

MASTEROPPGAVE

Master i yrkespedagogikk

Mai 2021

«Fra drop-out til fagbrev»

En kvalitativ undersøkelse om elevers opplevelse av praksisbrevordningen



Foto: Ida Bing

Åshild Tårnesvik

OSLOMET

OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for yrkesfaglærerutdanning

FORORD

Det er morsomt og meningsfylt å jobbe med ungdom. Gleden av å skrive om den fantastiske ungdommen og deres vei mot fagbrev har vært utrolig givende. Jeg avslutter med denne masteroppgaven studiet i yrkespedagogikk ved OsloMet. Jeg har opplevd dette masterstudiet som krevende, lærerikt og veldig interessant. Temaet for denne oppgaven er alternativ opplæring i videregående skole, der jeg ser på elevers opplevelse av et alternativt opplæringstilbud. Masteroppgaven belyser viktigheten av å tilrettelegge for at elevene kan lykkes i å fullføre videregående opplæring. I denne oppgaven er det elevenes opplevelse av praksisbrevløpet som er i fokus, og det er elevenes stemme som blir løftet frem.

Jeg ønsker å takke mine veiledere gjennom dette studiet. Takk til Ann Lisa Sylte for verdifull veiledning gjennom det første året. Takk til Evi Schmid for god hjelp og ekstra veiledning gjennom de to siste årene. En stor takk til min veileder gjennom denne masteroppgaven, Anne Karin Larsen. Takk for mange gode samtaler, oppmuntrende ord og kritiske blikk underveis. Det har vært en stor glede å bli kjent med deg. Takk til Marit Krogtoft for korrektur og kloke tilbakemeldinger. Alle medstudentene, spesielt de i læringsgruppen de to siste årene. Espen, Torkil og Ole. Dere har vært gode å ha, og vi kan vel fastslå at humor er et undervurdert virkemiddel. Og kanskje det er på sin plass med en liten ekstra takk til Anne Karin for at hun har holdt ut med den humoren.

En stor takk til mine fantastiske informanter som har bidratt med kloke ord og refleksjoner i intervjuene. En ekstra takk til elevene mine som jeg har hatt gleden av å følge utviklingen til de siste fire årene. Jeg er så ekstremt stolte av dere. Takk for at dere stiller opp i denne oppgaven. En ekstra takk til dere som lar meg bruke bilde av dere på forsiden. Det betyr mye.

Takk til venner og familie, alle heiarop, oppmuntrende meldinger og telefoner. En ekstra takk til gutta mine, og til alle dere som har holdt ut med meg gjennom denne prosessen. Avslutningsvis må jeg gratulere meg selv med dagen. Bursdag og masterinnlevering på samme dag er ikke hverdagskost.

Åshild Tårnesvik, Oslo, 18.05.2021

SAMMENDRAG

Frafall fra deltakelse i skole er en stor utfordring i Norge, og frafallet er spesielt høyt på yrkesfag. Kritikken om for mye teori og lite relevans på yrkesfaglige linjer har vært et gjentakende tema gjennom flere tiår. Det er konkludert med at videregående opplæring ikke ivaretar mangfoldet i elevgruppen, og at det er viktig å gi elevene ulike opplæringstilbud som er i stand til å inkludere og tilrettelegge for elever med ulike behov. Formålet med denne oppgaven er å belyse viktigheten av et alternativt opplæringsløp for elever som står i fare for å droppe ut av skolen. Gjennom denne masteroppgaven ønsket jeg å undersøke følgende problemstilling: «*Hvordan er praksisbrevelevnes opplevelse av et alternativt opplæringstilbud?*».

Oppgavens problemstilling handler om et alternativt opplæringstilbud i form av praksisbrev. Et opplæringsløp som lar elever arbeide i bedrift fire dager i uken isteden for å få undervisning på skolen. For å besvare problemstillingen har jeg gjennomført kvalitative intervjuer med elever som har bestått praksisbrevløpet, og som har skrevet lærekontrakt i bedrift.

Resultatene viser at elevene opplevde det å arbeide med praktiske oppgaver i stedet for å sitte i klasserommet som utelukkende positivt. Elevene trekker frem viktigheten av å lære sammen med andre, og at konkrete og relevante arbeidsoppgaver fører til motivasjon og yrkesstolthet. Elevene har endret sitt syn på seg selv og sin egen nytteverdi, og flere føler for første gang mestring i skolehverdagen. Dette prosjektets implikasjoner inneholder en oppfordring om at tilbudet om praksisbrev bør utvides, og at flere elever bør få tilbud om et alternativt opplæringstilbud.

Nøkkelord: Yrkesfag – alternativ opplæring – frafall – motivasjon – mestring – praksis

“FROM DROP OUT TO APPRENTICESHIP”

Dropping out of participation in school is a major challenge in Norway, and the drop out rate is especially high in vocational subjects. Criticism regarding the amount of theory and lack of relevance in the vocational lines has been a repeating topic through several decades. The conclusion is that high school does not maintain the diversity in the student group, and that it is important to give students different training offers that are capable of including and adjust for students with different needs. The aim of this paper is to shed light on the importance of alternative training methods for students that are in danger of dropping out of school. Through this master I wished to examine the following research question: **“How is *the students in a two-year apprenticeship scheme, “praksisbrev”, experience of an alternative training method*”**.

The papers research question revolves around an alternative training method in the form of a “*praksisbrev*”. A training method that allows the students to work in a business four days a week instead of classroom teaching. To answer the research question, I performed qualitative interviews with students that passed the two-year apprenticeship scheme and have written trainee-contracts in a business.

The results mainly show that the students experienced working instead of classroom learning as exclusively positive. They emphasize the importance of learning with others, and that concrete and relevant work-related tasks leads to motivation and pride in their profession. The students changed their view on themselves and their own value, and several students feel accomplished in their schooling for the first time. This projects implication includes and encourages that the offer of “*praksisbrev*” should be expanded, and that more students should receive an offer of an alternative training method

Key words: Vocational subjects – alternative teaching – dropping out – motivation – sense of achievement – practical work

Innholdsfortegnelse

Forord	2
Sammendrag	3
“From drop out to apprenticeship”	4
1.0 Innledning	7
1.1 <i>Prosjektets bakgrunn og relevans</i>	7
1.2 <i>Problemstilling og forskningsspørsmål</i>	10
1.3 <i>Oppgavens formål</i>	10
1.4 <i>Min forforståelse</i>	11
1.5 <i>Oppgavens oppbygging og struktur</i>	13
2.0 Feltbeskrivelse og tidligere forskning	15
2.1 <i>Videregående skole i et historisk perspektiv</i>	15
2.2 <i>Grunnleggende prinsipper i opplæringen</i>	18
2.3 <i>Alternative opplæringsmodeller i Norge</i>	19
2.3.1 <i>Praksisbrev</i>	19
2.3.2 <i>Lærekandidat</i>	20
2.3.3 <i>Vekslingsmodell</i>	21
2.4 <i>Fag- og yrkesopplæring i Europa</i>	22
2.5 <i>Alternative opplæringsmodeller i Europa</i>	24
2.6 <i>Motivasjon og frafall</i>	25
3.0 Yrkespedagogisk teorigrunnlag	28
3.1 <i>Yrkespedagogikk</i>	29
3.2 <i>Yrkesdidaktikk og helhetlig yrkeskompetanse</i>	30
3.3 <i>Perspektiver på læring</i>	31
3.4 <i>Sosial læring og fellesskap</i>	35
3.5 <i>Erfaringslæring</i>	38
3.6 <i>Fra nybegynner til ekspert</i>	40
3.7 <i>Læringens drivkraft</i>	41
4.0 Metode	47
4.1 <i>Forskningstilnærming/ begrunnelse for metodevalg</i>	47
4.2 <i>Utvalg av informanter</i>	48
4.3 <i>Forarbeid til intervju</i>	49
4.4 <i>Gjennomføring av intervju</i>	50
4.5 <i>Transkribering</i>	51
4.6 <i>Analyse av intervju</i>	51

4.7	<i>Vurdering av undersøkelsens kvalitet</i>	52
4.7.1	<i>Reliabilitet</i>	52
4.7.2	<i>Intern validitet</i>	53
4.7.3	<i>Ekstern validitet</i>	54
4.8	<i>Etiske betraktninger</i>	55
5.0	Funn	57
5.1	<i>Informantenes tidligere erfaringer</i>	57
5.2	<i>Arbeidsplassen som læringsarena</i>	59
5.3	<i>Ansvar og mestring</i>	61
5.4	<i>Motivasjon</i>	63
5.5	<i>Framtidsutsikter</i>	64
5.6	<i>Elevenes opplevelse av praksisbrevløpet</i>	65
6.0	Drøfting	68
6.1	<i>Elevenes opplevelse av læring på arbeidsplassen</i>	68
6.2	<i>Elevenes opplevelse av motivasjon og mestringsfølelse</i>	74
6.3	<i>Praksisbrevelevenes syn på egen utvikling og framtidsutsikter</i>	79
6.4	<i>Betingelser for et vellykket praksisbrevløp</i>	83
6.5	<i>Hvordan er praksisbrevelevenes opplevelse av et alternativt opplæringstilbud?</i>	87
7.0	Implikasjoner	90
7.1	<i>Implikasjoner og veien videre</i>	90
7.2	<i>Kritisk tilbakeblikk</i>	92
	Referanser	94
	Vedlegg	103
	<i>Vedlegg 1: NSD meldeskjema</i>	103
	<i>Vedlegg 2: Samtykkeskjema</i>	105
	<i>Vedlegg 3: Intervjuguide elever</i>	109

1.0 INNLEDNING

Denne masteroppgaven handler om elevers opplevelse av, og erfaring med praksisbrevordningen. Praksisbrev er et alternativt og praktisk rettet utdanningsløp der elevene arbeider i bedrift fire dager i uken isteden for å få undervisning på skolen, og én dag på skolen der de har undervisning i fellesfag (Høst, 2016; Utdanningsdirektoratet, 2017). Formålet med denne oppgaven er å belyse viktigheten av et slikt alternativt opplæringsløp for skoletrøtt ungdom, og å få frem elevens stemme på hva som kan være suksessfaktorer for å fullføre videregående opplæring gjennom et praksisbrevløp.

Gjennom dette første kapittelet vil jeg først beskrive oppgavens bakgrunn og relevans. Deretter presenterer jeg masteroppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. I det neste underkapittelet redegjør jeg for oppgavens formål og min forforståelse. Innledningen avsluttes med masteroppgavens oppbygging og struktur.

1.1 Prosjektets bakgrunn og relevans

Frafall fra videregående opplæring er et stort samfunnsproblem både nasjonalt og internasjonalt. Frafallet er særlig stort på yrkesfag, og fra 2013 til 2020 fullførte 67,5 % av yrkesfagelevne (enten) med studie- eller yrkeskompetanse (Statistisk Sentralbyrå, 2020). Statistikken viser at sannsynligheten for å ikke fullføre yrkesfaglig opplæring hvis man har under 25 grunnskolepoeng fra ungdomsskolen er 22 % (NOU 2019:2, 2019; NOU 2019: 25, 2019). Årsakene til frafall er mange og sammensatte. Elevene som ikke fullfører har gjerne svake grunnleggende ferdigheter, foreldre med lavt utdanningsnivå, høyt fravær og svake karakterer fra ungdomsskolen (NOU 2018:15, 2018; NOU 2019: 25, 2019). Kombinasjonen av de nevnte bakgrunnsfaktorer gjør at flere av elevene møter til videregående opplæring med lav skolemotivasjon (Skaalvik, 2011, s. 33). Det er derfor viktig at fag- og yrkesopplæringen må være i stand til å inkludere og tilrettelegge for elever med ulike behov og som kommer fra ulike sosiale bakgrunner (Schmid, 2020). Elever med lave grunnskolepoeng trenger forsterket hjelp til å klare videregående opplæring. Liedutvalget konkluderer med at videregående opplæring ikke fullt ut ivaretar mangfoldet i elevgruppen og at videregående opplæring i for stor grad er bygget rundt at «alle elever skal gå i takt og få det samme tilbudet» (NOU

2018:15, 2018, s. 10). Alle har rett til videregående opplæring, men alle har også rett til en inkluderende, likeverdig og tilpasset opplæring (Opplæringslova, 1998). Generell del av læreplanen formulerer det slik: «Større likhet i resultat skapes gjennom ulikhet i den innsats som rettes mot den enkelte elev» (Utdanningsdirektoratet, 2015a, s. 2), og i stortingsmeldingen «Kultur for læring» står det skrevet at «Hvis vi behandler alle likt, skaper vi større ulikheter» (St. meld. nr. 30 (2003-2004), 2004, s. 4). Markussen (2016, s. 52) skriver at det er mulig å gjøre uengasjerte elever engasjerte, og å få svakt presterende elever til å prestere bedre, men at det forutsetter at ulike elever behandles ulikt. Det må arbeides for en bedre tilpasset opplæring, og en tilpasset opplæring kan også dreie seg om å gi elever ulike opplæringstilbud (Markussen, 2016, s. 53).

Den danske forskeren Noemi Katznelson har gjennom flere undersøkelser sett på hva som motiverer ungdom som står i fare for å falle utenfor skolesystemet. Hun peker på at motivasjonen kommer i en kontekst, og er et resultat av elevens erfaringer i og utenfor klasserommet. Elevens motivasjon stiger dersom eleven ser relevans og praktisk nytte av det de skal lære, og synker om de ikke forstår nytteverdien av det de lærer. «Motivert er ikke noe eleven kan være eller ikke være, og motivasjon er ikke noe eleven kan ha mye eller litt av. Motivasjon og interesse er derimot noe som skapes i møte mellom den unge og den sammenheng den unge inngår i» (Katznelson, 2019).

Kritikken mot måten man organiserer undervisningen på, spesielt på yrkesfag, har vært rettet mot manglende relevans og for mye teori (Dæhlen et al., 2012). Det er forståelig at når en skolelei ungdom velger yrkesfag, og tilbringer mesteparten av tiden i et klasserom med teori, kan det virke meningsløst og lite motiverende. Frafall i videregående opplæring har vært et gjennomgående tema og en utfordring i mange år, og jeg mener det er viktig å løfte blikket og tenke utenfor boksen for å få flere elever til å fullføre. Det bringer meg inn til essensen av denne masteroppgaven, som handler om en alternativ opplæringsarena i form av praksisbrevløpet.

Fra høsten 2016 ble det etter en prøveperiode på flere år, innført en fylkeskommunal plikt til å tilby minst ett tilbud om praksisbrev. På tross av at alle fylkeskommuner har en plikt til å tilby ordningen var det per januar 2018 registrert kun 45 praksisbrevkandidater fordelt på fem av de elleve fylkene, over halvparten (25) av kandidatene var registrert på min egen arbeidsplass (NOU 2018:15, 2018, s. 196). Lied-utvalget konkluderte i denne rapporten «Kvalifisert,

forberedt og motivert» med at det er for lite kunnskap om hvordan praksisbrevordningen fungerer og oppfattes av elever, foreldre og bedrifter, men at de merket seg noen interessante funn fra evalueringen. Evalueringen viste at 75 % av kandidatene søkte seg til ordinær læreplass. Videre viste elevene en signifikant framgang i fellesfagene sammenlignet med tidligere oppnådde karakterer, og elevene var særlig fornøyd med at de fikk begynne med praktisk arbeid med en gang; «de fikk større tiltro til sine egne evner og hevet sine ambisjoner for hvor langt de kunne nå» (NOU 2018:15, 2018, s. 196).

FriFagbevegelse har det siste året satt fokus på praksisbrevordningen. Kunnskapsminister Guri Melby uttalte at hun vil diskutere med fylkeskommunene hvorfor praksisbrevet, som er en effektiv ordning mot frafall, er så lite brukt. Det påpekes i artikkelen til FriFagbevegelse at en av årsakene til at praksisbrevordningen er så lite brukt, kan være at det ikke er søkbart, og at ikke elevene kjenner til muligheten (Brækhus, 2020c). Det nevnes også at det ikke er elevene som har ansvar for å finne ut av denne ordningen, ettersom det handler om elever som har mistet motivasjon for skolen, og som ikke sitter og leter etter alternative løp på egen hånd. Det påpekes at skolene må gi god informasjon til dem som er i målgruppen, og at kartleggingen av elever i hovedsak må skje på ungdomsskolen av rådgivere som har kunnskap om ordningen (Brækhus, 2020c).

Håkon Høst var ansvarlig for evalueringen av prøveordningen med praksisbrev fra 2008 til 2011. Han uttaler til FriFagbevegelse at «det er helt uforståelig at praksisbrevordningen ligger brakk de fleste steder i landet, når man er så opptatt av frafall fra videregående og stadig diskuterer om yrkesfag er for teoretisk- og hvordan man kan gjøre det mer praktisk». Han sier videre at konklusjonen fra evalueringen var tydelig: «Ordningen er et vellykket tiltak mot frafall i videregående skole» (Brækhus, 2020a).

Jeg vil komme med en mer utfyllende presentasjon av praksisbrevløpet under punkt 2.3.1.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Problemstilling:

Hvordan er praksisbrevelevens opplevelse av et alternativt opplæringstilbud?

Problemstillingen er operasjonalisert gjennom følgende fire forskningsspørsmål:

- 1) Hvordan opplevde praksisbrevelevne læring på arbeidsplassen?
- 2) Hva har bidratt til motivasjon og mestringsfølelse?
- 3) Hvordan ser praksisbrevelevne på sin egen utvikling og framtidssutsikter?
- 4) Hva er betingelsene for at elevene skal oppleve et vellykket praksisbrevløp?

Gjennom å svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene er målet å få frem elevenes synspunkt på praksisbrevløpet, og med det bidra til økt kunnskap og forskning på feltet. Jeg har i tillegg valgt å inkludere et forskningsspørsmål som belyser betingelsene for et vellykket praksisbrevløp. Grunnen til det er at organiseringen av løpet er med på å legge til rette for at elevene får en god opplevelse av et alternativt opplæringstilbud.

1.3 Oppgavens formål

Formålet med denne oppgaven er å bidra til økt fokus på og kunnskap om praksisbrevløpet. Med en gruppe elever som statistisk sett har lav sannsynlighet for å ikke fullføre videregående opplæring som informanter ønsker jeg å få frem hva elevene mener er avgjørende for at de har klart å fullføre videregående opplæring gjennom et alternativt opplæringstilbud (NOU 2019: 25, 2019). Jeg har valgt å fokusere på de elevene som har bestått praksisbrevordningen og skrevet lærekontrakt i bedrift for å få frem den positive vinklingen av et alternativt opplæringstilbud.

1.4 Min forforståelse

Gjennom mine snart syv år som yrkesfaglærer har jeg sett mange elever droppe ut fra skolen før fullført løp. Jeg har observert at elever med svak skolemotivasjon og lav mestringsfølelse sitter i et klasserom med alt for mye teoretisk undervisning. Mitt inntrykk er at alt for mange elever skal passe inn i en felles ramme som langt ifra tar hensyn til den enkelte elev sine behov og læreforutsetninger.

Jeg er praktiker av natur, og har alltid hatt tro på at man lærer best gjennom å erfare, gjerne i samspill med andre. Jeg tok praktisk-pedagogisk utdanning ved Høgskolen i Oslo og Akershus i 2014 og gjennomførte min praksis på en videregående skole i Oslo. Etter endt utdanning fikk jeg tilbudet om å være kontaktlærer for en praksisbrevklasse, og jeg har siden 2015 hatt ansvaret for praksisbrevordningen på min arbeidsplass. Parallelt med oppstart av praksisbrev fullførte jeg 60 studiepoeng spesialpedagogikk ved samme høyskole. Min arbeidsgiver har gitt meg friheten til å utvikle praksisbrevløpet på min egen måte, noe som har gitt meg muligheten til å prøve og feile for å finne ut hvilken metode som fungerer best for elever og bedrifter. Samtidig med masterstudiet har jeg altså utviklet et nytt studietilbud. I studiet har jeg fått ny kunnskap om hvordan elevenes yrkeskompetanse kan utvikles, og det har vært mulig for meg å anvende den kunnskapen på jobben, eller i feltet.

Siden 2015 har jeg fulgt seks klasser og totalt 63 elever gjennom praksisbrevløpet. Jeg har siden oppstart ført statistikk over mine elever, både når det kommer til karaktersnitt ved inntak, karakterer i avsluttende fag, fravær og hva de gjør i dag. Mine egne utregninger viser at elevene har hatt et snitt på litt over karakteren 2, nærmere bestemt 23,28 grunnskolepoeng ved oppstart, noe som statistisk sett gir de en lav sjanse til å fullføre videregående opplæring (NOU 2019: 25, 2019). Av totalt 63 elever har 26 elever bestått praksisbrevløpet, av de 26 har 16 skrevet lærekontrakter mens de resterende 10 er i jobb. 24 elever er på vg1 og vg2 i skrivende stund, og 13 elever har sluttet underveis av ulike årsaker. Elevene har vært, og er, en sammensatt gruppe med ulike utfordringer. Mange kommer rett fra ungdomsskolen, mens flere tidligere har droppet ut fra videregående opplæring. Ved oppstartsamtaler med elever har

manglende motivasjon for skole, dårlig mestringsfølelse og lav selvtillit vært gjennomgående årsaker til at de har ønsket å starte på dette utdanningsløpet.

I gjennomføringen av praksisbrev de to første årene mine som lærer, brukte jeg mye tid på å knytte kontakter med arbeidslivet og til å prøve og feile. Elevene jobbet på hver sin arbeidsplass og møttes på skolen én dag i uken. De fullførte praksisbrevløpet og flere av dem kom seg enten ut som lærlinger eller i arbeid etter endt løp. Selv om 14 av 18 elever fra kull 2015 og 2016 fullførte løpet, så jeg et behov for forbedring, og særlig en forbedring som kunne legge til rette for økt trivsel, samhold og læring. Siden 2017 har jeg brukt et lite utvalg av bedrifter som samarbeidspartnere, og flere av elevene har arbeidet på samme arbeidsplass. Flere av bedriftene har tatt inn nye praksisbrev elever hvert år, og bedriftene har skrevet lærekontrakt med elevene etter endt praksisbrevløp. Fra kull 2017 og 2018 har 11 av 12 elever som har fullført praksisbrevløpet skrevet lærekontrakt i bedrift. Å bruke de samme bedriftene har ført til at vi både har elever på vg1, vg2 og lærlinger på samme arbeidsplass, noe som har gitt en ny dimensjon til opplæring og oppfølging.

To av elevene som har medvirket i denne undersøkelsen ble intervjuet av Fri fagbevegelse. Overskriften var: «Josef og Lukas droppet ut av skolen. Nå er de stjerneelever hos XXL: - En så enorm utvikling». I artikkelen beskriver de hvordan de fikk ny tro på seg selv gjennom praksisbrevordningen, og hvordan de har utviklet seg fra å være nær ved å gi opp skolegangen til å snart ta fagbrevet i salgsfaget. André Sunde, faglig leder i bedriften omtaler gutta som «noen av varehusets flinkeste. Josef er superselgeren som sjarmerer alle i senk, Lukas er den disiplinerte, arbeidsomme og strukturerte». Sunde sier også: «dette er unge folk som gjerne aldri har lyktes med skolen. Her kan de være i aktivitet og de får praktiske oppgaver hele tiden. De får umiddelbart mestringsfølelse, noe de ikke har kjent på tidligere» (Brækhus, 2020b). Josef uttaler at «det er tydelig at det å gå på jobb, lære om salg, treffe kunder og få ansvar har gjort mye med han», og han sier videre at «da han begynte på praksisbrev krevde det stor innsats bare for å få han til å dukke opp på jobb. I dag er han fadder for elever som har sine første dager i praksisbrev på XXL» (Brækhus, 2020b).

Det er slike historier jeg ønsker å løfte frem i denne masteroppgaven. Det å bruke vitenskapelige metoder for å se hva et alternativt opplæringsløp kan gjøre med ungdom som står i fare for å havne utenfor skolesystemet.

Jeg startet på dette studiet av flere grunner. Jeg ønsket å utvikle meg som både menneske og lærer. Jeg ønsket å tilegne meg kunnskap for å videreutvikle og forbedre praksisbrevløpet til det beste for elevene. Målet med denne masteroppgaven er å få frem elevenes opplevelse av praksisbrevløpet, for at det igjen kan bidra til å gi økt kunnskap på feltet og med det nå ut til flere elever.

1.5 Oppgavens oppbygging og struktur

I kapittel to presenteres feltbeskrivelsen og tidligere forskning. Først presenteres videregående skole i et historisk perspektiv, fra reform 94 til fagfornyelsen som nå er på vei inn i skolen. Dette har jeg valgt å ta med for å belyse utfordringer knyttet til skolen gjennom flere tiår. Gjennom de påfølgende underkapittel vises det til grunnleggende prinsipper i opplæringen, før alternative opplæringsmodeller i Norge presenteres. Videre presenteres fag- og yrkesopplæring i Europa, og deretter alternative opplæringsmodeller i Europa. Kapittel to avsluttes med en beskrivelse av motivasjon og frafall. Tidligere forskning presenteres fortløpende gjennom kapitlene.

Kapittel tre, teorikapitlet, starter med en presentasjon av yrkespedagogikk, yrkesdidaktikk og helhetlig yrkeskompetanse. Videre presenteres ulike perspektiver på læring før jeg redegjør for sosial læring og fellesskap, erfaringslæring og beskrivelse av hvordan man utvikler seg fra nybegynner til ekspert. Teorikapitlet avsluttes med en redegjørelse for læringens drivkraft.

Gjennom kapittel fire presenteres min forskningstilnærming. Masteroppgavens hovedempiri er samlet ved å analysere semistrukturerte intervju med ti elever. I kapitlet presenteres

utvalget av prosjektets informanter før jeg gir en beskrivelse på hele intervjuprosessen. I det neste underkapittelet ser jeg på undersøkelsens kvalitet før kapittelet avsluttes med etiske betraktninger.

Funn i dette prosjektet presenteres i kapittel fem. Funnene fremkom etter analyse av intervju. Funn presenteres under hovedkategoriene som fremkom av analysen.

I kapittel seks drøftes funnene opp mot teori og tidligere forskning. Kapittelet er strukturert etter prosjektets forskningsspørsmål og avsluttes med en konklusjon av prosjektets problemstilling.

I det siste kapittelet i dette masterprosjektet, kapittel syv, presenteres implikasjoner og veien videre. Kapittelet avsluttes med et kritisk tilbakeblikk på hele masteroppgaven, før jeg ser på forslag til videre forskning på feltet.

2.0 FELTBESKRIVELSE OG TIDLIGERE FORSKNING

I dette kapitlet vil jeg plassere denne masteroppgaven i forskningsfeltet. Det første underkapitlet starter med en presentasjon over skolens mandat, før jeg tar et historisk tilbakeblikk over Reform 94 og Kunnskapsløftet innført i 2006, før det avsluttes med den pågående Fagfornyelsen. Det neste underkapitlet omhandler grunnleggende prinsipper i opplæringen. Det tredje som underkapitlet omhandler, er kort redegjørelse over alternative opplæringsmodeller, og der kommer det en nærmere presentasjon av praksisbrevløpet. Det fjerde underkapitlet omhandler fag- og yrkesopplæring i Europa før det i det femte underkapitlet kommer en presentasjon av alternative opplæringsmodeller i andre land. Det siste kapitlet handler om motivasjon og frafall fra videregående opplæring. Forskning på feltet presenteres fortløpende under de ulike kapitlene.

2.1 Videregående skole i et historisk perspektiv

Skolen sitt mandat er beskrevet i opplæringslovens § 1-1, vedtatt 1998. Her står det at opplæringen har som formål å åpne døren mot verden og fremtiden. Elevene skal utvikle kunnskaper og holdninger som skal gjøre dem i stand til å delta i arbeid og fellesskap. De skal få utvikle skaperglede, engasjement og utforskertrang. Skolen og lærebedriften skal møte elevene med tillit, respekt og krav, og gi de utfordringer som fremmer danning og lærelyst (Opplæringslova, 1998).

Alle ungdommer som har fullført grunnskolen eller tilsvarende opplæring, har lovfestet rett til treårig videregående opplæring. Retten til opplæringen må tas ut i en sammenhengende periode på fem år, og innen utgangen av året eleven fyller 24 år (Opplæringslova, 1998). 98 % av alle 16-åringer begynner i videregående skole samme år som de avslutter grunnskolen, og totalt deltok 93 % av alle 16-18-åringer i videregående opplæring skoleåret 2018-2019 (Utdanningsdirektoratet, 2019). Elevene kan velge mellom femten utdanningsprogrammer, og det er omtrent like mange som velger yrkesfag som studieforbereende på Vg1 (Utdanningsdirektoratet, 2019). I praksis vil de fleste elever gå tre år på studiespesialiserende linje, eller to år på yrkesfaglig utdanning i skole etterfulgt av to år som lærling. Elevene som fullfører studiespesialiserende, vil oppnå generell studiekompetanse, som videre kvalifiserer

til studier på universitet eller høyskoler. Elever som velger en yrkesfaglig studieretning, vil etter fullført og bestått læretid oppnå fag- eller svennebrev. Med et fag- eller svennebrev kan elevene praktisere i sitt yrke som faglært. Et fagbrev kvalifiserer også til å bli tatt opp til fagskoler innen sine fag, og kan gjennom fagskoleutdanning gi høyere kompetanse. Rettigheten til videregående opplæring, som er beskrevet ovenfor, kom med gjennomføringen av Reform 94 (NOU 1994:15, 1994).

Reform 94 ble i stor grad begrunnet ut fra at tilbudet om yrkesopplæring ikke var tilstrekkelig utbygd til å møte arbeidslivets behov (Grøgaard et al., 2007, s. 40). Ved innføringen av Reform 94 ble det gjennomført store strukturelle endringer i videregående opplæring. Reformen hadde som ambisjon å etablere enkle og klare utdanningsløp, og det ble gjennomført en vesentlig reduksjon i antall grunnkurs fra 113 til 13, og senere 12 yrkesfaglige studieretninger og tre studieretninger som førte til generell studiekompetanse. Et av hovedmomentene i Reform 94 var innføringen av hovedmodellen for lærefag. Det vil si fag som har deler av opplæringen i lærebedrift, og prinsippet i hovedmodellen er at yrkesopplæringen skal bestå av to års opplæring i skole og to år i bedrift (St. meld. nr. 10 (2003-2004), 2004). I etterkant av Reform 94 ble videregående opplæring dimensjonert til å ta inn hele årskull av ungdommer, og fylkeskommunene måtte dimensjonere slik at søkerne fikk innfridd garantien og inntak på ett av tre prioriterte grunnkurs (Grøgaard et al., 2007, s. 40). Evalueringen av Reform 94 viste at det spesielt på yrkesfag var behov for en mer differensiert og tilpasset opplæring samt bedre yrkesretting av de felles allmenne fagene (Grøgaard et al., 2007, s. 40). Evalueringen viste også at videregående opplæring ikke i tilstrekkelig grad ble tilpasset den enkelte elevs evner og forutsetninger slik § 1-3 i opplæringsloven forutsetter (NOU 2003:16, 2003). For å møte dette behovet ble differensieringsprosjektet gjennomført i årene 1999 til 2003. I følge NOU 2003:16 (2003) er dette den største satsningen på ett utviklingsprosjekt i videregående opplæring som noen gang er gjennomført, og cirka 1700 utviklingstiltak ble satt i gang på skolene. Alle fylker, skoler og studieretninger var berørt, og flere av tiltakene handlet spesielt om integrering av teori og praksis og yrkesretting av allmennfagene i yrkesfaglige studieretninger (NOU 2003:16, 2003). Det pågikk også en diskusjon om for mye «teoripress» innenfor yrkesfagene generelt, der det ble henvist til arbeidslivets økte krav til kompetanse. Løsningen ble å legge til rette pedagogisk, organisatorisk og metodisk (NOU 2018:15, 2018). Hovedkonklusjonen da reformen ble oppsummert etter fire år, var at retten til opplæring og tilbudsstrukturen hadde bidratt til at

ungdom kom seg raskere gjennom videregående opplæring, og særlig på yrkesfag ble det en langt bedre gjennomføring enn tidligere. Til tross for dette sto en betydelig andel ungdommer hvert år uten lære plass i bedrift. Man vil kunne påstå at Reform 94 lyktes med å gi ungdommen rett til videregående opplæring, men at man ikke lyktes i stor nok grad med å øke elevenes gjennomføring i den videregående opplæringen (NOU 2018:15, 2018).

Høsten 2006 startet gjennomføringen av reformen Kunnskapsløftet. Reformen ble begrunnet i en rekke undersøkelser, evalueringer og utredninger som viste store utfordringer i norsk skole. I videregående opplæring var utfordringene særlig knyttet til svak gjennomføring, der en stor andel av elevene avbrøt opplæringen underveis. (Nyen & Tønder, 2012). I St. meld. nr. 30 (2003-2004) (2004), *Kultur for læring*, videreføres prinsippet med brede utdanningsprogram. En viktig endring i denne stortingsmeldingen var at det nå skulle være mulig med faglig fordypning fra første skoleår. Praktisk ble dette løst ved innføringen av et fag som fikk navnet prosjekt til fordypning (St. meld. nr. 30 (2003-2004), 2004). Et viktig formål med innføringen av faget var at elevene skulle ha mulighet til å prøve ut og fordype seg i aktuelle yrker så tidlig som mulig i opplæringen. Innføringen av faget ble også begrunnet ut fra arbeidslivet behov og kompetanse (Nyen & Tønder, 2012, s. 6). Evalueringen av kunnskapsløftet viste at faget prosjekt til fordypning bidrar til å gi elevene et bedre grunnlag for valg av utdanning, og faget bidrar til økt motivasjon og framstår som en viktig arena for å skaffe lære plass. Samtidig konkluderte evalueringen med at det var et behov for å styrke samarbeidet mellom skole og arbeidsliv om det faglige innholdet (Høst et al., 2015; Nyen & Tønder, 2012, s. 109-115).

Ti år etter innføringen av Kunnskapsløftet kom Stortingsmelding nummer 28: *Fag – Fordypning – Forståelse*. Stortingsmeldingen er tydelig på at fornyelse kommer. Alle fag i grunnskolen og de gjennomgående fagene i videregående opplæring skal fornyes, og for at skolen bedre kan legge til rette for at elevene kan fordype seg og få en god forståelse av det de lærer, skal prioriteringene i fagene bli tydeligere (Meld. St. 28 (2015-2016), 2016, s. 26). Folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap samt bærekraftig utvikling vil være temaer som skal prioriteres i fagfornyelsen (Meld. St. 28 (2015-2016), 2016). Balansen mellom brede innganger til utdanningen og elevens fordypning i ønsket tema kan bli utfordrende. Noe av kritikken mot organiseringen av fagene er at undervisningen ofte resulterer i at opplæringen kan oppleves som lite relevant i forhold til studieretningen eleven

går på. Det er også satt søkelys mot for mye og for lite relevant teori, spesielt på yrkesfag (Dæhlen et al., 2012).

Oppsummert har frafall fra deltakelse i skole eller arbeidsliv vært et problem gjennom to store reformer i norsk skole. I skrivende stund implementeres Fagfornyelsen i norsk skole, en reform som, i likhet med Reform 94 og Kunnskapsløftet, har som mål å skape en skole som øker elevenes gjennomføring av videregående opplæring (Meld. St. 28 (2015-2016), 2016). Selv om tallene på elever som fullfører videregående opplæring aldri har vært høyere, er det fremdeles store utfordringer blant enkelte utdanningsprogram, og da spesielt på yrkesfag (Utdanningsdirektoratet, 2019). I NOU 2019: 25 (2019) drøftes muligheten for flere utdanningsmodeller. Liedutvalget påpeker at 2+2- modellen ikke ivaretar behovene til alle elevene eller i alle lærefag, men at modellen trolig fortsatt vil være den foretrukne formen i fremtiden.

2.2 Grunnleggende prinsipper i opplæringen

Likeverdig, inkluderende og tilpasset opplæring er overordnede prinsipper i skolen. Det betyr at opplæringen må være tilgjengelig for alle, og at alle skal få gode muligheter for læring, mestring og utvikling. Elever er ulike, og har derfor ulike behov og forutsetninger for å mestre skolehverdagen. Som tidligere påpekt: Et likt tilbud til alle gir ikke et likeverdig tilbud. For å gi et likeverdig tilbud, må skolen gi en variert og differensiert opplæring (St. meld. nr. 30 (2003-2004), 2004). Det er dette som ligger i opplæringslovens bestemmelser om at opplæringen skal tilpasses elevenes forutsetninger (Opplæringslova, 1998). Retten til tilpasset opplæring kan ivaretas innenfor opplæringsens ordinære rammer eller i form av spesialundervisning, og spesialundervisning er en rettighet for elever som ikke har, eller som ikke kan få, et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen (St. meld. nr. 30 (2003-2004), 2004). Til tross for at det er mange unge som ikke får utbytte av den ordinære undervisningen er andelen unge i alternative opplæringsløp veldig lav (Schmid, 2020, s. 39).

2.3 Alternative opplæringsmodeller i Norge

2.3.1 *Praksisbrev*

I 2006 leverte en departementsnedsatt arbeidsgruppe konkrete forslag til tiltak for å bedre gjennomføringen i videregående opplæring, der ett av tiltakene som ble drøftet var praksisbrev (Høst, 2016, s. 176; Kunnskapsdepartementet, 2006). Praksisbrev skulle være et tilbud til elever med svakt utgangspunkt rent skolemessig og målgruppen er definert som «elever fra grunnskolen som kan ha svake karakterer, høyt fravær, men som ikke har lærevansker eller særskilte opplæringsbehov, og som man antar over tid vil kunne oppnå kompetansemålene ved en mer praktisk opplæring i bedrift» (Utdanningsdirektoratet, 2017). Opplæringen ble organisert slik at elevene gjennomførte en toårig opplæring i en godkjent lærebedrift, der innholdet grovt sett inneholdt halvparten av den faglige kompetansen i et fagbrev. De respektive læreplanene skulle være standardiserte og føre til en standardisert yrkeskompetanse (Schmid et al., 2021). Elevene skulle være fire dager ute i bedrift, og én dag i uken på skolen der de fikk undervisning i fagene norsk, samfunnsfag og matematikk (Høst, 2016, s. 176). Elevene mottar lønn fra første dag i arbeid, og bedriftene mottar dobbelt lærlingtilskudd pr elev. Tre fylker prøvde ut praksisbrevordningen i årene 2008-2011, og erfaringen fra forsøket viste en svært god gjennomføring av praksisbrev, der de fleste fortsatte mot fagbrev. Praksisbrevløpet er også blitt beskrevet som et «pre-apprenticeship» ettersom det er en forventning om at de fortsetter ordinær lærekontrakt (Schmid, 2021). Av 51 elever som startet på praksisbrevordningen i 2008 gjennomførte 41 elever hele den toårige praksisbrevperioden. 40 elever gikk opp og bestod praksisbreveksamen, og 25 elever oppnådde lærekontrakt. Av de som ikke søkte eller fikk læreplass var 9 elever i arbeid eller militæret, 4 tok videre skolegang, mens 3 var arbeidsledige (Høst, 2016, s. 185). Tiltaket ble evaluert som et meget vellykket tiltak mot frafall (Høst, 2016).

Forslaget om å innføre praksisbrev møtte stor skepsis. Arbeidsgiverrepresentantene var redde for at dette ville bli en lettvinnt løsning for mange ungdommer som var lei skolen, og de oppfattet også praksisbrevløpet som et B-fagbrev som kunne true dagens faglige standarder, og åpne for sosial dumping. Det var også en uenighet om hovedformålet med utdanningen var at elevene skulle oppnå et kompetansemål i praksisbrev, eller om det var et første skritt mot fullt fagbrev (Høst, 2016).

En interessant diskusjon ved innføringen av praksisbrev er uenigheten om elevenes utviklingspotensial. Høst (2016) setter spørsmålstegn ved om det er mulig å slå fast med en rimelig grad av sikkerhet hvem som kan klare videregående opplæring, og hvem som ikke kan klare det på bakgrunn av elevenes karaktermessige utgangspunkt. Han stiller også spørsmålet om mange av de elever som faller ut fra yrkesopplæringen kan klare å fullføre et fagbrev, dersom opplæringen organiseres på en annen måte, som for eksempel gjennom praksisbrevordningen (Høst, 2016, s. 177-178).

Praksisbrev ble innført som et ordinært tilbud høsten 2016, og det ble vedtatt at fylkeskommunene har en plikt til å ha et tilbud om praksisbrev innen minst ett yrkesfaglig utdanningsprogram. Hensikten var å dekke det lokale behovet for ferdigheter og å sikre at elevene bygger opp kompetanse som trengs i arbeidslivet. I henhold til regelverket må kompetansemålene velges fra de nasjonale læreplanene, men fylkene står fritt til å velge mål de anser som tilstrekkelige for regional implementering (Utdanningsdirektoratet, 2017). De forskjellige fylkene har ulike tilnærminger til hvordan de utvikler læreplaner. Noen har valgt standardiserte og andre har valgt individualiserte læreplaner (Schmid, 2021). Praksisbrevløpet er ikke direkte søkbart for elever, og søknadsprosessen går ofte via rådgiver og oppfølgingstjeneste til ansvarlig for praksisbrev på den aktuelle skolen. På min arbeidsplass er det undertegnende sammen med arbeidsgiver som snakker med og kartlegger elever for å danne et bilde om vi anser elevene som aktuelle for løpet. Det har ikke vært gjennomført en evaluering av praksisbrevløpet etter innføringen i 2016, og på tross av at alle fylkeskommuner har en plikt til å innføre ordningen, var det som jeg nevnte innledningsvis per oktober 2018 registrert kun 45 praksisbrevelever fordelt på fem fylker, hvorav 25 av elevene var registrert på min egen arbeidsplass (NOU 2018:15, 2018; Schmid et al., 2021).

2.3.2 Lærekandidat

Lærekandidatordningen er tilpasset de som ønsker videregående opplæring i bedrift, men som i motsetning til praksisbrevelevener, ikke har forutsetninger for å nå kravene til fag- og svenneprøven. Kandidatene kan tegne opplæringskontrakt med en bedrift der de tar sikte på et lavere nivå enn fag- eller svennebrev (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Ordningen har vært forskriftsfestet siden februar 2001, og innebærer en individuell tilpasning. Det vil si at 100

lærekandidater i samme fag kan ha 100 ulike kompetansebevis (Rogstad & Reegård, 2016, s. 53). Opplæringen avsluttes ved at lærekandidaten går opp til en kompetanseprøve. Løpet kan være et alternativ for dem som vet det kan bli vanskelig å fullføre et fag- eller svennebrev, men det kan også være mulig å ta fullt fag- eller svennebrev etter hvert. Innenfor lærekandidatordningen får de individuelt tilpasset opplæring i utvalgte deler av læreplanen, og det vil gi en grunnkompetanse, som kan bygges videre til yrkeskompetanse. Grunnkompetansen skal rette seg mot et reelt behov i arbeidslivet og gi grunnlag for varig arbeid. Ordningen gjelder både for ungdom og voksne (Grøgaard et al., 2018; Utdanningsdirektoratet, 2015b).

2.3.3 Vekslingsmodell

Vekslingsmodeller er alternative måter å fordele opplæringen mellom skole og bedrift på i yrkesfagene, og elevene pendler hyppigere mellom lære i bedrift og opplæring i skole enn det som ligger i hovedmodellen for videregående opplæring (Høst et al., 2015, s. 6). Ellers er opplæringen lik som hovedmodellen ved at den går over fire år, har samme læreplan og samme fordeling mellom fellesfag og programfag. Modellen er en dualmodell ved at opplæringen er et delt ansvar mellom utdanningssystemet og arbeidslivet. Vanligvis blir begrepet vekslingsmodell brukt om opplæringsløp med flere overganger mellom skole og bedrift, der læretiden og den skolebaserte opplæringen foregår parallelt. Det vil si at man er skoleelev samtidig som man er lærling i bedrift. Tyskland, Østerrike og Danmark er alle land som blir regnet som land med klassiske dualmodeller i fagopplæringen (Høst et al., 2015, s. 6). Det finnes ikke en standardisert organisering av vekslingsmodeller, men modellene utvikles lokalt. Fylkeskommunene kan godkjenne lærekontrakter og opplæringskontrakter som inneholder en annen organisering av opplæringa enn den som er fastsatt for faget, og dette inkluderer lærekontrakter der opplæringen i skole og bedrift skjer i en annen rekkefølge enn det som følger av læreplanverket. Lærekontrakten må beskrive hvordan opplæringen skal organiseres (Utdanningsdirektoratet, 2020).

2.4 Fag- og yrkesopplæring i Europa

Det er store forskjeller mellom ulike europeiske land i hvordan yrkesrettet kompetanse blir utviklet i samfunnet. Selv om hvert land har sine egne måter å organisere yrkesopplæringen på, kan likevel de europeiske landene grupperes i tre hovedmodeller; et markedsbasert, et statsbasert og et fagopplæringsbasert. Et (1) markedsbasert regime er preget av få statlige reguleringer, og opplæringen er styrt av den enkelte bedrift ut fra bedriftens interne kompetansebehov, og opplæringen foregår i stor grad i bedriftene. Ofte gir utdanningen en spesifikk kompetanse og er rettet mot å utføre en viss type arbeidsoppgave. Storbritannia har blitt trukket frem som et eksempel på et slikt regime (Nyen & Tønder, 2014, s. 22). I et (2) statsstyrt regime er det i hovedsak staten og utdanningsmyndighetene som styrer den yrkesrettede utdanningen, mens arbeidslivet spiller en mer perifer rolle. Opplæringen er i hovedsak skolebasert, med innslag av korte praksisperioder i arbeidslivet. Utdanningen er akademisk orientert, med vekt på teoretisk kunnskap. Sverige og Frankrike er eksempler på statsstyrte regimer (Nyen & Tønder, 2014, s. 22). I Sverige velger elevene i hovedsak å fortsette på en treårig utdanning på gymnasieskolan etter fullført grunnskole. Eleven kan fullføre hele fagutdanningen gjennom gymnasieskolan, men kan også velge å være lærling i bedrift deler av perioden (Skolverket, 2020). I (3) fagopplæringsbaserte regimer utgjør fagene og yrkene sentrale kategorier. Opplæring er rettet inn mot utvikling av kompetanse, og kompetansen som blir utviklet er yrkesrettet og praktisk. Opplæringen skjer vekselvis i bedrift og skole. Fagopplæringen er rettslig regulert av staten. Formell sertifisering av kompetansen gjennom fagbrev eller tilsvarende bidrar til at kompetansen kan tas i bruk i andre bedrifter enn der man har vært lærling. Tyskland og Danmark er eksempler på land med slike regimer. Noen land ligger nært opp til en av de tre typene organisering, mens andre land kan ha enkelte trekk fra andre modeller. Norge har trekk fra både det statsstyrte og det fagopplæringsbaserte regimet. Den organiseringen vi har i Norge kalles for fagopplæringsbasert og partsstyrt. Her spiller fagforeninger en viktig rolle i både utforming og styring av fagopplæringen. Opplæringen er rettet mot spesifikke yrker, der opplæringen skjer delvis i skole og delvis i bedrift (Nyen & Tønder, 2014, s. 21-35).

I Tyskland og Sveits gjennomføres og organiseres utdanningssystemet på en annen måte enn i Sverige og Norge. Begge land bruker den såkalte dualmodellen i yrkesfaglig utdanning. Modellen kjennetegnes av kombinasjonen mellom opplæring i skole og bedrift (Hoeckel et

al., 2009, s. 17). Vekslingene mellom skole og bedrift skjer ukentlig, og modellen har likhetstrekk med den norske vekslingsmodellen som delvis er basert på dualmodellen (Høst et al., 2015, s. 10). Felles for begge er at elevene anses som lærlinger, med kontrakter gjennom et opplæringskontor eller en bedrift samtidig som de er elever i videregående skole. Gjennom læretiden på fire år kombineres opplæringen i skole og bedrift. Organiseringen har likevel forskjeller. I Sveits og Tyskland velges elevene som får lærekontrakt tidligere enn i Norge. Dette gjøres for at eleven i ung alder skal gjøre informerte valg, og bidra til å redusere antallet elever som avsluttet opplæringen (Hoeckel et al., 2009, s. 24). I europeisk kontekst skiller den tyske fag- og yrkesopplæringen i dualsystemet seg ut av flere grunner. For det første så skjer brorparten av opplæringen i bedrift, samtidig som fagets teori og allmenne fag undervises på skolen. For det andre så er lærlingen lønnet fra første dag, og for det tredje er opplæringssystemet preget av åpenhet, hvor tilgang gis uavhengig av eksamen fra grunnskolen (Hertel & Kallevig, 2017, s. 2). Bortsett fra elevene som går i den norske vekslingsmodellen er det om lag to års forskjell på når de norske og den tysk/sveitsiske eleven søker læreplass.

I norsk sammenheng er det lagt opp til at eleven kan skaffe seg relevant arbeidserfaring og kontakter i arbeidslivet gjennom praksis i bedrift på Vg1 og Vg2. Praksis i bedrift er (imidlertid) ingen garanti for at elevene får yrkesrelevant praksis, det avhenger av hvilke arbeidsoppgaver elevene får. Det er heller ingen garanti for at elevene får økt motivasjon, elever kan også få negative erfaringer gjennom praksisperioden (Nyen & Tønder, 2014, s. 108). Evalueringen av faget viste også at det med hell kan fokuseres mer på samarbeid mellom skole og arbeidsliv for å få til en bedre og mer relevant praksisperiode (Nyen & Tønder, 2012). Flere forskere, blant annet Nyen og Tønder (2014, s. 155) og Dæhlen et al. (2012) har pekt viktigheten av at elevene får møte yrkene tidlig slik at de kan se seg selv som fremtidige yrkesutøvere. I dagens norske skole er det en stor risiko for at elevenes første møte med yrkene finner sted på et alt for sent tidspunkt i yrkesutdanningen (Nyen & Tønder, 2014, s. 155).

2.5 Alternative opplæringsmodeller i Europa

Østerrike introduserte i 2003 to typer ordninger for utsatte ungdommer: en forlenget læreplassordning og en avgrenset kvalifiseringsordning (Schmid, 2020). Lærlinger i en forlenget læreplassordning følger de samme kompetansemålene som lærlinger i «vanlige programmer», men opplæringen forlenges vanligvis med ett, eller i noen tilfeller to år. Målet med denne utdanningen er å tilby unge mennesker med spesielle behov en full yrkesutdanning ved å gi dem mer tid og støtte. Lærlinger i de avgrensede kvalifiseringsløpet følger individualiserte læreplaner, der en opplæringskontrakt definerer kompetansemålene valgt på en vei mot full yrkeskompetanse (Schmid, 2020). Opplæringen har en varighet på mellom ett og tre år og avsluttes med en individuell kompetansetest. Disse ungdommene følger vanligvis ordinære klasser på skolen, og begge ordningene kan implementeres i hver av de rundt 200 yrkene som tilbys i Østerrike. Tre år etter endt opplæring var 67 % av den som fullførte en lengre læretid, og 56 % av dem som tok et avgrenset kvalifiseringsløp sysselsatt (Schmid, 2020).

I Sverige har både generell utdanning og yrkesfaglige utdanningsprogram opplæringskrav basert på karakterene fra obligatorisk utdanning. Disse kravene fører til at nesten en fjerdedel av et hvilket som helst årskull ikke kommer inn i det nasjonale programmet, slik at andelen studenter i forberedende introduksjonsprogrammer er svært høy (Schmid, 2020). Det er fire introduksjonsprogrammer på videregående nivå for elever som ikke består alle nødvendige fag på ungdomsskolen. Introduksjonsprogrammene tar sikte på å lette tilgang til deltakelse i et nasjonalt utdanningsprogram eller overgang til sysselsetting. Programmene har ingen nasjonalt definert struktur, læreplan eller lengde. Den svenske utdanningsloven oppmuntrer til lokal variasjon som gjør at utdanning kan tilpasses elever med forskjellige behov (Schmid, 2020). Etter å ha vurdert elevenes behov, får skolene i oppgave å utvikle en individuell studieplan som definerer mål, lengde og innhold på utdanningen. Avhengig av elevenes behov har programmene generelt en varighet på ett til tre år. Fem år etter oppstart av introduksjonsprogrammet hadde 19,6% av elevene fullført videregående opplæring og fullført et nasjonalt program. I tillegg til disse elevene hadde ytterligere 7,9% fått et kompetansebevis for elever som har fullført et nasjonalt program, men som ikke har oppfylt kravene til fullføring av videregående skole (Schmid, 2020).

I Sveits ble standardiserte og nasjonalt anerkjente toårige lærlingplasser for ungdommer med svake resultater eller dårlige forutsetninger for ordinær skolegang, opprettet i 2005 (Schmid et al., 2021, s. 55). Målet er at flest mulig elever skal fullføre videregående opplæring (Schmid, 2020). Lærlingene i de toårige utdanningsløpene er fire dager i uken i bedrift, og en dag på skolen. Antall søkere har økt jevnt, og i 2018 utgjorde et toårig alternativt løp 6.5% av alle innledende yrkesutdanningsprogrammer (Schmid et al., 2021, s. 62). Halvparten av dagen på skolen er viet til yrkesfaglige forhold, den andre halvparten til ordinær utdanning. Løpene er evaluert og det viser seg at de er ganske vellykkede da to tredjedeler av elevene av kommer ut på arbeidsmarkedet, og omtrent en tredjedel fortsetter på sin utdanning (Schmid et al., 2021, s. 62).

2.6 Motivasjon og frafall

Dæhlen (2017) viser i en norsk studie at mange som søker yrkesrettede linjer, mangler tro på egne evner og motivasjon for videre skolegang. Elever med dårlige karakterer fra ungdomsskolen og elever med spesielle læringsrelaterte utfordringer søker ofte plass på yrkesrettede linjer, med en tanke om at det er lettere å gjennomføre enn studierettede linjer (Dæhlen, 2015). Mange velger likevel ikke å fullføre. Motivasjon er en nøkkel til atferd og innsats, og flere forskere fremhever indre motivasjon som en svært viktig drivkraft i alle læringsprosesser (Deci & Ryan, 1985; Skaalvik & Skaalvik, 2005). I dag er det mer vanlig at motivasjonsteoretikerne ser motivasjon som en situasjonsbestemt tilstand som påvirkes av verdier, erfaringer, selvvurdering og forventninger. Elevenes miljø og tilretteleggingen av læringssituasjonen har av den grunn en stor betydning for elevenes motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 133). Forskning utført av Mjaavatn og Frostad (2018, s. 53) viser at manglende indre motivasjon for skolen og manglende mestringsopplevelse på skolen bare i liten grad er med på å forklare at mange elever går rundt med tanker om å slutte på videregående skole. De peker på elevenes opplevelse av det sosiale miljøet som den faktoren som slår klart sterkest ut. Læreren og skolen har derfor stor mulighet til å påvirke elevenes motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 133). Forskere viser også til at elever opplever undervisningen som relevant, nyttig og motiverende dersom innholdet baserer seg på forståelse for arbeidslivet, og behovet for kompetanse knyttet til gjennomføring av yrkesrettede arbeidsoppgaver (Dahlback et al., 2018; Hiim, 2013; Sylte, 2017). Nyere forskning på det yrkespedagogiske feltet viser at yrkesfagelever opplever manglende relevans

og svak koherens mellom yrkesutdanning og arbeidslivet, og forskningen synliggjør at det er behov for en bedre sammenheng mellom teori og praksis (Dahlback et al., 2018; Hiim, 2015; Sylte, 2017).

Frafall er ofte et tegn på manglende mestring eller mening. Å hindre frafall i yrkesfagene dreier seg i stor grad om at ungdom må finne en motivasjon og en retning på hva og hvor de vil. Forskning viser at elever som fullfører yrkesfag, gradvis utvikler en form for yrkesidentitet og ser seg selv som en framtidig yrkesutøver i faget. Motivasjonen styrker mestringen, og elevene er villige til å streve mer for å oppnå et mål. Samtidig blir motivasjonen styrket av økt mestring. Møtet med yrkesfagene kan skape en ny mestringsfølelse fordi fagene tilbyr andre læringsarenaer enn klasserommet der mange elever har opplevd å mislykkes tidligere (Nyen & Tønder, 2014, s. 154-155).

Frafall i videregående skole er som nevnt tidligere i oppgaven, et stort samfunnsproblem, og frafallet har helt siden Reform 94 omfattet en tredjedel av hvert kull. (NOU 2019: 25, 2019, s. 14). Utenforskap kan ha store negative konsekvenser for den enkelte ungdom som ikke fullfører utdannelsen sin, og dermed står i fare for å havne utenfor arbeidslivet (Lillejord, 2015). Tallene viser at 80% av jenter fullfører innen fem år, og 68 % av guttene, og sannsynligheten for å fullføre videregående opplæring hvis man har under 25 grunnskolepoeng er 22 % på yrkesfag. Elevene som ikke fullfører, har gjerne svake grunnleggende ferdigheter, høyt fravær og svake karakterer. Dette er elever som vil få utfordringer med å få læreplass, noe som igjen reduserer yrkesfagelevens mulighet til å ta et fagbrev og fullføre videregående opplæring (NOU 2019: 25, 2019).

Høyt frafall og lav fullføringsgrad er ikke bare et norsk problem, men en utfordring både i de andre nordiske landene og landene som er medlem av organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling; OECD. De ulike landene definerer hva som legges i frafall noe ulikt, men forskning presentert i Lamb et al. (2011) og i Markussen (2010) kan peke på et felles mønster. Disse internasjonale studiene viser at andelen som består videregående opplæring varierer mellom 60 og 80 prosent. Det viser at majoriteten av landene klarer å få flertallet til å bestå opplæring, selv om kravene til å bestå er ulike. Funnene viser samtidig at i samtlige land

er det en gruppe på 20 og 40 prosent som ikke evner å bestå videregående opplæring i første omgang. Når så mange ikke består videregående opplæring skader det både individene og samfunnet. De som ikke består, stiller svakere på arbeidsmarkedet, og samfunnet går glipp av viktig kompetanse (Lamb et al., 2011; Markussen, 2010).

På Island defineres frafall som andelen som ved 24 år ikke er i utdanning eller ikke har bestått videregående opplæring. Danskene definerer frafall på to måter. For det første er det alle de som avbryter en utdanning de har startet på, selv om de begynner på en ny utdanning. For det andre er det de som ikke har fullført og bestått en videregående opplæring målt 25 år etter de har avsluttet grunnskolen. Det vil si når personene er 40 eller 41 år (Markussen, 2010). I Sverige brukes betegnelsen i hovedsak på de som ikke har oppnådd «slutbetyg», det vil si at de har avsluttet videregående opplæring før de var ferdige. Norge definerer frafall som de som etter fem år etter at de gikk ut av grunnskolen eller begynte i videregående opplæring har gått mindre enn tre år og som på dette tidspunkt ikke er i videregående opplæring. I Finland definerer de ikke frafall, men fokuserer på den gruppen som hverken er i utdanning eller jobb (Markussen, 2010, s. 193-195).

Det som er felles for de fire landene er at de ser likt på de elevene som har bestått. De har kommet seg gjennom, og tilsvarer de som i amerikansk og canadisk litteratur kalles «graduates». Ulikheten mellom landene handler om de som ikke har bestått. I Norge deles gruppen i to. Den ene gruppen er de som slutter før de er ferdige, og den andre gruppen er de som gjennomfører hele løpet, men med stryk. Begrunnelsen for den delingen er at det er to forskjellige grupper med tanke på hvilke tiltak som kan settes i verk. Den svenske forståelsen er lik den norske. De som har gjennomført får «slutbetyg» selv om de ikke har bestått i alle fag. Både i den danske og den islandske definisjonen inngår de som har gjennomført uten å bestå, i frafallskategorien. Det er disse som i mye av den internasjonale litteraturen kalles «dropouts» (Markussen, 2010, s. 194-195).

3.0 YRKESPEDAGOGISK TEORIGRUNNLAG

I dette kapitlet presenteres prosjektets teoretiske rammeverk som er sentral for dette prosjektets problemstilling og forskningsspørsmål. Den teoretiske rammen danner et analytisk fundament for datainnsamlingen, analyse og diskusjon. Som yrkesfaglærer og masterstudent i yrkespedagogikk er det viktig for meg å trekke frem yrkespedagogikk, yrkesdidaktikk og helhetlig yrkeskompetanse, og jeg velger derfor å starte dette kapitlet med de underpunktene. Jeg velger å trekke frem Olav Eikeland og hans syn på det allmenne ved yrkespedagogikken og mesterlære i underkapittel 3.1, før jeg redegjør for yrkesdidaktikk og helhetlig yrkeskompetanse i underkapittel 3.2. Her er det naturlig for meg å bruke arbeidet til Hilde Hiim, Else Hippe og Ann Lisa Sylte, tre forskere jeg mener har hatt stor betydning for yrkesutdanningen i Norge.

I påfølgende underkapittel 3.3, vil jeg presentere ulike perspektiver på læring, før jeg går dypere inn i et utvalg av disse. I og med dette masterprosjektet handler om praktisk læring på arbeidsplassen har jeg valgt å legge vekt på det sosiokulturelle perspektivet på læring. I underkapittel 3.4 presenterer jeg sosial læring og fellesskap. Her trekker jeg frem Knud Illeris, Etienne Wenger og Roger Säljö. Erfaringslæring blir presentert i underkapittel 3.5, og her har jeg latt meg inspirere av David Kolb og Tron Inglar. Steget fra nybegynner til ekspert blir presentert i underkapittel 3.6, og her er brødrene Dreyfus sentrale.

Det siste underkapitlet, 3.7, handler om læringens drivkraft, ofte omtalt som motivasjon. Her har jeg valgt å bruke Einar M. Skaalvik og Sidsel Skaalvik, Edward L. Deci og Richard M. Ryan, Noemi Katznelson og Anne Görlich, og Albert Bandura.

3.1 Yrkespedagogikk

Eikeland (2015, s. 21-22) skriver at det er en vanlig påpekning blant filosofihistorikere at selve grunnmodellen på kunnskap i førmoderne tid var håndverksmessig. Sokrates henviste til håndverkerne som eksempler på folk som virkelig visste og kunne noe, og Sokrates selv var opptatt av å vise ting, enten via sin egen praksis, eller via dialog. Eikeland (2015) argumenterer for det allmenne ved yrkespedagogikken, og skriver at man kan si at mesterlæren fra gammelt av var den allmennpedagogiske modellen, selv om den ikke er det lenger. Eikeland (2015, s. 17-18) avgrensar begrepet yrkespedagogikk til det som kalles en mesterlæretradisjon, og mesterlæreren som læringsprinsipp. Mesterlæreren som læringsprinsipp, må i følge Eikeland (2015), si noe som hvordan en sosial og mellommenneskelig relasjon og situasjon best kan og bør utformes for å best mulig skape læring eller kompetanseutvikling. Han anser særlig to forhold som sentrale. For det første handler det om læring under veiledning i praksissammenheng. Der en mester som mestrer sitt yrke veileder og viser lærlinger på vei inn i yrket, gjennom spørsmål og svar, prøving og feiling, veien til målet. Et mål der en lærling med kyndig veiledning til slutt skal mestre praksis på egen hånd, og gå fra nybegynner til mester i sitt fag (Eikeland, 2015, s. 18-19). For det andre er mesteren et praktisk forbilde, der mesteren er en kyndig utøver av det som skal innøves og læres, og viser gjennom tale og handling den praksis og kunnskap lærlingen skal tilegne seg. Dette betyr at mester og lærling inngår i et viktig fellesskap, der målet er at lærlingen til slutt skal bli et fullverdig medlem av et fellesskap av likeverdige kompetente medarbeidere (Eikeland, 2015, s. 19). Han argumenterer for at det er misvisende i de fleste sammenhenger å operere mellom «yrkes-et-eller-annet» på den ene siden og «allmenn-et-eller-annet» på den andre. Eikeland skriver videre at «yrkesfagene bærer gjennom mesterlæren som læringsprinsipp sine egne allmenne mulighetsbetingelser med seg og i seg, og disse er helt allmenne, universelle og felles, også for de såkalte allmennfagene» (Eikeland, 2015, s. 28). Med det mener han at mesterlæreprinsippene dukker opp i alle ferdighetsfag, «også når man nå har satt i gang diskusjon om for eksempel forskningsbasert undervisning, der man – uten mesterlæreterminologien – tar til orde for at studenter må følge forskere slik lærlinger følger mestre» (Eikeland, 2015, s. 28).

3.2 Yrkesdidaktikk og helhetlig yrkeskompetanse

En av de viktigste oppgavene for en yrkesfaglærer er å legge til rette for at elever utvikler yrkeskunnskap og helhetlig yrkeskompetanse. Relevant yrkesopplæring har sammenheng med yrkesfaglærers kompetanse når det gjelder å yrkesrette undervisningen. Sylte (2017) viser i sine undersøkelser til gode empiriske eksempler på hvordan yrkesfaglæreren kan skape koherens mellom skole og arbeidsliv. Noen av de viktigste funnene er at elever lærer å anvende praktisk-teoretisk kunnskap for å lære og gjenkjenne yrkessituasjoner som krever ulike handlinger, og vurdere situasjoner på bakgrunn av teoretisk forståelse, handling og refleksjon. Yrkeskompetanse består av begreper og teorier, taus kunnskap, handlingsferdigheter og etiske og følelsesmessige vurderinger. Disse ulike dimensjonene utvikles etter hvert som man utøver, erfarer, leser og lærer (Hiim & Hippe, 2001). Helhetlig yrkeskompetanse handler om å sette sammen alle kunnskapsformer man trenger for å utøve et yrke, og blir av Haaland (2018, s. 11) beskrevet som «evnen til å planlegge, begrunne, gjennomføre og dokumentere, kritisk vurdere og lære av helhetlig arbeid, selvstendig og i samarbeid med andre».

I den tradisjonelle didaktikken fokuseres det på at det er læreren som planlegger, gjennomfører og vurderer undervisningen. Yrkesdidaktikk blir av Hiim og Hippe (2006, s. 94) definert som «Praktisk-teoretisk planlegging, gjennomføring, vurdering og kritisk analyse av yrkesspesifikke utdannings, undervisnings- og læringsprosesser i skole og arbeidsliv». Videre definerer de yrkesdidaktikk som «kritisk analyse og bruk av yrkesfunksjoner/yrkesoppgaver som grunnlag for læring». For å lykkes med å få til en god og praktisk utdanning på arbeidsplassen kan det være hensiktsmessig å utarbeide innhold og arbeidsmåter i direkte dialog med arbeidslivet, og flytte det didaktiske fokuset fra lærer til veileder i bedrift. Ved at bedriften lager interne opplæringsplaner basert på kompetansemålene i læreplanen, og deretter knytter målene opp mot konkrete arbeidsoppgaver i bedriften, vil det gi elevene en mer relevant og yrkesrettet opplæring. Yrkesretting av opplæringen vil si at både læreplaner og tilrettelegging av konkrete læreprosesser tar utgangspunkt i sentrale yrkesoppgaver og funksjoner i det aktuelle yrket, og at opplæringen er rettet mot og differensiert til elevens yrkesvalg (Hiim & Hippe, 2001; Sylte, 2015, s. 140). Gjennom å yrkesrette opplæringen med fokus på helhetlig yrkeskompetanse blir det mulig for elevene å starte utvikling av faglig skjønn og kompetanse (Sylte, 2017).

3.3 Perspektiver på læring

Illeris (2007, s. 11-12) skriver i artikkelen «Læringsteoriens elementer» at læring er et komplisert anliggende, og at læring kan defineres som «enhver prosess som hos levende organismer fører til en varig kapasitetsendring, og som ikke bare skyldes glemsel, biologisk modning eller aldring». Dette er en åpen formulering som understreker at læring er en omfattende og et komplisert sett av prosesser, og at læring ikke kun dreier seg om selve læringsprosessens karakter, men også om de forhold som er med på å påvirke og som blir påvirket av læring (Illeris, 2007, s. 12). Læring er på den ene siden forankret i kroppen og hjernens funksjon, og på den andre siden de muligheter for læring som samfunnet legger til rette for (Illeris, 2007, s. 14). Læring består ikke bare av elevenes pensum og læringsutbytte, det skal også være utviklingsprosesser som skal bidra til livslang læring, forståelse og personlig vekst og utvikling. Det er ulike meninger om hvordan læring best beskrives. Om læring kun foregår innad i individet, eller om læring og utvikling også skjer i et samspill mellom det sosiale og i samfunnsmessige sammenhenger (Illeris, 2012, s. 36). Säljö (2016, s. 33) skriver at læring er en konsekvens av menneskers aktiviteter og erfaringer, og krever en eller annen form for personlig engasjement i situasjonen.

Behaviorismen kan sies å ha dominert forskningen på læring siden tidlig 1900-tallet og frem til 1970. Den behavioristiske forestillingen om læring er knyttet til atferd, og den russiske filosofen Ivan Pavlovs forskning danner grunnlag for dette perspektivet på læring (Säljö, 2016, s. 38). For behavioristiske forskere er observerbar atferd det som er virkelig, påtakelig og synlig, og de forneker at det er behov for å vite noe om menneskers tanker, følelser, ambisjoner, personlige interesse og historie (Säljö, 2016, s. 44). En avgjørende faktor og svakhet i behaviorismens forskning og kunnskaper om læring er at det nesten utelukkende er student på dyr, noe de aller fleste den dag i dag vil hevde at ikke er en veloverveid sammenligning (Säljö, 2016, s. 45).

Som motsetning til et behavioristisk syn på læring, står det kognitive perspektivet. En av de mest innflytelsesrike utviklingspsykologene i moderne tid var Jean Piaget. Piaget representerte en kognitivistisk tradisjon ved at han først og fremst interesserte seg for menneskers mentale prosesser og intellektuelle utvikling (Piaget, 2012; Säljö, 2016, s. 55).

For Piaget oppstår kunnskap gjennom menneskers aktiviteter, og kunnskapen konstrueres aktivt av et individ når individet tar stilling til og bearbeider omgivelsene. De to prosessene som Piaget mener er sentrale for kognitiv utvikling og adaptasjon, er assimilasjon og akkomodasjon (Säljö, 2016, s. 60). Assimilasjon vil på en forenklet måte si at individene tar inn inntrykk og erfaringer og integrerer dem i allerede utviklede kognitive strukturer og skjemaer. Man fyller på erfaringer som har en nær forbindelse til det man kan og vet fra før (Piaget, 2012; Säljö, 2016, s. 60). Et skjema er i følge Piaget (2012) noe som oppstår når vi mangler noe som kan forklare det som skjedde. Når individet opplever noe lignende en annen gang brukes opplevelsene og skjemaet fra tidligere til å forklare opplevelsen av virkeligheten. Når individene endrer sin måte å tenke på, og gjør erfaringer eller støter på omstendigheter som ikke stemmer overens med det de vet fra før oppstår akkomodasjon (Piaget, 2012; Säljö, 2016, s. 60). Assimilasjon og akkomodasjon er begge aspekter av tenkningen vår, og begge prosessene pågår samtidig. I enkelte tilfeller dominerer assimilasjon, noe som vil si at vi kan tolke det vi ser og hører, innenfor de allerede eksisterende kognitive skjemaene, og når erfaringene våre blir rikere, skjer det kun noen små forskyvninger. I andre tilfeller dominerer akkomodasjon, det vil si at de kognitive skjemaene endres slik at vi kan oppnå ekvilibrium, en kognitiv likevekt der de indre forestillingene våre om omgivelsene kommer i balanse med det vi opplever (Piaget, 2012; Säljö, 2016, s. 61). Piaget og hans etterfølgere behandlet læring som en prosess som skjer når vi utvider og befester endringene våre, og når vi forbereder oss for akkomodasjon. Læring sett fra et kognitivt perspektiv handler ikke om å skynde på utviklingen. Individet må bruke den tiden det tar, og utviklingen skjer via tidligere erfaringer gjennom aktiv konstruksjon av kunnskap. Å lytte til andre fører heller ikke til at individet tilegner seg kunnskap i dybden. Piagets teori er en modningsteori. Kognitiv kompetanse er på en måte en forutsetning for å lære, og utvikling kommer før læring (Säljö, 2016, s. 61-62).

John Dewey er kanskje mest kjent for slagordet «Learning by doing». I slagordet ligger det at en lærer gjennom å gjøre seg erfaringer. Jeg har ikke klart å finne det slagordet i noe av det jeg har lest av Dewey, noe jeg får bekreftet av Inglar (2015, s. 20). Det han derimot har skrevet er at det å etablere erfaringer gjennom handling ikke er tilstrekkelig, en lærer ikke kun «by doing»: «Vi gjør noget med forholdene, og dernæst gør de noget ved os. Det er denne særlige kombination det tænkes på... Ren aktivitet konstituerer ikke erfaring» (Dewey, 1974, s. 157; Inglar, 2015, s. 20). Sagt på en annen måte så sier Dewey at erfaring kan føre til læring, men han skiller mellom erfaring og (bare) aktivitet/handling. Der en erfaring består av

to deler; et aktivt og et passivt element. Han kaller det aktive elementet «prøving og det passive «gjennomlevelse». Vi gjør en ting, og så gjør denne tingen noe med oss, og dette binder det aktive og passive elementet sammen (Krogtoft, 2018).

Og det er nettopp forbindelsen mellom disse to faser som er avgjørende for hvor fruktbar eller verdifull erfaringen er. Aktivitet, handling – utgjør ikke alene noen erfaring. [...] Når en handling blir ført videre inn i gjennomlevelse av konsekvensene, når forandringen som den medfører, blir reflektert tilbake til en forandring i oss, først da blir forandringen fylt med betydning. Vi lærer noe. Det er ikke erfaring når et barn stikker fingeren sin inn i en flamme; erfaring blir det først når denne bevegelse settes i forbindelse med den smerte som det gjennomlever som en følge. For fremtiden vil det å stikke fingeren inn i en flamme bety at barnet brenner seg. Å bli brent er en rent fysisk forandring, som å brenne et stykke ved, hvis det ikke blir oppfattet som en konsekvens av en annen handling (Dewey, 1972, s. 45).

Det hevdes at Dewey har skrevet følgende: «Learn to do by knowing and to know by doing», noe som i følge Inglar (2015) samsvarer med det skrevet over, og som støtter oppfatningen om at teoretiske og praktiske kyndighetsformer er sammenvevet. Dewey ble beskrevet som en vitenskapelig tusenkunstner, og er en av opphavsmennene til pragmatismens fremvekst (Säljö, 2016, s. 82-83). Uttrykket pragmatisk kan forklares med det som er nyttig, saklig og handlingsorientert, og representantene for pragmatismen ser på læring som noe som skjer i og gjennom menneskelige aktiviteter (Säljö, 2016, s. 82-89). I likhet med Piaget (2012) mente Dewey at kunnskap utvikler seg gjennom aktivitet, der aktivitetene elevene holder på med skal ha en verdi som de forstår, og som bidrar til at de får erfaringer og vokser som både individer og medborgere (Säljö, 2016, s. 86-87). Dewey var opptatt av erfaring som grunnlag for læring, og at alle erfaringer inneholder et element av prøving og feiling. Læring skjer når mennesker stilles overfor problemer, håndterer situasjonen og kommer ut på den andre siden med en løsning, en forståelse og en ferdighet (Dewey, 1938; Säljö, 2016, s. 90). Mer kunnskap kan oppnås i samtale med noen mer kompetente andre. Eleven vil for det første trenge muligheten til å snakke med noen, om handlingen og konsekvensene av den. Overført til skolen krever det rom og kultur for aktivitet, samt noen å snakke med (Krogtoft, 2018, s. 78).

Ifølge Säljö (2016) er Lev Vygotskij utvilsomt opphavsmannen til det sosiokulturelle perspektivet på læring og utvikling. Et av Vygotskijs mest kjente begreper er den proksimale utviklingssonen, og han hevder at læring skjer sammen med noen som kan mer enn en selv (Vygotskij, 2001, s. 166). For å forstå utvikling mente Vygotskij at læring må tilpasses elevens utviklingsnivå. I Säljö (2001) sine referanser til Vygotskijs definisjon om den proksimale utviklingssonen viser han til at det handler om «avstanden» mellom hva en kan klare på egenhånd, eller med hjelp fra en som kan mer. Han hevder videre at hjelpen kan dreie seg om veiledning og assistanse for å løse problemer, eller dele opp og strukturere en oppgave i mindre deler slik at det kan bli enklere å løse den. Ved å gjenta øvelsen flere ganger kan en til slutt klare oppgaven fra start til slutt på egen hånd. Det handler ikke om kompetansen som allerede er tilstede, men det potensialet eleven kan klare å forstå til slutt (Säljö, 2001, s. 123-125). Læring i et sosiokulturelt felleskap bygger på en grunnleggende ubalanse, der den voksne, eller den mer kompetente, støtter eleven på veien mot kunnskap som er relevant for læring (Säljö, 2016, s. 118). Det å beherske komplekse, intellektuelle og fysiske redskaper kan sees på som en trinnvis prosess, der individet går gjennom flere faser. (Säljö, 2001, s. 127).

De fire fasene er som følger:

1. Manglende fortrolighet med redskaper og dets funksjon innenfor en bestemt praksis.
2. Her kan redskap brukes under veiledning og støtte.
3. Den lærende blir mer selvstendig, og evner å håndtere redskapene på egen hånd. Støtten kan nå reduseres eller være mer indirekte.
4. I fase fire behersker den lærende redskapet eller ferdigheten på egen hånd, og vet når og hvordan det skal brukes (Säljö, 2001, s. 127-128).

I disse fire fasene innebærer det å utvikle kunnskaper og ferdigheter sammen med andre, eller med hjelp fra andre. Dette er viktige elementer for en lærer og veileder i forbindelse med å legge til rette for progresjon og utvikling av elevens eller lærlingens yrkeskompetanse og utvikling.

3.4 Sosial læring og fellesskap

Mens læringsteori tidligere nesten utelukkende dreide seg om den individuelle læringen, har det gjennom de siste 15-20 årene i stigende grad blitt lagt vekt på læringens sosiale og samfunnsmessige sammenhenger, og det har blant annet skjedd med begreper som sosial læring og situert læring (Illeris, 2006, s. 36). I det sosiokulturelle læringsperspektivet står begrepet situering sentralt. Situert læring innebærer å se på en læringsaktivitet i tett sammenheng med den situasjonen den inngår i, og i et situert perspektiv anses læring som et aspekt av hvordan praksisfellesskap fungerer (Lave & Wenger, 2012; Säljö, 2016, s. 134). Den grunnleggende forestillingen om læring i et situert perspektiv er at læring skjer gjennom deltakelse i et praksisfellesskap, og ved å bli en del av et praksisfellesskap får eleven mulighet til å gå fra å være en legitim perifer deltaker til å bli en fullverdig medlem og en dyktig yrkesutøver (Säljö, 2016, s. 138). Ved at lærlingen får et innblikk i hvordan deler og helhet henger sammen får man en forståelse for et yrke og dens vilkår. Et viktig aspekt er også at læringen i stor grad kan individualiseres og tilpasses hver enkelt forutsetninger (Säljö, 2016, s. 134-135). Säljö (2016) kommer med eksempel på tydelige praksisfellesskap i form av håndverkslaugene som ble etablert i Europa tidlig i middelalderen. Laug var yrkesfellesskap som tilbød spesielle produkter eller tjenester, og laugene var organisert i et hierarki som besto av mestere, svenner og lærlinger. Læring i disse miljøene ble beskrevet som en prosess, der nybegynneren tilegner seg kunnskaper og ferdigheter gjennom legitim perifer deltakelse.

Vi tilhører alle ulike fellesskap, enten det er hjemme, med venner eller på arbeidsplassen. Vi har lært gjennom praksisfellesskap siden vi var små, både fra familie, idrettslag eller andre interesser. Å lære fra andre er en naturlig måte å lære på. Voksne kan ikke lære barn å sykle ved å manipulere barnets balanse, men ved å hjelpe til og komme med oppmuntrende og støttende ord, og fremme barnets egen læringsprosess. Representanter for det situerte perspektivet mener at mye av den institusjonaliserte undervisningen bryter med disse måtene å lære på. Konsekvensen av å forsøke å bygge opp læring med teoretiske skolefag fører til at undervisningen blir abstrakt og rives løs fra de metodene mennesker har erfaring fra når det gjelder å lære og skape kunnskaper. Ved å undervise praktisk i et klasserom skaper skolen lærevensker som ikke eksisterer på samme måte i andre sammenhenger. (Säljö, 2016, s. 138-139).

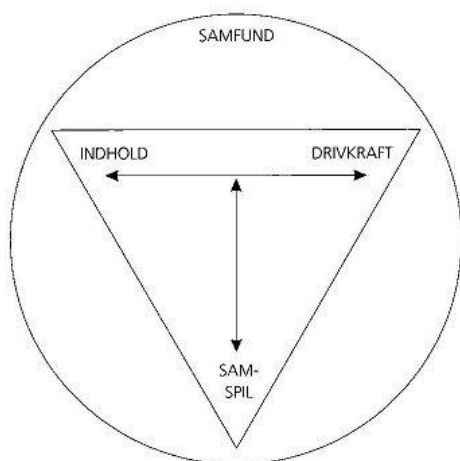
Wenger (2012, s. 142) nevner fire komponenter i en sosial teori om læring. De fire komponentene er mening, praksis, fellesskap og identitet. Der vi med mening opplever våre liv og verden som meningsfylt, via praksis der vi kan opprettholde et gjensidig engasjement i handling ved å ha felles historiske og sosiale ressurser, rammer og perspektiver. Til at vi i et fellesskap der våre handlinger fører til vår deltakelse anerkjennes som kompetanse og til slutt identitet der vi ser hvordan læring endrer hvem vi er og skaper personlige utviklingshistorier innenfor rammene av våre fellesskap. Wenger (1998) beskriver videre flere prosesser som er deler av læring. Noen av disse er identitetsendring og utvikling av tilhørighet. Situert læring handler om at eleven selv er aktivt og engasjert i fellesskapets virksomhet, og med det utvikler evner, ferdigheter og kompetanse. Deltakelsen fører til at eleven lærer, og resultatet kan være en påvirkning av elevens identitet. Læring er derfor en del av det som skjer i fellesskapets daglige praksis. Gjennom erfaringer får eleven innblikk i den aktuelle bedriften, i rutiner og oppgaver, og disse forholdene påvirker både identitetsendring og utvikling av kompetanse (Säljö, 2001; Wenger, 1998).

Deltakelse er avgjørende for læring, og deltakelse fører til læring og kompetanseutvikling og gjør eleven mer erfaren. I denne forbindelse tar Wenger (1998) opp forholdet mellom mening og deltakelse. Opplevelse av mening i deltakelse forutsetter at eleven får en forståelse av det som foregår, og at eleven får vite hva som må gjøres og er i stand til å gjøre det (Wenger, 1998). Gjennom selv å delta får eleven en opplevelse av det som foregår i bedriften og kan tolke det som skjer. Opplevelse av mening kan forstås som et eget erfaringsnivå, der teori og egen praksis har ført til innsikt og kunnskap. I tillegg til deltakelse innebærer opplevelse av mening en prosess som Wenger (1998) omtaler som konkretisering. Deltakelsen kan være praktisk erfaring, mens konkretisering kan forstås som teoretisk forklaring. Når eleven tar i bruk både praksis og teoretiske forklaringer, kan det føre til læring. Det er i form av deltakelse at konkretiseringen blir en reell del av det som skjer, og gjennom deltakelse kan eleven selv få erfaring med det konkretiserte (Wenger, 1998). Konkretisering for praksisbrevelever kan være å høre andre fortelle om hvilke krav som stilles i arbeidslivet, men det er gjennom egen erfaring og handling det gir mening for eleven.

Det å være deltaker handler om å ha en tilhørighet i en spesiell gruppe eller fellesskap. Hvilke resultater læring og utvikling får, har sammenheng med den gruppen eleven hører til i, og

betydningen av elevens tilhørighet (Wenger, 1998). Engasjement dreier seg om elevens aktive deltakelse i en kontekst, og når eleven er engasjert og deltar aktivt, har eleven mulighet for å lære, og kan gjennom denne læringen utvikle seg selv. Deltakelsen henger sammen med tilhørighet, fordi det å være til stede i en spesiell gruppe vil kunne føre til at eleven etablerer en tilknytning til resten av gruppen. Tilknytningen blir sterkere av at eleven blir mer kjent med fellesskapet, noe som gjør eleven i stand til å handle etter de regler, normer og rutiner som gjelder for arbeidsplassen (Wenger, 1998).

Illeris (2006, s. 39-46) skriver at læringens grunnleggende struktur omfatter to prosesser og tre dimensjoner. De to prosessene påvirker hverandre gjensidig, og begge må være aktive for at vi skal lære noe. På den ene siden er samspillet mellom individet og dets omgivelser, og på den andre siden den indre psykiske bearbeidelsen og tilegnelsen av impulsene fra samspillet som fører fram til et læringsresultat (Illeris, 2006; 2007, s. 39). Disse to prosessene inngår i en grunnleggende forklaringsmodell, en trekantmodell, som er et bilde på læringens tre dimensjoner, se figur 1 under. De tre dimensjonene er henholdsvis den innholdsmessige og den drivkraftsmessige dimensjonen, som dreier seg om den individuelle tilegnelsesprosessen, og den samspillmessige dimensjonen som dreier seg om de sosiale og samfunnsmessige sidene av læringen.



Figur 1- Illeris (2006)

Illeris (2006) hevder at det er i spenningsfeltet mellom disse tre dimensjonene all læring inngår. Det at Illeris fremstiller dimensjonene i en trekant tolker jeg som at alle dimensjonene må ses i sammenheng, og at de vil utgjøre en helhet i all læring.

3.5 Erfaringslæring

I 1984 presenterte den amerikanske professoren i organisasjonspsykologi, David Kolb, sin teori om erfaringslæring, Experiential Learning Theory, ELT (Kolb & Kolb, 2013, s. 6). «Learning is best conceived as a process, not in terms of outcomes». I dette sitatet støtter Kolb seg på Dewey, og hevder at læring skjer i løpet av sammenkoblede opplevelser der kunnskap blir modifisert og omformet, og at utdanning må oppfattes som en kontinuerlig gjenoppbygging av erfaring (Kolb & Kolb, 2013, s. 6). Videre hevder Kolb at «all learning is re-learning». Her trekker Kolb (2013, s. 7) inn Piaget sin konstruktivistiske teori, der enkeltpersoner konstruerer sin kunnskap basert på erfaringer lagret som skjema. Kolb (2013) hevder videre at læring handler om konflikthåndtering. «Learning requires the resolution of conflicts between dialectically opposed modes of adaption to the world». Her peker han på at det er konflikt, forskjeller og uenigheter som driver læringsprosessen, der disse spenningene løses i interaksjoner av bevegelse frem og tilbake mellom motstridende former for refleksjon og handling, og følelse og tenking (Kolb & Kolb, 2013, s. 7). Ved at «learning is a holistic process of adaptation to the world» påpeker Kolb (2013, s. 7) at læring er en helhetlig prosess for tilpasning til verden, der læring ikke bare er et resultat av kognisjon, men at det innebærer en integrert funksjon av hele personen i form av både tenking, følelse, oppfatning og oppførsel. Sitatet «learning results from synergic transactions between the person and the environment» viser Kolb (2013) til Piaget ved at læring skjer gjennom ekvilibriering av de dialektiske prosessene for å assimilere nye opplevelser i eksisterende erfaringer, og tilpasse eksisterende erfaringer til ny erfaring og kunnskap. Avslutningsvis hevder Kolb (2013, s. 7) at «learning is the process of creating knowledge». I ELT blir kunnskap sett på som transaksjonen mellom to former for kunnskap: sosial kunnskap, som er satt i en sosiohistorisk sammenheng, og personlig kunnskap, den subjektive opplevelsen til eleven. ELT foreslår en konstruktivistisk teori om læring, der sosial kunnskap blir skapt og gjenskapt i den personlige kunnskapen til eleven (Kolb & Kolb, 2013, s. 7).

Erfaringslæring skjer når en utfører en handling, opplever en konsekvens av den og at en er i stand til å se sammenheng mellom handling og konsekvens (Inglar, 2015, s. 21).

Erfaringslæring har sammenheng med relevant yrkesopplæring og helhetlig yrkeskompetanse fordi det innebærer utvikling av kyndighet og faglig skjønn. Kyndighet omfatter i følge Inglar (2015) både teoretiske kunnskaper og praktiske ferdigheter, holdninger, etikk, skjønn og

andre kyndighetsformer. Inglar (2009) har utviklet en modell for læring som kyndighetsutvikling. Modellen er inspirert av blant annet Dewey og Kolb, og viser hvordan sirkulære erfaringslæringsprosesser kan føre til utvikling av kyndighet i yrkesfagene, og den viser hvordan erfaringslæring kan brukes systematisk i yrkespedagogisk arbeid (Inglar, 2009; 2015, s. 37). De fire nivåene er opplevelse og eventuell handling, erfaring, teoretisk og praktisk kyndighet, mening og metakognisjon.

Det første nivået, opplevelse og handling, viser til hvordan man opplever omgivelsene. Inglar (2015) skriver at vi av og til kan komme opp i ukjente situasjoner der vi ikke har noen erfaringer å handle ut fra, der vi utfører planløse prøve-og-feile-handlinger, mens vi i andre situasjoner utfører handlinger på grunnlag av tanker og intensjoner (teoretisk kyndighet), eller på grunnlag av skjønn (praktisk kyndighet). Handlinger kan altså være et resultat av et høyere læringsnivå, som for eksempel metakognisjon, og derfor er handlinger plassert som både et start- og et sluttprodukt i en læringsprosess (Inglar, 2015, s. 23).

Nivå to handler om erfaring. Erfaring definerer Inglar (2015, s. 24) som «indre representasjoner av ytre og indre opplevelser som retter relativt varige spor i organismen». Erfaringer registreres som enkeltstående hendelser, og er ofte situerte. Det vil si at de ofte er situasjonsbetingede og knyttet til personer, omgivelser og emosjonelle reaksjoner (Inglar, 2015, s. 24).

Det tredje nivået handler om teoretisk og praktisk kyndighet. Profesjonell yrkesutøvelse krever at elev og lærling ser mening og sammenheng mellom teoretisk og praktisk kyndighet. Inglar (2015, s. 31) forklarer begrepene teoretisk kyndighet og refleksjon som en økt bevissthet eller forståelse, der den lærende har tenkt over enkeltstående erfaringer og bearbeidet dem tankemessig. Han beskriver videre refleksjon som «at en oppdager forutsetninger for, sammenhenger mellom eller virkninger av enkelterfaringer, at en analyserer og systematiserer fragmentariske erfaringer til mer generalisert kunnskap». Måten Inglar (2015, s. 31) bruker begrepet refleksjon tilsvarer det Dewey beskriver som «å vite hvordan», eller «utvidet viten». Refleksjon handler altså om hvordan vi tenker over våre erfaringer på en systematisk måte, og at vi kan diskutere med andre om dem. På samme måte

som Dewey så det som viktig for læring at den lærende reflekterte over opplevelsen og tidligere handlinger, er det viktig å bruke tid på refleksjon-etter-handling (Schön, 2012) og refleksjon-før-handling (Inglar, 2015, s. 31). Praktisk kyndighet definerer Inglar (2015, s. 32) som «handlingskompetanse som gjør en i stand til å handle adekvat overfor (yrkes)relevante oppgaver». Han skriver videre at den praktiske kyndigheten ikke kan forklares med ord. For å si det på en annen måte kan det blir som en slags taus kunnskap, der taus kunnskap og kyndighet blir noe som likner hverandre. Kyndighet forklart med ord blir formidlet som teoretisk kyndighet. For å lære praktisk kyndighet er det sentralt å benytte både demonstrasjon og imitasjon, og for en faglært person kan det ofte være lettere å vise hvordan noe skal gjøre, enn å forklare det. Med det mener jeg at det en enklere å vise god kundebehandling i praksis enn å fortelle om det i et klasserom. Teoretisk kyndighet, eller refleksjon, handler om å kunne bearbeide ulike erfaringer, slik at man ser konsekvenser og sammenhenger. En dårlig kundebehandling kan for eksempel bli gjenstand for teoretisk refleksjon. Hva gikk dårlig i kommunikasjonen mellom selger og kunde, hva kunne vært gjort annerledes, og hvorfor gikk det galt er spørsmål som kan stilles. Ved å unngå de samme feil neste gang har refleksjonen ført til nye sammenhenger og konsekvenser, og erfaringen over dårlig kundebehandling har gitt elev og lærling erfaring og kunnskap som kan overføres til neste kundekontakt. Med andre ord; når vi gjør noe feil får vi en gylden mulighet til å lære noe nytt.

Nivå fire i modellen handler om metakognisjon og metakommunikasjon. Inglar (2015, s. 36) skriver at «metakognisjon innebærer at en kan objektivisere seg selv». Det vil si at man kan se seg selv som part i det som foregår, at en er i stand til å reflektere over sine refleksjoner, og at en kan vurdere egne handlinger. «I en metasamtale vil en altså analysere og reflektere over det som foregår, har foregått eller vil foregå, og ens egen rolle i situasjonen» (Inglar, 2015, s. 37).

3.6 Fra nybegynner til ekspert

I følge Dreyfus og Dreyfus (2012, s. 424-425) kan elever og lærlinger utvikle seg ved å etterligne de som har mer kunnskap, og gjennom fem stadier gå fra nybegynner til ekspert. De har i sitt arbeid utviklet en teori om ferdighetstilegnelse. Elever og lærlinger tar utdanning for å lære seg noe nytt, og de aller fleste starter som nybegynner. Å være *nybegynner* handler om

når elever og lærlinger er i startfasen av sin utdanning. Ferdigheten læres ved å gjenkjenne trekk for en ferdighet, og de lærer seg regler og handlinger uten at de har kjennskap til hele oppgaven eller konteksten (Dreyfus & Dreyfus, 2012, s. 425). Det neste steget er *avansert begynner*. Her begynner nybegynneren å få knagger å henge læringen på, og læringen blir mer avansert. Her har eleven eller lærlingen fått erfaringer som innebærer at de kan klare virkelige situasjoner, og de har fått en større forståelse av hva oppgave og ferdighet uttrykker (Dreyfus & Dreyfus, 2012, s. 427). På det tredje stadiet, *kompetanse*, kan elever og lærlinger gjennomføre en prosess ut ifra hva som har blitt forklart, og med tydelig instruksjon. Her kan de mest kompetente gjøre vurderinger og ta noen valg på egen hånd. Etter mer undervisning og tilegnelse av evner klarer elever og lærlinger etter hvert å systematisere det de vet, og eliminere vekk det som anses som mindre viktig, for å enklere ta en beslutning (Dreyfus & Dreyfus, 1999, s. 57-58; Dreyfus & Dreyfus, 2012, s. 429). Når elever og lærlinger når stadiet *dyktighet*, er de erfarne og viser engasjement for sitt arbeid. De har kjent på både positive og negative opplevelser, og de vil være i stand til å overveie valg og handle etter disse for å nå målet. De begynner å utvikle en intuisjon, men har fremdeles ikke tilstrekkelig av kunnskaper og erfaringer for å komme frem til en konklusjon uten å tenke analytisk på hva han eller hun skal gjøre (Dreyfus & Dreyfus, 1999, s. 59; Dreyfus & Dreyfus, 2012, s. 431-432). Det siste stadiet er *ekspert*, der elevene og lærlingene nå har erfaring, innsikt og ferdigheter. Eksperten vet nå hva som skal til for å nå målet fordi han eller hun har vært gjennom ulike situasjoner og erfaringer som medfører at de nå har kunnskapen som gjør at de behersker helhetlige arbeidsprosesser (Dreyfus & Dreyfus, 1999, s. 60-61; Dreyfus & Dreyfus, 2012, s. 435-436).

3.7 Læringens drivkraft

Som nevnt tidligere ser flere motivasjonsteoretikere motivasjon som en situasjonsbetinget tilstand som påvirkes av verdier, erfaringer, selvvurdering og forventninger, og de påpeker at elevens miljø og tilretteleggingen av læringssituasjonen har stor betydning for elevens motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 133). Videregående opplæring skal gi elevene en opplæring som fremmer lærelyst, motivasjon og trivsel, og skolen har da et særlig ansvar for å tilrettelegge for å best mulig påvirke elevenes motivasjon (NOU 2018:15, 2018; Skaalvik & Skaalvik, 2005). Motivasjon kommer av det latinske ordet *movere*, som betyr å bevege. Med andre ord handler det om å finne hva som motiverer elevene til å bevege seg, og mot hvilke aktiviteter eller oppgaver (Pintrich, 2003, s. 669).

Det skilles ofte mellom indre og ytre motivasjon i pedagogisk litteratur. Indre motivert atferd kan defineres som «atferd som individet har interesse for eller finner lystbetont, og som det vil utføre selv om det ikke medfører noen ytre belønninger eller noen ytre konsekvenser» (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 141). Deci og Ryan (1985) har to tilnærminger til indre motivasjon. For det første forklarer de som nevnt over at indre motivert atferd ikke er avhengig av ytre belønninger, men at aktiviteten springer ut av egen interesse, og individet har glede over selve aktiviteten. For det andre forklarer de indre motivert atferd som en funksjon av psykologiske behov. Deci og Ryan (1985) trekker frem slike tre behov som ligger til grunn for indre motivert atferd. Disse tre behovene er behov for kompetanse, behov for selvbestemmelse og behov for tilhørighet. Deci og Ryan (1985) kombinerer disse to tilnærmingene, og de hevder at indre motivert atferd springer ut av interesse og lyst til å utføre aktiviteten, men for at aktiviteten skal vedvare eller gjentas senere, må aktiviteten tilfredsstillende grunnleggende psykologiske behovene. Videre hevder de at indre motivasjon bare kan skje og vedvare i den grad aktiviteten tilfredsstillende behovene for kompetanse, selvbestemmelse og tilhørighet. Det betyr at indre motivasjon kan fremmes og utvikles gjennom å gi elevene selvbestemmelse, stimulere følelse av kompetanse, og sørge for at elevene føler tilhørighet i gruppen (Deci & Ryan, 1985; Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 142).

Av de tre behovene legger Deci og Ryan størst vekt på selvbestemmelse (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 142). Her skiller de mellom aktiviteter som er selvbestemte, og aktiviteter som utføres på grunn av ytre påvirkning som belønning, tvang og trussel om straff. De peker på at selvbestemte aktiviteter skyldes indre kontroll, mens aktiviteter som skyldes ytre påvirkning klassifiseres som ytre kontroll, og jo større grad av ytre kontroll, desto mer vil indre motivasjon bli undergravd. Det vises til en metaanalyse som viser at belønning ofte fører til at indre motivasjon blir svekket (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 142). I skolesammenheng blir det et paradoks at karakterer kan oppfattes som en belønning for innsats, og med det bidra til at den indre motivasjonen blir svekket. Når det kommer til behovet for kompetanse viser de til at følelse av kompetanse oppleves som tilfredsstillende og skaper lyst til å fortsette. Manglende følelse av kompetanse kan ha motsatt effekt, der det kan føre til at elever har lite lyst til å delta i en aktivitet de ikke føler de behersker (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 142). Overført til en opplærings situasjon i skole og arbeidsliv kan lærer og faglig leder la elever jobbe med arbeidsoppgaver som er tilpasset deres eget kompetansenivå. Med andre ord, ved å la elever jobbe med oppgaver de mestrer først, for deretter å utvide

deres kompetanse ved å la de gjennomføre vanskeligere arbeidsoppgaver når de er klare for det. Deci og Ryan inkluderer også behovet for tilhørighet, selv om de understreker at det ikke er en absolutt forutsetning for indre motivasjon. De poengterer at mennesker ofte engasjerer seg i indre motiverte aktiviteter uten at de er sammen med andre, men at det i en opplærings situasjon ofte kan være et poeng at aktiviteten også må tilfredsstille et behov for sosial tilhørighet eller sosial inkludering (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 143). Med utgangspunkt i Deci og Ryans teori har Skaalvik og Skaalvik (2005) kommet frem til at tilpasset undervisning er nøkkelen til indre motivasjon. Følelse av kompetanse krever at undervisningen og arbeidsoppgavene er tilpasset elevenes forutsetninger. Sagt på en annen måte vil for vanskelige oppgaver ikke gi en følelse av kompetanse og mestring for eleven. På den andre siden gir det heller ingen økt følelse av kompetanse når eleven jobber med rutineoppgaver som en allerede mestrer (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 143).

Bandura (1977) er opptatt av forventninger om mestring, «self-efficacy». Bandura skiller mellom «efficacy expectations» og «outcome expectations». Der «efficacy expectations» står for forventninger om å være i stand til å utføre en spesiell oppgave, og «outcome expectations» som står for personens forventning om hva som kommer til å skje hvis en greier oppgaven (Bandura, 1977, s. 193; Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 146-147). Det understrekes at forventninger om mestring har betydning for atferd, tankemønster og motivasjon, noe som belyser viktigheten av å tilrettelegge arbeidsoppgaver som gir elevene en følelse av mestring (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 147). Mennesker har en tendens til å unngå situasjoner som virker uoverkommelige, og for en elev som tviler på sin egen kompetanse er det en større sjans for å gi opp eller senke innsatsen når oppgaven er for vanskelig. I motsatt ende vil en elev som har forventninger om mestring ha større mot til å gå løs på en oppgave (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 147). Oppsummert vil det ha stor betydning at skole og arbeidsliv klarer å tilrettelegge for meningsfulle oppgaver som fremmer mestring for eleven. Drivkraften og ønsket om å lære må komme fra eleven, men vi som står rundt eleven kan oppmuntre og bistå ved å legge til rette for god læring som fremmer lærelyst, motivasjon og trivsel (NOU 2018:15, 2018).

Katznelson og Görlich (2017, s. 4) definerer motivasjon slik: «Motivation er ikke noget, der knytter sig alene til den enkelte. At være motiveret er ikke noget, som nogle er, og andre ikke

er. Motivation hos unge kan skapes og forandres gjennom reflekteret praksis med de unge». Gjennom sitt arbeid og forskning på motivasjon har de utviklet en motivasjonsmodell, kalt «motivasjonspaletten». Modellen inneholder fem såkalte motivasjonsorienteringer: *nødvendighetsmotivasjon, relasjonsmotivasjon, mestringsmotivasjon, retningsmotivasjon og praksismotivasjon*. Modellen skal forstås slik at alle orienteringer kan spille en rolle for alle unge i varierende grad, og det avhenger av møtet mellom den unge og en gitt situasjon (Katznelson & Görlich, 2017, s. 9). Motivasjonsmodellen bygger på følgende prinsipper:

1. Jo flere motivasjonsorienteringer som blir brakt inn samtidig, jo sterkere og mer motstandsdyktig mot utfordringer blir motivasjonen.
2. Motivasjonsorienteringen endres over tid.
3. Det er ingen forskjell mellom god og dårlig motivasjon, men det kan være en ubalanse i vektningen mellom de forskjellige motivasjonsorienteringene (Katznelson & Görlich, 2017, s. 10).

Nødvendighetsmotivasjon fremmes av et gjennomgående ønske hos stort sett alle unge om å få en utdanning og en jobb, og de fleste opplever utdanning som en adgangsbillett til en jobb og til å bli samfunnsmessig integrert og kunne få en verdig fremtid. Nødvendighetsmotivasjon bør aldri være den eneste motiverende drivkraften, og det er derfor sentralt at andre motivasjonsorienteringer skapes så ikke motivasjonen vil bære preg av lav utholdenhet i forhold til å tolerere mostand og utfordringer på veien til utdanning (Katznelson & Görlich, 2017, s. 11).

For unge på kanten av utdanningssystemet er betydningen av relasjoner helt sentralt. Relasjoner til andre handler om forskjellige forhold. For det første så handler det om tilhørighet. Ofte kan den unge savne nære relasjoner og konkrete opplevelser av å bety noe for andre. For det andre handler *relasjonsmotivasjon* om opplevelsen av å bli tatt seriøst, lyttet til og støttet, som helt sentralt for å skape motivasjon for å møte opp, og for å bidra til at de unges opplevelse av betydning, anerkjennelse, tillit og likeverd. Selv om betydningen av relasjoner er stor, kan det i forhold til unges motivasjon for utdanning ikke stå alene. Det er

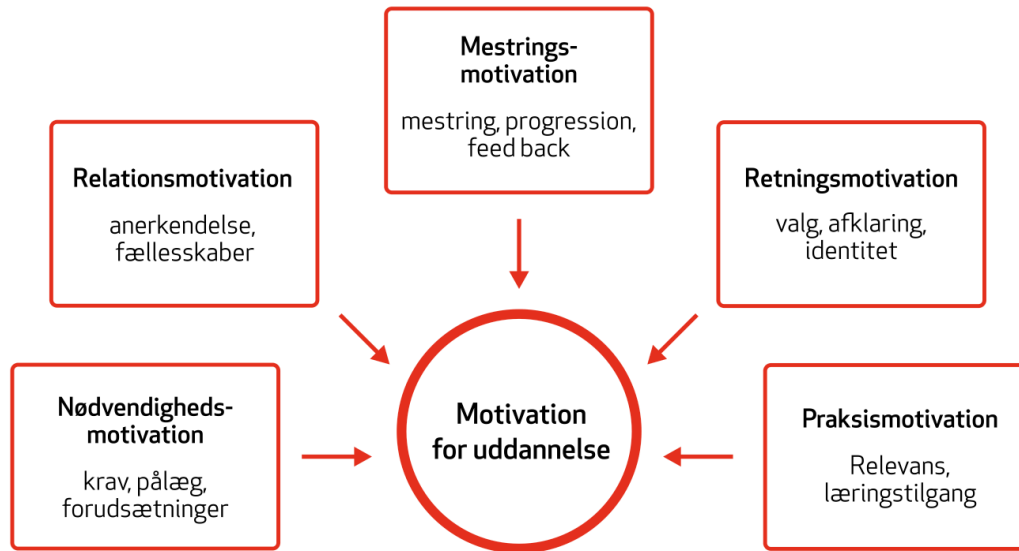
avgjørende for motivasjonen for utdanning, at relasjonsmotivasjonen kombineres med andre motivasjonsorienteringer, og hvis en greier å bruke relasjonsmotivasjonen som løftestang for å skape andre motivasjonsorienteringer kan den unges muligheter for utdanning øke (Katznelson & Görlich, 2017, s. 12-13).

Opplevelsen av motivasjon er nært knyttet til opplevelsen av å komme videre når det gjelder læring og utvikling, og dermed oppnå det som i pedagogisk forskning kalles mestring. Mange unge bærer historier med seg, som i høy grad er preget av negative mestringserfaringer. I relasjon til faglig mestring kan konkrete læringsmål være fremmede, og omgivelsene kan skape muligheter for mestringsopplevelser. Stadig mere forskning peker på viktigheten av den unges egen tro på og forventning om å kunne mestre det de gjør, og unge som har en sterk forventning om at de kan lære det de står ovenfor, vil være mer motivert for å engasjere seg enn unge som har en lav forventning om mestring. I forhold til *mestringsmotivasjon* er det sentralt at det de unge lærer å mestre også kobles til det den unge skal gjøre i fremtiden (Katznelson & Görlich, 2017, s. 14).

Retningsmotivasjon må sees i sammenheng med identitetsfasen og livssituasjonen som de unge er i, og som handler om valgene de står ovenfor og i hvilken retning deres liv må ta. Det vil si at den unge må kunne se målet og betydningen av å måtte «bevege» seg. Motivasjon i forhold til livsvalg og hvilke muligheter de står ovenfor. Det handler om å lytte til de unges tanker om hva de har gode erfaringer med, og hva de skal gjøre etterpå. Retningsmotivasjon er knyttet til de muligheter unge mennesker opplever å ha, og til å kunne se hva det de gjør kan føre til på sikt (Katznelson & Görlich, 2017, s. 14-15).

Praksismotivasjon er en form for motivasjon som er helt sentral for mange av de unge som har hatt vanskeligheter med å fullføre utdanningen, og som har dårlige erfaringer med tradisjonelt akademiske fag. Det er motiverende for disse ungdommene å få muligheten til å jobbe med læringsmaterialet på ulike måter. Motivasjonen for praksis handler om å få erfaringer som knytter seg til, enten det de unge ser for seg i fremtiden, eller noe som kan bidra til en avklaringsprosess. Det er en klar sammenheng mellom de unges opplevelse av

møtet med praksis og praktiske oppgaver, og deretter opplevelsen av motivasjon for utdanning (Katznelson & Görlich, 2017, s. 15).



Figur 2 Motivationspaletten. Hentet fra «Hvordan skaber man motivasjon for utdanning blant utsatte unge» (Katznelson & Görlich, 2017, s. 10).

4.0 METODE

I dette kapittelet beskrives de metoder og forskningsmetodiske valg som ligger til grunn i oppgaven. Jeg starter med en begrunnelse for metodevalg. Så beskriver jeg utvalget av informanter, forarbeid-, gjennomføring-, transkribering- og analyse av intervju. Videre redegjør jeg for undersøkelsens kvalitet før jeg avslutter med etiske betraktninger.

4.1 Forskningstilnærming/ begrunnelse for metodevalg

Dette prosjektet har et komparativt forskningsdesign, med en fenomenologisk tilnærming. Et komparativt design vil gi meg som forsker en variasjon i materialet, som bedrer muligheten for å utvikle min forståelse, og ved å bruke informanter fra to ulike byer, med både kjente og ukjente informanter, vil det gi meg som forsker en mulighet til å sammenligne svarene. (Johannessen et al., 2016, s. 171; Skilbrei, 2019, s. 86) Fenomenologi representerer en forståelsesform der forskeren ønsker å få en økt forståelse av, og innsikt i folks livsverden.. En fenomenologisk tilnærming brukes for å studere verden slik folk oppfatter den, og målet er å gi en presis beskrivelse av aktørenes egne perspektiver, opplevelser og forståelseshorison. «For å forstå verden må vi forstå mennesket da det er mennesket som konstituerer virkeligheten, ikke omvendt» (Johannessen et al., 2016, s. 78-79). Jeg ønsket å forstå elevenes opplevelse av egen utdanning, både positive og negative sider, slik at jeg kan bygge videre på elevenes erfaringer for å skape et enda bedre tilbud til kommende elever. Kvalitativ forskning på praksis forutsetter et nært samarbeid mellom forsker og deltakere, og beskriver komplekse fenomener (Postholm, 2010). Målet var å få frem informantenes perspektiv, samtidig som det var jeg som forsker som valgte hva som skulle løftes frem for å belyse problemstillingen. Fenomenologiske studier handler om at menneskelige erfaringer fører til nye oppfatninger, meninger og forståelser. Dette samsvarer med mitt pedagogiske grunnsyn- der erfaringslæring, og «learning by doing» handler om prosesser som fører fram til ny forståelse, handling og endring (Dewey, 1938, 1916/2005; Inglar, 2015).

For å få frem de menneskelige opplevelsene i fra deres ståsted valgte jeg å bruke kvalitativ metode i form av et semistrukturert intervju. Intervjuet gir oss en privilegert tilgang til personers opplevelser av deres livsverden, og kan utgjøre begynnelsen på modellkonstruksjon

og teoriutvikling (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 19). Jeg er opptatt av å forstå, beskrive og fortolke de erfaringer informantene får frem, noe som i følge Brinkmann og Tanggaard (2012) kjennetegner kvalitativ forskning.

Min førforståelse i dette prosjektet har flere sider. Jeg har erfaring som yrkesfaglærer de syv siste årene, i tillegg til min yrkesfaglige bakgrunn innen salg og reiseliv. Jeg har også vært ansvarlig for praksisbrev i Oslo kommune siden 2015. Dette påvirker min forståelse for hvordan mennesker lærer og samhandler med hverandre. Forståelsen for det samfunnsmessige perspektivet har jeg gjort rede for innledningsvis, i kapitlene om feltbeskrivelse og tidligere forskning i tillegg til den teoretiske forankringen. Min førforståelse har dannet grunnlag for å både forstå og tolke deltakernes synspunkter i lys av problemstillingen og forskningsspørsmålene. Jeg har tatt høyde for at elevene jeg har intervjuet i Oslo er mine egne elever, og jeg valgte derfor å utvide oppgaven med å intervju elever i en annen kommune som jeg ikke på forhånd har en relasjon til. Dette mener jeg er med på å styrke denne oppgavens pålitelighet og troverdighet.

4.2 Utvalg av informanter

Utvalget av mine informanter har vært basert på et strategisk utvalg (Grønmo, 2017, s. 445). Det vil si at informantene ikke bygger på tilfeldighetsprinsippet, men at de er et utvalg som ut fra teoretiske og analytiske formål er mest relevante og interessante å inkludere i en bestemt studie (Grønmo, 2017, s. 103). I dette prosjektet ble utvalgsriteriene elever som har fullført praksisbrevløpet og som har signert lærekontrakt i bedrift. Jeg har totalt intervjuet 10 elever i Oslo og Stavanger. Alle informantene var gutter mellom 19 og 23 år. Alle informantene snakket godt norsk, og selv om de hadde ulik nasjonal bakgrunn var alle født i Norge. Etersom jeg har en forbindelse til alle elever og bedrifter i Oslo valgte jeg å kontakte ansvarlig for praksisbrev i Stavanger for å gi denne oppgaven en større tyngde, og for å gi meg en større mulighet for å sammenligne likheter og ulikheter med et kritisk blikk. Ved å kombinere to fylker med både kjente og ukjente informanter vil det kunne gi en større bredde og mulighet for mangfold i svarene.

Da mitt utvalg var bestemt tok jeg kontakt med informantene. Dette gjorde jeg på ulike måter. Informantene i Oslo ringte jeg selv, mens informantene i Stavanger ble kontaktet av ansvarlig for praksisbrev i fylket. Hver informant fikk informasjon i forkant om hva dette forskningsprosjektet handlet om, og alle informanter fikk utlevert et skriftlig samtykkeskjema (se vedlegg 2) før intervjuet. Informantene ble også opplyst om at forskningsarbeidet var meldt inn og godkjent av Norsk senter for forskningsdata (se vedlegg 1), og at intervjuet ville bli tatt opp på lydfil og deretter transkribert. I tillegg informerte jeg om at det var mulig å trekke seg fra intervjuet underveis, både før og etter intervjuene var gjennomført, og at de kunne få mulighet til å lese igjennom transkriberingen om de ønsket det (Johannessen et al., 2016).

4.3 Forarbeid til intervju

Arbeidet med å utvikle intervjuguider pågikk over en lengre periode høsten 2019. Målet var å lage en intervjuguide som i grove trekk kunne beskrive hvordan intervjuet skulle gjennomføres, og der hovedvekten lå på hvilke tema som skulle tas opp med respondenten (Grønmo, 2017, s. 168). Johannessen et al. (2016, s. 149) skriver at ved utarbeidelsen av intervjuguiden vil forskeren først identifisere sentrale deltemaer som inngår i den overordnede problemstillingen. For min del tenkte jeg på ulike spørsmålsformuleringer mens jeg utviklet prosjektets problemstilling og forskningsspørsmål. Tanker om hvilke teorier empirien skulle drøftes mot, arbeidet jeg med fortløpende i prosessen.

Ved utviklingen av intervjuguidene fulgte jeg flere forslag til utforming (Grønmo, 2017, s. 168-169; Johannessen et al., 2016, s. 149-155). Jeg vurderte det som spesielt viktig å fokusere på faktaspørsmål med enkle svar der elevene helt sikkert kan svare for å etablere en relasjon og tillitsforhold med informanter jeg ikke kjente fra før (Johannessen et al., 2016, s. 150). Jeg fokuserte også på å utforme enkle og korte spørsmål, noe som også blir sett på som en grunnleggende regel for å få gode svar (Johannessen et al., 2016, s. 154). Jeg hadde i tillegg tanker om eventuelle oppfølgingsspørsmål for å få mere utdypende svar.

Intervjuguiden ble et resultat av problemstilling, forskningsspørsmål og teoretiske betraktninger. (Se vedlegg 3). Intervjuguiden fungerte da som en sjekklister for å sikre at alle relevante emner var dekket, og den sørget også for at intervjuene ble mer systematiske (Postholm, 2010, s. 165). Som nevnt innledningsvis er elevenes opplevelse og erfaringer med praksisbrevordningen grunnlaget for dette prosjektet, så ved utvikling av intervjuguiden var teoretiske betraktninger rundt tidligere erfaringer, erfaringslæring, motivasjon og læring med i tankeprosessen.

Et førsteutkast av intervjuguider og samtykkeskjema ble utarbeidet i september 2019. Disse ble sammen med prosjektskissen sendt til Norsk senter for forskningsdata (NSD) den 1. oktober 2019. Prosjektet fikk tildelt referansenummer: 241414. Etter små justeringer ble prosjektet godkjent den 6. november 2019.

Før intervjuene med informantene ble gjennomført valgte jeg å gjennomføre et testintervju. Jeg fikk da trening på å stille spørsmål, og jeg fikk en bekreftelse på at spørsmål var tilpasset elevenes forståelse. Testintervju fungerte bra, og det ble ikke gjort endringer på intervjuguidene.

4.4 Gjennomføring av intervju

Alle intervju ble gjennomført med meg som intervjuer på informantenes arbeidsplass. Intervjuene ble tatt opp på en lydopptaker. Intervjuene i Stavanger ble gjennomført over to dager i januar 2020, og ble organisert av ansvarlig for praksisbrev i fylket. Der ble jeg kjørt rundt til informantenes arbeidsplasser. Intervjuene i Oslo ble gjennomført over flere dager på våren 2020. Grønmo (2017, s. 170-171) skriver at intervjuet bør foregå på et sted respondenten føler seg vel, og at det er viktig at intervjuingen bør foregå uten forstyrrelser eller innblanding. Dette er noe jeg tok hensyn til ved valg av sted for intervju. Alle intervju ble gjennomført individuelt, på et lukket rom uten forstyrrelser. Rommene var det i hovedsak elevene som hadde funnet frem til. Jeg vurderte det også slik at på arbeidsplassen ville jeg finne alle elevene, og informantene slapp å forlate sitt arbeidssted. Med andre ord så kan jeg si at jeg møtte elevene på deres banehalvdel for å skape trygghet og ro. Det ga meg også

mulighet til å se de ulike stedene elevene arbeidet på, og jeg fikk samtidig et inntrykk av deres arbeidshverdag. Flere av elevene tok meg også på en omvisning og fikk vist hva deres hverdag besto av. Det ga meg også et innblikk i hvordan de omgås og snakker med sine kollegaer, og jeg fikk se en stolthet når de viste frem sin egen arbeidsplass og egne arbeidsoppgaver.

4.5 Transkribering

Alle intervju ble transkribert ordrett, men skrevet på bokmål. Jeg gjennomførte all transkribering selv, noe som gjorde at jeg ble godt kjent med datamaterialet. De muntlige opptakene ble transkribert rett etter datainnsamlingen slik at informasjonen og mine refleksjoner ble skrevet ned så raskt som mulig. Dette er noe jeg som forsker kan være tjent med (Postholm, 2010, s. 104). Jeg gjennomførte totalt 10 intervjuer, og det ble totalt 4.1 timers lydopptak, og 87 transkriberte sider.

4.6 Analyse av intervju

Etter at alle intervjuene var transkribert startet analyseprosessen. Å analysere betyr å dele noe opp i biter eller elementer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 219). Johannessen et al. (2016, s. 163) skriver at det kan være en overveldende følelse å stå ovenfor et omfattende tekstmateriale, og at det er vanskelig å vite hvor man skal begynne analysen. Dette er noe jeg kjenner meg igjen i, og jeg opplevde at 10 intervju var nok i forhold til at jeg skulle ha tilstrekkelig med tid til å gjennomføre en grundig analyse. Johannessen et al. (2016, s. 163) nevner at dataanalysen har to hensikter, og jeg valgte å forholde meg til disse to. For det første så valgte jeg å organisere data etter tema, der jeg reduserte, systematiserte og ordnet datamateriell for å legge et godt grunnlag for analyse uten å miste viktig informasjon. Jeg tok ut alle sitat fra intervjuene og skrev de inn i egne skjema, systematisert etter kategorier. Deretter analyserte og tolket jeg datamaterialet i de ulike hovedkategoriene.

Jeg startet med å analysere og kode hvert enkelt intervju. Åpen koding er når forskeren setter navn på og kategoriserer fenomener gjennom intens og nøye gjennomgang av datamaterialet

(Postholm, 2010, s. 88). Jeg valgte å ikke bruke et dataprogram som hjelpemiddel. Dette fordi jeg liker å ha teksten liggende foran meg for å ha oversikt, og bruke markører i ulike farger for å markere funn. Jeg gikk først igjennom intervjuene, og markerte ulike tema fortløpende i teksten. Jeg gjentok den prosessen flere ganger. Gjennom kodeprosessen oppdaget jeg at flere av informantene ofte beskrev samme opplevelse eller erfaring selv om informantene kom fra ulike bransjer. Kodene oppsto gjennom at jeg stilte spørsmål til sitatene jeg leste, samtidig som jeg forsøkte å finne en mer overordnet kode som kunne favne om de ulike enhetene (Johannessen et al., 2016, s. 188). Etter at kodingen av intervjuene var gjennomført valgte jeg å innordne funnene i seks hovedkategorier: *tidligere erfaringer, læring, ansvar og mestring, motivasjon, framtidsutsikter og elevenes opplevelse av praksisbrevløpet.*

4.7 Vurdering av undersøkelsens kvalitet

I de kommende underkapitler vil jeg beskrive prosjektets reliabilitet, samt dets interne og eksterne validitet.

4.7.1 Reliabilitet

Reliabilitet viser hvor pålitelig datamaterialet er og kan defineres som graden av samsvar mellom ulike innsamlinger av data om samme fenomen basert på samme undersøkelsesopplegg (Grønmo, 2017, s. 242). Reliabilitet knytter seg til undersøkelsens data, både hvilke data som brukes, hvordan de samles inn og hvordan de bearbeides (Johannessen et al., 2016, s. 231). Der reliabilitet er kritisk i kvantitative undersøkelser, hvor det finnes forskjellige måter å teste datas reliabilitet på, vil det innen kvalitativ forskning være lite hensiktsmessig med de samme kravene til reliabilitet. For det første er det ofte samtalen som styrer datainnsamlingen, og det benyttes ikke strukturerte datainnsamlingsteknikker. For det andre er observasjoner klart verdiladet og kontekstavhengige, og det vil være umulig for en annen forsker å duplisere en annen kvalitativ forskers forskning. For det tredje bruker man som forsker seg selv som instrument, der ingen andre har samme erfaringsbakgrunn som forskeren, og ingen kan derfor tolke på samme måte (Johannessen et al., 2016, s. 231-232).

Det vil derfor ikke være mulig for hverken meg eller andre forskere å duplisere dette prosjektet, men likevel håper jeg det blir ansett som et bra utgangspunkt for andre som ønsker å gjøre undersøkelser om viktigheten av et alternativt opplæringstilbud. (Johannessen et al., 2016, s. 231). Selv om vi må være forsiktige med generaliseringene vi gjør, må vi kunne ta både enkeltmenneskers og små gruppers erfaringer på alvor, og både tro og håpe at fortellinger, presentasjoner av opplevelser og følelsesmessige reaksjoner kan sees på som interessante både i forskningssammenheng og når vi utvikler skolepolitikk. I denne oppgaven har jeg forsøkt å styrke påliteligheten ved å gi leseren en inngående beskrivelse av konteksten, samt en åpen og detaljert framstilling av framgangsmåten under hele forskningsprosessen (Johannessen et al., 2016, s. 232). Gjennom å redegjøre for hvorfor jeg har valgt mine intervjuobjekter, hvor og hvordan jeg har gjennomført intervjuene, transkriberings- og analyseprosessen gir jeg leseren en detaljert framstilling av forskningsprosessen, noe som i følge Johannessen et al. (2016) er med på å styrke studiens pålitelighet.

4.7.2 Intern validitet

Validitet dreier seg om datamaterialets gyldighet for de problemstillingene som skal belyses, og validiteten er høy hvis undersøkelsesopplegget og datainnsamlingen resulterer i data som er relevante for problemstillingen (Grønmo, 2017, s. 241-242). Validitet viser altså i hvilken grad datamaterialet svarer til forskerens hensikt med datainnsamlingen, og validiteten er høyere jo bedre de faktiske data svarer til forskerens intensjoner (Grønmo, 2017, s. 241).

Man sier at reliabilitet og validitet utfyller hverandre da de begge refererer til forskjellige alternativer for god datakvalitet. Kriteriene kan overlape hverandre fordi høy reliabilitet er en forutsetning for høy validitet. Er ikke materialet pålitelig er det heller ikke gyldig og relevant for problemstillingen. Samtidig er ikke reliabilitet avhengig av validitet ettersom høy reliabilitet ikke kan garantere for høy validitet. Det vil si at datamaterialet kan være pålitelig, men det kan være helt irrelevant for problemstillingen og studiens formål (Grønmo, 2017).

Gjennom dette prosjektet har jeg hatt rolle som både forsker, kontaktlærer og samarbeidspartner med bedrifter. Jeg er bevisst på at de ulike rollene jeg har hatt gjennom dette prosjektet har påvirket hvordan jeg har formulert problemstilling og forskningsspørsmål, hvordan jeg har valgt teori, utformet intervjuguiden og analysert data. Min tilknytning vil derfor kunne påvirke denne masteroppgavens funn (Johannessen et al., 2016, s. 34-35). Johannessen et al. (2016, s. 232) skriver at det er avgjørende at forskeren har kjennskap til feltet det forskes på for å kunne forstå fenomenet i den aktuelle konteksten. Jeg anser min egen kjennskap til praksisbrevløpet som avgjørende for å kunne presentere funn og drøfte disse i denne masteroppgaven. Min kjennskap til- og relasjon til flere av informantene gjorde det enklere for meg å utforme en forståelig intervjuguide. Min relasjon gjorde det også enklere å avdekke om enkelte spørsmål ble uklare. For en ekstern forsker uten den bakgrunnsinformasjonen jeg sitter inne med, ville det vært vanskeligere å avdekke eventuelle misforståelser og uklarheter. For å ikke styre informantene i en spesiell retning var det viktig for meg å la de snakke før jeg fulgte opp med flere spørsmål. Ved oppstarten av intervjuet presiserte jeg at det var viktig at de svarte det de selv mente, og ikke svarte det de trodde jeg ville høre.

4.7.3 Ekstern validitet

Overførbarhet handler om resultatene fra min forskning kan overføres til lignende fenomener (Johannessen et al., 2016, s. 233). Det er utfordrende å mene noe om dette prosjektets overførbarhet. På den ene siden kan det hevdes at funn fra dette prosjektet som omhandler elevenes opplevelse og forståelse av praksisbrevløpet kan overføres til andre elever med liknende bakgrunn. Alle elever som går yrkesfag, tilbringer store deler av utdanningen ute i bedrift via faget yrkesfaglig fordypning. Det er nærliggende å tro at mine funn kan ha en overføringsverdi med tanke på praktisk og relevant undervisning, både i bedrift og klasserom.

Funnene mine viser også hva elevene opplever som motiverende og mestringsskapende i en opplæringssituasjon. Praktiske og relevante oppgaver som elevene ser nytteverdien av er et viktig tema for oss yrkesfaglærere, og det er nærliggende å hevde av mine funn belyser viktigheten av det.

Studien er basert på funn i to ulike kommuner. Jeg kjente elevene i Oslo, men jeg hadde ingen kjennskap til elevene i Stavanger. Studien er basert på et lite utvalg elever, så det kan ikke trekkes en konklusjon og si at det 10 elever opplever, det opplever sikkert alle. På den andre siden kan det ikke utelukkes at funnene kan være gyldig for en stor populasjon. Selv om jeg ikke kan generalisere på bakgrunn av informantene, kan likevel resultatene peke på hvilke faktorer som har betydning for elevers motivasjon, og viktigheten av å tenke alternativt i dagens skole.

4.8 Ethiske betraktninger

I møte med mine informanter var det viktig for meg å ivareta deres anonymitet der informantene ønsket det, og å sørge for at forskningsarbeidet gjøres i henhold til etiske retningslinjer. Johannessen et al. (2016) refererer til informantenes rett til selvbestemmelse og autonomi, og forskerens plikt til å respektere informantenes privatliv. Det vil si at informantene skal kunne bestemme over sin deltakelse, og vedkommende skal gi frivillig samtykke til å delta, med mulighet for å trekke seg uten noen form for negative konsekvenser. Den enkelte informant skal også ha mulighet til å kontrollere hvilke opplysninger som publiseres, og de skal være sikker på at de ikke kan identifiseres om de ikke selv ønsker det (Johannessen et al., 2016, s. 85-86).

Dette prosjektet ble gjennomført med elever som står i risikozonen for å falle ut av skolen. Som forsker i dette prosjektet mener jeg det er viktig å belyse faktorer som er viktige for å hjelpe flere ungdommer til å fullføre og bestå videregående skole. Det er viktig å få frem tidligere erfaringer, og hvorfor elevene tidligere har droppet ut, uten å utlevere elevene. Flere av informantene deler personlig og sensitiv informasjon, og elevenes personvern må bli sikret. Det er likevel viktig å påpeke at alle elever har samtykket til at de kan gjenkjennes på bakgrunn av informasjon de bidrar med i oppgaven. Jeg har likevel valgt å anonymisere alle elevers svar, og der det er mulig å gjenkjenne elevene har jeg unnlatt å informere om hvilken elev som står bak sitatet. Jeg har også bevisst unnlatt å komme med utfyllende bakgrunnsinformasjon om hver enkelt elev, og hvilken elev som bor i hvilken by. Dette for å sikre elevenes anonymitet på best mulig måte. Det å forske på sine egne elever kan by på utfordringer. Jeg har vært tydelig med mine tidligere elever hva min rolle som forsker

innebærer, og jeg har informert om at ingen annen informasjon enn den de gir meg i intervjuet vil bli brukt. Dette prosjektet er gjennomført i henhold til de retningslinjer beskrevet av Norsk senter for forskningsdata (NSD.no).

5.0 FUNN

Dette prosjektets hovedempiri kommer fra intervjuene med elever som deltok i prosjektet. Analysene av intervjuene resulterte til slutt i seks hovedkategorier; *informantenes tidligere erfaringer, arbeidsplassen som læringsarena, ansvar og mestring, motivasjon, framtidsutsikter og elevenes opplevelse av praksisbrevløpet.*

Under presenterer jeg de ulike kategoriene med funn.

5.1 Informantenes tidligere erfaringer

Funnene fra denne kategorien som omhandler de tidligere erfaringene, danner et viktig grunnlag for dette prosjektet da det belyser elevenes tidligere skoleerfaringer, deres syn på seg selv og sine egne framtidsutsikter. Funnene gir leseren et innblikk i elevenes egne tanker og syn på den tradisjonelle undervisningen i norsk skole, og er med på å belyse viktigheten av et alternativt opplæringsløp for skoletrøtt ungdom.

Felles for alle ti informantene er at de var skolelei, og de fleste hadde hatt utfordringer med å ta til seg læring på skolen. Alle uttrykte at skolen var kjedelig, og at de ikke hadde ro til å sitte stille i et klasserom. Elevene skjønte ikke vitsen med å gå på skole. Enkelte har lese- og skrivevansker, mens andre uttrykte utfordringer med å sitte stille i et klasserom. Noen av informantene kom rett fra ungdomsskolen, mens andre hadde droppet ut fra videregående opplæring én eller flere ganger. Flere av elevene har tidligere gått i tilrettelagte klasser, og høyt fravær både på ungdomsskolen og på videregående var en gjenganger. Elev 1 fortalte:

Erfaringen med skole var egentlig veldig dårlig der jeg følte at jeg ikke fikk til noe som helst, og aldri fikk gode karakterer. Jeg sto på bar bakke der alt av planer gikk i vasken og karakterene var for dårlige. Jeg var veldig skolelei. (Elev 1).

Flere av elevene uttrykte en frustrasjon fra ungdomsskolen, der framtidsutsiktene var preget av en håpløshet og usikkerhet. Elev 2 sier: «Planer på ungdomsskolen? Ingen planer, ingen planer», og elev 3 fulgte opp med: «Før jeg begynte på praksisbrevløpet var det veldig blankt. Jeg visste ikke helt hvor jeg var i livet, og jeg visste ikke helt hva jeg skulle gjøre».

Det å føle seg annerledes var noe som har kom frem i flere av intervjuene. En av dem som skildret dette var elev 4:

Siden jeg har problemer med konsentrasjonen, så har jeg på en måte følt meg spesiell grunnet det at læreren måtte ta meg og andre elever som sliter med det samme, til siden på eget rom. Det gjorde så jeg også følte meg utenfor den felles opplæringen, siden jeg alltid måtte bli tatt til siden og få ekstra hjelp. Det ble litt slik at bråkmakerne i klassen ikke skal forstyrre de normale elevene. (Elev 4)

Elev 9 forteller om en frustrasjon over at han på ungdomsskolen har vært plassert i en tilrettelagt klasse uten karakterer, men med et poengsystem:

Der synes jeg ungdomsskolen gjorde en litt dårlig jobb. Med at de kunne ha tilrettelagt litt mer for at jeg kunne gått med karakterer, og ikke slik «poengdrit» for å si det sånn». [...] Så synes jeg skolen kunne ha laget et annet løp. For jeg gikk i en klasse med masse sykdommer, og ikke elever med dysleksi. Der gikk det elever med Downs syndrom og autisme, for å si det sånn. (Elev 9)

Elev 9 uttrykte en følelse over å bli sett på som dum: «Jeg følte meg jo annerledes kontra de andre. Jeg følte lærerne så veldig ned på oss i den klassen, og de snakket til oss som om vi var tre år. De så på oss som dumme».

Flere av informantene omtalte sin egen kunnskap og skoleprestasjoner på en negativ måte, der de gjerne pekte på store faglige hull. Elev 5 beskrev sine egne skoleprestasjoner på denne måten: «Som sagt, jeg har aldri vært noe skoleflink, jeg har liksom aldri fått til noe». Elev 8 påpekte: «Jeg merket at jeg hadde mange hull på skolen, og jeg fikk det ikke til», en følelse elev 10 delte: «Jeg slet med å holde følge på ungdomsskolen». Elev 7 avslutter med å si: «Det får jo ingen konsekvenser om du ikke møter på skolen, så jeg dro ikke på skolen».

Oppsummert viser funn fra denne kategorien elever som tidligere har hatt utfordringer på skolen. De har hatt dårlig mestringsfølelse, manglende framtidsplaner og lav selvtillit, gjerne i kombinasjon med å føle seg annerledes enn andre elever. Elevene har tidligere hatt høyt fravær og svake karakterer, og karakterene har gjerne stoppet dem fra å komme inn på de linjene de egentlig ønsket seg. Det å sitte stille i et klasserom har ikke vært et ønske for disse elevene, og flere opplyser at de ville ha droppet ut fra videregående opplæring hadde det ikke vært for praksisbrevløpet.

5.2 Arbeidsplassen som læringsarena

Denne kategorien omhandler elevenes læring på arbeidsplassen. Alle elever har ulike kompetansemål de skal igjennom, og selv om læring for praksisbrevelevne skal foregå på arbeidsplassen er noe av opplæringen lagt opp som klasseromsundervisning, en undervisning mange elever opplever som teori. Elev 2 fortalte: «Vi har hatt undervisning på arbeidsplassen, og vi bruker den teorien vi lærer inn i de praktiske arbeidsoppgavene». Eleven påpekte kombinasjonen av teori og praksis, men trakk også frem viktigheten av å få bruke teorien praktisk på arbeidsplassen. Elev 3 kommenterte at: «vi har en konkret læreplan og en sjef som følger godt opp. Det sto svart på hvitt hva vi skulle gjøre, og så gjorde jeg det. Det var lett for meg å forstå læreplanen og gjennomføre det egentlig. Med praktiske oppgaver». Flere av elevene trakk frem det at de hadde konkrete kompetansemål knyttet opp mot praktisk arbeid. Elev 9 fortalte: «Jeg har en plan som viser hva jeg skal igjennom, og der står konkrete ting jeg skal igjennom», mens elev 6 også pekte på samarbeidet mellom skole og arbeidsliv med at: «vi jobber også med litt teori på skolen om vi trenger hjelp med fagene». Elev 10 forklarte nytteverdien av teori og praktiske oppgaver på følgende måte:

Når jeg får vite hva jeg skal gjøre så leser jeg på det i dagene før, og når jeg gjør jobben så forstår jeg på en måte hva jeg har lest. Så leser jeg det igjen etter at jeg har gjort jobben, og da forstår jeg mye bedre. Jeg husker mye bedre på den måten enn om jeg bare skal lese teori. (Elev 10)

Alle informantene trakk frem det å lære ved å gjøre praktiske oppgaver som noe positivt. Det at «de slipper å sitte på skolebenken» er sitater flere av informantene har nevnt som viktige faktorer for sin læring. Elev 8 fortalte: «Nå gjør jeg alt praktisk. Jeg bygger ting, og jeg får bruke kroppen», mens elev 7 trakk frem det at han hadde muligheten til å prøve og feile: «Det er bra at jeg har fått lov til å prøve meg, og når jeg har gjort feil, så har jeg ikke fått kjeft. De har vist meg hvordan det skal gjøres», noe elev 1 støtter med sitatet: «Jeg har lært best med at det alltid er lov til å feile, bare den samme feilen ikke blir gjort to ganger. Og hvis man er usikker på noe så er det alltid en av de rundt deg som vet og alltid ønsker å bidra». Elev 8 gjør et poeng ut av det at «du kan ikke lese deg til hvordan du bygger en lekeplass. Du må bygge og lære mens du gjør det. Det hjelper ikke å lese i en bok. Du må prøve og du må øve».

De fleste av informantene trakk frem at de hadde kompetente ansatte rundt seg som de kunne be om hjelp ved behov, og de opplevde at de fikk god opplæring på arbeidsplassen. Elev 2 fremhevet: «God oppfølging på arbeidsplassen har mye å si. At du alltid har en du kan henvende deg til om du lurer på noe, og som gir deg konkrete mål», mens elev 6 uttalte: «De ansatte er flinke til å vise meg nye arbeidsoppgaver», noe elev 9 støttet med: «De andre er flinke til å vise meg hvordan det skal gjøres». Det å lære i et felleskap og av andres erfaringer er to ting som kom frem i intervjuene som noe positivt, og det at de følte en støtte og oppfølging som de ikke hadde når de gikk på skolen.

5.3 Ansvar og mestring

Ansvar og mestring er to faktorer som har spilt inn på elevenes læring. Flere av elevene beskrev ansvar og mestring som bidrag til økt motivasjon, så disse to kategoriene påvirker hverandre. Jeg har likevel valgt å dele funnene opp hver for seg, og heller drøfte sammenhengen i kapittel 6.

Elev 6 påpekte: «Jeg har null fravær fra jobb, og har et ansvar for å komme på jobb. Om ikke, går det ut over de andre», og elev 7 fortalte:

Ja, om du ikke møter på skolen så går det jo bare ut over deg selv, mens om du ikke møter på jobb så går det ut over alle andre. Vi setter jo ikke inn ekstra personer på jobb for å forsikre oss om at det er nok folk på jobb om én ikke møter, så klart jeg møter på jobb.

Disse sitatene oppsummerer godt noe alle informantene fortalte i intervjuene. Ingen hadde fravær fra arbeidsplassen, og alle nevnte i en eller annen form at de hadde et ansvar for å møte opp på jobb.

Flere av elevene trekker frem det å få ansvar på arbeidsplassen som noe positivt. Elev 1 sier: «Den mestringen jeg har fått av å starte tidlig med å jobbe har jo bygget meg opp til en mer lederrolle, der jeg har fått ansvar og lært ting videre til andre kollegaer». Eleven utdypet dette med å si: «Mestring på jobb får man hele tiden der det er faglærte folk som ser over jobben du har gjort. Etter hvert bygger du deg opp til å få mer ansvar, og det er under ansvar man må prestere». Elev 2 fulgte opp med: «Nå har jeg ansvaret for direkte markedsføring i avdelingen. Så får du jo etter hvert som du jobber større ansvarsområder, og da blir det automatisk morsommere å jobbe igjen». Elev 4 påpekte: «Når jeg også hadde ansvaret i avdelingen og når jeg skal ta sjefsrollen og fordele arbeidsoppgaver til de andre ansatte, og får en tilbakemelding dagen etter om at det var utført perfekt, så blir jeg veldig glad».

Mange av elevene trakk frem at de er dyktige i jobben sin, og når de snakket om seg selv så viste de en stolthet. Elev 9 fortalte: «Det er veldig mange som kommer og spør meg, altså deltider og også de som har jobbet her lenge kommer og spør meg om ting. Så jeg kan veldig mye, det kan jeg». Elev 10 påpekte: «Det har vel med at jeg har bevist at jeg gjør den jobben jeg skal. Og er det noe jeg lurer på, så spør jeg. Så det er vel det da, det er vel derfor jeg får den tilliten». Elev 8 var klar på at: «Når du holder på med dette så må du være veldig nøye, med en struktur på det du holder på med, for hvis ikke kan det rase. Der er jeg god. Det er mitt ansvar å passe på». Her opplevde jeg at elevene viste en yrkesstolthet og et ansvar for sitt eget arbeid. De var tydelige på at det går ut over andre om de ikke møter på jobb, og de uttrykte en selvfølge for å møte opp på arbeid. Elevene så verdien i sitt eget arbeid, og de reflekterte rundt konsekvensene om de ikke møtte på jobb.

To av elevene har parallelt med læretiden blitt medlemmer av et rollemodellteam. I et slikt team reiser et utvalg lærlinger ut og snakker med elever på ungdomsskolen om ulike muligheter på videregående skole. Rollemodellteamet består av elever som på en eller annen måte har utmerket seg gjennom læretiden, og de fremstår som gode rollemodeller for yngre elever. For å ikke identifisere elevenes tidligere svar velger jeg her å presentere sitat uten elevens nummer. Elev fortalte: «Det rollemodellteamet jeg fikk muligheten til å være med på handler om å dra rundt på andre skoler, og så snakker jeg om utdanning. Det er veldig givende å ha en slik rolle». Den andre eleven fulgte opp med å si: «Der går jeg rundt på skoler og holder foredrag. Og der representerer jeg salgsfaget. Hvordan det er og hvorfor man bør velge det». Begge elevene viste en stolthet over at de var blitt plukket ut til å være med i et slikt team, og begge fant det givende og meningsfylt med et slikt ansvar. Begge nevnte det at de vokste med rollen, og at de var blitt mer bevisste for hvordan de opptrådte ute blant folk. De gjorde begge et poeng med at de representerte sitt eget fag og sin egen arbeidsplass når de var ute på oppdrag med rollemodellteamet. Noe de begge viste en stolthet over.

5.4 Motivasjon

Det er naturlig å undersøke hva som motiverer elever, som i utgangspunktet er skolelei og har dårlig tro på seg selv, til å møte på jobb. En naturlig tanke når det kommer til elevenes motivasjon er lønn. Jeg trodde på forhånd at det var et element som ville komme tydelig frem, men overraskende nok var det bare to informanter som nevnte lønn som en faktor for motivasjon. Elev 1 fortalte: «Det å tjene penger er vel ingen ting å skjule at har hjulpet på motivasjonen». Elev 3 fulgte opp med: «Jeg jobbet fire dager i uken, og fikk litt lommepenger, så det var helt perfekt».

Et annet aspekt i forhold til motivasjon er anerkjennelse fra andre. Elev 2 fremhevet viktigheten av det med å fortelle:

At du føler at du har noe der å gjøre, og bidra med. At de andre setter pris på det arbeidet du gjør. Når du får tilbakemeldinger om at det du solgte var «spot on», er det en veldig god følelse.

Dette er noe de fleste trakk frem som en motiverende faktor for arbeidet. Det at de ble sett, følte en tilhørighet og fikk skryt for jobben de gjorde. Flere fremhevet fremgangen de har hatt, ved at de sakte, men sikkert hadde jobbet seg opp til å gjøre en god jobb. Elev 3 fortalte: «Det gir meg motivasjon til å se tilbake på da jeg startet som veldig ung gutt, og se på utviklingen jeg har hatt siden». Dette er noe elev 5 også peker på ved å si: «Og så var det jo motivasjon for å utvikle meg som person da, i forhold til å bli ansvarsfull da, komme på jobb og kjenne på hvordan det er. Det å føle seg sett og anerkjent for det jeg gjør». Flere trakk også frem det å vokse sammen med andre. At de hadde likesinnede på samme alder som arbeidet på samme arbeidsplass. Det at de ikke var alene, men at de hadde andre å støtte seg på.

Relevante arbeidsoppgaver er også noe elevene har sett på som motiverende. Det at de skjønnte hvorfor de gjorde arbeidsoppgavene, og ikke bare leste pensum i en bok. Det at de har fått

utført praktiske oppgaver, om det var å bygge et hus, selge varer eller lage byggeplasser, så hadde de opplevd en relevans og mening i arbeidet. De hadde forstått arbeidsoppgavene, og sett linken mellom det teoretiske og praktiske. Flere av informantene nevnte at de skjønnte hvorfor det var viktig med teori for å få en dypere forståelse for det de skulle lære, men at det ikke lengre var like vanskelig for dem å sitte stille og lese i en bok. De hadde fått en annen forståelse av den teoretiske opplæringen, og de så nytteverdien av å utføre teorien gjennom praktisk arbeid i etterkant av den teoretiske undervisningen. Elev 7 uttrykte: «Nå forstår jeg endelig meningen med å lese i en bok, og det er så motiverende å mestre det i praksis etterpå», mens elev 10 fulgte opp med å si: «Det er enkelte ting som jeg må lese, men det er greit når det handler om det jeg skal gjøre etterpå».

Oppsummert ser vi at elevenes motivasjon øker i takt med mestring og ansvar. Det at elever har muligheten til å lære av, og sammen med andre er også faktorer som spiller inn på elevenes motivasjon. Flere av elevene nevner også at motivasjonen bare har økt med tiden. Elev 6 avslutter med å si: «Min motivasjon har bare gått oppover egentlig. Blitt mer og mer motivert».

5.5 Framtidsutsikter

Felles for alle før de begynte på praksisbrevløpet var at de ikke hadde noen framtidsutsikter, og fremtiden for mange av informantene ble beskrevet som mørk. Etter fullført praksisbrevløp og signert lærekontrakt er dette noe som er endret for alle informantene. Når de fortalte om seg selv og sin egen framtid var alle elevene samstemte om at de nå har et konkret mål. Flere av informantene kunne fortelle at de planlegger høyere utdanning, noen ser for seg å fortsette og arbeide i den bedriften de nå er i, mens andre ønsker høyere stillinger, både i den bedriften de er i, men også i andre jobber i lignende bransjer. Elev 1 sier: «Jeg ser meg selv om fem år som en med bachelor eller kanskje allerede startet på master i utlandet», mens elev 3 fortalte: «Om fem år er jeg ferdigutdannet, med en påbegynt master innenfor salg, og jobber med noe som gjør meg glad». Elev 2 fulgte opp med: «Om fem år er jeg fortsatt i den samme bedriften, i en høyere stilling», noe både elev 7 og 8 også hadde som mål. Elev 5 trakk frem det å bli leder i bedriften som et ønske, noe han så på som en stor mulighet. Elev 8 ga uttrykk for at

han ønsket å videreutvikle seg innenfor bransjen, bare i annen jobb: «Det er jo muligheter til å gå videre herfra. Takstmann eller prosjektleder for eksempel».

Flere trakk frem det å ha flere muligheter, og at fremtiden ikke er bestemt. Elev 7 var klar på at: «Nå ligger jo veien åpen for det jeg vil. Jeg kan ta flere fagbrev, jeg kan ta påbygg og jeg kan få en høyere stilling». Det at fagbrevet er en retning som har gitt de fordeler de ikke visste om på forhånd kom tydelig frem fra flere. Både når det kom til planer om påbygg, videre studier eller andre jobber. De aller fleste kunne også tenke seg til å fortsette å arbeide i bedriften de nå er ansatt i, både parallelt med studier eller som en heltidsjobb.

Alle informantene har endret synet på seg selv, både i skolesammenheng, og privat. Elevene har konkrete planer og fremtidsmål, og ser nytteverdien i det de har gjort.

5.6 Elevenes opplevelse av praksisbrevløpet

Jeg velger å starte presentasjon av disse funnene med et sitat fra elev 1: «Jeg elsker den linjen jeg har gått på», etterfulgt av et sitat fra elev 5: «Jeg tenker at dette løpet er kjempefint, nyttig og lærerikt for alle ungdommer. Det mener jeg». Funnene i denne kategorien er viktige for å besvare denne masteroppgavens problemstilling. Jeg ønsker med denne kategorien å få frem de viktigste funnene som angår elevenes opplevelse av praksisbrevløpet.

Elevene i Oslo og Stavanger kom fra ulike bransjer, og løpet var organisert på forskjellige måter. Likevel var samholdet og det å lære sammen med andre funn som kom frem i begge byer og fra alle informanter. Spesielt for organiseringen av praksisbrevløpet i Oslo er at flere elever arbeider på samme arbeidsplass, og det er noe alle elevene trakk frem som positivt. Det at de hadde hverandre, og alltid en de kunne spørre om det skulle være noe. Elev 2 uttrykte: «Sånn for vår del så har vi hverandre da, at vi alltid følte oss trygge», og elev 5 følger opp med:

Jeg tror det hjalp en god del å være flere sammen på jobb. Om vi alle var på forskjellige steder så hadde vi kanskje ikke hatt så masse å prate om, og det samholdet da, som vi har nå. Jeg føler jo at det er ganske relevant for at vi er der vi er i dag. De er jo gode kompiser av meg hele gjengen» (Elev 5).

Elev 4 trekker frem det at de er sammen om det, og er flere «i samme båt». Han var klar på: «At det ikke bare var jeg som skulle prestere, men at vi hadde muligheten til å prestere sammen. Det hjalp mye». Elevene trakk fram fellesskapet og samholdet som noe spesielt. At de hadde hverandre, og at de fant en trygghet i hverandre. Det er også noe jeg som kontaktlærer har observert, og det er faktorer som også har påvirket læringsmiljøet i klasserommet ved at de var en sammensveiset gjeng.

Flere trakk også frem at det var moro å gå på jobb og at de opplevde det lærerikt og fint å lære nye ting. Det å lære ved å utføre praktiske oppgaver er noe av det som kom tydeligst frem, og alle informantene nevnte praktisk arbeid i en eller annen form som noe positivt. Praktisk arbeid der elevene hadde kompetente medarbeidere som viser og veileder er noe flere omtalte som viktig faktor for god læring.

Oppfølging, både fra lærer og bedrift, er noe flere trekker frem i sine svar. Elev 8 fortalte:

Det føles litt som om læreren har kommet gjennom telefonen på morgenen om jeg ikke har møtt i tide. De gir seg aldri med det maset. Og jeg er jo veldig takknemlig for akkurat det, for jeg hadde kanskje ikke klart det uten masingen. De vil jo bare at vi skal klare dette. (Elev 8)

Elev 9 var også tydelig på betydningen av oppfølgingen fra lærer: «Jeg må si at jeg har fått veldig mye hjelp fra læreren. Jeg hadde ikke klart dette på egen hånd, det hadde jeg ikke».

Elev 4 sier med et smil: «De ringer og ringer, og svarer ikke jeg, så ringer de mamma. Da sto jeg opp da». Alle informantene nevnte også oppfølging på arbeidsplassen som avgjørende. At de hadde fått tid til å lære i eget tempo og at de opplevde god oppfølging. Elev 6 påpekte: Jeg føler meg jo som en av gutta», og elev 9 følger opp med: «Jeg føler at jeg blir hørt». Det å føle seg inkludert og være en del av et fellesskap på jobb er noe alle elever har satt stor pris på. Godt arbeidsmiljø er noe alle informantene opplevde og trakk frem som positivt.

Oppsummert viser funn i denne kategorien elever som har opplevd en stor fremgang på arbeidsplassen. Både faglig, men også personlig. Elev 3 forteller: «Jeg har utviklet meg ekstremt mye siden jeg startet som elev i 2016. Dette både som ansatt og som menneske. Jeg har klare mål og visjoner som jeg er meget motivert for å oppnå». Elevene har fått rom til å prøve og feile, og det har blitt stilt konkrete og oppnåelige mål. Det at de har fått mulighet til å lære sammen med andre i et fellesskap, og at «de slipper å sitte på skolen», er ting som kom tydelig frem som positive opplevelser for alle mine informanter.

6.0 DRØFTING

I dette kapitlet drøftes funn fra denne undersøkelsen mot teori, tidligere forskning, styringsdokumenter og egne erfaringer. De fire første underkapitlene er strukturert og satt opp etter dette prosjektets forskningsspørsmål. Det femte og siste underkapitlet oppsummerer og besvarer denne masteroppgavens problemstilling: *Hvordan er praksisbrevelevnes opplevelse av et alternativt opplæringstilbud?*

6.1 Elevenes opplevelse av læring på arbeidsplassen

Det er reist mye kritikk mot for mye teori og lite relevans på yrkesfag, blant annet av Dæhlen et al. (2012), og samme synspunkt kommer tydelig frem i mine funn. Fravær av opplevd relevans i undervisningen på skolen kan resultere i at elevene avslutter utdanningen, noe også mine funn bekrefter (Mjaavatn & Frostad, 2018; NOU 2018:2, 2018). Elevene forteller at de tidligere ikke hatt utbytte av den teoretiske og skolebaserte undervisningen, og de opplevde skolehverdagen som lite relevant for valgt yrke, noe som har ført til at flere har valgt å slutte på skolen. Forskning viser at en mer praksisbasert yrkesutdanning med koherens til arbeidslivet oppleves meningsfull og relevant for elevene (Dahlback et al., 2018; Sylte, 2017). Funn fra mine intervju viser tydelig at elevene ser undervisningen på arbeidsplassen som meningsfull, relevant og nyttig. Elevene var samstemte om at den beste læringen for dem var praktisk arbeid der de fikk muligheten til å bruke kroppen og gjøre ting praktisk isteden for å sitte stille i et klasserom. En av dem som skildret dette var elev 10: «Praktisk læring er det beste for meg».

Fellesnevneren for elevenes opplevelse av læring er erfaringer og det å lære av og sammen med andre. Erfaringslæring skjer i følge Inglar (2015) når man utfører en handling, opplever en konsekvens og at en er i stand til å se sammenhengen mellom handling og konsekvens. Enkelte elever trekker frem at de kan prøve og feile, og at de ikke er redd for å gjøre feil, noe Dewey (1938) var opptatt av som grunnlag for læring, der alle erfaringer inneholder et element av prøving og feiling. Det at elevene kjenner på en trygghet som gjør at de tør å utforske ulike arbeidsoppgaver, uten å være redd for konsekvenser, har vist seg å være en

viktig faktor for læring på arbeidsplassen. Når elev 1 sier: «Jeg har lært best med at det alltid er lov til å feile, bare den samme feilen ikke blir gjort to ganger», viser eleven at han evner å bruke den feilen til å lære hvordan han ikke gjør det neste gang. «Learn to do by knowing and to know by doing» er ett av slagordene det hevdes at Dewey har skrevet, noe som ifølge Inglar (2015) støtter oppfatningen om at teoretiske og praktiske kyndighetsformer er sammenvevet. Noe eleven beskriver når han bruker sine egne erfaringer til å gjøre endringer. Her viser eleven at han kan reflektere over, vurdere sine handlinger, og endre sin måte å tenke på, noe Piaget (2012) mente var måten å tilegne seg kunnskap på. Her er et tydelig eksempel på hvordan Piaget og hans etterfølgere behandlet læring, ved at læring er en prosess som skjer når vi utvider og befester endringene våre, og når vi forbereder oss for akkomodasjon. Med det mener jeg at de kognitive skjemaene endres slik at elevene kan oppnå ekvilibrium, en kognitiv likevekt der de indre forestillingene kommer i balanse med det elevene opplever, der eleven fyller på eksisterende kunnskap med ny, og får en ny forståelse og utvikling (Piaget, 2012; Säljö, 2016, s. 61).

Elevene trekker også frem at de får konkrete tilbakemeldinger fra andre ansatte og faglig leder etter utført arbeid. Det bekrefter mine egne erfaringer og observasjoner, om at elevene får kyndig hjelp og veiledning på arbeidsplassen, og tid til å reflektere over eget arbeid. Med andre ord så kan det sies at ved å gjøre noe, for så å tenke over det som hendte, kan elevene lære fra situasjonen (Schön, 2012, s. 351). Elevene bruker da sine egne erfaringer, og selv om ingen nevner begrepet refleksjon direkte i sine svar, vil deres tanker om hvorfor det gikk galt, og samtaler i etterkant med veileder føre til at de endrer fremgangsmåte neste gang. Sagt på en annen måte så vil teoretisk kyndighet, eller refleksjon føre til at elevene unngår å gjøre den samme feilen neste gang (Inglar, 2009). Noe sitat fra elev 1 underbygger: «[...] bare den samme feilen ikke blir gjort to ganger».

Flere av elevene trekker frem viktigheten av konkrete kompetansemål og relevante arbeidsoppgaver. Elev 3 sier: «Opplæringsplanen min var veldig grei å forholde seg til, den var lett å forstå og målene for læringen ble raskt oppnådd. Med god hjelp, god opplæring og veiledning fra gode kollegaer og sjefer ble denne prosessen fremskyndet kraftig». Dette er noe funn fra elev 8 bekrefter: «Jeg får god opplæring, og det er alltid noen som viser meg hvordan oppgavene skal utføres». Her er elevene inne på noe sentralt innen yrkespedagogikken og

mesterlæren som læringsprinsipp. Elevene mottar læring under veiledning i praksissammenheng av en fagperson med høyere kunnskap, og opparbeider seg med det kunnskap som kan bringe de fra nybegynner til mester i sitt fag (Eikeland, 2015). Dette er i tråd med Dreyfus og Dreyfus (2012, s. 424-425) sin teori om ferdighetstilegnelse, der elevene gjennom fem nivåer går fra nybegynner til ekspert.

For meg som kontaktlærer har det vært givende å følge elevene i Oslo gjennom hele løpet. Felles for alle var at de startet som nybegynnere uten særlig kunnskap på feltet, et stadium Dreyfus og Dreyfus (2012, s. 425) mener de fleste elever i startfasen av sin utdanning starter på. Bedriften var dyktige på å la dem arbeide sammen med noen som mestret sitt fag, og som ga dem solid opplæring. Dette er læring sammen med en kompetent annen som kan veilede den som skal lære i den neste sonen, noe Vygotskij (2001, s. 166) ser på som en forutsetning for læring. Elevene fikk lære i sitt eget tempo, arbeidsoppgavene var tilpasset hver enkelt elev sine forutsetninger, og flere forteller at de for første gang i sitt liv opplevde mestring i en opplæringssituasjon. Elev 2 sammenlignet følelsen av mestringen han fikk på arbeidsplassen med å være i skibakken, «[...] for det er noe jeg er god på», sier eleven. For elever med dårlige erfaringer vil det være en større sjans for å gi opp om oppgaven blir for vanskelig (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 147). Mine egne erfaringer viser at bedriftene i høy grad har lyktes i å tilpasse opplæringen til elevenes forutsetninger, og elevenes utviklingsnivå, noe Vygotskij (2001) mener er en forutsetning for å forstå utvikling. Ved å gi tid og rom til å prøve og feile har det bidratt til gradvis økning i selvtillit og mestringsfølelse, noe elev 7 ga uttrykk for: «[...] det er en mestringsfølelse når jeg får til ting jeg ikke fikk til første gang».

Noen av informantene nevnte også nytteverdien av teoretisk opplæring på arbeidsplassen, etterfulgt av praktisk læring i etterkant. Elev 2 fortalte: «Vi har hatt undervisning på arbeidsplassen, og vi bruker den teorien vi lærer, inn i de praktiske arbeidsoppgavene». Her ser vi tydelig at eleven klarer å se sammenhengen mellom teori og praksis ved å gjøre praktiske oppgaver i etterkant av undervisningen. Dette er utsagn som bekreftes av flere elever. Fra å være negative til teoretisk undervisning og det å lese pensum de ikke forstår, har nå elevene blitt positive til den tradisjonelle klasseromsundervisningen. Det tolker jeg som at bedriften har lyktes i å se helheten i krav til yrkeskompetanse, og at de klarer å lage et helhetlig undervisningsopplegg som virker meningsfylt og relevant for elevene, noe som er en

av de viktigste oppgavene i en opplærings situasjon (Sylte, 2017). Flere uttrykker at det er lettere å lære når de har muligheten til å utføre det som praktiske arbeidsoppgaver i etterkant. Dette sammenfaller med Dewey sitt syn på læring og det berømte slagord «learning by doing». En slik form for opplæring vil også gi elevene en mulighet til å se en mening og sammenheng mellom teoretisk og praktisk kyndighet, noe som tydelig kommer frem i intervjuene (Inglar, 2015).

Nytteverdien av å lære av andre, og det å lære av sine egne erfaringer er en viktig del i det sosiokulturelle læringsperspektivet. Begrepet situering er sentralt, og i et situert perspektiv anses læring som et aspekt av hvordan praksisfellesskap fungerer. Ved å være i et praksisfellesskap får eleven muligheten til å gå fra å være en legitim perifer deltaker til en fullverdig og dyktig yrkesutøver (Lave & Wenger, 2012; Säljö, 2016, s. 134-138). Det er elevene i dette forskningsprosjektet er gode eksempler på. Det at elevene kan lære sammen med andre, og oppleve et fellesskap på arbeidsplassen er viktige faktorer som kommer frem i funnene. Selv om organiseringen av praksisbrevløpet er annerledes i Oslo og Stavanger, er svarene fra elevene relativt like. Alle informantene trekker frem samholdet, opplæring fra mer kompetente ansatte og god oppfølging som viktige elementer for god læring, noe som sammenfaller godt med utvalgt teori om sosial læring og fellesskap. Situert læring handler om at individet selv er aktivt og engasjert i fellesskapets virksomhet, og funnene i dette prosjektet viser elever som er aktive og engasjerte i både jobb og sin egen fremtid. Sett i lys av Wenger (1998) viser elevene at de har etablert ulike relasjoner innenfor fellesskapets kontekst.

Elevene fra Oslo nevner i tillegg gleden av å ha flere i klassen på samme arbeidsplass. Det å ha elever fra Vg1, Vg2 og lærlinger på samme arbeidsplass har gitt opplæringen og organiseringen en ny dimensjon. Det å organisere det på denne måten i Oslo er et valg tatt i samarbeid med arbeidsgivere. Dette er gjort både for å gi elevene en sterkere følelse av fellesskap og samhold, men også for å få en bedre opplæring der elevene blir brukt som ressurspersoner for hverandre. Elev 5 påpekte: «Nå blir jeg også brukt som fadder for nye elever, og det er kult». Det å bruke elever som har kommet lengre i sin utdanning i opplæringen av nye elever har vist seg som en stor suksessfaktor. Det bidrar til at nye elever har likesinnede som lærer de opp, og det fører til mestringsfølelse og stolthet fra elever som

blir brukt som mentorer og faddere. Det er noe som også kommer til syne når Fri fagbevegelse intervjuet noen av elevene:

[...] I dag er han fadder for elever som har sine første dager i praksisbrev på XXL. Det er veldig gøy å få hjelpe dem som er der jeg selv var for tre år siden, med å forstå hvordan de skal oppføre seg på jobb. (Brækhus, 2020b).

Elevene opplever mening, praksis, fellesskap og identitet, noe som sammenfaller med Wenger (2012, s. 142) sine fire komponenter i en sosial teori om læring. Ved at elevene har vært aktive og engasjerte har det bidratt til at de har utviklet evner, ferdigheter og kompetanse, noe som også har påvirket deres identitet og syn på seg selv (Säljö, 2001; Wenger, 1998).

Illeris (2006) fremstiller læringens grunnleggende struktur som to prosesser og tre dimensjoner. De to prosessene blir framstilt som en trekantmodell, der prosessene påvirker hverandre gjensidig. Prosessene omhandler på den ene samspillet mellom eleven og omgivelsene, og på den andre siden den psykiske bearbeidelsen og tilegnelsen av impulsene fra samspillet som fører fram til et læringsresultat (Illeris, 2007). I modellen finner vi innhold, samspill og drivkraft, og Illeris (2006, s. 39) hevder at det er i spenningsfeltet mellom disse tre dimensjonene all læring foregår. Funn fra denne kategorien underbygger hans teori om læring, og er med på å bekrefte min tolkning om at alle dimensjonene må sees i sammenheng, og at de vil utgjøre en helhet i all læring. Med det mener jeg at elevene viser at de opplever et relevant innhold, et godt samspill på arbeidsplassen og en drivkraft til å fullføre utdanningen, og at alt henger sammen som faktorer for god læring på arbeidsplassen.

Det viser seg at praktisk læring på arbeidsplassen gir elevene en helt annen mestringsfølelse enn hva de tidligere har hatt på skolen. Elever som tidligere har hatt store vansker med å tilegne seg kunnskap har blomstret ved praktisk undervisning. Det at de slipper å sitte på skolebenken og lese pensum i en bok, men at de har fått utført konkrete arbeidsoppgaver har ført til økt lærelyst. Elevene ser nytteverdien og relevansen av opplæringen, og de klarer å

knytte teori opp mot praksis på en helt annen måte. Å lære ved å erfare, og ha dyktige veiledere som tar seg tid til å lære bort arbeidsoppgaver er et sentralt aspekt ved læringen (Inglar, 2015; Kolb & Kolb, 2013).

Det å bruke arbeidsgivere som ser verdien av å gi elever med et svakt utgangspunkt en sjanse, og gradvis bygge de opp fra helt ferske nybegynnere til, i enkelte tilfeller, eksperter på sitt felt har vist seg å være en suksessfaktor. Dette samsvarer med Dreyfus og Dreyfus (2012) sin teori om ferdighetstilegnelse. Ved å ikke behandle elevene likt, ikke gi elevene de samme arbeidsoppgavene og ikke stille de samme krav til fremgang, men tilpasse opplæringen til hver enkelt elev, som Sylte og Vygotskij fremholder, har det vært med på å skape elever med yrkesstolthet og yrkeskompetanse (Sylte, 2017; Vygotskij, 2001). For å si det på en annen måte; «hvis vi behandler alle likt, skaper vi større ulikheter» (St. meld. nr. 30 (2003-2004), 2004, s. 4). Men om vi evner å behandle elevene ulikt, som praksisbrev er et eksempel på, kan vi bidra til å skape mer likhet for elevene. Opplæring i bedrift gir elevene en større mulighet for å oppleve en inkluderende, likeverdig og tilpasset opplæring, noe alle elever og lærlinger har krav på (Opplæringslova, 1998).

Elevenes opplevelse av læring på arbeidsplassen har vist at praktisk arbeid, i samarbeid med andre, tilpasset hver enkelt elev sine forutsetninger og med veiledning og hjelp av kyndige ansatte, har bidratt til at elever som tidligere har hatt utfordring med å lære har fått en ny skolehverdag, noe som sammenfaller med læring i et sosiokulturelt fellesskap (Lave & Wenger, 2012; Säljö, 2001; Vygotskij, 2001). Säljö (2016, s. 138-139) hevder at ved å undervise praktisk i et klasserom så skaper skolen lærevansker som ikke eksisterer på samme måte i andre sammenhenger, og dette er noe som kommer tydelig frem i mine funn. Ved å la elevene lære ved praktisk arbeid har læringsvansker hos enkelte forsvunnet helt, og elever som tidligere var plassert i tilrettelagte klasser uten karakterer er nå måneder unna å ta fagbrev. Det er et paradoks at det eneste elevene trengte all den tiden de følte på manglende mestring og motivasjon i klasserommet, var en praktisk opplæring, med gode medarbeidere, trygghet og samhold for å få ut sitt potensial. Elev 7 kan få oppsummere dette underkapittelet på følgende måte:

Jeg synes det gikk greit å komme hit. Det går som regel greit med det jeg interesserer meg for. Jeg synes jeg tok det ganske fort. Det er deilig å jobbe med noe jeg får til, og det er bra at jeg har fått lov til å prøve meg, og når jeg har gjort feil så har jeg ikke fått kjeft. De har vist meg hvordan det skal gjøres. Det er en mestringsfølelse når jeg får til ting jeg ikke fikk til første gang. Det er en følelse jeg ikke har kjent på så mange ganger tidligere. (Elev 7).

6.2 Elevenes opplevelse av motivasjon og mestringsfølelse

Katznelson og Görlich (2017, s. 4) hevder at motivasjon hos unge kan skapes og forandres av voksne, dersom den skjer sammen med elevene. Mange unge har i dag med seg tidligere skoleerfaringer som er preget av negative mestringserfaringer, og dette gjelder i høy grad elevene som har medvirket i dette prosjektet. Jeg finner det interessant å se elevenes motivasjon opp mot «motivasjonspaletten» utarbeidet av Katznelson og Görlich (2017), for å se på hvilken effekt de fem motivasjonsorienteringene har hatt for elevenes motivasjon. Forskingen viser at jo flere motivasjonsorienteringer som blir brakt inn samtidig, jo sterkere og mer motstandsdyktig mot utfordringer blir motivasjon (Katznelson & Görlich, 2017, s. 9-10).

I relasjon til faglig mestring hevder Katznelson og Görlich (2017) at konkrete læringsmål kan være fremmede. Dette er noe som kommer frem, både i mine funn, men også gjennom mine egne erfaringer etter å ha fulgt elever gjennom dette løpet. Med arbeidsplassen og praktisk arbeid som læringsarena og virkemiddel kan lærere og bedrifter involvere elevene i egen læring, og la de møte relevante arbeidsoppgaver på en helt annen måte enn på skolen. Hver bedrift har sin egen interne plan for opplæring, og hvert kompetansemål er skreddersydd til praktiske arbeidsoppgaver i bedriften. Praksismotivasjon er en form for motivasjon som er helt sentral for mange unge som har hatt vanskeligheter med å fullføre utdannelsen, og som har hatt problemer med akademiske fag (Katznelson & Görlich, 2017, s. 15). Jeg har erfart at bedriftene er dyktige til å la elevene følge eget tempo i utvikling, men at de samtidig er flinke til å utfordre elevene med nye arbeidsoppgaver, og de legger til rette for at arbeidsoppgavene

er tilpasset elevenes forutsetninger slik at elevene opplever mestring. Dette er i tråd med det Skaalvik og Skaalvik (2005) mener er nøkkelen til indre motivasjon. Indre motivasjon er definert som å gjøre noe fordi selve aktiviteten er lystbetont i seg selv (Deci & Ryan, 1985; Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 141). Elev 2 viser med sitt utsagn viktigheten av å føle mestring og det å kjenne på den indre drivkraften: «Motivasjon og mestringsfølelse er noe jeg får av å lykkes i eget arbeid [...]». Her peker eleven på det å mestre arbeidsoppgavene som en motiverende faktor. Videre sier eleven: «Jeg tenker at det å hele tiden ha oppnåelige målsetninger som gir en indre *drive*, og når du klarer disse, vil du sitte igjen med en følelse om at du får til det du jobber med». Disse utsagnene viser hvor viktig det er å gi oppnåelige arbeidsoppgaver, som gjerne får elevene til å strekke seg litt ekstra for å nå målet. Eleven snakker om en indre drivkraft som får han fremover, og som skaper lyst og motivasjon til å fortsette. Utfordringen blir her å balansere arbeidsoppgaver som elevene kan mestre med arbeidsoppgaver som får eleven til å utvikle seg, uten å gi eleven en følelse av å mislykkes. Mennesker har en tendens til å unngå situasjoner som virker uoverkommelige, så kunsten blir å finne arbeidsoppgaver som ikke er avskrekkende, men samtidig ikke er for lette (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 147).

Elevene i praksisbrevløpet mottar lønn fra første dag i arbeid. I Oslo er det en fast sum på 6000 kr i måneden, mens i Stavanger er lønnen mer individuell avhengig av yrke og arbeidstid. Flere av elevene i Oslo får også bonus om avdelingen viser gode resultater. Bonus er en faktor som kan bidra til at elevene yter ekstra for å få høyest mulig lønn, og spesielt rundt høytider har bonus ofte vært et samtaletema blant mine elever i klasserommet. Selv om det bare er to av ti informanter som nevner lønn som en motivasjonsfaktor kan jeg ikke utelukke at flere tenker det samme. Jeg har jo selv observert og hørt elever i det de mottar lønn og bonus, og jeg har selv sett gleden i øynene når de har penger til å kjøpe seg ting, ta kjøretimer eller spandere på kompisene. Forskning av blant annet Deci og Ryan (1985) viser at ytre motivasjon kan være et nyttig virkemiddel for å få elever med på det de i utgangspunktet ikke har lyst til, og for elever i oppstartfasen av praksisbrevløpet, der de ikke ante hva de gikk til, kan lønn ha vært en medvirkende faktor til at de møtte på jobb. På bakgrunn av elevenes svar kan det virke som om gleden av å gå på jobb, mestre arbeidet og føle seg inkludert og verdsatt er elementer som betyr mer enn lønnen de mottar, og selv om den ytre motivasjonen kan spille en stor rolle i elevenes liv, er det nærliggende å tro at den indre motivasjon hos elevene har større betydning, funnene tatt i betraktning.

Flere av elevene peker på det å ha ansvar som en viktig faktor, både for læring, men også for motivasjonen. Jeg velger å bruke elev 2 sine sitater videre for å begrunne dette nærmere. Eleven sier: «Nå har jeg ansvaret for direkte markedsføring i avdelingen. Så du får jo, etter hvert som du jobber, større ansvarsområder, og da blir det automatisk morsommere å jobbe igjen». Her ser vi et eksempel på at bedriften har gitt eleven arbeidsoppgaver som krever mer av eleven, og eleven vokser i takt med oppgaven. Videre sier eleven: «Hvis man liker det, som markedsføring, ja, da ser du resultater i form av tall. Da er det på en måte hvis du gjør det bra, så har du gode resultater å vise til. Og det er gøy». Her utfører eleven arbeidsoppgaver han synes er moro å jobbe med. Det å ha det gøy på jobb er noe de fleste kan kjenne på, og det å kjenne på en glede over utført arbeid er noe som kan føre til økt motivasjon. Eleven avslutter med å si: «Det er kult å se at av og til, da, at arbeidet du legger ned, er nok til å gjøre avdelingen best i landet. Og det er takket være arbeidet du har lagt ned». Her har eleven en forventning om å mestre en arbeidsoppgave, altså det å oppleve en mestringsmotivasjon, og han vet at om han gjør en god jobb så kan det bidra til gode resultater som er synlige for andre (Katznelson & Görlich, 2017, s. 14). Dette kan videre føre til anerkjennelse og en bekreftelse på godt utført arbeid i form av konkrete salgstall og en avdeling som ligger på toppen i Norge. Her er vi inne på Bandura (1977) sine forventninger om mestring, som omhandler forventninger om å utføre en spesiell oppgave, og personens forventning om hva som kommer til å skje hvis en greier oppgaven. Her har bedriften lyktes i å gi eleven arbeidsoppgaver som har trigget følelsen av å levere for å få gi avdelingen gode resultater, og de har lyktes i å gi eleven oppgaver som verken er for lette eller for vanskelige. Det understreker viktigheten av å tilrettelegge for meningsfulle oppgaver som fremmer mestring for eleven, og det viser at praktiske og relevante oppgaver kan bidra til økt indre motivasjon for elevene. Her har bedriften klart å trigge en av motivasjonsorienteringene som Katznelson og Görlich (2017, s. 10) mener skaper motivasjon for utdanning, mestringsmotivasjon, både med tanke på mestring, progresjon og tilbakemelding på godt utført arbeid.

Relevante arbeidsoppgaver er også noe som kommer tydelig frem som en motiverende faktor i funnene. Alle forteller at de skjønner meningen med det de gjør, og at de har stor glede av å utføre praktiske oppgaver isteden for å lese i en bok. Både funn og mine egne erfaringer viser at elever som tidligere har hatt store vansker med å tilegne seg kunnskap ved å sitte stille i et klasserom, blomstrer når de kommer ut i arbeidslivet. Her ser vi tydelig et eksempel på det Säljö (2016, s. 138-139) hevder med at den tradisjonelle undervisningen i klasserommet

skaper lærevansker som ikke eksisterer på samme måte i andre sammenhenger. Elevene sier også at de har fått en annen forståelse og glede av den teoretiske opplæringen, og at de nå ser nytteverdien i å fordype seg i pensum. Sitatet fra elev 7 forklarer det med: «Nå forstår jeg endelig meningen med å lese i en bok, og det er så motiverende å mestre det i praksis etterpå». Her viser eleven til at han skjønner sammenhengen, og ved at han får utføre teorien i praktisk arbeid gir det mening. I et klasserom finnes ikke samme muligheten for å gjennomføre dette, og nyere forskning på det yrkespedagogiske feltet viser til at yrkesfagelever på skolen opplever manglende relevans og svak koherens mellom yrkesutdanning og arbeidslivet (Dahlback et al., 2018; Hiim, 2015; Sylte, 2017). Her sitter elevene med bøker og skriftlige oppgaver, og der elevene på skolen først leser om god kundebehandling, og i etterkant spiller rollespill for å simulere god kundebehandling, får elevene i praksisbrev møte ekte kunder og utføre god kundebehandling. Den ene eleven som utdanner seg til snekker stilte spørsmålsteget ved relevansen på skolen ved at han i praksisbrevløpet lærer å lese tegninger for så å bygge hus, mens kompisene sitter på skolen og lager bokser «uten mål og mening», selv om de til slutt skal ta det samme fagbrevet. Her er vi igjen inne på praksismotivasjon som en motivasjonsorientering, der eleven ser relevans og har muligheten til å jobbe med læringsmaterialet på en praktisk måte (Katznelson & Görlich, 2017, s. 15).

Deci og Ryan (1985) inkluderer behovet for tilhørighet, selv om de understreker at det ikke er en absolutt forutsetning for indre motivasjon. De poengterer at i en opplæringssituasjon kan det være et poeng at aktiviteten må tilfredsstille et behov for sosial tilhørighet eller sosial inkludering (Deci & Ryan, 1985; Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 143). Dette bekreftes av alle mine informanter. Det å føle seg «som en av gutta», eller det å føle seg inkludert i bedriften er noe alle nevner i en eller annen form. For unge som står i fare for å havne utenfor skole og arbeid er betydningen av relasjoner helt sentralt, og her kommer relasjonsmotivasjon inn som en motivasjonsorientering i form av fellesskap på arbeidsplassen (Katznelson & Görlich, 2017, s. 10). Alle informantene i Stavanger arbeidet på hver sin arbeidsplass, og de delte kun den ene felles dagen i klasserommet. Likevel svarer alle at de føler seg godt tatt vare på, mange omtaler sine arbeidskollegaer som venner, og alle trives i fellesskapet på jobb. I Oslo kommer det tydelig frem at elevene har hatt stor glede av å ha samme arbeidsplass. Det at de hadde hverandre, og at de alltid følte seg trygge kom tydelig frem i svarene. Elev 4 formulerer det på denne måten: «Og så det at jeg følte at vi var sammen om det. At det ikke bare var jeg

som skulle prestere, men at vi hadde muligheten til å prestere sammen. Det hjalp mye». Her viser han til at de er flere i samme situasjon, og at de sammen skulle få til noe. Jeg har jo selv erfart at de har støttet hverandre i tunge perioder, spesielt til å møte opp på den ene skoledagen i uken, og med det bidratt til å hjelpe hverandre til å fullføre løpet. Det at elevene opplevde et fellesskap på arbeidsplassen kan være en medvirkende årsak til at alle svarte at de ikke hadde fravær fra jobb, noe jeg finner interessant ettersom de fleste elevene som har medvirket i dette prosjektet fra tidligere har hatt et stort fravær fra skolen. På arbeidsplassen har elevene fått en tilhørighet og vennskap med flere av de andre ansatte, og dette kan ha vært en medvirkende faktor til at elever har gått fra et høyt fravær til null fravær på arbeidsplassen, og funnet motivasjon til å møte på arbeid. Det bekreftes av funn i forskningen av Mjaavatn og Frostad (2018, s. 53) , der elevenes opplevelse av det sosiale slår sterkest ut på motivasjonen. Som nevnt over forklarte Elev 7 det med: «Det får jo ingen konsekvenser om du ikke møter på skolen». Etter fullført praksisbrevløp kan han informere om: «Vi setter jo ikke inn ekstra personer på jobb for å forsikre seg om at det er nok folk på jobb om en ikke møter, så klart jeg møter på jobb». Dette tolker jeg som en modningsprosess, men også god arbeidsmoral og yrkesstolthet der han ser sin egen nytteverdi på arbeidsplassen.

For elevene i rollemodellteamet har det vært givende å reise rundt på ungdomsskoler og snakke med yngre elever om utdanning. Her har de på bakgrunn av sine egne prestasjoner og gode holdninger blitt valgt ut som rollemodeller i sitt fag. Elevene står gjerne foran hele skoleklasser og forteller om hvor viktig det er å ta kloke og gjennomtenkte valg. I intervjuene forteller de om en stor mestringsfølelse ved å gjennomføre dette, og de forteller at det «gjør noe med motivasjonen å få et slikt ansvar». Jeg mener det sier noe om elevenes utvikling at de får en slik rolle. Elever som i utgangspunktet hadde droppet ut fra videregående opplæring, og som ikke hadde noen visjoner om framtiden står nå foran ungdomsskoleelever og forteller om hvor viktig det er å ta gode valg for seg selv. Sett i lys av brødrene Dreyfus (2012) sin teori om ferdighetstilegnelse tør jeg påstå at dette er et godt eksempel på det å gå fra nybegynner til ekspert på sitt felt, der de i tillegg bruker sin erfaring, innsikt og ferdigheter på å nå ut til den neste generasjon videregående elever. Jeg ser på elevene som gode ambassadører for dette løpet. Det at to unge gutter står og legitimerer en alternativ opplæring foran ungdom som står foran et utdanningsvalg, kan bidra til at flere får kunnskap om hvordan ordningen fungerer, og dermed nå direkte ut til ungdom som kunne hatt nytte av en praktisk utdanning. Manglende kunnskap om ordningen blant elever, foreldre og bedrifter var som nevnt tidligere en av

utfordringene Liedutvalget konkluderte med i sin rapport, og elevene bidrar her til ny kunnskap på feltet, til målgruppen som kanskje trenger det mest, nemlig elevene (NOU 2018:15, 2018).

Oppsummert vil jeg som nevnt innledningsvis i dette underkapittelet se på elevenes motivasjon i lys av motivasjonspaletten utarbeidet av Katznelson og Görlich (2017). Blant mine informanter ser vi tydelig at det er flere motivasjonsorienteringer som har spilt inn samtidig, noe forskning viser bidrar til at motivasjonen blir mer motstandsdyktig mot utfordringer (Katznelson & Görlich, 2017). De motivasjonsorienteringene som har skilt seg tydeligst ut gjennom samtaler med elevene er relasjonsmotivasjon, mestringsmotivasjon og praksismotivasjon. I forhold til relasjonsmotivasjon har alle mine informanter trukket frem det å jobbe i fellesskap med andre som veldig positivt. Det å lære i et fellesskap og få opplæring av kompetente medarbeidere som vil dem vel, og at de i tillegg får tilbakemeldinger og anerkjennelse for utført arbeid, har bidratt til at mestringsmotivasjon har kommet til syne. Ved å oppleve relevans, og få mulighet til å få praktisk opplæring på arbeidsplassen har praksismotivasjonen blitt trigget. I tillegg har retningsmotivasjonen vist seg gjeldende med tanke på at elevene nå har tatt valg som handler om hvilken retning de nå velger for seg selv med tanke på fremtiden (Katznelson & Görlich, 2017).

«Motivation er ikke noget, der knytter sig alene til den enkelte. At være motiveret er ikke noget, som nogle er, og andre ikke er. Motivation hos unge kan skabes og forandres gennem reflekteret praksis med de unge» (Katznelson & Görlich, 2017, s. 4). For mine informanter har det vist seg at motivasjon kan skapes og forandres, ved å tilby et opplæringsløp som gir en følelse av fellesskap, mening og mestring. Kunsten er å finne en arena for ungdommen som de kan lykkes i.

6.3 Praksisbrevelevenenes syn på egen utvikling og framtidssikter

Elevene som var informanter til dette prosjektet startet med å fortelle om sin tidligere skolegang og planer for fremtiden. Felles for alle elever var at de var skolelei og uengasjerte, de hadde et høyt fravær og flere uttrykte at de manglet tro på seg selv og egne evner.

Framtidsutsiktene var preget av både håpløshet og usikkerhet. Enkelte av elevene kom rett fra ungdomsskolen, mens andre hadde droppet ut fra videregående én eller flere ganger tidligere. Flere hadde gått i tilrettelagte klasser, og den ene informanten kunne fortelle at han ikke fikk karakterer på ungdomsskolen, men at han fikk poeng for utførte oppgaver. De fleste av elevene kunne informere om et lavt karaktersnitt fra ungdomsskolen, noe som statistisk sett gir de en lav sjanse til å fullføre videregående opplæring (NOU 2019: 2, 2019; NOU 2019: 25, 2019). Elev 3 oppsummerer det mange av elevene fortalte med å si: «Det var veldig blankt. Jeg visste ikke helt hvor jeg var i livet, og jeg visste ikke helt hva jeg skulle gjøre».

En av dem som skildret følelsen av å være annerledes og utenfor var elev 4:

Siden jeg har problemer med å konsentrere meg så har jeg på en måte følt meg spesiell på grunn av at læreren måtte ta meg og de andre elevene som sliter med det samme, på et eget rom. Slik at bråkmakerne i klassen ikke forstyrrer de normale elevene. Det gjorde så jeg også følte meg utenfor den felles opplæringen, siden jeg alltid måtte bli tatt til siden og få ekstra hjelp. Det gjorde også at jeg følte ekstra på prestasjonspresset på ungdomsskolen, og jeg følte heller ikke at jeg lærte så veldig mye når jeg ble satt på et annet rom.

Sitatet over beskriver mye av den opplevelsen flere av informantene sitter igjen med fra tidligere skolegang. Det å føle seg annerledes enn de andre elevene, og det å føle seg utenfor fellesskapet. Et annet punkt som kom frem i flere av intervjuene, var at elevene opplevde undervisningen som kjedelig, og at kjedsomhet var en av faktorene som førte til at de valgte å slutte på skolen. Min oppfatning er at videregående opplæring ikke ivaretar mangfoldet i elevgruppen, og at skolen ikke klarer å tilfredsstille kravet om at alle har rett til en inkluderende, likeverdig og tilpasset opplæring, som det er nedfelt i loven (Opplæringslova, 1998). For å bruke Liedutvalget til å underbygge min påstand, så konkluderte utvalget med det jeg viste til i innledningen til denne oppgaven, nemlig at videregående opplæring i for stor grad er bygget rundt «at alle elever skal gå i takt og få det samme tilbudet» (NOU 2018:15,

2018, s. 10). Som Markussen (2016, s. 52) sier det, er det mulig å gjøre uengasjerte elever engasjerte, og få svakt presterende elever til å prestere bedre, men det forutsetter at ulike elever behandles ulikt, noe mine informanter er gode eksempler på.

Det jeg nå har redegjort for innledningsvis i dette underkapittelet, representerer mine informanter før de startet på praksisbrevordningen. Det er kanskje litt flåsete sagt, men mine erfaringer med praksisbrevordningen viser at det er mulig å «gjøre gull av gråstein» ved å ta hensyn til elevenes behov, og tilby et løp som engasjerer og motiverer. På den ene siden er læring forankret i kroppen og hjernens funksjon, og på den andre siden de muligheter som samfunnet legger til rette for (Illeris, 2007, s. 14). Da er det viktig at samfunnet legger til rette for at elever skal oppleve god læring og en meningsfull hverdag.

Elevenes utvikling gjennom dette løpet har variert, der enkelte har tatt store steg raskt, mens andre har brukt lengre tid. Felles oppfatning fra alle informantene var at alle fikk bruke den tiden de trengte, og at elevene hele veien ble utfordret med ulike oppgaver for å få dem fremover, noe som kjennetegner læring i et kognitivt perspektiv. En av elevene uttaler til Fri fagbevegelse: «Å få komme inn i et miljø med fine folk som er mye eldre og deler de samme interessene, har vært utrolig kult og har gjort at jeg har endret en del holdninger [...]» (Brækhus, 2020b). Endrede holdninger er noe alle elevene viser, og da spesielt med tanke på fravær. Det kan tenkes at tilknytningen til arbeidsplassen har blitt sterkere av at eleven blir mer kjent med fellesskapet, noe som gjør eleven i stand til å handle etter de regler, normer og rutiner som gjelder for arbeidsplassen, og dette blir, i følge Wenger (1998) sett på som en av prosessene for læring.

Fra å være elever uten framtidsutsikter, har elevene nå mål og visjoner for seg selv. Fire av elevene har konkrete planer om å ta en master innen sitt felt, to ønsker å arbeide som de gjør nå i samme bedrift, tre ønsker en høyere stilling i bedriften og én ønsker å arbeide med noe han virkelig ønsker og brenner for. Jeg vet at tre av elevene har søkt påbygging til generell studiekompetanse med fagbrev fra høsten av, og de planlegger å arbeide på samme arbeidsplass parallelt med studiet. Jeg er også informert om at flere av elevene, både i Oslo og Stavanger, har blitt tilbydd fast jobb etter fullført fagbrev. Det påfølgende sitatet er hentet fra

artikkelen *Josef og Lukas droppet ut av skolen. Nå er de stjerneelever hos XXL:- En så enorm utvikling* (Brækhus, 2020b): «Det løpet som Josef går, med fire år i bedriften, gir nesten umiddelbar verdiskapning for oss, fordi elevene har to års erfaring i bedriften den dagen læreperioden starter. Lærlingene er på et høyt nivå fra første stund». Videre i artikkelen står det: «Disse lærlingene er med på å øke verdien på fagbrevet. De har mye mer kompetanse enn en toårig lærling, og de har unik kompetanse fra bedriften [...]». Sitatene i artikkelen er fra faglig leder i bedriften André Sunde.

Jeg velger å avslutte dette underkapittelet med noen typiske sitater som viser hvordan elevene ser på seg selv etter fullført praksisbrevløp. Dette fordi jeg mener det viser til elevenes utvikling og endrede syn på seg selv:

Elev 1: «Min egen utvikling er jeg veldig stolt over. Jeg føler jeg har mestret og lært mye, og blitt mye mer moden og voksen enn de fleste andre på min alder».

Elev 2: «Nå skal man ikke være høy på seg selv da, men man er jo en viktig ressurs blitt».

Elev 5: «Det er jo å bli leder en dag da, enten selgerleder, NK eller ett eller annet».

Elev 7: «Nå ligger jo veien åpen for det jeg vil».

Her møter vi noen gutter som har fått tro på seg selv og på fremtiden. Fra å være usikre gutter uten klare framtidsutsikter viser de nå ambisjoner og selvtillit.

For at elever skal sitte igjen med en følelse av et godt utdanningsløp, og oppleve mestring, motivasjon og lærelyst, er det noen betingelser som må ligge til grunn. I det påfølgende underkapittelet vil jeg se nærmere på dette.

6.4 Betingelser for et vellykket praksisbrevløp

Jeg ønsker i dette underkapittelet å redegjøre for, og drøfte både organisering, utfordringer og muligheter ved dette løpet. Det er i hovedsak mine egne erfaringer med praksisbrevordningen, og samtaler med ansvarlig for praksisbrev i Stavanger som danner grunnlaget for dette underkapittelet, og jeg ser det i lys av teori, styringsdokumenter og forskning presentert tidligere i oppgaven.

For å trekke historiske paralleller kan det vises til Sokrates, som henviste til håndverkerne som eksempler på folk som visste og kunne noe. Sokrates var selv opptatt av å vise ting, enten via egen praksis, eller dialog (Eikeland, 2015). Når Eikeland (2015) argumenterer for det allmenne ved yrkespedagogikken avgrenser han begrepet yrkespedagogikk til det som kalles en mesterlæretradisjon, og mesterlæren som læringsprinsipp. Her kommer særlig to forhold frem som sentrale, læring under veiledning i praksissammenheng og at mester og lærling inngår i et viktig fellesskap, der målet er at lærlingen skal bli et fullverdig medlem av et fellesskap (Eikeland, 2015, s. 17-19). Mesterlæren som læringsprinsipp kommer tydelig frem i praksisbrevløpet, der elevene arbeider med praktiske oppgaver i et fellesskap på arbeidsplassen, og mottar kyndig veiledning og hjelp av ansatte som kan mer enn de selv. På en måte kan jeg hevde at ved å innføre praksisbrevløpet som et ordinært tilbud på videregående skole, så har vi reist tilbake i tid og lagt opp undervisningen etter Sokrates sin filosofi, der lærlinger i yrkeslaug lærte ved å følge sin mester. Da skjer læring i en prosess, der nybegynneren, praksisbrevelevne i denne sammenheng, tilegner seg kunnskaper og ferdigheter gjennom legitim perifer deltakelse, og til slutt blir en fullverdig deltaker av et praksisfellesskap (Eikeland, 2015; Säljö, 2016).

I Stavanger tilbyr de praksisbrev innen de fleste fag, og blant informantene var det elever som skulle ta fagbrev innen blant annet salg, anleggsgartner, snekker og platearbeider. Jeg ble informert om at læreplaner ble utarbeidet i takt med elevenes ønske om yrke. I Oslo tilbys kun løpet innen salg, logistikk og kokk, og de fleste elevene tar fagbrevet innen salgsfaget. Alle informantene fra Oslo skal ta et fagbrev innen salg. Både Oslo og Stavanger tilbyr de tre fellesfagene (norsk, matematikk og samfunnsfag) på skolen én dag i uken, men i Stavanger er det i tillegg tilrettelagt bedre for at elevene også kan få bruke skoledagen til ekstra

undervisning og hjelp innen programfagene for eksempel salgsfaget. Det er noe jeg skulle ønske var tilrettelagt bedre i Oslo. Der kunne læreren med undervisningskompetanse i salgsfaget hatt en mulighet til å gi elevene undervisning for å knytte teori og praksis bedre opp mot hverandre, og gi elevene rom for refleksjon. Jeg ser at når elevene skal opp til eksamen, så er de gode på det praktiske arbeidet, men flere har utfordringer med å knytte teori opp mot praksis. Ettersom profesjonell yrkesutøvelse krever at elever ser mening og sammenheng mellom teoretisk og praktisk kyndighet, ser jeg behovet for et enda tettere samarbeid mellom skole og arbeidsliv med tanke på teoretisk undervisning (Inglar, 2015, s. 31). Selv om de ansvarlige for opplæringen i bedriften er dyktige i arbeidet sitt, og flinke til opplæring, så er de ikke pedagoger med undervisningskompetanse. Her tror jeg med fordel elevene kunne dratt nytte av at det også var tid og ressurser for å arbeide med programfag på skolen, og at de fikk veiledning av en faglærer med kompetanse på feltet.

Jeg ser behovet for flere tilbud også i Oslo, men foreløpig er det noe som blir avvist av Utdanningsetaten. Jeg tror med fordel Utdanningsetaten kunne ha utvidet tilbudet med yrker som spesielt unge gutter i fare for å droppe ut av videregående opplæring ønsker seg, som for eksempel bilmekaniker, snekker og lignende fysiske yrker. Med tanke på at kun 22 % av guttene som starter på videregående skole med mindre enn 25 grunnskolepoeng fullfører, mener jeg at behovet er til stede for å utvide tilbudet (NOU 2019: 2, 2019; NOU 2019: 25, 2019). Jeg har stilt meg selv spørsmålet om det ligger kostnadmessige hensyn bak avslaget om å utvide tilbudet, med tanke på at bedriftene mottar dobbelt tilskudd pr elev, og det blir i så fall et paradoks med tanke på kostnadene samfunnet betaler for alle elever som faller utenfor skole og arbeidsliv.

Fri fagbevegelse har som nevnt innledningsvis satt fokus på praksisbrevordningen. I en av artiklene ble det pekt på at løpet ikke er søkbart for elever, og at det kunne være en av årsakene til at ordningen er så lite brukt. Det ble også nevnt at elevene ikke kjenner til muligheten (Brækhus, 2020c). Jeg tror en av årsakene til at det blir omtalt som et vellykket tiltak mot frafall, er nettopp det at det ikke er søkbart (Høst, 2016). Dette løpet har vist seg å ikke være for alle, og selv om det er konkludert med at det er et tiltak som fungerer, er det også elever som faller fra. Det at løpet ikke er søkbart, og at elevene blir tatt inn etter samtale med lærer og arbeidsgiver har vist seg over tid å være en av suksesskriteriene. Det blir færre

og færre elever som faller fra hvert år, og det tør jeg påstå er på grunn av måten elevene blir rekruttert på. Det å bruke arbeidsgiver aktivt i rekrutteringsprosessen gir elevene en større forståelse for hva løpet innebærer, og hvilke krav som stilles til blant annet oppmøte og engasjement. Det er viktig at elevene forstår hva dette løpet innebærer, og at det stilles helt andre krav til elevene i arbeidslivet enn på skolen. Spesielt hva fravær angår. Det har vist seg å være en stor suksessfaktor i Oslo at det er organisert på den måten, både at elevene er håndplukket og at de får så mye informasjon på forhånd. Ved et søkbart tilbud vil det ikke i samme grad være like muligheter til å sikre at rett

På bakgrunn av mine erfaringer tør jeg påstå at en av de største suksessfaktorene for å få til dette løpet er gode relasjoner, både mellom skolen og arbeidslivet, men kanskje spesielt mellom elevene og skole/arbeidsliv og elevene imellom. Det å ha gode samarbeidspartnere som ser verdien i å gi elever en sjanse er avgjørende. Kontaktperson i Stavanger informerte om at det hadde «gått med mange kaffekopper» og mange samtaler gjennom årene med de ulike bedriftene, noe jeg kan bekrefte med min arbeidshverdag også. Det at vi setter oss ned og prater sammen for å finne løsninger, og prøver så langt det lar seg gjøre å tilrettelegge best mulig for hver enkelt elev er noe vi jobber aktivt med. Hver bedrift som har praksisbrevelever, må lage en intern opplæringsplan der hvert kompetansemål knyttes opp mot arbeid eller en aktivitet i bedriften. Dette er noe flere av informantene har uttrykt som positivt for sin læring. En av elevene som beskrev dette, var elev 2: «Vi har også en plan vi følger, og der står det hva vi skal gjøre for å nå de ulike målene. Veldig greit å følge den planen». Her har bedriften klart å knytte hvert kompetansemål opp mot relevante arbeidsoppgaver i bedriften, som elevene forstår og finner nyttig, noe som igjen kan føre til at elevene blir motivert for arbeidet (Katznelson & Görlich, 2017, s. 10). Det å bruke de samme bedriftene år etter år har vist seg å være bra. Bedriftene blir dyktigere for hvert år som går, og de er flinke til å bruke erfaringer til å gjøre løpet best mulig for nye elever.

Selve rollen som kontaktlærer for praksisbrevelevne er ingen 8-16 jobb. Det er en ressurskrevende jobb, som kanskje ikke passer for alle lærere. Det å «alltid være tilgjengelig» for elever tror jeg er en av suksessfaktorene for et vellykket praksisbrevløp. Noen av elevene skildrer «maset» fra lærer i sine intervju: «Det føles litt som om læreren har kommet igjennom telefonen på morgenen om jeg ikke har møtt i tide. De gir se aldri med det maset

[...]», «De ringer og ringer, og svarer jeg ikke så ringer de mamma [...]». Dette er jo noe jeg kan kjenne meg godt igjen i, for jeg har ringt utallige telefoner på morgenen for å få elevene opp av sengen, og om de ikke svarer så har jeg ringt videre ned på listen. Det har vist seg å fungere svært godt. Jeg har som lærer et stort fokus på å ha en god relasjon til mine elever, og jeg er så og si alltid tilgjengelig på telefon, både for elever, foreldre og bedrifter. Det gjør jeg i hovedsak fordi jeg vet hvor viktig det er for ungdommen å ha noen som ikke avviser dem, som ser dem og som prioriterer dem. Det viktige for meg er at elevene vet at de alltid kan kontakte meg om det er noe, noe de erfaringsmessig også gjør.

Det at jeg har et fåtall med bedrifter jeg samarbeider med, gjør at relasjonene oss imellom blir gode. Vi har flere samtaler ukentlig for å fange opp eventuelle utfordringer, og elevene vet at jeg får beskjed med en gang om de ikke møter på arbeid. Det at vi tar tak i utfordringene med en gang de dukker opp gjør at vi raskere kan sette inn relevante og gode tiltak til det beste for elevene. Erfaringsmessig ser jeg at det å ha hyppig kontakt med arbeidsplassene og raske tiltak, gjør at vi mister færre elever for hvert år som går.

Jeg ser at organiseringen slik den er i dag, fort kan bli sårbar hvis en av nøkkelpersonene forsvinner, ettersom relasjonene er så personavhengig. Med tanke på en økende etterspørsel, og et stadig høyere inntak av elever, kan det være hensiktsmessig å se på både organisering og struktur for å sikre at kunnskap ikke går tapt. Mulige tiltak kan være å sette inn en assistent i klassen som kan bistå både lærer og elever. Det vil føre til at en annen person blir kjent med elevene, og kan ta over ved behov. Jeg ser at arbeidsmengden for én lærer og så mange elever kan bli for mye, og til tider er det et stort arbeidspress. For å få til det, så trengs det flere ressurser. Det er et paradoks at skolen tildeles like store ressurser for praksisbrevelevne i 2021, når jeg har to klasser, som de gjorde i 2015 da jeg hadde én klasse. Kanskje kan denne oppgaven vise til behovet som endrer på nettopp det.

Som nevnt tidligere i oppgaven er en av de viktigste oppgavene for en yrkesfaglærer å legge til rette for at elever utvikler yrkeskunnskap og helhetlig yrkeskompetanse. Forskning sier at relevant yrkesopplæring har sammenheng med yrkesretting av undervisningen, og det at elever lærer å anvende praktisk-teoretisk kunnskap (Sylte, 2017). For at elevene i praksisbrev

skal utvikle yrkeskunnskap og helhetlig yrkeskompetanse er det avgjørende med et godt samarbeid mellom skole og arbeidsliv, der opplæring og didaktiske virkemidler utvikles sammen, der kompetansemål i læreplanen knyttes opp mot konkrete arbeidsoppgaver i bedriften. Jeg ser at det kan være en hensikt å styrke det samarbeidet som det er i dag, slik at elevene opplever en tettere kobling mellom teori og praksis, og at bedriften kan få noen didaktiske virkemidler å bruke inn i undervisningen. De kan bidra til at eleven får en økt bevissthet og forståelse, og ser sammenheng mellom teoretisk og praktisk kyndighet (Inglar, 2015). Det kan være en suksessfaktor å endre organiseringen av den ene skoledagen i uken, der det også legges inn tid og ressurser for opplæring i programfagene av en yrkesfaglærer med pedagogisk kompetanse, nettopp for at elevene skal se sammenhengen mellom teori og praksis. Det kan være hensiktsmessig å se til Tyskland, og hvordan de organiserer opplæringen. Der undervises elevene i fagets teori på skolen (Hertel & Kallevig, 2017, s. 2). Jeg mener ikke at all teori skal undervises på skolen, men at skolen blir som en ekstra ressurs både for elever og bedrift. Til det trengs det ekstra ressurser satt av til akkurat det formålet, spesielt i Oslo, enten fra skolen eller fra Utdanningsmyndighetene sin side.

Gjennom de fire foregående underkapitlene har jeg drøftet funn fra forskningsspørsmålene opp mot teori og forskning. Det gjenstår nå å besvare selve problemstillingen.

6.5 Hvordan er praksisbrevelevens opplevelse av et alternativt opplæringstilbud?

Dette prosjektet har vist at det er mulig å få elever som står i fare for å droppe ut av videregående opplæring, til å fullføre ved å tilby et alternativt opplæringsløp. Både styringsdokumenter og forskning viser til at elever må behandles ulikt, det må tenkes alternativt og undervisningen må bli mer relevant og praktisk for elever på yrkesfag. Jeg mener denne oppgaven viser at elevene i praksisbrevløpet bekrefter den forskningen.

Felles for alle elevene som har bidratt i dette forskningsprosjektet er at de har opplevd mening, mestring og motivasjon for utdanningen, og flere av dem har opplevd det for første

gang i skolesammenheng. Det å føle seg sett og anerkjent for jobben de gjør, føle seg betydningsfull og viktig, og i tillegg få ansvar, er noe elevene skildrer med følgende sitater:

Elev 9: «Jeg føler at jeg blir hørt her».

Elev 3: «Det gir en god følelse at det er en betydning at jeg går på jobb. At de trenger meg».

Ved å bruke arbeidsplassen som læringsarena viser det seg at elevene opplever hverdagen som meningsfull, motiverende og givende. Fra et mer teoretisk perspektiv kan jeg si at det å lære i et fellesskap med dyktige medarbeidere, få tid og anledning til å utvikle seg i sitt eget tempo, og arbeide med praktiske og relevante arbeidsoppgaver har bidratt til at elevenes mestring, og motivasjon for å fullføre skolen, har økt. Elevenes kunnskap har utviklet seg gjennom aktivitet, der aktiviteten har hatt en mening og bidratt til erfaringer som har skapt vekst hos elevene som lærende individer, men også som medborgere. Dette er noe som sammenfaller med både Piaget (2012) og Dewey (2005) sitt syn på at kunnskap som springer ut fra aktivitet og erfaring, kan bidra til at elever utvikler seg til dannede samfunnsmedlemmer (Säljö, 2016). Det at elevene trekker frem det sosiale miljøet på jobb som positivt og godt, kan ha bidratt til at de har fullført praksisbrevløpet. Dette underbygges av forskning utført av Mjaavatn og Frostad (2018, s. 53), der de peker på at elevenes opplevelse av det sosiale miljøet er det som slår sterkest ut hva de unges motivasjon angår, noe elev 8 ga uttrykk for: «Jeg føler meg som en av gjengen. Det gjør jeg, og det har jeg alltid gjort. Jeg har alltid likt meg her». Elev 6 viser samholdet på jobb med å si: «Jeg føler meg som en av gutta».

Elev 3 var klar på hans opplevelse av dette løpet: «Jeg mener praksisbrevløpet er det absolutt beste alternative opplæringsløpet for de som ikke klarer vanlig videregående opplæring. Praksisbrevløpet reddet meg fra å miste vitnemålet mitt, og jeg angrer ikke et sekund for at jeg takket ja til det løpet». Noe elev 4 støtter: «Jeg synes dette opplegget var helt perfekt for meg. Jeg var på vei til å droppe ut av skolen på grunn av at jeg ikke hadde noe motivasjon til å være på skolen». Her viser begge elevene med sine sitater at «vanlig» skole ikke var noe for dem, og praksisbrev var det som fikk de igjennom videregående opplæring.

Det er etter min mening et paradoks at elever skal sitte igjen med lav mestringsfølelse, dårlig selvtillit og usikre framtidsutsikter etter ti til tolv års skolegang, slik alle mine informanter kunne vært eksempler på. Er det sånn at videregående opplæring slik det er organisert i dag, er med på å skape «skoletapere» som velger å droppe ut fra videregående opplæring? De overordnede prinsippene i skolen tilsier at opplæringen må være tilgjengelig for alle, og at alle skal få gode muligheter for læring, mestring og utvikling. Og at for at skolen skal klare å gi et likeverdig tilbud til alle elever, må skolen gi en variert og differensiert opplæring (St. meld. nr. 30 (2003-2004), 2004). Skal de overordnede prinsippene bare gjelde de elevene som mestrer det å sitte i et klasserom fem dager i uken, eller kan skolen organiseres på en måte slik at elevene slipper å sitte igjen med den følelsen, slik mine elever har vist er mulig? Jeg setter også et stort spørsmålstegn ved at det, til tross for at det er mange unge som ikke får utbytte av den ordinære undervisningen, er en veldig lav andel unge i alternative opplæringsløp, noe som blir bekreftet i nyere forskning av blant annet Schmid (2020). Er det et spørsmål om kostnader, eller er det et spørsmål om kunnskap og kompetanse på feltet? Om svaret er det siste, håper jeg at denne oppgaven, med god hjelp av mine informanter, kan bidra for at flere får øynene opp for praksisbrevordningen.

Avslutningsvis vil jeg trekke frem et sitat fra elev 2 som beskriver det flere av elevene uttrykker i intervjuene, og som jeg synes forklarer essensen i denne oppgaven. Her bekrefter eleven det både Liedutvalget og forskere sier med tanke på manglende kunnskap på feltet; at praksisbrev er for lite synlig for elever som kunne dratt nytte av et alternativt løp. Det er på sin plass å overlate det siste ordet for å svare på denne masteroppgavens sin problemstilling til en av de kloke, reflekterende og dyktige elevene som har bidratt i dette forskningsprosjektet. Så håper jeg at hans ord kan lyttes til og tas hensyn til slik at flere får nytte av dette tilbudet:

Dette er et veldig bra tilbud. Jeg tror det kan hjelpe, og jeg tror det kan minske den statistikken over frafall på videregående skole. For de som dropper ut, typ sånne som meg, vet jo ikke at det finnes andre alternativer, sånne som dette. Så jeg tror at veldig mange hadde hatt godt av å gå et slikt løp (Elev 2).

7.0 IMPLIKASJONER

I dette siste kapittelet vil jeg først si noe om prosjektets implikasjoner og veien videre. Deretter tar jeg et kritisk tilbakeblikk på dette prosjektet, og avslutter denne masteroppgaven med mine tanker om forslag til videre forskning.

7.1 Implikasjoner og veien videre

Selv om denne masteroppgaven har handlet om praksisbrevløpet, tenker jeg at denne oppgaven kan ha overføringsverdi til andre yrkesfaglige områder, både med tanke på praktisk og relevant undervisning, men kanskje spesielt faget yrkesfaglig fordypning. Med det mener jeg i hovedsak relasjonen mellom skole og bedrift, der et bedre og tettere samarbeid med næringslivet kan bidra til en bedre organisering av faget i form av relevante og meningsfulle arbeidsoppgaver, når elevene møter arbeidslivet for første gang.

Jeg mener funnene viser at de vansker elevene har opplevd med læring og manglende mestring, har forsvunnet ved at de er tilbydd en alternativ opplæring i bedrift. Den alternative opplæringen fungerer bra for elevene særlig når elevene opplever at det er et godt arbeidsmiljø på jobben, og når samarbeidet mellom skole og bedrift er bra.

Denne oppgaven belyser viktigheten av å gi ungdom som ikke ønsker å sitte stille i et klasserom, en mulighet til å få en utdanning. Ved å tenke alternativt, og fokusere på muligheter isteden for begrensninger og (dårlig) økonomi, kan det føre til at flere fullfører videregående opplæring. Det er som nevnt tidligere i oppgaven konkludert med at praksisbrev er et vellykket tiltak mot frafall i videregående opplæring, og jeg mener denne oppgaven får frem elevenes stemme for hva som skal til for å få til et vellykket praksisbrevløp.

NIFU-forsker Håkon Høst var ansvarlig for evalueringen av prøveordningen med praksisbrev. Høst uttalte i artikkelen *Praksisbrev mot frafall i videregående skole: Få bruker ordning som hindrer frafall i videregående skole: - Helt uforståelig:*

Det er helt uforståelig at praksisbrevordningen ligger brakk de fleste steder i landet, når man er så opptatt av frafall fra videregående og stadig diskuterer om yrkesfag er for teoretisk- og hvordan man kan gjøre det mer praktisk. Praksisbrev kan være en løsning for mange av de skoleleie. (Brækhus, 2020a).

I samme artikkel uttaler forsker ved OsloMet, Evi Schmid at «hun er skuffet over at ordningen med praksisbrev ikke satses på i Norge». Schmid sier videre at «Jeg har tro på at praksisbrevordningen kan bidra til å forhindre frafall og synes den bør fremmes mer enn den gjør i dag» (Brækhus, 2020a).

Kunnskapsminister Guri Melby uttalte at hun vil diskutere med fylkeskommunene om hvorfor praksisbrevordningen er så lite brukt. Jeg håper jeg med denne oppgaven kan være med å rette søkelyset mot praksisbrevløpet, og dermed bidra til økt fokus og kompetanse på feltet. Det er viktig at tilbudet blir gjort bedre kjent slik at skolene klarer å gi god nok informasjon til elever som anses å være i risikogruppen til å droppe ut av skolen. Liedutvalget konkluderte, som nevnt innledningsvis, med at det var for lite kunnskap om hvordan ordningen oppfattes av elever, foreldre og bedrifter (NOU 2018:15, 2018). Jeg håper jeg med denne masteroppgaven kan bidra til økt kunnskap og ny forståelse for hva ordningen innebærer, sett fra elevenes perspektiv.

Det å være kontaktlærer for en så fin gjeng med elever, ha gleden av å følge de gjennom disse årene, og se fremgangen de har hatt, har vært som en drøm. Det var i tillegg en stor glede å få besøke elever i Stavanger for å se hvordan de hadde det på arbeidsplassen og hvordan de opplevde dette løpet. Det å få høre hva som motiverer elevene til å stå opp hver morgen for å gå på jobb, og hva de opplever som god læring, er viktig for meg som yrkesfaglærer, og ikke minst som medmenneske. Det å høre elevene fortelle om sine tidligere erfaringer har gjort meg både rørt og opprørt, og når jeg ser fremgangen og hører de forteller om sine framtidsplaner gjør det meg ekstremt stolt og glad. Det kan ikke være slik at videregående opplæring skal være bare for de elevene som passer inn i den tradisjonelle

klasseromsundervisningen, det såkalte «normale». Da håper jeg at «normalen» kan utvides til å inkludere de som trenger en annen type opplæring, og at videregående skole i mye større grad evner å gi elevene en inkluderende, meningsfull og relevant opplæring.

7.2 Kritisk tilbakeblikk

Denne masteroppgaven har nå svart på de fire forskningsspørsmålene og oppgavens problemstilling. Det første forskningsspørsmålet, som omhandlet elevenes opplevelse av læring på arbeidsplassen, ble drøftet ved hjelp av teori som var veldig relevant. Jeg mener at jeg fikk vist hva elevene ser på som viktig for god læring, noe jeg anser som kanskje det mest sentrale i dette prosjektet. Dette synspunktet kan tilskrives min rolle som lærer for elevene. Som forsker i dette prosjektet mener jeg at resultatene kan bidra til å forstå hva som skal til for at læring oppleves som relevant og meningsfull for elever på praksisbrevløpet, men også for andre yrkesfagelever på ordinære linjer.

Det andre forskningsspørsmålet, som omhandler motivasjon og mestringfølelse ble grundig belyst og begrunnet i lys av valgt teori. Her ble spesielt hvilke motivasjonsorienteringer som har kommet til syne for praksisbrevelevne tatt opp. Jeg håper at funnene jeg har kommet frem til ved å analysere og tolke den empirien jeg har, er noe andre lærere kan dra nytte av og bruke, for å se hva som skal til for å motivere elever for å fullføre videregående opplæring

Forskningsspørsmål tre, som ser på elevenes syn på egen utvikling og framtidsutsikter var viktig for meg for meg å få frem for å vise hva et alternativt løp kan gjøre for ungdom som står i fare for å droppe ut av videregående opplæring. Her vises det spesielt til styringsdokumenter og lovverk og mindre til valgt teori. Når det er sagt mener jeg at forskningsspørsmålet er godt besvart, og elevenes synspunkter på sin egen utvikling løftet frem.

Forskningsspørsmål fire, betingelser for et vellykket praksisbrevløp, kunne vært enda bedre belyst med teori om organisasjonsutvikling og relasjoner, og med det lettet drøftingen. Når det

er sagt er forskningsspørsmålet blitt besvart, og selv om det i hovedsak er blitt besvart med mine egne erfaringer, inneholder det informasjon med tanke på at praksisbrevløpet skal utvikles videre på andre skoler og fylker. Jeg tror at denne masteroppgavens empiri innen dette forskningsspørsmålet kan hjelpe andre som ønsker å starte opp dette løpet med innsikt og forståelse for hva det innebærer, og hvilke betingelser som bør ligge til grunn for et vellykket praksisbrevløp.

Etter min oppfatning er denne masteroppgavens problemstilling grundig drøftet. Spesielt oppgavens tre første forskningsspørsmål er med på å besvare problemstillingen. Oppgavens fjerde forskningsspørsmål er med å vise hvilke rammebetingelser som bør ligge til grunn for at elevene faktisk opplever et godt tilbud. Dette prosjektet ble gjennomført med både kjente og ukjente elever med samme utgangspunkt. De var alle elever som tidligere sto i fare for å droppe ut av videregående opplæring, men som nå var på vei mot et fagbrev innen sitt felt. Det å få frem elevenes opplevelse av relevant og god opplæring, og se hva som motiverer elevene til å fullføre videregående opplæring, er viktig for meg som yrkesfaglærer. Gjennom denne masteroppgaven har jeg derfor hatt fokus på å få frem det positive ved dette løpet. Jeg er bevisst på at valg av fokus for slike prosjekter kan gi ulike utfall.

Ved valg av andre informanter kunne jeg ha sett ting fra andre perspektiver. Elever som har valgt å avslutte praksisbrevløpet kunne ha blitt intervjuet. Disse kunne ha bidratt med viktige funn om hvordan de opplevde overgangen til arbeidslivet, og hva som var avgjørende for at de valgte å avbryte utdanningen. Det hadde også vært interessant og hørt foresatte sin stemme inn i dette masterprosjektet, både for å høre hvordan de har opplevd selve løpet, men også for å belyse elevenes utvikling. Samarbeidsbedrifter kunne ha fortalt om deres oppfattelse av dette løpet, både med tanke på opplæring og elevenes utvikling. Sist, men ikke minst, ville det vært interessant å undersøke hvorfor ikke flere fylker benytter seg av dette tilbudet. All denne alternative tematikken er noe fremtidig forskning kan sette søkelyset på.

Vi må bygge en skole for fremtiden der det er plass til alle elever, og vi må ta vare på den flotte ungdommen, også om de ikke liker eller klarer å sitte stille i et klasserom.

REFERANSER

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2012). *Kvalitative metoder : empiri og teoriutvikling*. Gyldendal akademisk.
- Brækhus, L. A. (2020a). *Praksisbrev mot frafall i videregående skole: Få bruker ordning som hindrer frafall i videregående skole: – Helt uforståelig*. FriFagbevegelse. Hentet 26. mars fra <https://frifagbevegelse.no/nyheter/fa-bruker-ordning-som-hindrer-fracfall-i-videregaende-skole--helt-uforstaelig-6.158.728892.6915be0eb0>
- Brækhus, L. A. (2020b). *Praksisbrev: Josef og Lukas droppet ut av skolen. Nå er de stjerneelever hos XXL: – En så enorm utvikling*. FriFagbevegelse. Hentet 26. mars fra <https://frifagbevegelse.no/nyheter/josef-og-lukas-droppet-ut-av-skolen-na-er-de-stjerneelever-hos-xxl--en-sa-enorm-utvikling-6.158.728335.90c8ede3bc>
- Brækhus, L. A. (2020c). *Praksisbrevet: Bare fire fylker bruker den lovpålagte ordningen mot frafall i skolen: – Ikke godt nok, sier Høyre*. FriFagbevegelse. Hentet 26. mars fra <https://frifagbevegelse.no/nyheter/bare-fire-fylker-bruker-den-lovpalagte-ordningen-mot-fracfall-i-skolen--ikke-godt-nok-sier-hoyre-6.158.732034.eb943c0ae0>
- Dahlback, J., Berg Olstad, H., Sylte, A. L. & Wolden, A.-C. (2018). Utfordringer og muligheter i møtepunktet mellom yrkesfaglærerutdanningen og praksis i videregående skole. *NordYrk*, 8(3), 57-77-57-77. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.188357>
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior* (1st ed. 1985. utg.). Springer US : Imprint: Springer.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Kappa Delta Pi/Touchstone.

- Dewey, J. (1972). *Undervisningsmetoden. (Democracy and Education, 1916.)* (K. W. Nilsen, Overs.). I R. Myhre (Red.), *Store pedagoger i egne skrifter : 6 : Amerikansk progressivisme og essensialisme* (Bd. 6). Fabritius.
- Dewey, J. (1974). *Erfaring og opdragelse*. Dreyer Christian Ejlers' Forl.
- Dewey, J. (2005). *Demokrati og utdanning*. Forlaget Klim. (Opprinnelig utgitt 1916)
- Dreyfus, H. & Dreyfus, S. (1999). Mesterlære og ekspertenes læring. I K. Nielsen & S. R. Kvale (Red.), *Mesterlære læring som social praksis* (s. 54-70). Ad Notam Gyldendal.
- Dreyfus, H. L. & Dreyfus, S. E. (2012). Fem stadier av ferdighetstilegnelse: Fra nybegynder til ekspert. I K. Illeris (Red.), *49 tekster om læring* (s. 423-436). Samfundslitteratur.
- Dæhlen, M. (2015). School performance and completion of upper secondary school in the child welfare population in Norway. *Nordic social work research*, 5(3), 244-261.
<https://doi.org/10.1080/2156857X.2015.1042019>
- Dæhlen, M. (2017). Completion in vocational and academic upper secondary school: The importance of school motivation, self-efficacy, and individual characteristics. *European journal of education*, 52(3), 336-347. <https://doi.org/10.1111/ejed.12223>
- Dæhlen, M., Hegna, K., Smette, I. & Wollscheid, S. (2012). «For mye teori» i fag- og yrkesopplæringen – et spørsmål om målsettinger i konflikt? Universitetsforlaget. Hentet 28. juli fra <https://www.researchgate.net/publication/231588589> For mye teori i fag- og yrkesopplæringen - et spørsmål om målsettinger i konflikt Europeiske utdanningsregimer og den norske modellen %27Too much theory%27 in vocational education and training - a questi
- Eikeland, O. (2015). Om det allmenne ved yrkespedagogikken. I O. Eikeland, H. Hiim & E. Schwencke (Red.), *Yrkespedagogiske perspektiver* (s. 13-32). Gyldendal akademisk.
- Grøgaard, J. B., Helland, H. & Støren, L. A. (2007). *Og hvem stod igjen...? Sluttrapport fra prosjektet Gjennomstrømning i videregående opplæring blant elever som startet i videregående*

- opplæring i årene 1999–2001*. NIFU. Hentet 28. juli fra <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/278656/NIFUrapport2007-14.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Grøgaard, J. B., Markussen, E. & Hjetland, H. N. (2018). «Jeg vet ikke hva alternativet skulle vært» *Evaluering av lærekandidatordningen og av ordningen med tilskudd til opplæring av lærlinger, praksisbrevkandidater og lærekandidater med særskilte behov* (2018:8). f. o. u. N. Nordisk institutt for studier av innovasjon. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/2500663/NIFUrapport2018-8.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Grønmo, S. (2017). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Fagbokforl.
- Hertel, L. & Kallevig, J. G. (2017). *Berufsbildung i Tyskland. Det tyske systemet for fag- og yrkesopplæring og yrkesrettet etterutdanning*. NOKUT. Hentet 28. mars fra https://www.nokut.no/contentassets/9989482e51f1473786a8037c4b71b46d/hertel_kallevig_berufsbildung_i_tyskland_2017.pdf
- Hiim, H. (2013). *Praksisbasert yrkesutdanning : hvordan utvikle relevant yrkesutdanning for elever og arbeidsliv?* Gyldendal akademisk.
- Hiim, H. (2015). Kvalitet i yrkesutdanningen ; resultater fra et aksjonsforskningsprosjekt om yrkesforankring av innholdet i yrkesutdanningen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(2), 136-148.
- Hiim, H. & Hippe, E. (2001). *Å utdanne profesjonelle yrkesutøvere*. Gyldendal akademisk.
- Hiim, H. & Hippe, E. (2006). *Praksisveiledning i lærerutdanningen : en didaktisk veiledningsstrategi* (2. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Hoeckel, K., Field, S. & Grubb, W. N. (2009). *OECD Reviews of Vocational Education and Training: A Learning for Jobs Review of Switzerland 2009*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264113985-en>
- Høst, H. (2016). Praksisbrev i arbeidslivet- et vellykket tiltak mot frafall. I J. Rogstad (Red.), *De Frafalne : om frafall i videregående opplæring - hvem er de, hva vil de og hva kan gjøres?* (s. 173-198). Gyldendal akademisk.

- Høst, H., Nyen, T., Reegård, K., Seland, I. & Tønder, A. H. (2015). *Evaluering av vekslingsmodell i fag- og yrkesopplæringen. Delrapport 1*. FAFO og NIFU.
- Haaland, G. (2018). *Vurdering i yrkesfag : helhetlig yrkeskompetanse*. Pedlex.
- Illeris, K. (2006). *Læring* (2. utg.). Roskilde Universitetsforl.
- Illeris, K. (2007). Læringsteoriens elementer: hvordan henger det hele sammen? I K. Illeris (Red.), *Læringsteorier : seks aktuelle forståelser* (s. 11-38). Roskilde Universitetsforlag.
<https://undviserrollen.files.wordpress.com/2016/08/laeringsteoriens-elementer1.pdf>
- Illeris, K. (2012). *Læring*. Gyldendal akademisk.
- Inglar, T. (2009). *Erfaringslæring og yrkesfaglærere: en kvalitativ studie [Doktorgradsavhandling]*. Århus universitet.
<https://oda.oslomet.no/bitstream/handle/10642/838/inglar2.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Inglar, T. (2015). Erfaringslæring i yrkesopplæringen- hva er det, og kan det forebygge frafall? I T. Inglar (Red.), *Erfaringslæring*. Portal forl.
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg. utg.). Abstrakt.
- Katznelson, N. (2019). *Vejen til motiverede elever*. Hentet 16. februar fra
<https://emu.dk/eud/paedagogik-og-didaktik/motivation/noemi-katznelson-vejen-til-motiverede-elever?b=t437-t500-t2999>
- Katznelson, N. & Görlich, A. (2017). *Hvordan skaber man motivation for uddannelse blandt udsatte unge*. Center for Ungdomsforskning. Hentet 09.mars fra
https://www.cefu.dk/media/599008/piece_cefu_17_for_web.pdf
- Kolb, A. Y. & Kolb, D. A. (2013). *The Kolb Learning Style Inventory 4.0: Guide to Theory, Psychometrics, research & Applications*.
- Krogtoft, M. S. (2018). *Praktiske arbeidsformer i norsk på Ungdomstrinnet. En studie med utgangspunkt i ungdomstrinnsmeldinga [Doktorgradsavhandling]*. Nord universitet.

Kunnskapsdepartementet. (2006). *Tiltak for bedre gjennomføring i videregående opplæring*.

Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/prm/2006/0029/ddd/pdfv/28886>

[5-gjennomforing_vgo_ver6.pdf](#)

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg. utg., Bd. 3). Gyldendal akademisk.

Lamb, S., Markussen, E., Teese, R., Polesel, J. & Sandberg, N. (2011). *School Dropout and Completion: International Comparative Studies in Theory and Policy*. Dordrecht: Springer Netherlands.

<https://doi.org/10.1007/978-90-481-9763-7>

Lave, J. & Wenger, E. (2012). Situeret læring- legitim perifer deltagelse. I K. Illeris (Red.), *49 tekster om læring* (s. 127-136). Samfundslitteratur.

Lillejord, S., Halvorsrud, K., Ruud, E., Morgan, K., Freyr, T., Fischer-Griffiths, P., Eikeland, O. J., Hauge, T. E., Homme, A. D., & Manger, T. (2015, 26. juni). *Frafall i videregående opplæring. En systematisk kunnskapsoversikt*. Kunnskapssenter for utdanning. Hentet 05. mars fra

Markussen, E. (2010). *Frafall i utdanning for 16–20 åringer i Norden*. Nordiska ministerrådets förlag.

<https://www.stjornarradid.is/media/menntamalaraduneyti->

[media/media/ritogskyrslur/frafall_i_uttanning_i_norden.pdf](#)

Markussen, E. (2016). Forskjell på folk! I J. Rogstad & K. Reegård (Red.), *De Frafalne : om frafall i videregående opplæring - hvem er de, hva vil de og hva kan gjøres?* (s. 22-61). Gyldendal akademisk.

Meld. St. 28 (2015-2016). (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse En fornyelse av Kunnskapsløftet*.

Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/s>

[tm201520160028000dddpdfs.pdf](#)

Mjaavatn, P. E. & Frostad, P. (2018). Fra ungdomsskole til videregående skole – hvordan opplever elevene overgangen? , 282-297.

<https://www.researchgate.net/publication/328677539> *Fra ungdomsskole til videregående skole - hvordan opplever elevene overgangen*

NOU 1994:15. (1994). *Kostnadene ved arbeidstidsavtalen og Reform '94*. Finansdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-1994-15/id115348/sec3>

NOU 2003:16. (2003). *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*.

Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2003-16/id147077/>

NOU 2018:2. (2018). *Fremtidige kompetansebehov I — Kunnskapsgrunnlaget*.

Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2018-2/id2588070/>

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

https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2018-15/id2621801/?q=motivasjon&ch=2#match_0

NOU 2019:2. (2019). *Fremtidige kompetansebehov II — Utfordringer for kompetansepolitikken*.

Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-2/id2627309/>

NOU 2019: 25. (2019). *Med rett til å mestre- Struktur og innhold i videregående opplæring*.

Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-25/id2682947/>

NSD.no. *Personverntjenester*. Norsk senter for forskningsdata. Hentet 12. mai fra

<https://www.nsd.no/personverntjenester/>

Nyen, T. & Tønder, A. H. (2012). *Fleksibilitet eller faglighet? En studie av innføringen av faget prosjekt*

til fordypning i Kunnskapsløftet. FAFO. <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2012/ptf.pdf>

Nyen, T. & Tønder, A. H. (2014). *Yrkesfagene under press*. Universitetsforl.

- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*.
- Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Piaget, J. (2012). Kognitiv læring: Ligevægstbegrebets rolle i psykologien. I K. Illeris (Red.), *49 tekster om læring* (s. 67-87). Samfundslitteratur.
- Pintrich, P. R. (2003). A Motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning and Teaching Contexts. *Journal of educational psychology*, 95(4), 667-686.
- <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.667>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg. utg.). Universitetsforl.
- Rogstad, J. & Reegård, K. (2016). *De Frafalne : om frafall i videregående opplæring - hvem er de, hva vil de og hva kan gjøres?* Gyldendal akademisk.
- Schmid, E. (2020). Upper secondary education for youth at risk: A comparative analysis of education and training programmes in Austria, Norway, Sweden and Switzerland. *International journal for research in vocational education and training*, 7(1), 21-44.
- <https://doi.org/10.13152/IJRVET.7.1.2>
- Schmid, E. (2021). Balancing Standardisation and Individualisation: How Counties Develop Two-year Apprenticeships for Low-achieving Students in Upper Secondary VET in Norway. I C. Nägele, B. E. B.E. Stalder & M. E. Weich (Red.), *Pathways in Vocational Education and Training and Lifelong Learning. Proceedings of the 4th Crossing Boundaries Conference in Vocational Education and Training, Muttenz and Bern online, 8. – 9. April* (s. 321-325). European Research Network on Vocational Education and Training, VETNET, University of Applied Sciences and Arts Northwestern Switzerland and Bern University of Teacher Education.
- <https://doi.org/10.5281/zenodo.4600717>

- Schmid, E., Scharnhorst, U. & Kammermann, M. (2021). Developing Two-Year Apprenticeships in Norway and Switzerland. *Vocations and learning*, 14, 55-74. <https://doi.org/10.1007/s12186-020-09254-0>
- Schön, D. (2012). Refleksion-i-handling. I K. Illeris (Red.), *49 tekster om læring* (s. 345-358). Samfundslitteratur.
- Skilbrei, M.-L. (2019). *Kvalitative metoder : planlegging, gjennomføring og etisk refleksjon* (1. utgave. utg.). Fagbokforlaget.
- Skolverket. (2020). *Lärlingscentrum - starta lärlingsutbildning*. Hentet 01. november fra <https://www.skolverket.se/skolutveckling/anordna-och-administrera-utbildning/anordna-utbildning-pa-gymnasieniva/anordna-utbildning-pa-gymnasial-niva/larlingscentrum-starta-larlingsutbildning>
- Skaalvik, E. M. (2011). *Motivasjon for skolearbeid*. Tapir akademisk.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena : selvoppfatning, motivasjon og læring*. Universitetsforl.
- St. meld. nr. 10 (2003-2004). (2004). *Kultur for læring*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>
- St. meld. nr. 30 (2003-2004). (2004). *Kultur for læring*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/>
- Statistisk Sentralbyrå. (2020, 22. juni). *Stor variasjon i fullføringsgrad på yrkesfag*. Hentet 15. september fra <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/stor-variasjon-i-fullforingsgrad-pa-yrkesfag>
- Sylte, A. L. (2015). Yrkesretting av teorien og yrkesdifferensiering : en vei for å hindre frafall i yrkesopplæringen i videregående skole. I O. Eikeland, H. Hiim & E. Schwenke (Red.), *Yrkespedagogiske perspektiver* (s. 140-167). Gyldendal akademisk.

- Sylte, A. L. (2017). *Didaktiske prinsipper for relevant yrkes- og profesjonsutdanning* (Bd. Avhandling 2017 nr 11) [Ph.d.]. Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Säljö, R. (2001). *Läring i praksis : et sosiokulturelt perspektiv* (S. Moen, Overs.; Bd. 11. opplag 2017). Cappelen akademisk.
- Säljö, R. (2016). *Läring : en introduksjon til perspektiver og metaforer* (I. C. Goveia, Overs.). Cappelen Damm akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2015a). *Generell del av læreplanen*. Kunnskapsdepartementet.
https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2015b, 17.08.2015). *Lærekandidatordning*. Hentet 01. november fra <https://www.udir.no/utdanningslopet/videregaende-opplaring/andre-varianter/larekandidatordning/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017, 16.09.2020). *Praksisbrev Udir-2-2017*.
<https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/finn-regelverk/etter-tema/Fag--og-yrkesopplaring/praksisbrev-udir-2-2017>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Utdanningsspeilet 2019*. Hentet 28. juli fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/utdanningsspeilet-2019/videregaende-opplaring---fakta-og-laringsresultater/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020, 23.09.2020). *Vekslingsmodeller for fagopplæring*. Hentet 01. november fra <https://www.udir.no/utdanningslopet/videregaende-opplaring/andre-varianter/vekslingsmodeller/>
- Vygotskij, L. S. (2001). *Tenkning og tale*. Gyldendal akademisk.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice : learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Wenger, E. (2012). En social teori om læring. I K. Illeris (Red.), *49 tekster om læring* (s. 140-155). Samfundslitteratur.

VEDLEGG

Vedlegg 1: NSD meldeskjema

06.11.2019 16:38

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 241414 er nå vurdert av NSD.

Følgende vurdering er gitt:

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 06.11.2019 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 20.05.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er 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

NSD vurderer 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 viderebehandles 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), dataportabilitet (art. 20). NSD vurderer at informasjonen 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.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet! Kontaktperson hos NSD: Kajsa Amundsen Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 2: Samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet: «**Fra Drop-Out til fagbrev**»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få et innsyn i hva som er suksesskriteriene for å bestå praksisbrevløpet.

I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med min studie er å få et innsyn i hva som er suksesskriteriene for å bestå praksisbrevløpet. Jeg vil se på hvilke refleksjoner og tanker tidligere praksisbrevelever sitter igjen med etter endt løp. Jeg vil høre med foresatte/oppfølgingstjeneste om hva de tenker er viktige faktorer for at elever skal fullføre. Dataene i prosjektet legger fundament for min masteroppgave ved OsloMet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

OsloMet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du har vært en av praksisbrevelevne som har fullført løpet. Din stemme er viktig for å belyse suksesskriteriene. Du er en av de som har fullført løpet og som har skrevet lærekontrakt, og din stemme er viktig for å utvikle praksisbrev videre.

Hva innebærer det for deg å delta?

Datainnsamlingen vil foregå som individuelle intervjuer. Intervjuene planlegges til å vare maksimalt 45 minutter, og vil bli tatt opp på lydbånd. Ingen film eller bilder vil bli tatt. Ditt navn vil ikke bli nevnt i oppgaven så fremt du ikke ønsker det selv. På bakgrunn av antall elever som har fullført løpet og informasjon fra arbeidsgiver kan du bli gjenkjent. Det kan bli mulig å identifisere deg på bakgrunn av informasjon du gir meg. Navnet ditt kan bli kjent via bakgrunnsopplysninger og de vil kunne være identifiserbare på grunn av antall informanter og arbeidsplass. Jeg vil ikke bruke opplysninger om deg som jeg har fått som din kontaktlærer så fremt du ikke forteller om dette i intervjuet, da dette er et brudd på taushetsplikten. Jeg vil kun bruke den informasjon du gir meg i intervjuet, og du skal få lese igjennom og godkjenne alt jeg har skrevet om deg, også den delen som blir gitt fra faglig leder/foresatte/oppfølgingstjenesten. Om det er noe du mener er feil eller noe du ikke ønsker jeg skal publisere fjerner jeg det fra teksten.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Kun student og veileder vil ha tilgang på dataene. Prosjektet skal avsluttes innen mai, 2021, og alle personopplysninger, opptak og annen informasjon vil bli slettet.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,

å få rettet personopplysninger om deg,

få slettet personopplysninger om deg,

få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og

å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra OsloMet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- OsloMet, ved Anne Karin Larsen. Epost: annelar@oslomet.no

Vårt personvernombud: Ingrid S. Jacobsen. Epost: personvernombud@oslomet.no

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Student: Åshild Tårnesvik

Prosjektansvarlig

(veileder): Anne Karin Larsen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Fra drop-out til fagbrev» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i et intervju
- at opplysninger om meg publiseres slik at jeg kan gjenkjennes
- at faglig leder/foresatte/oppfølgingstjeneste kan gi informasjon om meg

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, mai-2021

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide elever

Begynn med å fortell om deg selv. Hvor vokste du opp, familie, foreldrene dine sin utdanning og yrkesbakgrunn.

- Hvordan var livet før du startet på praksisbrev? Hva var tankene og framtidsutsikten din?

Skolebiografi:

I dette prosjektet tar jeg utgangspunkt i at alle har en ulik historie som har ført deg dit du er i dag. I intervjuet vil jeg fokusere på hvordan du har erfart tiden på skolen, læring og undervisning, fravær og karakterer, overgang fra ungdomsskole til videregående skole og til yrkesutdanning.

- Hvordan vil du beskrive din tidligere skolegang. Start gjerne med ungdomsskolen
 - Hvilke tanker sitter du igjen med etter ungdomsskolen?
 - Hvordan var karakterene dine?
 - Hvordan var fraværet ditt?
- Kom du inn på praksisbrev rett etter ungdomsskolen, eller har du tidligere droppet ut fra videregående skole?
 - Hva var det som gjorde at du startet i praksisbrev?
 - Hvorfor ønsket du ikke å sitte på skolen 5 dager i uken?
 - Hvilke andre alternativer hadde du?
 - Var de to årene i praksisbrev som du hadde forventet deg?
 - Utviklingen
 - oppstarten
 - Hvordan var klassemiljøet de to årene i praksisbrev?
 - Sosialt samspill i klassen

- Fellesskap og støtte
- Hvordan var det å jobbe isteden for å sitte på skolen?
 - Hvordan ble du tatt imot på arbeidsplassen?
 - Hvordan trives du på arbeidsplassen?
 - Hvordan opplevde du praktisk læring?
 - Hvordan opplevde du mestring på arbeidsplassen?
 - Hva har skapt motivasjon?
 - Har det hatt noen betydning å ha samme arbeidsplass som flere fra klassen?
 - Hvordan?
- Hva mener du er en viktig faktor for trygg læring og utvikling?
- Hva tror du er grunnen til at du klarte å fullføre dette løpet?
- Har du hatt noen støttepersoner gjennom løpet? Foreldre, OT, nav?
- Hvordan har opplæring i bedrift vært gjennomført?
- Hvilke krav har blitt stilt til deg fra arbeidsgiver?
- Har du hatt mye fravær fra skole og jobb gjennom praksisbrevløpet?
- Hvor ser du deg selv om 5 år? Hvilke ambisjoner har du?
- Hvordan mener du at du har utviklet deg gjennom disse årene? Faglig og personlig
- Vil du anbefale dette løpet til andre? Ja/nei- hvorfor?
- Har du noe du ønsker å tilføye?