis jeg (...) tar det i fremtiden (Lina).

Intervjuer: «Hvis du kunne få velge, kunne du tenkte deg å ha mere om enkelte fag og mindre om andre fag»: «Det er greit sånn som det har vært egentlig» (Lina).

En omtalte yrkene som *kjempeartig, tøft og falt for* og samtidig å ha blitt usikker for sitt valg. Det kan tolkes som at eleven har vært gjennom noen prosesser og hatt en indre samtale for å velge blant interessante yrkesmuligheter. Eleven fortalte om periodene med produksjon slik:

Ja, det var helt fint det. Blir litt usikker når du er innom flere verksteder og flere av dem virker jo ordentlig spennende, så jeg synes mureren var egentlig kjempeartig og betong synes jeg var tøft og, men det var tømmeren jeg falt for (Anders).

Videre frembringer han tanker for sine interesser og relevansen med utdanningsvalget:

Jeg finner de yrkes, altså verksted produksjonsfaga som er de mest interessante fagene akkurat nå. Så da tenker jeg at det gir jo mening siden jeg har søkt bygg- og anleggsteknikk og. Så det er liksom det jeg brenner for, for å si det sånn da (Anders).

Opplevelsen kan være formet av den organiseringen og strukturen som dannet grunnlaget for innholdet av læringsoppgavene, samtidig ga det mening for eleven å ha opplæring i mange yrker på verkstedene når han søkte på BA, noe han utdyper slik:

Det var rett og slett å få litt innblikk i alle verkstedene. Det er kanskje mange som allerede har bestemt seg når de har kommet inn her. Da blir jo det det. Men når du får et innblikk i de forskjellige verkstedene så er det flere som finner ut at de ikke vil det de har tenkt på før (Anders).

Uttalelsen med å få innblikk i alle verkstedene er et funn, også det at elevene som har tenkt på et yrkesvalg, kan ved å oppdage og erfare andre yrker, kunne velge ny yrkesretning. Han gir uttrykk for at tre uker på verkstedet er passe tid: «Ja, hvis det hadde vært lengre tid hadde man kanskje blitt fortere lei, hvis du var på et verksted hvor du ikke trivdes så godt da. Jeg synes tre uker er ganske fin tid jeg altså» (Anders). Og uttaler seg slik om inndelingen med åtte verksteder i produksjon og to i YFF:

Jeg har egentlig vært veldig fornøyd med den inndelinga vi har hatt nå, hvor vi har vært innom alle verkstedene og så får du velge de to verkstedene som har vært mest interessant for deg. Men om flere kunne tenkt seg seks uker på verkstedet vet jeg ikke om går eller fire uker (Anders).

I samtalen fortsetter eleven med å fortelle om de to verkstedene han jobbet på i YFF:

I periode én var jeg på tømmeren, det er fordi det var det jeg valgte for neste år. Nå er jeg på småfag som egentlig er litt overflate teknisk relatert, men der har du også muligheten til å bygge det du vil bygge da. Men vi fikk en oppgave av læreren med å bygge sanne malings-båser (...). Og det blir jo veldig tømmer relatert med stenderverk (Anders).

Med den forståelsen viste han til at oppgavene på småfag kunne tilpasses og relateres til tømmerfaget, som var og er hans førstevalg for neste år. Det viser at selv om opplæringen bærer

preg av struktur for periodene med rullering, kan faglige oppgaver tilpasses i retning av elevens ønske. Flere erfaringer fra verkstedene underbygges, noe som kom frem i denne samtalen:

Det var jo egentlig det som var mest morsomt. Å lære så mye på så kort tid (...) mange ulike yrker da på en måte. Husker veldig godt treteknikk. Det var litt kult å lage sitt eget skap. Noe jeg kunne ta med hjem å vise. Jeg husker også småfag hvor man kunne lage det man ville. Så husker jeg også veldig godt murer også. Egentlig mest tømrer for det er det jeg har lyst til å bli. Det har vært veldig gøy å lære litt om mange fag. Det er veldig bra (Jon).

Eleven smilte når han med innlevelse fortalte om opplevelsene på verkstedene og fire verksteder ble nevnt. Videre uttalte han det som mest morsomt å ha lært så mye på så kort tid, og beskrev periodene i yrkesfaglig fordypning slik:

Nå har jeg vært på tømrerverkstedet begge gangene. Det har vært gøy. Det ble mye jobbing på dukkestua. Det er jo gøy det og det er grunnen til at jeg ville gå på tømrer. Jeg har fått være med på å bygge gulv, vegger og tak, hele prosessen (Jon).

I strukturen har alle elevene fått være på sitt førstevalg i YFF minst en gang. Flere fikk sitt førstevalg i begge periodene. En ny uttalelse viser hvordan det var å utføre arbeidsoppgaver på mange verksteder:

Mye nytt, alt er forskjellig, alt er mye å velge mellom. Mye å lære. Det var bra oppsett liksom. Det var noe du kunne tenke deg å være mer på enn andre. Da får du gått gjennom alt og virkelig gått gjennom og prøvd (William).

Personens meninger forstås slik at det var mye å lære og bra oppsett kan tyde på at strukturen var god. Det uttales positivt å få gått gjennom alt og prøvd, noe som kan gi inntrykk av et behov for å bli kjent med yrkene før videre valg for Vg2. En annen fortalte sin mening om arbeidsoppgavene på verkstedene: «Jeg synes det var spennende jeg. Det var noen dager som var mer spennende enn andre, men jeg kom meg gjennom på en måte» (Tor). Utsagnet kan tolkes som at det var

spennende og det kan virke som noen yrker var mer interessante enn andre. Eleven syntes også det var nyttig å være innom mange verksteder, for å finne ut hva han hadde lyst til å jobbe med: «Ja, det er veldig lurt det, å ha åtte eller så mange verksteder, du kan finne ut og se hva som passer for deg» (Tor). I opplæringen danner elevene seg inntrykk av fagene og de har behov for å erfare, noe som beskrives slik:

Det var veldig bra. Det var veldig sånn å lære fordi jeg har aldri tenkt hva jeg skal bli til neste år. Gå rundt å finne ut hva du liker å jobbe med. Murer var interessant å være på.

Det er veldig bra og så tømrer, (...). Fliser likte jeg, men det er litt slitsomt (Petter).

En persons mening kan tolkes som at arbeidsoppgavene på verkstedene var greit, samtidig at elevens fokus var i retning av vurdering med karakter og innsatsen ved å stå på å jobbe. De færreste elevene nevnte dette med vurdering, noe som kom til uttrykk her:

Det var greit fordi man går gjennom det nøye ikke sant, og tenker på å få bra karakter og står på og jobber. Men, noen verksteder så er man ofte ikke nok interessert, og synes det er vanskelig, så da tror jeg motivasjonen er nede (Nils).

Uttalelsen at motivasjonen er nede hvis man er på et verksted som er lite interessant, var ett unntak i denne undersøkelsen, men er mer i tråd med andre undersøkelser med resultater for tidlig spissing av valgt yrke i opplæringen. Eleven fortalte at selvstendig arbeid var gøy og underbygde det med å kunne og å lære, som frembringer en forståelse av mestringsfølelse og motivasjon hos eleven, i den for han selvstendige utførelsen av arbeidsoppgavene på flere verksteder:

Noen verksteder jobbet man selv, selvstendig arbeid og det var gøy (...). Rør, mur, betong, jeg kunne det, jeg lærte med en gang hva jeg skulle gjøre. Jeg klarte det og da synes jeg det var gøy og fortsatte å jobbe. For det var de verkstedene jeg spurte lite om hjelp (...) (Nils).

Siste setning i uttalelsen indikerer at eleven fikk hjelp når det var ønskelig, og med det forstås veiledningsbehovet å ha vært varierende og tilpasset for eleven på i de ulike verkstedene.

En annen person hadde sin vinkling på hvordan det var å utføre arbeidsoppgavene på verkstedene:

Lærerne sier til oss når de viser oss litte grann, og vi må løse hele tiden oppgaven, så det er greit det er mest tenke med hele tiden, ikke bare gjøre det gjøre så. Ja, bare vise oss litte grann til veien (...). Ja, kopiering er ikke gøy (Ola).

Det forstås som at eleven er opptatt av selvstendighet for utførelsene, utover tilstrekkelig hjelp ønskes oppgavene løst på egenhånd. Eleven fremhever at kopiering ikke er gøy og med det liker han utfordringer, noe valget for YFF også viser. Intervjuer: «I YFF har du valgt å ha to andre fag enn det som er rørleggerfaget, hvorfor»:

Jeg vil mest treteknikk for jeg elsker treteknikk faktisk (...). Og, så mur fordi (...) i mitt land er det mest mur (...). Jeg vil prøve litt med muring og prøve med hva kan jeg gjøre etterpå (Ola).

Vi lærere undres i slike tilfeller, når elever som er bestemte på sitt yrkesvalg velger andre yrker i sin fordypning på Vg1. Eleven begrunnet sitt valg av yrkesfaglig fordypning på skolen slik:

Her i skolen. Akkurat nå, nei, fordi jeg har vært ute i bedrift på onsdager, så jeg trenger ikke det. Så i bedriften får jeg alt, ikke bare rør der, jeg jobbet med tømrer siste gang. Tømrer og rør samtidig (...) (Ola).

Eleven var fast bestemt på å bli rørlegger og har ordnet med opplæring i rørleggerbedrift på onsdager i siste del av skoleåret på Vg1. Samtidig velger eleven bort rørlegger i YFF-perioden på Vg1 og ønsker å prøve ut treteknikk og mur. Funnet kan virke underlig, og er et sjeldent valg.

5.6 Yrkesvalg Vg2

Kategorien gir innblikk i intervjupersonenes meninger for *yrkesvalg Vg2*. Elevene hadde erfaring fra nesten hele Vg1 når de ble intervjuet på slutten av skoleåret. De søkte skoleplass innen 1. mars, noen måneder før intervjuet, en dato som krevde at elevene fattet sitt førstevalg til Vg2, eller annet alternativ for det kommende året, eksempelvis læreplass i 1 + 3 modellen. Det kan for elevene være en intens prosess med ulike faktorer som påvirker elevens beslutninger for retningen mot yrkesvalget. En svarte slik om hvordan det var å ta yrkesvalg:

Det var ikke noe som var vanskelig, men det var liksom det å etablere seg i livet og jobbe som arbeider ute i bransjen og jobbe mer enn å bare sitte ved skolebenken å gjøre lekser.

Det tok litt tid å bli vant til det, men nå har jeg blitt vant til det (Tor).

Eleven virket å ha blitt sikker på sitt yrkesvalg, samtidig hadde eleven tanker for overgangen fra skolebenken til det å etablere seg i livet. Det kan forstås som at eleven virket moden og tenkte både på Vg2-løpet og etter hvert læretiden og med det forstod seg på sammenhengen for retningen av valget og betydningen av egen beslutning. Eleven har tidligere i samtalen fortalt at betong var førstevalget i starten på Vg1, men endret dette underveis og begrunnet det slik: «Treteknikk var det mest morsomme» (Tor). Eleven tilkjennegir at erfaringen i produksjon med rulleringen innom treteknikk var med på å endre førstevalget fra betong til treteknikk. Skolen tilbyr elevens to øverste ønsker, treteknikk og byggteknikk på Vg2.

Valg for Vg2 kan være en krevende prosess for elevene i starten på Vg1, noe som kom til uttrykk i denne samtalen: «Det var med en gang, det var egentlig to ting. Jeg klarte ikke å velge, så det var egentlig rør og treteknikk» (Lina). Intervjuer: «Hva tenker du nå»:

Nå tenker jeg mur, betong eller tømrer. Helt motsatt. Jeg var jo på tømreren og da så jeg jo måten de arbeidet på og betong at du skal kunne snekre det var mesteparten snekre både på tømreren. På mur gav meg ganske godt inntrykk på flis-legging. Og treteknikk var også noe jeg kunne se for meg, men akkurat nå så er det litt vanskelig faktisk (Lina).

Uttalelsen, nå tenker jeg mur, betong eller tømrer er en annen retning for yrkesvalget enn i starten av skoleåret. Erfaringene fra produksjon med egen yrkesutøvelse satte tankene i sving og det har

medført for eleven å velge bort de tidligere tenkte fagene med nye, noe hun uttaler: «Ja, det har jeg og det er veldig bra å tenke at vi har ulike verksteder og ta i fremtiden, så ja, jeg har fått veldig mye mer erfaring da» (Lina). Hun forteller videre om søkningen for neste år:

Neste år så søkte jeg byggteknikk første valg. Treteknikk andre og tredje var rør. Akkurat nå, betong er på tredjeplass. Tømrer og mur sliter jeg litt med å tenke på fordi jeg likte både begge to på samme måte egentlig. Det er litt vanskelig der (Lina).

Eleven uttalte i samtalen å ha vurdert rørlegger og treteknikk i starten på Vg1. Nå er det tømrer og mur som var best likt, med betong på tredje. Fordelen hennes er at alle de tre yrkene tømrer, mur og betong inngår i førstevalget byggteknikk på Vg2. Skolen har tilbudet og eleven kan velge det yrket som ønskes mest i fordypning ved oppstarten på Vg2.

En annen uttalte seg slik i samtalen om planene for neste år: «Byggteknikk, som jeg hadde på første og så KEM på andre og anlegg på tredje» (Anders). Elevens plan har lenge vært å bli ingeniør:

Jeg tenkte, jeg har egentlig vært ganske fast bestemt på å bli ingeniør. Tenkte vel det i 8 klasse (...). Man trenger flere som er ute i felten (...), så da tenkte jeg å ta et fagbrev før ingeniøren hadde vært veldig lurt. Så jeg satte egentlig yrkesrelaterte fag på alle (Anders).

Det forstås som eleven har en lengre tidshorisont med planen klar for Vg2, læretid og avlegge svennebrev i tømrerfaget, for deretter å starte på ingeniørutdanningen. Tidlig i samtalen kom det frem at eleven hadde vært noe usikker på yrkesvalget og at flere yrker virket «ordentlig spennende, så jeg synes mureren var egentlig kjempeartig og betong synes jeg var tøft og, men det var tømreren jeg falt for» (Anders). Det gir et fint inntrykk og gode refleksjoner over opplæringen på verkstedene og en styrke for at eleven har foretatt et yrkesvalg basert på egne erfaringer og for seg selv en meningsfull beslutning, som griper inn i livet videre.

For flere er det krevende å ta yrkesvalg. Intervjupersonen hadde startet på sitt tredjevalg for Vg1, og etter oppstarten fikk eleven råd om yrkesvalg: «Nei, eller jo, onkelen min sa til meg at jeg må bare glemme studie. Det er fagbrev du må skaffe deg og tømrer er kjempebra yrke» (Lars). Med erfaringer fra opplæringen valgte eleven en annen retning en rådet fra onkelen, noe uttalelsen for

neste år viser: «Jeg tenkte jo på, ... jeg søkte treteknikk. Det er første valget mitt og så byggteknikk og overflate teknikk. Usikker på rekkefølgen av andre og tredje valg» (Lars). De tre utdanningsprogrammene tilbys på skolen og elevens første- og tredjevalg for Vg2 er det bare vår skole som tilbyr i hele fylket. En undring til refleksjon, hvilke muligheter hadde åpnet seg for Vg2 og hvilket yrkesvalg ville eleven foretatt, hvis han hadde fått sin opplæring på en annen skole.

Flere uttalte at det var vanskelig å fatte eget valg for yrke: «Det var et vanskelig valg. Det var mye å velge mellom. Landet til slutt på bygg. Det var det jeg følte var mest relevant» (Jon). Eleven valgte byggteknikk på første, overflateteknikk på andre og han var usikker på hva som ble søkt på tredjevalget. Byggteknikk er et godt valg med tanke på elevens utsagn, som favner begge yrkene: «husker (...) veldig godt murer. Egentlig mest tømrer for det er det jeg har lyst til å bli» (Jon).

Personen som hadde erfaring fra Vg1 TIP og billakkerer fra før, svarte slik om det var noe vanskelig med å ta yrkesvalg: «Nei, ikke akkurat vanskelig, men vanskelig å vite hva du vil bli da. Det er ikke lett» (William). I samtalen fortalte han om læreplassen og han valgte å begynne i læra fremfor å gå på Vg2:

Ja, og jeg er ferdig med fellesfagene når jeg gikk på bil (...). Nå går jeg for tømreren og skal ut i tømrerfirma. Jeg begynner i tømrerlæra nå når skolen er slutt (William).

Eleven er myndig og ønsker å tjene penger, han har ordnet med lærlingplass og valgte 1 + 3 modellen. For å nå det tidligere uttalte målet om å bli ingeniør, har eleven en plan om å ta opp fellesfagene på kveldstid, ved Sonans neste skoleår, for å styrke karakterene og forberede seg for ingeniørstudiet mens han går i læra.

Også denne personen beskriver at valget for Vg2 ikke var enkelt: «Det var ikke enkelt, men i fjor var jeg på allmennskole i byen. (...) jeg liker å tegne, så jeg tenkte at jeg kan bli treteknikk, så ja. Det var mitt første valg» (Petter). Eleven forteller å ha satt opp byggteknikk (tømrer) på andrevalget og KEM (rørlegger) på tredjevalget. Førstevalget treteknikk tilbyr skolen på Vg2. De færreste skolene har dette tilbudet, faktisk var det flere av landets 18 fylker, som ikke kunne tilby treteknikk på noen av sine skoler i skoleåret 2019-20.

Flere har strevd med å finne sin yrkesretning. For denne eleven var det først studiespesialiserende med avbrudd på slutten av forrige skoleår, før årets Vg1 BA, noe han beskriver slik: «Det var vanskelig fordi jeg visste ikke hva jeg skulle bli, ikke sant, og så det beste var å ta en vei, så man kunne velge flere muligheter etterpå» (Nils). I samtalen sier eleven at han har lært mye i verkstedene og fått arbeidserfaring. Videre forteller han at mange fag var interessante og at det var vanskelig å velge utdanningsprogram for Vg2:

Jeg har søkt på byggteknikk. Vet ikke om det er rette valget nå. Tenker fordypning i tømmer eller murer. Fordi mur var gøy. Andre valget er treteknikk og tredje valget er KEM. Tror nå at KEM kunne vært høyere opp (Nils).

Noen elever synes valget var lett, en uttalelse: «Faktisk for lenge siden jeg tenkte å søke rør» (Ola). Eleven kjenner til at det er lang reise til neste skole som tilbyr KEM og fremhever nærheten til skolen: «Ja, det passet meg best. Det er greit å søke her» (Ola). Eleven er dedikert og sikker på yrkesvalget, andre- og tredjevalget til Vg2 husket han ikke.

5.7 Avrunding av intervjusamtalene med funnene

Etter gjennomføringen av prøveintervjuet så jeg et behov for å høre intervjupersonens mening for hvordan det var å bli intervjuet. Det ble åtte uttalelser og mange positive ordvalg som *fint*, *koselig* og *gøy*. For noen var det *greit*, en person syntes å ha sagt det samme om igjen. En annen uttaler å ha fått ut sin mening. Noe jeg tolker positivt og til ettertanke. Intervjusamtaler er ofte noe ukjent for elevene og det kan skape forventninger, noe som kommer frem når en person trodde det skulle bli vanskelig, men det ble passe. En sa det slik: «Det var veldig bra, for da fikk jeg vite mer hva jeg tenker på» (Nils). Den uttalelsen har jeg fortolket flere ganger, først etter intervjusamtalen, så i transkriberingen, deretter i analysearbeidet. Min tolkning kan ikke bli uttømmende, og en mening med intervjusamtalen kan jo nettopp være å sette tanker i sving og spinne videre på temaene. Ved å reflektere, kan eleven bli bedre kjent med mulighetene og kunne foreta valg ut ifra egen kunnskapsproduksjon, og med indre samtaler bli bedre kjent med seg selv. Nedenfor vises funnene.

Utdanningsvalg Vg1

- Elevene valgte selv Vg1, med råd fra foresatte, venner, familie, lærere og rådgiver.
- Elevene valgte BA for å få praksisrelatert opplæring, håndverk og fysisk arbeid.
- Besøksdagen på BA var for noen avgjørende for utdanningsvalget.
- Forventninger sosialt og faglig i overgangen fra ungdomskolen til videregående.

Yrkesinteresse

- Noen hadde en bestemt yrkesinteresse, elevenes utprøving av yrker var nyttig.
- De fleste var på søken etter sitt yrke.
- Elevene lærte noe nytt i yrkesfagene.
- Jobbmuligheter og selvstendighet ble vektlagt.

Erfaringer og skoleopplevelser

- Elevene opplever at det legges til rette for yrkesinteresse og yrkesvalg i opplæringen.
- Praksisopplæringen på verkstedene var positivt.
- Elevene lærte mye i praksis ved å være på mange verksteder.
- Relasjoner, sosialt og klasse miljø.

Relevant læringsarbeid

- Læringsoppgavene opplevdes i stor grad som relevante med tilpasset veiledning.
- Kunnskap fra et verksted ble benyttet i yrkesutøvelsen på nye verksteder.
- Bruk av verktøy, maskiner og utstyr.
- Sammenheng mellom tegning og praksis, praksis og teori.
- Flere elever så overføringsverdier av opplæringen på skolen til praksis i bedrift.

Yrkeserfaring produksjon og YFF

- Spennende, variert og innblikk i fagene.
- Erfaring fra mange yrker, mye å tenke på før valg av yrke.
- God struktur med periodene i produksjon og YFF med noen tilpasninger.

Yrkesvalg Vg2

- Elevene ble kjent med mange av yrkene på Vg1 før sitt yrkesvalg på Vg2.
- Elevens valg av yrke kunne være krevende med mange yrker å velge blant.
- Usikkerhet for yrkesvalget, søken etter yrke, omvalg fra annet utdanningsprogram, byttet yrkesvalg underveis på Vg1, krevende å ta yrkesvalget og sikkert yrkesvalg.

6.0 Drøfting

I dette kapittelet danner resultatene fra de ni intervjusamtalene et samlet grunnlag for drøftingen av funnene. Oppgavens problemstilling med forskningsspørsmålene har blitt belyst. Jeg har lyttet til elevenes uttalelser for temaene, og videre bearbeidet og tolket materialet for å kunne fremvise resultatene. Tidligere kom jeg frem til de seks hovedkategoriene; utdanningsvalg Vg1 – yrkesinteresse - erfaringer og skoleopplevelser - relevant læringsarbeid – yrkeserfaring produksjon og YFF - yrkesvalg Vg2. Strukturen for drøftingen fremvises ved at de tre forskningsspørsmålene danner hvert sitt underkapittel og deretter kommer oppsummeringen for kapittelet.

Problemstillingen

Hvordan erfarer elevene på bygg- og anleggsteknikk at det legges til rette for yrkesinteresse og yrkesvalg i opplæringen?

Forskningsspørsmålene

1. Hvordan foretar og vurderer elevene sitt yrkesvalg?
2. Hvilke arbeidsmåter og arbeidsoppgaver erfarer elevene som motiverende?
3. Hvordan opplever og vurderer elevene læringsarbeidet i yrkesdifferensierte verksteder?

6.1 Elevenes vurderinger med å foreta eget yrkesvalg

Forskningsspørsmålet handler om elevenes valg og faktorer som kan påvirke i overgangen fra ungdomskolen til ønsket utdanningsprogram på videregående og året etter fra Vg1 til retningen for yrkesvalget på Vg2. Retningen for yrkesvalget kan for elevene være et bestemt yrkesvalg eller søkning til et Vg2 utdanningsprogram bestående av flere yrker, som eleven velger sin fordypning blant. For enkelte kan egen erfaring danne grunnlag for omvalg til nytt utdanningsprogram på Vg1. Uttalelsene i samtalene viser at elevene i stor grad forholder seg til

de nærmeste når de søker råd og veiledning for skole og utdanning. Flere uttrykker at det er vanskelig å velge skole og utdanning, at de selv tar valget, samtidig som elevene sier de har fått gode råd fra familie, rådgivere, lærere og de som stod eleven nær før skolesøkningen.

Undersøkelsen i denne oppgaven blir understøttet av at overgangen fra ungdomskolen til videregående skole er krevende med utdypningen av de omtalte og tre viktige sidene ved overgangen knyttet til å være noe, å bli noe og å tilhøre noe (Tilleczek, 2004). Uttalelsene i denne oppgaven stemmer i retning av Utdanningsdirektoratet sin fremvisning for elevenes skolevalg (Utdanningsdirektoratet, 2011a, s. 55) og med Sintefs tidligere undersøkelse (Sintef, 2011a). Materialet i denne oppgaven indikerer dermed noe større usikkerhet i elevenes valg av utdanningsprogram til Vg1 enn i artikkelen til Bødtker-Lund med flere (2017). En intervjuperson uttalte overgangen fra ungdomskolen til videregående slik:

Det var vanskelig, det var stressende, det var veldig mye som skjedde akkurat på den tiden også på slutten. Plutselig skal jeg velge fremtiden min. Det er et stort valg da (Jon).

Opplevelsen viser kompleksiteten i situasjonen og at det er krevende å ta valgene for fremtiden. Paulsen og Haug beskriver at elevene gjør valget ut fra sin kjennskap til seg selv og sine omgivelser, en kjennskap som er preget av uviss informasjon om hva framtida vil bringe (2020, s. 44). For å trygge valgene samtaler de fleste elevene med tillitspersoner rundt dem, noe denne uttalelsen viser:

Jeg pratet mye med pappa og så var det rådgiveren på skolen og så har jeg pratet mye med de forrige lærerne mine på ungdomsskolen. Jeg har spurt litt rundt om hva de tror er lurt og fått gode svar (Anders).

Det er i tråd med samfunnsutviklingen, hvor de unge må lære å se framover og øve opp evnen til å treffe valg med fornuft og videre venne seg til å ta ansvar (Utdanningsdirektoratet, 2015b, s. 2). En annen tilnærming for elevene er aktivt å prøve seg innenfor praksisfelt som virker interessante. Skolen inviterer elever i ungdomskolen til besøksdag med praksisutprøving i verkstedene, slik at eleven selv kan danne seg en formening før søkningen til videregående. Besøksdagen er med tanke på at elevene i størst mulig grad kan søke seg til sitt førstevalg etter å ha dannet seg en formening av skolen og utøvd noe praktisk på verkstedet. Når elevene nærmer

seg overgangen fra ungdomsskolen til yrkesrettede linjer på videregående skole beskriver Mjaavatn og Frostad det for mange som et valg for livet (2018a, s. 5). Besøksdagen på skolen kan gi elevene ett innblikk for utdanningsprogrammet, noe som ble fortalt på denne måten:

Tilbake til ungdomsskolen så hadde du sånn besøksdag og jeg synes det var veldig spennende og (...) at det finnes flere muligheter (...) (Nils).

På besøksdagen oppdages det flere muligheter. Forskning viser at elevenes motivasjon, egne erfaringer og selvstendigheten de foretar i sine yrkesvalg kan styrke troen på at de kan lykkes (NOU 2019:25). Samtaler i hjemmet er ofte en god inngang for eleven til å løfte frem sine tanker for utdanningsvalget og i samråd kan den unge søkende få en dypere innsikt for sine relevante utdanninger, og med det styrke egen beslutning, noe som kom frem i utsagnet: «Jeg satt med mamma og pappa og så skulle jeg bestemme hva som passet for meg. Tenkte at bygg- og anleggsteknikk passet for meg. Og så hadde jeg lyst til å prøve noe nytt» (Tor). Tidligere undersøkelser viser også viktigheten av elevens innfrielse for skoleplass på førstevalget, det gir vesentlig høyere kompetanseoppnåelse og gjennomføring av videregående skole enn for de som startet på andrevalget eller lavere (Markussen et al., 2008).

Når elevene starter opplæringen på Vg1 BA, kan det ses på som et år med utprøving på et bredt utdanningsprogram. Opplæringen gir elevene kunnskap og erfaringer i flere yrker og påvirker deres forståelse om seg selv og sine yrkesinteresser. Intensjonene med R-94 og K-06 underbygger også dette. Nyen og Tønder skriver at ved bred inngang til utdanningsprogram med mange fagmuligheter skulle flere elever finne sitt yrkesvalg og fullføre med fag- eller svennebrev (2014, s. 76). Tidligere oppstartsamtaler med elevene og intervjusamtalene viser at veldig mange elever prøver å finne sin yrkesretning og med erfaring fra opplæringen i yrkene kunne foreta sitt yrkesvalg, noe denne uttalelsen om søkningen til Vg2 viser:

Jeg har søkt på byggteknikk. Vet ikke om det er rette valget nå. Tenker fordypning i tømmer eller murer. Fordi mur var gøy. Andre valget er treteknikk og tredje valget er KEM. Tror nå at KEM kunne vært høyere opp (Nils).

Eleven fortalte om usikkerhet for sitt yrkesvalg, og flere måneder etter søkningen, når han var kommet til slutten av skoleåret, undret han over rekkefølgen for sine valg. Opplæringens faser i

månedene etter søkningen kan ytterligere ha påvirket tankene for elevens yrkesvalg. Høsøien og Lingås beskriver utprøving som en sentral arbeidsmåte og begrunner det med at elevene trenger å prøve ut og erfare på egen hånd (2016, s. 34). En annens uttalelse underbygger vanskeligheten med å foreta valget av yrkesretningen: «Det var et vanskelig valg. Det var mye å velge mellom. Landet til slutt på bygg. Det var det jeg følte var mest relevant» (Jon). Elevene har erfaring fra verkstedene og kjennskap og innsikt om seg selv og prøver å finne retningen for sitt yrkesvalg. Valg av linje innebærer en rekke beslutninger i temaer hvor elevene utformer sin identitet (Juil et al., 2010). Muligheten til å velge blant mange utprøvde yrker forstås positivt, elevene har erfart og har mange valgmuligheter blant yrkene som er prøvd i praksis med bruk av verktøy og materialer. Jeg mener det er en styrke for elevene å kunne velge blant mange yrker som er praktisert og kjente, fremfor å måtte velge blant mange uprøvde yrker. En slik tilnærming med å kunne prøve ut før valg fattes for Vg2 er en styrke, selv om noen kan bli usikre fordi det er mange yrker å velge blant. Noen elever synes yrkesvalget var lett, slik denne uttalelsen viser: «Faktisk for lenge siden jeg tenkte å søke rør» (Ola). En del elever kan tidlig være dedikerte og ha oppdaget sitt yrke. For flere kan det etter hvert fremstå som tydelig hva som blir yrkesvalget, noe denne personen forteller: «Nå går jeg for tømmeren og skal ut i tømmerfirma. Jeg begynner i tømmerlæra nå når skolen er slutt» (William). Selv om uttalelsen her viser at eleven tilsynelatende er trygg på valget om å bli tømmer, er det med kjennskap fra samtalen vesentlig å tilføye at eleven prøvde annen studieretning i to år før han begynte på BA. Det vil naturlig være ulike faktorer for endringer i karrierevalg, som interesse, livsfase og arbeidsmarkedet blant flere, samtidig må de fleste regne med at utdannings- og karrierevalg må tas flere ganger gjennom hele livsløpet» (NOU 2016:7, s. 9).

Og, i livsfasen med å ta yrkesvalget, nærmer det seg for noen den tiden hvor selvstendigheten for voksenlivet blir fremtredende, noe som kom frem i samtalen om intervjupersonens yrkesvalg: «Det var ikke noe som var vanskelig, men det var liksom det å etablere seg i livet og jobbe som arbeider ute i bransjen» (Tor). Elevens beskrivelse griper inn i flere dimensjoner, noe Mjaavatn og Frostad viser til når elevene avveier ulike hensyn som å utforske talenter, å sikre jobbmuligheter ved valg av yrke, valg av skole, tilhørighet i faglige og sosiale miljøer og bosted blant flere (2018b). Det støttes av flere studier som viser en sammenheng mellom det å ha positive forhåpninger om framtida og det å lykkes i skole og arbeid (Nurmi et al., 2002).

Når elevene foretar valg av yrkesretning og skolevalg til Vg2 er nærheten til skolen en vesentlig faktor. I en Fafo-rapport vises det til antall skoler i fylkene med utdanningsprogrammer som bygger videre på Vg1 bygg- og anleggsteknikk. Det er fem slike Vg2 tilbud etter Vg1 BA. I Norge er det 154 skoler med utdanningsprogrammet Vg1 bygg- og anleggsteknikk.

Valgmuligheten som elevene reelt sett har begrenses vesentlig ved å se på antall skoler som tilbyr de ulike utdanningene på Vg2. Hele 133 av skolene har Vg2 byggteknikk. Under en tredjedel, bare 49 skoler tilbyr klima-, energi og miljøteknikk (KEM). Kun 14 skoler har overflateteknikk. Treteknikk er det bare 10 skoler som kan tilby og for anleggsteknikk er det 16 skoler. Kun fem av nitten fylker dekket i 2011 alle Vg2-tilbudene (Fafo-rapport 2012:36, s. 16). For elevene som velger Vg2 byggteknikk vises det at de fleste skolene har tilbudet med yrkesfagene tømrer, murer, betong og stillas. Likevel kan det på skoler som tilbyr Vg2 byggteknikk være slik at det fokuseres på tømrerfaget og elever som ønsker mur eller betong i stor grad må få sin opplæring på annen opplæringsarena. Elevene som ønsker KEM, vil kunne møte utfordringen med at det er under en tredjedel av skolene som har tilbudet. De tre utdanningsprogrammene treteknikk, overflateteknikk og anleggsteknikk er det omtrentlig kun en tidel av skolene som tilbyr til elevene.

Nærhet til skolen er viktig for elevenes utdanningsvalg og det er naturlig å tenke at begrensede utdanningsmuligheter i nærområdet, og i fylket, påvirker elevenes yrkesvalg, noe som underbygges av tidligere forskning som viser at to av de vesentlige faktorene for elevenes utdanningsvalg er *nærskole* og *venner* (Mjaavatn & Frostad, 2018a). Det kan forstås slik at hvis skolen kun tilbyr byggteknikk på Vg2 er det liten sannsynlighet for at elevene velger blant de fire andre utdanningsprogrammene. Dimensjoneringen av skoletilbudet kan bidra til å lede elevens valg inn mot byggteknikk i et slikt scenario og bort fra mangfoldet av muligheter. Samtidig kan det hevdes at mulighetene er størst for å få lærekontrakt innenfor den konsentrerte satsningen som skolen tilbyr og i forhold til bedriftenes behov i skolens nærområde.

6.2 Elevenes erfaringer om motiverende arbeidsoppgaver

Dette forskningsspørsmålet belyser elevenes erfaringer om motiverende arbeidsmåter og arbeidsoppgaver på Vg1 BA. Elevene er generelt interessert i praktisk arbeid og å lære av å utføre oppgaver i verkstedene. Tilsvarende som begrepet til Dewey «learning by doing». For elevene fremstår denne opplæringen som noe nytt, med stor grad av aktivitet, og teorien er ofte en integrert del av praksisen i verkstedene, og med det noe relevant for å utføre oppgaven. Forskningsresultater viser motivasjonsproblemer for læring og arbeidsklima fra tidlig i grunnskolen for mange elever (Illeris, 2012b, s. 121). Denne opplæringens tilnærming kan indikere en endring i elevers tidligere motivasjonsproblemer på grunnskolen, til motivasjon for praksislæring på videregående, og med det kunne redusere de altfor høye frafallsprosentene, som Illeris omtaler (2012b, s. 122). Mange av intervjupersonene fortalte om positive opplevelser med arbeidsoppgavene i verkstedene. Yrkesfaglige elever på videregående har større forventninger enn de som velger studieforbereende. Det understøttes av forskning, som også markant viser større innfrielse av forventninger blant elevene på yrkesfag enn for elevene på studieforbereende (Mjaavatn & Frostad, 2018b, s. 290), noe denne uttalelsen viser:

Det var veldig gøy. Det var veldig stor forskjell fra ungdomskolen. Så ikke bare var timene annerledes, men mye bedre lærere også. Så det var veldig gøy. Så er det jo, det var ikke så veldig mye fag, men også praktisk arbeid som var veldig gøy (Jon).

Det utdypes at timene var annerledes enn på ungdomskolen og det praktiske arbeidet var veldig gøy. Videre belyses interessen for å lære noe nytt: «Det er jo å lære noe nytt. Liker å holde på med noe å se at jeg får til noe» (Jon). Flere elever fremhever arbeidsmåter med bruk av verktøy og materialer som motiverende. Skaalvik & Skaalvik hevder selvoppfatning, inkludert forventninger om mestring av bestemte aktiviteter, har også stor betydning for motivasjonen (2018, s. 29). Og, med det et klart ønske om å oppleve mestring for elevene når de arbeider med oppgavene. Mestring på et verksted kan bli til inspirasjon for elevens valg av yrke. En følelse av å få til noe kan forsterke og frembringe elevens ønske om å bruke mer tid på fordypning i fagområdet. Tilfredsstillelse av behovet for kompetanse på skolen, beskriver Krumsvik og Säljö som et sterkt bidrag til utviklingen av skolemotivasjon (2013, s. 450).

Elevenes opplevelse kan ses i sammenheng med Illeris sin beskrivelse om tilegnelsen med innhold og drivkraft som et nært samspill, hvor det som blir lært, preges av karakteren og styrken til den mentale energien, samtidig som motivasjonen, følelsene og viljen påvirkes av den innholdsmessige siden av læringen (2012b, s. 123). Eleven fremhevet også lærerne, noe som forstås positivt i retning av læringens samspilldimensjon, den dimensjonen i læringen som angår samspillet mellom den lærende og omverdenen (Illeris, 2012b, s. 124). Opplevelser kan forme individets interesse og støtte formålet med læringen, noe denne uttalelsen signaliserer:

Jeg synes det er veldig interessant å lære nye ting på verkstedet. Når dere lærere lærer oss forskjellige teknikker. Hvordan vi kan bli bedre håndverkere og så lære ting på verkstedet synes jeg er mest lærerikt (Tor).

Lystbetont læringsarbeid fremmer den indre motivasjonen, det understøttes av Skaalvik og Skaalvik som beskriver det individet har interesse for eller finner lystbetont, kan defineres som indre motivert atferd (2018, s. 148). Flere poengterer praktisk opplæring som motiverende: «Det er det jeg egentlig føler at man får mest ut av, i verkstedtimene, at det er mye praktisk (...)» (Anders). Videre forstås det som yrkespraksisen i verkstedene var givende og lærerike: «Jeg synes det har vært veldig fint, for jeg har lært utrolig mye innenfor de forskjellige verkstedene. Mye mer enn det jeg trodde jeg ville lære» (Anders). Uttalelsen forstås som eleven lærte mye mer enn forventet, og det innfrir mestringsforventningen og forventningen om resultat (Krumsvik & Säljö, 2013, s. 457). Forfatterne beskriver lærelyst, utholdenhet og nysgjerrighet som et uttrykk for motivasjon og engasjement (2013, s. 446). Mange av intervjupersonene bruker ord som understøtter motivasjonen når de forteller om sine opplevelser med arbeidsoppgavene i verkstedene. Ord som gøy, lærelyst, engasjement, lærte mye, fikk til noe fortelles og som denne billedlige fremstillingen om tiden fra en elev:

(...) jeg har opplevd at tida har gått vanvittig fort for det er gøy å jobbe og det var jo senest på tirsdag så dreiv jeg og satte opp noe på småfag-verkstedet og føler at de tre timene gikk kjempefort rett og slett. Føltes ut som et kvarter (Anders).

Opplevelsen av tid kan gi en god indikasjon om hvor interessant læringsarbeidet var og ofte er det slik at oppgavene har vært fengende når eleven ikke synes det er interessant å se på klokka, men ha blikket på det som bygges eller produktet som lages.

Andre undersøkelser og uttalelser fra bransjefolk, ofte i tilknytning til mindre steder og skoler, kan tyde på at elevene ønsker å lære om ett eller få yrkesfag og det antydes at elevene bør fra tidlig i skoleåret konsentrere seg om opplæringen i få fag. Min undersøkelse ser ut til å ha gitt andre resultater og et mål med dette studiet er å søke innsikt om elevene opplever at skolen legger til rette for yrkesinteresse og yrkesvalg i opplæringen på Vg1 BA. Gjennomgående tyder uttalelsene til elevene på at mange har behov og nytte av å lære om yrker ved å praktisere, noe som ble fortalt slik:

Det var veldig bra. Det var veldig sånn å lære fordi jeg har aldri tenkt hva jeg skal bli til neste år. Gå rundt å finne ut hva du liker å jobbe med (Petter).

Erfaringene fra opplæringen og strukturen på skolen vil naturlig påvirke elevene og oppdagelsen av andre yrker og praktiseringene av yrkene har åpnet opp og er med i tenkningen for eget yrkesvalg. Elevenes motivasjon, egne erfaringer og selvstendigheten de foretar i sine yrkesvalg kan styrke troen på at de kan lykkes, også med tanke på temaet livsmestring, som fremheves i fagfornyelsen (NOU 2019:25). I lys av forventninger og mestring kan breddeopplæringen påvirke elevens indre motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 151). En slik breddeopplæring synes å ha virket positivt inn på elevene. Trolig kan noen årsaker til det være arbeidslagets tilnærming med god informasjon om opplegget og gjennomføringen hvor elevene opplever å være aktive med relevante oppgaver i møte med dedikerte faglærere.

I min forståelse av samfunnets behov for at mangfoldet av yrker utvikles, er det vesentlig med rekruttering til de små yrkene. Synliggjøring, engasjement og interesse for rekrutteringen av lærlinger til små fag kan samlet bidra positivt til å redusere det store frafallet og dermed for individ og samfunn kunne løse noe av potensialet for økt gjennomføringsgrad i yrkesopplæringen (Mjaavatn & Frostad, 2018a, s. 4).

6.3 Elevenes opplevelser fra læringsarbeidet i yrkesdifferensierte verksteder

Forskningsspørsmålet berører elevenes opplevelser fra læringsarbeidet. Flertallet av elevene på skolen var usikre på sitt yrkesvalg når de startet på Vg1 og litt over en fjerdedel av elevene hadde bestemt seg for yrkesvalget. Opplæringen på de yrkesdifferensierte verkstedene var strukturert og tilnærmet likt for alle elevene i produksjonsfaget og interessebasert ut ifra elevens ønsker for YFF. Vi lærere observerer hvert år elever som endrer på sine tidligere uttalte yrkesvalg, etter å ha fått egne praksiserfaringer om yrkene, noe som ble uttalt slik:

Det var rett og slett å få litt innblikk i alle verkstedene. Det er kanskje mange som allerede har bestemt seg når de har kommet inn her. Da blir jo det det. Men når du får et innblikk i de forskjellige verkstedene så er det flere som finner ut at de ikke vil det de har tenkt på før (Anders).

Flere elever signaliserer en retning om opplæringen som underbygger den lærendes egne oppdagelser av yrkene. Det kan virke som elevene før de får innblikk i yrkene, har en tendens til å velge blant de store og kjente yrkesfagene. Påvirkninger utenfra og taktiske valg kan forsterke en slik trend. Ved å prøve flere yrker og reflektere over sine forutsetninger, erfaringer, ferdigheter og interesse, bygger elevene også opp sin kompetanse i å ta valg. Haug beskriver det som elevenes kompetanse i å treffe karrierevalg (2018, s. 85). Opplevelsen med å lære mye om mange fag virket positivt:

Det var jo egentlig det som var mest morsomt. Å lære så mye på så kort tid (...) mange ulike yrker da på en måte. (...). Det har vært veldig gøy å lære litt om mange fag. Det er veldig bra (Jon).

Med denne tilnærmingen til opplæringen er det en tanke om at elevene gis kompetanse i å ta erfaringsbaserte valg, kunne finne ut av sine interesser, og bedre forstå og se sammenhenger med muligheter og krav i utdanningssystemet og arbeidslivet. Det er i god forståelse og tolkning av utdanningsdirektoratets intensjon (Utdanningsdirektoratet, 2015e, s. 1). Samtidig er det kjent at flere røster har en annen oppfatning av å bruke tid det første året på å la elevene få prøve ut yrker og med det mener elevene tidlig bør konsentrere seg om yrkesvalget og hevder at opplæring i

mange yrker kan være demotiverende. Det virker imidlertid som intervjupersonene i denne undersøkelsen med sine opplevelser og erfaringer mener det er nyttig å være innom mange verksteder, noe denne beskrivelsen underbygger: «Ja, det er veldig lurt det, å ha åtte eller så mange verksteder, du kan finne ut og se hva som passer for deg» (Tor).

Jeg har en antagelse om at funnene i denne undersøkelsen, med våre elever, gir dette bilde av situasjonen grunnet vår tilnærming til opplæringen, som har vært tilpasset og utviklet over år, med stor grad av faglighet og godt samarbeid om didaktisk relasjonstenkning (Bjørndal & Lieberg, 1978, s. 29-30; Hiim, 2013). Retningen i arbeidet har i stor grad vært med søkelys på å se elevene, lytte til elevene og prøve å forstå elevene. Samtidig har opplegget vært strukturert på en måte som elevene kan gjenkjenne på verkstedene, med faglighet og relevante arbeidsoppgaver, noe denne beskrivende meningen viser:

Jeg finner de yrkes, altså verksted produksjonsfaga som er de mest interessante fagene akkurat nå. Så da tenker jeg at det gir jo mening siden jeg har søkt bygg- og anleggsteknikk og. Så det er liksom det jeg brenner for, for å si det sånn da (Anders).

Eleven beskriver å ha søkt på bygg- og anleggsteknikk og han synes produksjonsfaga er mest interessante. Han har opplevd å være på åtte verksteder og sier at det er det han brenner for. Det er interessant, og eleven beskriver jo også hva utdanningsprogrammet heter og med det indikerer kursets forventede innhold. Enkelte av våre Vg2-elever kommer fra andre skoler, som er mindre, med en mer konsentrert fagkompetanse. I samtaler med de elevene, om opplegget på tidligere skole, fortelles det ofte om læringsoppgaver som i stor grad dreide seg mye om tømmerfaget og litt om noen beslektede fag. En tilsvarende undersøkelse på annen skole med den tilnærming til opplæringen, kunne med stor sannsynlighet gitt helt andre fortellinger i samtaler med de elevene og med det andre funn.

Skolen i denne undersøkelsen er i en særstilling. Det er flere av fylkene i landet som samlet på sine skoler har færre Vg2 utdanningsprogram å tilby enn vi har på skolen. I tidligere samtaler med lærere på andre skoler i fylket har det vært et skjult mål å fylle opp egne vg2-kurs.

Underliggende har det også vært en tanke på vår skole. Dimensjoneringen av skoletilbudene i fylket fra år til år har trolig vært en påvirkningsfaktor, også med tanke på de endringer som har forekommet av antall klasser og utdanningsprogram på den enkelte skole.

Skolens oppgave er både knyttet til kompetansemål i skolefagene og til elevenes sosiale og personlige læring (Krumsvik & Säljö, 2013, s. 445). Trygghet er et nøkkelord i elevenes utprøving og et slikt mestringsorientert læringsmiljø er et vesentlig mål som står nedfelt i formålsparagrafen (Opplæringsloven § 1-1). For elevene er det en trening med å kunne realitetsorientere seg på flere plan, og denne personen beskrev opplæringen på denne måten:

Mye nytt, alt er forskjellig, alt er mye å velge mellom. Mye å lære. Det var bra oppsett liksom. Det var noe du kunne tenke deg å være mer på enn andre. Da får du gått gjennom alt og virkelig gått gjennom og prøvd (William).

Beskrivelsen poengterer det å ha prøvd, se at det er mange yrker og mye å lære, og mange yrker å velge mellom. En tilnærming kunne vært å fortelle og vise bilder om opptil 34 yrker, men elevenes fortellinger styrker troen på at deres egen tilegnelse i arbeidet med innholdet er en drivkraft (Illeris, 2012b, s. 41), også i utviklingen for individet, med innsikt om seg selv og sine interesser. Opplæringen legger også vekt på å utvikle læringsmiljø som fremmer motivasjon, mestring og muligheter, noe Stortingsmeldingen understøtter (St.meld. nr. 20, 2012-13). En beskrev læringsmiljøet og interessen for arbeidsoppgavene på verkstedene slik:

Lærerne sier til oss når de viser oss litte grann, og vi må løse hele tiden oppgaven, så det er greit det er mest tenke med hele tiden, ikke bare gjøre det gjøre så. Ja, bare vise oss litte grann til veien (...). Ja, kopiering er ikke gøy (Ola).

Uttalelsen forstås som opplæringens rytme på verkstedene passet for eleven, med ønske om å kunne lære ved å prøve, oppdage, motta veiledning og erfare av eget læringsarbeid. Eleven hadde kort botid i Norge og de verbale formuleringene var i god utvikling. Uttalelsen ga assosiasjoner til Illeris kjente og fundamentale prosesser for læring (2012b, s. 41), med de tre dimensjonene innhold, drivkraft og samspill (2012b, s. 43), som griper inn i den lærendes utvikling av kompetanse (2012b, s. 47). I verkstedene opplever vi å se elevenes kreativitet når de ved erfaring kan forme og fremvise sine prosesser med å utføre byggeoppgaver. Slike observasjoner og veiledning kan trekke paralleller i retning av elevens nærmeste soner for utvikling (Bråten et al., 1996, s. 33), og, i god dialog kunne bidra til inspirasjon for å løfte frem den lærendes framtid (Engestrøm, 2013).

Inspirasjon og medbestemmelse for læringsoppgaver kan gi elevene handlingsrom og innsikt i relevansen mellom yrker. En persons uttalelse fra tiden med YFF-oppgaver:

I periode en var jeg på tømreren, det er fordi det var det jeg valgte for neste år. Nå er jeg på småfag som egentlig er litt overflate teknisk relatert, men der har du også muligheten til å bygge det du vil bygge da. (...) vi fikk en oppgave av læreren med å bygge sånne malings-båser (...). Og det blir jo veldig tømrer relatert med stenderverk (Anders).

Beskrivelsen viste forståelse for oppbyggingen av en vegg, som ble relatert til elevens yrkesvalg, for deretter kunne benytte øvelsen videre til det overflateteknisk relaterte. Det tolkes som eleven kan fremvise erfaringsbasert læring (Illeris, 2012a, s. 283). Byggteknikk og overflateteknikk er to forskjellige Vg2-retninger, samtidig er det flere yrkesgrupper i de to utdanningsprogrammene som naturlig samarbeider på byggeplassene. Innsikten er en styrke for å kunne samarbeide med personer i andre yrker i fremtiden og samtidig en erfaring som kan anvendes ved behov for omstilling (NOU 2016:7, s. 9).

Når noe er morsomt på skolen er det nærliggende å tenke at den indre motivasjonen driver frem både tilegnelsen av innhold og samspillet for læringen (Illeris, 2012b, s. 47). Intervjupersonen ga uttrykk for at læringsarbeidet i verkstedene var relevant og utdypet det slik: «Ja, det er jo alle de morsomme fagene. Lære noe nytt som jeg får brukt for i fremtiden» (Jon). Han fremhever lærerne og har lært mye: «Så er det mye deiligere nå på grunn av lærerne, og så gjør det fagene mye morsommere. Jeg kjenner at jeg har lært veldig mye som jeg ikke kunne fra før på den tida her» (Jon). Tenkingen hos individet får nå karakter av en slags samtale som skjer ved hjelp av språklige redskaper i den aktuelle personen. Forskjellen er altså at individet fører et resonnement med seg selv i form av «indre tale», for å bruke Vygotskys bilde, i stedet for med en eller flere samtalepartnere (Säljö, 2001, s. 110).

Samspillet med lærerne underbygges slik av en annen: «Ja, jeg føler det. Lærerne bruker jo forskjellige begreper og du lærer de av å prate med bare lærerne ikke sant» (Anders). I samtalen med eleven sies det at veiledningen på verkstedene var tilpasset arbeidsoppgavene og relevant for arbeidslivet:

Lærerne er jo flinke til å forklare. De er jo spesialister innenfor de forskjellige fagene. Da får du jo mye gode råd og tips som du kan ta med deg i arbeidslivet (Anders).

Et annet moment som trekkes frem ved organiseringen av YFF er sammensetningen av nye grupper med grunnlag i elevenes yrkesinteresser. Det frembringer en ny dynamikk når enkeltelever fra tidligere grupper settes sammen til nye. I arbeidslivet er det også ofte slik med nye bekjenskaper og samarbeidspartnere, noe som kan fremstå på nye byggeplasser og i bedriftene. I våre observasjoner i verkstedene ser vi ofte at elevene tilpasser seg nye miljøer raskt. YFF-perioden kommer seint i skoleåret, slik sett har mange blitt kjent eller kjenner til hverandre fra fellesarrangementer og fra felles oppholdsrom gjennom høsten og vinteren. Det var ei som uttalte fenomenet tydeligst:

Det er ganske bra faktisk, fordi da får både en ny verkstedklasse og da blir vi bedre kjent med de andre klassene (...). Jeg synes det er ganske bra at vi får til og med søke på det vi vil fordype oss, forstå mer hvis jeg (...) tar det i fremtiden (Lina).

Personens mening fremhever det sosiale ved å bli kjent med flere elever fra de andre gruppene og hun løfter også frem YFF-muligheten til elevene med å kunne fordype seg i ønsket yrke.

6.4 Oppsummering av drøftingen

I arbeidet med empiriske data fikk jeg innblikk i elevenes krevende tid i overgangen fra ungdomsskolen til videregående skole. De fleste intervjupersonene hadde BA som førstevalg til Vg1. Ved å studere uttalelsene grundig, var det flere som var usikre og fremhever besøksdagen som avgjørende for valget. To elever hadde allerede foretatt omvalg til BA etter først å ha prøvd ut andre utdanningsprogram. Elevene ga innsiktsfulle svar for sin yrkesinteresse og hvordan de underveis oppdager og lærer. Videre fortalte elevene om gode relasjoner til medelever og lærere. Opplevelsene på verkstedene var beskrivende med at tiden gikk fort, samtidig som elevene fikk erfaringer. Meningene til elevene ga uttrykk for at læringsarbeidet var relevant med å prøve ut yrker, og dermed kunne velge bort yrker og velge yrke etter utprøving. Elevene uttalte også at oppgavene var relevante for utøvelse av yrkene i læretiden i bedrift. Avgjørelsene for elevenes yrkesvalg etter Vg1 og søkningen til Vg2 griper inn i individenes liv. Jeg kan ikke her å telle opp og estimere ut ifra en liten populasjon, men heller prøve å forstå hvor dyptgripende yrkesvalget er for den enkelte. I samtalene for eget yrkesvalg kom det frem betydningsfulle meninger som *usikkerhet* for yrkesvalget, *søken* etter yrke, *omvalg* fra annet utdanningsprogram, *byttet* yrkesvalg underveis på Vg1, *krevende* å ta yrkesvalget og *sikkert* yrkesvalg.

Utdanningsprogrammene som ble valgt som førstevalg til Vg2 av intervjupersonene var byggteknikk, treteknikk og klima-, energi og miljøteknikk. I tillegg var det en som skulle starte i tømmerlæra (byggteknikk) etter Vg1. Innenfor andre- og tredjevalgene til elevene var også overflateteknikk og anleggsteknikk nevnt og samlet viser det et stort spenn i elevenes valg for det andre opplæringsåret. Tilnærmingen med skolens opplæring kan bidra til å fremme mangfoldet av yrkesmuligheter for elevene. Det gir elevene erfaring og kjennskap til flere interessante yrker og kan være både klargjørende og utfordrende når retningen for yrkesvalget skal fattes. Det er også rimelig å anta at elevene søker seg til et mangfold av utdanningsprogrammer når skolen har Vg2-kursene.

Her fremvises meninger relatert til forskningsspørsmålene.

Elevenes vurderinger med å foreta eget yrkesvalg

- Elevene opplever at det legges til rette for yrkesinteresse og yrkesvalg i opplæringen.
- Elevene valgte selv Vg1, med råd fra foresatte, venner, familie, lærere og rådgiver.
- Elevene valgte BA for å få praksisrelatert opplæring, håndverk og fysisk arbeid.
- Besøksdagen på BA var for noen avgjørende for utdanningsvalget.
- Forventninger sosialt og faglig i overgangen fra ungdomskolen til videregående.
- Elevene ble kjent med mange av yrkene på Vg1 før sitt yrkesvalg på Vg2.
- Elevens valg av yrke kunne være krevende med mange yrker å velge blant.
- Usikkerhet for yrkesvalget, søken etter yrke, omvalg fra annet utdanningsprogram, byttet yrkesvalg underveis på Vg1, krevende å ta yrkesvalget og sikkert yrkesvalg.

Elevenes erfaringer om motiverende arbeidsoppgaver

- Noen hadde en bestemt yrkesinteresse, elevenes utprøving av yrker var nyttig.
- De fleste var på søken etter sitt yrke.
- Elevene lærte noe nytt i yrkesfagene.
- Jobbmuligheter og selvstendighet ble vektlagt.
- Praksisopplæring på verkstedene var positivt.
- Elevene lærte mye i praksis ved å være på mange verksteder.
- Relasjoner, sosialt og klassemiljø.

Elevenes opplevelser fra læringsarbeidet i yrkesdifferensierte verksteder

- Læringsoppgavene opplevdes i stor grad som relevante med tilpasset veiledning.
- Kunnskap fra et verksted ble benyttet i yrkesutøvelsen på nye verksteder.
- Bruk av verktøy, maskiner og utstyr.
- Sammenheng mellom tegning og praksis, praksis og teori.
- Flere elever så overføringsverdier av opplæringen på skolen til praksis i bedrift.
- Spennende, variert og innblikk i fagene.
- Erfaring fra mange yrker, mye å tenke på før valg av yrke.
- God struktur med periodene i produksjon og YFF med noen tilpasninger.

7.0 Oppsummering

I dette kapitlet oppsummeres og besvares problemstillingen:

Hvordan erfarer elevene på bygg- og anleggsteknikk at det legges til rette for yrkesinteresse og yrkesvalg i opplæringen?

I tillegg reflekteres det angående tiden fremover med fagfornyelsen og hvordan den kan gripe inn i elevenes opplæring med fleksible løsninger for mangfoldet, og dermed fremme og ivareta yrker med mindre omfang.

Resultatene av studiet kan virke overraskende på flere og mer som forventet for noen. Trolig kunne det blitt et annet resultat på denne skolen også, ved en tilsvarende undersøkelse før K-06. Vi på BA har under K-06 beveget oss i en retning hvor elevene i større grad har fått prøve ut mange yrker, og basert på elevenes egne erfaringer og opplevelser har de bygd opp kompetanse for å kunne treffe egne yrkesvalg. Funnene viser at elevene opplever at det legges til rette for yrkesinteresse og yrkesvalg i opplæringen. Samtidig var det indikasjon på ønske om å kunne lære om færre yrkesfag i produksjon og fordype seg mer i ett yrke i YFF, og i den andre retningen hvor eleven hadde bestemt seg for yrkesvalget, men ønsket å prøve ut YFF i andre yrker for å få erfaring på andre områder enn i faget han kom til å utdanne seg til. Det er interessante perspektiver om elevenes ønsker for opplæringen.

For personer med kjennskap til mindre skoler innenfor BA og hvor skolene har få utdanningsprogram å velge blant for elevene på Vg2, kan resultatene i denne oppgaven fremvise noe nytt. Tilnærmingen til elevenes opplæring ved skolen som dannet grunnlaget for denne masteroppgaven var trolig sjelden eller unik i Norge. Noen betraktninger i så måte er skolens størrelse med mange elever på BA, et stort mangfold av yrkeskompetanser blant lærerne, skolens varierte valgmuligheter for Vg2 og nærheten til mange bedrifter som rekrutterer fra alle Vg2-kursene. Kjennskap til alle faktorene påvirker også samhandlingen og med det strukturen for opplæringen. Strukturen, samarbeidet på tvers av yrker og en felles tanke om relevant opplæring for våre elever har medvirket til elevenes opplevelser. Samtidig ser jeg muligheter og et behov for enda bedre og tettere samarbeid mellom skolen og bedriftene med innføringen av fagfornyelsen, noe som bør prioriteres og legges til rette for med ressurser.

Over tid og med reformene R-94, K-06 og F-20 har opplæringen blitt dreid fra den enkelte klasse og det enkelte yrkesfaget til mer utprøving av yrker på skolen. Nå, i starten på F-20, utprøves enda mer fleksible løsninger i tilretteleggingen av det nye faget praktisk yrkesutøvelse, med utgangspunkt i elevenes yrkesinteresser. En slik utprøving krever smidighet i forhold til gruppestørrelser, bruk av verkstedene med kombinasjoner av fag, tilgjengelig og tilstrekkelig utstyr og verktøy, fleksibilitet i bruken av lærernes kompetanse og en ytterligere samhandling om didaktisk relasjonstenkning. Samlet blir det tilrettelagt for elevenes opplæring med tilegnelse av innhold og drivkraft, som vurderes og tilpasses også med tanke på endringene i utdanningsprogrammene som kommer på Vg2 i skoleåret 2021-22. Tømrerfaget og rørleggerfaget blir egne søkbare utdanningsprogram. Under K-06 har strukturen vært fleksibel i den forstand at elevene på Vg2 byggteknikk har kunnet velge fordypning i tømmer, mur eller betong, og dermed har klassene bestått av elever med ulike ønsker for sin fordypning. Tilsvarende har det vært for klima-, energi og miljøteknikk hvor rørleggerfaget tas ut og blir eget utdanningsprogram. Det undres over om fleksibiliteten under K-06 kan ivaretas til elevenes beste i det kommende skoleåret 2021-22, når F-20 trer i kraft på Vg2.

Politisk og organisatorisk ønskes det å fylle opp hele klasser på Vg2. Mulig det kan bli utfordrende, med mindre skolene finner fleksible løsninger, spesielt innenfor utdanningsprogrammene som nå blir smalere. I fylket er vi kjent med at skolens utdanningsprogram kan legges ned ved for få søkere, eventuelt kan flyttes til annen skole. Tidligere i oppgaven har det blitt belyst hvor få skoler i landet som tilbyr ett mangfold av Vg2-kurs, som bygger videre på Vg1 BA. Tre av de fem utdanningsprogrammene tilbys kun på omtrentlig en av ti skoler under K-06, til og med skoleåret 2020-21 for Vg2. De to største utdanningsprogrammene byggteknikk og klima-, energi- og miljøteknikk er de som nå splittes opp i F-20 fra skoleåret 2021-22. I 2011 var det under en tredjedel av skolene som kunne tilby KEM. Det kan i fremtiden trolig bli utfordrende for skoler å tilby både KEM og rørlegger. I forhold til dimensjoneringen på skolene kan det bli en utfordring å fylle søkningsen til byggteknikk fremover, med yrkene mur og betong, når tømmer tas ut. Utdanningsprogram kan bli flyttet til andre skoler, men med kjennskap til elevenes valg av nærskole er det lite sannsynlig at elevene reiser langt for sin yrkesutøvelse. Før R-94 var klassene mindre og det var rift om skoleplassene, også til de smalere yrkesfagene som rekrutterte til færre lærlingplasser. Etter hvert ble antallet elever i klassene økt til tolv under R-94 og femten under K-06 for BA i fylket.

Antallet elever i klassene kan variere mellom fylkene. Det var fylker i 2019 som fortsatt prioriterte inntil tolv elever i klassene, noe som styrker mulighetene innenfor den didaktiske relasjonsmodellen og spesielt tiden læreren kan ha til hver enkelt elev på læringsarenaene. Fleksible klassestørrelser bør tilstrebes på Vg2 i årene fremover, for å ivareta mangfoldet av yrker i opplæringen.

Kjennskapen til elevenes og samfunnets utfordringer med for få lærlingplasser kan også forsterkes hvis potensialet i de små yrkene ikke blir ivaretatt i opplæringen på skolene. Med tanke på dimensjoneringen av skoletilbudet, og at det er for få læreplasser, har det i mange år vært diskutert ulike tilnærminger for å rekruttere flere inn mot mangfoldet av yrker og med det fremme de mindre fagområdene. I de mindre fagene kan det erfaringsvis være etterspørsel etter lærlinger og dermed et potensiale for individene, bedrifter og samfunnet, slik at flere kan få lærlingplass. I forhold til problemstillingen er det også et ønske om å vise frem yrkene og slik sett fremme og legge til rette for elevenes egne oppdagelser for yrkesinteresse og yrkesvalg. Det kan redusere frafallet og kunne føre til at flere kommer frem til sin svenneprøve eller fagprøve. I noen av disse yrkene ser vi også en positiv dreining fra satsing på innleid arbeidskraft til ønske om å ta inn lærlinger. Insitamentet fra myndighetene om krav til lærling i bedriften for å kunne få offentlige oppdrag er et verdifullt grep for rekrutteringen. Erfaringsvis rekrutterer de store fagene tømmer og rørlegger tilstrekkelig med lærlinger til sine læreplasser. For de mindre yrkene kan 1 + 3 modellen fremmes i rekrutteringen, spesielt innenfor geografiske områder hvor skolen ikke har utdanningstilbudet på Vg2.

7.1 Veien videre

Studiet viste resultater i denne opplærings situasjonen som speilet elevenes opplevelser om hvordan skolen la til rette for yrkesinteresse og yrkesvalg i opplæringen. Selv om det årlig skrives mellom 75 og 90 lærekontrakter i samarbeidet med skolens elever og bedrifter, erfarer vi at mange elever står uten lære plass etter to år i skole. Det er sammenfallende med de utfordringene denne oppgaven har fremvist for landet, med for få lærlingplasser i forhold til dimensjoneringen på skolene.

Begrenset mulighet for lærlingplass kan medføre at flere velger påbygg til generell studiekompetanse, en rett elevene også har etter fullført svennebrev eller fagbrev, og noen begynner i arbeid eller foretar en ny utdanningsretning. Enkelte bedrifter i mindre yrker opplever det som vanskelig å få tak i kvalifisert lærling. For individet, bedriftene det gjelder og samfunnet er det her et potensiale. Samhandling mellom skolene og bedrifter, har en mulighet som kan utvikles med tanke på å fremme lærlingplasser ovenfor elevene, kanskje spesifikt innenfor de smalere yrkesfagene. Det kan redusere noe på frafallet i utdanningsløpet og øke gjennomføringsgraden frem til svennebrev og fagbrev. For samfunnet er det vesentlig å ivareta mangfoldet av yrker, selv de små, og med det også kunne være en drivkraft til inspirasjon for nytenkning inn mot yrkesområder i fremtiden, som i dag ikke er kjente.

Fleksibiliteten med flere yrker under de store utdanningsprogrammene byggteknikk og KEM i K-06, har vært en styrke for å fylle opp klassene ut ifra elevenes ønsker om fordypning på Vg2. I tiden som kommer kan det være av allmenn interesse å forske på hvordan elevenes valg av yrke påvirkes av nærskolens Vg2-tilbud. Spesielt kan det være interessant å forske på de endringene som griper inn i utdanningsprogrammene som splittes opp i F-20. Konkret blir det spennende å følge utviklingen for de mindre yrkene på byggteknikk med 133 skoler, når tømmerfaget blir eget søkbart utdanningsprogram. Likeså kan de 49 skolene som i dag har KEM, kunne se utfordringer for skoledimensjoneringen i de mindre KEM-yrkene, når rørlegger blir eget søkbart utdanningsprogram for skoleåret 2021-22.

Det blir spennende å følge med på og delta i utviklingen med opplæringen i skole og bedrift i tiden som kommer.

Litteraturliste

- Afdal, H. W. (2012). Constructing knowledge for the teaching profession. A comparative analysis of policy making, curricula content, and novice teachers' knowledge relations in the cases of Finland and Norway.
- Andersen, K. (1999). *Allmennutdanning og yrkesutdanning i Norge : hovedlinjer i utviklingen av videregående opplæring etter 1945*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis : en håndbok for masterstudenter* (1. utgave, 1. opplag. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Bakken, A. (2020). Ungdata. Ung i Distrikts-Norge: NOVA, Oslomet.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory* (Prentice-Hall series in social learning theory). Englewood Cliffs, N.J: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy : the exercise of control*. New York: Freeman.
- Bauer, M. & Borg, K. (1986). *Den skjulte læreplan : skolen socialiserer, men hvordan?* (Unge Pædagogers pædagogiske serie. A). København: Unge Pædagoger.
- Bjørndal, B. & Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken?: en innføring i didaktiske emner og begreper*. Oslo: Aschehoug.
- Bourdieu, P. (1997). *Af praktiske grunde : omkring teorien om menneskelig handlen* (Raisons pratiques sur la théorie de l'action). København: Hans Reitzel.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2012). *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling* (1. utg.): Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*.
- Bråten, I., Thurmann-Moe, A. C., Øzerk, K. & Dale, E. L. (1996). *Vygotsky i pedagogikken*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- 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 of Vocations in Development*, 2. doi: 10.7577/sjvd.2577
- Caspersen, J., Michelsen, H. & Wendelborg, C. (2016). Lærlingundersøkelsen 2015 : En analyse av yrkesfaglærernes kompetanse, utstyrssituasjonen og tilbudsstruktur (s. 567).
- Cole, M. & Scribner, S. (1978). *Mind in society : the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (5. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Dalland, O. (2014). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (5. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Dreyfus, H. L. & Dreyfus, S. (1991). *Intuitiv ekspertise : den bristede drøm om tænkende maskiner* (Mind over machine). København: Munksgaard.
- Engestrøm. (2013). *Den nærmeste utviklingszone som den basale kategori i pædagogisk psykologi*. Kbh.: Nota.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Habermas, J., Høibraaten, H., Schwabe-Hansen, E. & Øien, J. (2002). *Borgerlig offentlighet : dens fremvekst og forfall : henimot en teori om det borgerlige samfunn* (Strukturwandel der Öffentlichkeit Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft, 3. utg. utg.). Oslo: Gyldendal.
- Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet : en innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Haug, E. H. (2016). *Kvalitet i norske skolars karriereveiledning : i spennet mellom storsamfunnets behov og elevenes autonomi* ([nr. 8]). Høgskolen i Innlandet, Lillehammer
- Haug, E. H. (2018). *Karrierekompetanser, karrierelæring og karriereundervisning : hva, hvorfor, hvordan, for hvem og hvor?* Bergen: Fagbokforl.
- Hernes, G. (2010). *Gull av gråstein : tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring* (FAFO-rapport (trykt utg.), Bind 2010:03). Oslo: Fafo.
- Hiim, H. (2013). *Yrkesdidaktisk kunnskapsutvikling og implementering av læreplaner gjennom, aksjonsforskning. Praksisbasert yrkesutdanning : hvordan utvikle relevant yrkesutdanning for elever og arbeidsliv?* Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hiim, H. & Hippe, E. (2009). *Undervisningsplanlegging for yrkesfaglærere* (3. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Høsøien, U. & Lingås, L. G. (2016). *Utdanningsvalg : identitet og danning*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Illeris, K. (2012a). *49 tekster om læring*. Fredriksberg: Samfundslitteratur.
- Illeris, K. (2012b). *Læring* (Læring). Oslo: Gyldendal akademisk.

- Juul, T. M., Pless, M. & Katznelson, N. (2010). *Uddannelsesvalg, vejledning og karrierelæring i et ungeperspektiv*. København: Aalborg Universitet i København.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning : experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall.
- Krumsvik, R. J. & Säljö, R. (2013). *Praktisk-pedagogisk utdanning : en antologi*. Bergen: Fagbokforl.
- Kvale, S. (1980). *Spillet om karakterer i gymnasiet: elevinterviews om bivirkninger af adgangsbegrænsning*. København: Munksgaard.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju (Interview[s] learning the craft of qualitative research interviewing, 3. utg., 4. oppl. utg.)*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lave, J. & Kvale, S. (1995). What is anthropological research? An interview with Jean Lave by Steinar Kvale. *International journal of qualitative studies in education*, 8(3), 219-228. doi: 10.1080/0951839950080301
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning : legitimate peripheral participation (Learning in doing)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lier, A. R. (2015). Tett på yrkesopplæring : yrkesrelevant, tilpasset og samfunnstjenlig? I K. H. Hansen, T. L. Hoel & G. Haaland (Red.). Bergen: Fagbokforl.
- Markussen, E., Sandberg, N., Lødding, B. & Frøseth, M. W. (2008). *Bortvalg og kompetanse : gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002 : hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner fem år etter (Rapport (NIFU STEP : trykt utg.), Bind 13/2008)*. Oslo: NIFU STEP.
- Mayo, E. (1946). The Social Problems of an Industrial Civilization. *Harvard law review*, 59(5), 830-832. doi: 10.2307/1335838
- Mjaavatn, P. E. & Frostad, P. (2018a). "Det er veldig sånn at det er et valg for livet". *Tidsskriftet FoU i praksis [elektronisk ressurs](1)*, 87-105.
- Mjaavatn, P. E. & Frostad, P. (2018b). Fra ungdomsskole til videregående skole - hvordan opplever elevene overgangen? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 102(3), 282-297.
- Nurmi, J.-E., Salmela-Aro, K. & Koivisto, P. (2002). Goal Importance and Related Achievement Beliefs and Emotions during the Transition from Vocational School to Work:

- Antecedents and Consequences. *Journal of Vocational Behavior*, 60(2), 241-261. doi: 10.1006/jvbe.2001.1866
- Nyen, T. & Tønder, A. H. (2014). *Yrkesfagene under press*. Oslo: Universitetsforl.
- Nørager, T. (1985). *System og livsverden : Jürgen Habermas' konstruktion af det moderne*. Frederiksberg: Anis.
- Patton, M. Q. (1980). *Qualitative evaluation methods*. Beverly Hills, Calif: Sage.
- Paulsen, M. K. & Haug, E. H. (2020). Variasjoner i elevers subjektive erfaring av å ta utdannings- og yrkesvalg i 10. klasse i ungdomsskolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 104(1), 43-58. doi: 10.18261/issn.1504-2987-2020-01-05
- Poland, B. D. (2003). *Transcription quality*: Thousand Oaks, CA: Sage.
- Rosenberg, M. (1986). *Conceiving the self*. Malabar, Fla: Krieger.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67. doi: 10.1006/ceps.1999.1020
- Schön, D. A. (2001). *Den reflekterende praktiker : hvordan professionelle tænker når de arbejder* (Pædagogiske linjer, 1. udgave. utg.). Århus: Klim.
- Sennett, R. (2009). *Håndværkeren : arbejdets kulturhistorie: hånd og ånd* (The Craftsman). Højbjerg: Hovedland.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2009). *Elevenes opplevelse av skolen : sentrale sammenhenger og utvikling med alder. Spesialpedagogikk*, 8, 36-47. Oslo: Universitetsforl.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena : selvoppfatning, motivasjon og læring* (Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø, 3. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Strandberg, L. & Manger, A. (2015). *Vygotskij, barna og den lange læringsreisen : pedagogisk inspirasjon i barnehage og skole* (Vygotskij, barnen och jag pedagogisk inspiration). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis : et sosiokulturelt perspektiv* (Lärande i praktiken ett sociokulturellt perspektiv, 7. utg.). Oslo: Cappelen akademisk.
- Thomsen, R., Skovhus, R. B. & Buhl, R. (2013). *At vejlede i fællesskaber og grupper*. S.l.: Schultz.
- Tilleczek. (2004). The Illogic of Youth Driving Culture. *Journal of Youth Studies*, 7(4), 473-498. doi: 10.1080/1367626042000315239

- Tilleczek, K. & Ferguson, B. (2007). Transitions and Pathways from Elementary to Secondary School: A Review of Selected Literature. *Language and Literacy*, 15(2), 54. doi: 10.20360/G2P88G
- Vygotskij, L. S., Roster, M. T., Bielenberg, T.-J., Skodvin, A. & Kozulin, A. (2001). *Tenkning og tale* (Myslenie i reč'). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Vygotsky, L. S. & Parker, S. T. (1979). Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes . L. S. Vygotsky. *American anthropologist*, 81(4), 956-957. doi: 10.1525/aa.1979.81.4.02a00580
- Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber : læring, mening og identitet* (Communities of practice, learning, meaning, and identity). København: Reitzel.

Internettadresser

Aftenposten. (2010). *For mye teori på yrkesfagene*. Hentet fra

<https://www.aftenposten.no/meninger/debatt/i/7KMOv/for-mye-teori-paa-yrkesfagene>

Forskning. (2012a). *Fortolkning og hermeneutikk i forskningen*. Hentet fra

<https://forskning.no/filosofiske-fag/hva-er-hermeneutikk/722732>

Forskning. (2013a). *Reformer og utdanning, Norge og Finland*. Hentet fra

<https://forskning.no/pedagogiske-fag/store-forskjeller-mellom-norsk-og-finsk-laererutdanning/660454>

Kriminalitetsforebygging. (2020a). *Skole og utdanning i lys av kriminalitet*. Hentet fra

<https://kriminalitetsforebygging.no/veiviser-til-kriminalitetsforebygging/analyse/skole-og-utdanning/>

NOU 2007:6. (2007) *Formål for framtida*. Hentet fra

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2007-6/id471461/sec4>

NOU 2016:7. (2016). *Norge i omstilling – karriereveiledning for individ og samfunn*. Hentet fra

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2016-7/id2485246/>

NOU 2018:15. (2018). *Kvalifisert, forberedt og motivert*. Hentet fra

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2018-15/id2621801/?q=liedutvalget&ch=4>

NOU 2019:25. (2019). *Struktur og innhold i videregående opplæring*. Hentet fra

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-25/id2682947/?ch=5>

NOU 2019:25. (2019). *Med rett til å mestre*. Hentet fra

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-25/id2682947/?ch=8>

Regjeringen. (2005). *Reformen i grunnskole og videregående opplæring*. Hentet fra

https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/prm/2005/0081/ddd/pdfv/25645-8-kunnskap_bokmaal_low.pdf

Regjeringen. (2016). *Ulikt timetall på videregående skoler*. Hentet fra

<https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/ulikt-timetall-pa-videregaende-skoler/id2524585/>

Sintef. (2011a). *Ungdomsskoleelevers viten om yrkesvalg*. Hentet fra

https://www.sintef.no/globalassets/upload/teknologi_og_samfunn/virksomhetsutvikling/sluttrapport_radgivning.pdf

Store norske leksikon. (2020). *Polemikk utledet i Store norske leksikon*. Hentet fra

<https://snl.no/polemikk>

Utdanningsdirektoratet. (2007a). *Overgangsordninger og yrker*. Hentet fra

<https://www.udir.no/eksamen-og-prover/dokumentasjon/vitnemal-og-kompetansebevis/overgangsordninger-r94-til-lk062/3.-reform-94/>

Utdanningsdirektoratet. (2011a). *Fag- og yrkesopplæringen i Kunnskapsløftet - tredje delrapport*. Hentet fra

<https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/Fag--og-yrkesoppleringen-i-Kunnskapsloftet---tredje-delrapport/>

Utdanningsdirektoratet. (2011b). *Utdanningsprogram R-94*. Hentet fra

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/utgatt-lareplanverk-for-vgo-R94/>

Utdanningsdirektoratet. (2011c). *Læreplaner med uketimer i R-94*. Hentet fra

<https://sokeresultat.udir.no/?query=utgatt-lareplanverk-for-vgo-R94>

Utdanningsdirektoratet. (2011d). *Sluttrapport K-06, Universitetet i Oslo PFI*. Hentet fra

<https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/Kunnskapsloftets-forutsetninger---sluttrapport/>

Utdanningsdirektoratet. (2013a). *Hjem-skole-samarbeid*. Hentet fra

<https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/Om-temaene-i-Elevundersokelsen/Hjem-skole-samarbeid/#>

Utdanningsdirektoratet. (2015a). *Vg3 i skole*. Hentet fra

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fag-og-timefordeling/Tidligere-rundskriv/Udir-1-2015/Vedlegg-1/3/34-Yrkesfaglige-utdanningsprogram/>

Utdanningsdirektoratet. (2015b). *Generell del av læreplanen*. Hentet fra

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>

Utdanningsdirektoratet. (2015c). *Mulighet for ekstra år i grunnskolen*. Hentet fra

<https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Elever-med-sarskilte-behov/Muligheten-for-et-ekstra-ar-i-grunnskolen/>

Utdanningsdirektoratet. (2015d). *Fag og timefordeling*. Hentet fra

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fag-og-timefordeling/Tidligere-rundskriv/Udir-1-2015/Vedlegg-1/1.3/#>

Utdanningsdirektoratet. (2015e). *Læreplan for utdanningsvalg*. Hentet fra

https://www.udir.no/kl06/UTV1-02/Hele/Komplett_visning

Utdanningsdirektoratet. (2016b). *Overgangsordninger fra R-94 til K-06*. Hentet fra

<https://www.udir.no/eksamen-og-prover/dokumentasjon/vitnemal-og-kompetansebevis/overgangsordninger-r94-til-lk062/3.-reform-94/>

Utdanningsdirektoratet. (2016c). *Endret fra PTF til YFF*. Hentet fra

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/finn-lareplan/yrkesfaglig-fordypning/>

Utdanningsdirektoratet. (2016d). *Samarbeid skole og lærebedrift*. Hentet fra

<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/kvalitet-i-fagopplaringen/Administrasjon/Samarbeid-skole-og-larebedrift/>

Utdanningsdirektoratet. (2016e). *Modellene 1+3, 0+4 og vekslingsmodellen*. Hentet fra

<https://www.udir.no/utdanningslopet/videregaende-opplaring/andre-varianter/vekslingsmodeller/>

Utdanningsdirektoratet. (2017a). *Overordnet del av læreplanen*. Hentet fra

<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/om-overordnet-del/>

Utdanningsdirektoratet. (2017a). *Kompetansebegrepet*. Hentet fra

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/utgatte-saker/samlinger-om-kjerneelementer/filmer-om-fagfornyelsen/ulike-perspektiver-pa-kjerneelementer-og-koblinger-til-kompetansebegrepet-og-dybdeling/>

- Utdanningsdirektoratet. (2018a). *Læreplasser og påvirkningsfaktorer*. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/utdanningsspeilet/laereplass/#>
- Utdanningsdirektoratet. (2019a). *Gjennomføring av videregående opplæring*. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/gjennomforing2/elever-som-gjennomforer-videregaende-opplaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019b). *Læreplan Kunnskapsløftet*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/bat01-03/kompetansemaal-og-vurdering/kv250>
- Utdanningsdirektoratet. (2019c). *Vitnemål og kompetansebevis*. Hentet fra <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/dokumentasjon/vitnemal-og-kompetansebevis/foring-vitnemal-kompetansebevis-vgs/oversikt-over-endringer/#>
- Utdanningsdirektoratet. (2019d). *Timefordeling norsk og engelsk i Fagfornyelsen 20*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fag-og-timefordeling/ending-i-fag-og-timefordeling-for-norsk-og-engelsk-yrkesfag/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019e). *Søkertall, like mange på yrkesfag som studiespes*. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-videregaende-skole/sokertall-videregaende-opplaring-for-skolearet-2019-2020/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Elevundersøkelsen*. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/elevundersokelsen/>
- Utdanningsforskning. (2015). *Tilpasset opplæring i praksis*. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/hvordan-gjor-vi-det-tilpasset-opplaring-i-praksis/>
- Vilbli. (2020a, 29.07.20). *Utdanningsprogram etter bygg- og anleggsteknikk*. Hentet fra <https://www.vilbli.no/nb/nb/no/bygg-og-anleggsteknikk-yrker-og-kompetanser/program/v.ba/v.babat1----/p3#kursKolonne1>
- Vilbli. (2020b, 01.08.20). *Yrker på bygg- og anleggsteknikk*. Hentet fra <https://www.vilbli.no/nb/nb/no/yrker-og-kompetanser-bygg-og-anleggsteknikk/program/v.ba/v.babat1----/p3?rev=lk20&tid=v2020>

Vilbli. (2020c, 04.08.20). *Utdanningsprogram etter bygg- og anleggsteknikk*. Hentet fra

<https://www.vilbli.no/nb/nb/no/tomrer-yrker-og-kompetanser/program/v.ba/v.babat1----v.ba0042----/p3#kursKolonne2>

Viken. (2019a). *Flere søkere til yrkesfag*. Hentet fra

<https://www.bfk.no/Nyheter/Hovedsiden/Nyheter-2019/For-andre-ar-pa-rad-er-det-flere-sokere-til-yrkesfag/>

Figurer

Figur 1. Knud Illeris sin figur om læringens tre dimensjoner.	s. 35
Figur 2. Visning av knytninger mellom intervjupersonene og kodene.	s. 57
Figur 3. Visning av knytninger mellom intervjupersonene og kodene.	s. 58

Tabeller

Tabell 1. Informasjon om anonymisering og varighet av intervjuene.	s. 54
--	-------

Vedlegg

Vedlegg 1. Intervjuguiden	s. 116
Vedlegg 2. NSD - meldeskjema	s. 120
Vedlegg 3. Samtykkeerklæring i forbindelse med intervju	s. 125

Forkortelser

NSD:	Norsk senter for forskningsdata
BA:	Bygg- og anleggsteknikk
KEM:	Klima-, energi og miljøteknikk
YFF:	Yrkesfaglig fordypning
PTF:	Prosjekt til fordypning
Udir:	Utdanningsdirektoratet
R-94:	Reform 94 (1994)
K-06:	Kunnskapsløftet 2006
F-20:	Fagfornyelsen 2020

Vedlegg 1. Intervjuguiden

Sist revidert 21.05.19, etter prøveintervjuet, før intervjuene.

Problemstilling

Hvordan erfarer elevene på bygg- og anleggsteknikk at det legges til rette for yrkesinteresse og yrkesvalg i opplæringen?

Forskningsspørsmål

1. Hvordan foretar og vurderer elevene sitt yrkesvalg?
2. Hvilke arbeidsmåter og arbeidsoppgaver erfarer elevene som motiverende?
3. Hvordan opplever og vurderer elevene læringsarbeidet i yrkesdifferensierte verksteder?

Innledning til intervjupersonene før intervjuet starter:

I dette intervjuet ønsker jeg å spørre deg om ditt valg av utdanning, om hvordan det er å bestemme seg for et utdanningsprogram eller et yrke, og hva du opplever som interessant og motiverende på skolen. Nå ønskes det at vi ser tilbake ett år, til våren 2018, på den tiden du startet dine valg og søkte på utdanningsprogram til videregående skole.

Spørsmålene nedenfor er gruppert med tilhørighet til forskningsspørsmålene.

Spørsmål nummer	Forskningsspørsmål 1. Hvordan foretar og vurderer elevene sitt yrkesvalg?
1.1	Kan du fortelle meg hvordan det var da du måtte søke deg til videregående skole og velge tre utdanningsprogram? <i>Oppfølgingsspørsmål slik det passer, spørsmålene kan tilpasses intuitivt:</i>
1.1.1	Har du visst lenge hva du vil utdanne deg til?
1.1.2	Hvordan var det da du måtte bestemme deg?
1.1.3	Var det noe som var vanskelig med å ta yrkesvalg?
1.1.4	Hvem var det som ga deg råd og veiledning?
1.1.5	Hvordan var den prosessen for deg?
1.2	Kan du fortelle meg hvorfor du søkte deg til bygg- og anleggsteknikk? <i>Oppfølgingsspørsmål slik det passer, spørsmålene kan tilpasses intuitivt:</i>
1.2.1	Har du kommet inn på ønsket utdanningsvalg nå?
1.2.2	Hvordan var det for deg å begynne her?
1.3	Husker du hvilke utdanningsprogram du søkte på i fjor og i hvilken rekkefølge? <i>Oppfølgingsspørsmål slik det passer, spørsmålene kan tilpasses intuitivt:</i>
1.3.1	Hvordan endte du her på BAT?
1.3.2	Hvordan var dette året på BAT for deg?

Spørsmål nummer	Forskningsspørsmål 2. Hvilke arbeidsmåter og arbeidsoppgaver erfarer elevene som motiverende?
2.1	Kan du fortelle meg hva du opplever som interessant på skolen? <i>Oppfølgingsspørsmål slik det passer, spørsmålene kan tilpasses intuitivt:</i>
2.1.1	Ja, da forstår jeg at du opplever som interessant. Hva er det som gjør dette interessant for deg?
2.1.2	Gir det mening?
2.1.3	Er det relevant for deg?
2.1.4	Er du flink til å benytte tiden på skolen?
2.2	Hender det noen gang at du er så oppslukt av undervisningen eller arbeidsoppgavene på skolen at du glemmer tid og sted? <i>Oppfølgingsspørsmål slik det passer, spørsmålene kan tilpasses intuitivt:</i>
2.2.1	Hvis nei. Skulle du ønske at du kommer til å oppleve det?
2.2.2	Hvis ja. Skulle du ønske at du kommer til å få oppleve dette igjen?
2.2.3	Hvorfor tror du at du var så oppslukt?
2.2.4	Har du noen tanker om hvorfor du arbeider med oppgaver på skolen?
2.3	Kan du beskrive en sånn situasjon for meg? <i>Oppfølgingsspørsmål slik det passer, spørsmålene kan tilpasses intuitivt:</i>
2.3.1	Så bra, forstår at det Ønsker du at det kommer til å skje på nytt?
2.3.2	Ja, og hvem kan bidra til at du opplever det igjen?
2.3.3	Er det noe som kan forstyrre arbeidet i verkstedet? Telefon?

Spørsmål nummer	Forskningsspørsmål 3. Hvordan opplever og vurderer elevene læringsarbeidet i yrkesdifferensierte verksteder?
3.1	Kan du fortelle meg hvordan det var å utføre arbeidsoppgaver på åtte verksteder? <i>Oppfølgingsspørsmål slik det passer, spørsmålene kan tilpasses intuitivt:</i>
3.1.1	Ja, så du likte
3.1.2	Ja, så du synes
3.1.3	Liker du å arbeide med praktiske oppgaver?
3.1.4	Tenker du at arbeidsoppgavene kan være interessante for å kunne løse nye oppgaver i andre fag?
3.2	Hva var det som var interessant for deg med arbeidsoppgavene på åtte verksteder? <i>Oppfølgingsspørsmål slik det passer, spørsmålene kan tilpasses intuitivt:</i>
3.2.1	Hvordan var det for deg å ha mye praksis i verkstedene?
3.2.2	Synes du veiledningen du fikk var tilpasset arbeidsoppgavene du utførte?
3.2.3	Fikk du være med å forme oppgavene i verkstedene?
3.3	Hvilke planer har du for neste år? <i>Oppfølgingsspørsmål slik det passer, spørsmålene kan tilpasses intuitivt:</i>
3.3.1	Ja, så du kommer til å gå her på skolen på ... og ha fordypning i
3.3.2	Var det andre utdanningsprogram du vurderte?
3.3.3	Kan du fortelle hvorfor du valgte bygg/kem/tre/overflate ?
3.3.4	Oppfølgingsspørsmål angående læretid eller omvalg av utdanningsprogram?
4.1	Har du noe å tilføye som du ønsker å fortelle meg?
4.1.1	Hvordan var det å bli intervjuet?

Vedlegg 2. NSD - meldeskjema



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Elevenes yrkesinteresse og yrkesvalg i opplæringen.

Referansenummer

960557

Registrert

14.05.2019 av Bjarne Austgulen - s912107@oslomet.no

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatte/veileder eller stipendiat)

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

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Bjarne Austgulen, s912107@oslomet.no, tlf: 97700375

Prosjektperiode

29.11.2018 - 22.12.2020

Status

16.06.2020 - Vurdert med vilkår

Vurdering (2)

16.06.2020 - Vurdert med vilkår

NSD har vurdert endringen registrert 11.06.2020.

NSD bekrefter å ha mottatt et revidert informasjonsskriv/endret dokument. Vi gjør oppmerksom på at vi ikke foretar en vurdering av skrivet/dokumentet, og vi forutsetter at du har foretatt de endringene vi ba om. Dokumentasjonen legges ut i Meldingsarkivet og er tilgjengelig for din institusjon sammen med øvrig prosjektdokumentasjon. Vurderingen med vilkår gjelder fortsatt.

Ny dato for prosjektslutt er satt til 22.12.2020.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 16.06.2020. Behandlingen kan fortsette.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til videre med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Karin Lillevold
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

14.05.2019 - Vurdert med vilkår

NSD har vurdert at personvernulempen i denne studien er lav. Du har derfor fått en forenklet vurdering med vilkår.

HVA MÅ DU GJØRE VIDERE?

Du har et selvstendig ansvar for å følge vilkårene under og sette deg inn i veiledningen i denne vurderingen. Når du har gjort dette kan du gå i gang med datainnsamlingen din.

HVORFOR LAV PERSONVERNULEMPE?

NSD vurderer at studien har lav personvernulempe fordi det ikke behandles særlige (sensitive) kategorier eller personopplysninger om straffedommer og lovovertridelser, eller inkluderer sårbare grupper. Prosjektet har rimelig varighet og er basert på samtykke. Dette har vi vurdert basert på de opplysningene du har gitt i meldeskjemaet og i dokumentene vedlagt meldeskjemaet.

VILKÅR

Vår vurdering forutsetter:

1. At du gjennomfører datainnsamlingen i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet
2. At du følger kravene til informert samtykke (se mer om dette under)
3. At du laster opp oppdatert(e) informasjonsskriv i meldeskjemaet og sender inn meldeskjemaet på nytt.
4. At du ikke innhenter særlige kategorier eller personopplysninger om straffedommer og lovovertrедelser
5. At du følger retningslinjene for informasjonssikkerhet ved den institusjonen du studerer/forsker ved
(behandlingsansvarlig institusjon)

KRAV TIL INFORMERT SAMTYKKE

De registrerte (utvalget ditt) skal få informasjon om behandlingen og samtykke til deltakelse. Informasjonen du gir må minst inneholde:

- Studiens formål (din problemstilling) 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 behandlingen av personopplysninger skal avsluttes og hva som skal skje med personopplysningene da:
sletting, anonymisering eller videre lagring
- At du behandler opplysninger om den registrerte (utvalget ditt) basert på deres samtykke /
At du behandler opplysningene om dine deltagere basert på deres samtykke
- At utvalget ditt har rett til innsyn, retting, sletting, begrensning og dataportabilitet (kopi)
- At utvalget ditt har rett til å klage til Datatilsynet
- Kontaktopplysninger til prosjektleder (evt. student og veileder)
- Kontaktopplysninger til institusjonens personvernombud

Ta gjerne en titt på våre nettsider og vår mal for informasjonsskriv for hjelp til formuleringer:
http://www.nsd.uib.no/personvernombud/hjelp/informasjon_samtykke/informere_om.html

Når du har oppdatert informasjonsskrivet med alle punktene over laster du det opp i meldeskjemaet og trykker på «Bekreft innsending» på siden «Send inn» i meldeskjemaet.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.05.2020.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfylder 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 vilkårene 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 vilkårene 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 vilkårene nevnt over, 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 typer 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)

Vedlegg 3. Samtykkeerklæring i forbindelse med intervju

Jeg er deltidsstudent ved OsloMet storbyuniversitetet. I studieårene 2018-2020 arbeider jeg med oppgaven Mayp5900, som er siste del av fire års masterstudie i yrkespedagogikk.

Temaet for oppgaven er hvordan elevene på bygg- og anleggsteknikk ved én stor videregående skole opplever at det legges til rette for yrkesinteresse og yrkesvalg i opplæringen.

I forbindelse med oppgaven ønskes det å gjennomføre intervjuer med elever for å få bedre innsikt i problemstillingen/temaet.

Deltagelsen med å bli intervjuet er frivillig. Intervjuet blir anonymisert, slik at du som intervjuperson ikke kan bli gjenkjent. Trolig varer intervjuet fra 20 til 40 minutter. Du kan trekke deg fra intervjuet eller trekke tilbake informasjon som er gitt under intervjuet uten begrunnelse. Intervjuet vil bli tatt opp med opptaker, kun lyd ikke bilde. Lydfila benyttes kun av meg som student i oppgavearbeidet for å lytte, bearbeide og få innsikt om temaet/problemstillingen.

Alle notater og tekster underveis i oppgavearbeidet blir anonymisert og behandlet konfidensielt. Etter sensurering av oppgaven blir alle bearbejdede papirer makulert og lydfila slettet.

Min veileder er førsteamanuensis Evi Schmid, e-postadresse evis@oslomet.no
Ved ønske kan jeg kontaktes på e-post s912107@oslomet.no eller mobil 977 00 375.

Før intervjuet ønskes det samtykke fra eleven.

Hvis eleven er under 18 år, ønskes det i tillegg samtykke fra foresatt.

Takknemlig hilsen

Bjarne Austgulen

Samtykke til deltakelse.

Jeg har lest og forstått informasjonen ovenfor og gir mitt samtykke til deltagelse i intervjuet.

Dato:

Signatur elev:

Signatur foresatt:

(elev under 18 år)