

MASTEROPPGAVE  
Master i yrkespedagogikk  
Mai 2022

Elevers opplevelse av relevans i skolehverdagen



Torgeir Karlsen

**OSLOMET**

**OsloMet – storbyuniversitetet**

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier  
Institutt for yrkesfaglærerutdanning

## Forord

I denne masteroppgaven, har jeg fått anledning til å jobbe med et tema jeg brenner oppriktig for. Gjennom hele min oppvekst har jeg hatt behov for å se relevans i det jeg skal lære. Noe som kom spesielt godt til syne når jeg gikk på ungdomskolen. Jeg opplevde at det jeg skulle lære, ikke kunne brukes til noe. Hvorfor skal a og b plusses sammen? Algebra, hva er det godt for? Diktanalyse? Jeg skal jo bli mekaniker!

Denne mangelen på noe å sette ting i sammenheng med, bidro til at jeg ble skolelei og demotivert. Dette endret seg radikalt da jeg startet på videregående skole. Der begynte jeg på mekaniske fag. Til motsetning fra erfaringen ved ungdomskolen, opplevde jeg at det vi lærte var relevant, i en eller annen form. Hovedsakelig opp mot det yrket jeg ønsket meg til.

Det har derfor vært svært spennende å høre historiene til de som i dag er i gang med yrkesfaglig utdanning. Deres historier har vekket mange minner, og økt mitt engasjement rundt dette temaet ytterligere.

Jeg har fått jobbe med denne oppgaven som masterstudent i yrkespedagogikk ved OsloMet -storbyuniversitetet. Siden temaet har berørt meg først og fremst faglig, men også personlig, har jeg valgt å skrive denne oppgaven på egenhånd. Men selv om jeg har skrevet den på egenhånd, har jeg slettes ikke vært alene!

Jeg vil få rette en stor takk til Inger Vagle, som veileder og faglig orakel. Med sin ærlige og oppriktige væremåte har hun bidratt med sin kunnskap på alle faglige nivåer. Jeg har satt stor pris på direkte og ærlige «rett fra levra» tilbakemeldinger. Jeg vil også få takke Karl Kristian, Kjell Ove og Sigmund som gode medstudenter og sparringspartnere igjennom hele prosessen.

Jeg vil også få takke min arbeidsgiver Buskerud Videregående skole for at jeg har fått mulighet til å gjennomføre dette studiet. Og ikke minst for tilgang til et stort forskningsfelt og godt samarbeid med kolleger fra start til slutt.

Og sist, men ikke minst, en stor takk til min kjære Anne, for hjelp og åndelig støtte. Og for gode faglige diskusjoner rundt middagsbordet.

Solumsmoen

Mai 2022

Torgeir Karlsen

## Sammendrag

Begrepet relevans har blitt gjennomgående i alle nye læreplaner revidert gjennom Kunnskapsløftet 2020. Med begrepet relevans, menes det at noe har betydning for en sak. Innenfor yrkesfaglig utdanning snakkes det om at noe er yrkesrelevant, altså at noe har betydning for det yrket en skal utdannes til.

Som lærer er det et godt verktøy, å ha kunnskap om hvordan elevene opplever undervisningen. Og i denne sammenheng, spørsmålet om de opplever det faget som det undervises i, som relevant for det yrket de har valgt å utdanne seg til. Det var derfor interessant å gå til elevene, og undersøke deres opplevelse av undervisningen.

I denne masteroppgaven er det benyttet en metodetriangulering, hvor det først ble gjennomført fem semistrukturerte intervjuer. Videre ble det gjennomført en spørreundersøkelse med 29 respondenter.

Intervjuene ble gjennomført i egen skolekultur. Spørreundersøkelsen ble gjennomført blant elever på vg 2 yrkesfag ved samme skole, men i klasser jeg ikke har noen direkte tilknytning til.

Resultatene viser at elevene generelt opplever den læringsaktiviteten som foregår på skolen, som relevant. Men det framkommer også områder som tas frem som mindre relevante. Det pekes på at man ved skolen ikke har oppdaterte øvingsobjekter. På den måten oppleves øvingsoppgavene mindre relevant sammenlignet med det de har opplevd gjennom praksis i bedrift. Med dette menes opplæringen, slik den knytter seg til programfagene.

Når elevene, eller respondentene omtaler det de opplever som relevant i fellesfagene, knytter de det opp mot deres framtidige yrkesvalg. De ønsker at det skal være noe de får bruk for der. Eksempler kan være norsk for å skrive cv og jobbsøknad. Det kan være engelsk for å kunne lese verksted-litteratur og lignende. Samtidig beskriver de aktiviteter som omhandler deres allmenndannelse som mindre relevant. Slik som demokrati og kultur.

De tar også fram skoletretthet som en vesentlig faktor for manglende motivasjon for fellesfagene. Det kan se ut som om yrkesretting av fellesfagene kan ha effekt på elevenes opplevelse av relevans i fellesfagene.

## Abstract

The concept of relevance has become common throughout all new curricula in revised in Kunnskapsløftet 2020. By the concept of relevance, it is meant that something is important for a reason. Within vocational education, one speaks of something as vocationally relevant, ie that something is important for the profession to which one is to be educated.

As a teacher, it is a good tool, to know something about how students experience the learning activity. And in this context, if they experience what is being taught as relevant to the profession they have chosen to study. It was therefore interesting to ask the students and examine their experience of the learning activity in school.

In this master's thesis, a method of triangulation has been used, where five semi-structured interviews were first conducted. Furthermore, a survey was conducted with 29 respondents.

The interviews were conducted in my own school culture. The survey was conducted among students in upper secondary level 2 vocational education at the same school, but in classes I have no direct connection to.

The results show that students generally experience the learning activity that takes place at school as relevant. But there are also areas that are highlighted as less relevant. It is pointed out that the school does not have updated practice objects. In this way, the exercises are perceived as less relevant compared to what they have experienced through workplace learning. This is then the training, as it relates to the program subjects. When students, or respondents, describe what they perceive as relevant in the general subjects, they link it to their future career choices. And that there should be something they have use for there. Examples are Norwegian written language subjects, for writing a CV and job application. And English language subjects to be able to read workshop literature and the like. At the same time, they describe activities that deal with their general education as less relevant. Such as democracy and culture. They also point out school fatigue as a significant factor for a lack of motivation for the general subjects.

It may seem that vocational guidance of the common subjects can influence the students' experience of relevance in the common subjects.

# 1 Innholdsfortegnelse

|   |    |
|---|----|
| Forord.....   | 2  |
| Sammendrag.....   | 3  |
| Abstract.....   | 4  |
| Figur liste.....  | 7  |
| 1. Innledning.....  | 7  |
| 1.1 Bakgrunn for valg av oppgave og relevans.....                                 | 8  |
| 1.2 Problemstilling.....  | 10 |
| 1.3 Forskningsspørsmål.....   | 10 |
| 1.4 Oppbygging og struktur.....   | 10 |
| 1.5 Definisjon og begrepsforklaring.....  | 12 |
| 2 Feltbeskrivelse.....  | 13 |
| 2.1 Elever på VG 2 yrkesfag.....  | 14 |
| 2.2 Yrkesfaglig Fordypning.....   | 15 |
| 2.3 Programfag og fellesfag.....  | 16 |
| 2.4 Egen plassering i feltet.....   | 17 |
| 3 Styrende dokumenter, teoretiske perspektiver og aktuell forskning.....          | 18 |
| 3.1 Styrende dokumenter.....  | 18 |
| 3.1.1 Opplæringsloven.....  | 18 |
| 3.1.2 NOU 2014 7 Elevenes læring i fremtidens skole.....                          | 19 |
| 3.1.3 NOU 2015:8 Fremtidens Skole.....  | 20 |
| 3.1.4 Stm 28 2016 Fag-Fordypning-Forståelse. En fornyelse av kunnskapsløftet..... | 20 |
| 3.1.5 Ny Overordnet læreplan.....   | 21 |
| 3.1.6 Nye læreplaner med Fagfornyelsen, Kunnskapsløftet 2020.....                 | 22 |
| 3.1.7 Oppsummering.....   | 22 |
| 3.2 Læringsteori og relevant annen forskning.....                                 | 23 |
| 3.2.1 Konstruktive aktiviteter som sentreringspunkt.....                          | 23 |
| 3.2.2 Læringsmetoder.....   | 24 |
| 3.2.3 Motstand mot læring.....  | 25 |
| 3.2.4 Relevans i utdanningen.....   | 26 |
| 3.2.5 Fellesfag og yrkesretting.....  | 28 |
| 3.2.6 Virksomhetsmodellen som læringsmodell.....                                  | 30 |
| 4 Metode.....   | 34 |
| 4.1 Valg av og begrunnelse for valg av metode.....                                | 34 |
| 4.2 Deltagere, rammer og utvalg.....  | 37 |
| 4.3 Forberedende arbeid.....  | 39 |
| 4.4 Utvikling av intervjuguide.....   | 39 |
| 4.5 Utvikling av spørreskjema.....  | 41 |

|       |   |     |
|-------|---|-----|
| 4.6   | Innsamling av data .....  | 42  |
| 4.6.1 | Intervju .....  | 42  |
| 4.6.2 | Spørreskjema .....  | 43  |
| 4.7   | Transkribering .....  | 44  |
| 4.8   | Analyse .....   | 45  |
| 4.8.1 | Analyse av intervju data .....  | 45  |
| 4.8.2 | Analyse av data fra spørreskjema .....  | 49  |
| 4.9   | Vurdering av undersøkelsens validitet og reliabilitet .....   | 51  |
| 4.10  | Etiske refleksjoner .....   | 54  |
| 5     | Funn og Resultat .....  | 57  |
| 5.1   | Kvalitativ Undersøkelse .....   | 57  |
| 5.1.1 | Resultater og funn under transkripsjonen .....  | 57  |
| 5.2   | Resultater og funn etter koding og kategorisering .....   | 59  |
| 5.2.1 | Motivasjon for valg av studieretning .....  | 59  |
| 5.2.2 | Rammefaktorer .....   | 61  |
| 5.2.3 | Relevans i fellesfag .....  | 62  |
| 5.2.4 | Relevans i programfag .....   | 65  |
| 5.2.5 | Spørreundersøkelse .....  | 67  |
| 5.2.6 | Resultater og funn etter spørreundersøkelse .....   | 68  |
| 5.3   | Oppsummering resultater og funn .....   | 69  |
| 6     | Drøfting .....  | 69  |
| 6.1   | Hvilke motivasjoner hadde elevene for å velge VG 2 yrkesfag innen den retningen de har valgt? Feil! Bokmerke er ikke definert.  |     |
| 6.2   | Hvordan erfarer elevene sammenheng mellom det de ser ute i bedrift, og i privatlivet ellers, sammenlignet med hvordan opplæringen er organisert på skolen? ..... Feil! Bokmerke er ikke definert. |     |
| 6.2.1 | Rammefaktorer .....   | 76  |
| 6.2.2 | Relevans i fellesfag .....  | 79  |
| 6.2.3 | Relevans i programfag .....   | 87  |
| 6.3   | Oppsummering og svar på problemstillingen .....   | 90  |
| 6.4   | Refleksjon over metode .....  | 91  |
| 7.    | Konklusjon .....  | 96  |
|       | Referanser .....  | 99  |
|       | Vedlegg .....   | 101 |
|       | Intervjuguide .....   | 101 |
|       | Spørreskjema .....  | 101 |
|       | Samtykkeerklæring .....   | 102 |
|       | NSD Meldeskjema .....   | 104 |
|       | Svar Meldeskjema NSD .....  | 108 |

## Figur liste

|   |    |
|---|----|
| Figur 1 illustrasjonsfoto Foto: Buskerud Videregående skole .....                           | 1  |
| Figur 2 Vygotskys medierende triangel (Engeström, 2001, s. 134).....                        | 30 |
| Figur 3 virksomhetssystem (Engeström, 2001, s. 135) .....                                   | 31 |
| Figur 4 3. generasjon virksomhetsteori (Engeström, 2001, s. 136).....                       | 31 |
| Figur 5 virksomhetssystemer i samhandling (Arinaitwe & Sannerud, 2019, s. 115).....         | 33 |
| Figur 6 Den sirkulære kodingsprosessen (DeCuir-Gunby, Marshall, & McCulloch, 2011 S. 139)47 |    |
| Figur 7 gjennomsnitt i populasjonen (Løvås, 2004, s. 218).....                              | 50 |
| Figur 8 estimert gjennomsnitt (Løvås, 2004, s. 218) .....                                   | 50 |
| Figur 9 tredjegerasjon virksomhetsteori (Engeström, 2001, s. 136) .....                     | 75 |

## 1. Innledning

Se for deg at du sitter i et klasserom. Du går på ungdomskolen i tiende klasse. Du hører svakt susende i bakgrunn lyden av læreren som står på tavla og predikerer ligninger av tredje grad. På jordet utenfor skolen kjører en skurtresker. Det er september, og skuronna er snart unnagjort. Du er mere opptatt av hvordan føreren bruker maskinen, en av læreren som står på tavla. For tre uker siden, spurte du den samme læreren «Hvorfor i all verden er det bokstaver i et regnestykke? Hva skal vi med det?». Svaret du får, er at «dette er viktig når du kommer på universitetet og skal løse kompliserte ligninger». Tankene svirrer tilbake til jordet der ute, du skal da ikke på noe universitet! Du skal gå på «mekken» å få deg en jobb som mekaniker.

Ungdomskolen er endelig unnagjort. Karakterer ligger i nedre sjiktet. Någen god er gjengangeren. Unntatt i forming og musikk da!

Så begynner du på videregående. Jøss! Her kommer det regnestykker med bokstaver igjen! Det er oms lov. Du spør læreren «hva skal vi med dette?». Læreren svarer «dette må du kunne for å regne ut resistansen i en elektrisk krets, slik at når du skal montere ekstra lys på lastebilen, så kan du regne ut hvor tykke ledninger du må bruke». Det gnistrer nesten hørbart, lyset i øynene tennes.

Etter to år på videregående skal du ut i bedrift som lærling. Karakterkort du har i hånda, ser betraktelig annerledes ut: fem, fem, seks, fem, fire, fem.

Dette er min egen historie, om hvordan det å oppleve relevans og mening i skolehverdagen, kan snu alt på hodet.

Min historie er ikke unik! Når jeg startet som yrkesfaglærer for 6 år siden, kom disse historiene fra elever. Igjen og igjen. Men noe av endringen, var at det nå gjorde seg gjeldende også i videregående skole. Kanskje ikke så mye i programfagene, men i fellesfagene. Jeg husker selv tilbake på begynnelsen av 2000-tallet. Fellesfagene, eller allmennfagene som de ble omtalt som da, var også spennende. Vi regnet utvekslinger på reimhjul og beregnet skjærehastigheter. Vi skrev rapporter fra utplassering i bedrift og holdt foredrag om demontering av girkasse. Hva har skjedd? Dette spørsmålet ligger som et bakteppe for valget av tema for denne masteroppgaven.

Egeland, Haaland og Kristiansen (2022) skriver i et debattinnlegg i dagsavisen 09.05.2022: «Ti års satsing på yrkesfag, null resultat». De sier der at ulike regjeringer har mislyktes fundamentalt med å fremme interessen for yrkesfag. De har heller ikke lykkes i å legge det faglig grunnlag for elevenes valg av yrkesopplæring etter ungdomsskolen. Ulike satsinger, skulle gi mer yrkesretting, nye relevante fag og mer praktisk læring i alle fag. De hevder resultatet av disse satsingene, er ingenting. De peker på manglende kompetanse for å gjennomføre praktiske fag blant lærere i ungdomsskolen. Det hevdes også, at ungdomsskolene ikke forbereder elevene til yrkesfag, men til studiespesialisering og videre teoretisk utdanning. De mener at yrkesfag og yrkesdidaktikk må settes på dagsorden. De foreslår også at yrkesfaglærer, og lærer med kunnskap om å drive praktisk utdanning, må inn i ungdomsskolen.

Dette er meget interessant lesing, på oppløpssiden av denne masteroppgaven. Mange av disse utfordringene er også omtalt i denne oppgaven.

## 1.1 Bakgrunn for valg av oppgave og relevans

Som fortalt i innledningen, er temaet for denne oppgaven noe jeg brenner sterkt for personlig. Jeg har selv følt sterkt på hvordan det å ikke oppleve relevans og mening i skolehverdagen påvirker motivasjon for læring. Med utgangspunkt i dette, og i alle de tilsvarende historier jeg har fått fra elever i min lærerhverdag, ønsker jeg å undersøke dette nærmere. Hvordan står det egentlig til ved vår skole? Er dette bare løse historier, som ikke har særlig forankring i virkeligheten? Eller er det et bilde på hvordan tingenes tilstand er?



Videre kan resultater fra en slik undersøkelse, være nyttige rettesnorer for å jobbe med motivasjon og mestring for elevene.

Utdanningsdirektoratet gjennomfører årlig en undersøkelse kalt, Elevundersøkelsen. Et av temaene er Motivasjon, arbeidsforhold og læring. Her sier Utdanningsdirektoratet; for at elever skal forstå hvorfor det er viktig å bruke tid på skolearbeid, må de oppleve at det de skal lære, er relevant og meningsfylt for dem (Utdanningsdirektoratet, 2022).

Motivering for læring, kan beskrives som hvordan vi tilrettelegger læringsaktiviteten, slik at elevene ønsker å jobbe med oppgavene over tid. Videre at det å oppleve undervisningen som meningsfylt er en forutsetning for at elevene skal ha arbeidslyst og utholdenhet. Mening, motivasjon og relevans kan sies å være flere sider av samme sak. Som eksempel at elevene opplever undervisningen som relevant for egne yrkesambisjoner. Og at den har utgangspunkt i elevens egne interesser (Nilsen & Haaland, 2013). Det er også viktig at elevene opplever mestring rundt de oppgavene de skal utføre.

Mange elever omtaler skolen som kjedelig og lite motiverende. I følge Ungdata oppgir hele 77 % av respondentene at de opplever skolen som kjedelig.

Kjedsomhet som fenomen, frembrakt av skolens virksomhet (Ungdata, 2022)

Ifølge SSB slutter 20,4 % av elevene i den videregående opplæringen før de har fullført. For yrkesfag er dette enda høyere. Her slutter 31,7 % av elevene før de har fullført opplæringen. Hvorav andelen gutter er noe høyere enn jenter. Det er da et betraktelig større antall gutter som starter på yrkesfaglig utdanning, enn jenter.

Tallene gjelder for 2014-2020 (SSB, 2021). Selv om dette har endret seg betraktelig siden 2006-2012 intervallet, må det kunne sies å være et betraktelig frafall.

I kapittel 1. 2 og 1.3 vil jeg gå nærmere inn på problemstilling for undersøkelsen, og forskningsspørsmålene knyttet til denne

I kapittel 1.2 og 1.3 presenteres problemstilling og forskningsspørsmål.

## 1.2 Problemstilling

«Hvordan erfarer elever på vg 2 yrkesfag relevans i undervisningen?»

## 1.3 Forskningsspørsmål

- 1: Hva motiverer elevene til å velge vg 2 yrkesfag innen den retningen de har valgt?
- 2: Hvordan erfarer elevene sammenheng mellom læring i bedrift, og privatlivet ellers, sett i sammenheng med hvordan opplæringen er organisert i skolen?

## 1.4 Oppbygging og struktur

Denne oppgaven er delt inn i syv kapiteler, eller deler. I tillegg kommer referanseliste og vedlegg. Del 1 tar for seg en innledning til oppgaven. Den omtaler både personlige interesser i oppgaven, så vel som relevans for skoleverket og dets omliggende. Den tar også for seg problemstilling, forskningsspørsmål, oppbygning og struktur, samt begrepsforklaring.

Del 2 beskriver forskningsfeltet hvor jeg har gjennomført forskningsarbeidet. Den omtaler elever som går på vg 2 yrkesfag. Disse representerer utvalget det forskes i. Videre omtales yrkesfaglig fordypning, som danner et vesentlig utgangspunkt for utvalget, elevene til å kunne sammenligne opplæring i skole og behovet i bedrift. Denne delen tar også for seg programfag og fellesfag. Programfag er de fagene som er direkte knyttet mot det yrket de skal ut i etter endt utdanning. Fellesfag er fag som Engelsk, Norsk, Samfunnsfag og Kroppsøving. Disse fagene har likt omfang og innhold på alle vg 2 yrkesfaglige utdanningsløp.

Del 3 omtaler styrende dokumenter og teoretiske perspektiver. Den starter med opplæringsloven, som overordnet for all grunnskole og videregående opplæring i Norge. Det har de siste ti årene foregått en omfattende evaluering av skolen og dens innhold. Det har skjedd gjennom NOU 2014:7 og 2015:8. Disse utredningene endte i stortingsmelding 28:2016. Sistnevnte inneholdt grunnlag for det som ble Fagfornyelsen. St, 28:216 inneholdt momenter fra de overnevnte NOU'er. Som et resultat av dette har det nå blitt laget nye læreplaner for alle fag, samt ny overordnet del, som kanskje er den største endringen.

I del 3.2 omtales aktuell læringsteori, samt nyere forskning på feltet. Her har jeg brukt Deweys teorier om praktiske fag som sentreringpunkt for læringen. Videre har Illeris stått sentral, med sin egen modell for læringens prosess og dimensjoner. Her har jeg gått spesielt inn på læringsbarrierer, og hvordan de påvirker de ulike dimensjonene i hans modell. Videre tar jeg for meg det mere didaktiske aspektet ved opplæring. Jeg har brukt eksempler fra Hiim sitt prosjekt «Yrkesdidaktisk kunnskapsutvikling og implementering av læreplaner gjennom aksjonsforskning». Dette prosjektet er dokumentert gjennom boken «Praksisbasert yrkesutdanning». Det er spesielt relevans i utdanningen ved de videregående skolene i Norge som er omtalt i denne delen. Samt yrkesretting av fellesfag, som er omtalt via ulike forskningsrapporter og studier. Til sist, men kanskje viktigst i denne oppgaven, er det Engeström sine virksomhetsteoretiske perspektiver på læring. Gjennom en utvikling av Vygotskij sin modell om mediering. I denne oppgaven er den brukt som en teori på samspillet mellom virksomheter, spesielt skole-næringslivs samspillet. Det er påpekt at en med virksomhet, ikke må se på dette som bedrifter eller organisasjoner, men aktiviteter. Modellen er også referert til som aktivitetsmodellen.

Del 4 gjør rede for metode som er benyttet i undersøkelsen, og begrunnelse for valg som er gjort der. Det gjøres rede for utvalg, og gjennomføring av undersøkelsen. Videre en beskrivelse av utvikling av intervjuguide og spørreskjema.

Deretter hvordan innsamling av data og analyse av disse har blitt gjort. Det foreligger en drøfting av undersøkelsens validitet og reliabilitet, og til slutt noen refleksjoner rundt det etiske ved undersøkelsesopplegget.

Del 5 presenterer funnene fra intervjuene, samt funnene fra spørreundersøkelsen. På forhånd er svarene fra intervjuene transkribert og kodet i programmet NVivo. Intervjuene er analysert først. Deretter resultatene fra spørreundersøkelsen.

Del 6 inneholder drøfting av resultatene inndelt etter forskningsspørsmålene, og til slutt, problemstillingen i sin helhet. De blir da drøftet opp mot relevant teori fra del 3, nyere forskning og styrende dokumenter. Her blir problemstillingen og forskningsspørsmålene besvart.

Del 7 inneholder oppsummering og konklusjon, samt noen refleksjoner rundt forskningsdesignet. Og videre muligheter for forskning på området.

## 1.5 Definisjon og begrepsforklaring

I dette kapittelet blir sentrale begreper brukt igjennom oppgaven forklart. Allerede i problemstillingen dukker et av de mest sentrale begrepene i oppgaven opp.

Relevans. I følge Store Norske Leksikon (2022) defineres relevans som: «Relevans, betydning for en sak. Et arguments vekt (i en gitt sak) kan sies å avhenge dels av argumentets holdbarhet, dels av argumentets relevans.» Utdanningsdirektoratet sier at, for at elevene skal forstå hvorfor det er viktig å bruke tid på skolearbeidet, må de oppleve det de skal lære, som relevant og meningsfylt. Videre at lærestoffet ikke bare skal oppleves relevant her og nå, men også for framtidig yrke, utdanning og samfunnsliv ellers (Utdanningsdirektoratet, 2022).

Begrepet vg2, står for videregående trinn 2. Videregående opplæring bygger på grunnskolen, og starter etter 10.trinn på ungdomskolen. Videregående opplæring gis vanligvis som 3 år i skole, eller 2 år i skole og 2 år som lærling i bedrift. Vg 2 bygger på vg 1. Vg 3 gjennomføres enten som lærling i bedrift, eller på skole (vilbli.no, 2022). Yrkesfag, eller yrkesfaglig utdanningsprogram fører fram til et spesifikk yrke, og gir yrkeskompetanse. Dette løpet mot yrkeskompetanse gir da sluttresultat i fagbrev eller svennebrev etter 3-5 år i videregående utdanning og, eller bedrift (Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse, 2022). Innenfor disse yrkesfaglige utdanningsprogrammene, har man ulike fag. En skiller mellom programfag og fellesfag. Fellesfag er de såkalte allmenne fagene, som består av norsk, matte, engelsk, naturfag og kroppsøving. Programfagene er de fagene som er innrettet spesielt mot det yrket utdanningsprogrammet fører fram til (Utdanningsdirektoratet, 2017) I tillegg til fellesfag og programfag består også de yrkesfaglige utdanningsprogrammene av faget yrkesfaglig fordypning. I yrkesfaglig fordypning skal den enkelte elev få anledning til å prøve ut det yrket som en har planlagt å utdanne seg til. Så langt det er mulig, gjennomføres dette som praksis i bedrift. I yrkesfaglig fordypning, følger elevene læreplanmålene fra vg 3 løpet for det spesifikke yrket. Læreplanmål og lokale læreplaner skal utvikles i et samarbeid mellom lokalt og regionalt næringsliv og skole. Yrkesfaglig fordypning reguleres i egen forskrift (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Et begrep som går igjen i denne oppgaven, er medierende artefakter. Et artefakt kan ses på som en gjenstand som ikke er frambrakt av naturen, men derimot konstruert

og laget for og av mennesker. Artefakter forstås her som resultater av historisk og kulturell utvikling, der det settes søkelys på de materielle egenskapene artefaktene innehar. Medierende artefakter har til hensikt å formidle et innhold, som innbyr til respons fra andre. Til eksempel kan man se på den trafikale verden. Om man er ute og kjører bil, møter man ulike artefakter, som formidler et budskap. Fareskilt, til eksempel, forteller at i veibildet foran deg, kan det oppstå mulige farer. Du som fører, vil da foreta deg en handling ut fra det som blir deg fortalt gjennom fareskiltet (Isachsen, 2019). I læringssammenheng, påvirkes enkeltindividet av ulike medierende artefakter, som igjen utløser en handling eller atferd (Engeström, 2001). Jeg vil komme nærmere inn på dette i kapittel 3.2.6, om Virksomhetsmodellen som læringsmodell.

Neste kapittel, kapittel 2 går nærmere inn på feltbeskrivelsen og egen plassering i feltet.

## 2 Feltbeskrivelse

I denne feltbeskrivelsen omtales de sentrale elementene i denne undersøkelsen. Og hvordan disse er plassert i feltet.

Undersøkelsen er gjennomført på en videregående skole i Viken Fylke. Denne skolen har en kombinasjon av yrkesfag sammen med studiespesialisering og yrkesfag.

Dette er en skoleorganisasjon jeg som undersøger, selv er en del av. Jeg er lærer på VG 2 yrkesfag ved denne skolen. Bakgrunnen for å jobbe i egen kultur, er først og fremst for å tilegne seg ny kunnskap. Da gjennom å jobbe med nettopp denne undersøkelsen i studiesammenheng. Også en viktig faktor her, er at skolen og skolens ledelse er åpen for å gjennomføre denne undersøkelsen i egen organisasjon. Slik at en kan få et bilde av hvordan ting henger sammen i egen organisasjon. Og videre nyttiggjøre seg denne informasjonen i strategisk arbeid med å utvikle skolen og opplæringen. Dermed er undersøkelsen også forankret hos skolens ledelse. Noe som har vist seg å være verdifullt i direkte datainnsamling, så vel som for å innhente andre relevante opplysninger.

I hverdagen på denne skolen, antagelig lik andre skoler, er det liten tid og lite ressurser til å gjøre dypdykk i slike problemstillinger.

Det ble derfor sett på som en gylden mulighet til å øke min kompetanse, gjennom studie Master i Yrkespedagogikk. Å samtidig kanskje få på bordet verdifull informasjon.

Skolen tilbyr både VG 1 og VG 2 innenfor de fleste av programområdene. Denne intervjuundersøkelsen er utført blant elever ved et VG 2 løp innenfor fagområdet teknikk og industriell produksjon. Spørreundersøkelsen er utført innenfor ukjente fagområder, men på VG 2 yrkesfag. Sentrale områder som er undersøkt er sammenheng mellom yrkesfaglig fordypning, programfag og fellesfag.

## 2.1 Elever på VG 2 yrkesfag

Elever på yrkesfag er del av et yrkesfaglig utdanningsløp. Dette er et utdanningsløp som gir kompetanse til å gå ut i yrkeslivet. Det tar normalt 3-5 år, og resulterer i fagbrev, svennebrev eller yrkeskompetanse (Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse, 2022).

Ifølge opplæringslovens § 3-1, har ungdom som har fullført grunnskole eller tilsvarende opplæring rett til tre års heltids videregående opplæring. Der hvor læreplanen fastsetter lengre opplæringstid enn tre år, skal elevene gis opplæring i henholdt til denne (Kunnskapsdepartementet, 1999). Dette gjør seg gjeldende i de feste yrkesfaglige utdanningsløp, hvor modellen er 2 år på skole og to år som lærling i bedrift. Med unntak av noen løp som praktiserer VG 3 på skole (Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse, 2022). I denne undersøkelsen er det en kombinasjon av elever som skal ut som lærling i bedrift og de som skal ta et VG 3 løp i skole. Ifølge SSB var det i 2021 33 304 elever som startet på VG 2 yrkesfaglige utdanningsprogram på landsbasis i Norge.

Elevene som gikk på VG 2 yrkesfag når denne undersøkelsen ble gjennomført, fulgte læreplan fra Kunnskapsløftet (Utdannings og, forskningsdepartemente, 2006).

Elevene hadde da fag og timefordeling, hvor totalt antall skoletimer i løpet av et år var på 982 timer. Disse var fordelt med 252 timer på fellesfag og 730 timer programfag. For fellesfagene var de da fordelt på 56 timer Norsk, 56 timer Engelsk, 84 timer samfunnsfag og 56 timer kroppsøving. De 730 timene med programfag var

naturlig nok fordelt på ulike fag, avhengig av studieretning (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Skolen som undersøkelsen er gjennomført ved, har på undersøkelsestidspunktet 130 elever på vg 2 yrkesfag. Dette blir opplyst av skolens administrasjon.

## 2.2 Yrkesfaglig Fordypning

Yrkesfaglig fordypning som fag skal ifølge Utdanningsdirektoratet (Utdanningsdirektoratet, 2020) gjøre det mulig å veksle mellom læringsarenaer og gi elevene mulighet til å oppleve realistiske arbeidssituasjoner i læringsarbeidet.

Yrkesfaglig fordypning erstatter fra 2016, faget prosjekt til fordypning (Utdanningsdirektoratet, 2016). Prosjekt til fordypning ble opprettet i forbindelse med Kunnskapsløftet 06, og innfaset i 2007. Faget skulle da erstatte det store utvalget av grunnkurs som per da eksisterte. Gjennom prosjekt til fordypning, skulle elevene nå kunne spesialisere seg mot det yrket de ønsket fra første skoledag (Lier, 2017).

Yrkesfaglig fordypning skal være en arena, der elevene har mulighet til å knytte kontakt med mulige lærebedrifter. Denne opplæringen skal også være en arena der lokalt og regionalt næringsliv skal få mulighet til å være med å definere innholdet i opplæringen. Derigjennom å sikre det kompetansebehovet som den enkelte bedrift og bransje har behov for til enhver tid.

Yrkesfaglig fordypning har på VG 2 et omfang på 253 årstimer.

Dette faget skal normalt hente læreplanmål fra læreplan for vg 3 i bedrift eller skole. Dersom yrkesfaglig fordypning gjennomføres ved bedrift, skal skolen ta initiativ og kontakt med den ansvarlige for opplæringen i bedriften. Disse skal i samarbeid utarbeide en lokal læreplan. Det er skolen som har ansvar for at det blir gitt vurdering i dette faget. Likevel skal skolen legge til rette for at det er mulig å samarbeide med den som er opplæringsansvarlig i bedriften. For gjennom det, å legge til rette for å sette standpunkt karakter.

Gjennom yrkesfaglig fordypning, blir elevene kjent med det yrkeslivet de skal ut i, og hvilke kunnskaper og ferdigheter de trenger. De får også kjennskap til hva som kreves av dem, når det gjelder personlige holdninger. Holdninger rundt det å komme

presis, det å være konsentrert om den jobben de skal utføre, og å tilvenne seg de krav som stilles i arbeidslivet. Av egen erfaring vet jeg at mange bedrifter bruker yrkesfaglig fordypning som en slags «audition» på hvordan elevene fungerer sosialt og holdningsmessig.

Gjennom å ha vært ute i bedrift i yrkesfaglig fordypning, har elevene fått kjennskap til, og en bedre virkelighetsforståelse av arbeidslivet de skal ut i. De har skaffet seg kunnskap om dette, og derfor også et bedre sammenligningsgrunnlag for å kunne uttale seg om relevansen i skolehverdagen. Dette er nærmere omtalt i kapittel 4.

### 2.3 Programfag og fellesfag

I kapittel 2.1 ble det presentert fag og timefordeling for fellesfag og programfagene. Programfag på vg 2 yrkesfag innebefatter de fagene som er direkte faglig innrettet mot det yrket elevene skal ut i etter endt utdanning (Utdanningsdirektoratet, 2017). Dette er i tillegg til yrkesfaglig fordypning, som er omtalt spesifikk i kapittel 2.2.

Fellesfag innebefatter, i henhold til Kunnskapsløftet (Utdannings og, forskningsdepartementet, 2006) for vg 2 yrkesfag Norsk, Engelsk, Samfunnsfag og Kroppsøving.

Fellesfagene skal, i tillegg til å gi elevene relevant kunnskap opp mot sitt yrke, også ivareta allmenndannelsen for elevene. Det har også siden reform 94 vært lagt vekt på at det skal være mulig å bytte fra yrkesfaglige utdanningsløp, til studiespesialiserende. Og omvendt. (Meld. St. 20, 2021)

Fellesfag og programfag undervises i separate timer etter fag og timefordeling angitt av fag og timefordeling for yrkesfag (Utdanningsdirektoratet, 2017). Det er i utgangspunktet forskjellige lærere som underviser på fellesfag og programfag. Fellesfaglærer er gjerne allmennlærere, mens programfaglæreren er yrkesfaglærer. I noen tilfeller kan det være yrkesfaglærere som har utdanning for å undervise i fellesfag, og motsatt (Vaag Iversen, et al., 2014).



## 2.4 Egen plassering i feltet

Å gjøre feltarbeid i egen kultur, innebærer å studere sin egen virkelighet. Dette kan fremstå som mye enklere, både rent praktisk og faglig. På mange områder kan det sies å være det. En har fordel av å kunne språket, og vi kan gå ut fra at de vi studerer har andre likheter med oss. Likevel kan det være mange forhold som er vanskelig å få tak i ved feltarbeid i egen kultur. Nettopp fordi disse tas for gitt. Feltarbeid og deltakende observasjon i egen kultur innebærer i det minste tre typer utfordringer, hvor feltarbeideren må utvikle ferdigheter. En må kunne skaffe seg adgang til deltakende observasjon. Så må en kunne utvide sitt rollerepertoar som forsker. Og en må beherske det å være «sosiolog på seg selv» (Wadel, 2016).

I denne oppgaven har jeg drevet undersøkende feltarbeider i egen kultur. Jeg har foretatt undersøkelser i en klasse som jeg selv jobber som lærer. Jeg er derfor godt kjent med klassens daglige virke. Både elever og fasiliteter som verksted og klasserom. Det har vært praktisk fordelaktig å gjøre dette i egen kultur i den perioden vi har vært inne i. Covid 19 har satt en rekke begrensninger, som påvirker muligheten for å komme inn i andre kulturer å drive undersøkelsesarbeider. Til eksempel kohort inndelinger og begrensning for eksterne til å komme inn i kohorter en ikke tilhører. Gjennom å forske i egen kultur, har dette vært lettere praktisk gjennomførbart. Den største utfordringen, var å være «sosiolog på seg selv», og å ikke ta de forhold man kjenner til for gitt.

En forsker også på eget kollegium, da indirekte, gjennom å spørre om elevenes opplevelse av skolehverdagen.

Kapittel 3 som følger tar for seg styrende dokumenter, teoretiske perspektiver og aktuell forskning.

### 3 Styrende dokumenter, teoretiske perspektiver og aktuell forskning.

Dette kapitlet er delt i to, hvor første del tar inn styrende dokumenter og overordnede retningslinjer som er relevante for oppgaven. Del to omhandler læringsteori og relevant forskning.

#### 3.1 Styrende dokumenter

Dette kapitlet omhandler lover og styrende dokumenter som er relevant for oppgaven. De styrende dokumentene danner i stor grad bakteppe for undersøkelsen. Men det vil også i noen grad være aktuelt å ha med i drøfting av funn og resultater.

Opplæringsloven er overordnet all læringsaktivitet i grunnskole og videregående skole. Videre har det de siste 20 årene blitt gjennomført en rekke arbeider som har endret opplæringen på ulike måter.

##### 3.1.1 Opplæringsloven

Den gjeldende opplæringsloven trådte i kraft 01.08.1999. I § 1.1, også omtalt som formålsparagrafen, heter det: «Opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring.» Videre i § 3.3 beskriver loven opplæringsordningen for den videregående skole, hvor det heter «Den vidaregåande opplæringa skal føre fram til studiekompetanse, yrkeskompetanse eller grunnkompetanse.» Når det gjelder innhold i opplæringen, beskrives dette i § 3.4. Det heter «Departementet gir forskrifter om trinn og programområde, om fag, om mål for opplæringa, om omfanget av opplæringa i faga og om gjennomføringa av opplæringa. Departementet gir forskrifter om opplæring i fellesfag og programfag for praksisbrevkandidatar. Departementet gir forskrifter om vurdering av elevar, lærlingar, praksisbrevkandidatar, lærekandidatar, privatistar og praksiskandidatar, om klage på vurderinga, om eksamen, om fag- og sveineprøve, om praksisbrevprøve og om dokumentasjon. Departementet gir forskrifter om godskriving av tidlegare gjennomgådd opplæring eller praksis og restopplæring for praksisbrevkandidatar.» (Kunnskapsdepartementet, 1999)

I Forskrift til opplæringsloven kapittel 1, gir § 1.3 føringer for opplæringen i videregående skole. «Den vidaregående opplæringa skal vere i samsvar med Læreplanverket for Kunnskapsløftet og den fastsette tilbudsstrukturen. Læreplanverket for Kunnskapsløftet omfattar den generelle delen av læreplanen, prinsipp for opplæringa, læreplanane for faga og fag- og timefordelinga.» I tillegg legges det i denne paragrafen følgende føring: «Opplæringa i fellesfaga skal vere tilpassa dei ulike utdanningsprogramma.» (Kunnskapsdepartementet, Forskrift til opplæringslova, 1999)

### 3.1.2 NOU 2014 7 Elevenes læring i fremtidens skole

Det ble i kongelig resolusjon oppnevnt et utvalg, som hadde til oppgave å vurdere grunnopplæringens fag opp mot krav til kompetanse i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv. Utvalget skulle foreta ulike delutredninger som grunnlag for hovedutredningen. Delutredningen NOU 2014:7, *Elevenes læring i fremtidens skole*, ble levert 3. september 2014. Delutredningene skulle blant annet omhandle den historiske utviklingen av grunnopplæringens fag over tid, grunnopplæringens fag, sammenlignet med land som er oss like og sammenlignbare. Samt utredning og anbefalinger fra nasjonale og internasjonale aktører når det gjelder fremtidige krav til kompetanse, som har relevans for grunnopplæringen.

Det som er spesielt interessant ved denne utredningen, med tanke på denne undersøkelsen, er dybdelæring og progresjon. Dette presenteres som en egen delutredning i denne utredningen. Det hevdes at det er enighet på forskningsfeltet om at dybdelæring har betydning for elevens utvikling på tvers av fag. Videre at dette er viktig for at elevene skal kunne fungere godt som arbeidstakere og selvstendige samfunnsborgere.

De sier at dybdelæring vil si å utvikle forståelse for begreper og sammenhenger innenfor et fagområde.

Utvalget peker på en faktor som er av vesentlig betydning for denne undersøkelsen. De sier at fininndelingen, slik den fremsto når dette utvalget ble opprettet, kan gjøre det utfordrende å jobbe på tvers av fag og fagområder i skolens daværende struktur. Det vil si å jobbe med temaer, problemstillinger og kompetanser som ikke bare er av

interesse for et spesifikt fag, men for flere av fagene i skolestrukturen. Den gang ville utvalget vurdere utviklingen i samfunnet og funn i nyere forskning. Og av det evaluere om det kunne være hensiktsmessig å vektlegge at temaer og kompetanser går på tvers av spesifikke fag (NOU 2014:7, 2014).

### 3.1.3 NOU 2015:8 Fremtidens Skole

15. juni 2015 avga det samme utvalget sin hovedutredning til kunnskapsdepartementet. NOU 2015:8 *Fremtidens Skole*. I denne utredningen bygger de videre på, og konkluderer med at fagene i Kunnskapsløftet og Kunnskapsløftet Samisk (Utdannings og, forskningsdepartementene, 2006) trenger fornyelse. Dette for å møte framtidige kompetansebehov i arbeids og samfunnslivet. De peker spesielt på faktorer for at skolegangen skal bidra til elevenes mestring i livet. Både som privatpersoner, samfunnsborgere og yrkesutøvere. For å oppnå dette må skolen legge til rette for at det utvikles en dyp forståelse for det de lærer innenfor fag og på tvers av fag. De sier videre at læring som fører dybdeforståelse, og som elever kan overføre til andre sammenhenger, blir enda viktigere i framtiden (NOU 2015:8, 2015).

### 3.1.4 Stm 28 2016 Fag-Fordypning-Forståelse. En fornyelse av kunnskapsløftet

I 2016 kom Stortingsmelding 28:2016, *Fag – Fordypning – Forståelse En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Denne meldingen fastsetter retningen for videre arbeide med det vi i dag kjenner som *Fagfornyelsen*. Stortingsmeldingen legger vekt på innspillene fra den overnevnte NOU 2014:7 og NOU 2015:8, også kalt Ludvigsen utvalget. Departementet konkluderer i denne meldingen med at sammenhengen mellom de ulike delene i læreplanverket var mangelfull. Derunder at disse ikke reflekterer formålsparagrafen i opplæringsloven på en systematisk måte. Det ble derfor igangsatt arbeide med ny generell del. Videre skulle alle fag i grunnskolen og de gjennomgående fagene videregående opplæring fornyes. Da for å gi bedre læring og forståelse for elevene og derunder gi tydeligere retning for lærernes valg av innhold i fagene. (Meld. St. 28, 2016)

### 3.1.5 Ny Overordnet læreplan

Læreplanverket består av overordnet del, fag og timefordelingen og læreplaner i de enkelte fag. Ny læreplan, overordnet del- verdier og prinsipper for grunnopplæringen, som foreslått i stortingsmelding 28:2016 ble fastsatt i kongelig resolusjon 1. september 2017. Og ble tatt i bruk i skolen fra og med høsten 2020. Læreplanen starter med å referere formålsparagrafen i opplæringsloven. Videre er læreplanen delt i 3. Kapittel 1 omhandler opplæringens verdigrunnlag. Kapittel 2 tar for seg prinsipper for læring, utvikling og danning. Og kapittel 3, som omhandler prinsipper for skolens praksis.

Når det gjelder kapittel 1, så oppsummerer det en rekke verdier som kommer fra formålsparagrafen, og som hevdes å være verdier som samler Norge som samfunn. I formålsparagrafen heter det at verdier fra kristen og humanistisk arv og tradisjon. Til eksempel nevnes respekt for menneskeverd og naturen. Videre åndsfrihet, nestekjærlighet, tilgivelse, likeverd og solidaritet. I tillegg påpekes det at disse verdiene er forankret i menneskerettighetene. Disse verdiene skal stå som en grunnmur for hele skolens virksomhet, og skal prege skolen og lærerens møte med eleven og hjemmet.

I kapittel 2 pekes det på at skolen har et dobbelt oppdrag. Et dannelsesoppdrag og et utdanningsoppdrag. Disse prinsippene som er oppnevnt i dette kapittelet, skal hjelpe skolene med å løse det oppdraget. I dette kapittelet omtales det å, lære å lære. Det å, som elev kunne reflektere over sin egen læring, og gjennom det bidra til mestringfølelse og selvstendighet. Opplæringen skal fremme elevens motivasjon, holdninger og læringsstrategier, samt legge et grunnlag for livslang læring.

I kapittel 3 omtales prinsipper for skolens praksis. Her påpekes det at skolen skal møte eleven med tillit, respekt og krav. De skal gis utfordringer som fremmer danning og lærelyst. For å oppnå dette kreves det er profesjonsfelleskap som er engasjerte i å utvikle skolen. Elevens læring og utvikling skal stå i fokus for skolens virksomhet. Alle elever skal gis likeverdig mulighet til læring og utvikling, uavhengig av deres forutsetninger.

Elevene skal få mulighet til å utforske dybden i de ulike fagområder. Det å legge til rette for dybdelæring, innebærer at en må ta hensyn til at de enkelte elever er forskjellige. De lærer i ulikt tempo, med ulik progresjon. Dette krever kunnskap om hvordan hver enkelt elev lærer, og hva de kan fra før. Det forutsettes en tett enkeltvis

oppfølging. Og det hevdes at elever som opplever mestring, motiveres til å bli mere utholdende og selvstendige (Kunnskapsdepartementet, 2017)

### 3.1.6 Nye læreplaner med Fagfornyelsen, Kunnskapsløftet 2020

Fagfornyelsen er navnet på prosessen med å utvikle og innføre nye læreplaner i Kunnskapsløftet 2020. Disse læreplanene ble tatt i bruk fra høsten 2020. Samtidig kom det på plass ny tilbudsstruktur for de yrkesfaglige utdanningsprogram. De nye fagplanene i Kunnskapsløftet 2020 blir gradvis innført fram til høsten 2020.

Myndighetene og partene i arbeidslivet samarbeider om å utvikle tilbudet for fag- og yrkesopplæring (Utdanningsdirektoratet, 2022).

Arbeidet med de nye læreplanene startet høsten 2017, for fagene i grunnskolen, og de gjennomgående fagene i videregående skole. Arbeidet med læreplanene for yrkesfaglige utdanningsprogram startet høsten 2018. Arbeidet bygger på stortingsmelding nr. 28: Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet.

De største endringene i de nye læreplanene for yrkesfaglige utdanningsprogram, er at de legger større vekt på at fagene skal være fremtidsrettet. De skal videre være relevante for elever, lærlinger og arbeidslivets behov. Gjennom de nye læreplanene får man også mulighet til å spesialisere seg tidligere, enn ved læreplanene fra Kunnskapsløftet 2006. Slik at elevene vil lære mere, på et tidligere tidspunkt, om det yrket de skal jobbe med, når de er ferdig utdannet (Utdanningsdirektoratet, 2021).

### 3.1.7 Oppsummering

Opplæringsloven regulerer opplæring i grunnskolen og videregående opplæring. Formålsparagrafen gir en overordnet føring for opplæringen, og hvordan denne skal gjennomføres. Gjennom forskrift til loven, og læreplanverket, gis det mer konkrete føringer på hva opplæringen skal inneholde, og hvordan den skal gjennomføres. I forskrift til opplæringsloven § 1.3, gis det føringer for innholdet i den videregående opplæringen. Spesielt interessant for denne oppgaven, er en setning i denne paragrafen: «Opplæringa i fellesfaga skal vere tilpassa dei ulike utdanningsprogramma.» Slik jeg ser det, gir dette tydelige føringer til hva

fellesfagene skal inneholde, og hvordan de skal gjennomføres, for å være relevante for de ulike programområdene.

Læreplanverket har vært igjennom omfattende revidering de siste årene. Dette har endt opp i nye læreplaner som ble tatt i bruk høsten 2020.

Elevene som er respondenter i denne undersøkelsen, var imidlertid siste kull som ble undervist etter læreplaner fra Kunnskapsløftet 2006.

## 3.2 Læringsteori og relevant annen forskning.

Helt tilbake til tidlig 1900-tall har det blitt lagt vekt på menneskers evne til læring gjennom sosiale prosesser. Det har blitt studert hvor vidt dette er nødvendig for å bidra til motivasjon for læring. I dette kapitlet tas relevante teoretiske perspektiver inn.

### 3.2.1 Konstruktive aktiviteter som sentreringspunkt

John Dewey var en av de tidlige forfektene av det å bruke konstruktive aktiviteter som sentreringspunkt i læringsarbeidet. Han gikk nokså hardt ut i sine betraktninger:

Jeg tror vi øver vold mot barnets natur og gjør det vanskelig å oppnå de beste etiske resultater dersom vi alt for raskt stiller barnet overfor en rekke spesialiserte fag, som lesing, skriving, geografi osv, som ikke har tilknytning til barnets sosiale liv (Vaage, 2000).

Det pekes videre på at de konstruktive aktivitetene bør være sentreringspunkt i læringsaktiviteten. Her beskriver Dewey fag som håndarbeid, sløyd og matlaging. Videre at de spesialiserte fagene bør læres gjennom de praktiske fagene som læringsmedium.

Dewey peker på at i den virkelige verden finnes det sjelden, eller aldri isolerte enkeltobjekter eller frittstående hendelser. En ting eller en hendelse er alltid en del av et større bilde. Altså en del, eller en fase, av den verden vi omgir oss med og lever i (Dysthe, 2001).

Dewey hevder at spørsmålet om metode for læring, kan reduseres til i hvilken rekkefølge barnets evner og interesser utvikler seg. At den aktive siden ved barnet

går forut for den passive i barnenaturens utvikling. Dermed hevder han at det er en god del bortkastet bruk av tid og krefter i læringsarbeidet, siden dette prinsippet ofte blir ignorert (Vaage, 2000).

### 3.2.2 Læringsmetoder

Illeris (Illeris, 2012) trekker fram 4 forskjellige læringstyper. Han trekker fram Kumulativ læring, Assimilativ læring, Akkomodativ læring og transformativ læring.

Man illustrer hjernen med at den inneholder en uendelig rekke med kognitive skjemaer. Disse skjemaene er hjernen i stand til å ta frem i løpet av millisekunder, når man er i en bestemt situasjon. Ved kumulativ læring, innehar ikke individet noe eksisterende skjema å ta frem. Det må derfor i kumulativ læring «opprettes et nytt skjema». En læringstype som i hovedsak forekommer i individets første leveår.

Assimilativ læring dreier seg om at man knytter nye impulser til allerede eksisterende skjema.

Akkomodativ læring handler om, i de tilfeller man kommer ut for ny læring. Uten at det umiddelbart passer med et allerede utviklet skjema. Man må derfor nedbryte eller rekonstruere et allerede utviklet skjema, for å få de nye impulser til å passe inn.

Transformativ læring foretar omorganisering av eksisterende skjemaer. Det kan være typiske være i en krisesituasjon, hvor man må bryte gjennom noen eksisterende begrensninger for å komme videre.

Jeg mener det er meget relevant å se på sammenhengen mellom etablerte kognitive skjema, og hvordan disse aktiveres gjennom relevans i undervisningen.

Nissen (1970) hevder at det må foreligge et sett med tilretteleggelser, om man skal drive assimilerende læring. Det assosierende forløp må ikke gjøres på en slik måte, at det framstår ensporet. Men må inneholde en tilretteleggelse for en søkende atferd. Og at miljøet en skal lære i er preget av så få begrensninger som mulig. Dermed at innlæringsforløpet tilrettelegges for så mange spontanforløp som mulig.



### 3.2.3 Motstand mot læring

Motstand mot læring, eller læringsbarrierer som Illeris kaller det, (Illeris, 2012) handler først og fremst om hinder og motstand mot det å lære. Og Illeris tar fram tre forskjellige former for læringsbarrierer. De første er det man generelt kan kalle feillæring. Det kan dreie seg om at læringens innhold er direkte eller delvis feil. Det kan også være innhold som er uhensiktsmessig. Det kan være feil og mangler i lærerens innholdsmessige forutsetninger. Men det kan også dreie seg om alminnelige misforståelser. Eller det kan dreie seg om at innholdet ikke samsvarer med mottagerens forutsetninger for å motta læring.

Illeris peker imidlertid på det ha kaller læringsforsvar som den største barrieren mot læring. Hvilket er direkte koblet sammen med læringens drivkrafts dimensjon. I ytterste konsekvens, dreier det seg om forsvar mot å erkjenne virkningen av mere eller mindre traumatiske forhold, som igjen fører til fortrenkning av opplevelsen.

Mere utbredt er nok den form for forsvar som en utvikler i det daglige. Det er gjerne forsvar mot den enorme mengden informasjon en står overfor på daglig basis. Om en skulle ta inn all den mengde informasjon en til enhver tid er utsatt for, ville en raskt gå mot et psykisk sammenbrudd. En kan også ta med ambivalens inn i dette. En form for motstridende tanker og følelser som en kan inneha. Man vet godt at man har behov for å lære eller utvikle seg. Samtidig ser en ikke helt meningen i dette, eller orker å mobilisere det som må til for å komme inn i læring.

Siste form for læringsbarriere er det Illeris kaller læringsmotstand. Mens læringsforsvar opparbeides i forkant av læringen, er læringsmotstand noe som oppstår når læringen pågår. Den er da gjerne satt i gang når læringen oppleves som å gå på tvers av den lærende sine holdninger og innsikt. Læringsmotstand kan ofte være en pådriver for å finne nye og alternative måter å lære på. Å derfor stimulere til bedre og dypere læring (Illeris, 2012).

I en studie fra 2012 påpeker at kravene til kunnskaper i norsk, matematikk eller andre teorifag er for høye. Da siden mange elever i utgangspunktet har svake forkunnskaper før de starter på videregående utdanning. Dette igjen fører til lav grad av mestring og motivasjon for å fullføre de allmenne fagene ( Dæhlen et all., 2012). Dette mener jeg kan sees direkte i sammenheng med læringsbarrierer som Illeris

trekker fram. Elevene har ikke de forutsetninger som trengs for å lære, noe som igjen resulterer i læringsforsvar.

Undersøkelsen peker videre på dette som den Norske modellen. At alle skal inn i et system som sikrer den enkelte like muligheter for, til eksempel høyere utdanning. Dette utjevningsprinsippet står i spenningsforhold mot balansen teori og praksis i den Norske yrkesopplæringen. Og mye tyder på at en ikke lykkes med inkludering, siden frafallet i videregående yrkesopplæring er relativt høyt ( Dæhlen et al., 2012).

### 3.2.4 Relevans i utdanningen

Lave og Wenger tar fram det de kaller for mesterlæringen. Her er det det grunnleggende prinsipp å bli utdannet til en fagperson. Som for eksempel snekker eller mekaniker. Man lærer seg disse profesjonene gjennom å delta i et yrkesfelleskap. Her skapes kunnskapen og ferdighetene gjennom samspill i ulike situasjoner. En lærer gjennom praktiske oppgaver, som er avhengig av deltakerens kompetanse og interesse i hver enkelt situasjon. De skiller seg derfor mye fra den standardiserte og formelle skoleopplæringen. Lave og Wengers syn på situert læring, peker på betydningen av å befinne seg i, og identifisere seg med et praksisfelleskap. Og retter videre mot rikt strukturerte læreprosesser, i skiftende kontekster (Lave & Wenger, 1991, Hiim, 2013). Dette tar, slik jeg ser det fram den største skillelinjen mellom skole og opplæring i bedrift. I bedrift jobber lærlingen sammen med en erfaren person, og mot spesifikke arbeidsoppgaver. I motsetning til skolehverdagen, hvor elevene har timeplanbestemte fag og standardiserte generelle øvinger. Til eksempel skiller man mellom programfag og fellesfag. I en mesterlæring, er disse fagene innbakt og innlemmet i opplæringen. Lærlingen må tilegne seg almene kunnskaper, som er relevant for å løse de spesifikke oppgavene som foreligger. Dette samsvarer godt med Dewey sin tankegang om å bruke pragmatiske fag som sentreringpunkt for opplæringen omtalt i kapittel 3.2.1 (Vaage, 2000).

Hiim (Hiim, 2013) hevder at mange elever som startere på yrkesfaglig utdanning har en klar oppfatning av hva de ønsker å utdanne seg til. Og fremhever at mange elevers motivasjon og lærelyst henger sammen med yrkesvalget, og det å ha et mål.

Motivasjon for læring henger tett sammen med relevans. Det at elevene har en oppfattelse av at noe er relevant for deres spesifikke yrkesvalg eller deres privatliv

ellers, gjør at elevene ser en mening med opplæringen. Nilsen og Haaland (Nilsen & Haaland, 2013) hevder at mening og motivasjon er to sider av samme sak. Og videre at elevene opplever læringen som relevant for egne yrkesambisjoner og interesser. Og at arbeidet er lagt opp på en slik måte, at elevene opplever mestring. Om dette er ivarettatt, vil elevene oppleve skolearbeidet som en berikelse i seg selv, og trenger ikke ytre motivasjon i form av belønninger som til eksempel kan være karakterer.

Bødtker-Lund et al (2017) peker på det de mener er hovedutfordringen i VG 1 og brede VG 2 yrkesfag. De tar fram mangel på yrkesrelevans og elevenes opplevelse av mening. Videre hvordan dette fører til demotivasjon og mulig frafall fra den videregående opplæringen. De påpeker at det må gjøres omfattende endringer på både innhold og arbeidsmåter. Dette for å gjøre opplæringen god for elever med ulike yrker som mål. Det tas fram, at opplevelse av relevans er avgjørende for læringsarbeidet. Siden det er krevende å oppnå yrkesrelevans i opplæringen, resulterer det i lav interesse for opplæringen. Noe som i neste rekke påvirker kvaliteten på fagarbeid, yrkes- og yrkesfaglærerkompetanse samt yrkesstoltheten.

Samme undersøkelse påpeker at de fleste av læreplanene på vg 1 yrkesfag, ikke innehar en formulering som stiller krav til opplæringen når det gjelder yrkesrelevans. Heller ikke at opplæringen skal tilpasses til elevens interesser og eventuelle yrkesplaner.

Det pekes på at lærere, og lærerteamenes kompetanse, har stor betydning for om det oppnås yrkesrelevans i de ulike fagene. Noe som kan være et resultat av lærernes behov for kompetanseutvikling.

Den overnevnte undersøkelsen er gjennomført med utgangspunkt i lærerplaner fra Kunnskapsløftet 06 (Utdannings og, forskningsdepartementet, 2006). Elevene som har deltatt i min undersøkelse var siste vg 2 klasse som ble undervist etter disse planene. Året etter ble læreplaner fra Fagfornyelsen iverksatt, som nevnt i kapittel 3.1.6.

Nilsen og Haaland (2013) peker på at dersom skolebasert yrkesopplæring skal ha relevans, må det være en klar sammenheng mellom det elevene møter i skole og det de møter ute i bedrift. Og at skolens undervisningsmaterieell er oppdatert i henhold til

det som brukes ute i bedrift. Det finnes eksempler på skoler som arver utstyr fra bedrifter som har kjøpt nytt.

### 3.2.5 Fellesfag og yrkesretting

Yrkesretting av fellesfagene har vært tema mange år tilbake i tid. Før det omtales perspektiver rundt yrkesretting av fellesfagene, er det viktig å påpeke en faktor. Det at fellesfagene også har sin egenverdi som gjerne ikke kan bli yrkesrettet. Dert påpekes et behov for også å gi elevene opplevelser og kunnskaper som ikke omhandler deres fremtidige yrkesliv. Da interesser som kunst, kultur og idrett. Det å kunne skape muligheter for felles kulturelle opplevelser og utvikle sosial forståelse og verdier som viktige i et demokratisk samfunn (Hiim, 2013).

I kapittel 3.2.3 tas det fram at mange elevers motivasjon og lærelyst henger sammen med yrkesvalget, og det å ha et mål.

Det foreligger en rekke initiativer for å gjøre elevene mer motiverte for fellesfagene. Man har til eksempel FYR (Fellesfag, yrkesretting og relevans) prosjektet (Utdanningsdirektoratet, 2014). Yrkesretting har også blitt satt på dagsorden gjennom nye læreplaner i fagfornyelsen (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det tas imidlertid frem flere utfordringer med det å gjennomføre yrkesretting av fellesfag i praksis. Hiim (2013) skriver at det foreligger et etablert strukturelt og institusjonelt skille mellom utdanning av yrkesfaglærere og allmenfaglærere. Hvilket betyr at allmenfaglærere er formelt kvalifisert til å undervise på yrkesfaglige utdanningsprogram. Kvalifisert uten å nødvendigvis kunne særlig mye om yrkesfag og yrkesretting. Dette har også medført at det er gjort lite forskning på dette området. Som igjen gir lite kunnskap om effekt og metode når det kommer til yrkesretting av fellesfagene.

Det formelle oppsettet av tid og timeplanstruktur er også en begrensende faktor som gjør seg gjeldende. Fellesfaglærere har fag på mange ulike klasser og trinn. Noe som skaper utfordring for samarbeid på tvers av fag. Det er utfordrende å finne tid til koordineringsmøter og det å jobbe sammen om undervisningsopplegg (Hiim, 2013).

Weick (1976) beskriver skoleorganisasjonen som et profesjonelt byråkrati. Men i videre forstand som et løst koblet system. Det vil si at hver enkelt lærer styrer sine klasser, og danner en slags «organisasjon» i sitt klasserom eller verksted. Det er lav innblanding fra ledere og andre aktører. Men koblingene «blir strammet til» om det er behov for det i spesielle situasjoner, og man jobber tettere med andre aktører i

systemet.

Videre, at det foreligger en sentralt gitt eksamen i fellesfag, som er lik for alle de ulike programområdene anses som en utfordring. Lærere tenderer da til å bruke tid på å forberede elevene til denne eksamen, og prioriterer bort yrkesretting.

Det er definert en rekke muligheter når det kommer til yrkesretting av fellesfagene. Det pekes på det å bruke kunnskapsbehov i yrkesutøvelsen som utgangspunkt for innholdet i fellesfagene. Dette kan til eksempel være å bruke norskfaget til å beskrive utfordringer og oppgaver som møter dem i arbeidspraksisen. Det er også slik at elevene trenger å lære seg norske fagbegreper, kunne lese faglitteratur og kunne lage rapporter for utført arbeide. Reell yrkesretting av fellesfagene innebærer å kunne ta utgangspunkt i realistiske praktiske oppgaver som krever yrkesfaglig kompetanse. Slike kunnskaper tjener som redskaper for at eleven skal kunne planlegge, gjennomføre, vurdere og dokumentere det utførte arbeidet (Hiim, 2013).

Undersøkelser viser at det er en grunnleggende forståelse ute blant elevene om det de trenger den kunnskapen de lærer i fellesfagene. Det blir tatt fram til eksempel at man trenger matematikk for å kunne gjøre grunnleggende beregninger. Og at man trenger engelsk og norsk for å kunne kommunisere verbalt og skriftlig (Hiim, 2013).

Kunnskapsdepartementet gjorde i 2014 en undersøkelse for å kartlegge og få en oversikt over hvordan yrkesretting av fellesfag praktiseres ute i skolene. Denne undersøkelsen viste at yrkesretting som en tett integrasjon mellom programfag og fellesfag forekommer, men er lite utbredt. Undersøkelsen viser at det forekommer i 10-25 prosent av fellesfagklassene. Med tett integrering menes felles prosjekter, vurdering basert på fellesprosjekter og samkjøring av undervisningsplaner. En ser også at store skoler og skoler med høy andel yrkesfagelever har høyere grad av yrkesretting en de mindre. Det viser seg også at skoler som ligger i en kommune med høy sysselsetting i den private sektor, altså et sterkt næringsliv, legger bedre til rette for yrkesretting en andre skoler.

Selv om en yrkesretter fellesfagene, så er det ikke all yrkesretting som oppfattes som relevant av elevene ( Vaag Iversen et al., 2014)

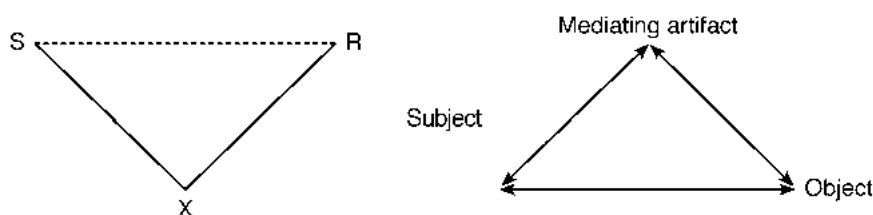
### 3.2.6 Virksomhetsmodellen som læringsmodell

Yrjö Engeström kom i 1987 med det som omtales som virksomhetsmodellen. Den er også omtalt som Aktivitetsmodellen (Vestøl, 2008). Det understrekes at begrepet virksomhet, her ikke refererer til et firma eller organisasjon, men en målrettet aktivitet (Illeris, 2012)

I forbindelse med beskrivelsen av aktivitetsmodellen, sier Engeström at en læringsteori må besvare 4 sentrale spørsmål: (1), Hvem er det som skal lære, og hvordan er de definert og allokert. (2) Hvorfor lærer de, hva er det som får de til å engasjere seg i læringen? (3) Hva lærer de, hva er resultatet av læringen? Og (4), Hvordan lærer de, hvordan er læringsprosessen?

Engeström har foretatt en videreutvikling av Vygotsky sin medierende triangel. Ideen her er at det er en direkte kobling mellom menneskers stimuli og responser. Som i neste rekke, påvirkes av ulike medierende artefakter. Medierende artefakter, kan beskrives som redskaper. Disse redskapene kan være alt fra språk, til fysiske redskaper og verktøy, som brukes for å tilegne seg kunnskap (Engeström, 2001). Vygotsky kunne gjerne kalle dette for «psykologiske redskaper». Som da for eksempel språk, regnesystemer, formler og regler (Dysthe, 2001).

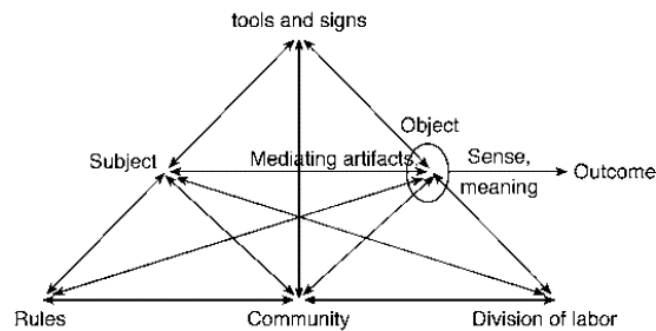
I sine tekster, kaller Engeström dette for første generasjon virksomhetsteori.



FIGUR 2 VYGOTSKYS MEDIERENDE TRIANGEL (ENGESTRÖM, 2001, s. 134)

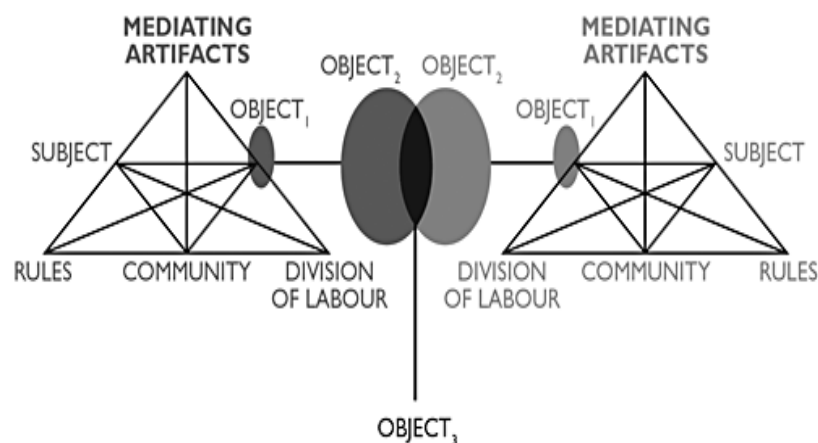
Vygotskys kollega og tilhenger Leont'ev jobbet videre med denne teorien etter Vygotskys død. Han gjorde da forsøk på å forklare forskjellen på, men også sammenhengen mellom det enkelte individs aktiviteter, og individers aktiviteter i samhandling med andre. Leont'ev gikk selv aldri til det skritt å lage noen grafisk framstilling eller gjorde endringer på Vygotskys opprinnelige triangel (Engeström,

2001). Engeström hevder at om en skulle fremstille Leont'ev tanker i en modell, ville den gjerne sett ut som figuren under.



**FIGUR 3 VIRKSOMHETSSYSTEM (ENGESTRÖM, 2001, s. 135)**

Den øverste triangelen i virksomhetssystemet finner man den opprinnelige trekanten, som er individfokusert. Vygotsky sin berømte triangel, betraktes likevel som det Engeström kaller «toppen av isfjellet». Mens Vygotsky var sentrert rundt individets handlinger, snakket Leont'ev nå om individet i samhandling med et kollektivt felleskap. Med denne nye måten å forstå på, tok man et stort skritt fremover. Ved å flytte søkelyset fra individet, til hvordan det samhandler med det kollektive felleskap det er en del av. Læring oppstår da som et resultat av menneskers i kontekst av sosiale samhandling (Illeris, 2012, Engeström, 2001).



**FIGUR 4 3. GENERASJON VIRKSOMHETSTEORI (ENGESTRÖM, 2001, s. 136)**

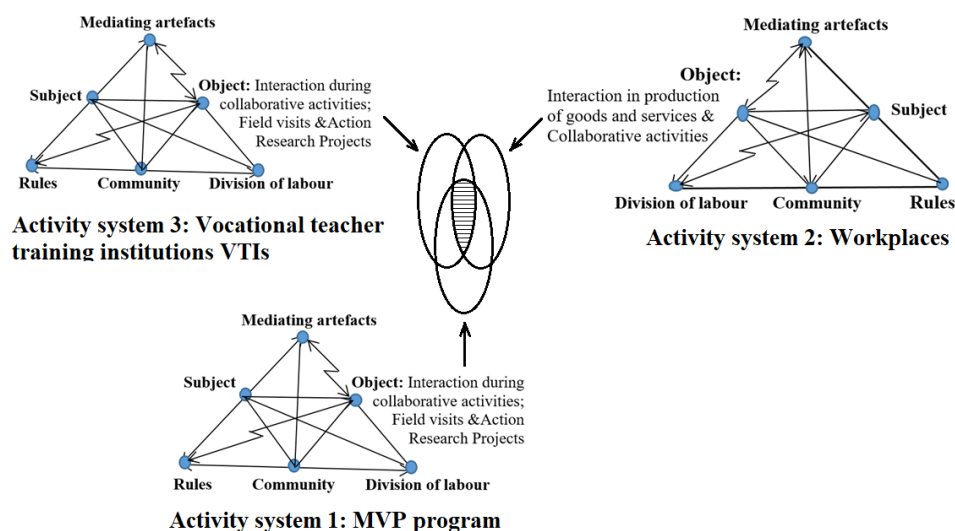
Engeström (Engeström, 2001) har videre tatt fram det han kaller 3. generasjons virksomhetsteori. Det fremstilles grafisk i modellen over. Dette krever at to eller flere

virksomhetssystemer møtes i et objekt nummer 3. Han omtaler dette som ekspansiv læring. Et eksempel på dette kan være en elev som er ute i praksis i bedrift. Eleven tilhører normalt virksomhetssystemet skole. I bedriften møter han et nytt virksomhetssystem, bedriften. Ved å samhandle mellom disse systemene oppstår det ny kunnskap. Eleven lærer hvordan bedriften fungerer, og hvordan ting gjøres der. Bedriften får også kjennskap til skolens system. Gjennom dette oppstår det ny læring for begge parter.

I tradisjonelle læringsteorier fokuseres det på prosesser, hvor subjektet, tradisjonelt individet, erverver bestemte kunnskaper. Og gjennom dette føre til relativt varige endringer i subjektets atferd. Det er derfor også en forutsetning at de kunnskaper som skal erverves, er relativt stabile og veldefinerte. Engeström peker på at objektet i et virksomhetssystem er bevegelige mål, som ikke kan reduseres til kortsiktige beviste mål. Læringsvirksomhet, eller læringsaktivitet, kjennetegnes av hele det virksomhetssystemet den lærende opptrer i. Ekspansiv læring frembringer derigjennom nye kulturelle virksomhetsmønstre, som fremstår relativt dynamiske. Således at objektet i virksomhetssystemet er bevegelige mål, som ikke kan begrenses til konkrete kortsiktige mål.

Arninaitwe og Sannerud (2019), har undersøkt hvordan læring, i et samspill mellom institusjon og arbeidsplass foregår. De har satt dette inn i et virksomhetsteoretisk perspektiv. I undersøkelsen var det samspill mellom tre ulike virksomhets systemer. De tre systemene er representert gjennom yrkesfaglærer utdanningen og masterløp i yrkespedagogikk ved Kyambogo University i Uganda, samt arbeidsplasser som de hadde tilknytning til. Under illustrerer figuren disse tre aktørene, satt inn i et virksomhetsteoretisk perspektiv.





FIGUR 5 VIRKSOMHETSSYSTEMER I SAMMHANDLING (ARINAITWE & SANNEUD, 2019, s. 115)

Et funn i denne undersøkelsen, var at samarbeidsaktiviteter mellom de ulike aktørene, førte til en forbedring i læringsaktiviteten og arbeidspraksis. Samarbeidet ga deltakerne mulighet til å lære gjennom problemløsning og naturlig tilhørende aktiviteter.

Denne undersøkelsen er utført for studenter og elever på et høyere utdanningsnivå, og i et annet land enn hva min undersøkelse er gjennomført i. Likevel er mye av innholdet i undersøkelsen overførbart til min undersøkelse.

I min undersøkelse, har jeg identifisert 3 ulike virksomhetssystemer som står i relasjon til hverandre. Den ene er yrkesfaglig fordypning. Her er elevene i praksis i bedrift. De lærer nye ting i bedriften, samt at de anvender kunnskap fra skolen. De to andre er programfagene som elevene har på skolen. Og det tredje er fellesfagene. Når objektene fra disse tre læringsaktivitetene møtes, dannes det nye felles oppkonstruerte objekter.

Hele kapittel 3 har tatt for seg styrende dokumenter, teoretiske perspektiver og relevant forskning. Kapittel 3.1 tok for seg de overordnede, styrende dokumenter for videregående opplæring i Norge, med opplæringslov, offentlige utredninger og læreplanverket. Kapittel 3.2 Læringsteori, og relevant forskning som skal medvirke i drøfting og belysning av problemstilling.

Kapittel 4 vil ta for seg valg av metode, og begrunnelse for dette. Samt framgangsmåte for datainnsamling og analyse.

## 4 Metode

Denne masteroppgaven er en avsluttende oppgave for mine studier ved master i Yrkespedagogikk på OsloMet, fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier. I den forbindelse, har jeg hatt anledning til å prøve ut ulike metoder og brukt de i mindre oppgaver fram mot denne. Temaet handler om hvordan elevene erfarer skolehverdagen, og relevans i den. Jeg finner det nærmest selvsagt, at en da må spørre elevene om dette. Siden jeg jobber i feltet selv, ville jeg stille meg relativt åpen til hva elevenes erfaring var. Jeg valgte derfor et semistrukturert intervju, med en intervjuguide som gir rom for at respondentene skulle kunne komme med egne betraktninger. På den måten kunne disse bringe nye erfaringer og opplevelser fram. Jeg har benyttet denne metoden med gode resultater tidligere. Min erfaring er, at det kan komme frem mange opplysninger, som er særdeles interessante, som jeg selv ikke hadde tenkt på før datainnsamlingen startet. Det ble også underveis valgt å gjøre en metodetriangulering. I hele kapittel 4, med underkapitler, vil dette bli nærmere omtalt. I kapittel 4.1 skal vi se på valg av metode, og begrunnelse for dette.

### 4.1 Valg av og begrunnelse for valg av metode

Denne undersøkelsen ble gjennomført i en videregående skole i Viken fylke. Det er en skoleorganisasjon som jeg selv er en del av. Jeg vil derfor innledningsvis se på noen fordeler og ulemper ved å jobbe med forskningsarbeide i egen kultur.

En jobber eller opptrer da til daglig i den kulturen man skal undersøke. De man skal forske på, er kanskje kolleger eller elever. Og dermed har en også en sosial tilknytning til disse menneskene.

Wadel (Wadel, 2016) sier at det å drive feltarbeid i egen kultur, innebærer å studere en del av sin egen virkelighet. Han peker på at det gjerne er enklere å drive feltarbeidet i egen kultur på mange områder. Særlig rent praktisk. Man kan «stammespråket», og man kan gå ut ifra at de man studerer, har andre likheter med oss selv.

Men det kan også by på en rekke utfordringer ved å undersøke i egen kultur. Wadel tar spesielt fram det at man tar ting for gitt. En besitter en stor mengde kunnskap om

egen kultur. Det at man tar en rekke ting for gitt, gjør at ting ikke blir oppdaget og satt ord på.

For å kunne finne ut hvordan elevene beskriver sin egen hverdag, så jeg på det som vesentlig å spørre nettopp elevene om dette. Tidligere gode erfaringer, og studie av mulige metodiske tilnærminger gjorde at jeg derfor valgte semistrukturerte forskningsintervju.

Semistrukturerte livsverdensintervju bygger på fenomenologisk metode. Kvale og Brinkmann (2015) sier at når det er snakk om kvalitativ forskning, er fenomenologi et begrep som tar frem interessen for å forstå sosiale fenomener, ut fra aktørenes egne perspektiver. Og videre at det semistrukturerte livsverdensintervjuet brukes når temaer fra dagliglivet skal belyse intervjupersonens egne perspektiver.

Postholm og Jacobsen (2018) peker på at det i et semistrukturert intervju har forskeren temaer og forslag til noen spørsmål klare. Men at man ikke er opptatt av å ta frem disse i noen bestemt rekkefølge. Men at man stiller spørsmålene der det er naturlig å bringe de inn i kommunikasjonen. En bør også være åpen for at respondentene kan bringe temaer inn i samtalen, som forskeren ikke har tenkt over på forhånd. En kan også tilegne seg kunnskap i løpet av intervjuet, som gjør at forskeren ønsker å stille nye spørsmål.

Selv om dialogen i en intervjusituasjon kan virke harmonisk og avslappet, hevder Kvale og Brinkmann (2015) at man ikke bør betrakte et forskningsintervju som en fri dialog mellom likestilte parter. Et forskningsintervju er en spesifikk profesjonell samtale, med et klart asymmetrisk maktforhold mellom forsker og den som blir intervjuet. Intervjueren har gjerne vitenskapelig kompetanse. Vedkommende setter i gang og definerer situasjonen. Videre bestemmer forskeren tema, stiller spørsmål og beslutter hvilke spørsmål som skal følges opp. Han/hun er til slutt den som avslutter samtalen. Intervjuene er også gjerne en enveis dialog. Intervjuer spør, den intervjuede svarer (Kvale & Brinkmann, 2015).

Som nevnt over, ble undersøkelsen gjennomført i egen kultur. Og i en klasse som jeg selv er lærer. Innledningsvis etter utforming av forskningsskisse og problemstilling, var ønsket å foreta undersøkelsen i en annen klasse på vg 2 yrkesfag. Gitt argumenter for og imot dette, ble det likevel gjennomført i egen klasse. Det var i stor grad av praktiske hensyn. Da i hovedsak smittevern hensyn på grunn av Covid19.

Respondentene tilhørte min egen kohort, og det var derfor mulig å gjennomføre et intervju en til en. Det ble vurdert å gjennomføre intervjuer på Teams. Men respondentene skal føle seg trygge i intervju situasjonen. Dette, sammen med en vurdering av Teams som kommunikasjonsmiddel, og de begrensningene det gir, gjorde at dette ble valgt bort. En total vurdering med henblikk på mulige komplikasjoner, utfordringer med å tolke kroppsspråk og generelt en kunstig intervjusituasjon ligger bak denne vurderingen.

Det ble trukket ut 5 tilfeldige respondenter fra en yrkesfagsklasse på VG 2. Det var en ekstern person som sto for dette uttrekket.

Det var derfor nødvendig å gjøre seg godt kjent med de utfordringer og faktorer en må være bevisst når det gjennomføres undersøkelser i egen kultur.

Jeg reflekterte over dette, og det å gjøre intervjusituasjonen så symmetrisk som mulig ble viktig. Det ble ivaretatt gjennom å ha en avslappet og uformell tone i intervjuene. Det, sammen med å gjøre respondentene tydelig oppmerksom på deres anonymitet, virket å stimulere til trygghet og oppriktighet fra respondentene.

Til å registrere svar på intervjuene, ble det brukt en kryptert app, «Diktafon», som er koblet sammen med tjenesten «Nettskjema», utgitt av Universitetet i Oslo (Universitetet i Oslo, 2021).

For å øke validiteten på intervjuene, besluttet jeg å gjøre en metodetriangulering. Halvorsen (2008) hevder at svakheter som ligger til kvantitative datainnsamlingsmetoder, kan oppveies av styrkene ved kvalitative, og omvendt. Som forsker kan man ofte være tjent med å kombinere disse metodene i en metodetriangulering. Om en finner sammensvarende resultater fra begge metodene, styrker dette validiteten til studien.

Selv om denne spørreundersøkelsen ikke kan betraktes som kvantitativ, mener jeg den bidrar til å øke undersøkelsens validitet. Dette blir nærmere omtalt i kapittel 4.7 om vurdering av undersøkelsens validitet og reliabilitet.

Det ble også laget et spørreskjema, som ble sendt ut til 2 andre VG 2 klasser på yrkesfag ved samme skole. Disse ble tilfeldig trukket ut av eksterne.

Ved å sammenligne svarene fra spørreundersøkelsen, med de svar som ble gitt i av respondentene i intervjuene, ville en kunne få en indikasjon på intervjurespondentenes oppriktighet. Og dermed intervjuenes validitet

Ved innsamling av spørreundersøkelsen, ble samme tjeneste, «Nettskjema» brukt. Der finnes det også en modul for elektroniske spørreskjemaer (Universitetet i Oslo, 2021).

Dette kapittelet har gitt en overordnet begrunnelse for valg av metode og utvalg. I neste kapittel blir utvalg deltakere og rammer nærmere beskrevet.

Neste kapittel tar for seg deltakere, rammer og utvalg av respondenter til undersøkelsen.

## 4.2 Deltagere, rammer og utvalg,

En populasjon, er en gruppe eller en mengde enheter man ønsker å forske på som helhet. Som eksempel, alle elever på vg 2 yrkesfag i Norge. Et utvalg representerer en gruppe trukket ut fra denne populasjonen. I den sammenheng kan man for eksempel gjøre en undersøkelse blant alle elever på vg 2 yrkesfag ved 30 skoler. Disse 30 skolene utgjør da et utvalg av populasjonen.

I streng vitenskapelig forstand, sier utvalget vårt kun noe om de vi faktisk har foretatt undersøkelsen på. Samtidig vil det være svært tid, økonomisk og praktisk krevende å gjennomføre undersøkelser på en hel populasjon. Man ønsker derfor gjerne å trekke slutninger for en populasjon på grunnlag av et utvalg. En ønsker å generalisere (Halvorsen, 2008).

Det finnes flere strategier for å velge ut de respondentene man skal benytte i en undersøkelse. Ofte vil man gjøre utvalg med begrunnelse i å dekke en vis bredde i erfaringer og synspunkter, og gjøre et utvalg ut fra dette (Skilbrei, 2019).

Desto større utvalget er, desto sannsynlighet er det for at utvalgets egenskaper er lik populasjonen. Det påpekes likevel at et mindre, men mer representativt utvalg, er mer troverdig enn et større, men ikke representativt (Halvorsen, 2008).

Wadel (2016) hevder at innen kvalitativt orienterte forskere opererer med utvalg, der respondentene har noe til felles. Han sier at det innenfor kvalitativ forskning, er legitimt å vurdere til eksempel et eneste ektepar, et venninnepar eller lignende. Denne legitimiteten kommer an på om man ønsker å gå dypere inn i par-relasjonen, enn hva som er forsket på tidligere.

Som nevnt i kapittel 4.1, ble deltakere i intervju undersøkelsen trukket ut fra en yrkesfagklasse på VG 2. Informantene ble trukket ut, ved at det ble lagt lapper med tall på i en eske. En ekstern person trakk ut 5 lapper, hvor nummeret anga respondentenes nummer etter alfabetisk rekkefølge på en liste. Klassen hadde totalt 10 elever.

Samtlige som ble trukket ut svarte initialt ja til å delta på intervjuene. Før intervjuene startet, ble de informert om sine rettigheter, og mulighet til når som helst å trekke seg. Dette jamfør samtykkeerklæring godkjent av NSD (Norsk Senter for forskningsdata). Ingen av respondentene valgte da å trekke seg fra intervjuet.

Etter at intervjuene var gjennomført, ble spørreskjema sendt ut til 2 tilfeldig uttrukne klasser på VG 2 yrkesfag på samme skole. Skjemaet ble sendt ut elektronisk via kontaktlærer for de aktuelle klasser. Utsendelsen inneholdt informasjon om prosjektet med utdrag fra samtykkeskjema som ble brukt i forbindelse med intervjuene. Elevene svarte på spørreundersøkelsen anonymt, og kunne derfor la være å svare på undersøkelsen om de ikke ønsket. Til sammen var det 30 elever i disse klassene. Av de var det 29 som svarte på spørreskjemaet. Fra skolens administrasjon, fikk jeg opplyst, at det på undersøkelsestidspunktet var 130 elever som gikk på vg 2 yrkesfag. Utvalget for spørreundersøkelsen utgjorde da 23 % av elevene på vg 2 yrkesfag.

Kapittel 4.3 omtaler forberedende arbeid til undersøkelsen.

### 4.3 Forberedende arbeid

Før datainnsamlingen startet, ble det foretatt en avklaring med ledelsen på skolen angående det å drive dette undersøkelses-arbeidet i skolens organisasjon. Det ble konferert med rektor muntlig, samt at det ble sendt en formell e-post. Denne e-posten inneholdt informasjon om prosjektet, samt hvilke utvalg som var ønsket brukt. Videre hva hensikten med prosjektet var, og hvilke utvalg som var ønsket intervjuet. Ledelsen var positivt innstilt til prosjektet. Det ble også drøftet og informert om dette i skolens ledergruppe. Videre ble det foretatt utvalg av intervju respondenter i henhold til beskrivelsen i kapittel 4.2. Intervjurespondentene fikk forelagt skriftlig den informasjonen som ledelsen var gitt. Samt at de ble forelagt informasjonsskjema godkjent av NSD.

Etter intervjuene ble det besluttet å utforme et spørreskjema og sende ut til respondenter i andre klasser enn i den som utvalget av intervjurespondenter representerte. Disse klassene ble trukket ut tilfeldig. Respondentene til spørreundersøkelsen ble informert om prosjektet via e-post som ble sendt via klassens kontaktlærer. Disse respondentene ble informert om det samme som ledergruppen og intervju-respondenter. Respondentene på spørreskjema undertegnet ikke på samtykkeerklæring. Dette siden svarene på spørreundersøkelsen ikke benyttet datainnsamlingsmetode som gjorde respondentene sporbare på noe måte.

I neste kapittel vil det bli gjort rede for utvikling av intervjuguide.

### 4.4 Utvikling av intervjuguide

Brinkmann og Tanggaard (2018) hevder at det å gjøre et intervju, gjøres for å få innblikk i menneskelige opplevelser, sett fra deres ståsted. Kvale og Brinkmann(2015) sier også at det kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå verden sett fra intervjupersonens side.

Det var derfor et naturlig når metode skulle bestemmes, å velge intervjuform. Problemstillingen som skulle belyses var «Hvordan erfarer elever på vg 2 yrkesfag relevans i undervisningen?»

Jeg anså det da å ligge i problemstillingens natur, å spørre elever på VG 2 yrkesfag om dette. I forberedelsen til intervjuet ble det lagt vekt på å utforme en intervjuguide. I den utformingen var det viktig å utforme spørsmål egnet til å belyse problemstillingen. Det ble viktig å utforme spørsmål som var gjenkjennelige og forståelige for respondentene. Det ble ansett som viktig, å sette innledende motivasjon i sammenheng med den daværende opplevelsen av situasjonene. Det ble derfor innledet med et spørsmål om bakgrunn og motivasjon for at eleven hadde valgt den studieretningen de hadde. Videre hadde elevene gått et halvt år på VG 2 når intervjuet ble gjennomført. Det ble derfor spurt om de fortsatt innehadde samme motivasjon som når de valgte studieretning. Altså om skoleåret så langt sto til forventningene de hadde ved skolestart. For å kunne ha kunnskap om det til enhver tid gjellende behovet og utviklingen i yrkeslivet, må skole og yrkesliv samarbeide tett. Det heter i forskrift om yrkesfaglig fordypning, at yrkesfaglig fordypning skal gjøre det mulig å veksle mellom læringsarenaer og gi elevene mulighet til å oppleve realistiske arbeidssituasjoner i læringsarbeidet (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Det ble derfor spurt om hvordan elevene opplevde skolens samarbeid med yrkesarenaene som er aktuelle for deres studieretning.

Erfaringsmessig har elevene ulike mengde yrkeserfaring når de starter på VG 2.

Noen har jobbet mye i form av deltidsjobber og sommerjobber. Mens noen har ikke jobbet i det hele tatt. På intervjutidspunktet hadde elevene vært ute i praksis i bedrift tidligere i skoleåret. Jeg anså det som viktig, for at de skulle kunne beskrive sin opplevelse av relevans, at de hadde vært ute i praksis gjennom yrkesfaglig fordypning. Dette for å kunne beskrive hvordan de opplevde skolens aktiviteter sin relevans sett opp mot yrkeslivets aktiviteter, samt å sette det i sammenheng. Det ble både spurt om sammenheng mellom læringsaktiviteten, opplæringsfasiliteter og lærernes kunnskaper. Da i både programfag og fellesfag.

Det ble ikke gjennomført prøveintervju. Intervjuguiden ble drøftet i læringsgruppen ved OsloMet før den ble brukt i intervjusituasjonen. Det ble da tatt vekk noen spørsmål som ble ansett som ikke relevante.

Spørsmålene i intervjuguiden ble utformet med tanke på å gjøre et semistrukturert intervju. Kvale og Brinkman (2015) beskriver et semistrukturert intervju, som et intervju brukt for å skape forståelse for intervjupersonens egne perspektiver. Da for å beskrive intervjupersonens livsverden og fortolkninger av fenomener som blir beskrevet. Det kan minne mye om en samtale i dagliglivet, men har et profesjonelt



formål. Det utføres ved at en intervjuguide tjener som utgangspunkt for samtalen. jeg valgte denne intervjuformen, da det ble ansett som en god metode for å skape trygghet for respondenten, samt legge til rette for at det kan komme fram data som jeg ikke hadde tenkt på tidligere. Spørsmålene i intervjuguiden er derfor relativt åpne, med rom for å følge opp temaer som respondenten selv tar opp. Og for å få utdypning på temaer som i situasjonen anses som interessante. Det ble bestemt å gjøre en metodetriangulering, og da gjennomføre en spørreundersøkelse etter at intervjuene var gjort. Kapittel 4.5 tar for seg utvikling av spørreskjema.

## 4.5 Utvikling av spørreskjema

Innledningsvis var planen å gjennomføre dette prosjektet kun med datainnsamling via intervju. Men etter at intervjuene var gjennomført, så jeg på det som interessant å gjennomføre en enkel spørreundersøkelse. Da for å sammenligne elevene fra denne klassens forståelse av skole hverdagen, med andre elevers forståelse. Det ble besluttet å lage et elektronisk spørreskjema som ble sendt ut til andre klasser på VG 2 yrkesfag. Spørsmålene i denne undersøkelsen ble utviklet delvis med utgangspunkt i svarene fra intervjuene, og delvis med utgangspunkt i intervjuguiden som var brukt tidligere. Når spørsmålene var klare, ble de lagt inn tjenesten, «Nettskjema», i modul for elektroniske spørreskjemaer (Universitetet i Oslo, 2021).

Bakgrunnen var å kunne se om svarene fra intervjuene bare var representative for denne enkelte klassen, eller om det kunne sies å gjenspeile et større bilde.

Det ble utviklet et spørreskjema med totalt 7 spørsmål. Første spørsmål omhandlet hvor vidt respondenten planla å studere videre etter endt VG 2 i form av påbygning studiespesialisering og høyskole eller teknisk fagskole. Eller om man skulle følge et løp mot fagbrev eller bli praksiskandidat. Dette innledende spørsmålet ble stilt for å kunne sammenligne om det påvirket elevenes syn på relevans i fagene. De neste 5 spørsmålene omhandlet elevenes motivasjon og syn på relevans i skolehverdagen. Disse spørsmålene var et resultat av punkter som utkrystalliserte seg i intervjuene, samt momenter fra intervjuguiden som var brukt i disse intervjuene. Disse 5 spørsmålene hadde 5 svaralternativer, organisert som en Likert skala

Der man kunne svare alternativ 1, svært uenig og i andre enden 5 som var svært enig. Det ble i skjemaet forklart hvilke verdier som anga de ulike graderingene.

Siste spørsmål var et åpent kommentarfelt, der elevene kunne komme med utfyllende kommentarer og betraktninger.

Spørreskjemaet ble bygget i systemet Nettskjema fra universitetet i Oslo (Universitetet i Oslo, 2021). Nettskjema er et kryptert system som man må logge inn med brukernavn og passord fra OsloMet. Spørreundersøkelsen ble presentert for 2 tilfeldig utvalgte elever, for å kontrollere om spørsmål og språk var forståelig. Tilbakemeldingen var at det var lett forståelige spørsmål. Spørreundersøkelsen var organisert som relativt kort, med få spørsmål. Egen erfaring med elever, når det kommer til å svare på spørreundersøkelser, er at de faller av om den blir for omfattende. Derfor var begrunnelsen for å gjøre den relativt kort, at ikke respondentene skulle miste interessen før de hadde svart ferdig.

Kapittel 4.6 beskriver innsamling av data i de to undersøkelsene.

## 4.6 Innsamling av data

Kapittel 4.6.1 omtaler innsamling av data i intervjuene. Videre tar kapittel 4.6.2 for seg innsamling av data gjennom spørreskjema.

### 4.6.1 Intervju

Etter at utvelgelsen av respondenter var gjennomført, samt at de var informert om prosjektet via samtykkeskjema fra NSD, startet intervjuene. Intervjuene ble gjennomført i klasserommet der elevene normalt hadde tilhold. I det bygget var det kun denne klassen som hadde aktivitet. Dermed unngikk vi forstyrrelser og avbrytelser underveis. Intervjuene ble innledet som en uformell samtale, hvor det ble snakket om dagligdagse temaer, men som ikke var relevant for denne undersøkelsen. Denne uformelle samtaleformen ble utført for å skape en naturlig atmosfære for respondenten. Og dermed skape trygghet, og bidra til åpenhet fra respondentene. Intervjuene ble gjennomført med taleopptak. Det ble benyttet telefon med den godkjente applikasjonen Diktafon. Diktafon lagrer ikke lydspor på den

enheten som brukes, men sender lydopptaket kryptert til serveren Nettskjema fra Universitetet i Oslo (Universitetet i Oslo, 2021). En kan da logge inn med brukernavn og passord senere på nettskjema.no for å lytte til opptakene fra samtalene.

Respondentene ble forespurt om det var greit at det ble benyttet opptaksutstyr til å registrere svarene deres. Alle respondentene var positive til dette.

Opptak oppleves som en god metode for å registrere svar under intervjuene. Dermed kan jeg som intervjuer ha full konsentrasjon på samtalen og dialogen med respondenten. Det er nærliggende å anta at hvis en, til eksempel skulle tatt notater, ville dette formalisert og tykket opp den naturlige dialogen.

Under intervjuene foregikk samtalen på en løs og uformell måte, men da med påsyn om å komme innom spørsmålene i intervjuguiden. Opplevelsen av respondentene var at de følte seg rolige og komfortable i situasjonen. De snakket rolig og uforstyrret. Selv om det ble gjort undersøkelse i egen kultur, var opplevelsen at respondentene likevel turte å si det de mente, uten å legge lokk på seg. Et kjennetegn på dette kan sies å være det at de turte å komme med kritiske innvendinger som også berørte meg som hadde de som lærer til daglig. Det vil si, at de stilte seg kritiske til utdanningsaktivitet som jeg også er en del av. Egen mening er, at det ville ikke respondentene gjort, om de ikke følte seg trygge, eller på noen måte var redd for at deres svar og uttalelser kunne påvirke dem negativt.

#### 4.6.2 Spørreskjema

Spørreskjema ble sendt ut til de to klassene som ble trukket ut. Det ble sendt via opplæringsleder til kontaktlærer per elektronisk post. Kontaktlærer distribuerte lenke til spørreskjema til elevene. Utsendingen inneholdt også et utdrag fra samtykkeerklæringen som ble brukt i forbindelse med intervjuene. Der ble det gitt opplysninger om prosjektet, samt hvem som kunne kontaktes om det var spørsmål til prosjektet. Informasjonen inneholdt også opplysninger angående anonymitet og hvordan dette ble ivaretatt. Spørreskjema som ble benyttet ligger som vedlegg til denne rapporten. Klassene som ble spurt, var på 15 elever hver. Av de totalt 30 elevene som ble forespurt om å delta, har 29 respondert på spørreskjemaet. Uten at undersøker har forespurt om dette, er det nærliggende å anta at undersøkelsen har blitt gjennomført i forbindelse med undervisning. Eller eventuelt i klassens time. På den måten antas det at elevene er mer motivert for å svare på en slik undersøkelse.

Det da de ikke behøver bruke egen fritid på undersøkelsen. Undersøkelsen var laget kortfattet, slik at den ikke skulle oppleves lang og uoverkommelig.

Kapittel 4.7 tar for seg transkribering av intervjudata.

## 4.7 Transkribering

For å kunne hente ut data av lydopptakene som er brukt til datainnsamling i intervjuene, må de transkriberes. Det å transkribere kommer fra ordet transformere, altså at noe skifter form (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). I denne forbindelse er det snakk om å skifte form fra talespråk i form av lydopptak, til skriftlig form nedskrevet i et dokument. Når intervjuene transkriberes fra muntlig til skriftlig form, blir intervjusamtalene strukturert, slik at de er bedre egnet for analyse. Når intervjuene blir strukturert i tekstform, er de enklere å holde oversikt over. Og struktureringen i seg selv kan sies å være en begynnelse på analysearbeidet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206).

Brinkmann og Tanggaard (2018) påpeker likevel at det talte og det skrevne språk er svært forskjellige. I talespråket er det ikke gitt hvor punktum og komma er plassert. Og en kan gjerne hoppe fram og tilbake. Kroppsspråk og stemmeføring lar seg heller ikke transkribere. De tar også frem en anbefaling om at den som intervjuer, også foretar transkripsjonen. Det kan være vanskelig for en tredjepart å høre nøyaktig hva som blir sagt på et lydopptak. Det er også en god mulighet for den som skal gjøre analysen, å transkribere selv, siden man da får en god kjennskap til materialet, og kan få noen ideer til analysen underveis. De påpeker også at det er lurt å transkribere så raskt etter intervjuet som mulig, slik at man husker greit hva som ble sagt.

Transkribering av intervjuene ble påbegynt dagen etter at intervjuene ble gjennomført. Dermed var det enkelt å huske følelsesmessige uttrykk og andre språklige faktorer fra respondentene. Jeg gjennomførte selv transkripsjonen. Dette ble valgt, da erfaringer fra tidligere undersøkelsesarbeider, har vist at dette gir god kjennskap til data materialet som er samlet inn. Jeg har da selv vært til stede i intervjuene.

Videre får en repetert innholdet i intervjuet gjennom å høre det som blir sagt på nytt. Det har også bidratt til at analysen kan påbegynnes allerede i transkriberingsfasen.

I følge Kvale og Brinkmann (2015) får forskere som transkriberer sine egne intervjuer mye læring om egen intervjustil. Under transkripsjonen vil de til en viss grad huske sosiale og emosjonelle aspekter ved intervjuet. Og vil allerede da påbegynne meningsanalysen.

Talespråket i intervjuene, har i transkriberingen blitt oversatt til bokmål. Flere av respondentene hadde en utpreget dialekt. For å ivareta deres anonymitet, var det derfor naturlig å oversette til bokmål. Jeg omgås daglig personer med disse ulike dialektene. Derfor er det knyttet stor trygghet til at ulike dialekt uttrykk er oversatt til rett bokmålsspråk. I transkriberingen er det benyttet en formell skriftlig stil. Utrykk som «ehh» «Hmmm» og lignende er utelatt fra transkripsjonen. På den måten fremstår transkripsjonen som mere lettlest, strukturert og oversiktlig.

I kapittel 4.8 vil metode for analyse av de innsamlede data bli presentert.

## 4.8 Analyse

I dette kapittelet vil jeg presentere metoden som er benyttet for å analysere de innsamlede data i undersøkelsen. Det er delt inn i kapittel 4.6.1, som omhandler analyse av intervju data. Da hvordan de innsamlede rådata i transkribert form, blir systematisert og kodet. Kapittel 4.6.2 omhandler analyse av data fra spørreundersøkelsen.

### 4.8.1 Analyse av intervju data

#### **Analyse i transkripsjonsfasen**

Som Brinkman og Tanggaard (2018) påpeker, er det en god ide for den som skal gjøre analysen, å transkribere selv. Siden man da får en god kjennskap til materialet, og kan få noen ideer til analysen underveis.

Postholm og Jacobsen (2018) hevder at analysefasen starter allerede når forskeren starter å lese dokumenter, når man er på forskningsfeltet eller i intervjuet. Og hvordan det første materialet som er samlet inn forstås, får betydning for hvordan videre datainnsamling og forståelse kommer til.

For min del startet analysen allerede i intervjufasen. Jeg merket meg spesifikke ting som respondentene sa. Disse kom tilbake i transkriberingsprosessen. Og i løpet av

transkriberingen, gjorde jeg notater av stikkord og punkter som fremsto som interessante for videre bearbeiding og analyse av de innsamlede data.

### **Koding, Kondensering og fortetting**

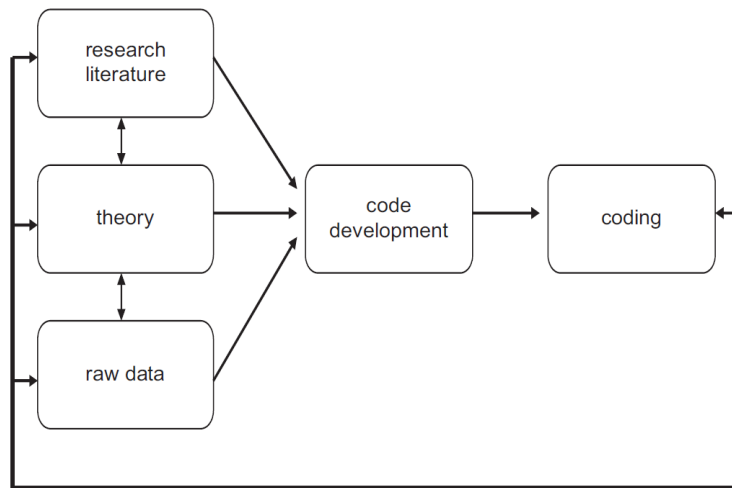
Etter at transkripsjonen var ferdigstilt, ble det transkriberte materialet importert inn i analyseprogrammet NVivo. Dette programmet lar en dele inn og strukturere data i koder og temaer.

Anker (2021) beskriver koding og kategorisering, som en teknikk for å systematisere et stort materiale. Og at man lager koder og kategorier for å sortere ulike deler av materialet. Og at kodene brukes for å identifisere og systematisere meningsbærende enheter i materialet.

Koder defineres ofte som etiketter, eller emneknagger som kan tilskrives meningsbærende eller konkluderende informasjon, samlet inn under en studie eller forskningsprosjekt (Miles & Huberman, 1994).

Det å utvikle disse kodene eller emneknaggene, er en innledende aktivitet i det å analysere kvalitative data, i denne sammenheng intervjudata.

Disse kodene kan utledes fra eksisterende teorier, eller teoretiske konsepter. Da kalles de teori-drevne. De kan også utledes fra datamaterialet som skal analyseres. De omtales da som data-drevne. En kan også utlede koder fra spesifikke forskningsmål eller spørsmål, og omtales da som strukturelt-drevne, men de mest vanlige er data- eller teori-drevne (DeCuir-Gunby et al., 2011). De beskriver kodingsprosessen som en sirkulær prosess, hvor man tar for seg teori, rådata og forsknings/metode litteratur i samspill. Og gjennom det utlede koder, enten det er data- eller teori-drevne. Videre gjør man koding av det aktuelle materialet, men må hele tiden gå tilbake til grunndata og teori. Og gjennom det evaluere og eventuelt videreutvikle koder og systematisering. Prosessen er visualisert i figur 6 under.



**FIGUR 6 DEN SIRKULÆRE KODINGSPROESSEN (DECUIR-GUNBY, ET AL., 2011 S. 139)**

I denne analysen er kodingen gjort datadrevet, men med utgangspunkt i å belyse problemstillingen. I DeCuir-Gunby et al., (2011) sin beskrivelse av det å utlede datadrevne koder, er og grovsorterer rådata, gjennom å les intervjuene og sortere ut de store linjene.

Analysen startet allerede, som nevnt i transkripsjons prosessen. Her noterte jeg ned stikkord og funn som jeg oppdaget. På bakgrunn av disse grovsorteringene, kunne jeg bygge ulike koder basert på rådata.

(DeCuir-Gunby, Marshall, & McCulloch, 2011) anbefaler et trepunkts oppsett av kodene. Man har først kodens navn. Videre kommer kodens fulle definisjon eller beskrivelse. Man bør også ha et eksempel på hva som innlemmes under den aktuelle koden.

### **Kategorisering**

I denne analysen har det blitt valgt ut 4 ulike kategorier for å sortere og systematiserte de innsamlede kvalitative data. Kategoriene er «Motivasjon for valg av studieretning», «Rammefaktorer», «Relevans i fellesfag» og «Relevans i programfag».

«Motivasjon for valg av studieretning» Omhandler elevens motivasjon for faget og studieretning. Det omhandler både fellesfag og programfag. Tar for seg motivasjon ved skolestart, samt på intervjutidspunktet. «Rammefaktorer», Omhandler elevens inntrykk av de rammefaktorer som er tilgjengelig i utdanningen, og hvordan kvaliteten er på disse rammefaktorene er. «Relevans i fellesfag» er en kode som beskriver elevenes direkte oppfatning av hvor vidt de opplever innholdet i fellesfagene er

relevante for det yrkesvalget de har gjort, og deres dagligliv ellers. «Relevans i programfag» omhandler hvor vidt elevene opplever at det som de lærer i programfagene er relevante for deres yrkesvalg. Og videre deres framtid, karriere og privatliv.

### **Analyse av det systematiserte materialet**

Etter koding, kondensering, fortetting og kategorisering, ble resultatene skrevet ut i kapittel fem. Presentasjonen av materialet blir der systematisert etter mønsteret brukt i kategoriseringen. Det vil si at de kategoriene som der er brukt, danner underkapitler.

Det kan være utfordrende å trekke ut meningsbærende materiale fra koding, kondensering, fortetting og kategorisering, samt skrive dette ut på en god måte. Anker (2021) tar frem to vanlige fallgruver når en skal skrive ut den ferdige analysen. De er gjenfortelling og påfunn. Med gjenfortelling menes det at man drar ut sitater fra datamaterialet. For deretter å gjenfortelle det som står i sitatet med nesten tilsvarende ord. Påfunn handler om å lage egne tolkninger av materialet. Og at det ikke kan spores noen rimelig samsvar mellom det materialet som presenteres og analysen av dette.

Siden jeg forsker i egen kultur, kan det være en utfordring tilknyttet det å tillegge respondenter egenskaper som ikke framkommer i intervjuet. En kjenner personen som intervjues og kulturen den tilhører. En kjenner også til deres holdninger og meninger om ulike temaer. Jeg anså det derfor som viktig i analysefasen, å kun sette søkelys på det som kommer frem i intervjuene. Og kunne bygge analysen på det. Til eksempel kjenner man elevenes sterke og svake sider. Det kan da være lett å trekke konklusjoner av deres utsagn, som ikke samsvarer med det som kommer frem i datamaterialet.

I analysefasen har jeg måtte gå mange ganger frem og tilbake. Lese transkripsjonen på nytt. Sett på kodeboken. Hørt på lydopptak. For så å revidere koder og kategorier. Og til slutt skrive de ut i et endelig analysekapittel.

I kapittel 4.8.2 vil jeg beskrive metode for analyse av data hentet inn gjennom spørreundersøkelsen.



#### 4.8.2 Analyse av data fra spørreskjema

Som et hjelpemiddel for å øke intervjudataene sin validitet, ble det besluttet å utføre en enkel spørreundersøkelse på et mindre utvalg. Under følger metode for analyse av data fra spørreundersøkelsen.

Etter endt spørreundersøkelse ble spørreskjemaet lukket, slik at det ikke kunne tilkomme flere svar. Svarene ble deretter lastet ned i Microsoft Excel. Excel er et program som er enkelt å bruke til analyse av tallmateriale. Det gir mulighet til å gjøre beregninger og sortere data. Undersøker har lang erfaring med bruk av Excel som databehandlingsverktøy.

På tallverdi spørsmålene, var svaralternativene organisert i en Likert-skala.

Likert-skala er en skala utarbeidet av den amerikanske sosialpsykologen Rensis Likert (1903–1981). Skalaen er en sammensatt skala i spørreskjemaer der respondenten bes om å ta stilling til ulike påstander om et bestemt fenomen. Vanligvis er skalaen femdelt, for eksempel med svaralternativene (1) svært uenig, (2) uenig, (3) både-og/vet ikke, (4) enig, (5) svært enig (Store Norske Leksikon, 2020)

Svaralternativene i denne undersøkelsen var organisert slik at talverdi 1 tilsvarer «svært uenig» mens tallverdi 5 tilsvarer «svært enig», lik beskrevet over. Dermed kunne respondentenes meninger tallfestes. I undersøkelsen er det 29 respondenter. Disse respondentene blir da et utvalg av den totale populasjonen. Dermed vil man ikke kunne sette to streker under svaret. For å kunne gjøre det, må man foreta en undersøkelse i hele populasjonen. Som her blir alle elever som går på VG 2 yrkesfag. Derimot foretas det en estimering. Altså at man anslår meningen til hele populasjonen, ut fra et mindre utvalg. For å beskrive resultatet, brukes et estimert gjennomsnitt. For å estimere et gjennomsnitt, må en først regne ut gjennomsnittet i populasjonen (Løvås, 2004). Det regnes ut med formelen i figur 7 under:

$$\hat{\mu} = \bar{X} = \frac{X_1 + X_2 + \dots + X_n}{n}$$

FIGUR 7 GJENNOMSNIITT I POPULASJONEN (LØVÅS, 2004, s. 218)

I formelen er  $\hat{\mu}$  gjennomsnittet i utvalget.  $X$  er verdien i observasjonene. Og  $n$  er antall observasjoner i utvalget. Videre brukes standardavvik som et spredningsmål. Spredningsmål er en beskrivelse av hvor mye de ulike svarene avviker fra hverandre. Standardavvik beskriver den gjennomsnittlige avstanden til gjennomsnittet i utvalget. Altså, om man har et høyt standardavvik, kan man si at de ulike respondentene er uenig om svaret. For å bruke et estimert gjennomsnitt brukes følgende formel:

$$\text{Rapportering: } \hat{\mu} \pm \frac{\sigma}{\sqrt{n}}$$

FIGUR 8 ESTIMERT GJENNOMSNIITT (LØVÅS, 2004, s. 218)

$\hat{\mu}$  er da gjennomsnittet i utvalget. Estimatoren størrelse er da pluss minus standardavviket, delt på kvadratroten av antall observasjoner. Jo høyere estimatoren er, jo lavere pålitelighet har estimatet (Løvås, 2004).

Ved å gjøre disse beregningene, ble det gjennomført et anslag. Altså en beregning med begrenset punktlighet. Det anses likevel som verdifull informasjon for å kunne vurdere sammenheng mellom intervjuene og spørreundersøkelsen, og for å styrke validiteten til belysning av problemstillingen.

I neste kapittel, gjør jeg rede for min vurdering av undersøkelsens validitet og reliabilitet.

## 4.9 Vurdering av undersøkelsens validitet og reliabilitet

Jeg valgte innledningsvis å benytte intervju som datainnsamlingsmetode for å belyse problemstillingen i denne undersøkelsen. Problemstillingen spør om elevers opplevelse, eller mening om noe. Det ligger da i belysningen av problemstillingens natur, å spørre elevene om dette. Altså en kvalitativ metode. Etter at intervjuene var gjennomført, ble det funnet interessant å foreta en spørreundersøkelse. Da for å kunne se om svarene til respondentene på spørreundersøkelsen, samsvarer med de resultatene som kom frem i intervjuene. Dermed ble det benyttet en metode triangulering, eller en metodekombinasjon.

Det viser seg at mange svakheter som framkommer ved kvalitative datainnsamlinger, ofte kan oppveies ved bruk av en kvantitativ undersøkelse og omvendt. Halvorsen (2008) hevder da at forskere ofte vil være tjent med å kombinere forskjellige innsamlingsmetoder for å belyse same problemstilling. Dette blir da kalt en metodetriangulering.

Det er uenighet i fagmiljøene, hvor grensen for kvalitative og kvantitative data går.

Grønmo hevder på sin side at kvantitative og kvalitative data skilles ved at kvantitative data uttrykkes i form av en mengde som kan tallfestes. Videre at alle data som ikke kan kvantifiseres er å betrakte som kvalitative data (Grønmo, 2012).

Iversen derimot mener Grønmo her generaliserer betraktningene rundt dette. Han hevder på sin side at data først er kvantitative når de kan beskrives med statistiske verktøy. Ved en kvantitativ undersøkelse vil man da til eksempel, måtte spørre flere en 3-5 respondenter. Dette, da svar fra 3-5 respondenter ikke lar seg framstille statistisk (Iversen, 2012).

Det hersker uenighet i fagmiljøene om denne avklaringen, noe som heller ikke gjør det enklere å avklare ved egen undersøkelse. Resultatene fra denne spørreundersøkelsen lar seg tallfeste, men det er begrenset egnet til å lage statistikk.

Uten å gå for dypt inn i debatten, har jeg valgt å støtte meg på Iversen (2012) sin påstand. Slik at i denne spørreundersøkelsen omtales innsamlingsmetoden for spørreundersøkelse, og ikke kvantitativ metode.

Det er likevel benyttet 2 ulike datainnsamlingsmetoder. Og dermed er det å betrakte som en metodetriangulering.

I disse undersøkelsene, er betydningen av begrepet validitet, hvor vidt en undersøkelsesmetode undersøker det som skal undersøkes. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) kan man ofte bestemme dette ved å stille spørsmålet: «måler du det du tror du måler?».

Anker (2021) sier at validitet, eller gyldighet som her brukes, er et kvalitetskriterium for om forskningsresultatene svarer på det fenomenet som utforskes. Og for at funnene skal være gyldige, må de svare på den problemstillingen det spørres etter.

Halvorsen (2008) påpeker at den definisjonsmessige validiteten ikke kan måles empirisk. Og at en derfor må bruke sitt skjønn og argumentasjon

For at andre skal kunne vurdere om denne undersøkelsen er valid ser jeg derfor på det som viktig, å redegjøre for hvilke tiltak som er gjort for å ivareta undersøkelsens validitet.

Ved utvelgelse av respondenter, var det viktig å velge ut respondenter som innehadde et sammenligningsgrunnlag. En elev vil ikke kunne vurdere om det som foregår på skolen er relevant, om vedkommende ikke innehadde kunnskap om hva som kreves i arbeidslivet. Det ble derfor valgt ut respondenter som hadde vært ute i bedrift i faget yrkesfaglig fordypning, og som dermed hadde et visst sammenligningsgrunnlag.

Intervjuene ble også gjennomført på et tidspunkt i skoleåret som sikret at de innehadde erfaring med hvordan skolehverdagen var. Som et motsatt eksempel, hadde elevene gått tre til fire uker på skolen når intervjuene ble gjennomført. Da ville ikke elevene ha noe sammenligningsgrunnlag. Ei heller noen erfaring om hvordan skolehverdagen virkelig er.

Respondentene i intervjuene var elever som undersøker selv kjente. Det vil være naturlig å være opptatt av deres oppriktighet i intervjusituasjonen. En kan da fort havne i en situasjon hvor respondentene ikke forteller den fulle sannheten, og «pynter» på svarene. Det er likevel ikke stor grunn til å tro at dette forekom i stor grad. Respondentene tok opp punkter som kunne oppfattes som kritikk av undersøker sin praksis. Dermed kan intervjusituasjonen sies å virke som en trygg arena, der respondentene turte ta opp ting som også kunne fremstå som negativt for meg som intervjuer. Kvale og Brinkmann (2015) understreker at intervjuerens

kompetanse har betydning for datakvaliteten. Og at en dyktig intervjuer er ekspert på intervjuemnet og på menneskelige interaksjoner.

Min egen erfaring som intervjuer, er begrenset. Men gjennom hele studieløpet for master i yrkespedagogikk, har jeg fått flere anledninger til å trene på dette. I tillegg er den daglige jobben som lærer et godt utgangspunkt for å beherske menneskelige interaksjoner. Når det gjelder intervjuemnet, så er jeg her på hjemmebane. Siden jeg forsker i egen kultur, er det et fagfelt som jeg har god kompetanse på. Noe som også kan tale som et argument for avgjørelsen om å drive forskning i egen kultur.

Metodetrianguleringen viste seg å være til god støtte for undersøkelsens validitet. Det som kom fram i spørreundersøkelsen støttet i stor grad de funnene som kom fram i intervjuundersøkelsen. Spørreundersøkelsen er gjennomført i andre klasser. Også besvart av elever som jeg ikke har personlig kjennskap til. Siden svarene i spørreundersøkelsen har god samvarians med svarene i intervjuene, kan en argumentere for at respondentene også har svart oppriktig i intervjuene. En vil likevel ikke kunne sette to streker under svaret her, siden det blir en subjektiv vurdering fra min sin side.

Når det gjelder reliabilitet, så har dette med forskningsresultatenes konsistens og troverdighet å gjøre. Det omhandler også hvor vidt disse resultatene kan reproduseres av andre forskere, og få tilnærmet samme resultat (Kvale & Brinkmann, 2015).

Halvorsen (2008) på sin side mener reliabilitet sikter til hvor pålitelige målingene er. Høy reliabilitet betyr at uavhengige målinger skal kunne gi tilnærmet samme resultater. Og at en høy reliabilitet er en forutsetning for høy validitet.

Postholm og Jacobsen (2018) hevder at, for å oppnå slik reliabilitet, må det finnes en objektiv og stabil virkelighet. Som lar seg måle helt tydelig. I adferds- og samfunnsvitenskap, er det liten støtte for en slik tilnærming. Fenomener kan endre seg, og de kan endre seg relativt raskt. Slik at manglende samsvar mellom test og retest, ikke skyldes lite troverdige målinger, men en endring i situasjonen.

De framhever da at en heller må se på andre perspektiver å knytte reliabiliteten til. De knytter heller reliabilitet til refleksjon til hvordan undersøkelsen og forskeren kan påvirke resultatene. For å få til dette, er det viktig at forskeren selv reflekterer over sin

egen påvirkning. Samt at forskningsprosessen gjøres synlig, slik at andre kan reflektere over den.

For min del, har det vært særdeles viktig å nettopp reflektere over egen påvirkning. Spesielt siden undersøkelsen er gjennomført i egen kultur. Særlig min posisjon i kulturen, kan utgjøre et økt asymmetrisk maktforhold i intervjusituasjonen. Det har derfor også vært viktig å gjøre prosessen så transparent som mulig. Samtidig som jeg besluttet å benytte metodetriangulering i forskningsdesignet. Noe som jeg mener, er med på å øke reliabiliteten og validiteten i undersøkelsen.

Til slutt, vil jeg i kapittel 4.10 ta fram noen etiske refleksjoner i forbindelse med datainnsamlingen og undersøkelsen.

#### 4.10 Etiske refleksjoner

Kvale og Brinkmann (2015) hevder at forskningsintervjuet er gjennomsyret av etiske problemstillinger. At den kunnskap som kommer ut av et intervju avhenger av den sosiale relasjonen mellom intervjuer og den som blir intervjuet. Videre at det krever en fin balanse mellom det at den som intervjuer har en intensjon om å innhente interessant kunnskap. Og det å ha respekt for den som blir intervjuet sin integritet etisk sett.

Målet med denne oppgaven, er å kunne få ny kunnskap om elevenes skolehverdag, og hvordan de selv erfarer dette. Det bør derfor også være et mål for denne undersøkelsen at den skal kunne være til nytte for elevene i deres hverdag. Om man ser på respondentene isolert sett, kan en nok stille spørsmål om det faktisk påvirker dem direkte. Analyse og erfaringer fra undersøkelsen vil ikke være klar og anvendelig for eventuelle endringer før de er ute av skolen. Men deres erfaringer og bidrag, kan være med å sette preg på skolens videre arbeide med utvikling av læringsarbeidet.

Gjennom undersøkelsen og videre analyse, har jeg indirekte, drevet forskning på eget kollegium. Da på de som driver utdanning på skolen, innenfor disse programområdene og klassetrinn. Altså program- og fellesfaglærere. Elevenes opplevelse av skolehverdagen, har da blitt påvirket av deres læringsarbeid i klassen. Det har derfor vært viktig at denne undersøkelsen ikke skal gi grunnlag for å kritisere enkeltpersoner, eller grupper. Siden jeg selv jobber i kulturen undersøkelsen er gjennomført, var jeg klar over en del elevers holdning til fellesfagene. Jeg var kjent

med at elever normalt ikke har en sterk motivasjon for fellesfagene. For noen gjelder dette også programfagene og skolelivet generelt. Det var derfor viktig å legge opp til et intervju, hvor dette ikke ble en tirade mot enkeltlærer og andre faktorer ved skolen. Det var viktig at det var en samtale, hvor man kunne få frem de faglige forklaringene på hvorfor en opplever noen fag som mer eller mindre interessante.

Et etisk spørsmål som kommer frem, er behandling av respondenter, og andre involverte sine personopplysninger og anonymitet. Prosjektet er innmeldt og godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD). NSD melder tilbake at deres vurdering er at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen. Da så lenge den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet. NSD melder også at lovlighetsgrunnlaget for innhenting av opplysninger, fordrer at det innhentes samtykke fra respondentene for registrering og behandling av personopplysninger. Samtykkeerklæring godkjent av NSD ligger under vedlegg. Det er en forutsetning for lovligheten, at denne er frivillig, spesifikk, informerende og utvetydig. Og at samtykket kan trekkes tilbake uten videre fra respondentene. Denne samtykkeerklæringen ble forelagt de aktuelle intervjurespondentene før intervjuene startet. Respondentene fikk anledning til å lese gjennom, stille spørsmål. Og selvsagt mulighet til å trekke seg.

Det som jeg ser på som det mest intrikate spørsmålet når det kommer til etikk i undersøkelsen, er det asymmetriske maktforholdet i intervjusituasjonen.

For å ivareta anonymitet etter intervjuene, var det viktig å gjøre tiltak i behandling av data i transkripsjonen og videre analyse. Respondentenes navn ble ikke benyttet, men ble kalt R1 til R5 i stedet. Dialektord ble endret til bokmål, for å sikre anonymitet når de ble sitert.

Kvale og Brinkmann (2015) påpeker at en ikke bør betrakte et forskningsintervju som en fullstendig og åpen og fri dialog mellom likestilte parter. Forskningsintervjuet beskrives som en spesifikk profesjonell samtale, med klare asymmetriske maktforhold. Selv om det kan virke harmonisk og naturlig.

I tillegg er det naturlig at denne asymmetrien forsterkes ytterligere, når en jobber i egen kultur på denne måten som jeg har gjort i undersøkelsen. Elevene vil kjenne meg som lærer som den som utøver klasseledelse og som til eksempel setter karakterer og vurderer de. Jeg brukte derfor mye tid før selve intervjuet startet, på å

forklare bakgrunnen for undersøkelsen. For videre å presisere det som sto i samtykkeerklæringen om at det som kom frem i intervjuet var konfidensielt og ikke ville kunne identifiseres av andre. Samt at jeg forklarte min rolle som student og forsker i denne situasjonen. Vi snakket også om dagligdagse ting, som ikke hadde noen tilknytning til undersøkelsen, men som bidro til å skape en rolig og betryggende atmosfære.

Et spørsmål knyttet til etikken i undersøkelsen, omhandler egen forforståelse for fagfeltet. Siden jeg har jobbet innenfor tekniske fag og som lærer i mange år, innehar jeg kunnskap om både det faglig og det pedagogiske arbeidet. Dette kan gi noen utfordringer med å være tilstrekkelig åpen. Dette kan gjenspeile seg i hele forskningsprosessen, fra skisse til ferdig rapport. Det har derfor vært viktig gjennom hele prosessen, å prøve å trekke ut og se ting fra et perspektiv, samt opprettholde bevissthet rundt nettopp dette.



## 5 Funn og Resultat

Dette kapitelet omhandler resultater og funn fra intervju undersøkelsen og spørreundersøkelsen. Resultatene fra intervju undersøkelsen er strukturert etter kategoriene i analysen av rådata. Resultatene fra spørreundersøkelsen er strukturert etter de ulike spørsmålene i spørreundersøkelsen. Og til slutt følger en oppsummering av funn og resultater.

Anker (2021) peker på at det å skrive fram analysene på en troverdig måte, handler om at en viser hva en gjør. Altså at analysen har en gjennomsiktighet. En analyse fremstår som gjennomsiktig når leseren kan følge analysene, og at de fremstår som rimelige tolkninger.

Anker tar også frem to av de mest vanlige fallgruvene ved det å skrive ut analysen i tekstform. Disse er gjenfortelling og påfunn. Gjenfortelling innebærer at det skrives et sitat eller en tekst fra datamaterialet, som gjenfortelles. En skriver nesten det samme som sitatet, men med litt andre ord. I denne analysefasen, har jeg lagt vekt på å lese ut betydningen i de ulike sitatene, og analysere innholdet i det. Hva er det som menes? Fallgruve nummer to, er påfunn. En legger mye egen tolkning i det som analyseres, uten å se noe særlig sammenheng med det som står i datamaterialet. Sistnevnte er den fallgruven som jeg mener å må være mest oppmerksom på. Jeg kjenner feltet godt, og kan derfor fort trekke inn tolkninger på bakgrunn av det. Det har derfor vært viktig å lese sitatene, og min egen analyse flere ganger. På den måten kunne se om jeg faktisk analyserer det som står i datamaterialet, eller om jeg tolker ut over det som faktisk står der.

### 5.1 Kvalitativ Undersøkelse

Resultater og funn i intervju undersøkelsen er delt inn i resultater og funn under transkripsjonen og resultater og funn etter koding. Allerede i transkripsjonsfasen kom det fram mange ideer og betraktninger.

#### 5.1.1 Resultater og funn under transkripsjonen

De enkelte intervjuer har blitt transkribert fortløpende etter gjennomføring. Under transkripsjonen ble det gjort notater av utsagn og funn som var av spesiell interesse.

En faktor som kommer igjen hos alle respondentene, er dette med motivasjon for å gå på skole. De snakker om hvor lei de var av skole når de begynte på videregående utdanning. De har da vært ett, og et halvt år i det videregående utdanningssystemet etter endt ungdomsskole. De beskriver en ungdomsskole som opplevdes som lite relevant og motiverende å være en del av. Noe som påvirker deres motivasjon for fellesfagene spesielt, på en negativ måte. De uttaler at fellesfagene var en slags repetisjon på fagene de hadde vært igjennom på ungdomskolen. Og dermed oppleves som en fortsettelse på noe de allerede var veldig lei av.

En uttalelse som frasto interessant og annerledes fra en respondent, var en oppfatning av det å blande mere programfag inn i, for eksempel engelsk faget. Man har gjerne vært av en oppfatning av, at det å spe programfag inn i fellesfag, øker motivasjonen. Men respondenten mener de ikke er på et faglig høyt nok nivå. Dermed vil de heller ikke være i stand til å dra dette inn i det konkrete eksempelet her, som var engelsk. Det oppleves at deres grunnleggende engelsk, ikke er god nok. Hvis man da i tillegg skal begynne å lære seg fagspesifikke ord, menes det at mange vil falle ytterligere av faglig.

Det kommer tydelig frem, at respondentene hadde en høy motivasjon for studiet når de startet på vg 2. De hadde en motivasjon, som kan sies å strekke seg langt tilbake. De peker på opplevelser helt tilbake til tidlig barndom. Det er faktorer som at de har vært med familie, venner eller andre, på for eksempel reparasjon av maskiner. Disse opplevelsene har da vært så positive, at det har gitt dem en tydelig påvirkning for valg av yrkesretning.

De uttaler at det er ting i fellesfagene som de klarer å se relevans av for deres framtidige yrkesliv, men også privatliv. Det kommer også fram en vanskelighet med det å se relevans i fellesfagene generelt. Dette er tydelig farget av det at de er skolelei etter ungdomsskole. Samt at repetisjon av temaer fra ungdomskolen bremser motivasjonen, og relevans- oppfatningen blant respondentene.

Programfagene oppfattes som relevante, og kan tydelig knyttes til deres forventninger, og deres bakenforliggende motivasjon for faget. Helt tilbake til barndommen. Likevel pekes det på en rekke rammefaktorer ved skolens verksted og fasiliteter som ikke oppleves som relevant. Det er ting som gamle maskiner, utvalg av forbruksmateriell og fagspesifikke artikler som mangler. De tar fram eksempler fra når de har hatt sommerjobber innenfor yrket, eller erfaringer fra praksis i yrkesfaglig

fordypning. Der har de opplevd å være involvert i reparasjoner og feilsøking på nye moderne maskiner. De har da gjort seg erfaringer med andre typer utfordringer, enn det som framkommer på øvingsmaskiner som brukes på skolen.

De uttaler likevel at verkstedlokaler og verktøy som er til disposisjon på skolen, oppleves som gode. Det samme gjelder klasserom og andre fasiliteter på skolen.

Den helhetlige opplevelsen, er at skoleåret, som var halvgått når intervjuene ble gjennomført, har stått til de forventningene de hadde ved skolestart.

Disse funnene som er notert under transkripsjonen, har også dannet et grunnlag for systematikken i kodeboken som har blitt brukt i den videre analysen av datamaterialet.

Neste kapittel tar for seg resultater og funn etter koding og kategorisering.

## 5.2 Resultater og funn etter koding og kategorisering

Etter transkripsjonen, forelå det allerede en rekke funn og betraktninger, i form av notater og stikkord. Disse notatene ble brukt aktivt i forbindelse med kondensering og kategorisering av datamaterialet.

### 5.2.1 Motivasjon for valg av studieretning

Motivasjon for valg av studieretning omhandler elevens motivasjon for faget og studieretning. Det omhandler både fellesfag og programfag. Tar for seg motivasjon ved skolestart, samt på intervjutidspunktet.

Det er flere gjengående trekk fra respondentene når det gjelder motivasjon for valg av studie. De uttaler en tydelig og livslang interesse for maskiner og mekanikk. Det tar fram eksempler fra det å ha vært med familie og venner i situasjoner. Situasjoner der de har fått anledning til å hjelpe til med reparasjoner og vedlikehold av store maskiner. Men også at de har fått være med å kjøre og bruke landbruksmaskiner og anleggsmaskiner, samt lastebiler. De beskriver dette som en inspirasjonskilde, og en motivasjonsfaktor for å velge dette faget når de kom til yrkesvalg. R3 til eksempel, sier: «jeg har jo vært med å skru siden jeg var liten. På lastebiler og traktorer og snøscootere og 4 hjuling å alt det.» Mens R2 er enda tydeligere på at dette har fulgt hele oppveksten. «Nei... jeg har vært klar over at jeg skal bli mekaniker helt siden jeg

begynte å skjønne om ting», «fatter'n er jo landbruksmekaniker han også. Og onkelen min. Så jeg har jo liksom vært blant traktorer under hele oppveksten.» Det er flere utsagn som er lignende de overnevnte. Det kommer også frem at de har hatt sommerjobber og andre lignende aktiviteter, som har gjort at de har blitt motivert for å starte på denne utdanningen. Noen av respondentene peker også på det at de var skolelei etter ungdomskolen, som en motivasjonskilde for å søke yrkesfag. Når de omtaler det å være skolelei, så er det spesielt fellesfagene de sikter til. De fagene som de sammenligner med, er fagene som er tilsvarende det de har hatt på ungdomskolen tidligere. R1 sier «jeg er så skolelei at det.. eller ikke skolelei, men jeg er lei det faglige. Fellesfaga da kan du si. Ikke programfaga, men fellesfaga. Programfag synes jeg er interessant.»

Ikke alle respondentene hadde en like klar formening om hva de skulle velge. En av respondentene tar fram at det ble en endring i siste liten. Denne respondenten forteller:

Nei, jeg har jo alltid vært interessert i maskiner og sånn da. I utgangspunktet så hadde jeg jo egentlig lyst til å bli maskinfører, men jeg så ikke for meg sjøl å sitte i en maskin hele livet. Så da ville jeg, ja prøve det her da. Og så når jeg gikk på vg 1TIP, når jeg var på besøk her. Så hadde jeg egentlig ikke planer om å søke hit. Men jeg synes det virka ganske interessant og ja, ville prøve det da.

En annen respondent har en tilsvarende historie:

Ja, det var jo det atte, planen var egentlig anleggsteknikk, men så, men jeg synes det er spennende å skru også. Dette var jo tredjevalget mitt da. Men det ble jo til andrevalget. For jeg synes jo det er artig å skru og jobbe litt med motor og store traktorer.

Respondentene har med andre ord en litt variert bakgrunn for hvorfor de startet på dette programområdet. Fra å ha opparbeidet seg en interesse og motivasjon gjennom hele oppveksten, til å det å endre mening i siste liten.

Neste kapittel omhandler rammefaktorer, og hvordan respondentene opplevde de.

### 5.2.2 Rammefaktorer

Rammefaktorer, Omhandler elevens inntrykk av de rammefaktorer som er tilgjengelig i utdanningen, og hvordan kvaliteten er på disse rammefaktorene er.

Det som blir spesifikk tatt frem som en utfordring når det gjelder rammefaktorer, er dette med alder på maskiner og øvingsmodeller. Elevene har alle vært ute i en eller flere bedrifter i yrkesfaglig fordypning, eller i andre sammenhenger. Som for eksempel sommerjobb. Der har de da som regel jobbet på maskiner og utstyr som er i daglig bruk i for eksempel anleggsbransjen. Dermed har de også gjort seg opp en formening om hva som vil møte dem når de kommer ut som yrkesutøvere i dette yrket. Og samtidig vil jeg mene de har et godt sammenligningsgrunnlag, for å kunne vurdere hvor vidt de modeller og øvingsmaskiner som finnes på skolen, er relevante. De tar spesielt fram elektronikk som et forbedringsområde. De maskinene de har møtt ute i praksis, er som sagt nyere. Dette bringer også med seg det, at de er elektronisk styrt, i mye større grad enn hva eldre maskiner er. Og da sammenlignes det med de maskiner som finnes tilgjengelig på skolens verksteder. Selv om skolen har tilgang på maskiner som ikke er eldre enn 8-10 år, har utviklingen gått i et høyt tempo. Dermed kan disse maskinene oppleves som lite relevante. Det tas fram at fremgangsmåte for å drive diagnostikk og lignende arbeider, er veldig forskjellig fra det de opplever ute i yrkesfaglig fordypning, eller lignende. En respondent sier: «Det vi jobber med her er jo somregel litt eldre maskiner, Sånn som, jeg har drivi mye med det på fritiden før, men det som gjør når jeg er på jobben er jo servicer og feilsøking på nye maskiner.»

Linjen som disse elevene går på, utdanner elever som kan bli enten anleggsmaskinmekaniker eller landbruksmaskinmekaniker. Da i henhold til læreplan som var gjeldende for Kunnskapsløftet 06, og dermed gjeldende når intervjuene ble gjennomført. Det kom fram at de som ønsket å bli anleggsmaskinmekanikere, opplevde at deres fagfelt ikke ble like godt ivaretatt. En respondent sier:

«Det er jo ikke alle som skal bli landbruksmekanikere her, så jeg har jo hørt at de har klagd på at det er for lite gravemaskiner og sånn inne.»

Altså at det var en større tilgang på landbruksmaskiner en anleggsmaskiner.

Det uttrykkes likevel en forståelse blant respondentene, for at de også behøver å lære det som er grunnleggende i faget. Og dermed også at det grunnleggende er likt på både gamle og nye maskiner. Respondentene hadde søkelys på at de jobbet med

eldre maskiner på skolen, kontra nye i bedrift. Likevel tok de fram mange momenter som de hadde brukt for ute i bedrift, som de hadde lært på skolen. Og da handlet det nettopp om de grunnleggende ferdigheter. Som for eksempel å kunne vurdere størrelse på bolter og skruer. Også kunnskaper og ferdigheter i sveising ble tatt fram. Intervjuene i denne undersøkelsen ble gjennomført der respondentene har sitt daglige virke.

### 5.2.3 Relevans i fellesfag

Relevans i fellesfag beskriver elevenes oppfatning av, hvor vidt de opplever innholdet i fellesfagene er relevante for det yrkesvalget de har gjort, og deres dagligliv ellers. Dette området er det området som respondentene hadde flest meninger og utsagn om. Samtidig også et tema som er direkte knyttet til problemstillingen. Fellesfagene skal, i tillegg til å gi elevene relevant kunnskap opp mot sitt yrke, også ivareta allmenndannelsen for elevene.

Det framkommer ikke noen tydelig forståelse blant respondentene for behovet for allmenndannelse. De er relativt innstilt på at det de lærer på skolen, skal ha med det yrket de skal utøve og gjøre. De peker på at de er skoletrette etter ungdomsskolen. En R1 sier: «Jeg er så skolelei at det...eller ikke skolelei, men jeg er lei det faglige. Fellesfaga da kan du si. Ikke programfaga, men fellesfaga. Programfag synes jeg er interessant.»

Og at fellesfagene oppleves som en slags repetisjon og videreføring av det de holdt på med på der.

R1 sier også:

Jeg var vel egentlig ferdig når jeg gikk ut av ungdomskolen. Og så kom det på nytt. Så var det samme regla på nytt. Det er ikke noe forskjell på en måte. Så det blir så ensformig. De siste tre åra så har det vært det samme igjen og igjen

Når de tar fram ting som de opplever som relevant i fellesfagene, omhandler det i stor grad momenter som kan knyttes til deres yrkesvalg. Og hvor vidt de kan bruke det de lærer i en jobbsituasjon senere i livet. De uttrykker liten forståelse for det å inneha kunnskap om verden rundt. Generell allmennkunnskap, som gir dem en

forståelse for omverdenen, og hvordan de store mekanismene i samfunnet fungerer. Til eksempel sier R1 det på denne måten «De faglige tinga har jeg fortsatt ikke skjønt hvordan jeg skal få brukt men....(fellesfag)». Det kan sies å gi et tydelig uttrykk for en manglende forståelse av fellesfagenes relevans, ut over det som kan knyttes direkte til yrkesvalgene. R5 sier utdyper det mere konkret, og sier:

I norsken så lærer vi jo om skriving og nå har vi skrivi cv og sånt i norsk. I engelsken, der føler jeg ikke at, jeg trenger ikke å vite så mye hva som skjer England å sånn engelsk kultur og slik.

Som forbedrings potensiale, tar de fram muligheter for å bruke praktiske arenaer. Det å gjøre fellesfagene mere praktisk rettet. De tar med eksempler på det å bruke verkstedet mer i forbindelse med fellesfagene. Igjen er det særlig elementer fra programfagene som kommer frem som motivasjonsfaktorene for å gjøre fellesfagene mer motiverende. Elevene tar fram engelsk som et relevant fag for deres fremtid, men da på grunn av behovet for å kunne lese litteratur i forbindelse med yrket de skal ut i. Likevel opplever de ikke at deres fag blir ivaretatt i engelsktimene. Et av punktene som pekes på, er det at de er slått sammen med en annen yrkesfagsklasse. Da en yrkesfagsklasse som har liten likhet faglig, med den klassen respondentene går i. Dermed blir det ikke lagt opp til å lære fagspesifikke uttrykk og ord som er spesielt knyttet mot deres bransje.

Et interessant funn i denne forbindelse, er en elevs refleksjon rundt fagspesifikk engelsk. Sett i sammenheng med de tidligere utsagn fra respondentene, angående dette at de er skolelei, påpeker en respondent, at han mener de har for lavt grunnleggende nivå på det engelskfaglige. På grunn av manglende motivasjon for skole, helt tilbake fra ungdomsskole, har man også mistet en god del faglige kunnskaper og ferdigheter. Respondenten blir spurt om det kunne vært hensiktsmessig for deres motivasjon, å legge mere vekt på yrkesretting i fellesfagene. Respondenten svarer:

Ja det kan hende det, men slik for min del så synes jeg det er greit sånn som det er nå for jeg hadde ikke, jeg vet ikke, hvis vi skulle gjort det veldig mye mere komplisert, så tror jeg ikke alle hadde greid å henge med på en måte.

Det kan synes som om denne respondenten opplever, at elevene i hans klasse har mer enn nok med å lære det grunnleggende, når det gjelder engelsk språk. Og dermed, at det å starte på fagspesifikk engelsk, ikke vil være heldig for disse elevene. At de ikke vil kunne mestre det å gå inn å lære fagspesifikke uttrykk. Respondentene har som sagt en meget pragmatisk tilnærming til de ulike fagene. Dermed at de behøver se og kunne knytte faget mot konkrete, for å forstå relevansen av faget. Ut av det beskriver de faget samfunnsfag som vanskelig å forstå relevansen av. På intervju tidspunktet, beskriver de samfunnsfag, som et fag de ikke klarer å knytte til noe konkret de kan se relevans av. Til eksempel sier R4:

Men altså, ja samfunnsfag, ja. Åssen skal jeg si det a, ja, jeg føler liksom ikke at vi trenger å ta sånn film review å alt det der da. Skrive om det, jeg synes ikke det er så veldig nødvendig. Men ...

Når det gjelder det motsatte, hvor de opplever at fellesfagene er relevante og motiverende, er det som nevnt, det at de gjør noe som er knyttet til deres yrkesvalg. De har alle en god forståelse av at faget engelsk vil de få bruk for. De tar frem eksempler på at de må kunne lese engelske verkstedhåndbøker. Og at generelt mye av det de vil jobbe med i fremtiden, foregår på engelsk. Ut over litteratur, pekes det på dataprogrammer og lignende, som også er på engelsk. Dette har de da erfart når de har vært ute i yrkesfaglig fordypning. R4 beskriver det slik «Nei, altså, engelsk må vi jo kunne. På grunn av maskinene her å sånn så står jo mye på engelsk.»

I Norsk tar de fram det at de har skrevet CV og jobbsøknader som direkte relevant. De uttrykker en god forståelse for at dette vil være nødvendig å kunne i deres yrkesaktive liv. De tar i dette faget også frem eksempler på at de har hatt presentasjoner fra når de var ute i yrkesfaglig fordypning, og at de da opplevde faget som relevant.

Når det gjelder å gjøre fellesfagene relevante for elevenes yrkesvalg, kan det se ut som det foreligger noen organisatoriske utfordringer knyttet til dette. Klasser er slått sammen med klasser som har få likheter når det kommer til faginnhold i programfagene. Dermed kan det se ut som dette kan være en barriere for yrkesretting og relevans i fellesfagene. En respondent sier:

Jeg tror ikke det går an å få til noe bedre med tanke på at vi er to forskjellige



klasser. Det blir jo dumt for (..) hvis vi skal bare snakke om arbeidsmaskiner liksom. Og motsatt. Så jeg tror ikke vi får det noe bedre liksom, enn det det er.

Respondentene snakker også om hvor vidt fellesfag lærerne har kunnskaper om det yrke de skal ut i. De opplever at fellesfaglærere ikke har særlig kunnskap om det yrket de skal ut i etter endt utdanning. En respondent sier:

Hmm, det er jo... må jo forklare en del til de da... det må vi. Si hvis vi har en presentasjon da, ja si i norsken da, så hadde vi presentasjon av noe av det vi gjorde i bedrift å ja, da hadde jeg om å sveise opp ei skuffe. Og det virka som ikke han hadde hørt noe særlig om det da, så det ble jo mye forklaring.

Verksted, og andre arenaer, som gjerne er knyttet til det å jobbe med programfag, blir i mindre grad brukt til fellesfaglige aktiviteter. En respondent sier, på spørsmål om disse fasilitetene brukes noe i den fellesfaglige opplæringen:

Nei, det har vi ikke gjort. Men, det var til en presentasjon, så gikk jeg ned og tok noen bilder, men vi har ikke gått ned med lærer liksom. Det kunne jo vært noe, prøvd å lære litt på engelsk liksom. Eller på verkstedet.

I neste kapittel omtales respondentene sin opplevelse av relevans i programfagene

#### 5.2.4 Relevans i programfag

Kategorien Relevans i programfag omhandler hvor vidt elevene opplever at det som de lærer i programfagene er relevante for deres yrkesvalg. Og videre deres framtid, karriere og privatliv.

Under motivasjon for valg av studieretning, ble det omtalt at elevene hadde opparbeidet seg interesse for faget gjennom mange år, før de kom inn på gitt studieretning. De uttaler derfor også en tydelig positiv motivasjon for programfagene. Siden det er dette faget de en gang valgte, når de skulle velge videregående skole. Respondentene uttaler at de har fått jobbe med ting de har ønsket seg fra tidligere. Og at utdanningen står til deres forventninger før de startet på skoleåret. Elevene har

før intervjuet vært ute i praksis i bedrift, samt hatt ulike sommerjobber og jobber ved siden av skolen, i samme bransje. Elevene sier de opplever en sammenheng mellom det de har opplevd i bedrift og det de opplever på skolen.

Men de peker spesielt på rammefaktorer som et forbedringspotensial for å gjøre undervisningen mere relevant. De tar frem det som er nevnt spesifikk under rammefaktorer, som et tydelig område for forbedring. De maskinene og utstyret de har praktisert på ute i bedrift, er mye nyere, og er dermed oppbygd annerledes. Til forskjell fra de maskinene de har hatt inne og jobbet på, ved skolens utdanningsverksted. Det er spesielt den store utviklingen innenfor elektronikk som oppleves annerledes. Respondentene opplever at dette i liten grad ivaretas på skolen. Det pekes også på typer jobber som gjøres på verkstedet ved skolen, som ikke gjøres ute lengre. Det er til eksempel overhaling av motor og girkasse.

Respondentene uttrykker likevel en forståelse av viktigheten av å lære grunnleggende ferdigheter innenfor faget. Og at de videre skal lære det mere spesifikke når de begynner som lærlinger i bedrift. Det pekes på ferdigheter som grunnleggende mekaniske ferdigheter. Det å kunne velge rette bolte størrelser, styrker og verktøykunnskap. Sveising og sammenføyningsmetoder tas også fram som en viktig grunnleggende kunnskap fra disse elevene. Hvilket de opplever at blir ivaretatt ved skolens utdanningstilbud. Ut fra svarene til respondentene, har de en pragmatisk tilnærming til hvordan de tenker på læring. De snakker om konkrete oppgaver knyttet til konkrete jobber, med tanke på hvordan de lærer. Og hvordan de ikke lærer. Et eksempel på dette er et utsagn fra R3: «Det er jo egentlig som forventet. Har fått skru en god del.» og R4 er enda mere konkret: «Nei altså, vi hadde jo vanlige servicer og reparasjoner da. Det var jo for eksempel, ja, reingjøre filter å blåse rene radiatorer og peile olje å bytte olje å. Så bytta vi en sylinder på, en løftesylinder på en hjullaster. Det gjorde vi, og så ble det jo mye sånn småtteri på verkstedet. Litt sånn, ja bytting av filter på lastebil, bremseser, legge om hjul, koble opp lys og litt forskjellig.»

Som man kan se, refererer de til helt konkrete hendelser og opplevelser, hvor de da har opplevd læring.

Selv om materiellet oppleves utdatert og lite relevant, utgir flere respondenter andre aspekter av læringen som relevant. En respondent påpeker at det er viktig med grunnleggende kunnskaper. Samt at vedkommende har opplevd å ha behov for denne kunnskapen ute i bedrift:

Nei, det stemmer jo ganske bra over ens med det jeg har gjort ute på utplassering og sånt da. Spesielt mye fra TIP også med tanke på alt sånn, bostørrelser og sveising og sånt. Det er kjempenyttig å kunne sånt.

Neste kapittel omhandler funn fra spørreundersøkelsen.

### 5.2.5 Spørreundersøkelse

De intervjuundersøkelsene, er utført i en klasse. Det var derfor interessant å gjøre en kvantitativ undersøkelse på andre klasser, for å kunne se om det fantes likheter rundt betraktninger av egen skolehverdag.

Det ble gjort en spørreundersøkelse blant andre yrkesfagklasser på vg 2.

Spørreundersøkelsen ble besvart av 29 respondenter. Det vil i mange sammenhenger være et for lite utvalg til å dra statistiske konklusjoner. Men det utvalget kan derimot gi noen estimater på hva en hel populasjon ville svart. Basert på svar fra respondentene i de kvantitative intervjuene, ble det formulert 7 spørsmål, hvor av en av de var et åpent kommentarfelt for fritekst. Innledningsvis blir elevene bedt om å svare på sitt videre utdanningsvalg. Hvor vidt de skal gå i retning fagbrev eller kompetansebevis. Eller om de skal studere videre på høyskole eller lignende. Videre spørres det om: «Har skoleåret så langt blitt slik som du tenkte når du startet i høst?», «Handler det som dere holder på med på skolen om det yrke du har valgt etter dette skoleåret?», «Hvordan synes du skolens fasiliteter som verksteder, kjøkken, verktøy og lignende er sammenlignet med det du har sett ute i praksis i bedrift?» «Tror du at du får bruk for det du lærer i programfagene videre i ditt yrkesliv og privatliv?» og «Tror du at du får bruk for det du lærer i Fellesfagene videre i ditt yrkesliv og privatliv?» og fritekst spørsmålet «Kom gjerne med kommentarer knyttet til det faglige innholdet i programfag og fellesfag». Spørsmålene skulle svares på en skala fra 1-5, hvor 1 var i liten grad, mens 5 var i svært høy grad i forhold til spørsmålet.

## 5.2.6 Resultater og funn etter spørreundersøkelse

Totalt 29 elever har svart på denne undersøkelsen. På spørsmål «Hva er målet ditt med dette skoleåret?», svarer 13,7 %, eller 4 stk at de skal på videre studier på høyskole. Resterende 25 svarer at de skal ta fagbrev eller kompetansebevis.

På spørsmål om «Har skoleåret så langt blitt slik som du tenkte når du startet i høst?» svares det estimert gjennomsnitt  $3,89 \pm 0,15$  for hele utvalget. Noe som må anses som et estimat over middels. Altså kan man estimere at elevene, ved undersøkelsestidspunktet, mener skoleåret har vært i stor grad slik de så for seg ved skolestart. Om man deler de i hvem som skal på videre studier, og hvem som skal ta fagbrev eller kompetansebevis, ser man at fagbrev ligger på 3,92, mens videre studier ligger på 3,75 i gjennomsnitt. Dermed kan det estimeres at det er liten differanse mellom hvor fornøyde elevene, er basert på valg av fremtidig studieløp.

Videre, på spørsmålet «Handler det som dere holder på med på skolen om det yrke du har valgt etter dette skoleåret?» svarer utvalget et estimert gjennomsnitt på  $4,14 \pm 0,20$ . Det kan derfor estimeres at utvalget ser en tydelig sammenheng og relevans i det som læres på skolen, og det de har sett ute i yrkesfaglig fordypning, eller lignende opplevelser av yrkeslivet. Her er det imidlertid et skille på de to overnevnte gruppene. Hvor de som skal studere videre, svarer alle poengsum 5. Mens hos fagbrev og kompetansebevis, er estimert gjennomsnitt på  $4 \pm 0,8$ . Hvilket indikerer en uenighet blant disse om hvor vidt skolehverdagen oppleves relevant.

På spørsmålet «Hvordan synes du skolens fasiliteter som verksteder, kjøkken, verktøy og lignende er sammenlignet med det du har sett ute i praksis i bedrift?» svarer utvalget i estimert gjennomsnitt  $4 \pm 0,18$ . Således er utvalget godt fornøyd med fasiliteter som verksted, kjøkken osv.

«Tror du at du får bruk for det du lærer i programfagene videre i ditt yrkesliv og privatliv?» er neste spørsmål. Her har utvalget svart et estimert gjennomsnitt på  $4,34 \pm 0,15$ . Hvilket er å tolke som at elevene ser en tydelig relevans i det som undervises i yrkesfagene, opp mot det yrket de har valgt.

På spørsmålet «Tror du at du får bruk for det du lærer i Fellesfagene videre i ditt yrkesliv og privatliv?» er det en større divergens mellom de to gruppene. Totalt for utvalget har vi et estimert gjennomsnitt på  $3,06 \pm 0,23$ . Om man ser på de ulike gruppene hver for seg, har man hos de som skal gå mot fagbrev et estimert

gjennomsnitt på  $2,84 \pm 0,56$ . Mens de som skal studere videre har et estimert gjennomsnitt på  $4,5 \pm 0,28$ .

### 5.3 Oppsummering resultater og funn

Respondentene uttrykker en høy motivasjon for å starte på den studieretningen de har valgt seg inn på. De uttrykker også videre at skoleåret har stått til de forventningene de hadde når de startet skoleåret på VG 2. Dette understøttes også av spørreundersøkelsen. Der er det estimerte gjennomsnittet på  $3,89 \pm 0,15$  av 5 mulige. Respondentene i intervjuene peker på noen utfordringer med det at det undervises på gamle maskiner. Dermed er det også en divergens mellom det de har opplevd ute i bedrift, og det de opplever på skolen. Respondentene uttrykker likevel at de ser på de fasilitetene som finnes på skolen som bra. Når det gjelder relevans fellesfagene, peker respondentene på temaer de kan knytte mot sitt framtidige yrke. De tar frem det å skrive CV i norsk og lese verkstedlitteratur i engelsk, som relevant. Som eksempel tar de fram dikt analyse og valg i USA som noe de opplever mindre relevant.

## 6 Drøfting

I denne delen blir det gjennomgått en drøfting av de resultatene og funnene som kommer frem i kapittel 5, sett opp problemstilling og forskningsspørsmål. Det blir drøftet opp mot tidligere forskning og teori. Kapitlet blir delt inn i 3 deler. Der de to forskningsspørsmålene blir drøftet hver for seg. Videre blir det i den tredje delen blir en oppsummering og besvarelse av problemstillingen i sin helhet.

Funnene fra kapittel 5 vil bli drøftet i lys av teoretiske perspektiver, aktuell forskning og i noen grad styrende dokumenter.

Kapittel 6.1 vil da inneholde drøfting av forskningsspørsmålet «Hva motiverer elevene til å velge vg 2 yrkesfag innen den retningen de har valgt?»

Kapittel 6.2 tar for seg: Hvordan erfarer elevene sammenheng mellom læring i bedrift, og privatlivet ellers, sett i sammenheng med hvordan opplæringen er organisert i skolen?

Og til slutt i 6.3 en oppsummerende drøfting og belysning av problemstillingen «Hvordan erfarer elever på vg 2 yrkesfag relevans i undervisningen?»

Anker (2021) påpeker at drøftingskapittelet tar opp hovedfunn fra og drøfter de med den teorien som presenteres i teorikapittelet. Drøfting kan foregå i eget kapittel, eller som en del av kapittelet resultater og funn. Det pekes på fordeler og ulemper ved å dele eller ikke dele. Om man deler det i to ulike kapiteler, står en i fare for å gjenta seg selv. Derimot om en samler funn, resultater og drøfting i et kapittel, vil det enten kunne gi teorien for lite plass. Eller at empirien, funnene og resultatene, får for lite plass. Det viktigste er at det gjøres en drøfting, om det foregår i separate kapiteler eller ei.

Jeg har valgt å dele inn i separate kapiteler, da jeg mener dette gir en bedre totaloversikt. Samtidig som det har latt meg konsentrere meg om analysen i analysefasen, og drøfting i drøftingsfasen. En annen begrunnelse for å dele de, er at jeg har hatt behov for å aktivt gå frem og tilbake til analysen, gjennom drøftingsfasen. Lese momenter på ny, og noen ganger gå helt tilbake til datamaterialet.

I neste kapittel, 6.1 drøftes data og teori som er relevant for forskningsspørsmålet «Hva motiverer elevene til å velge vg 2 yrkesfag innen den retningen de har valgt?»

## 6.1 Hva motiverer elevene til å velge vg 2 yrkesfag innen den retningen de har valgt?

I data materialet fremgår det en ganske tydelig og genuin interesse for det faget respondentene har valgt. En del har fått det inn gjennom å delta på aktiviteter knyttet til det yrket de nå har valgt, gjennom oppveksten. Det kan være sammen med foresatte, venner eller andre forbilder. Dermed kan det se ut til å ha vært en faktor som har påvirket dem gjennom hele oppveksten, som har bidratt til å ta de valgene de har tatt. Hiim (2013) sier at mange elever som starter på yrkesfaglige utdanninger, har en tydelig oppfattelse av hvilket yrke de ønsker å utdanne seg til. At de har klare ambisjoner med det valget de har tatt. Det tas fram at det å ha et mål å jobbe mot, gir elevene en ekstra drivkraft for å jobbe mot målet. Hiim peker også på viktigheten av å utnytte denne drivkraften i utdanningen.

En av respondentene i undersøkelsen tar fram opplevelser i oppveksten som et utgangspunkt for sine valg: «jeg har jo vært med å skru siden jeg var liten. På lastebiler og traktorer og snøscootere og 4 hjuling å alt det.»

Det kan synes å være en god sammenheng mellom det Hiim (2013) her sier, og det respondentene i undersøkelsen sier. De har en klar målsetning om hva deres utdanning skal føre fram til. De har en interesse for faget, som synes å ha blitt vekket i løpet av oppveksten, eller i situasjoner utenfor skolehverdagen.

En respondent er veldig tydelig på sine uttalelser angående det å bygge interesse for faget gjennom hele oppveksten: «Nei ... jeg har vært klar over at jeg skal bli mekaniker helt siden jeg begynte å skjønne om ting, fatter'n er jo landbruksmekaniker han også. Og onkelen min. Så jeg har jo liksom vært blant traktorer under hele oppveksten.»

En kan si at det å ha en konkret målsetning, er sammenfallende med elevenes opplevelse av relevans. Hvis man har et tydelig mål der fremme, og opplever at det som foregår i utdanningen omhandler dette målet. Altså at det er kunnskap, som elevene har en tydelig oppfatning av at behøves, for å nå dette målet. Og dermed bidrar til økt motivasjon for faget.

Det er også respondenter som uttaler at det ikke har vært noen selvfølge for dem å velge dette faget, men at de tok en beslutning i siste liten, før de skulle søke. Sålde kan en også se at det er andre impulser og hendelser som påvirker deres valg. Denne respondenten er tydelig på at det var yrkesfag som skulle velges, men at det ikke var noe selvfølge at det ble nettopp denne linje:

Nei, jeg har jo alltid vært interessert i maskiner og sånn da. I utgangspunktet så hadde jeg jo egentlig lyst til å bli maskinfører, men jeg så ikke for meg sjøl å sitte i en maskin hele livet. Så da ville jeg, ja prøve det her da. Og så når jeg gikk på vg 1TIP, når jeg var på besøk her. Så hadde jeg egentlig ikke planer om å søke hit. Men jeg synes det virka ganske interessant og ja, ville prøve det da.

En annen respondent sier at dette ikke var vedkommende sitt førstevalg. Likevel kan det tolkes til at valget falt i smak. Selv om det var tredje valg:

Ja, det var jo det atte, planen var egentlig anleggsteknikk, men så, men jeg synes det er spennende å skru også. Dette var jo tredjevalget mitt da. Men det ble jo til andrevalget. For jeg synes jo det er artig å skru og jobbe litt med motor og store traktorer.

Nilsen og Haaland (2013) peker på at motivasjon for læring, henger tett sammen med opplevd relevans. De sier at der elevene oppfatter at noe er relevant for deres spesifikke yrkesvalg, eller privatliv ellers gjør at elevene lettere ser mening med opplæringen. De hevder også at mening og motivasjon er to sider av samme sak. Om dette er ivaretatt, hevdes det at skolearbeidet vil oppleves som en berikelse i seg selv. Da uten behov for ytre påvirkning og motivasjon.

Slik jeg ser det, ligger da motivasjonen i det å nå målet, samt det å tilegne seg kunnskap for å nå det målet de har satt seg. Dette kan synes å være en bidragsyter blant respondentenes motivasjon også. Flere av de har en klar oppfattelse av hvor de skal. De var motivert ved skolestart, og uttrykker at de fortsatt er motivert for skolearbeidet.

Dette er også noe som kan spores i resultatene fra spørreundersøkelsen. Det er et mindretall som ikke har yrkeskompetanse som mål.

Kun 13,7 % av de spurte, oppgir at de skal studere videre på høgskole og universiteter. Dermed kan det sies at interessen for det yrkesfaglige innholdet ser ut til å være sterkt tilstedeværende. Og at mange har en målsetning om en yrkesfaglig utdanning fram mot fagbrev, mesterbrev eller grunnkompetanse.

Spørreundersøkelsen er gjennomført på et lavt antall respondenter (29). Likevel kan en se tydelige sammenhenger mellom det respondentene på spørreundersøkelsen svarer, og det respondentene på intervjuene sier.

Respondentene i intervjuene uttrykker en skoletretthet fra ungdomskolen. De uttrykker at de på ungdomskolen har fått begrenset med stimuli på egne interesser. Det kan se ut til at denne perioden av livet, for respondentene har opplevdes som kjedelig og lite meningsfylt. De uttrykker at fellesfagene minner mye om de fagene de hadde på ungdomskolen. Så også at fellesfagene kan oppleves å være repetisjon på noe de har vært gjennom fra ungdomstrinnet. Det er derfor nærliggende å tolke det slik, at det de uttaler som skoletretthet fra ungdomskolen, påvirker deres motivasjon for fellesfagene på videregående skole også. Respondentene har liten personlig



interesse for det som foregår i fellesfagene, og dermed virker de også å ha problemer med å se faglig relevans i disse fagene.

Dette er også noe som kan spores i resultatene fra spørreundersøkelsen.

Respondentene i spørreundersøkelsen oppgir at de i mindre grad opplever innholdet i relevant for deres fremtidige yrke.

13,7 % av de spurte, oppgir at de skal studere videre på høgskole og universiteter. Dermed kan det sies at interessen for det yrkesfaglige innholdet ser ut til å være sterkt tilstedeværende. Og at mange har en målsetning om en yrkesfaglig utdanning fram mot fagbrev, mesterbrev eller grunnkompetanse. Spørreundersøkelsen er gjennomført på et lavt antall respondenter (29). Likevel kan en se tydelige sammenhenger mellom det respondentene på spørreundersøkelsen svarer, og det respondentene på intervjuene sier.

I en undersøkelse fra 2012, peker man på det en kaller for utjevningsprinsippet i den Norske skolen. Det universalistiske regimet, som de der kaller det. Dette betyr at alle elever gjennomgår den samme utdanningen i grunnskole. Og videre at elevene skal gis like muligheter til høyere utdanning etter endt videregående utdanning. Altså, gjennomgår elever som skal ta en høyskoleutdanning det samme som en elev som skal ta en yrkesfaglig utdanning ( Dæhlen et al., 2012).

Det kan settes i kontekst med den uttalte interessen respondentene har i denne undersøkelsen. En interesse som de har utviklet gjennom oppveksten. Det universalistiske regimet i Norsk skole differensierer ikke for elevenes interesse. Men skal sørge for at alle har like muligheter. Derfor mener jeg at dette er med på å ta bort rommet for den individuelle elevs interesser. Og dermed deres mulighet for å se relevans i fag, som ikke er knyttet opp mot deres mål med utdanningen. Og derfor også er til hinder for deres motivasjon og drivkraft i utdanningen. Som nevnt over pekes det igjen på av Nilsen og Haaland (2013), at det å se mening, henger direkte sammen med motivasjon.

Avslutningsvis, som det her kommer frem, bar respondentene klart preg av å være motivert for skoleåret ved skolestart.

Respondentene fra begge undersøkelsene gir et uttrykk for at deres motivasjon for det valget de har gjort, fortsatt er tydelig til stede. De uttaler at skoleåret har i stor grad blitt slik de hadde forventning om ved skolestart. Siden motivasjon for faget, og

relevans i faget henger tett sammen, er det derfor en tydelig indikasjon. En indikasjon på at elevene opplever skolehverdagen som både relevant og meningsfylt. Om det motsatte skulle være tilfelle, altså at det ikke finnes relevans i fagene elevene har, vil det kunne kommet fram gjennom en uttalt demotivasjon gjennom skoleåret.

Elevene hadde et sett med forventinger og motiverende faktorer ved skolestart. Siden elevene også sier at disse forventningene i stor grad er innfridd, opplever de fortsatt, etter et halvt år at skoleåret har blitt lik deres forventninger.

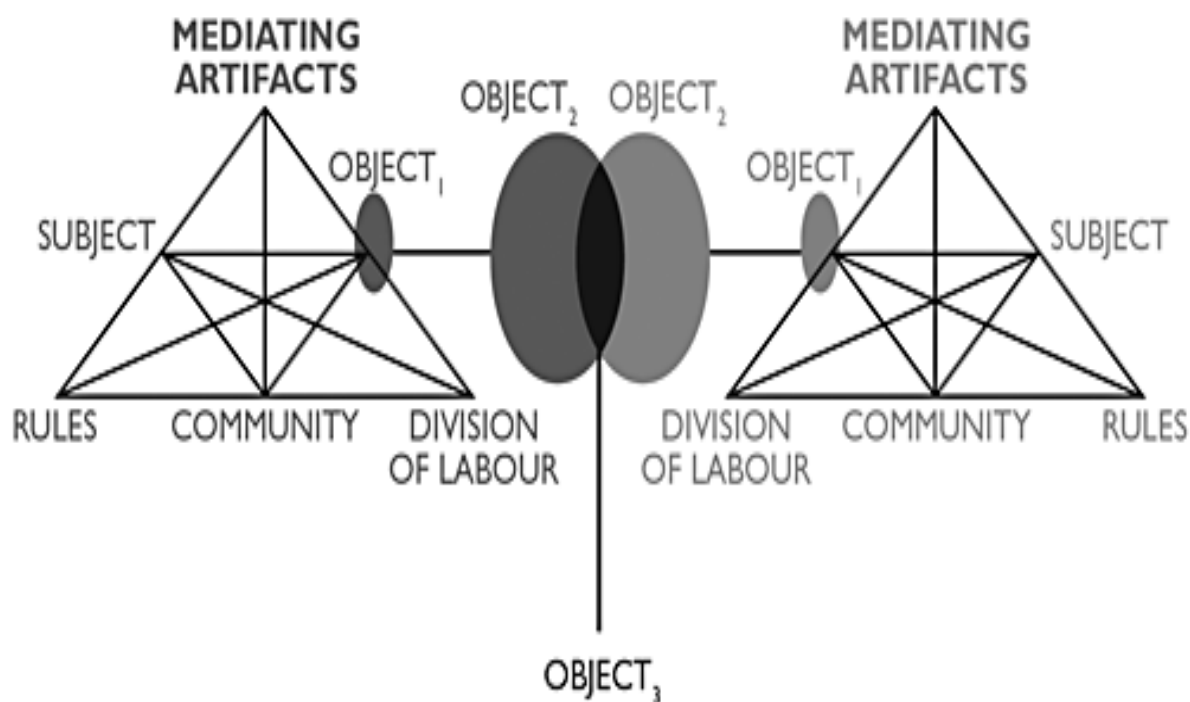
I kapittel 6.2 skal jeg gå nærmere inn på nettopp hvordan elevene opplever relevans i skolehverdagen, og drøfte forskningsspørsmålet «Hvordan erfarer elevene sammenheng mellom læring i bedrift, og privatlivet ellers, sett i sammenheng med hvordan opplæringen er organisert i skolen?»

## 6.2 Hvordan erfarer elevene sammenheng mellom læring i bedrift, og privatlivet ellers, sett i sammenheng med hvordan opplæringen er organisert i skolen?

I forrige kapittel ble elevenes motivasjon for studieretningen diskutert. Jeg ser det som viktig å ha kjennskap til deres målsetninger med utdannelsen. Når elevene har et klart mål som de jobber mot, legger det også noen forutsetninger for relevans. Om elevene opplever relevans og mening ved det de opplever i undervisningen, vil også motivasjon og drivkraft være til stede i større grad (Hiim, 2013, Nilsen & Haaland, 2013).

Som omtalt i kapittel fire, om metode, var det et bevisst valg å gjennomføre intervjuer med respondentene etter at de har vært ute første periode i yrkesfaglig fordypning. Siden forskningsspørsmålet stiller spørsmål om respondentenes sammenligning av de ulike opplæringsarenaene, var det vesentlig at de innehadde et grunnlag for sammenligning.

Sentralt i drøftingen av dette forskningsspørsmålet, er Engeströms virksomhetsteoretiske aspekter (Engeström, 2001).



FIGUR 9 TREDJEGENERASJON VIRKSOMHETSTEORI (ENGESTRÖM, 2001, s. 136)

Figur 9 over er modellen som Engerström omtaler som 3. generasjon virksomhetsteori. I denne diskusjonen er det gjort noen betraktninger rundt den enkelte faktor i virksomhetssystemet. Engeström betegner den øverste delen av trekanten, som toppen av isfjellet. Denne delen tar for seg individnivået. Slik jeg tolker det, plasserer jeg eleven inn som subjektet. Objektet er det eleven skal lære, eller læringsaktiviteten. Og medierende artefakter, er de ulike redskaper som undervisningsform og verktøy. Videre har jeg valgt å betrakte den yrkesfaglige utdanningen inn i tre virksomhetssystemer. Programfagene fungerer som et virksomhetssystem. Bedrift, og læring gjennom utplassering i bedrift betraktes som et virksomhetssystem. Og til slutt har fellesfagene et eget virksomhetssystem. En kunne også trekke inn flere, som til eksempel privatlivet, og dets innflytelse. Jeg har valgt å begrense det til disse tre overnevnte

Sirklene i midten illustrerer felles oppkonstruerte objekter. Eksempel på dette, kan være at elevene skriver en logg fra et arbeidsoppdrag som er gjennomført i bedrift. Fellesfaglæreren bruker dette som en skriftlig oppgave i norsk, mens programfaglæreren kan vurdere det programfaglige i oppgaven. I kapittel 6.2.1 skal vi se på rammefaktorene, og deres påvirkning på elevenes opplevelse av relevans i skolehverdagen.

### 6.2.1 Rammefaktorer

I dette kapitlet omtales rammefaktorer, og hvordan de oppleves av elevene. Og hvordan de påvirker elevenes opplevelse av relevans i opplæringen som blir gitt. I forbindelse med virksomhetssystemer, betrakter jeg disse som en del av de medierende artefakter. De befinner seg da på toppen av trekanten. De beskrives også som verktøy eller instrumenter (Engeström, 2001, Arinaitwe & Sannerud, 2019).

Yrkesfaglige utdanninger handler i stor grad om praktiske ferdigheter som settes i sammenheng med teoretiske perspektiver. Føringer for utdanningen er gitt ut gjennom læreplaner, forskrifter og lovverk utgitt av Utdanningsdirektoratet (Utdanningsdirektoratet, 2020). Fag og yrkesopplæringen i Norge er også et resultat av samarbeide mellom partene i arbeidslivet, og myndighetene (Utdanningsdirektoratet, 2021)

For å gjennomføre både teoretisk og praktisk opplæring på en god måte, er de fysiske rammefaktorene viktige (Nilsen & Haaland, 2013). Jeg betrakter her rammefaktorer som instrumentelle verktøy, som del av de medierende artefaktene i opplæringen.

Et av funnene som kommer fram i undersøkelsen, er hvordan elevene opplever rammefaktorer som de har tilgjengelig i skolen. Siden de på forhånd har vært ute i praksis, sammenligner det da med det de møte ute i bedrift. De legger spesielt vekt på rammefaktorer som verksted, utstyr, verktøy og øvingsobjekter. Respondentene i intervjuene har sin daglige opplæring i klasserom og verksted som er nært sammenknyttet. Det vil si at det er kort fysisk distanse mellom verksted og klasserom.

Når det gjelder rammefaktorer, så peker respondentene spesielt på forskjellen mellom de øvingsobjektene de har tilgjengelig på skolen. De sammenligner som sagt med det de har sett ute i yrkesfaglig fordypning. Det pekes på at øvingsobjektene, eller maskinene om man vil, er aldrende og oppleves som lite eller mindre relevant. Mens de maskinene elevene jobber på ute i bedrift, følger i større grad teknologisk utvikling. De er også gjerne i daglig bruk, og gir elevene andre typer feilsøking og reparasjonsjobber, enn det som de møter på skolen. En spesifikk sammenligning går på det å håndtere feil på elektroniske systemer. De moderne maskinene de reparerer på i yrkesfaglig fordypning eller tilsvarende, har en overvekt av elektroniske feil.

Dermed blir feilsøking på dette gjengangeren i jobb-porteføljen når de er ute i yrkesfaglig fordypning. Øvingsobjektene på skolen har ikke slike type feil og mangler. Dermed opplever de å ikke få øvd på slike typer jobber, som de mener er veldig relevant for det de møter i arbeidslivet. En av respondentene sier «Det vi jobber med her er jo som regel litt eldre maskiner, Sånn som, jeg har drivi mye med det på fritiden før, men det som gjør når jeg er på jobben er jo servicer og feilsøking på nye maskiner.»

Selv om skolen har tilgang på maskiner som er 8-10 år gamle, har utviklingen gått i et slik tempo, at disse har utdaterte systemer.

Den oppfatningen elevene her har, beskriver deres virke i to ulike virksomhets-systemer. De er ute i praksis i bedrift, hvor de opplever et sett med rammefaktorer. Mens de i skole opplever et noe annet sett av rammefaktorer. På den ene siden, kan dette være negativt. Elevene opplever at det som er på skolen er gammelt og utdatert. Når det foregår samarbeidende aktivitet mellom ulike virksomhetssystemer, kan dette bidra til nye arbeids- og læringsmetoder (Arinaitwe & Sannerud, 2019). I denne sammenheng, kan en betrakte elevenes aktivitet i skole og bedrift som to separate virksomhetssystemer. Hvor de møtes i felles samarbeidende aktiviteter, og danner felles oppkonstruerte objekter. På de områdene hvor skolen kommer til kort når det gjelder moderne materiell, vil bedriften kunne bidra med det.

Det pekes på at dersom skolebasert yrkesopplæring skal ha relevans, må det være en klar sammenheng mellom det elevene møter i skole og det de møter ute i bedrift. Og at skolens undervisningsmateriell er oppdatert i henhold til det som brukes ute i bedrift. Det finnes eksempler på skoler som arver utstyr fra bedrifter som har kjøpt nytt (Nilsen & Haaland, 2013). Det er ikke undersøkt for denne skolen spesifikt, men det er av selvsagt karakter, at skolens økonomi vil ha innvirkning på hvorvidt de har tilgang på oppdatert undervisningsmateriell. Engeström (2001) peker på det å bevege seg fra det individuelle perspektiv, til å sette søkelys på virksomhet, eller aktivitet. Å gjennom det å kunne studere aktivitet i lys av forbindelser mellom det individuelle subjekt, og det sosiale felleskapet det inngår i. Et punkt i dette felleskapet, er regler. Innenfor regler kan man se på, til eksempel skolens ordensreglement. Men også skolens økonomiske rammer kan inngå her. Og som nevnt vil skolens økonomiske rammer, påvirke hvilke muligheter som ligger, for å inneha tidsriktig og oppdatert undervisningsmateriale.

Som Nilsen og Haaland (2013) peker på, kan skoler arve, eller få utdatert materiell fra bedrifter. Eller at skoler kan få hjelp av bransjen til å skaffe relevant undervisningsmateriell til skolen. De to ulike virksomhetssystemene som nevnt over, skole og bedrift, kan igjen jobbe sammen. Så vil de kunne samarbeide om andre felles oppkonstruert objekt (Engeström, 2001). Direkte overført, kan en foreslå at bedriftene kan hjelpe skolene med å inneha relevant, og mere tidsriktig undervisningsmateriell. Samtidig vil bedriftene kunne oppleve at elevene innehar kunnskaper og ferdigheter som bedriftene har behov for.

Det framgår av undersøkelsen at respondentene har en forståelse for, at det er viktig å lære det grunnleggende. Da selv om det innebærer å jobbe med maskiner og utstyr som kan oppleves som gammelt og utdatert.

Respondentene tar fram mange eksempler på situasjoner, der de opplever det de lærer på skolen som mindre relevant. På den andre siden, kommer det også frem situasjoner, der de har hatt god bruk for grunnleggende kunnskap, som de har lært på skolen. Til eksempel, det å vurdere størrelser på bolter, type gjenger, sveising og andre tilsvarende kunnskaper og ferdigheter.

En respondent har en klar oppfattelse av hvor viktig dette er. Det begrunnes med at respondenten har opplevd å få bruk for denne kunnskapen i bedrift:

Nei, det stemmer jo ganske bra over ens med det jeg har gjort ute på utplassering og sånt da. Spesielt mye fra TIP også med tanke på alt sånn, bostørrelser og sveising og sånt. Det er kjempenyttig å kunne sånt.

Dermed kan en igjen si, at disse virksomhetssystemene kan virke komplimenterende opp mot hverandre. Kunnskap som det kanskje ikke er tid og ressurser til å tilegne seg i bedrift, læres på skole. Slik at det danner felles oppkonstruerte objekter.

Elevene ser på undervisningsmaterialet som skolen har som gammelt og ulikt det de finner ute i bedrift, allikevel så kan det se ut til at det har verdi. Elevene jobber på skole med grunnleggende ferdigheter på enkelt og tidvis utdatert materiell. Så bruker de disse grunnleggende ferdighetene når de kommer ut i bedrift. Elevene får da brukt grunnleggende ferdigheter i samspill med nyere og mer relevant materiell.

Nilsen og Haaland (2013) peker på viktigheten av å ha et samarbeid mellom skole og arbeidsliv. Det kan blant annet bidra til at elever kan få tilgang til utstyr og

kompetanse som mangler på skolen. Og dermed øke opplevelsen av relevans i skolehverdagen.

Dette kapitlet har spesifikk tatt for seg rammefaktorer, og hvordan de påvirker elevenes opplevelse av relevans i skolehverdagen. I de to neste kapitlene skal jeg drøfte faglig relevans i fellesfag og programfag. Henholdsvis i kapittel 6.2.2 og 6.2.3

## 6.2.2 Relevans i fellesfag

I dette kapitlet drøftes respondentenes oppfattelse av relevans i fellesfagene. Fellesfagene skal, i tillegg til å gi elevene relevant kunnskap opp mot sitt yrke, for så å ivareta allmenndannelsen for elevene. Det har også siden reform 94 vært lagt vekt på at det skal være mulig å bytte fra yrkesfaglige utdanningsløp, til studiespesialiserende. Og omvendt. (Meld. St. 20, 2021)

Respondentene i intervjuene hadde en tydelig innstilling, når de beskriver det de skal lære på skolen. De synes opptatte av at det de skal lære, må ha noe med yrket de har siktet seg inn på. Dermed framkom det få svar, som tydet på at de hadde noen større forståelse for behovet for begrepet allmenndannelse. Og videre hvorfor dette kunne være viktig å ivareta. På de punktene de tok fram følelse av relevans i fellesfagene, var dette momenter som kunne knyttes mot deres yrkesvalg. Det kunne være til eksempel det å skrive CV, jobbsøknad og å bruke engelsk til å lese verkstedhåndbøker.

Som drøftet i kapittel 6.1, synes det å være en overvekt av de spurte, som har vokst opp med det faget de nå har valgt. At de har deltatt i slikt arbeide sammen med familie og venner. Dermed har de knyttet dette til sitt sosiale liv og interesser.

Dewey (2000) mener det kan være skadelig å tidlig utsette barn og unge for spesialiserte fag. Med spesialiserte fag tar han fram blant annet lesing, skriving og geografi. Han mener at sentreringspunktet for læringen bør være nettopp deres egne sosiale aktiviteter. Han tar da fram fag som sløyd og matlaging som gode sentreringspunkt for læringen. En kan vel diskutere hvor vidt det er skadelig for disse elevene å jobbe med spesialiserte fag. Men det Dewey her sier, tolker jeg til å knytte seg direkte til begrepet om relevans. Og det at det sosiale liv og pragmatiske fag som sentreringspunkt for læringen, skaper rom for å se relevans. Derigjennom kan de mere spesialiserte fagene læres ved å knytte de til de praktiske fagene.

Dette kan synes å harmonere godt med det respondentene her svarer. Deres sosiale liv har for mange av dem, lenge dreid seg om de fagområder de nå har valgt. De trekker fram momenter fra fellesfagene som er knyttet til deres sosiale liv og interesser. Samt deres yrkesmessige målsetninger. Det synes å være disse faktorene de oppfatter som relevante og motiverende i sammenheng med fellesfagene. De ser ut til å dra nytte av det å ha programfagene, og det de opplever i den yrkesfaglige fordypningen som sentreringspunkt.

Det er interessant å sette dette i sammenheng med det Illeris (2012) tar frem som assimilerende læring. Det hevdes at hjernen bruker såkalte kognitive «skjemaer» for å organisere seg. I assimilerende læring, som beskrives for å være den mest alminnelige form for læring, hvor man da «tilføyer» nye impulser til allerede eksisterende skjemaer. Illeris sier videre, at disse skjemaene enkelt kan påkalles, når individet er mentalt orientert mot aktuelt skjema.

Det kan da sammenlignes med Dewey sin teori om det sosiale liv som sentreringspunkt. En har gjennom oppveksten dannet seg slike kognitive skjema, gjennom det sosiale liv. Dermed vil jeg hevde at de er lett tilgjengelig for individet, for å orientere seg mentalt mot disse skjemaene.

Om man ser dette opp mot de svarene som respondentene har gitt, tyder mye på at dette har sammenheng. De peker på faktorer som kan knyttes opp mot deres sosiale liv og interesse, som framstår som relevant for dem. Og derfor kan de lettere «fremkalle» rett skjema og koble denne kunnskapen til. En respondent sier:

I norsken så lærer vi jo om skriving og, nå har vi skrevet cv og sånt i norsk. I engelsken, der føler jeg ikke at, jeg trenger ikke å vite så mye hva som skjer England å sånn engelsk kultur og slik.

Respondenten tar frem det å skrive CV, som er knyttet opp mot noe som er nødvendig for å kunne søke jobb. Og dermed virker å kunne fremkalle skjemaer som er direkte knyttet til dette. Vedkommende tar på den andre siden fram engelsk kultur som noe uinteressant, som man ikke har «bruk for».

En annen respondent omtaler samfunnsfag for å være unyttig, og vanskelig å se mening med:

Men altså, ja samfunnsfag, ja. Åssen skal jeg si det a, ja, jeg føler liksom ikke



at vi trenger å ta sånn film review og alt det der da. Skrive om det, jeg synes ikke det er så veldig nødvendig. Men..

I kapittel 6.1 ble det omtalt dette med skoletrethet som en mulig motivasjon for det å søke yrkesfaglig utdanning. Det er også nærliggende å diskutere dette i lys av deres innstilling til relevans i fellesfag. Uttalelser og resultater fra denne undersøkelsen, kan en sies å vise et mønster. En ser at disse elevene ofte har hatt en tung skolegang på ungdomstrinnet. De har måtte jobbe mye med fag de ikke var motivert for, eller så behovet for, altså relevansen i. Mange uttrykker derfor stor lettelse med å ha kommet over i et yrkesfaglig løp.

En respondent uttaler det slik: «Jeg er så skolelei at de, eller ikke skolelei, men jeg er lei det faglige. Fellesfaga da kan du si. Ikke programfaga, men fellesfaga.

Programfag synes jeg er interessant.»

Samme respondent uttaler videre angående fellesfagene:

Jeg var vel egentlig ferdig når jeg gikk ut av ungdomskolen. Og så kom det på nytt. Så var det samme regla på nytt. Det er ikke noe forskjell på en måte. Så det blir så ensformig. De siste tre åra så har det vært det samme igjen og igjen

Det kan se ut som de har bygget seg opp en motstand mot fag de kjenner igjen fra ungdomskolen. Derfor er det naturlig å mene at dette påvirker deres rom for å se det større bildet. Og å kunne reflektere rundt behov for å ha slik kunnskap.

Det pekes på et behov for tilretteleggelse for å drive assimilerende læring. En må søke å unngå at det assosierende forløp foregår på en måte som ikke preges av å være ensporet. Derunder at det legges til rette for en søkende atferd. Og at denne søkeatferden har så få begrensninger som praktisk mulig (Nissen, 1970) (Illeris, 2012).

Ut fra respondentenes uttalelser, kan det tyde på at elevene har hatt, og kanskje fortsatt har begrenset tilgang til et søkende assosierende læringsforløp. Da i forbindelse med fag på ungdomsskole og videre fellesfag. Og at opplæringen kan ha hatt en noe ensporet karakter.

Trolig vil det i stor grad handle om det å kunne gjøre eksempler og danne bilder, slik at elevene kjenner seg igjen i situasjoner. Og dermed har «knagger» å henge dette på. Og slik at det kan skape assosiasjon.

Respondentene uttaler, at det kunne ha en større effekt på deres motivasjon for fellesfagene, om det ble benyttet flere praktiske arenaer. På den måten kunne de oppleve en større forutsetning for å forstå fellesfagene. Noen av eksemplene som kom opp, var å gå på verkstedet og sette navn på verktøy på engelsk. Det å ha en muntlig forklaring av en praktisk jobb. Eller å lese i verkstedlitteratur på engelsk. Dette ville nok kunne gjøre at flere elever klarte å koble de teoretiske aspektene med de praktiske, og dermed forstå mere. Det finnes en rekke argumenter for å drive en mere praktisk rettet undervisning i fellesfagene. Eller yrkesretting.

Hiim (2013) hevder at reel yrkesretting av fellesfagene innebærer å kunne ta utgangspunkt i realistiske praktiske oppgaver som krever fellesfaglig kompetanse. Slike kunnskaper tjener som redskaper for at eleven skal kunne planlegge, gjennomføre, vurdere og dokumentere det utførte arbeidet (Hiim, 2013)

Utdanningsdirektoratet gjennomførte i perioden 2014-2016 et eget prosjekt kalt FYR (Fellesfag, Yrkesretting og Relevans). Prosjektet hadde en økonomisk ramme på 97 millioner kroner (Utdanningsdirektoratet, 2014). Dette prosjektet hadde som hovedmål å øke bevisstheten rundt yrkesrettet undervisning i fellesfagene. Som et bakteppe for FYR prosjektet ble det gjort en større undersøkelse, for å kartlegge hvor vidt det forekom yrkesretting av fellesfagene i videregående skole.

Denne undersøkelsen viste at, yrkesretting som en tett integrasjon mellom programfag og fellesfag forekommer, men er lite utbredt ( Vaag Iversen,, et al., 2014).

Det har blitt brukt betydelige ressurser på yrkesretting av fellesfagene. Likevel kan det se ut som at dette ikke er en utbredt praksis i det miljøet respondentene tilhører. På den annen side, peker en av respondentene på en faktor som ikke nødvendigvis framsnakker yrkesretting i så stor grad. I mange tilfeller, ser man på det å involvere programfagene i fellesfagene, som en måte å motivere elevene. Denne respondenten tok fram engelsk som et eksempel.

Vedkommende mente at flere i deres klasse, var på et for lavt nivå faglig. På den måten ville det ikke være hensiktsmessig å ta inn, til eksempel faguttrykk fra programfagene i engelsk. Han mente de rett å slett ikke ville mestre dette, siden de generelle engelsk kunnskapene var for dårlige. Respondenten sier:

Ja det kan hende det, men slik for min del så synes jeg det er greit sånn som det er nå for jeg hadde ikke, jeg vet ikke, hvis vi skulle gjort det veldig mye

mere komplisert, så tror jeg ikke alle hadde greid å henge med på en måte.

En ser at kravene til kunnskap i norsk, matematikk eller andre teorifag er for høye når en starter på videregående skole. Elever som i utgangspunktet har svake forkunnskaper før de starter på videregående opplæring, mangler motivasjon for de almene fagene ( Dæhlenet al., 2012). Noe som kan henge godt sammen med det respondenten over sier. Respondenten peker på svake forkunnskaper i engelskfaget. Noe som, etter respondentens tolkning, ville ført til at vedkommende ikke hadde hengt med. Dermed heller ikke fått økt utbytte av fellesfagene.

Illeris (2012) peker på det ha kaller læringsforsvar som den største barrieren mot læring. Og at dette er direkte koblet sammen med læringens drivkrafts dimensjon. I ytterste konsekvens, dreier det seg om forsvar mot å erkjenne virkningen av mere eller mindre traumatiske forhold, som igjen fører til fortrenghing av opplevelsen. Mere utbredt er nok den form for forsvar som en utvikler i det daglige. Det er gjerne forsvar mot den enorme mengden informasjon en står overfor på daglig basis.

Det vil nok være å dra det langt å hevde at elevene i undersøkelsen har et traumatisk forhold til tidligere skolegang fra ungdomsskole. Men like fullt uttrykker de en skoletretthet og en manglende forståelse for behovet av det de lærer. Noe som igjen påvirker drivkraft-dimensjonen i læringen til disse elevene, i forbindelse med fellesfagene.

En annen faktor som kom frem fra intervjuene, var hindringer for å få yrkesrettet fellesfag. Den klassen disse respondentene var en del av, var slått sammen med en annen klasse i fellesfagene. De var slått sammen med en klasse som hadde få likheter med deres klasse, når det kommer til programfaglig innhold. De så derfor på det som et hinder med tanke på yrkesrettet fellesfag:

Jeg tror ikke det går an å få til noe bedre med tanke på at vi er to forskjellige klasser. Det blir jo dumt for (...) hvis vi skal bare snakke om (...) liksom. Og motsatt. Så jeg tror ikke vi får det noe bedre liksom, enn det det er.

Hiim (2013) tar frem det formelle oppsettet av tid og timeplanstruktur som en begrensende faktor som gjør seg gjeldende. Fellesfaglærere har fag på mange ulike klasser og trinn. Noe som skaper utfordring for samarbeid på tvers av fag. Det er

utfordrende å finne tid til koordineringsmøter og det å jobbe sammen om undervisningsopplegg.

Som omtalt tidligere, har elevene noe utfordring med å se relevans i fag som ikke kan knyttes direkte opp mot deres framtidige yrkessituasjon.

Hiim (2013) tar fram, at det foreligger en sentralt gitt eksamen i fellesfag, som er lik for alle de ulike programområdene. Dette anses som en utfordring. Lærere tenderer da til å bruke tid på å forberede elevene til denne eksamen, og prioriterer bort yrkesretting.

Engeström (2001) på sin side, peker på tradisjonelle læringsteorier, som relativt statiske. Og at man skal erverve bestemte kunnskaper og ferdigheter. Det fordrer også at målet for opplæringen er relativt konkrete og stabile. Han hevder at objektet i et virksomhetssystem hele tiden er i bevegelse, og kan ikke reduseres til kortsiktige beviste mål. Sett i sammenheng med Engeströms virksomhetsteoretiske perspektiver, henger dette godt sammen. Siden det er en konkret definert eksamen, som er den samme for alle yrkesfaglige retninger, gir dette relativt statiske målsetninger for fellesfagene. Med statiske målsetninger, hindres også assimilierende læring (Nissen, 1970). En har begrenset tilgang til åpenhet og assosiasjoner, siden målene er definert i en eksamen, som allerede er satt. Dermed kan dette settes i sammenheng med elevenes opplevelse av fellesfagene. I mange tilfeller vil det ikke la seg gjøre for lærer å ta tak i dagsaktuelle, og kanskje for elevene, mer interessante temaer. Dette siden de er låst mot en statisk målsetning.

Hiim (2013) påpeker at det foreligger et institusjonelt skille mellom utdanning av yrkesfaglærere og allmenfaglærer. Allmenfaglærer er formelt kvalifisert for å undervise på, uten å inneha yrkesfaglig kompetanse.

Respondentene i intervjuene tar fram dette momentet. De påpeker at de fellesfaglærerne de har, ikke har kunnskap, slik de opplever det, om det yrket de har som målsetning etter utdannelsen. En respondent sier det slik:

Hmm, det er jo... må jo forklare en del til de da... det må vi. Si hvis vi har en presentasjon da, ja si i norsken da, så hadde vi presentasjon av noe av det vi gjorde i bedrift å ja, da hadde jeg om å sveise opp ei skuffe. Og det virka som ikke han hadde hørt noe særlig om det da, så det ble jo mye forklaring.

På den annen side, kan det tas fram, at samme skole har en tydelig uttalt strategi når det kommer til dette. Ledelsen ved skolen, sier de bevisst jobber for at programfaglærer, skal kunne ta utdannelse for å undervise i fellesfag.

De hevder dette har vært vellykket. Det er snakk om lærere på byggfag, som har tatt utdanning og driver undervisning i matematikk.

Fra å ha en situasjon, der mange elever ikke har mestret faget, har man kommet til en situasjon der resultatene er forbedret betraktelig.

Det største fortrinnet her, som disse lærerne beskriver, er deres kjennskap til konkrete pragmatiske problemstillinger. Et konkret eksempel er utregning av volum. Det var elever som slet veldig med å forstå disse utregningene. De gikk da inn på verkstedet for murere. Der sto det en firkantet kasse, som skulle brukes til forskaling av betong. De målte så høyde, lengde og bredde på denne kassen. Så satte de det inn i matematikken, og regnet ut hvor mye betong man trengte for å fylle denne kassen. For deretter å prøve ut dette i praksis. Og dermed endret hele situasjonen seg til å ha en hel klasse som forsto volumutregning (Karlsen, 2020) (Karlsen, 2019).

Fellesfag og programfag gjennomføres normalt som separate fag, som er timeplanlagt på ulike tidspunkter i løpet av uka. Hver enkelt lærer planlegger og gjennomfører sine undervisningsøkter separat. På den måten er det opp til de enkelte lærere hvor vidt de ønsker å drive undervisning på tvers av fag (Hiim, 2013). Weick (1976) beskriver denne formen for organisering som løst koblede systemer. Hver enkelt lærer styrer sitt klasserom. Men at man «kobler» seg sammen med andre, til eksempel om man samarbeider med andre om tverrfaglige prosjekter. Da gjerne på initiativ fra den enkelte lærer. Og uten at det initieres fra ledelsen. Ledelsen blander seg lite inn i hvordan den enkelte lærer utøver sitt virke i klasserom og på verksteder.

Som nevnt i innledningen til kapittelet, betrakter jeg disse to virksomhetene, fellesfag og programfag som to separate virksomhets-systemer. Eller aktivitetssystemer. Innenfor hvert av systemene, er det egne sett av regler, sosiale normer, medierende artefakter og objekter (Engeström, 2001). I andre tilfeller så kan disse systemene jobbe sammen, og oppnå nye felles konstruerte objekter. Respondentene tar som nevnt over fram læringsaktivitet fra fellesfagene, de betrakter som relevant for deres yrkespraksis. En konkret oppgave, kan være det å skrive CV. Elevene lærer å skrive CV, som benyttes i sammenheng med det å søke jobb. Dette kan knyttes til arbeidslivet, og hvordan man opptrer der. Og dermed kobles mot aktiviteter i

programfagene. Men det kan også kobles inn et tredje virksomhetssystem, som er næringslivet. Elevene kan benytte CV for å sende søknad til bedrifter, for å skaffe seg praksisplass i yrkesfaglig fordypning. Og videre søke om lærlingeplass hos en bedrift. Da har vi 3 ulike virksomhetssystemer, som jobber sammen, om et felles oppkonstruert læringsobjekt. Arinaitwe og Sannerud (2019) konkluderer i sin undersøkelse, med at samarbeid mellom de ulike aktivitetssystemene, bidrar til forbedring i måter å lære og jobbe på. Det bidro også til å ta frem nye metoder for læring og arbeid. En arena som tradisjonelt brukes av programfagene, er verkstedet. Dette er en arena som en også kunne sett for seg å bruke mere aktivt i fellesfagene. En respondent ble spurt om hvor vidt slik aktivitet forekommer. Vedkommende svarte:

Nei, det har vi ikke gjort. Men, det var til en presentasjon, så gikk jeg ned og tok noen bilder, men vi har ikke gått ned med lærer liksom. Det kunne jo vært noe, prøvd å lære litt på engelsk liksom. Eller på verkstedet.

På den måten, ville en kunne bruke en praktisk arena, som sentreringspunkt for å lære de mere spesifikke fagene som norsk og engelsk. Og videre at det kunne bidratt til felles oppkonstruerte objekter, mellom virksomhetssystemet fellesfag og programfag. På den måten ville man kanskje kunne oppnå nye metoder for læring. Og å bidra til å øke elevenes opplevelse av relevans i fellesfagene.

I spørreundersøkelsen ble respondentene spurt, om de trodde de fikk bruk for det de lærer i fellesfagene i sitt senere yrkesliv og privatliv. Resultatet av dette samsvarer godt med resultatene fra intervjuene. Som drøftet, så respondentene noe relevans i fellesfagene. Men da når de var knyttet opp mot yrkeslivet deres. Det er også hva en kan tolke ut av spørreundersøkelsen. Av 5 mulige poeng, svarer utvalget et gjennomsnitt på 3. Av det tolker jeg at det ligger mye av det samme som respondentene i intervjuene legger til grunn. Det at de har tilnærminger til sitt yrkesvalg, gjør at de erfarer en viss relevans i fellesfagene. Dette blir bare en tolkning, men det er nærliggende å forklare det på denne måten.

En interessant observasjon i spørreundersøkelsen, er divergensen mellom de som skal gå mot et fagbrev eller grunnkompetanse, og de som skal ta videre studier på høyskole og universiteter. De som skal videre på studier, har en mye større tro på at det de lærer i fellesfagene, kommer til nytte for de senere i livet.

Dette er vel å se på som en naturlig sammenheng, siden disse har en forståelse av at de teoretiske fagene vil fortsette på videre studier. De har også satt seg inn i hva som kreves rundt dette. De samme har også en annen målsetning med utdanningen sin. Dermed kan det være lettere for dem å se relevans i fellesfagene.

Det er et lite utvalg å gjøre konklusjoner ut av, men det synes ganske tydelig blant de 4 som har svart de skal studere videre.

I det neste kapittelet skal relevans i programfagene drøftes.

### 6.2.3 Relevans i programfag

Det ble tidlig gjort et valg i det metodiske perspektivet. Jeg så på det som viktig, at elevene før intervjuet, hadde vært ute i yrkesfaglig fordypning i bedrift. For på den måten å sikre at elevene hadde et grunnlag for å dra sammenligninger.

Sammenligninger og refleksjoner rundt relevansen i den læringsaktiviteten som de opplever til daglig på skolen.

Læringsaktivitet i skole og læringsaktivitet i bedrift kan betraktes som læring i 2 separate virksomhetssystemer (Engeström, 2001). I bedriften har man egne sett med regler og rammer. En har også andre medierende artefakter. Når elevene er ute i yrkesfaglig fordypning, er man en del av et arbeidsmiljø. På skolen er man en del av et klassemiljø. Disse faktorene har en rekke likheter i sammensetning. Men det er også en rekke forskjeller. I tillegg kan disse systemene virke komplimenterende over for hverandre. Og sammen skape felles oppkonstruerte objekter.

Lave og Wenger (1991) tar fram det de kaller for situert læring. Her er det det grunnleggende prinsipp å bli utdannet til en fagperson. Som for eksempel snekker eller mekaniker. Man lærer seg disse profesjonene gjennom å delta i et yrkesfelleskap. Her skapes kunnskapen og ferdighetene gjennom samspill i ulike situasjoner. En lærer gjennom praktiske oppgaver, som er avhengig av deltakerens kompetanse og interesse i hver enkelt situasjon. De skiller seg derfor mye fra den standardiserte og formelle skoleopplæringen. Lave og Wengers syn på situert læring, peker på betydningen av å befinne seg i, og identifisere seg med et praksisfelleskap. Og retter videre mot rikt strukturerte læreprosesser, i skiftende kontekster (Lave & Wenger, 1991, Hiim, 2013).

Respondentene har som nevnt vært ute i bedrift, og har opplevd denne formen for læring i yrkesfaglig fordypning. Konkrete oppgaver som løses, hvor man lærer og

benytter den kunnskapen en behøver der og da. Og så er en del av et sosialt felleskap gjennom et arbeidsmiljø. Derfor kan dette skille seg en del fra det som oppleves i yrkesfaglig fordypning, og det som foregår på skole. På skolen følger man en timeplan, og innehar formelle rammer for hva en skal lære og jobbe med til enhver tid.

Etter å ha vært ute i yrkesfaglig fordypning reflekterer en respondent over hvilke arbeidsoppgaver de hadde utført, og hvordan de gjorde det:

Nei altså, vi hadde jo vanlige servicer og reparasjoner da. Det var jo for eksempel, ja, reingjøre filter å blåse rene radiatorer og peile olje å bytte olje å. Så bytta vi en sylinder på, en løftesyylinder på en hjullaster. Det gjorde vi, og så ble det jo mye sånn småtteri på verkstedet.

Oppdragene, eller læringssituasjonene, bærer preg av konkrete oppgaver, som har blitt løst. Og de har da blitt løst i samarbeid med de ansatte i denne bedriften. Som drøftet i kapittel 6.1 om elevenes motivasjon for valg av programområde, kom det fram at mange av elevene hadde opparbeidet seg erfaringer og interesser som knytter seg direkte mot programfagene. Da gjennom fritidsinteresser så vel som gjennom sommerjobber og deltidsjobber. Noe som tegner et bilde av elevenes allerede eksisterende motivasjon for programfagene.

Respondentene påpeker en opplevelse av sammenheng mellom det de opplever i bedrift og det de opplever på skolen. En respondent sier: «Nei, det stemmer jo ganske bra over ens med det jeg har gjort ute på utplassering og sånt da. Spesielt mye fra vg 1 med tanke på alt sånn, bostørrelser og sveising og sånt. Det er kjempenyttig å kunne sånt.»

På den annen side tar de fram momenter som ikke er av like stor relevans. Som denne respondenten sier: «Det er jo servicer og vedlikehold og litt sånn. Unntatt motoroverhaling da, det er det lite av ute i bedrift.» En respondent sier:

Ute på yff så dreiv jeg bare på nye traktorer liksom. Det er liksom, vi driver kun med gammelt nede her. Så jeg tror det kunne vært kjekt om vi kunne fått inn litt nyere ting med elektronikk og sånn da.

Det som ser ut til å være gjengangeren blant respondentene, når det kommer til



relevans i programfagene, er rammefaktorene, som er diskutert i kapittel 6.2.1.

I et virksomhetssystem, kan en betrakte skole og bedrift som to separate virksomheter systemer. Disse kan likevel virker komplementære på hverandre, og bidra til ekspansiv læring (Engeström, 2001). Selv om elevene jobber med, det de opplever som gamle maskiner på skole, kan de likevel være hensiktsmessige. I samhandling med næringsliv, hvor man kan ha tilgang til nyere maskiner og verktøy, lærer elevene det grunnleggende på skole. For så å kunne spesialisere seg mere i bedrift. Erfaringer fra undersøkelser, viser at den samarbeidende aktiviteten som oppstår mellom to virksomhetssystemer, kan gi ny tilgang til kunnskap. Det blir etablert nye metoder for arbeide og læring (Arinaitwe & Sannerud, 2019). Noe som kan sies å gjenspeile seg i det respondentene i undersøkelsen svarer. Fra å jobbe med en type øvingsobjekter i skole, til å oppleve andre realiteter i bedrift. Gjennom dette får elevene nye opplevelser og nye metoder å jobbe på. Objektet i et virksomhetssystem innehar kontinuerlig bevegelige mål. Det kan ikke reduseres til beviste kortsiktige mål (Engeström, 2001). Noe som kommer godt til syne i det respondentene forklarer. Det er en utvikling i kompetansebehovet, som kan synes å gå fortere enn hva skolen har kapasitet til å henge med på. Noe som i neste rekke også vil stille krav til den kompetansen yrkesfaglæreren må inneha. Det er ikke gått spesifikk inn på i denne undersøkelsen, men det er naturlig å se i sammenheng med relevans(Bødtker-Lund et al., 2017). Det pekes på at lærere, og lærerteamenes kompetanse, har stor betydning for om det oppnås yrkesrelevans i de ulike fagene. Noe som kan være et resultat av lærernes behov for kompetanseutvikling.

En respondent sier om relevansen av det de lærer i programfag, satt opp mot det som oppleves som nødvendig ute i bedrift: «Nei, altså, jeg føler jo vi lærer mye av det vi må kunne da. Altså, nå er det jo ikke alt vi må kunne, vi lærer da. Men det lærer vi jo som lærlinger da.»

Respondentene uttrykker et behov for å kunne gjøre og praktisere for å lære. Noe som kan være en del av forklaringen. Det at de finner fellesfagene mindre relevante. Fellesfag kan oppleves som mere abstrakte og mindre håndfast. Som drøftet under punkt 6.2.2, så uttaler respondentene forståelse for relevans i de situasjonene hvor de gjør konkrete øvelser. Som å skrive CV og jobbsøknad.

I det neste kapitlet oppsummeres drøftingen, samt at problemstillingen belyses i med utgangspunkt i drøftingen i disse foregående kapitler.

### 6.3 Oppsummering og svar på problemstillingen

Problemstillingen i denne undersøkelsen lyder som følger: «Hvordan erfarer elever på vg 2 yrkesfag relevans i undervisningen?»

Målsetning, motivasjon og relevans ser ut til å henge tett sammen. Det ble derfor innledningsvis kartlagt respondentenes motivasjon for det valget de har gjort når de valgte programområde. Også hvor vidt motivasjonen innledningsvis i skoleåret har utviklet seg. Respondentene uttaler en sterk motivasjon for programområdet før de startet skoleåret. Respondentene svarer også at skoleåret har vært som forventet så langt. Og at de fortsatt er motivert for å nå sin målsetning. Siden relevans og motivasjon henger tett sammen, er dette å tolke som en sterk indikator på at elevene opplever det de gjør på skolen som relevant. Respondentene peker på det håndfaste når de snakker om relevans. De tar spesifikk for seg maskiner og øvingsfasiliteter. Her trekkes det frem at verksted og lokaler er gode, og oppleves som tidsriktige og relevante. Derimot ser de en forskjell på de maskinene de har jobbet på i yrkesfaglig fordypning, og de som de jobber med på skolen. Maskiner og øvingsobjekter på skolen beskrives som utdaterte og mindre relevante. Og at de har feil og mangler som ikke samsvarer med det de opplever ute i bedrift.

I fellesfagene svarer respondentene, at de ser en vis relevans. Det er i de situasjonene de kan knytte aktiviteten i fagene til sitt framtidige yrke, at de ser størst relevans. De tar frem momenter som det å skrive CV, søknad og lignende. De har størst utfordring med å se relevans i samfunnsfag. Og beskriver aktiviteter som ikke er knyttet til det yrke de har valgt, som irrelevant.

I Programfagene beskrives aktiviteten som relevant, men at det er en forskjell på hva de lærer i bedrift og i skole. De ser at det som læres i skole er mer grunnleggende. Og tar fram ferdigheter som sveising og vurdering av boltstørrelser som nyttige. Men de peker faglig på feilsøking og det å jobbe i elektroniske systemer som mangelfullt i skole.

**Oppsummert.** Elevene opplever relevans i skolehverdagen. Elevene er motivert og har tydelig målsetning for programfagene. De ser mindre relevans, men relevans i det som er konkret knyttet til yrket de har valgt i fellesfagene. Rammefaktorer er en begrensende faktor for relevans i programfagene.

## 6.4 Refleksjon over metode

I dette kapittelet vil jeg gjøre noen refleksjoner rundt den metodiske tilnærmingen til prosjektet. Etter å ha utarbeidet problemstillingen, som ble «Hvordan erfarer elever på vg 2 yrkesfag relevans i undervisningen?», ble det gjort vurderinger om hvilken metode som skulle benyttes. Siden problemstillingen stiller spørsmål om elevenes oppfattelse av skolehverdagen, var det naturlig å spørre nettopp elevene om dette. Og et kvalitativt forskningsintervju ble valgt metode innledningsvis. Jeg ønsket å tilegne meg en forståelse av elevenes opplevelse av skolehverdagen. Kvale og Brinkmann (2015) omtaler det kvalitative forskningsintervjuet som noe en benytter, for å forsøke å forstå verden, sett fra intervjupersonens side.

Jeg er ganske trygg på at dette var rett metode å starte med. Jeg hadde også gode erfaringer med dette fra tidligere undersøkelser fra masterprogrammet. En side som jeg ser på som interessant ved et semistrukturert intervju, er at det er relativt åpent. Det vil si, at det er rom for respondentene å komme med betraktninger, som ikke jeg som undersøger hadde tenkt på eller reflektert over. Kvale og Brinkmann (2015) påpeker at et semistrukturert livsverden intervju, brukes når verden skal forstås ut fra intervjupersonens egne perspektiver. Og at dette ligger nært opp til en samtale i dagliglivet.

Jeg mener dette var en godt egnet metode for å belyse problemstillingen. Som lærer og student, innehar man en rekke oppfatninger av hvordan ting kan være. Gjennom å legge til rette for en åpen dialog, er det rom for å få belyst andre sider av problemstillingen. Andre sider enn det en kanskje først så for seg.

Jeg hadde innledningsvis tenkt å gå ut av egen organisasjon for å gjøre denne undersøkelsen. Hovedsakelig for å kunne redusere det asymmetriske maktforholdet som kan oppstå i en slik intervju situasjon. Og samtidig kunne se faktorer fra et utenforstående aspekt. Wadel (2016) påpeker at vi kan ha vanskeligheter med å få tak i forhold ved vår egen kultur. Og dermed også tar de for gitt. Dette, sammen med det asymmetriske maktforholdet i egen kultur gjorde det til en tanke om å gå ut av egen kultur. I tillegg til den asymmetrien som ligger naturlig i en intervju-situasjon, er en den som til vanlig leder klassen. Og setter karakterer på elevene.

Det pekes også på fordeler med å jobbe i egen kultur. Som det at man kjenner begreper og uttrykk. Det er også ofte lettere rent praktisk å gjennomføre (Wadel,

2016). Og det er nettopp dette med rent praktisk, som ble utslagsgivende for valget om å gjøre intervjuene i egen kultur. Ikke rent praktisk, på grunn av at dette var enkleste veg. Men på grunn av situasjonen med Covid19, som gjorde det vanskelig å gå inn i andre kohorter og kulturer som utenforstående. Smittevern og aspekter rundt dette ble en begrensende faktor for å gjennomføre fysiske intervjuer.

Jeg så på alternativer som å bruke elektroniske kommunikasjons plattformer for å gjennomføre disse intervjuene. Jeg valgte å ikke gjøre det. Jeg har selv en oppfatning av at dette kunne virke begrensende på dialogen. Og at intervjurespondenten ikke nødvendigvis opplevde det som en god dialog. Jeg synes også det er vanskelig å tolke kroppsspråk og andre artefakter fra respondentene via en slik plattform. På den annen side har jeg ikke erfaring med å drive intervju og undersøkelse via slike plattformer, slik at det blir bare grunnleggende antakelser. Intervjuene ble da gjennomført i egen kultur. Jeg anså det som vesentlig, for at respondentene med sikkerhet skulle inneha et sammenligningsgrunnlag, at de hadde vært ute i yrkesfaglig fordypning. Det vil naturlig nok være variabelt hvor stor kjennskap elevene har til arbeidslivet. Men gjennom yrkesfaglig fordypning har elevene hatt en mulighet til å gjøre seg kjent med arbeidslivet, og hva de møter der. Dermed også enn bedre forutsetning for å vurdere relevansen i det som foregår i skolehverdagen. På den annen side, kan dette ha bidratt til å farge respondentenes oppfatning av hva som er relevant eller ikke. Jeg har flere ganger reflektert over hvilke svar en hadde sittet med, om elevene ikke hadde vært ute i yrkesfaglig fordypning. Da spesielt med tanke på de svarene som omhandler fellesfaglig relevans. På en arbeidsplass Læreprosessen i et praksisfelleskap som en bedrift er, foregår i samspill med omgivelsene. Som preges av hvilke kolleger som er til stede, hvilke tekniske hjelpemidler som finnes og så videre (Hiim, 2013). I en bedrift er man da nødvendigvis sentrert om den oppgaven som skal løses. Om man skal reparere en maskin, eller lage mat. Derfor kan det tenkes, at det er vanskeligere for respondentene å se behov for emner de jobber med i fellesfag. Da på grunn av at man i en bedrift setter søkelys på de praktiske og konkrete oppgavene man jobber med. Ut fra respondentenes svar i intervjuene, kan dette virke å ha spilt inn på deres oppfattelser.

Før intervjuene startet, ble det trukket ut 5 navn fra en uavhengig part. Disse ble opplyst om at det å delta i intervjuene var frivillig, og at en når som helst kunne trekke seg. En refleksjon jeg har gjort, er hvorfor respondentene stilte frivillig som

respondenter. Var det på grunn av deres oppriktige interesse for dette, eller var det for å få en «fritime» og avbrekk fra undervisningen? Kan elevene, siden det var en av deres lærer, vegret seg for å ikke stille til intervju? Selv om slike tilfeller gjerne kan oppstå, virket det som de stilte av egen interesse. Og av interesse for å være med å si sin mening i et prosjekt. Klassen i utvalget ble hentet fra hadde totalt 10 elever. Dermed utgjorde utvalget halve klassen. En annen refleksjon er, burde en tatt utgangspunkt i å intervju hele klassen. Og om dette kunne påvirket resultatet. I intervju situasjonen var jeg opptatt av at respondentene skulle være trygge på at de kunne svare ærlig og oppriktig på spørsmålene. En av tiltakene var å vise frem til de opplysningsskjema fra NSD. Videre en mere utfyllende beskrivelse av prosjektet som sådan. Og en betryggelse om at det de fortalte, på ingen måte kunne påvirke deres resultater eller min oppfattelse av dem som elever i ettertid. Respondentene virket trygge i intervju situasjonen, og snakket fritt. En av grunnene til at jeg vil mene at de snakket oppriktig, var at de kom med det som kan sees på som kritikk. Da av den aktiviteten som foregår i programfagene, der jeg også er aktør. Respondentene har desidert flest utsagn om mangel på relevans i fellesfagene. En interessant refleksjon her, vil være hvilke resultater en hadde fått om det var omvendt? Om en fellesfaglærer hadde gjennomført intervjuene, ville det kunne komme fram andre svar? Eller en fullstendig utenforstående person. Sett i lys av de data som kommer frem, har jeg ikke grunn for å tro at det ville endre mye på resultatet. Respondentene begrunner sin manglende motivasjon, og manglende opplevelse av relevans i andre ting. Slik som at de er skoleleie, ikke har interesse for faget, eller ikke ser noe konkrete behov for dem.

Etter at intervjuene var gjennomført og ferdig transkribert, ble det reflektert over dette. Jeg kom derfor fram til at det ville være interessant å gjennomføre undersøkelse i et annet utvalg, for å kunne se om svarene fra intervjuene hang sammen med de resultater som der framkom.

Det ble besluttet å gjennomføre en enkel spørreundersøkelse ved andre programområder på samme skole. Spørreundersøkelsen skulle da være elektronisk, og uten påsyn av meg som undersøker. Det ble trukket ut to klasser på andre vg 2 yrkesfag. Kontaktlærer i den enkelte klasse gjennomførte spørreundersøkelsen i sine klasser. Da ved å dele lenke til undersøkelsen, slik at hver elev kunne gå inn og besvare individuelt og anonymt. Gjennom dette kunne jeg gjennomføre en enkel metodetriangulering. Halvorsen (2008) beskriver metodetriangulering, som et verktøy

for å forsterke resultatene. Ved at mange svakheter med kvalitative data, kan oppveies med kvantitative, og omvendt. Samt at man ofte kan være tjent med å bruke triangulering for å belyse en problemstilling.

I denne undersøkelsen, kan man ikke si å benytte en kvantitativ undersøkelse. Men det er kombinert to metoder for datainnsamling. Dermed vil jeg betrakte datainnsamlingen som en metodetriangulering. Resultatene fra spørreundersøkelsen kunne bidra til å belyse de punkter som det forut er reflektert over. Skiller svarene fra spørreundersøkelsen seg betraktelig fra det som svares i intervjuene? Om så, ville en kunne sagt at respondentene i intervjuene kunne vise seg å være påvirket. Da av de faktorene som er drøftet som mulige svakheter i metoden over. Slik som maktforhold og påvirkning fra yrkesfaglig fordypning. Når det gjelder gjennomføring av spørreundersøkelsen, ble den gjennomført av kontaktlærer for den enkelte klasse. Bakgrunnen for dette var å kunne gjøre det mulig for elevene å gjennomføre undersøkelsen i skoletiden. Og dermed ha et bedre utgangspunkt for en større deltakelse, enn om elevene hadde dette som «hjemmelekse». Selv om dette gir fordel av mulig økt deltakelse, kan det ha ulemper. Som i form av at arbeide som foregår i skoletiden kan oppfattes som pålagt og obligatorisk. Selv om det ble sendt med et informasjonsskriv om frivillig deltakelse. Det kan også være slik at deltakerne «følger strømmen». Altså at en sitter ved siden av klassekamerater, og svarer likt som de. Men, etter hva en kan tolke av resultatene, framtrer det ikke noe tydelig mønster av slik atferd.

Det ble også vurdert om det skulle hentes inn ytterligere respondenter til spørreundersøkelsen. Siden denne skulle være støtte til hovedundersøkelsen, som var kvalitative intervju, ble det vurdert til å være tilstrekkelig.

Halvorsen (2008) omtaler utvalg. Han peker på at jo større utvalget er, jo større sannsynlighet er det at egenskapene ved utvalget er lik populasjonen.

Videre hevder han at størrelse på utvalget man trenger, avhenger av hvor ensartet populasjonen er. Og hvilke presisjonsnivå en ønsker å legge seg på.

Han tillegger, at et lite, men representativt utvalg gir mere troverdige resultater en et større, men ikke representativt utvalg.

Hensikten med denne undersøkelsen som omtalt, var å kunne ha et sammenligningsgrunnlag sett opp mot intervjuene. Dermed vil jeg mene at presisjonsnivået er godt nok. Elevene går på vg 2 yrkesfag. I problemstillingen spørres det etter elever på vg 2 yrkesfag sin opplevelse av skolehverdagen. På

denne måten jeg vil si at det er et representativt utvalg. Samtidig er ikke utvalget, fordelt på utdanningsprogram kjent for meg, siden det var eksterne fra ledergruppa som gjorde uttrekk.

Selv om det var for få respondenter i spørreundersøkelsen, til at jeg vil kalle det en kvalitativ undersøkelse, utgjør utvalget en vesentlig andel av populasjonen.

Populasjonen i denne sammenheng er begrenset til elever på vg 2 yrkesfag, ved denne spesifikke skolen. Administrasjonen ved skolen oppgir, at det på undersøkelsestidspunktet gikk 130 elever på vg 2 yrkesfag. Slik at på den ene side, er utvalget mindre enn hva en kan forvente av en kvantitativ undersøkelse. Men utvalget utgjør en større andel av populasjonen.

Selv om det var en mindre spørreundersøkelse, var det interessant å analysere svarene. Og å sammenligne med de svar som ble gitt i intervjuene. En kunne se samvarians mellom det respondentene svarte i begge datainnsamlingene. Og dermed vil jeg mene dette har bidratt til å forsterke validiteten i resultatene. I analysen og diskusjonen, har jeg valgt å legge mindre vekt på spørreundersøkelsen, men benyttet den i noe grad.

**Oppsummert.** Det å jobbe med undersøkelsesopplegg i egen kultur gir en rekke fordeler. En får anledning til å se den litt «utenfra», og tilegne seg nye kunnskaper om den. Samt at den er lett tilgjengelig rent praktisk.

Samtidig kan det gi utfordringer med å ivareta maktforhold og respondenters oppriktighet. Samt å få tak i faktorer en selv tar for gitt. Egen opplevelse av intervjuene, var at respondentene svarte oppriktig og sannferdig. En kan dra sammenheng mellom det respondentene sier i intervjuene, og det som kommer frem i spørreundersøkelsen. Jeg mener derfor at denne undersøkelsen har styrket sin pålitelighet gjennom metodetriangulering.

## 7. Konklusjon

I dette prosjektet har jeg fått anledning til å undersøke et viktig tema. Et viktig og dagsaktuelt tema, som jeg selv har stor personlig interesse for.

Det har blitt undersøkt hvordan elever ved vg 2 yrkesfag opplever relevans i skolehverdagen.

Det er gjennomført to undersøkelser blant elever på vg 2 yrkesfag. Da gjennom en metodetriangulering. Det er benyttet kvalitativt intervju og spørreundersøkelse via nettskjema. Totalt har 34 respondenter vært involvert i undersøkelsen. Intervjuene og spørreundersøkelsen ble gjennomført i januar måned, 2021. Elevene hadde på dette tidspunktet vært utplassert i bedrift gjennom faget yrkesfaglig fordypning.

Intervju undersøkelsen viser, at en stor andel av elevene, hadde en god motivasjon for å velge dette utdanningsprogrammet. Og at de hadde en tydelig målsetning om hvilket yrke de utdannet seg til. Hiim (Hiim, 2013) hevder at mange elever som starter på yrkesfaglig utdanning har en klar oppfatning av hva de ønsker å utdanne seg til. Og fremhever at mange elevers motivasjon og lærelyst henger sammen med yrkesvalget, og det å ha et mål. Dette reflekteres også i svarene elevene gir.

Elevene legger vekt på det de opplever som håndfast i opplæringen. Når de snakker om relevans i programfagene, peker de på de fysiske rammefaktorene ved skole versus arbeidsliv. Og at de rammefaktorene de har tilgjengelig på skolen, ikke er relevante sett i sammenheng med det de maskinene og utstyret de opplevde ute i bedrift. Nilsen og Haaland (2013) peker på viktigheten av det å ha relevant utdannings materiell ved skolene. Om skolene har mangler i sine rekker, kan dette løses ved å samarbeide med bedrifter om slikt materiell. Engeström (2001) peker på at samhandling mellom ulike virksomhetssystemer, kan gi ekspansiv læring. Da gjennom felles oppkonstruerte objekter, som blir til i denne interaksjonen.

Dermed vil et godt samarbeid mellom skole og næringsliv, kunne avhjelpe denne situasjonen, og bidra til økt relevans i programfagene.



Når elevene, eller respondentene omtaler det de opplever som relevant i fellesfagene, knytter de det opp mot deres framtidige yrkesvalg. Og at det skal være noe de får bruk for der. Eksempler er norsk for å skrive cv og søknad. Og engelsk for å kunne lese verksted litteratur og lignende. Samtidig beskriver de aktiviteter som omhandler deres allmenndannelse som mindre relevant. Slik som demokrati og kultur. Dewey (2000) omtaler det å bruke de praktiske fagene som sentreringspunkt for utdanningen. Gjennom det å kunne lære seg de mer spesifikke fagene som norsk og matematikk. Hiim (2013) tar frem det å aktivt bruke kunnskapsbehov i yrkesutøvelsen som utgangspunkt for innholdet i fellesfagene, som en motiverende faktor. Samarbeide på tvers av fag, her da fellesfag og programfag kan bidra positivt til dette.

Et funn som overrasket noe, var hvordan en respondent så på dette med yrkesretting av, til eksempel engelsk. Det kom fram at vedkommende betraktet sine, og sine medelever sine grunnleggende engelskkunnskaper, som såpass lave. Dermed mente de at det å legge til faguttrykk og annen yrkesretting, kunne virke mot sin hensikt.

Fellesfag og programfag kan i Engeströms (2001) modell betraktes som to separate virksomhetssystemer som kan jobbe sammen om felles oppkonstruerte objekter. Og dermed oppnå ekspansiv læring. I dette tilfellet høyere opplevelse av relevans inn mot elevenes framtidige yrke.

Respondentene tar fram skoletretthet som en barriere og en demotiverende faktor for deres jobbing med fellesfagene.

Illeris (2012) omtaler dette som læringsforsvar, og er direkte koblet mot læringens drivkrafts dimensjon. Drivkraft og motivasjon kan sies å være samme sak.

Læringsforsvar utvikles gjennom i ytterste konsekvens traumatiske opplevelser. Men i dette tilfelle, antagelig dagligdagse opplevelser som setter individet mer eller mindre i et læringsforsvar. Og dermed påvirker deres motivasjon for læringsarbeidet.

Selv om respondentene tar fram ulike områder, hvor de ikke opplever at utdanningen like relevant, er de gjennomgående funnene at skolehverdagen oppleves relevant. Og at det de lærer er knyttet opp mot deres yrkesfaglige valg og målsetninger.

Denne undersøkelsen har bidratt til å skape et godt grunnlag for en virkelighetsforståelse av elevenes skolehverdag, og hva de opplever som relevant og motiverende. Den legger til rette for å jobbe med problemstillingen i det daglige

læringsarbeidet ved skolen. Det er også uttalt fra skolens ledergruppe, at denne undersøkelsen vil bli brukt aktivt i skolen. At dens resultater og funn vil være med å danne beslutningsgrunnlag. Og være påvirkende for prioriteringer og utvikling av læringsarbeidet ved skolen i sin helhet.

Det ville vært spennende å kunne gjøre samme undersøkelse igjen om to til tre år. Da har de nye læreplanene i Kunnskapsløftet 2020 vært i bruk en periode, og ny praksis har fått mulighet til å bli implementert i skolen. Hvilke innvirkninger vil eventuell ny praksis ha på elevenes opplevelse av relevans i skolehverdagen?

Kanskje det kommer en ny masterstudent som kan gjøre en undersøkelse av dette.....

## Referanser

- Dæhlen, M., Hegna, K., Smette, I., & Wollscheid, S. (2012, April). «For mye teori» i fag- og yrkesopplæringen – et spørsmål om målsettinger i konflikt? *Tidsskrift for Samfunnsforskning*, ss. 217-232.
- Vaag Iversen,, J., Haugset,, A., Wendelborg,, C., Martinsen,, A., Røe,, M., Nossun, G., & Stene., M. (2014). *Yrkesretting og relevans i fellesfagene. Hovedrapport med sammenstillinger og analyser*. STEINKJER: Trøndelag Forskning og Utvikling AS.
- Anker, T. (2021). *Analyse i praksis*. Oslo: Capelen Damm as.
- Arinaitwe, D., & Sannerud, A. (2019). Analysing the Interplay Between Institutional-Based and Workplace Learning. *Skandinavisk tidsskrift for yrker og profesjoner i utvikling - SJVD*, ss. 110-135.
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2018). *Kvalitative Metoder, Empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bødtker-Lund, D., Hansen, K., Haaland, G., & Vagle, I. (2017). Endringsbehov i norsk yrkesopplæring? *Scandinavian Journal og Vocations in Development*.
- DeCuir-Gunby, J. T., Marshall, P. L., & McCulloch, A. W. (2011). Developing and Using a Codebook for the Analysis of Interview Data:. *Field Methods Sage publications*, ss. 136-155.
- Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse. (2022, 01 01). *Utdanning.no*. Hentet fra Utdanning.no: <https://utdanning.no/tema/utdanning/videregaende>
- Dysthe, O. (2001). *Dialog samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Egeland, F., Haaland,, G., & Kristiansen, A. (2022). Ti års satsing på yrkesfag – null resultat. *Dagsavisen*.
- Engeström, Y. (2001). Expansive Learning at Work: Toward an activity. *Journal of Education and Work*, 14:1, ss. 133-156.
- Grønmo, S. (2012). Kvalitative og kvantitative metoder:. *Sosiologisk tidsskrift*, 85–91.
- Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet - En innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. . Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Hiim, H. (2013). *Praksisbasert yrkesutdanning*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Illeris, K. (2012). *49 tekster om læring*. Fredriksberg: Samfundslitteratur.
- Isachsen, B. S. (2019). Artefakter og den erfarte læreplan som pedagogiske verktøy i undervisning og læring. I S. Loeng, B. Mørkved, & B. Isachsen, *Studentaktiv læring – praksisnær undervisning i høyere utdanning* (ss. 201–213). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Iversen, A. B. (2012). Svar til Grønmo. *sosiologisk tidsskrift* |, 92-93.
- Karlsen, T. (2019). *MAYP4201 Organisasjonsperspektiv på yrkespedagogisk arbeid*. Kjeller.
- Karlsen, T. (2020). *MAYP4300 Samfunnsperspektiv på yrkespedagogisk arbeid*. Kjeller.
- Kunnskapsdepartementet. (1999, August 1). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Hentet fra Lovdata: [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1)
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *NOU 2015:8*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2014). *NOU 2014:7*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (1999, August 1). *Forskrift til opplæringslova*. Hentet fra Lovdata: [https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL\\_1#KAPITTEL\\_1](https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1)

- Kunnskapsdepartementet. (2017, September 1). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Oslo, Norge.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. oslo: Gyldendal Norsk forlag.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lier, A. R. (2017). *Prosjekt til fordypning - PTF innen programområde Teknologi og Industriell Produksjon(TIP)*. Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Løvås, G. (2004). *Statistikk for universitet og høyskoler*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Meld. St. 20, (. (2021). *Kunnskapsdepartementet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Meld. St. 28, (. (2016). *Kunnskapsdepartementet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Miles, M. B., & Huberman, A. (1994). *Qualitative Data Analysis*. London: Sage Publications.
- Nilsen, S. E., & Haaland, G. (2013). *Læring gjennom praksis - Innhold og arbeidsmåter i yrkesopplæringen*. . Oslo: Pedlex.
- Nissen, T. (1970). *Innlæring og pædagogik*. Munksgaard.
- Postholm, M., & Jacobsen, D. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Oslo: Cappelen Damm Akademiske.
- Skilbrei, M.-L. (2019). *Kvalitative metoder*. Oslo: Fagbokforlaget.
- SSB. (2021). *SSB*. Hentet fra Statistisk Sentralbyrå: <https://www.ssb.no/utdanning/videregaende-utdanning/statistikk/gjennomforing-i-videregaende-opplaering>
- SSB. (2022, 1 1). *Videregående opplæring og annen videregående utdanning*. Hentet fra Videregående opplæring og annen videregående utdanning: <https://www.ssb.no/utdanning/videregaende-utdanning/statistikk/videregaende-opplaering-og-annen-videregaende-utdanning>
- Store Norske Leksikon. (2020, 11 26). *Store Norske Leksikon*. Hentet fra Store Norske Leksikon: <https://snl.no/Likert-skala>
- Store Norske Leksikon. (2022). *Store Norske Leksikon*. Hentet fra Store Norske Leksikon: <https://snl.no/relevans>
- Ungdata. (2022). *Ungdata*. Hentet fra Ungdata: <https://www.ungdata.no/>
- Universitetet i Oslo. (2021, 1 1). *Nettskjema*. Hentet fra Nettskjema: <https://nettskjema.no/>
- Utdaningsdirektoratet. (2014). *Rammeverk for FYR-Prosjektet*. Hentet fra Rammeverk for FYR-Prosjektet.: <https://www.udir.no/globalassets/upload/fyr/rammeverk-fyr.pdf>
- Utdaningsdirektoratet. (2022, 1 5). *Elevundersøkelsen*. Hentet fra udir.no: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/elevundersokelsen/>
- Utdannings og, forskningsdepartemente. (2006). *KUNNSKAPSLØFTET - reformen i grunnskole og videregående opplæring*. Hentet fra Regjeringen.no: [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/prm/2005/0081/ddd/pdfv/256458-kunnskap\\_bokmaal\\_low.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/prm/2005/0081/ddd/pdfv/256458-kunnskap_bokmaal_low.pdf)
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *udir.no*. Hentet fra udir.no: <https://www.udir.no/kl06/YFF4210>
- Utdanningsdirektoratet. (2017, 16 07). *udir.no*. Hentet fra udir.no: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fag-og-timefordeling/Tidligere-rundskriv/udir-01-2017/vedlegg-1/3vgo/#3.4.2vg1-vg2-skole>
- Utdanningsdirektoratet. (2020, 8 1). *Utdanningsdirektoratet*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/>

- Utdanningsdirektoratet. (2020, November 3). Yrkesfaglig fordypning for de yrkesfaglige utdanningsprogrammene (YFF). Oslo, Norge.
- Utdanningsdirektoratet. (2021, 9 22). *Slik ble læreplanene utviklet*. Hentet fra Udir.no: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/slik-ble-lareplanene-utviklet/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021, 10 7). *Utdanningsdirektoratet*. Hentet fra udir.no: <https://www.udir.no/utdanningslopet/videregaende-opplaring/felles-for-fagopplaringen/samarbeid-med-sry-og-faglege-rad/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022, 1 6). *Ny tilbudsstruktur – yrkesfaglige utdanningsprogram*. Hentet fra udir.no: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/forsok-og-pagaende-arbeid/ny-tilbudsstruktur-i-fag--og-yrkesopplaringen/>
- Vestøl, J. M. (2008, 6 6). Didaktiske modeller i lærerutdanningen. *Acta Didactica Norge*.
- VIGO Interkommunalt selskap. (2022). *vilbli.no*. Hentet fra vilbli.no: <https://www.vilbli.no/nb/nb/no/hva-er-videregaende-opplaering/a/031251>
- Vaage, S. (2000). *Utdanning til demokrati*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Wadel, C. (2016). *Feltarbeid i egen ultur*. Oslo: Cappelen Damm as.
- Weick, K. E. (1976, Mars). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, Vol. 21, No. 1, pp. 1-19.

## Vedlegg

### Intervjuguide

Hvordan opplever elever på VG2 (?) mening og yrkes relevans i undervisningen?

#### Intervju spørsmål:

Hva er bakgrunnen for at du valgte denne studieretningen?

Hvordan opplever du denne studieretningen med tanke på dine forventninger når du begynte i høst?

Hvordan opplever du samarbeidet mellom skole og næringsliv utenfor skolen?

Hvordan er sammenhengen mellom det du lærer på skolen, og det du selv har erfart i bedrift, for eksempel gjennom YFF?

Hvordan er skolens opplæringsfasiliteter med tanke på å lære det yrke du har valgt?

Hvordan er lærernes kunnskaper, med tanke på å lære deg det yrket du har valgt?

Hvordan vil du bruke det du lærer i år i ditt yrke i fremtiden?

### Spørreskjema

1. Hva er målet ditt med dette skoleåret?
2. Har skoleåret så langt blitt slik som du tenkte når du startet i høst?
3. Handler det som dere holder på med på skolen om det yrke du har valgt etter dette skoleåret?  
(Hvis du sammenligner med det du har opplevd i praksis i bedrift og andre erfaringer)
4. Hvordan synes du skolens fasiliteter som verksteder, kjøkken, verktøy og lignende er sammenlignet med det du har sett ute i praksis i bedrift?
5. Tror du at du får bruk for det du lærer i programfagene videre i ditt yrkesliv og privatliv?  
(Programfag handler om yrkesfagene, IKKE Norsk, Engelsk, Samfunnsfag og Kroppsøving)

6. Tror du at du får bruk for det du lærer i Fellesfagene videre i ditt yrkesliv og privatliv?  
(Fellesfag er Norsk, Engelsk, Samfunnsfag og Kroppsøving)
7. Kom gjerne med kommentarer knyttet til det faglige innholdet i programfag og fellesfag:

## Samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Hvordan opplever elever på VG2 (?) mening og yrkes relevans i undervisningen?»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å kartlegge hvorvidt det som læres i undervisningen er relevant for framtidige yrke og virke. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### Formål

Formålet med prosjektet er å kartlegge hvordan elever og lærere ser det som læres i undervisningen som relevant og viktig for framtidige yrke og virke. Det handler om å sette det man lærer på skolen, opp mot det livet man lever, og det yrket man skal jobbe med, kanskje resten av livet.

### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

*Oslo Metropolitan University (OsloMet)* er ansvarlig for prosjektet.

### Hvorfor får du spørsmål om å delta?

På grunnlag av at du er enten elev eller lærer ved aktuell linjer som er valgt ut for å drive forskning på overnevnte tema.

Hva innebærer det for deg å delta?

Det innebærer å stille til intervju angående din hverdag som lærer eller elev. Det vil bli gjennomført et intervju, hvor du sitter i et rom sammen med intervjuer. Det vi snakker om blir gjort opptak av. Samtalene er konfidensielle, og vil ikke være tilgjengelig for andre. De blir også anonymisert når de blir gjort om til tekst

### Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. 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 skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Opptak av intervjuene gjøres via en kryptert applikasjon på telefon. Alle opptak sendes direkte fra den og over på en kryptert server. Ingen opptak blir lagret på telefon, eller pc lokalt.

Det er kun Forsker/student, og dens veileder fra OsloMet som har tilgang på disse opptak.

Opptakene skrives over på pappir og anonymiseres. Alle opplysninger og uttalelser skrives slik at du som respondent ikke kan identifiseres.

Lydopptakene slettes etter dette er gjort.

I rapporten refereres respondenter til med anonymiserte navn, som R1, R2 og så videre.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er Mai 2022.

Alle opplysninger og uttalelser skrives slik at du som respondent ikke kan identifiseres.

Lydopptakene slettes etter dette er gjort.

I rapporten refereres respondenter til med anonymiserte navn, som R1, R2 og så videre.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til 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:

Oslo Met Ved Inger Vagle på [ivagle@oslomet.no](mailto:ivagle@oslomet.no)

Eller Torgeir Karlsen på [torgeirk@viken.no](mailto:torgeirk@viken.no)

Vårt personvernombud Oslo Met: Ingrid Jacobsen [ingrid.jacobsen@oslomet.no](mailto:ingrid.jacobsen@oslomet.no)

- Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig  
Inger Vagle

Student  
Torgeir Karlsen

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Hvordan opplever elever på VG2 (?) mening og yrkes relevans i undervisningen?» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju med opptak

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

### NSD Meldeskjema

09.09.2021, 12:57 Meldeskjema for behandling av personopplysninger  
<https://meldeskjema.nsd.no/eksport/5fd20359-3758-4749-9c05-800e291de297> 1/5

### Meldeskjema 377405

#### Sist oppdatert

17.12.2020

#### Hvilke personopplysninger skal du behandle?

Navn (også ved signatur/samtykke)

Lydopptak av personer

#### Type opplysninger



**Skal du behandle særlige kategorier personopplysninger eller personopplysninger om straffedommer eller lovovertrædelser?**

Nei

**Prosjektinformasjon**

**Prosjekttittel**

Hvordan opplever elever på VG 2 mening og yrkes relevans i undervisningen?

**Prosjektbeskrivelse**

En Masteroppgave som omhandler hvordan relevans oppleves i undervisnings situasjonen, og hvordan elevene opplever relevans

**Begrunn behovet for å behandle personopplysningene**

Det er nødvendig å innhente skriftlig samtykke til intervju. Det brukes lydopptak, for å gjøre

intervjusituasjonen mere fri, slik at mest mulig data kan hentes ut

**Ekstern finansiering**

**Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

**Kontaktinformasjon, student**

Torgeir Karlsen, torgeirk@viken.no, tlf: 99736442

09.09.2021, 12:57 Meldeskjema for behandling av personopplysninger

[https://meldeskjema.nsd.no/eksport/5fd20359-3758-4749-9c05-800e291de297\\_2/5](https://meldeskjema.nsd.no/eksport/5fd20359-3758-4749-9c05-800e291de297_2/5)

**Behandlingsansvar**

**Behandlingsansvarlig institusjon**

OsloMet – storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier / Institutt for

yrkesfaglærerutdanning

**Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

Inger Vagle, ivagle@oslomet.no, tlf: +4790081080

**Skal behandlingsansvaret deles med andre institusjoner (felles behandlingsansvarlige)?**

Nei

**Utvalg 1**

**Beskriv utvalget**

Elever ved VG 2 yrkesfag

**Rekruttering eller trekking av utvalget**

Tilfeldig utvalg

**Alder**

17 - 18

**Inngår det voksne (18 år +) i utvalget som ikke kan samtykke selv?**

Nei

**Personopplysninger for utvalg 1**

Navn (også ved signatur/samtykke)

Lydopptak av personer

**Hvordan samler du inn data fra utvalg 1?**

**Personlig intervju**

**Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger**

Samtykke (art. 6 nr. 1 bokstav a)

**Hvem samtykker for ungdom 16 og 17 år?**

Ungdom

**Informasjon for utvalg 1**

## **Informerer du utvalget om behandlingen av opplysningene?**

Ja

09.09.2021, 12:57 Meldeskjema for behandling av personopplysninger  
<https://meldeskjema.nsd.no/eksport/5fd20359-3758-4749-9c05-800e291de297> 3/5

### **Hvordan?**

Skriftlig informasjon (papir eller elektronisk)

### **Utvalg 2**

#### **Beskriv utvalget**

Lærer for VG 2 yrkesfag

#### **Rekruttering eller trekking av utvalget**

Tilfeldig utvalgt fra lærerkolegiet

#### **Alder**

25 - 68

## **Inngår det voksne (18 år +) i utvalget som ikke kan samtykke selv?**

Nei

### **Personopplysninger for utvalg 2**

Navn (også ved signatur/samtykke)

Lyddopptak av personer

### **Hvordan samler du inn data fra utvalg 2?**

#### **Personlig intervju**

#### **Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger**

Samtykke (art. 6 nr. 1 bokstav a)

### **Informasjon for utvalg 2**

## **Informerer du utvalget om behandlingen av opplysningene?**

Ja

### **Hvordan?**

Skriftlig informasjon (papir eller elektronisk)

### **Tredjepersoner**

## **Skal du behandle personopplysninger om tredjepersoner?**

Nei

09.09.2021, 12:57 Meldeskjema for behandling av personopplysninger  
<https://meldeskjema.nsd.no/eksport/5fd20359-3758-4749-9c05-800e291de297> 4/5

### **Dokumentasjon**

#### **Hvordan dokumenteres samtykkene?**

Manuelt (papir)

#### **Hvordan kan samtykket trekkes tilbake?**

Ved å kontakte undertegnede.

#### **Hvordan kan de registrerte få innsyn, rettet eller slettet opplysninger om seg selv?**

Ved å kontakte undertegnede.

#### **Totalt antall registrerte i prosjektet**

1-99

### **Tillatelser**

## **Skal du innhente følgende godkjenninger eller tillatelser for prosjektet?**

### **Behandling**

#### **Hvor behandles opplysningene?**

Ekstern tjeneste eller nettverk (databehandler)

#### **Hvem behandler/har tilgang til opplysningene?**

Prosjektansvarlig

Student (studentprosjekt)

Interne medarbeidere

Databehandler

**Hvilken databehandler har tilgang til opplysningene?**

Nettskjema Universitetet i Oslo

**Tilgjengeliggjøres opplysningene utenfor EU/EØS til en tredjestat eller internasjonal organisasjon?**

Nei

**Sikkerhet**

**Oppbevares personopplysningene atskilt fra øvrige data (koblingsnøkkel)?**

Ja

**Hvilke tekniske og fysiske tiltak sikrer personopplysningene?**

09.09.2021, 12:57 Meldeskjema for behandling av personopplysninger

<https://meldeskjema.nsd.no/eksport/5fd20359-3758-4749-9c05-800e291de297> 5/5

Opplysningene anonymiseres fortløpende

Opplysningene krypteres under forsendelse

opplysningene krypteres under lagring

**Varighet**

**Prosjektperiode**

01.12.2020

-

31.05.2022

**Skal data med personopplysninger oppbevares utover prosjektperioden?**

Nei, alle data slettes innen prosjektslutt

**Vil de registrerte kunne identifiseres (direkte eller indirekte) i oppgave/avhandling/øvrige publikasjoner fra prosjektet?**

Nei

**Tilleggsopplysninger**

## Svar Meldeskjema NSD

13.05.2022, 12:46 Meldeskjema for behandling av personopplysninger  
<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5fd20359-3758-4749-9c05-800e291de297> 1/2

[Meldeskjema / Hvordan opplever elever på VG 2 mening og yrkes relevans i undervisningen?](#) / Vurdering

# Vurdering

### Referansenummer

377405

### Prosjekttittel

Hvordan opplever elever på VG 2 mening og yrkes relevans i undervisningen?

### Behandlingsansvarlig institusjon

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

### Prosjektperiode

01.12.2020

-

31.05.2022

[Meldeskjema](#)

### Kommentar

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 21.12.20, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.05.22.

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.

#### TAUSHETSPLIKT

Vi minner om at lærere har taushetsplikt, og det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltelever eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Vi anbefaler at du er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, navn på skole, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Vi forutsetter også at dere er forsiktig ved å bruke eksempler under intervjuene.

#### 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 behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art 5 1 e) ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

#### **Dato**

21.12.2020

#### **Type**

Standard

13.05.2022, 12:46 Meldeskjema for behandling av personopplysninger  
<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5fd20359-3758-4749-9c05-800e291de297> 2/2

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 om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og

art. 13.

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

#### 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).

UiOs Nettskjema er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

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