

Masteroppgave

Master i yrkespedagogikk 2012

Hva skal jeg med det'a?

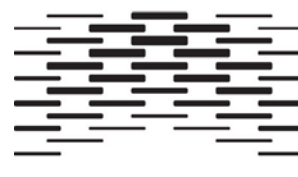
En studie som belyser eleven Zits' opplevelse av relevans i opplæringen på Vg1 og Vg2



Kjersti Hovland

Institutt for yrkeslærerutdanning

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier



HØGSKOLEN I OSLO
OG AKERSHUS

FORSIDE

Bilde; www.zitscomics.com

Tillatelse til bruk; vedlegg 4

Zits er en amerikansk tegneserie som er skapt av Jerry Scott og Jim Borgman. Tegneserien handler om den 15 år gamle gutten Jeremy, med kallenavnet Zits. Han er seriens hovedperson, og det er hans liv det fortelles om. Han er vokalist i rockebandet "Geitostpizza" og han er sammen med den motebevisste hissigproppen Sara. Mye av hans fritid går til å sutre over leksene, spille i det nevnte rockebandet og irritere seg over og utfordre foreldrene. Zits syndikeres til 1.500 aviser og er oversatt til åtte språk.

Respondenten i studien kalles Zits. Forsidebildet av Zits er tatt med fordi det er en påfallende god illustrasjon av respondenten slik jeg har opplevd ham; en blid og hengslete sagger med Vans, alltid på farten og alltid med en Cola innen umiddelbar rekkevidde.

Kilde; Wikipedia 2012.

SAMTYKKEERKLÆRING

Før studien ble igangsatt signerte Zits en samtykkeerklæring som sier at han ønsker å la seg intervju om opplevelse av relevans i opplæringen og at han forstår at rapporten vil bli offentliggjort, med den konsekvens at hans person kan være mulig å spore til tross for anonymisering. Zits var på dette tidspunktet under 18 år, og hans foreldre ble derfor også forelagt samtykkeerklæringen og signerte denne, ref vedlegg 1.

FORORD

Jeg vil snakke med ungdom!

Dette var min forutsetning for å gjennomføre masterstudiet i yrkespedagogikk. Ungdommene jeg er med på å utdanne til fagarbeidere er min viktigste informasjons- og inspirasjonskilde i hverdagen. Det er dem det handler om, derfor ville jeg at de skulle være i fokus. Zits har vært en utrolig tålmodig gutt som jeg er kjempeglad for å ha fått lov til å følge gjennom Vg1 og Vg2! Tusen takk for at du lot meg få dette innblikket i din skolehverdag og for at du hadde lyst og anledning til å stille opp som min case. Studien har vært en personlig "lytt og lær-leksjon", parallelt med at jeg har fått mulighet til å sette meg inn i hvordan man kan tilnærme seg en studie på en vitenskapelig måte.

Til mine aller beste diskusjonspartnere; Tuva (18) og Ronja (16). Måtte mitt arbeid med studien være til inspirasjon for dere i årene som kommer. Skrivestuen er etablert og vil alltid stå til deres disposisjon som takk for at dere viste hensyn og spilte på lag med meg når jeg trengte det.

En stor takk til mine arbeidsgivere; Opplæringskontoret for Service og samferdsel og FIFF KOMPETANSE AS, som har gitt meg nødvendig fleksibilitet og dermed mulighet til å gjennomføre studiet. Til Ronny, som har håndtert mine faglige og mentale faser i løpet av de siste to årene på eksepsjonelt stødig og fornuftig vis og med en solid dose humor, vil jeg få si takk og lov for din håndverkerbakgrunn!

En stor takk også til Grete, Birger, Arne Roar og medstudentene i læringsgruppa "Kaprifol" som har støttet og utfordret underveis. Kombinasjonen Skjervheim + flatbrødbaking vil for evig og alltid stå for meg som symbolet på den galskap, klokskap og fagkompetanse som til sammen bor i denne fantastiske læringsgruppa.

Tålmodigst av alle har Geir vært. Alltid blid og alltid beredt med en kaffe-latte når frustrasjonen har blitt for påtrengende for studenten. Nå er det min tur til å servere deg kaffe!

Bærum, 15 mai 2012.

SAMMENDRAG

Singel-casestudien følger eleven Zits gjennom Vg1 og Vg2. Som 16-åring hadde han bestemt seg for at han vil utdanne seg til elektriker, og da han var ferdig på ungdomsskolen startet han på sitt førstevalg til videregående opplæring, Vg1 elektrofag. Gjennom tre dybdeintervjuer belyses problemstillingen *Hvordan er eleven Zits' opplevelse av relevans i opplæringen i programfag og prosjekt til fordypning på Vg1 og Vg2, sett i forhold til egen utdanningsplan?*

For å kunne søke bredt etter opplevelse av relevans er teoretisk ramme for studien knyttet til teori om undervisningsprinsippene (Hiim & Hippe, 1989; Nilsen & Sund, 2008), til Læringsplakatens (Utdanningsdirektoratet, 2006e) føringer om relevans i opplæringen og til utøvelse av lærerrollen. Metodisk ble dybdeintervju valgt for å hente ut data som kunne belyse problemet. Metoden ga mulighet for å stille avklarende og oppfølgende spørsmål underveis i intervjusituasjonene for å sikre en best mulig forståelse av Zits sin opplevelse.

Zits mener mye om relevans i opplæringen og han er svært kritisk til deler av opplæringen. Oppsummert viser studien at;

- Innholdet i opplæringen i alle programfag må forstås som relevant i forhold til hans utdanningsplan for å motivere til læring. Zits mener at elevene må få bruke PTF til fordypning i det lærefaget de er mest interessert i.
- Zits er usikker på hva slags kompetanse han trenger som elektriker.
- Utøvelse av lærerrollen er en vesentlig faktor for Zits sin opplevelse av relevans, og dermed hans motivasjon for å lære. Lærerne må være engasjerte, faglig dyktige og velge metoder "som får det ut".

Studien belyser hvor viktig det er at lærer differensierer opplæringen. Lærer må kunne konkretisere opplæringen, vise overføringsverdi og knytte læringsinnholdet til relevans i fremtidig yrkesutøvelse. Gjennom dette vil eleven kunne få innsikt i og forståelse for hva som er relevant yrkeskompetanse, tilegne seg relevant yrkeskompetanse, og kunne forstå hensikten med flere sider av opplæringen.

Studien er med på å løfte elevens stemme –et viktig bidrag for å kunne navigere riktig i arbeidet med å videreutvikle fag- og yrkesopplæringen.

SUMMARY

The singlecase study follows the student Zits through his 1st and 2nd year of technical high school. At 16-years-old, he decided to study to be an electrician, and when he had finished secondary school, he started on his education at technical high school, 1st electro-technical basic year. Through three in-depth-interviews the following question is addressed: *"What is the student Zits' experience of the relevance of the training in technical-subjects during 1 st and 2nd year of education, in relation to his own future profession?"*

The theoretical framework for the singlecase study is triple-based; linked to theory of teaching principles, the governmental guidelines associated to relevance and the practice of the teachers, in order to search wide for his experience of relevance. Methodical, in-depth interviews were selected to obtain data that could shed light on the problem. The method provided an opportunity to pose clarifying and follow-up questions during the interview situations, to ensure the best possible understanding of Zits' experience. Zits had strong opinions about the relevance of his training and he was highly critical of parts of the training. In summary, the study shows that:

- The content of training programs in all technical subjects must be understood as relevant to the electrician trade, his chosen future profession, to motivate learning. Zits believes that students should be allowed to work with practical exercises in connection to their future profession, in the "in-depht projects" also during the first year.
- Zits was not sure what kind of skills he needed as an electrician.
- The teachers practice are an essential factor for Zits' experience of relevance, thus his motivation to learn. Teachers must be committed, professionally skilled, the training must be based on practical experience and the teachers should be able to choose methods that "get point over."

The study highlights the importance of the teacher's practice and that it is vital that teacher make the training realistic, showing the relevance of lessons in relation to the pupils' future profession. Through this, the student will be able to gain insight into and acquire relevant professional skills and be able to understand the purpose of several aspects of the training.

The study helps to lift the student voice; an important contribution in order to navigate correctly in future work with further development of vocational training.

INN H O L D

Forside	2
Samtykkeerklæring	2
Forord	3
Sammendrag	4
Summary	5
Figuroversikt.....	7

1 INNLEDNING 8

1.1 PROBLEMMOMRÅDE	11
1.2 PROBLEMSTILLING.....	12
1.3 HVORFOR ER TEMAET INTERESSANT Å BELYSE?	13
1.4 BEGREPSAVKLARING KNYTTET TIL PROBLEMSTILLINGEN	14
1.5 RAPPORTENS OPPBYGNING	16

2 RELEVANS I FAG- OG YRKESOPPLÆRINGEN 18

2.1 RELEVANT OPPLÆRING I KUNNSKAPSLØFTET	18
2.1.1 Styringsdokumenter i Kunnskapsløftet	19
2.1.2 Relevant elektrikerkompetanse	24
2.1.3 Hvem skal opplæringen være relevant for?	25
2.2 HVORDAN OPPNÅ RELEVANS I OPPLÆRINGEN	27
2.2.1 Læringsplakaten; relevans for den enkelte	28
2.2.2 Undervisningsprinsippene	29
2.2.3 Lærerrollen	32
2.2.4 Hovedutfordringer og erfaringer knyttet til relevant opplæring i dag.....	33
2.3 OPPSUMMERT OM RELEVANS I FAG– OG YRKESOPPLÆRINGEN.....	38

3 HVORDAN LØFTE ELEVENES STEMME I STUDIEN? 40

3.1 VALG AV FORSKNINGSTILNÆRMING OG UNDERSØKELSESMETODE	41
3.2 TILNÆRMING TIL OG GJENNOMFØRING AV UNDERSØKELSEN	45
3.3 DATAKVALITET.....	50
3.3.1 Reliabilitet	50
3.3.2 Dokumentasjon av dybdeintervjuer	52
3.3.3 Validitet.....	52
3.3.4 Undersøkerrollen	53
3.4 DATABEHANDLING	55

4	HVA ELEVEN HAR OPPLEVD	60
4.1	ZITS SIN OPPLEVELSE AV RELEVANS I OPPLÆRINGEN PÅ VG1 OG VG2	60
4.2	OPPSUMMERT OM ZITS SIN OPPLEVELSE	74
5	ANALYSE OG DRØFTING	76
5.1	ZITS' OPPLEVELSE AV RELEVANS SETT I LYS AV LÆRINGSPLAKATEN	76
5.2	ZITS' OPPLEVELSE AV RELEVANS SETT I LYS AV UNDERVISNINGSPRINSIPPENE	79
5.3	ZITS' OPPLEVELSE AV RELEVANS SETT I LYS AV LÆRERROLLEN	82
5.4	MODNING I UNGDOMSÅRENE	84
6	BETRAKTNINGER OG MULIGE BIDRAG	88
6.1	STUDIENS FUNN	88
6.2	STUDIENS MULIGE BIDRAG TIL FAG- OG YRKESOPPLÆRINGEN	91
7	STUDIENS BIDRAG TIL EGEN UTVIKLING OG LÆRING	96
	LITTERATURLISTE	98
	VEDLEGG	103

FIGUROVERSIKT

Fig 1.:	Struktur i videregående skole. Udir (2006)	s 19
Fig 2.:	Styringsdokumenter i Kunnskapsløftet. Udir (2006)	s 22
Fig 3.:	Forskningstilnærming og undersøkelsesmetode. Hovland (2012)	s 45
Fig 4.:	Studiens undersøkelsesmessige fremdrift. Hovland (2012)	s 45
Fig 5.:	Fremgangsmåte for studiens undersøkelse. Hovland (2012)	s 48
Fig 6.:	Bearbeiding av data. Hovland (2012)	s 56
Fig 7.:	Kategorisering av funn. Hovland (2012)	s 58

Ungdom. De som vet hva de vil bli, og de som ikke helt vet hva de vil bli. Å få jobbe med ungdom og fagopplæring har vært min jobbhverdag de siste 15 årene. Ungdom som skravler, forteller, deler, mener, lytter, leker og gidder, men også de som er lukket, ikke prater, ikke deler og ikke gidder; ungdom kommer heldigvis i alle slags utforminger og varianter. Felles for elevene og lærlingene jeg har møtt er at de inspirerer og utfordrer meg. De gjør at min hverdag som yrkesfaglærer aldri blir helt lik, at jeg stadig må strekke meg lengre og bruke min yrkesfaglige og yrkespedagogiske kompetanse for å nå målet med den opplæringen jeg gir; å gi hver enkelt av dem jeg møter en god start på sin fagutdanning.

Jeg er utdannet blomsterdekoratørmester. Min bransjeerfaring kan i vesentlig grad knyttes til større dekoroppdrag for event-firmaer, der det har vært avgjørende å kunne samarbeide med andre yrkesgrupper som servitører, scenografer og prosjektledere for event. Videre har jeg ti års erfaring som veileder og instruktør for blomsterdekoratørfagets opplæringskontor, (BLOK). Yrkespedagogisk praksis har jeg tilegnet meg gjennom arbeidet på BLOK, samt som leder i seks år for firmaet FIFF KOMPETANSE AS som utvikler og drifter dokumentasjonssystemet FIFF for yrkesfagene, gjennom vikariat ved Høgskolen i Oslo og Akershus og som veileder ved Opplæringskontoret for Service og Samferdsel BA.

Vurderingsarbeid har jeg hatt spesielt fokus på de siste fem årene, da jeg har vært leder for blomsterdekoratørfagets prøvenemnd i Oslo kommune, og som medlem av blomsterdekoratørfagets nasjonale klagenemnd. Spesielt arbeidet med klagesaker fra hele landet har gitt meg mye og ny innsikt i hvordan fagprøver i mitt fag formuleres, gjennomføres og på hvilket grunnlag de vurderes. Store nasjonale ulikheter har bidratt til mitt engasjement for å utjevne ulikhetene og forsøke å bidra til utvikling av mest mulig lik gjennomføring og vurdering av fagprøver for blomsterdekoratører, uavhengig av hvor i landet prøven gjennomføres.

Uansett hvilken av disse rollene jeg ikler meg, vender jeg alltid tilbake til den samme overordnede tanken om at det er ungdommene som er mitt fokus. Hvordan opplever de opplæringen? Hvilke drømmer og ønsker hadde de da de søkte den ene eller den andre retningen innen fag- og yrkesopplæringen? Hvorfor valgte de fagopplæring i stedet for studiespesialiserende? Hva kan gjøres for at de skal forstå bedre hva som kreves av dem faglig? Hvordan kan det tilrettelegges for den enkelte? Hva skal til for å motivere til læring og nysgjerrighet hos dem? Hva skal til for at de skal få en grunnleggende fagkompetanse?

I avveiningen av hva tema for denne masteroppgaven skulle omhandle, ønsket jeg å fokusere på det som for meg er selve utgangspunktet for yrkespedagogisk utøvelse; ungdommer som tar yrkesfaglig utdanning; de ungdommene som er mottagere av den opplæringen vi yrkesfaglærere gir.

Kommunikasjon med ungdom, veiledning, formidling, motivering, differensiering og konkretisering i opplæringen –det yrkespedagogiske feltet er bredt, utfordringene kan være mange, og yrkesfaglæreren må foreta mange valg. Både de som planlegges på forhånd og de som gjøres underveis. Disse valgene, med nødvendige variasjoner, faglige tilpasninger og lokale justeringer, og de konsekvensene valgene medfører, er yrkesfaglærernes hverdag.

Så hvordan oppleves dette? Helt konkret; for den enkelte elev. Hvordan oppleves opplæringen hun eller han får? En del av ungdommene har en konkret utdanningsplan, ref kap 1.5.4, når de begynner på videregående skole. Opplevs opplæringen på Vg1 og Vg2 relevant for disse elevene i forhold til deres utdanningsplan og de forventningene som knyttes til denne?

Om avgrensning av studien.

Ønsket om å belyse elevenes opplevelse av opplæringen på Vg1 og Vg2 ble utgangspunktet for ideen om å følge en elev gjennom Vg1 og Vg2. Valget falt på eleven Zits. Zits er en gutt som begynte på førstevalget Vg1 Elektrofag høsten 2010 rett etter ungdomsskolen. Han er en ordinær elev uten spesielle lærevansker og utdanningsplanen hadde han klar i en alder av 16 år; han vil bli elektriker. Når studien avsluttes er Zits i ferd med å avslutte Vg2 Elenergi, hans førstevalg til Vg2.

Helt tilfeldig kom jeg til å overhøre en kommentar fra ham i starten av Vg1-skoleåret om at han vurderte å begynne å skulke fredagene på skolen. På spørsmål fra meg om hvorfor dette "tiltaket" ble vurdert, svarte Zits at han mente undervisningen var, (...) *helt fjern og ikke noe vits i (...)* Jeg kjenner til Zits gjennom bekjente, og har fått bilde av ham som en sosial og glad gutt, aktiv i fritiden gjennom idrett og korps. En gutt som ser ut til å være typen som aldri er syk eller borte fra skolen og som følges opp av foreldrene sine. Det slo meg at det jeg trodde var en motivert gutt¹ som etter 10 klasse ønsket å bli elektriker, av en eller annen grunn opplevde opplæringen på fredager som irrelevant.

Uttalelsen sto dermed i kontrast til bildet jeg hadde av ham, og jeg ble interessert i hva bakgrunnen for hans uttalelse kunne være. I videregående skole finnes elever som har klare ønsker for hva de vil

¹ Jeg visste gjennom bekjente at Zits ønsket å bli elektriker og hadde kommet inn på elektrofag, som var hans førstevalg. Ut fra dette forutsatte jeg at han var motivert for å ta utdanning som elektriker.

utdanne seg til, sammen med elever som ikke aner hva de vil og andre som vet omtrentlig retning. Med bakgrunn i forskningsrapporten "Veien til yrkesrelevant opplæring fra første dag i Vg1" (Dahlback, Hansen, Haaland, & Sylte, 2011, p. 7), som blant annet konkluderer med at (...) *generelt innhold i fag som ikke knyttes til elevenes yrkesvalg er læringshemmende forhold (...)* og Læringsplakatens² (Utdanningsdirektoratet, 2006e, p. 2) overordnede prinsipp for opplæringen om at skolen skal (...) *legge til rette for elevmedvirkning og for at elevene og lærlingene/lærekandidatene kan gjøre bevisste verdivalg og valg av utdanning og fremtidig arbeid*, og at skolen skal *-fremme tilpassa opplæring og varierte arbeidsmåtar (...)*, fant jeg det interessant å undersøke hvordan en elev som har tatt et yrkesvalg ved start på videregående skole opplever relevans i opplæringen. Vurderer han opplæringens relevans, hva vurderer han den i så fall i forhold til, hvilke forutsetninger har han egentlig for å vurdere den og påvirker hans vurdering av opplæringens relevans hans motivasjon for å lære?

Om blomsterdekoratøren som gjennomfører en studie innenfor feltet elektrofag.

Da interessefeltet opplevelse av relevans i opplæringen var klart, meldte spørsmålet seg om jeg, med blomsterdekoratørfaglig bakgrunn, kunne gjennomføre en studie av en elev som ønsket å bli elektriker.

Utfordringen var åpenbar; fagene har lite til felles og det er ikke noe som tilsier at en blomsterdekoratør har inngående kjennskap til elektrikerens fagkompetanse. Ulike fagkompetanser fører til at undersøger og respondent ikke deler en felles fagforståelse. Ville dette utgjøre et problem?

Skjervheim (Skjervheim, 1996) diskuterer hvorvidt *ein tilskodar* kan være utelukkende dette, eller nødvendigvis også må bli *ein deltakar* ved å være ein tilskodar. En ikke felles fagforståelse kan tenkes å bidra til at studien fokuserer nettopp på elevens opplevelse, og ikke sporer av i forsøk på å forklare hva som egentlig er relevant opplæring for en elektriker. Når fagkompetansen er ulik, kan det altså tenkes at undersøger kan bli noe mindre av *ein deltakar* i studien, enn hva tilfellet er om den er lik.

Siden fokus i studien er opplevelse av relevans i opplæringen er min vurdering at det vil være mulig å gjennomføre studien til tross for ulik fagkompetanse. Min kompetanse i forhold til innsamling av data til studien må knyttes til det yrkespedagogiske feltet; opplevelsen av relevans, ikke det

² Læringsplakaten inngår i Prinsipp for opplæringa som er del av læreplanverket i Kunnskapsløftet. Opplæringslova §1-2, Forskrift kap. 22

elektrikerfaglige. Ved å holde fokus på det yrkespedagogiske, kan kvaliteten på innsamlet datamateriale være med på å sikre studiens validitet (Grønmo, 2004).

1.1 PROBLEMOMRÅDE

I august 2006 ble skolereformen Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2006) iverksatt. Kunnskapsløftets overordnede mål er at alle elever i norsk skole skal utvikle grunnleggende ferdigheter³ og kompetanse^{4 5}, slik at de kan delta aktivt i samfunnet. Skolen skal være inkluderende, passe for alle, og alle elevene skal få de samme mulighetene til å utvikle sine evner.

Fag- og yrkesopplæringen omfatter i dag opplæring i skole og bedrift, og avsluttes med fag- eller svenneprøve etter fullført opplæringsløp (Vilbli.no, 2006). Hovedmodellen for fagutdanning er i dag å gjennomføre de to første årene med opplæring i videregående skole, ref kap 2.1.1, før en så fortsetter som lærling i en lærebedrift tredje og fjerde år. Innen noen utdanninger finnes særløp, og elektrikerfaget er et av disse. Det tar 4,5 år å bli elektriker. Læretiden er øket fra to til to og et halvt år og lærlingen må bestå en skriftlig eksamen på Vg3-nivå før han eller hun kan gå opp til fagprøve. Bakgrunnen for dette er et bransjekrav, knyttet til fagets omfang, risiko og sikkerhet. (Utdanningsdirektoratet, 2006a) (World Skills, 2010)

Fra august 2006 og frem til dags dato har mediene fokusert mye på videregående opplæring, og da spesielt på hva som ikke har fungert så godt etter innføring av Kunnskapsløftet. Yrkesfaglige utdanningsprogram har fått mye omtale, og kritikken har til tider vært svært skarp. Det har vært skrevet artikler og laget radioprogram og TV-innslag om elever som har startet skoleåret uten lærebøker, om bilmekanikere som ikke skjønner vitsen med å lære om Shakespeares skuespill, om høyt frafall spesielt ved yrkesfaglige utdanningsprogram, om bransjer som hevder at elever som starter som lærling i dag har mindre fagkompetanse enn tidligere, og om små håndverksfag som fortviler fordi de "forsvinner" i de store utdanningsprogrammene. Nesten seks år har gått siden

³ Kunnskapsløftet definerer fem ferdigheter som skal gå igjen i alle fag.: Å kunne uttrykke seg muntlig | Å kunne uttrykke seg skriftlig | Å kunne lese | Å kunne regne | Å kunne bruke digitale verktøy. Hentet fra Kunnskapsdepartementet sin nettside om Kunnskapsløftet: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/grunnopplaring/kunnskapsloftet.html?id=1411>

⁴ Kompetanse kommer av latin *competentia*, og refererer til «å kunne noe», «å være i stand til».

⁵ For yrkesfagelevne gjelder yrkeskompetanse; det skal være et yrkesfaglig fokus, jfr nye læreplaner høst 2010.

Kunnskapsløftet ble iverksatt. Seks år med til dels skarp kritikk i mediene av yrkesfaglig opplæring i norsk videregående skole⁶. Å sette et kritisk søkelys på samfunnets mange sider er et hovedoppgave for mediene. Men et bredt og overdøvende negativt fokus gagnar kanskje ikke alltid en sak, og bidrar kanskje heller ikke alltid til forbedring, nytenkning og utvikling? Grete Haalands uttalelse i januar 2011⁷; *ensidig fokusering på frafall er ikke til beste for fag- og yrkesopplæringen*, støtter min oppfatning om at det er viktig å balansere erfaringene med en ny skolereform. Også de gode historiene og prosjektene som fungerer godt må belyses, for å sikre en videreutvikling av arbeidet for en relevant og solid fag- og yrkesopplæring i et nasjonalt perspektiv.

Summen av egne erfaringer (Hovland, 2009), Kunnskapsløftets intensjoner (Utdanningsdirektoratet, 2006e), den kritiske medieomtalen og diskusjoner om fag- og yrkesopplæringen, henvist til i forrige avsnitt, og forskningsrapporten Veien til yrkesrelevant opplæring fra første dag i Vg1 (Dahlback, et al., 2011), danner til sammen bakgrunn og motivasjon for å gjennomføre en studie om hvordan en yrkesfagelev opplever relevans i opplæringen på Vg1 og Vg2.

1.2 PROBLEMSTILLING

Med bakgrunn i ovennevnte formuleres problemstillingen slik.:

Hvordan er eleven Zits' opplevelse av relevans i opplæringen i programfag og prosjekt til fordypning på Vg1 Elektrofag og Vg2 Elenergi, sett i forhold til egen utdanningsplan?

Opplevelse av opplæringens relevans sett i forhold til egen utdanningsplan er hovedfokus i rapporten og kjernen i arbeidet. Tidsaspektet var vesentlig, da det var mulig å gjennomføre undersøkelsen over nesten to hele skoleår. Tidsaspektet åpnet for en muligheten til å undersøke om elevenes opplevelse av relevans endres underveis i utdanningsløpet.

⁶ Eksempler på artikler i avisene: (Eidem, 2007) (Kolstad, 2009) (Iversen, 2009) (Hauge, 2009) (Mauren, 2009)

⁷ I sin presentasjon av forskningsprosjektet KIP-AF ved Høgskolen i Akershus den 19.01.2011.

Studien belyser temaet relevans i opplæringen gjennom en problemstilling der eleven Zits' opplevelser er utgangspunkt for belysning av temaet. Problemstillingen kan beskrives som fenomenologisk, da den sikter mot å skildre en opplevelse (Språkrådet, 2010) og (I. Bø & Helle, 2008). Innen fenomenologien er det vesentlig hvordan individet selv opplever virkeligheten; altså hvordan virkeligheten er subjektivt sett. (Postholm, 2010) Et eksempel på en fenomenologisk studie er presentert av Marit Alvin (Alvin, 2011); gjennom intervju med en rørleggerlærling formidles hans opplevelse av den opplæringen han fikk i videregående skole.

1.3 HVORFOR ER TEMAET INTERESSANT Å BELYSE?

Frafall i videregående opplæring er og har vært en utfordring spesielt for fag- og yrkesopplæringen i flere år. Fafo rapporten Gull av gråstein (Hernes, 2010) understreker at det finnes en del informasjon om hva som skal til for å lykkes hva gjennomføring angår, men at informasjon om hva som fungerer ikke har nådd ut. Videre undersøkelser og fokus på hva som skal til for at yrkesfagelevne gjennomfører sin utdanning er nødvendig, og informasjon om funnene er i følge rapporten Gull av Gråstein viktig og nødvendig for å lykkes i å redusere frafallet i videregående skole.

Forskningsrapporten Veien til yrkesrelevant opplæring fra første dag i Vg1 (Dahlback, et al., 2011), gir klare anbefalinger om hva som må endres innen fag- og yrkesopplæringen for at elevene skal få en yrkesrelevant og meningsfull opplæring. Rapporten understreker at manglende lærer- og elevmedvirkning per i dag hindrer relevant opplæring. Dette henger sammen med mange lokale og regionale rammer fra skoleeiere og skoleledelse som hemmer god opplæring.

Samtidig viser eksemplene i forskningsrapporten at ...yrkesrelevante praktiske oppgaver, hvor både programfag og fellesfag er integrert, virker motiverende og skaper lærelyst hos elevene... (Dahlback, et al., 2011, p. 7) Rapporten vier de gode eksemplene stor oppmerksomhet, men viser også at mange utfordringer må tas tak i og løses, før vi nasjonalt har en yrkesrelevant opplæring fra første dag i Vg1. (Ibid)

Generelt er det forsket lite på yrkesfaglig opplæring; Lennart Nilsson understreket dette i sitt foredrag på Høgskolen i Akershus 17. mars 2011⁸. Han etterlyste undersøkelser og forskning som kan

⁸ Støttes i St mld 31, kap 4.2.3.

belyse og forklare dagens situasjon og dokumentere behov for endringer, slik at frafallet i videregående skole kan reduseres og gjennomføringen økes. Å belyse hvordan en elev som allerede hadde gjort sitt yrkesvalg da han startet på Vg1 opplever relevans i opplæringen, kan være med på å belyse og forklare noe av dagens situasjon.

Ønsket om å fremheve det ene eksemplet, ref kap 1.1 og 1.3; å bidra til å løfte elevenes stemme gjennom å vise det unike i en elevs opplevelse av relevans i opplæringen, er bakgrunn for studien men også en vesentlig ramme for undersøkelsen. Rapporten presenterer funnene i en studie som har som mål å skildre det unike i en elevs opplevelse av relevans gjennom hans opplæring i Vg1 og Vg2. Funnene kan sammenlignes med lignende undersøkelser, og slik bidra til ytterligere innsikt innenfor feltet fag- og yrkesopplæring. De kan være med på å belyse elevers manglende motivasjon og opplevelse av relevans i opplæringen. Støtte for vurderingen finnes hos Grønmo (Grønmo, 1996), som mener at en studie som skildrer en opplevelse sammen med liknende undersøkelser kan være medvirkende i fremtidige avgjørelser om å gjøre ytterligere og bredere undersøkelser av en situasjon, eller belyse en situasjon det allerede er satt fokus på.

Det er et mål at studien og tilhørende rapport skal kunne stå for seg selv, men også at den skal kunne bidra innenfor et underforsket område; i et nasjonalt perspektiv til å belyse og utdype forståelse, vise bredde, bekrefte praksis og/eller understøtte forskningsprosjekter innenfor feltet.

1.4 BEGREPSAVKLARING KNYTTET TIL PROBLEMSTILLINGEN

Begrepene som benyttes i rapporten vil være aktuelle i mange ulike opplæringsammenhenger og hverdags situasjoner. Nedenstående avklaring knyttes til denne rapportens tematikk, og begrepene må i denne sammenheng forstås slik de forklares her.

Relevans

Bø og Helle, (I. Bø & Helle, 2008), definerer relevans i pedagogisk sammenheng som et begrep brukt i motivasjonsteorien, om det innhold som framstår som meningsfylt for eleven. UiO i samarbeid med

Språkrådet definerer relevans som **relevan's** -en (fra lat., av relevare 'framheve') betydning, viktighet for bedømmelse av noe (Språkrådet, 2010).

I studien vil det være elevens vurderinger og refleksjoner om hvor meningsfylt opplæringen fremstår som legges til grunn, fordi det er elevens opplevelse av relevans som skal undersøkes og elevens stemme som skal løftes. Videre vil spørsmålet om relevans knyttes til elevens utdanningsplan; eleven ønsker å utdanne seg til elektriker. Hans opplevelse av relevans i opplæringen er sett i sammenheng med hans vurdering av hva som er relevant yrkeskompetanse⁹.

Opplevelse

Opplevelse kan i følge Bø og Helle (I. Bø & Helle, 2008) forklares som den opplevelsesmessige siden av sansepåvirkning og egen atferd; uttrykket går på individets visshet eller kunnskap om virkeligheten og seg selv. Videre at en opplevelse er resultatet av de fysiologiske forandringer i organismen eller i sansingen slik disse fornemmes og tolkes av individet selv, og kan uttrykkes gjennom tanker, meninger, følelser og holdninger.

Opplæring

Nilsen og Sund (Nilsen & Sund, 2008) knytter målet med fag og yrkesopplæringen til det å bidra til at elever og lærlinger lærer det de trenger for å utøve det yrket de utdanner seg til. Nasjonale føringer for opplæringen fokuserer i St. mld. 30 Kultur for læring (St meld nr 30 (2003-2004), 2004) på demokrati og danning, mening og medvirkning, relevans og samfunnsnytte, helhet og sammenheng og kompetanse.

Læring er en (relativt varig) forandring i opplevelse eller atferd, som følge av tidligere erfaring. (Hilgar & Atkinson 1967 i (Nilsen & Sund, 2008)). Opplæring kan forstås som en pedagogs målrettede, systematiske og planlagte måte å lede en eller flere elevers læringsprosess på. (I. Bø & Helle, 2008)

⁹ Bø og Helle definerer yrkeskompetanse som kvalifisering til et bestemt yrke. St.mld nr 30 (2003-2004:31) definerer kompetanse som evnen til å møte komplekse utfordringer. Det er oppgaven eller kravene individet, virksomheten eller samfunnet står overfor, som er avgjørende for hvilken kompetanse som kreves. Kompetanse er forstått som hva man gjør og får til i møtet med utfordringene.

På bakgrunn av ovennevnte forklaringer må begrepet opplæring i denne studien forstås som måtene Zits' lærere leder hans læringsprosess på, herunder deres innholdsmessige og metodiske valg, for å bidra til at han skal lære det han trenger for å bli elektriker.

Utdanningsplan

I studien henviser begrepet utdanningsplan til Zits sitt ønske om å utdanne seg til elektriker. Han har valgt å følge det vanlige utdanningsmønsteret for yrkesfagelever i Kunnskapsløftet, og søkte våren 2010 Vg1 Elektrofag der han fikk plass og startet høst 2010. Videre ønsket han å gå Vg2 Elenergi, for deretter å gå i lære to og et halvt år. Fire og et halvt års opplæring skal etter hans plan avsluttes med fagprøve høsten 2014. I et mer overordnet perspektiv i studien henviser begrepet til elevens ønske om å utdanne seg innen et spesifikt fag, der målet deres vil være en fagkompetanse av et eller annet slag.

1.5 RAPPORTENS OPPBYGNING

Studien som ligger til grunn for utarbeiding av rapporten er delt inn i fire hovedområder, i tillegg til innledningen og avslutningskapitlet som oppsummerer undersøkelsens bidrag til fagfeltet fag- og yrkesopplæring og egen utvikling og læring.

Kapittel 2 belyser relevans i fag- og yrkesopplæringen.

Hvilke styringsdokumenter sier noe om relevant opplæring og hvilke forpliktelser gir eventuelle føringer for opplæringen som gis. Mottagere av opplæringen er ungdom, og kapitlet søker å finne noen kjennetegn på denne gruppen som opplæringen må tilpasses. Relevant elektrikerkompetanse blir trukket frem, da dette er utgangspunkt for tolkning av Zits sine vurderinger av relevans. Hvordan kan opplæringen bli relevant? Kapitlet knytter relevans og motivasjon sammen, og belyser hovedutfordringer og erfaringer knyttet til relevant opplæring.

Kapittel 3 begrunner og viser hvordan elevens stemme er løftet for å hente ut informasjon som belyser problemstillingen. Forskningstilnærming og undersøkelsesmetode presenteres, og bakgrunn for utarbeiding av intervjuguiden forklares.

Kapittel 4 presenterer studiens kategoriserte funn og en oppsummerende refleksjon. Datagrunnlaget refererer seg til lydfiler, transkribert materiale og meningsfortettinger fra de tre dybdeintervjuene som er gjennomført. Det er tatt inn sitater fra dybdeintervjuene for å løfte elevens stemme.

Kapittel 5 analyserer og drøfter studiens funn, sett i lys av valgt teori.

2 RELEVANS I FAG- OG YRKESOPPLÆRINGEN

Kunnskapstørsten er et av menneskeslektens viktigste kjennetegn: behovet for å vite mer enn det vi strengt tatt trenger for å overleve. Treåringens spørsmål: «Hvorfor det?» kan derfor betraktes som essensen av det menneskelige.

Kristin Clemet om Kunnskap i Store Norske Leksikon

Kapitlet belyser problemstillingen med utgangspunkt i tre hovedområder. Først redegjøres det for hva som styrer fag- og yrkesopplæringen i dag og hvordan læreplanen for Vg1 Elektrofag og Vg2 Elenergi kan forstås. Hva kjennetegner dem opplæringen skal være relevant for, hvilke forpliktelser har skolen¹⁰ overfor elevene når det gjelder relevans i opplæringen og hva kan ulike evalueringer gi av informasjon?

Avslutningsvis fokuserer kapitlet på hvordan det kan oppnås relevans i opplæringen og hva hovedutfordringene i tilknytning til dette kan være. Motivasjonsteori, Læringsplakaten, og utøvelse av lærerrollen er brukt som utgangspunkt for å belyse denne delen av teorikapitlet.

Oppsummert er kapitlet en beskrivelse av nåsituasjonen i fag- og yrkesopplæringen, det peker på noen hovedutfordringer knyttet til relevant opplæring og belyser pedagogisk motivasjonsteori som et viktig bakteppe for å forstå Zits' opplevelse av relevans i opplæringen. Kapitlet avrundes med en oppsummering.

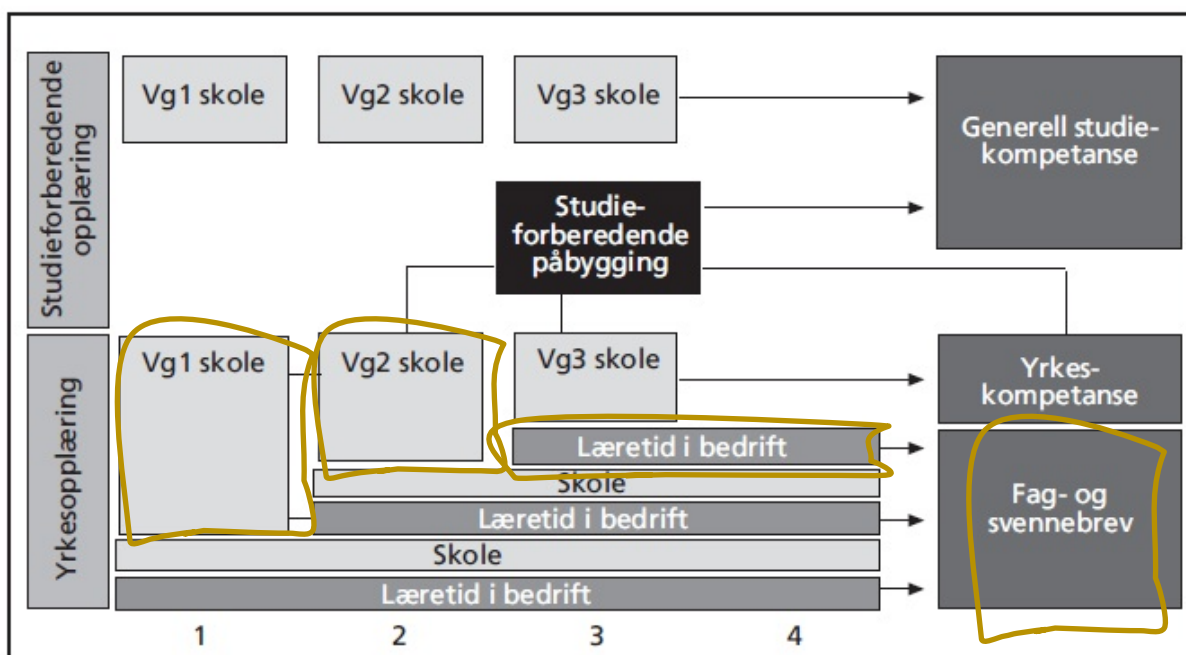
2.1 RELEVANT OPPLÆRING I KUNNSKAPSLØFTET

I kapittel 2.1.1 redegjøres det for styringsdokumentene i Kunnskapsløftet, hva disse sier om relevans i opplæringen og hva de sier om lærernes forpliktelser overfor elever med en utdanningsplan. Kapittel 2.1.2 kommenterer læreplanene for Vg1 Elektrofag og Vg2 Elenergi, sett i lys av lærers mulighet for å interessedifferensiere opplæringen. Hvem opplæringen skal tilpasses og være relevant for vies oppmerksomhet i kapittel 2.1.3, for å belyse hvilke utfordringer mottagergruppen kan representere.

¹⁰ Forstås som skoleeier, skolen og lærerne.

2.1.1 STYRINGSdokumenter i Kunnskapsløftet

Utdanningsdirektoratet skisserer på sine nettsider oppbyggingen av videregående opplæring i Norge etter Kunnskapsløftet som vist i fig 1 nedenfor, tallene nederst angir år. Figuren markerer utdanningsløpet som respondenten Zits har valgt med gult, men det tilkommer et halvt års læretid som følge av at elektrikerfaget har særløp; læretiden i elektrikerfaget er på i alt to og et halvt år, ref kap 1.1.



Kilde: Utdanningsdirektoratet

Figur 1; Struktur i videregående skole. (Utdanningsdirektoratet, 2006f)

BAKGRUNNSdokumenter

Styringsdokumentene i Kunnskapsløftet, jfr fig 2, er utarbeidet på grunnlag av det jeg velger å kalle bakgrunnsdokumenter. Bakgrunnsdokumentene skisserer intensjonen for grunnopplæring i norsk skole, og er utgangspunkt for styringsdokumentene og bestemmelsene nedfelt i Opplæringslova (Stette, 2008) og i forskrift til denne, ref fig 2. Stortingsmelding 30 "Kultur for læring" (St meld nr 30 (2003-2004), 2004) ble fulgt opp av St. mld 31 "Kvalitet i skolen" (St meld nr. 31 (2007 2008), 2008), Karlsenutvalgets NOU 2008:18 "Fagopplæring for framtida" (NOU 2008:18, 2008) og St mld 44 Utdanningslinja (Meld. St. 44 (2008-2009), 2009). I denne studien er disse bakgrunnsdokumentene valgt ut som aktuelle for å belyse temaet relevans i opplæringen.

Kultur for læring

Blant bakgrunnsdokumentene finnes St. mld 30 "Kultur for læring" (St meld nr 30 (2003-2004), 2004), der nødvendigheten av en strukturendring i grunnopplæringen (herunder videregående skole) begrunnes, og strukturen i fig 1 beskrives. Innføring av undervisvurdering og grunnleggende ferdigheter, samt videreføring av generell del av læreplanen og hovedmodellen 2+2 for lærefag er viktige punkter som fremkommer her. Stortingsmeldingen (ibid) er formulert på generelt grunnlag, men presiserer i kapittel 7.4 og 7.5 følgende punkter som spesielt viktige innenfor fag- og yrkesopplæringen:

- Elevene skal bli kjent med aktuelle yrker tidlig i opplæringen. (Kap 7.4)
- Elever som har interesse for spesielle fag eller fordypninger, skal få mulighet til å velge dette på et tidlig tidspunkt, uten at valgene skal blir bestemmende for senere studievei. (Kap 7.4)
- Fordypning og praktisering innenfor ønsket lærefag fra første år eller muligheter for bredere kompetanse (kap 7.5)
- En bedre tilpasset opplæring ut fra elevenes forutsetninger (kap 7.5)
- Lokale tilpasninger til næringslivets behov (kap 7.5)
- Tverrfaglig kompetanse som gir flere valgmuligheter inn mot lærefag (kap 7.5)

Kvalitet i skolen

St mld 31 "Kvalitet i skolen" (St meld nr. 31 (2007 2008), 2008) omhandler grovt sett styring og gjennomføring av Kunnskapsløftet, og hvilke tiltak som må settes inn for at Kunnskapsløftet skal kunne gjennomføres ute i skole-Norge. Blant annet er behovet for relevant videreutdanning av lærere viet mye plass. "Kvalitet i skolen" (ibid) omtaler ikke relevans i opplæringen spesielt, men det fremkommer at Kunnskapsdepartementet vil utvikle nye indikatorer for fag- og yrkesopplæringen, som kan vise hvordan det går med lærlinger etter avsluttet opplæring. Videre slås det fast at omfanget av forskningen på området fag- og yrkesdidaktikk ikke står i et rimelig forhold til antallet ansatte som underviser i fagene, og at det i dag er et stort behov for å styrke fag- og yrkesdidaktisk forskning¹¹.

¹¹ Sitat St mld 31, kap 4.2.3: *Fag- og yrkesdidaktikken dreier seg om sammenhengen mellom undervisning og læring, dvs. hva som skal til for at læring i fag skal finne sted. Dette er viktige spørsmål som gir grunnlag for å skape godt læringsutbytte hos elever, studenter og lærlinger. Et stort antall ansatte i norsk lærerutdanning underviser i fag- og yrkesdidaktikk, men omfanget av forskningen på området står ikke i et rimelig forhold til antallet ansatte som underviser i fagene. Det er i dag et stort behov for å styrke den fag- og yrkesdidaktiske forskningen.*

Fagopplæring for framtida og Utdanningslinja

Karlsen-utvalgets "Fagopplæring for framtida" (NOU 2008:18, 2008) anbefaler ulike tiltak for at fag- og yrkesopplæringen skal bli mer fleksibel og kunne tilpasses endringer i de ulike bransjene raskt. Justering av læreplaner i fag utenom nasjonale reformer er ett av forslagene. Utvalget omtaler yrkesretting av fellesfag som nødvendig sett i sammenheng med relevans for yrkeslivet, og legger følgende definisjon av yrkesretting til grunn:

Med yrkesretting av fellesfagene menes at fagstoff, læringsmetoder og vokabular som brukes i undervisningen av fellesfaget, i størst mulig grad skal ha relevans for den enkeltes yrkesutøvelse. Yrkesrettingen innebærer også å forklare hvordan kompetanser fra fellesfaget blir brukt og kommer til nytte i opplæringen i programfagene og i yrkesutøvelsen innenfor de relevante yrker. (NOU 2008:18, 2008, p. 80 spalte 81)

Videre omtales relevans i opplæringen i programfag slik:

I dagens struktur for den videregående opplæringen er det et stort antall fag som bygger på samme Vg1 og Vg2 innenfor enkelte utdanningsprogrammer. Forskjellene mellom fagene, deres yrkesutøvelse og arbeidsplasser kan være svært store. Derfor er det i mange tilfeller en utfordring å gi opplæring i programfag på en slik måte at det oppleves som relevant for de forskjellige yrkene som bygger på faget. Programfagene gir ofte begrunnelser for de valgene som yrkesutøveren står overfor. Det er derfor viktig at opplæringen i programfag er yrkesrettet og knyttet til praksis i de forskjellige fagene. (NOU 2008:18, 2008, pp. s 80, spalte 82)

Utvalget foreslår at yrkesretting forskriftsfestes for å sikre gjennomføring, og at det føres nasjonalt tilsyn med gjennomføringen.

St mld 44 Utdanningslinja (Meld. St. 44 (2008-2009), 2009) følger opp Karlsenutvalgets innstillinger, og har fokus på yrkesretting av fellesfagene, slik at disse blir relevante for yrkesfagelevne. Yrkesretting av programfag nevnes ikke spesielt i "Utdanningslinja".

STYRINGSdokumenter

Kunnskapsløftet følges av ulike styringsdokumenter. Disse kan struktureres slik.:

Lov og forskrift	Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa; <ul style="list-style-type: none"> • Opplæringslova (Stette, 2008) • Forskrift til opplæringslova (Stette, 2008)
Læreplanverket for Kunnskapsløftet	<ul style="list-style-type: none"> • Læreplanens generelle del (Kirke- utdannings og forskningsdepartementet, 1993) • Prinsipper for opplæringen • Læreplanene for fag • Prosjekt til fordypning for Vg1 og Vg2 yrkesfaglige utdanningsprogram
Fag- og timefordelingen og tilbudsstrukturen	<ul style="list-style-type: none"> • Rundskriv Udir-8-2010 Kunnskapsløftet • Brev fra Kunnskapsdepartementet 19.09.2006; Valg av fag i Vg1 i Kunnskapsløftet • Brev om overgangsordninger fra Reform 94 til Kunnskapsløftet • Brev om tilbud om fag fra videregående opplæring for elever på ungdomstrinnet
Forskrift om opptak til høyere utdanning	<ul style="list-style-type: none"> • Forskrift om opptak til høyere utdanning

Figur 2; Styringsdokumentene i Kunnskapsløftet¹² Udir (2006).

Generell del av læreplanverket (Utdanningsdirektoratet, 1994), prinsipper for opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2006e) og læreplanene i fag (Utdanningsdirektoratet, 2006b) (Utdanningsdirektoratet, 2006c) sammenfatter og utdyper bestemmelsene i Opplæringslova (Stette, 2008).

I dokumentet Prinsipper for opplæringen inngår Læringsplakaten (Utdanningsdirektoratet, 2006e). Denne oppsummerer i korte punkter hva den enkelte elev kan forvente av opplæringen, og hvilke forpliktelser skolen har overfor elevene, lærerne og i samarbeidet med hjemmet. Læringsplakaten kommenterer relevans i opplæringen direkte eller indirekte gjennom tre av i alt elleve punkter:

¹² Informasjonen er hentet fra Udir sine nettsider høsten 2010. Den ble publisert 20.11.2006 og sist endret 24.09.2010. Per i dag er nettsiden lagt ned, og oversikten er ikke tilgjengelig på Udir sine sider.

- *opplæringa skal være relevant og meningsfull for den enkelte*
- *legge til rette for elevmedvirkning og for at elevene (...) kan foreta bevisste verdivalg og valg av utdanning og fremtidig arbeid*
- *fremme tilpasset opplæring og varierte arbeidsmåter*

I tillegg til Prinsipper for opplæringa (Utdanningsdirektoratet, 2006e) og Generell del av læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 1994) må lærer også forholde seg til læreplanene for fag. Læreplanene for fag ligger “mellom” føringene og vurderingsforskriften og konkretiserer det lærer skal fokusere på i opplæringen. Læreplanene som er aktuelle for Zits presenteres i kap 2.1.3.

I forskrift til Opplæringslova om vurdering (Stette, 2008), omtalt som “Vurderingsforskriften”¹³, fremkommer det i § 3-25 at eksamen skal gjennomføres i samsvar med læreplanverket. Læreplan for Vg1 Elektrofag (Utdanningsdirektoratet, 2006b) sier at elevene ikke skal opp til eksamen i programfag, men ha standpunkt karakter. Læreplanen for Vg2 Elenergi (Utdanningsdirektoratet, 2006c) sier: *Eleven skal opp til en tverrfaglig praktisk eksamen hvor de felles programfagene inngår. Den tverrfaglige praktiske eksamenen skal blant annet inneholde prøving av kompetansemål om elsikkerhet. Eksamen blir utarbeidet og sensurert lokalt.* Felles programfag på Vg2 er Automatiseringssystemer, Elenergisystemer og Data- og elektronikkssystemer. §3-30 i “Vurderingsforskriften” (Stette, 2008) omtaler lokalt gitt eksamen. Her fremkommer at faglærer har plikt til å delta i vurdering som sensor. Videre at eksamen skal gi eleven mulighet til å vise kompetanse i så stor del av faget som mulig. Ekstern sensor kan være fagarbeider med praksis fra arbeidslivet.

OPPSUMMERT

Dette viser at skolen gjennom styringsdokumentene er forpliktet til å sørge for at den enkelte elev får en relevant og meningsfull opplæring. I det ligger at elevene har krav på en opplæring som interessedifferensieres og tilpasses den enkeltes læreforutsetninger, at opplæringen konkretiseres i forhold til aktuelle yrker, og at elevene får medvirke i egen opplæring. Yrkesretting av fellesfagene er en føring, mens yrkesretting av programfagene ikke er tatt inn som en føring selv om dette er blitt foreslått. Etter- og videreutdanning av yrkesfaglærere betegnes som viktig og nødvendig for å kunne

¹³ Forskrift av 30.06.2006, rettet 01.02.2010, 24.08.2010, 20.12.2011.

sikre en opplæring i tråd med forpliktelsene skolen har overfor elevene, og feltet fag- og yrkesopplæring betegnes som underforsket.

2.1.2 RELEVANT ELEKTRIKERKOMPETANSE

Kjernen i arbeidet er opplevelse av relevans i opplæringen, sett i forhold til egen utdanningsplan. Når Zits snakker om sin opplevelse av relevans, knytter han opplevelsen til det han der og da mener er relevant elektrikerkompetanse.

Hva elektrobransjen vurderer som relevant elektrikerkompetanse, er definert gjennom fagets læreplaner for Vg1 elektrofag, Vg2 elenergi og Vg3 elektrikerfaget. Læreplanene er utarbeidet av fagfolk og er forpliktende i forhold til hvilken opplæring som skal gis for å utdanne nye fagfolk. I forskningsrapporten Veien til yrkesrelevant opplæring fra første dag i Vg1(Dahlback, et al., 2011, pp. 81-82) foreligger analyse av læreplanene for Vg1 elektrofags og Vg2 elenergis struktur og innhold knyttet til Kunnskapsløftets intensjoner om relevans, mening og medvirkning. Analysen viser at;

Planene på Vg1 elektrofag og Vg2 elenergi forplikter elevene til å arbeide innenfor tre fagområder som i utgangspunktet er delvis relevante for hvert enkelt lærefag. Det betyr at noe av opplæringen nødvendigvis må bli mindre relevant for lærefagene. De tre områdene innebefatter alle lærefagene som inngår i Vg1 og Vg2. Dersom læreplanen skal følges, må alle elevene lære om flere lærefag. Selv om målområdene tolkes i forhold til det lærefaget eleven vil utdanne seg i, blir sammenhengen i mange tilfeller uklar og litt "søkt". (...) I og med at programfagene er omfangsfestet, kan det være utfordrende å sikre elevenes opplevelse av relevans.

Denne analysen viser at Zits må lære om flere lærefag på Vg1 og Vg2, dersom læreplanen og fag- og timefordelingen skal følges. I formålet til læreplan Vg3 elektrikerfaget (Utdanningsdirektoratet, 2006a) står det at;

Opplæring i elektrikerfaget skal legge vekt på oppdaging, utprøving, innsikt og bevisste valg knyttet til de tre hovedområdene elenergisystemer, tele-, data- og sikkerhetssystemer og automatiserte systemer og tilhørende utstyr. Forskrifter og kvalifikasjoner er sentrale elementer i elektrikerfaget og skal omfatte elsikkerhet, utførelse og reparasjon av elektriske anlegg.

Forskningsrapporten Veien til yrkesrelevant opplæring fra første dag i Vg1 (Dahlback, et al., 2011, pp. 81-82), viser at bransjens læreplaner ikke nødvendigvis kommuniserer godt med skolens og lærernes behov for å kunne interessedifferensiere opplæringen. Mange skoler tolker i følge forskningsrapporten læreplanene innenfor elektrofag og elenergi slik at alle elevene må lære om flere lærefag på både Vg1 og Vg2, noe som fører til at mange elever opplever undervisningen som uinteressant.

Faget Prosjekt til fordypning, heretter forkortet til PTF, har en åpent formulert læreplan (Utdanningsdirektoratet, 2006d) som gir rom for lokale tolkninger og tilpasninger, samt åpner for elevmedvirkning. Valg av innhold i PTF på både Vg1 og Vg2 kan knyttes til kompetansemål fra læreplaner fra eget utdanningsprogram, til kompetansemål for opplæring i bedrift, eller til fellesfag i Vg3 påbygging til generell studiekompetanse, fellesfag i fremmedspråk eller programfag i de studieforberedende utdanningsprogrammene. Kombinasjonen av en læreplan i PTF som åpner for elevmedvirkning, Læringsplakaten (Utdanningsdirektoratet, 2006e) som sier at elevmedvirkning er overordnet, ref kap 2.1.1 og valgmulighetene knyttet til innhold i PTF burde kunne være med på å sikre relevans i opplæringen i PTF.

I kap 1 argumenteres det for hvordan studien kan gjennomføres når undersøker og respondent har ulik fagbakgrunn, ved at opplevelse av relevans er det sentrale. Studien omfatter dermed ikke en vurdering av om Zits' forståelse for relevant fagkompetanse er mangelfull eller fullstendig, men forholder seg til at han gjør en vurdering av hva han mener er relevant fagkompetanse for en elektriker.

2.1.3 HVEM SKAL OPPLÆRINGEN VÆRE RELEVANT FOR?

Dagens unge karakteriseres som individualister som shopper utdanning, livsstil og identiteter. Velger man feil, er det ens eget ansvar, men man kan jo alltid velge om igjen! Giddens 1999 i (Engelstad & Ødegård, 2003, p. 380). Psykologen Karen H. Instebo¹⁴ mener å gjøre følgende erfaring gjennom sitt daglige arbeid med unge.:

Dagens unge preges av høye ambisjoner og at de gjennom påvirkning fra reklame og ved å leve i et kapitalistisk samfunn får inntrykk av at de har ubegrensede muligheter. Det er populært med medie / selvrealiseringsyrker og flere ser ut til å reise utenlands for studier og selvrealisering. Ungdom i dag er ofte svært aktive på sosiale medier.

Hennes inntrykk av ungdom i dag bekrefter til en viss grad Giddens karakteristikk (ibid). Engelstad og Ødegård (Engelstad & Ødegård, 2003 p. 381) fremhever selvrealisering, mobilitet og det å bygge en egen identitet som noe dagens unge må forholde seg til i et komplekst og flerkulturelt samfunn, der de spiller ulike roller i de ulike arenaene de opptre i. Klær, dialekt, aktiviteter og valg av utdanning og jobb er viktige symboler som er med på å fortelle omverdenen hvem man er og ikke er.

Instebo, ref fotnote 13, fremhever at IT/sosiale medier er en arena både for sosialisering og mobbing, og at utstrakt bruk av IT/sosiale medier utelukker foreldregenerasjonen på en annen måte enn tidligere.

Basert på egen erfaring kan det se ut til at ungdom med konsentrasjons- og lærevansker forekommer i de aller fleste grupper (klasser) i videregående skole. Oppfølgingskoordinator Nordahl ved Vargstad vgs understøtter denne erfaringen med følgende uttalelse i Morgenbladet 8 juli 2011 (Sætre, 2011); *Flere enn før har diagnoser. ADHD har eksplodert, og nå også Asberger. (...)* Psykolog Instebo forteller om erfaring med økende antall ungdom med nevropsykiatriske lidelser (ADHD / Asbergers syndrom) og bekrefter dermed Nordahls erfaring. Nordahl uttaler videre:

Noen har problemer med å lese og skrive. (...) Etter kvalitetsreformen skulle yrkesfagene ha samme engelskpensum som studiespesialisering, og kravene til teori ble skjerpet. Mange får ikke oppleve mestring. (Sætre, 2011)

Opplæringen skal være relevant for en svært sammensatt gruppe; i utgangspunktet må lærer forholde seg til at noen av elevene har en utdanningsplan, og at andre ikke har det. Lærer må vurdere relevans i lys av begge disse forholdene og det må differensieres individuelt, avhengig av interesser og læreforutsetninger i gruppen, for at den enkelte elev skal oppleve læring og mestring

¹⁴ Uttalelsene er gitt som svar per e-post på følgende henvendelse i fbm studien; Hva kjennetegner ungdom i dag?

(Nilsen & Sund, 2008). Læreforutsetningene til den enkelte henger sammen med personlig utvikling og modning¹⁵, fysiske forutsetninger, den enkeltes interesser samt faglige forutsetninger, altså den fagkompetanse eleven til enhver tid innehar. Modning kan i følge Paulsen (Paulsen, 2011) beskrives som en indre prosess som skjer i mennesket. Den henger sammen med læring, og modning og læring påvirker hverandre. Vi lærer blant annet gjennom erfaringer og opplevelser, og dette er med på å danne oss til det mennesket vi blir.

For 10 år sidene visste alle elevene som begynte her hva en skiftenøkkel var. De hadde mekka på en gressklipper eller en bil eller moped. I dag har de færreste mekka på en motor, og svært få kommer tilbake med en skiftenøkkel når jeg ber dem gå ut på verkstedet for å hente en. Det sier seg selv at vi har blitt nødt til å legge om undervisningen. De undres ikke mer, de godtar, og preges av et bruk- og kast samfunn.¹⁶

Med bakgrunn i ovennevnte kan det se ut til at opplæringen skal treffe en gruppe ungdom sammensatt av individualister med ulike interesser, erfaringer, identiteter og kulturell bakgrunn, og som befinner seg på ulike stadier hva modning angår.

2.2 HVORDAN OPPNÅ RELEVANS I OPPLÆRINGEN

Kapitlet fokuserer på de ulike sider som kan være med på å påvirke elevens opplevelse av at opplæringen er relevant. I Læringsplakaten (Utdanningsdirektoratet, 2006e) fremkommer relevans for den enkelte som en føring i Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2006e). Videre er utøvelse av lærerrollen betydningsfull for den enkelte elev, ref kap 2.2.3, og sannsynligheten for at den dermed også kan påvirke opplevelse av eller forståelse for relevans i opplæringen et argument for å kommentere denne. Avslutningsvis i kapitlet kommenteres erfaringer og hovedutfordringer knyttet til relevant opplæring, før det oppsummeres.

¹⁵ Omtalt som sosiale og psykiske forutsetninger av Nilsen og Sund (Nilsen & Sund, 2008).

¹⁶ Uttalelse av Bue David-Andersen, lærer Vg1 Teknisk allmennfag, Akershus, foreldremøte 2010.

Undervisningsprinsippene presenteres bredt i dette kapitlet, fordi de sammen med deler av Læringsplakatens innhold og fokus på utøvelse av lærerrollen danner utgangspunkt for innhold i studiens intervjuguider og kategorisering av studiens funn.

2.2.1 LÆRINGSPLAKATEN; RELEVANS FOR DEN ENKELTE

Læringsplakaten inngår i Prinsipper for opplæringa (Utdanningsdirektoratet, 2006e) som er et av Kunnskapsløftets styringsdokumenter, ref kap 2.1.1. Innledningsvis i Prinsipper for opplæringa står dens formål omtalt slik:

Prinsipper for opplæringen sammenfatter og utdypet bestemmelser i opplæringsloven, forskrift til loven, herunder læreplanverket for opplæringen, og må ses i lys av det samlede regelverket. Prinsippene bidrar til å tydeliggjøre skoleeiers ansvar for en opplæring som er i samsvar med lov og forskrift, i tråd med menneskerettighetene og tilpasset lokale og individuelle forutsetninger og behov.

Læringsplakaten (ibid) består av i alt 11 punkt. Av disse er det ett punkt som omtaler relevans og mening konkret, samt to som kan knyttes mer indirekte til relevans og mening. :

- opplæringa skal være relevant og meningsfull for den enkelte,
- legge til rette for elevmedvirkning og for at elevene og lærlingene/lærekandidatene kan foreta bevisste verdivalg og valg av utdanning og fremtidig arbeid
- fremme tilpasset opplæring og varierte arbeidsmåter

De øvrige punktene fokuserer på danning, lærelyst og læringsstrategier, lærernes kompetanse og ledelse av opplæringen, samt samarbeid skole – hjem og skole – lokalmiljø. Studiens fokus er elevens opplevelse av relevans, og ovennevnte punkter er vurdert som egnet til å kunne belyse dette temaet.

Ovennevnte tre punkter fra Læringsplakaten støttes av Dewey (Dewey, 2005) som sier at dersom elevene ikke ser det brukbare i kunnskapen, så vil de heller ikke lære og utvikle eget språk for kunnskapen. “Det brukbare” må kunne forstås som relevans, og Dewey viser nødvendigheten av at lærer klarer å belyse på hvilken måte tema for opplæringen er relevant, og hva den er relevant for. Uten denne forståelsen vil ikke elevene lære. Støtte for dette synes finnes hos Bruner som sier at

dersom kunnskapene skal bli relevante, må de innlemmes i elevenes motiver og følelser (Bruner, 1999).

Maltèn (Maltén, 1982) knytter relevant undervisning til yrkeslivet, ved å understreke at bare ved å knytte undervisningen til yrkeslivet blir den relevant. Illich (Illich, 1973) går lenger, og anbefaler at skolen avskaffes og at barna i stedet tas med ut i samfunnet og arbeidslivet og gis opplæring der.

I forskningsrapporten *Veien til yrkesrelevant opplæring fra første dag i Vg1*, (Dahlback, et al., 2011) argumenteres med utgangspunkt i Deweys syn på læring forankret i elevenes egne erfaringer, for at elevenes læreforutsetninger må kartlegges, og for at man må finne ut av hva elevene er opptatt av; hva slags yrkesinteresser og behov de har. Dersom prinsippet om relevans og mening for den enkelte skal ivaretas, vil elevmedvirkning og tilpasset opplæring¹⁷ være nødvendig.

2.2.2 UNDERVISNINGSPRINSIPPENE

Erfaring fra egen undervisning og undersøkelse¹⁸ gir grunnlag for en antagelse om at relevant og meningsfull opplæring for den enkelte kan knyttes til blant annet elevens motivasjon, aktivitet, interesse, kreativitet, evne til å se sammenhenger og mulighet for medvirkning. Områdene inngår i det blant andre Hiim og Hippe samt Nilsen og Sund, (Hiim & Hippe, 1989; Nilsen & Sund, 2008), omtaler som undervisningsprinsippene¹⁹. Nilsen og Sund sier at *mening og motivasjon er to sider av samme sak*, og understreker at prinsippene de fokuserer på, forkortet til MAKVISSK, ref fotnote 19, henger sammen (Nilsen & Sund, 2008, p. 54). De sier at motivasjon for læring vil øke når flere av prinsippene ivaretas. På denne bakgrunn knyttes relevant og meningsfull opplæring for den enkelte til undervisningsprinsippene. Hvert av punktene innenfor MAKVISSK utdypes her for å synliggjøre hvordan de hver for seg og til sammen kan være med på å bidra til at opplæringen blir relevant for den enkelte.

¹⁷ Forstått som opplæring som er tilpasset den enkelte elevs forutsetninger, kompetanse, interesser og behov.

¹⁸ Undersøkelsen *Om å fullføre videregående skole*, HiAk. Upublisert. (Hovland, 2009)

¹⁹ Det finnes flere modeller av undervisningsprinsippene. Her er modellen som ivaretar punktene **Motivasjon Aktivitet Konkretisering Variasjon Individualisering Samarbeid Sammenheng Kreativitet** benyttet som utgangspunkt.

Om Motivasjon

Hiim og Hippe sier at meningsfull opplæring motiverer elevene, det samme gjør opplevelse av mestring og at undervisningens tematikk er dagsaktuell. Videre at elevens indre motivasjon skaper interesse for læring (Hiim & Hippe, 1998, p. 90).

Også Illeris (Illeris, 2000, p. 179) og Nilsen og Sund, (Nilsen & Sund, p. 54) omtaler elevens motivasjon som nødvendig for å kunne fremme læring. Markussen m fl (Markussen, Sandberg, Lødding, & Frøseth, 2008) mener at de elevene som er mest motivert er de som fullfører.

Motivasjon ser altså ut til å være en nøkkelfaktor til suksess i undervisningen, og antas derfor å kunne knyttes til elevens opplevelse av relevans.

Om Aktivitet eller Aktivisering

Aktivitet er en nødvendig forutsetning for å lære, sier Hiim og Hippe, (Hiim & Hippe, 1989). Videre at aktivitet skjer både fysisk og mentalt, og er grunnlag for motivasjon. I følge Nilsen og Sund (Nilsen & Sund, p. 55) skjer læring best gjennom refleksjon over egne aktive erfaringer.

I pedagogisk sammenheng kan aktivisering på denne bakgrunn innebære å bruke både hode og hender, ved at eleven deltar i diskusjoner, leser, skriver, planlegger, gjennomfører, vurderer kvalitet, presenterer og så videre. Ved at aktiviteten knyttes til arbeidsoppgaver innenfor elevens interesseområde og utdanningsplan, kan den knyttes til opplevelse av relevans for den enkelte.

Om Konkretisering

Elevens konkrete erfaringer i opplæringen, for eksempel yrkespraksis, er et solid fundament for læring sier Hiim og Hippe (Hiim & Hippe, 1989).

Å bli elektriker utelukkende ved å lese bøker og se på bilder eller film er antagelig ikke mulig. Blant annet vil praktisk erfaring med valg av ulike løsningsmetoder og teknisk trening i bruk av verktøy være nødvendige kompetanseområder for en elektriker. På denne bakgrunn vurderes konkretisering i opplæringen som et bidrag til at elevene opplever opplæringen som relevant.

Om Variasjon

Skolen skal fremme tilpasset opplæring og varierte arbeidsmåter, står det i Læringsplakaten (Utdanningsdirektoratet, 2006e). Nilsen og Sund, (Nilsen & Sund, 2008, p. 56) omtaler nødvendigheten av å variere blant annet oppgavetyper, arbeidsmåter og vurderingsformer for å fremme en allsidig opplæring, tilpasset den enkelte elev. Tilpasset opplæring antas å være et bidrag til opplevelse av relevans.

Om Individualisering

Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lærekandidaten. Opplæringslova, §1-2 (Stette, 2008).

Differensiert opplæring vil sikre at den enkelte elev opplever at undervisningen er tilpasset hennes / hans læreforutsetninger og en slik praksis vil gi den enkelte elev best mulig utbytte av undervisningen. Den vil bli meningsfull (Hiim & Hippe, 1989, p. 93).

Om Samarbeid -her elevmedvirkning

Betydningen av elevens sosiale utvikling er omtalt i Generell del av læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 1994). I dagens samfunn stilles det høye krav til den enkeltes evne til samarbeid, demokratiforståelse, engasjement og kommunikasjon. Utvikling av disse egenskapene skal i følge læreplanen skje gjennom samhandling i skolen (ibid). Elevmedvirkning vil henge nøye sammen med lærers undervisningspraksis og elevsyn, og kan påvirke samtlige andre punkter i undervisningsprinsippene (Hiim & Hippe, 1989; Nilsen & Sund, 2008).

Om Sammenheng

Helhet og sammenheng i opplæringen er viktig for å gjøre elevenes læringsarbeid mer meningsfullt (Nilsen & Sund, 2008, p. 58) Myren i Nilsen og Sund (Nilsen & Sund, 2008) forklarer helhetlig undervisning som tilrettelagt slik at eleven opplever, forstår og utvikler sammenhenger og helheter på ulike områder. Et eksempel som trekkes frem er sammenhengen mellom tidligere erfaringer og pågående læringsarbeid.

Om Kreativitet

Undervisningsopplegg der elevene bruker sin kreativitet skaper arbeidslyst og glede. (Nilsen & Sund, 2008) Generell del av læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 1994) understreker at elevene må utforske og utfolde egne skapende krefter.

2.2.3 LÆRERROLLEN

Et godt forhold mellom lærer og elev er preget av åpenhet og klarhet, omsorg, samhörighet eller gjensidig avhengighet, frihet og gjensidig hensyntagen til hverandres behov (Gordon, Burch, & Seljelid, 1999, pp. 7,21). I Utdanningslinja (Meld. St. 44 (2008-2009), 2009, p. 29) omtales lærerrollen i dagens yrkesfagopplæring slik; *Det er forventet at lærere kan opptre som fagpersoner, kunnskapsformidlere, veiledere, omsorgspersoner, oppdragere og verdiformidlere på en og samme tid.* Lærers rolle i klasserommet er altså bredt sammensatt og medvirker til elevenes motivasjon for å gjennomføre skoleåret.

Utøvelse av lærerrollen er av stor betydning for hvordan elevene opplever opplæringen og skolehverdagen. En lærer gjør mange valg, (Hiim & Hippe, 1989, pp. 11-25), blant annet av undervisningsmetoder, elevmedvirkning, tilpasninger, grad av omsorg og empati for sine elever. Disse valgene vil preges av lærers praksisteori²⁰, (Handal & Lauvås, 1999, p. 19), samt syn på og tilhørighet til overordnede pedagogiske retninger, og de gir oss den utøvende læreren. De mange valgene lærer tar i sin utøvelse, vil være med på å påvirke elevens læring og ønske om å fullføre eller avbryte skoleåret. Dette omtales i Utdanningslinja (Meld. St. 44 (2008-2009), 2009), der det vises til Markussen m fl sin undersøkelse om frafall, Valg og bortvalg, (Markussen, 2003). Her formuleres noe av problemet slik:

Flere av ungdommene oppga skoletrøtthet som den viktigste grunnen til at de hadde sluttet. For mye teori eller for lite praktisk arbeid ble oppgitt av flere som et av problemene. (...) Den andre forklaringen som går igjen fra intervjuene med de 40 ungdommene som hadde sluttet i opplæringen, er manglende oppfølging og støtte til små og store problemer de sliter med. Dette gjelder særlig problemer i relasjoner til andre elever og til lærerne. (...) (Meld. St. 44 (2008-2009), 2009).

²⁰ Handal og Lauvås 1999:19; En persons private, sammenvevde, men stadig foranderlige system av kunnskap, erfaringer og verdier som til enhver tid har betydning for personens undervisningspraksis.

Hva som legges i for mye teori og for lite praksis utdypes ikke, men kan sees i sammenheng med Arnesens (Arnesen & Sollie, 2003) oversikt over utvikling og læring fra 2003. Hennes forskning indikerer at læring skjer best gjennom egne erfaringer og engasjement, og ikke kan påtvinges av utenforstående; man lærer best det en har behov for. I denne studien forstått som det som er relevant i forhold til egen utdanningsplan. Arnesen knytter dette sammen med undervisningen og læringssituasjonen, og sier at den blant annet må være relevant og gi mening og være motiverende. Basert på dette kan det se ut til at mengden teori og praksis bør tilpasses den enkelte elevs utdanningsplan.

Også media viser interesse for lærerrollen. NRK P2 "Sånn er livet" gjennomførte elevsamtaler ved Vg1 Bygg og anleggsteknikk ved Hellerud vgs i Oslo januar 2009²¹ (Brekke, 2009). Elevene trakk her frem bl a lærernes empati, evne til å variere metoder, undervise tverrfaglig og tilpasse opplæringen som viktige for deres motivasjon til å fullføre skoleåret. Intervjuene ble fulgt opp av et innslag i Østlandssendingen 1. september 2009. Der understreket både lærere, elever og Oslos skolebyråd lærerrollens betydning i forhold til det faktum at 100% av elevene i klasse Vg1 BA fullførte skoleåret 2008 2009 (Klette, 2009). Informasjonen fra intervjuene på Hellerud vgs støttes av funn i undersøkelsen Om å fullføre videregående skole(Hovland, 2009), der elevene i en Vg2-frisørklasse i Kristiansund begrunner hvorfor de fullfører skoleåret med tre hovedkategorier; det sosiale, utøvelse av lærerrollen og interesse (opplæringen var relevant i forhold til deres utdanningsplan).

Teoriene og intervjuene det vises til her knytter utøvelse av lærerrollen og læringsinnholdet til hverandre gjennom fokus på at relevant opplæring motiverer elevene til å fullføre opplæringen.

2.2.4 HOVEDUTFORDRINGER OG ERFARINGER KNYTTET TIL RELEVANT OPPLÆRING I DAG

Veien til yrkesrelevant opplæring fra første dag i Vg1.

Høgskolen i Oslo og Akershus la i 2011 frem forskningsrapporten om yrkesdidaktisk kunnskapsutvikling og implementering av nye læreplaner, forskningsrapporten Veien til yrkesrelevant opplæring fra første dag i Vg1 (Dahlback, et al., 2011). Aksjonsforskningsprosjektet gikk over fire år og var knyttet til implementering av nye læreplaner i seks ulike yrkesfaglige utdanningsprogram. Forskningsrapporten presenterer funn som viser at elever har opplevd

²¹ Programfilene kan oversendes på forespørsel. De kan være komplisert å finne igjen på NRK.no, og er derfor lagret i mitt arkiv.

interessedifferensiert undervisning som yrkesrelevant og meningsfull opplæring. (...)yrkesrelevante praktiske oppgaver der fellesfagene er integrert virker motiverende og skaper lærelyst hos elevene. (Ibid, p. 339) Funnet støttes av undersøkelsen Om å fullføre videregående skole (Hovland, 2009), der det fremkommer hvorfor frisørelevne på Vg2 2008-2009, Kristiansund vgs, fullfører skoleåret. *Når samtlige elever ønsker å bli frisør, og lærer har solid fag- og yrkespedagogisk kompetanse, så vil opplæringen oppleves relevant for elevene.*

Videre i forskningsrapporten Veien til yrkesrelevant opplæring fra første dag i Vg1 (Dahlback, et al., 2011, p. 7) om læringshemmende forhold; (...) pålagt smakebitpedagogikk hvor alle elevene må lære litt om alle lærefag, eksamen hvor elevene må trekke hvilket lærefag de skal vise sin Vg2-kompetanse i (...) og generelt innhold i fag som ikke knyttes til elevenes yrkesvalg og mangel på elevmedvirkning.

Funn i undersøkelsen viser at læreplanene for Vg1 og Vg2 yrkesfaglige utdanningsprogram (det vises til læreplanenes formål, beskrivelse av programfagene og kompetansemålene), ikke synliggjør at opplæringen skal være relevant. Hverken i forhold til bransjenes kompetansebehov eller i forhold til elevenes utdanningsplaner. (Dahlback, et al., 2011)

Forskningsrapporten (Ibid) presenterer eksempler på hvordan opplæringen kan gjøres mer yrkesrelevant, og avrundes med forslag og anbefalinger til tiltak for å nå målet. Blant anbefalingene er at obligatoriske lærefagsmoduler må forbys både i PTF og i programfagene, da ordningen medfører at elevene ikke har noen innflytelse på innholdet i opplæringen sin og opplæringen ikke kan differensieres i henhold til den enkeltes utdanningsplan. Et annet forslag er at det stilles tydelige krav til at opplæringen skal tilpasses den enkelte elevs læringsbehov, og at myndighetene følger opp at kravene følges. Endringer i læreplaner, endring i lokale og regionale rammer, forbud mot trekking av lærefag til eksamen på Vg2²² og lærerteam med utdanning og arbeidserfaring innen lærefagene de underviser i er også blant forslagene som presenteres.

Avslutningsvis i rapporten (Ibid) stilles det spørsmål ved om frafall er negativt dersom årsaken er at elevene forstår at opplæringen ikke passer til deres utdanningsplaner og heller velger å gjøre noe annet? Videre om disiplinproblemer er en naturlig konsekvens dersom opplæringen ikke er relevant og meningsfull for elevene? Rapporten viser at elever som starter på Vg1 med en utdanningsplan

²² Vg2 Elenergi leder videre til yrkene: Elektrikerfaget, Elektroreparatørfaget, Energimontørfaget, Energioperatørfaget, Heismontørfaget, Signalmontørfaget, Tavlemontørfaget, Togelektrikerfaget, Vikler- og transformatormontørfaget. Dette vil i rapportens eksempel være trekkfag til eksamen. Dersom eleven har fordypet seg i elektrikerfaget i hht egen utdanningsplan, vil det å trekke eksamen i f eks heismontørfaget ikke gi ham mulighet til å vise sin kompetanse. (Dahlback, et al., 2011)

knyttet til et yrke, blir demotiverte av å måtte arbeide med arbeidsoppgaver som ikke er relevante for det yrket de har som mål og konkluderer med at mange elever uttrykker tydelig at de ikke ser hensikten med første året i vgs. Forskerne mener at funnene viser at elevenes og arbeidslivets kompetansebehov ikke ivaretas og at intensjonene i Kunnskapsløftet ikke følges, når skolene velger en slik type obligatorisk opplæring.

Mediene

Mediene speiler til enhver tid samfunnet, og gjennom mediene vil man kunne få et inntrykk av hva slags utfordringer som kan knyttes til ulike sider ved vår hverdag. Siden Kunnskapsløftet ble innført har mediene satt et kritisk søkelys på norsk videregående skole, og spesielt på fag- og yrkesopplæringen. Det har blitt presentert noen få solskinnshistorier, men desto flere historier og artikler om høyt frafall og om irrelevant fellesfagpensum for yrkesfagene. En del artikler etterlyser mer praksis i fag- og yrkesopplæringen, men uten å reflektere over at praksisen bør være relevant. Sommeren 2011 publiserte Morgenbladet en artikkel som presenterte noen av de "fracfalne", i det de beskrev som et forsøk på å belyse hvem disse elevene er som faller fra videregående skole. Felles for artikkelens 20 respondenter er dårlig relasjon til lærer og ingen motivasjon for å lære. (Sætre, 2011) Det fremkommer imidlertid ikke av artikkelen om noen av elevene hadde en utdanningsplan da de begynte på videregående skole.

Kunnskapsministre har blitt utfordret og politikere i opposisjon har uttalt seg om fag- og yrkesopplæring. Om noe av kritikken gjennom mediene har kommet elevene innen fag- og yrkesopplæringen til gode er vanskelig å si, men det synes klart at politikere, direktorat og departement stadig blir minnet om at ikke alt innen fag- og yrkesopplæringen fungerer optimalt. Endringer har allerede skjedd og flere er planlagt for å forbedre fag- og yrkesopplæringen. : Høsten 2010 innførte Kunnskapsdepartementet nye føringer for kompetansemålene i fellesfagene innen yrkesfag, og en justering av kompetansemålene fant sted. Føringer sier at læreplanene i fellesfag skal yrkesrettes, og målformuleringene er justert slik at dette skal bli enklere å gjennomføre (Utdanningsdirektoratet, 2010).

I juni 2011 la NIFU²³ frem en tilstandsrapport for Utdanningsdirektoratet (Vibe, 2011). Rapporten dokumenterer blant annet frafallet fra yrkesfagene. Denne viser at bare 33% av elevene som startet

²³ Nordisk Institutt for studier av Innovasjon, Forskning og Utdanning.

på yrkesfaglig opplæring i 2003 hadde fått yrkeskompetanse to år etter normert tid. NIFU-forskerne mener at valgene ungdommene gjør viser at yrkesfagene har synkende status²⁴.

Kunnskapsministeren

Kunnskapsminister Kristin Halvorsen holdt 13 juli 2011 pressekonferanse om fag- og yrkesopplæringen i Kunnskapsløftet, som hun omtalte som “stemoderlig behandlet” (Kunnskapsdepartementet, 2011). Her skisserte hun noen av utfordringene ved fag- og yrkesopplæring i Kunnskapsløftet, og informerte om tiltak som myndighetene iverksetter for å forbedre fag- og yrkesopplæringen. “Flukten fra yrkesfagene” skal i følge Kunnskapsministeren stanses, noe hun også understreket i to innlegg i Aftenposten høsten 2010 (Kristin Halvorsen, 2010a, 2010b).

Videre understreket Halvorsen på pressekonferansen sommeren 2011 at det hittil har vært omtrent like mange elever som begynner på yrkesfaglige som på studieforberevende utdanningsprogrammer. Mens over 80 prosent av elevene som startet på studieforberevende har gjennomført med full kompetanse i løpet av fem år etter at de begynte, gjelder dette for 55 prosent av elevene som begynte på yrkesfag. *Kunnskapsløftet var en reform som i for liten grad innrettet seg mot de som ønsket en yrkesfaglig grunnopplæring.*

Halvorsen informerte om at det foreligger full evaluering av Kunnskapsløftet sommeren 2012. Før det skal det gjennomføres tiltak som skal gi flere en ny sjanse. Det er øremerket 230 millioner kroner i 2011 til tiltakene, som ble presentert.:

²⁴ De understreker at status er vanskelig å måle, men at problemet vanskeliggjør en snuoperasjon for yrkesfagene. Aftenpostens redaktør Madsen legger i en artikkel om rapporten den 15 juli 2011 (Madsen, 2011) til en egen betraktning om at det blir et tungt løft å høyne statusen til praktiske, mindre teoritunge yrker når betydningen av høyere utdanning understrekes i samfunnsdebatten ustanselig.

- Vurdere om enkelte utdanningsprogram skal deles for å gi mer yrkesspesialisering. Fellesfagene skal yrkesrettes. 10 millioner kroner bevilges til å gi lærerne mer kompetanse og til utvikling av nye læremidler for yrkesretting av fellesfag.
- Lese- og skriveopplæringen og kompetansen i norsk skal styrkes ved å øke timetallet i dette faget for elever på yrkesfag. Det blir obligatorisk med dobbelt så mange norsktimer som i engelsk.
- Endre engelskeksamen slik at yrkeselever vil få lokalt gitt eksamen i engelsk som skal tilpasses de yrkesfaglige utdanningsprogrammene.
- Gi høyere status for yrkesfag ved å samarbeide med arbeidslivet om å motivere flere til elever til å velge yrkesfag.
- Sikre en god utdannings- og yrkesrådgivning og motivere ungdom til å ta mer utradisjonelle valg i forhold til kjønn.
- Legge bedre til rette for yrkesfagkonkurranser for elever og lærlinger som tillegg til yrkes-NM, EM og VM. I 2012 vil det bli gitt 1 million kroner i tilskudd til slike yrkeskonkurranser. I tillegg vil man videreutvikle Y-veien, som betyr at elever innen enkelte fagområder kan gå fra fagbrev og videre i høyere yrkesutdanning.

Gull av Gråstein

Gudmund Hernes innleder rapporten Gull av Gråstein –tiltak for å redusere frafall, (Hernes, 2010) med å understreke at det finnes en del gode løsninger for å forhindre frafall i fag- og yrkesopplæringen, men spredning av informasjon om hva som har fungert godt, mangler. Rapporten slår fast at frafall er et stort problem som har vedvart de senere år; det er ikke særnorsk, det er mange årsaker til frafall og frafall har ikke en løsning. Videre definerer rapporten frafall som videregående opplæring som ikke er fullført innen fem år. Frafallet på yrkesfag er betydelig; fire av ti slutfører opplæringen.

Rapporten (Ibid) kommer med en rekke anbefalinger for å redusere frafallet i videregående opplæring. Blant disse vies yrkesretting av fellesfagene stor oppmerksomhet. Læreplanene i fellesfagene ble høsten 2010 endret i tråd med denne anbefalingen, som fulgte opp Utdanningslinjas anbefaling om yrkesretting av fellesfag (Meld. St. 44 (2008-2009), 2009). Videre anbefaler rapporten Gull av Gråstein (Hernes, 2010) at

(...) teorien yrkesrettes også i programfagene. Dette ble foreslått av Karlsenutvalget, men er ikke fulgt opp i Utdanningslinja. Interessen for yrkesteorien øker når den rettes mot det yrket eleven skal ta fagprøve i.”

Dette forstås som en anbefaling om at teorien som benyttes i programfagene må være relevant i forhold til elevens utdanningsplan.

2.3 OPPSUMMERT OM RELEVANS I FAG- OG YRKESOPPLÆRINGEN

På spørsmålet om hva som skal til for at elevene opplever opplæringen som relevant, vises det i kap 2.2 at det finnes støtte for at relevans må fremheves og forklares av lærer, og at opplæringen må knyttes til yrkeslivet, eller yrkesrelevante arbeidsoppgaver for at elevene skal lære. Opplevelse av relevans kan knyttes til motivasjon, og lærers bevissthet til undervisningsprinsippene (Hiim & Hippe, 1989; Nilsen & Sund, 2008) MAKVISSK eller utvalgte områder av undervisningsprinsippene kan være en god rettesnor for at opplæringen blir ledet på en slik måte at den blir relevant og motiverende for elevene og fører til læring.

Videre i kap 2.3 at utøvelse av lærerrollen har betydning for om opplæringen motiverer elevene og om den oppleves relevant. Motivasjonsarbeidet trekkes frem som spesielt viktig i arbeidet for at elevene fullfører opplæringen. FAFO-rapporten Gull av Gråstein (Hernes, 2010) trekker frem behovet for at teori yrkesrettes i programfagene, noe som ikke kommer klart frem i dagens styringsdokumenter. Kunnskapsdepartementet erkjenner sommeren 2011 at endringer i føringer og grunnlagsdokumenter må iverksettes for å styrke fag og yrkesopplæringen, for å styrke yrkesfagenes posisjon og for å redusere frafallet.

Undervisningsprinsippene, utøvelse av lærerrollen og prinsippene for opplæringen vurderes som temaer som er egnet til å kunne belyse studiens problemstilling, og vil bli benyttet som utgangspunkt for utarbeiding av intervjuguide og kategorisering av funn fra dybdeintervjuene.

3 HVORDAN LØFTE ELEVENES STEMME I STUDIEN?

Hvis du vil vite hvordan folk betrakter verden og livet sitt, hvorfor ikke tale med dem?

Steinar Kvale, 2001

Studien belyser gjennom tre dybdeintervjuer Zits' opplevelse av relevans i opplæringen på Vg1 Elektrofag og Vg2 Elenergi, i programfagene og prosjekt til fordypning.

I kapitlet beskrives og begrunnes valg av forskningstilnærming og undersøkelsesmetode som er benyttet for å fremskaffe informasjon som kan svare på problemet.: Hvordan er eleven Zits' opplevelse av relevans i opplæringen i programfag og prosjekt til fordypning på Vg1 og Vg2, sett i forhold til egen utdanningsplan?

Kapitlet avsluttes med en kommentar til studiens validitet og reliabilitet, og det knyttes i den sammenheng en betraktning til undersøkerrollen.

Valg av respondent er beskrevet i rapportens kapittel 1 i avsnittet "Om avgrensning av oppgaven". Respondenten Zits vakte undersøkerens nysgjerrighet ved en tilfeldighet, og respondenten har selv vært utgangspunkt for valgt tematikk og problemstilling. Kapitlets beskrivelse og begrunnelse for valg av forskningstilnærming og undersøkelsesmetode tar utgangspunkt i at respondenten allerede var valgt, og knyttes på denne bakgrunn til hvordan problemet best kan belyses. Det omfatter dermed ikke diskusjon omkring valg av respondent eller respondenter.

Sporbarhet og eventuelle følger av sporing ble diskutert med respondenten før studien ble igangsatt. Zits ble forespurt om han var villig til å la seg intervju om sin opplevelse av relevans i opplæringen på Vg1 og Vg2. Han ble informert om at svarene hans ville bli brukt i en rapport signert undersøker, og at rapporten i et fremtidig perspektiv vil være tilgjengelig på Høgskolen i Oslo og Akershus. Det ble understreket at intensjonen var at han skulle fortelle så godt han kunne om sine opplevelser knyttet til spørsmålene som ble stilt.

Videre at han ville få en kopi av rapporten, og at det er hans valg om skolen han går på skal få overrakt en utgave av rapporten eller ikke. Han vil få anledning til å lese rapporten før han svarer på dette spørsmålet. Zits var ved første henvendelse positiv til å stille opp som respondent, men trengte flere forklaringer på hva dybdeintervjuene skulle brukes til og hva jeg skulle spørre om. Etter å ha stilt en del oppklarende spørsmål, ga han sitt endelige klarsignal til å bli intervjuet ved å si at *ja, det kan du godt få*. Han signerte en samtykkeerklæring, som sier at han forstår at rapporten vil bli offentliggjort, med den konsekvens at hans person kan være mulig å spore til tross for anonymisering

i rapporten. Zits var på dette tidspunktet under 18 år, og hans foreldre ble derfor også forelagt samtykkeerklæringen og signerte denne, ref vedlegg 1.

3.1 VALG AV FORSKNINGSTILNÆRMING OG UNDERSØKELSESMETODE

En problemstillings mål er styrende for valg av tilnærming til og gjennomføring av undersøkelsen som skal være egnet til å belyse og gi svar på problemet.

Studiens problemstilling kan defineres som åpen i den forstand at den søker etter en opplevelse²⁵, ref kap 1.4, og fenomenologisk, ref kap 1.2, da den knyttes til målet om å skildre hvordan individet selv opplever virkeligheten. Altså må dataene som hentes inn gjennom studiens undersøkelse være egnet til å belyse hvordan virkeligheten oppleves for respondenten Zits, og valg av forskningstilnærming og undersøkelsesmetode må tilpasses en åpen og fenomenologisk problemstilling som søker å skildre en opplevelse som kan bidra til å belyse og utdype forståelse, vise bredde, bekrefte praksis og/eller understøtte forskningsprosjekter innenfor feltet fag- og yrkesopplæring og yrkespedagogikk, ref kap 1.3. Støtte for dette synet finnes hos Yin (Yin, 2009).

I avsnittet Forskningstilnærming beskrives og begrunnes tilnærmingen til undersøkelsen. Denne er styrende for valg av undersøkelsesmetode, altså den metode som ble valgt og benyttet i gjennomføringen av undersøkelsen. Avsnittet om undersøkelsesmetode beskriver og begrunner metodevalget (Yin, 2009).

Forskningstilnærming

I diskusjonen rundt og vurderingen av hvordan elevens stemme best kan løftes for å svare på problemstillingen, er Halvorsens (Knut Halvorsen, 2008, p. 128) beskrivelse av et hovedskille mellom kvalitative og kvantitative data lagt til grunn. Kvantitative data er målbare og kan uttrykkes som harddata, mens kvalitative data foreligger i form av mykdata, for eksempel tekst eller verbale utsagn. Kvalitative data er gjerne fylldige data om personer og situasjoner, mens kvantitative data vil være egnet i tilfeller der en ønsker å sammenligne, forklare, eller presentere det gjennomsnittlige. Støtte for dette synet finnes hos Grønmo (Grønmo, 2004), som forklarer at kvalitative data vil kunne gi en fullstendighet og en forståelse for valgt tematikk, og dermed er egnet dersom målet er å vise det

²⁵ Opplevelser vil alltid være ulike hos oss mennesker

særegne, det unike eller det avvikende. Videre at kvalitative data ofte foreligger som tekst eller verbale utsagn, og at informasjonen dermed ikke vil kunne uttrykkes i tall eller som statistisk materiale.

Problemstillingens mål er å skildre Zits' opplevelse av relevans i opplæringen. Halvorsen (Knut Halvorsen, 2008) forklarer det å gå åpent inn i en undersøkelse, altså ikke å fokusere på testing av hypoteser men heller utvikle en størst mulig helhetsforståelse for alle sider ved fenomenet som undersøkes, som en induktiv tilnæringsmåte. Sett i sammenheng med problemstillingens mål ble det valgt å gjennomføre en undersøkelse med en induktiv tilnæringsmåte, da dette ble vurdert som et plausibelt utgangspunkt, egnet for å fremskaffe kvalitative data som belyser tematikken og dermed besvarer problemstillingen.

Studiens tidsaspekt åpnet for en valgmulighet; enten å følge eleven gjennom ett og et halvt skoleår og presentere hans opplevelse på flere tidspunkt, og dermed en eventuell utvikling i hans opplevelse av relevans i opplæringen, eller å vise hans opplevelse på ett gitt tidspunkt i opplæringen. I kapittel 1.3 beskrives målet med studien i et vidt perspektiv; den skal kunne være med på å belyse og utdype forståelse, vise bredde, bekrefte praksis og/eller understøtte forskningsprosjekter innenfor feltet fag- og yrkesopplæring.

Å forholde seg til lengst mulig tidsperspektiv i studien for å belyse tematikken bredest mulig, innebar en viss risiko i forhold til planlegging og gjennomføring av studien.: Det var ikke en selvfølge at respondenten kom inn på ønsket Vg2 skoleåret 2011 2012; det kunne hende at han endret utdanningsplan; han kunne for eksempel bli alvorlig syk, flytte, eller slutte på videregående og bli en del av statistikken som gjerne kalles "fracfall".²⁶ Til tross for denne risikoen ble det planlagt å gjennomføre studien over tid, for så heller å vurdere en alternativ strategi dersom et avbrudd i Zits' utdanningsløp skulle inntreffe. Utbyttet ved en studie gjennomført over tid ble vurdert som bredere og mer informativt enn det utbyttet en "der og da" skildring kunne gi. En studie som fulgte Zits gjennom ett og et halvt år ville kunne gi et bredere grunnlag for å belyse og utdype forståelse for tematikken. Ytterligere argument for å følge Zits over tid, var at perspektiver som hans personlige utvikling og modning, samt øket fagkompetanse kunne tas med i analyse av funnene. Dette ble antatt å kunne være med på å gi et bredere grunnlag for å belyse og utdype forståelse for tematikken.

²⁶ 12 juli 2011 bekreftet respondenten per sms at han kom inn på ønsket Vg2; Elenergi ved en videregående skole i Bærum.

En utfordring i en studie som skal gjennomføres over tid, vil i følge Grønmo (Grønmo, 2004) være å gjøre denne så stabil som mulig. Et stabilt undersøkelsesopplegg vil kunne vise endringer i samfunnsforhold på en sikrere måte enn hva et mer ustabil undersøkelsesopplegg vil kunne. Valg av undersøkelsesmetode ble derfor sett i lys av Grønmos vurdering, og kommenteres nærmere under avsnittet Undersøkelsesmetode.

I innledningen til kapitlet og i kap 1 beskrives det hvordan studien knyttes til en respondent; Zits. Halvorsen (Knut Halvorsen, 2008) beskriver casestudier som studier der man har få eller bare en undersøkelsesenheter, videre at benevnelsen singel-casestudie henviser til at det benyttes en undersøkelsesenheter. Grønmo (Grønmo, 2004) forklarer casestudier som en intensiv strategi, der få undersøkelsesenheter og mange variabler innebærer at man må gå i dybden, og at dette medfører at slike studier må basere seg på små utvalg. Yin (Yin, 2009, p. 18) gir ulike beskrivelser av casestudier. En av dem kan oversettes fra engelsk; *en empirisk undersøkelse som undersøker et moderne fenomen i dybde og i sitt virkelige liv kontekst*. Yin (ibid) understreker at singel-casestudier, definert som casestudier med en undersøkelsesenheter, er egnet til å reflektere det virkelige liv, og at analyser av disse har betydning der temaet er av nasjonal interesse.

Halvorsen, Grønmo og Yins beskrivelser av singel-casestudier og når denne forskningstilnærmingen kan være fornuftig å ta i bruk, er lagt til grunn for studiens benevnelse som singel-casestudie. Et singel-casestudie vil kunne gi analyser som går dypere inn i elevens opplevelse av relevans i opplæringen og er et argument for å gjennomføre en studie som undersøker en elevs opplevelser grundig, fremfor å studere flere elevs opplevelser på et mer overordnet og generelt nivå. Argumentet støttes av Bø (O. Bø, 1995), som poengterer at hensikten med singel-casestudier ikke er å generalisere, men mer av en analytisk karakter. Singel-case er studiens forskningstilnærming, fordi den vurderes som egnet til å kunne fremskaffe kvalitative data som svarer på studiens problemstilling.

Undersøkelsesmetode

Å velge singel-casestudie som forskningstilnærming, innebærer en mulighet til å velge blant ulike undersøkelsesmetoder for å hente frem empiri som vil kunne besvare problemstillingen på best mulig måte. Teknikken som velges må i følge Halvorsen (Knut Halvorsen, 2008) knyttes til studiens formål, i dette tilfellet en skildring av respondentens opplevelse av relevans i opplæringen, være egnet til å belyse og utdype forståelse, til undersøkerens forutsetninger og praktiske rammer, samt til respondentens forutsetninger og praktiske rammer.

Observasjon, ustrukturert intervju og dybdeintervju ble diskutert og vurdert som aktuelle undersøkelsesmetoder. Det ble imidlertid raskt klart at når en skildring av en opplevelse er målet for en undersøkelse, vil observasjon måtte utelukkes som hovedmetode for å fremskaffe empiri, fordi hvordan tanker og opplevelser fornemmes og tolkes vil være vanskelig, for ikke å si umulig, å observere. Kroppsspråk kan observeres og knyttes til hvordan eleven opplever relevans i en kontekst, men et metodevalg som ikke gir respondenten mulighet til å fortelle om hvordan han fornemmer og tolker, men i stedet baserer seg på observatørens tolkning, fremstår som lite gunstig og ikke egnet til å fremskaffe respondentens syn på "virkeligheten og seg selv", ref kap 1.4, (Postholm, 2010).

Intervju er en undersøkelsesmetode som vil kunne gi informasjon om Zits' opplevelse av relevans i opplæringen. Når målet med undersøkelsen er en dypere forståelse av en persons atferd, motiver og personlighet, fremgår det hos Halvorsen (Knut Halvorsen, 2008) at dybdeintervjuer kan være en egnet innfallsvinkel. Han beskriver dybdeintervjuer som en konversasjon der intervjueren oppmuntrer respondenten til å bruke egne ord til å fortelle om erfaringer som er relevante for og belyser problemstillingen. Et dybdeintervju er noe mer styrt enn et ustrukturert intervju, der undersøkeren i følge Halvorsen (Knut Halvorsen, 2008) styrer intervjuet så lite som mulig. Ustrukturert intervju ble vurdert som aktuell undersøkelsesmetode, men valgt bort fordi det fantes en risiko for at metoden kunne resultere i irrelevant informasjon i forhold til studiens problemstilling.

Et dybdeintervju ville kunne ledes i noe sterkere grad av undersøker, og denne ledelsen ville kunne være med på å sikre relevant informasjon fra Zits. Halvorsen (Knut Halvorsen, 2008) understreker at det kan by på problemer, samt være en tidsmessig utfordring å klassifisere eller kategorisere den informasjonen man får frem ved et dybdeintervju. Dybdeintervju ble til tross for denne "advarselen" vurdert som egnet undersøkelsesmetode for å hente ut relevant informasjon som kunne belyse problemstillingen. Studiens forskningstilnærming og undersøkelsesmetode presenteres slik;

Studie basert på **induktiv tilnærming**,
egnet til å fremskaffe **kvalitative data**.

Singel-casestudie med
respondenten Zits.

Tre dybdeintervjuer med Zits,
gjennomført i løpet av Vg1 og Vg2.

Figur 3.: Forskningstilnærming og Undersøkelsesmetode. Hovland (2012)

3.2 TILNÆRMING TIL OG GJENNOMFØRING AV UNDERSØKELSEN

Planlegging av undersøkelsen og hvordan denne kunne gjennomføres startet i oktober 2010. Det ble utarbeidet en fremdriftsplan, som vist nedenfor. Planen forutsatte at respondenten fullførte Vg1 Elektrofag og kom inn på ønsket Vg2 høsten 2011, som var Elenergi.



Figur 4: Studiens undersøkelsesmessige fremdrift. Hovland (2012)

Dybdeintervjuene ble planlagt med så lange intervaller som mulig innenfor undersøkelsens tidsramme, fordi informasjon hentet fra ulike tidspunkt i opplæringsperioden ble antatt å kunne vise eventuelle endringer i respondentens opplevelse av relevans tydeligere enn ved å gjennomføre dybdeintervjuene i løpet av for eksempel et halvt års tid, altså en kortere tidsramme. Erfaring fra egen undervisning og veiledning tilsier at endring og utvikling hos den enkelte elev gjerne skjer individuelt og gradvis (Hiim & Hippe, 1998), og at endring og utvikling dermed vil fremstå tydeligere når det går noe tid mellom samtaler rundt aktuell tematikk, i dette tilfellet dybdeintervjuene. Hyppigere, flere eller tett samlede dybdeintervjuer ble på dette grunnlag antatt å ville vise så marginale endringer at det kunne bli utfordrende å finne og analysere forskjellene, og dermed ansett som en mindre god løsning. På bakgrunn av dette resonnementet ble det besluttet å gjennomføre tre dybdeintervjuer, ett når Zits hadde kommet i gang på Vg1 (desember 2010), neste når Vg1 nærmet seg slutten (mai 2011) og det siste når han hadde kommet i gang på Vg2 (desember 2011).

Videre ble det utarbeidet intervjuguide i forkant av dybdeintervju 1 og en justert intervjuguide i forkant av dybdeintervju 2. For å søke informasjon fra respondenten som kunne belyse hans opplevelse av relevans, og for å gjøre dette på en oversiktlig og strukturert måte, ble undervisningsprinsippene MAKVISSK (Hiim & Hippe, 1989; Nilsen & Sund, 2008), Læringsplakatens fokus om relevant og meningsfull opplæring for den enkelte og utøvelse av lærerrollen benyttet som utgangspunkt først for intervjuguidene og senere for kategorisering av dybdeintervjuene. Ref kap 2.3. Kategorisering av funn måtte også forholde seg til eventuelle svar som falt utenfor intervjuguidens kategorier, slik at også de ville bli presentert i studien. Dette følger som konsekvens av at det åpnes for å stille oppklarende og oppfølgende spørsmål, og fordi respondenten kan tenkes å legge noe annet i spørsmålene enn undersøger har sett for seg.

Intervjuguidene, vedlegg 2 og 3, ble benyttet slik de var utarbeidet, men det inngikk i planen å stille oppklarende spørsmål og oppfølgingsspørsmål i forhold til de svar respondenten måtte komme med. Etter gjennomføring av dybdeintervju 1 ble det utarbeidet en revidert intervjuguide for dybdeintervju 2 og 3, basert på kategorisering av funn fra dybdeintervju 1, jfr fig 5. Bakgrunn for valget er at intervjuguide 1 søkte bredt innenfor valgte temaer etter informasjon som kunne belyse elevens opplevelse av relevans. Ikke alle spørsmålene ledet til informasjon som var egnet til å belyse problemstillingen, og disse ble dermed utelatt i den justerte intervjuguide 2. I kapittel 5 belyses det hvilke spørsmål som ble utelatt i intervjuguide 2, og hvilke eventuelle følger dette antas å kunne ha fått. Å benytte samme intervjuguide i 2 og 3 dybdeintervju vil i følge (Grønmo, 2004) være med på å sikre et stabilt undersøkelsesopplegg, hvilket kan bidra til en sikrere presentasjon av endringer eller utvikling i elevens opplevelse enn hva et ustabilt undersøkelsesopplegg kan. Stabilitet kommenteres ytterligere i sammenheng med validitet og datakvalitet i kapittel 3.3.

Samtlige dybdeintervjuer ble gjennomført hjemme hos intervjuer. Zits ble ønsket velkommen, fikk en kopp kaffe og ble plassert overfor undersøker ved et ryddig spisebord der det var plassert to lydopptagere. Det var ingen andre til stede i rommet da intervjuene ble gjennomført, bortsett fra undersøkers katt, som sørget for et avbrekk halvveis ut i dybdeintervju 2. Zits ble informert om at intervjuene ville bli tatt opp på lydfil, slik at det ville være mulig for intervjuer både å dokumentere undersøkelsen, og å kvalitetssikre transkribering og meningsfortetting av dybdeintervjuene. Det ble også presisert på nytt at han ville bli anonymisert i rapporten, men at det likevel kan være mulig for enkelte lesere å identifisere ham; for eksempel lærere ved skolen hans. Før dybdeintervjuene informerte intervjuer kort om at det var forberedt noen spørsmål, og at intensjonen var at han skulle fortelle så godt han kunne om sine opplevelser knyttet til spørsmålene som ble stilt, og at det ville bli stilt ikke-planlagte spørsmål ut fra hans svar.

I etterkant av hvert dybdeintervju fikk Zits lese gjennom meningsfortettingen fra dybdeintervjuet. Han signerte disse når han mente de var riktig oppsummert av intervjuer og presenterte hans opplevelse av relevans.

Spørsmålene i intervjuguidene var i forkant prøvd ut av intervjuer på to lærlinger i logistikkfag. Spørsmålene var formulert med vanlig norsk språk der fremmedord var unngått, se vedlegg 2 og 3. Lærlingene hadde ingen problemer med å forstå spørsmålene. Dersom intervjuguidens spørsmål hadde vist seg å være vanskelig å forstå for lærlingene, ville nødvendige justeringer ha blitt iverksatt og fulgt opp av en ny kvalitetssikringsrunde. Responsen fra lærlingene førte til at intervjuguiden ble benyttet som planlagt.

Begrepet "relevant" ble ikke definert for Zits i forkant av dybdeintervjuene. Svarene han ga viste samme forståelse for begrepet som undersøker hadde. Ref kap 1.4 for begrepsavklaring. Spørsmål som inneholdt begreper Zits ikke var fortrolig med ble planlagt utdypet, forklart eller omformulert fortløpende under dybdeintervjuene inntil respondenten forsto spørsmålet, dersom behovet skulle dukke opp. Zits forsto ikke hva undersøker mente med "elevmedvirkning", og dette ble da forklart for ham av intervjuer.

Fremgangsmåte for studiens undersøkelse kan presenteres slik;

HØST 2010

Forespørsel med informasjon om undersøkelsens formål til Zits.

Zits og foreldrene signerte samtykkeerklæring i forhold til hensikt og sporbarhet.

Utarbeiding av intervjuguide 1

- basert på Læringsplakaten, undervisningsprinsippene MAKVISSK og lærerrollen
- kvalitetssikring av intervjuguide; prøvd ut på to lærlinger i logistikkfag

Gjennomføring av dybdeintervju 1

- basert på intervjuguide, oppklarende og oppfølgende spørsmål
- lydopptak

Etterarbeid dybdeintervju 1

- transkribering utført av undersøker, basert på lydopptak fra dybdeintervjuet
- kategorisering av svarene med utgangspunkt i Læringsplakaten, undervisningsprinsippene MAKVISSK og lærerrollen
- meningsfortetting 1 utarbeidet på grunnlag av kategorisering
- Zits lest gjennom og godkjent meningsfortetting 1

Fortsettes neste side

VÅR 2011

Utarbeiding av intervjuguide 2

-utgangspunkt i intervjuguide 1, justeringer gjort basert på erfaringer og funn fra dybdeintervju 1

Gjennomføring av dybdeintervju 2

-basert på intervjuguide 2, oppklarende og oppfølgende spørsmål
-lydopptak

Etterarbeid dybdeintervju 2

-transkribering utført av undersøker, basert på lydopptak fra dybdeintervjuet
-kategorisering av svarene med utgangspunkt i Læringsplakaten, undervisningsprinsippene MAKVISSK og lærerrollen
-meningsfortetting 2 utarbeidet på grunnlag av kategorisering
-Zits lest gjennom og godkjent meningsfortetting 2

VINTER 2012

Gjennomføring av dybdeintervju 3

-basert på intervjuguide 2, oppklarende og oppfølgende spørsmål.
-lydopptak.

Etterarbeid dybdeintervju 3

-transkribering utført av undersøker, basert på lydopptak fra dybdeintervjuet.
-kategorisering av svarene med utgangspunkt i Læringsplakaten, undervisningsprinsippene MAKVISSK og lærerrollen.
-meningsfortetting 3 utarbeidet på grunnlag av kategorisering.
-Zits lest gjennom og godkjent meningsfortetting 3.

Presentasjon av data

-sammenligning av funn fra de tre dybdeintervjuene.
-utarbeidet kategorisert presentasjon, basert på meningsfortettingene, understøttet av sitater fra de tre dybdeintervjuene.

Figur 5: Fremgangsmåte for studiens undersøkelse. Hovland (2012)

3.3 DATAKVALITET

I hvilken grad det er jobbet etterrettelig med studien og om undersøkelsen fremskaffer relevant informasjon for å belyse problemstillingen, er avgjørende for kvaliteten på dataene som presenteres i rapporten. Kapitlet fokuserer på hvordan det er jobbet og hvilke hensyn som er tatt for å sikre en best mulig datakvalitet i studien.

3.3.1 RELIABILITET

En tilfredsstillende reliabilitet, eller pålitelighet, er i følge Halvorsen (Knut Halvorsen, 2008) en nødvendig forutsetning for at data skal kunne brukes til å belyse et tema. I tillegg må dataene være relevante i forhold til problemstillingen, for å sikre undersøkelsens validitet, eller gyldighet. Grønmo (Grønmo, 2004) poengterer at datamaterialet må ha en tilfredsstillende kvalitet for at man skal komme frem til analyseresultater som er holdbare og fruktbare. Ut fra dette vil det være nødvendig å stille spørsmål ved hva som menes med kvalitet i en singelcase undersøkelse, og belyse hvilke kriterier som er benyttet for å sikre kvaliteten på datamaterialet.

Datamaterialet i studien reflekterer sann informasjon, ved at intervjuene som er foretatt er tatt opp på lydfiler og deretter transkribert. Kategoriseringene og analysene som er foretatt kan knyttes til transkriberingen og/eller lydfilene som dokumenterer hva som ble sagt der og da. Grønmo (Grønmo, 2004) peker på at datainnsamlingen må bygge på vitenskapelige prinsipper for logikk og språkbruk, slik at det danner grunnlag for systematisk teoretisk drøfting og argumentasjon²⁷. Videre at problemstillingens begreper og kjerne vil være avgjørende for utvelging av informasjon, og at gjennomføringen av datainnsamlingen må baseres på forutsetninger og fremgangsmåter som gjelder for valgt undersøkelsesopplegg. En utfordring i studien har vært at datamaterialet må være minst mulig påvirket av at undersøkelsen gjennomføres. Zits ble tatt ut av sitt vante miljø og oppfordret til å tenke over og sette ord på en opplevelse. Den handlingen ga uten tvil fokus på at det ble gjennomført en undersøkelse; situasjonen var konstruert. Det at jeg som utenforstående stilte spørsmål til Zits var en form for "inntrengen" som er uvanlig sammenlignet med hans vanlige skolehverdag. Det ble antatt at en gjennomføring av dybdeintervjuene i klasserommet eller i skolens verkstedlokaler også ville gitt et fokus på selve undersøkelsen. Antagelsen ble brukt som argument

²⁷ Grønmo (Grønmo, 2004) fremhever blant annet utforming av undersøkelsesopplegg, utvelging av analyseenheter og informasjonstyper, datainnsamling, dataanalyse og fortolkning for empiriske undersøkelser.

for å gjennomføring av undersøkelsen utenfor skoletid og selve skolen. Zits ble ikke forelagt spørsmålene før dybdeintervjuene fant sted. Svarene han ga må dermed kunne ansees som spontane, selv om selve intervjusituasjonen var konstruert. Imidlertid kunne en observasjon av Zits i forbindelse med hvert dybdeintervju muligens vært med på å styrke dataenes kvalitet, ved at en observasjon kunne vist Zits' væremåte i møte med lærere og medelever, reaksjoner og aktivitet i opplæringssituasjonen. Det kunne bidratt til å sikre en felles forståelse av innholdet i de begrepene han benytter i sin skildring. Dybdeintervjuer ga mulighet for oppfølgingsspørsmål og speiling, og sikret slik informasjonen Zits ga. Observasjon ble ikke vurdert som aktuelt i kombinasjon med dybdeintervju, men derimot som nødvendig triangulering i forbindelse med et eventuelt valg av strukturert intervju.

Singel-casestudien er dokumentert gjennom fremdriftsplanen i kapittel 3.2, gjennom intervjuguider, lydfiler og transkribering av dybdeintervjuene. Dokumentasjonen var grunnlag for utarbeiding av studiens rapport. Yin (Yin, 2009) understreker nødvendigheten av å dokumentere både fremdrift og prosedyrer som følges i en singel-casestudie, for å åpne for muligheten til å repetere samme undersøkelse og fremskaffe samme funn. I kvalitativ forskning fremstår imidlertid det å skulle gjenta en singel-casestudie basert på dybdeintervjuer med samme respondent og forventning om nøyaktig samme funn, som tilnærmet umulig. Lavik i Halvorsen (Knut Halvorsen, 2008) poengterer nettopp dette ved å understreke at etterprøvbareheten i kvalitative studier er problematisk, fordi respondenten simpelthen ved å delta i undersøkelsen, her tre dybdeintervjuer, får en ny bevissthet. Denne nye bevisstheten vil dermed kunne påvirke funnene som gjøres ved en repeterende undersøkelse, og undersøkelsene vil ikke fremstå som identiske.

Undersøkelsen strekker seg over en periode på ett og et halvt år, og det er gjennomført i alt tre dybdeintervjuer med Zits. I kap 3.1 begrunnes valget. Det vil ikke være mulig for en annen intervjuer å gjennomføre nøyaktig samme undersøkelse med Zits som respondent, og undersøkelsens reliabilitet må derfor støttes på den nøyaktighet og dokumentasjon som fremlegges i rapporten. Ved å dokumentere fremdrift og prosedyrer grundig søkes det å ivareta studiens reliabilitet så godt som mulig, og å dokumentere at det er jobbet etterrettelig med studien.

Studiens reliabilitet må videre sees i sammenheng med at funnene ikke er ment å skulle generalisere, men derimot å belyse tematikken ved å skildre Zits sin opplevelse av relevans i opplæringen på Vg1 og Vg2, innenfor programfag og PTF.

3.3.2 DOKUMENTASJON AV DYBDEINTERVJUER

Dybdeintervjuenes funn er dokumentert ved lydopptak og transkripsjon. Lydfilene og transkripsjonene dokumenterer hvordan det er stilt oppklarende spørsmål fra både intervjuer og Zits, og viser hvordan informasjonsmengden utvides både på denne måten og ved at intervjuer speiler respondentens svar (Gordon, et al., 1999). Lavik i Halvorsen (Knut Halvorsen, 2008) trekker frem at noe av styrken ved kvalitative metoder kan være selve informasjonsmengden som fremkommer, samt respondentens mulighet til å gå i dybden om et tema. Intervjuerens mulighet til å stille oppklarende spørsmål underveis vil kunne styrke forståelsen i det respondenten sier, og sikre at det gjengis fullstendige og forståelige svar om tematikken.

Alle tre dybdeintervjuer var preget av oppklarende spørsmål, og undersøkelsens reliabilitet ble på den måten sikret. Transkripsjonene av dybdeintervjuene er foretatt av intervjuer, og utført ved å skrive ned intervjuet ordrett. Det er ikke tatt med følelsesmessige tolkninger knyttet til stemmeleie og pauser, men der det høres latter på lydopptaket er dette tatt med i transkripsjonene.

Transkriberingens etterrettelighet knyttes til at intervjuer har gjennomgått lydfilene atskillige ganger i sin streben etter å transkribere ordrett, og at kvaliteten enkelt kan kontrolleres da lydfilene er tilgjengelige i Mp3-format. Ytterligere kvalitetssikring er ivaretatt ved at Zits har fått lese gjennom de kategoriserte meningsfortettingene som ble utarbeidet på grunnlag av transkriberingene, og slik har hatt mulighet til å rette opp eventuelle misforståelser eller feil. Validiteten i transkripsjonene kan også sies å ivaretas gjennom den ordrette nedskrivningen; undersøkelsen som gjennomføres har ikke et psykologisk aspekt ved seg som krever en fortolkning av et følelsesmessig aspekt ved intervjuene, men søker de konkrete, verbale svarene som respondenten gir.

3.3.3 VALIDITET

Grønmo (Grønmo, 2004) forklarer at validitet dreier seg om datamaterialets gyldighet for den problemstillingen som skal belyses. Den viser i hvilken grad undersøkelsesopplegget egner seg til å samle inn data som er relevant for problemstillingen. Undersøkes noe annet enn det problemstillingen spør om, vil validiteten være lav. Er datamaterialet relevant for problemstillingen, vil validiteten være høy. Validitet og reliabilitet henger i følge Grønmo (Grønmo, 2004) nært sammen, men reliabelt datamateriale gir ikke automatisk høy validitet, fordi det kan tenkes å ikke besvare problemstillingen. Halvorsen (Knut Halvorsen, 2008) sier at validiteten i en kvalitativ undersøkelse kan knyttes til om resultatene er overførbare til andre situasjoner eller steder. Hvor

vidt funnene i studien kan være overførbare belyses i kap 6. Imidlertid bør det nevnes i denne sammenheng at dokumentasjonen av denne singel-casestudien vil gjøre det mulig å gjennomføre en tilsvarende studie på et representativt utvalg i langt større omfang, og at funnene fra en slik repeterende studie blant flere respondenter vil kunne være egnet til å generalisere.

Datainnsamlingen søker å belyse en elevs opplevelse av relevans i den opplæringen han får på Vg1 og Vg2. Et stabilt undersøkelsesopplegg vil i følge Grønmo (Grønmo, 2004) kunne vise endringer i samfunnsforhold på en sikrere måte enn hva et mer ustabil undersøkelsesopplegg vil kunne. Argumentet overføres til undersøkelsesopplegget, og er hensyntatt ved at andre og tredje dybdeintervju er stabile da de benytter samme intervjuguide. Intervjuguidene er en operasjonalisering av studiens problemstilling. De er utarbeidet på bakgrunn av teori om undervisningsprinsipper, Læringsplakaten (Utdanningsdirektoratet, 2006e) og lærerrollens betydning for opplæringen. Første intervjuguide har en bredere innfallsvinkel enn den andre, da den søker bredt etter elevens tanker om refleksjon på jakt etter relevant informasjon. Andre og tredje dybdeintervju er basert på kategorisering av dataene fra første dybdeintervju, og tar ikke spørsmål som ikke er egnet til å belyse problemstillingen med videre. Spørsmålene som stilles i andre og tredje dybdeintervju er dermed stabile i forhold til første dybdeintervju.

I en kvalitativ undersøkelse vil undersøkeren være det viktigste leddet i innsamlingen av data. Grønmo (Grønmo, 2004). Det innebærer at min kompetanse i forhold til datainnsamling kan påvirke datamaterialets validitet. Gjennom dialog og diskusjoner med mine studieveiledere og medstudenter om hvor vidt datamaterialet er treffende og egnet til å belyse problemstillingen, mener jeg å ha ivaretatt datamaterialets validitet. I kap 1 argumenteres det for at min fagkompetanse som undersøker i studien er tilstrekkelig.

3.3.4 UNDERSØKERROLLEN

Halvorsen (Knut Halvorsen, 2008) trekker frem at en intervjusituasjon kan ha mange ulike rammer, blant annet at synlige egenskaper ved undersøkeren kan være med på å påvirke selve intervjusituasjonen, undersøkeren og respondenten. En beskrivelse av hvordan intervjuene er gjennomført er derfor tatt med i kapittel 3.2. Forhold ved undersøkerrollen som kan tenkes å påvirke intervjusituasjonen kommenteres her av reliabilitetshensyn. Av språklige hensyn er benevnelsen "intervjuer" benyttet i sammenhengen der undersøkerrollen knyttes til intervjusituasjonen.

Alle tre dybdeintervjuer er gjennomført hjemme hos undersøkeren, uten at andre enn intervjuer, husets katt og respondenten Zits var til stede. Intervjuer har vært kledd "casual" under intervjuene og Zits og intervjuer har sittet ved spisebordet med hver sin kopp kaffe, hvor dybdeintervjuene ble gjennomført. Disse ble tatt opp på undersøkers Mp3-spiller og mobiltelefon.

Intervjuer noterte ikke underveis, men hadde blikk-kontakt med Zits og dermed god mulighet til å fange hans kroppsspråk. Begge fremsto som noe urolige personer, og beveget seg på stolen underveis, rullet på skuldre, strakk på ryggen etc. Dette var ikke forstyrrende for intervjuer og det ble heller ikke forstått som signaler på utilpasshet, kjedsomhet, eller ønske om å avslutte intervjuet, men som et behov for å bevege på seg. Begge brukte småord som respons på det den andre sa, som mmm, mhm?, ja og okei. Disse avbrøt ikke samtalen, men var små bekræftelser til den som snakket om at man hang med, og fungerte heller som pådrivere i samtalen.

Intervjuer valgte et språk som kan karakteriseres som "dagligdags", der fremmedord ble brukt i svært liten grad. Begreper som opplevelse og relevans ble ikke forklart for Zits med mindre han spurte hva de betydde. Valget ble tatt med tanke på at dette er ord som elever i videregående skole antagelig møter i opplærings situasjoner, og at det da forventes at de har en begrepsforståelse på plass. Dersom hans begrepsforståelse avvek fra intervjuers, var en presisering nødvendig, enten ved at Zits ble spurt om hans begrepsforståelse, eller ved at intervjuer informerte om sin forståelse.

Gordon argumenterer for det han kaller aktiv lytting i samtale med elever (Gordon, et al., 1999). Den innebærer blant annet at lærer, eller i dette tilfellet intervjueren, gir feedback på det eleven eller respondenten sier. Teknikken omtales også som "speiling". Teknikken ble til en viss grad benyttet fra intervjuers side, ved at Zits` svar ble gjentatt av intervjuer eller gjentatt i spørrende form av intervjuer, for så å bli bekreftet eller korrigert av ham. Dette ble gjort for å sikre at det var Zits` svar og meninger som fremkom, i stedet for intervjuers fortolkede versjon av svaret. Teknikken er etter mange års jobb som veileder og instruktør såpass godt innarbeidet hos intervjuer at den er automatisert og forhåpentligvis fremstår i en naturlig form, og ikke som en anstrengt teknikk som tar tid og er til hinder for flyt og fremdrift i intervjuet.

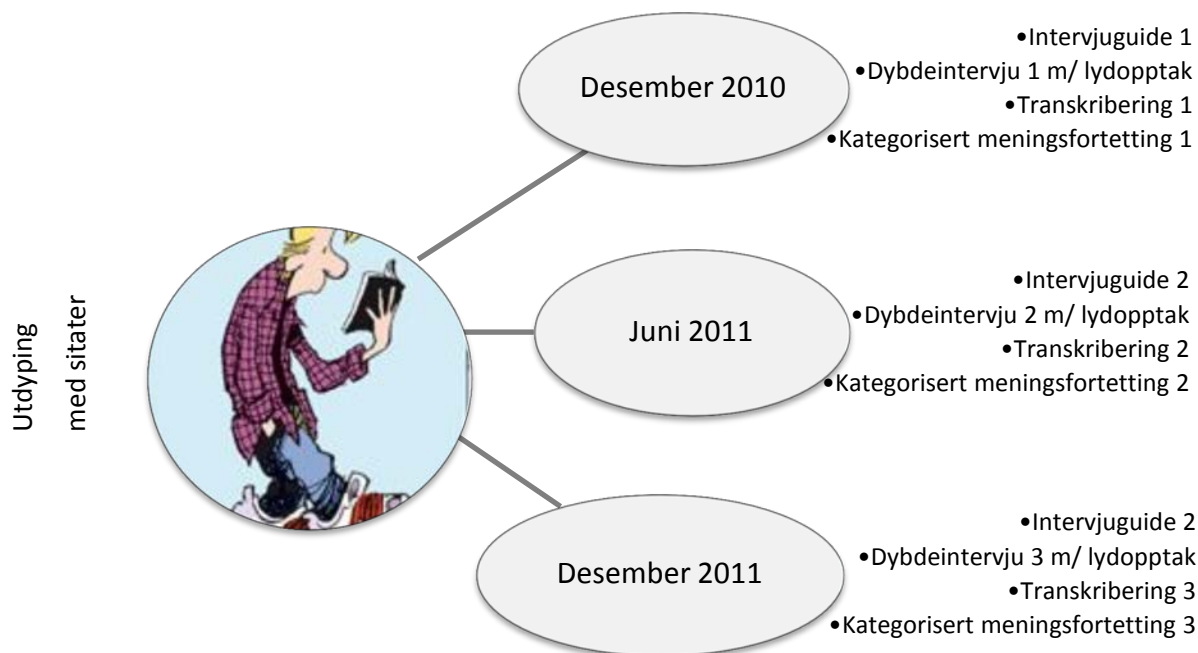
Å bygge opp og fastholde veiledningen som en dialog er hovedsakelig veilederens ansvar (...) (Handal & Lauvås, 1999). Denne forståelsen har intervjuer forsøkt å ta med seg inn i dybdeintervjuene med Zits. Det innebar at intervjuer, ved hjelp av intervjuerleder, ledet samtalen med ham videre når han så ut til ikke å ha mer å si om et tema, og for å lede samtalen videre til andre temaer som kunne svare på problemstillingen. Alle dybdeintervjuene ble avrundet med et åpent spørsmål til Zits der han kunne fortelle fritt dersom han hadde ønske om dette. I dybdeintervju 2 medførte dette en sterkt kritisk kommentar og vurdering av kompetansen til en av hans fellesfaglærere. Kommentaren lå

utenfor hva som kunne svare på undersøkelsens problemstilling, men det var tydelig at Zits hadde behov for å komme med denne kommentaren, og å bli hørt. Kommentaren ble tatt med i sammenfatningen av dybdeintervjuet, men ikke fulgt opp, da den ble vurdert lite relevant i forhold til problemstillingen. Etter at dybdeintervju 2 var avsluttet fortalte Zits mer om denne læreren, og undersøger foreslo for ham at han kunne henvende seg muntlig og skriftlig til skolens rektor med sin vurdering, og gjerne få medelevene med på henvendelsen.

3.4 DATABEHANDLING

Undersøkelsens tre dybdeintervjuer har hver for seg og til sammen gitt store mengder data²⁸. For å strukturere dataene og presentere disse på en oversiktlig måte, ble følgende fremgangsmåte benyttet.:

²⁸ I alt ca 70 sider transkribert materiale.



Figur 6: Bearbeiding av data. Hovland (2012) Bilde; www.zitscomics.no

Hvert dybdeintervju ble styrt av en veiledende intervjuguide og det ble gjort lydopptak av intervjuet. I etterkant ble dybdeintervjuet transkribert og dernest sammenfattet i en kategorisert meningsfortetting som Zits godkjente. Ref kap 3.2 og fig 5 og 6.

Steinar Kvale henviser til Giorgis (1975) i (Kvale, 1997) utprøving og omtale av fenomenologisk meningsfortetting²⁹ som grunnlag for en empirisk fenomenologisk analyse. Undersøkeren leter etter naturlige meningsenheter, kategorier, og uttrykker hovedtemaet for disse. Fremgangsmåten som Giorgi i Kvale skisserer i arbeidet med å presentere data som grunnlag for videre analysearbeid er lagt til grunn i denne studien. Imidlertid må det understrekes at bruk av intervjuguider i studien har styrt svarene i retning av temaer egnet til å belyse problemstillingen, da disse tok utgangspunkt i undervisningsprinsippene (Hiim & Hippe, 1989; Nilsen & Sund, 2008), Læringsplakatens (Utdanningsdirektoratet, 2006e) innhold om mening og relevans, og utøvelse av lærerrollen, ref kap 3.2. Det forenklet arbeidet med å søke etter kategorier, men det var nødvendig å være oppmerksom på eventuelle kategorier som falt utenfor det allerede etablerte utgangspunktet for kategorisering, ref kap 3.2. Fremgangsmåten som er benyttet i arbeidet med å hente frem og presentere data tar utgangspunkt i Giorgis skissering av fem stadier for analyse av fenomenologiske undersøkelser (Ibid):

²⁹ Kvale 2001:128, beskriver «Meningsfortetting» slik: undersøkeren fortetter de uttrykte meningene.

- 1. Lese hele intervjuet for å få en følelse av helheten*
- 2. Undersøkeren bestemmer naturlige meningsenheter*
- 3. Uttrykke temaet som dominerer meningsenheten*
- 4. Meningsenheten undersøkes i lys av studiens formål*
- 5. De viktigste emnene i intervjuet bindes sammen i et deskriptivt utsagn.*

Meningsenheter forstås i denne studien som kategorier. En kategorisert sammenligning av funn fra de tre dybdeintervjuene, med innslag av sitater fra Zits, presenteres i neste kapittel. Hver kategori avrundes med et kort, oppsummerende deskriptivt utsagn. Kategoriene som fremkom i dybdeintervjuene vises i fig 7, neste side. Funnene knyttes til mange kategorier og forklaringen på dette ligger i studiens åpne tilnærming. Det ble søkt bredt innenfor rammen av undervisningsprinsipper, Læringsplakaten (Utdanningsdirektoratet, 2006e) og lærerrollens betydning i forhold til hva som kunne forklare Zits sin opplevelse av relevans. Ref kap 2. Funnene og betydningen av disse diskuteres i kap 5 og blir til slutt oppsummert i rapportens kap 6.

Halvorsen (Halvorsen, 2008) beskriver nødvendigheten av fleksibilitet i forbindelse med kategorisering av kvalitative data. Der Zits ga svar som gikk ut over intervjuguidenes tema, ble det opprettet nødvendige tilleggs kategorier for å løfte hans stemme. Yin (Yin, 2009) understreker nødvendigheten av å presentere alle funn som undersøkelsen ga, for å sikre en høy kvalitet på dataanalysen. Argumentet er lagt til grunn for arbeidet med kategorisering av studiens datamateriale og kategorien Generelt oppsummerer funn som gikk ut over intervjuguidenes tema.

Kategorier	Menings- fortetting 1	Menings- fortetting 2	Menings- fortetting 3
Bakgrunn	X	X	X
Fremtiden	X	X	X
Klassemiljø	X	X	X
Læringsmiljø	X	X	X
Aktivitet	X		
Undervisningsmetode	X	X	X
Individualisering / differensiering	X	X	X
Tverrfaglighet	X	X	X
Yrkesretting	X	X	X
Medvirkning	X	X	X
Variasjon	X		
Rammer	X		
PTF	X	X	X
Lærerkompetanse	X	X	X
Relevans	X	X	X
Motivasjon	X	X	X
Bransjekontakt og yrkesforståelse	X	X	X
Generelt		X	X

Figur 7.: Kategorisering av funn. Hovland (2012)

4 HVA ELEVEN HAR OPPLEVD

Zits sine beskrivelser, meninger, tanker og refleksjoner som fremkommer i de tre dybdeintervjuene er studiens funn. Kapitlet presenterer studiens funn og viser eventuell utvikling, endring eller stabilitet i respondenten Zits meninger over tid. Det tas inn sitater fra Zits for å tydeliggjøre hans refleksjoner og måte å formulere seg på, men også som støtte og utdypning til presentasjonen.

Kapitlet avrundes med en oppsummerende refleksjon.

4.1 ZITS SIN OPPLEVELSE AV RELEVANS I OPPLÆRINGEN PÅ VG1 OG VG2

Funnene presenteres kategorisert fordi dette vurderes å gi presentasjonen oversikt og struktur; leseren vil enkelt kunne finne frem blant studiens ulike funn. For hver kategori oppsummeres funnene i et deskriptivt utsagn. Dybdeintervjuene ble gjennomført før jul 2010 på Vg1, like før skoleslutt 2011 på Vg1 og før jul 2011 på Vg2. I presentasjonen benyttes henvisningene midtveis i Vg1, ved avslutning av Vg1 og midtveis i Vg2.

Nødvendigheten av å presentere studiens funn i det omfang som gjøres her i kapittel 4.2 kan diskuteres, siden også kapittel 5 belyser studiens funn grundig. Imidlertid er kapitlet tatt inn i rapporten fordi det gir en mer inngående belysning av hvordan Zits forteller og reflekterer, og dermed vurderes som et solid grunnlag for å forstå hva han mener. Den tydelige kategoriseringen og henvisningen til hvor i opplæringen Zits befinner seg, viser sammen med sitatene hvordan Zits formulerte seg i dybdeintervjuene, og vil være med på å sikre studiens ettersporbarhet og validitet.

For lesere som ikke finner denne presentasjonen av funn hensiktsmessig, vil det være mulig å bruke kapittel 5 og 6 som utgangspunkt for informasjon om funn.

Bakgrunn

Høsten 2010 begynner Zits på Vg1 Elektrofag ved en skole i Bærum, som var førstevalget på søknaden hans til Vg1. Han forteller at han ønsket et praktisk fag. Ved skoleslutt på Vg1 går han fortsatt på Elektrofag, og høsten 2011 starter han på Vg2 Elenergi ved samme skole. Dette var førstevalget på søknaden hans til Vg2.

Oppsummert funn:

Zits holder seg til sin utdanningsplan, og har kommet inn på sine førstevalg.

Fremtid

Midtveis på Vg1 forteller Zits at han vil bli elektriker og han tenker på å starte egen bedrift sammen med venner som tar andre yrkesfaglige utdanninger. Når skoleåret nærmer seg slutten mener han det samme; han vil fortsatt bli elektriker, men har vurdert studiespesialiserende for å kunne bli ingeniør. Imidlertid er han ved slutten av Vg1 innstilt på å fullføre fagutdannelsen som elektriker og deretter kanskje ta mesterbrev. Han håper å komme inn på Vg2 Elenergi på samme skole som han går på nå. Han vil nemlig ikke til skolen i Asker som har Elenergi, på grunn av lang reisevei. Han er usikker på om karakterene hans er gode nok til å komme inn, men håper det går.

Zits vil fortsatt bli elektriker midtveis på Vg2 og han snakker om videreutdanning, kanskje mesterbrev. Han vurderer å skaffe læreplass maritimt eller i et firma med oppdrag på byggeplasser. Han ønsker seg byggeplass-jobb fremfor service-jobb. Og så tror det kan være lurt å bli ingeniør senere, i tilfelle han skulle få en yrkesskade som elektriker og ikke være i stand til å utøve yrket.

Oppsummert funn: Zits vil bli elektriker. Dette synet endres ikke, men han snakker etter hvert om flere ulike innfallsvinkler til yrkesutøvelse og videreutdanning. Perspektivet på faget og mulighetene det gir ser ut til å utvides betraktelig når han kommer halvveis ut i Vg2.

Klassemiljø

Midtveis i Vg1 beskriver Zits dette som veldig bra, men forteller at en elev i klassen er litt utenfor. Elevene er gode venner, og det gir en del støy i klasserommet. Før skoleslutt på Vg1 sier han at klassemiljøet bare har blitt bedre og bedre. Elevene er noe sammen på fritiden også, men noen velger å trekke seg litt ut.

Midtveis i Vg2 beskriver han klassemiljøet som veldig bra, bedre enn på Vg1. Han knytter godt klassemiljø til det at alle elevene er interessert i elenergi og at mange av dem har samme utdanningsplan.

Oppsummert funn: Klassemiljøet er bra på Vg1, men vurderes av Zits som enda bedre på Vg2. Mye støy i klasserommet på Vg1, mindre på Vg2. På Vg2 knytter han godt sosialt miljø til elevenes felles interesse for elenergi.

Læringsmiljø

Praktisk arbeid i timene gir støy og uro, sier Zits midtveis i Vg1. Han vurderer seg selv og medelevene som unger, og mener lærerne ikke kan kreve disiplin, men han skjønner at ro gir bedre forutsetninger for å lære.

Z: Som lærerne har sagt, tatt opp et par ganger, er vi i klassen blitt litt for gode venner, og da snakker vi litt for mye, og roper litt for mye og kaster ting litt for mye, slår hverandre litt for mye. Da blir det veldig mye uro, og lærerne blir veldig slitne og setter seg bare ned. Egentlig. Og da... da blir det jo ikke så veldig mye læring ut fra det igjen, da, så vi som elever må jo ha litt mer respekt for lærern.

Han vurderer læringsmiljøet som bra ved slutten av Vg1, og forteller at elevene forsøker å hjelpe hverandre med å følge med, selv om det ikke alltid går. Midtveis i Vg2 forteller han om et veldig bra læringsmiljø, og sier at det er fantastisk at det er ro i klassen, for da får han ikke vondt i hodet. Han knytter det gode læringsmiljøet til at alle i klassen har samme interesse; sterkstrøm, og at alle har skjönt at dette er siste skoleår før de skal ut i lære.

Z: Vi er en bedre klasse sammen sånn innenfor det faglige.(...) Z: Det er liksom, av og til blir det bråk, og da er det bare for lærer å si "hysj", så er det stille. K: Javel. Høres jo kjempefint ut? Z: Ja. Helt fantastisk. K: Er det det? Z: Slipper å gå fra skolen med vondt i hodet.

Oppsummert funn: Zits forteller om mye støy og uro midtveis i Vg1. Han vurderer elevene som unger og mener lærerne ikke kan kreve disiplin. Holdningen endres frem mot avslutning av Vg1, der han fokuserer på at elevene forsøker å hjelpe hverandre for å lære. På Vg2 er holdningen dramatisk endret, ved at det er ro i klassen, elevene har felles interesse (sterkstrøm) og alvoret ser ut til å ha gått opp for dem; de skal snart ut i lære. Det er viktig å lære nå.

Undervisningsmetoder

Midtveis i Vg1 sier Zits at praktiske undervisningsopplegg passer ham bra. Når han selv må finne feil han har gjort, lærer han, mens han mister fokus ved tavleundervisning og demo ved lærer.

Z: Det er litt forskjellig. Det er to forskjellige lærere i de tre, da. Han ene, som jeg har i elenergi og automasjon, han er veldig lett å forstå når han liksom underviser og viser mye og lar oss gjøre mye selv. Han sier liksom ikke "der er feilen." Han sier "nå må du se etter og lese og se på det du har gjort og på arket, og på det du har gjort –det du skrur på", da. Og da er det jo lettere å lære da, når du ser feilen selv.(...)

Og i det siste faget, dataelektronikk, der har vi ikke hatt så mye sånn praktisk, der har vi mest hatt teori og da blir det også litt lett å falle ut, fordi du må bare sitte og høre på lærern. Og siden vi da i et halvt år har hatt om det samme, bare Ohms lov om og om igjen –du kan det jo til slutt, da, men det blir jo veldig kjedelig å gjøre det samme.

Ved slutten av Vg1 holder han fast ved denne oppfatningen, men snakker mye om opplæringen i programfaget dataelektronikk. Han er svært kritisk til at lærer ikke veileder, repeterer, forklarer og knytter eksempler til kjent stoff. Han plasserer ansvar for at han ikke lærer noe, og heller ikke har noe å gjøre i dataelektronikktimene, hos lærer.

Midtveis i Vg2 slår han fast at den praktiske undervisningen er mer realistisk i år enn på Vg1, fordi den er mer virkelighetsnær. De har teoriundervisning i programfagene for seg og han mener det er forstyrrende dersom praksis blir av avbrutt for å ha teoriøkter innimellom.

Oppsummert funn: Zits sier midtveis i Vg1 at han lærer best av praktisk undervisning, når han får finne feilene sine selv. Han blir ukonsentrert av tavleundervisning og demonstrasjoner ved lærer. Synet på læring gjennom praksis endres ikke, men han vurderer den som enda mer realistisk, her forstått som relevant, når han på Vg2 får jobbe med mer virkelighetsnære arbeidsstasjoner. På slutten av Vg1 knytter han sin manglende læring i dataelektronikk til utøvelse av lærerrolle og lærers valg av undervisningsmetoder.

Individualisering / differensiering

Ja, det differensieres i sterkstrømfagene, forteller Zits midtveis i Vg1. Alle elevene får samme oppgave, men ulik veiledning av lærerne(form og mengde), alt etter hva de kan og forstår. I svakstrømfaget mener han at det ikke differensieres.

Ved slutten av Vg1 fastholder han dette, men utdyper ved å fortelle at i sterkstrømfagene differensieres det gjennomgående ved at elevene jobber seg gjennom et oppgavesett i sitt tempo, med individuell veiledning. De setter opp anlegg ut fra selvvalgt nivå. I svakstrømfaget foreller Zits at det er fire "flinke" elever som har fått jobbe praktisk ved noen få anledninger. Disse oppgavene har resten av klassen ikke fått jobbe med. Han omtaler dette som "dårlig", og han skiller tydelig mellom dette opplegget og opplæringen i sterkstrømfagene, der alle får forskjellig veiledning.

Midtveis i Vg2 sier Zits at det gis lik undervisning til alle elevene i klassen, men hvis noen ikke skjønner, blir det forklart på en annen måte også. Har ikke opplevd at noen virkelig ikke skjønner i år.

Oppsummert funn: Zits knytter differensiering til veiledning. Dette synet endrer seg ikke. Han beskriver et opplegg for sterkstrømfagene der alle får like oppgaver, og hvor lærer veileder individuelt. Han kommenterer dataelektronikk spesielt, der han mener at det ikke gis veiledning, og dermed heller ikke forekommer differensiering.

Tverrfaglighet

Zits kan ikke se at det jobbes tverrfaglig innenfor programfagene. Det sier han midtveis i Vg1, mens han endrer oppfatningen noe ved slutten av Vg1. Da mener han at det er noe tverrfaglighet mellom automasjon og elenergi, men ikke mellom sterk- og svakstrøm. Midtveis i Vg2 sier han at alt er delt opp. Hvis det er behov for teoriundervisning i programfagene, så har de egne timer med dette. Undervisning i programfagene skjer hver for seg. Han mener fagene er så forskjellige at det vil være vanskelig å slå dem sammen, selv om noe er likt.

Oppsummert funn: Zits forteller om en opplærings der det i liten eller ingen grad jobbes tverrfaglig. Dette synes endres noe midtveis i Vg1 da han mener de jobber tverrfaglig mellom de to sterkstrømfagene. På Vg2 er hans vurdering av dette at det er fornuftig med delt undervisning i programfagene.

Yrkesretting

Midtveis i Vg1 sier Zits at matematikk yrkesrettes noe, siden matteboka er for elektrikere. Dette mener han fortsatt ved slutten av Vg1, da sier han også at ingen andre fellesfag yrkesrettes og at dataelektronikk ikke yrkesrettes i forhold til hans utdanningsvalg.

Midtveis i Vg2 forteller Zits at ingen av fellesfagene yrkesrettes. På Vg1 lærte de om verktøy og slikt som hadde med faget å gjøre i engelsk. Han forteller at praksisen i programfagene er mer realistisk i år enn i fjor, fordi den praktiske undervisningen er knyttet til større praksis-arbeidsplasser som ligner mer på arbeidsplassen og arbeidsoppgavene til en elektriker.

Oppsummert funn: Zits forteller at fellesfagene ikke yrkesrettes, bortsett fra matematikk og engelsk på Vg1. Av de tre programfagene mener han at dataelektronikk ikke yrkesrettes på Vg1. På Vg2 fremkommer det at praksisundervisningen i programfagene er mer virkelighetsnær, forstått her som yrkesrettet, enn den var på Vg1. Av dette forstås at sterkstrømfagene på Vg1 var yrkesrettet, men ikke like virkelighetsnære som på Vg2.

Elevmedvirkning

Nei, det er det ikke noe av, sier Zits, men han tror det blir mer av det etter jul på Vg1. Ved slutten av på Vg1 forteller han at ja, i sterkstrømfagene er det elevmedvirkning, for der kan elevene be om repetisjoner, og de kan påvirke innhold og mengde knyttet til repetisjon og veiledning.

Midtveis i Vg2 forteller Zits at elevene fikk spørre om alt de lurte på etter utplassering i bedrift. Han sier at de sikkert kunne vært med på å planlegge og påvirke undervisningen mer, men mener at elevene velger å følge det lærerne sier og foreslår. Lærer og elever har blitt enig i fellesskap om å skille teori- og praksisundervisning fra hverandre.

Z: Så det er jo ikke helt låst fast liksom, men det er liksom sånn det er nå. Vi har funnet ut at det er beste måten å gjøre det på, så vi slipper å... for det er jo vanskelig, da, for eksempel sitter ved et anlegg... K: Mmm? Z: ...og så er det sånn; bare så langt til du er ferdig, og du vil bare teste og sånne ting, og så kommer det en lærer og sier NÅ skal vi ha teori. Og så har du bare SÅ lyst til å bli ferdig med anlegget. K: Du sa at vi har funnet ut av det. Hvem er vi? Z: Vi. Altså lærern og elevene.

Oppsummert funn: Midtveis i Vg1 opplever ikke Zits at elevene har noen medvirkning i opplæringen. Dette synet endres noe, og han beskriver på slutten av Vg1 mulighet for å be om repetisjoner og veiledning, samt påvirke innholdet her, som elevmedvirkning. Dette synet bekrefter han på Vg2, men legger til at elever og lærer har kommet frem til i fellesskap hvordan teori og praksis i programfag skal skillles.

PTF –Prosjekt til Fordypning

Midtveis i Vg1 forteller Zits at PTF fungerer som pålagt fordypning i programfagene; to uker dataelektronikk, to uker elenergi og to uker automasjon i perioden før jul. Han er ikke glad for å måtte ha dataelektronikk, som han sier at han ikke trenger når han skal bli elektriker. Han er ikke helt glad for automasjon heller, men han gleder seg til de to ukene med elenergi.

Ved slutten av Vg1 sier han at PTF fortsatt fungerer som pålagt fordypning i programfagene, men nå kan elevene velge mellom sterk- og svakstrøm. Han har hatt sterkstrøm; elenergi og automasjon, og sier at dette er bedre enn det før jul. Han liker den opplæringen som er praktisk; han er glad for å ha noe praktisk å gjøre og sier at dette motiverer ham. Han sier han forstår at noe av det innenfor automasjon er noe som elektrikere driver med.

Z: Jeg syntes det var veldig fint. Da var det hele tiden noe å gjøre.

Midtveis i Vg2 har han PTF to dager i uken, som brukes til fordypning i elenergi og utplassering.

Z: PTFen er nå elenergi, fordi det er elenergi vi har kommet inn på. (...) Vi var ute i bedrift og så på og hjalp til med forskjellige ting (...) Og da var det bare å starte med trekking av kabler, koble opp forskjellige ting, se på litegran –arbeid som jeg ikke kunne gjøre, da. Men det er jo veldig bra å observere. Interessant. (...) Så etter hvert, jo lengre jeg var der, jo mer fikk jeg lov å gjøre, da. Det starta med å stå og se på, holde støvsugeren, det er liksom.... (ler litt)

Oppsummert funn: Zits forteller om pålagt undervisning i alle programfagene i PTF midtveis i Vg1. Gleder seg ikke til to uker med dataelektronikk som han mener han ikke trenger, og heller ikke til automasjon, selv om han mener det kan være mer nyttig for ham. Gleder seg til elenergi, som han knytter til sin utdanningsplan.

Synet på PTF endres dramatisk allerede ved slutten av Vg1, da han kunne velge PTF i sterkstrøm. Denne perioden har gitt ham forståelse for at automasjon er noe også elektrikere driver med. Det

praktiske arbeidet i selvvalgt PTF motiverer ham.

På Vg2 forteller han mye om PTF, som nå fordeles mellom utplassering i bedrift og fordypning i elenergi på skolen. Han er veldig fornøyd med utplasseringen og snakker ivrig og engasjert om dette. Det er dette; å jobbe, han vil. Det er dette som motiverer ham. Han forstår mer om hva en elektriker jobber med og hvordan de jobber etter utplasseringen, men sier at han mangler helhetsbildet fordi utplasseringen er oppstykket. De er ute to dager i uken.

Lærerrollen

Lærerne kan faget sitt, sier Zits midtveis i Vg1, før han fortsetter med å fortelle at de er lite engasjerte og blir fort slitne og gir opp undervisningen. De underviser veldig forskjellig, sier han.

Z: De enkelte lærerne jobber veldig forskjellig. Sånn som han ene, han sitter jo bare der og snakker, tegner litt på tavla. Og han andre løper rundt og hjelper alle og gjør oss veldig sånn ehm... hva heter det... gjør oss veldig glad for å være på skolen og jobbe. Mens han ene sitter jo bare der og roper ti oss at han får betalt uansett hva vi gjør, om vi ikke lærer noe heller, så... (...) Kan jo være litt... ja, de kan jo faget sitt, men de kunne vært litt mer engasjert. Men... ja, vi sliter dem jo ut, da.

Ved slutten av Vg1 skiller han mellom lærerne i svak- og sterkstrøm, og kommenterer i tillegg engelsklæreren. Sterkstrømlæreren er faglig flink, sosialt god og engasjert, forteller han. Han bruker metoder som Zits lærer av, og han forteller at læreren har mer kontroll på klassen nå.

Svakstrømlæreren snakker om annet enn fag, han er ikke engasjert og bruker ikke bra metoder, sier Zits. Dette beskriver Zits som at lærer bare henviser til boka, han er ikke god til å forklare, han repeterer ikke, veileder ikke og relaterer til ukjente fagområder, noe Zits mener fører til at han ikke lærer noe. Engelsklæreren er faglig lite dyktig, forteller han videre.

Zits gir ved slutten av Vg1 en vurdering av lærerne. Han knytter lærerkompetansen til både det pedagogiske og det faglige feltet, og i tillegg omtaler han lærernes engasjement.

Z: Og metodene han bruker er ikke så veldig bra. Der bare sier han, går kjapt gjennom det vi – det han mener vi skal kunne. (...) ...han sier bare at “nå har vi gått gjennom pensum, nå får dere gjøre hva dere vil.” Og. Det er ikke så mye å gjøre i praksis i dataelektronikk. Men han har jo, noen ganger, så setter han noen i arbeid, sånn 4 av 13 stykker, for å gjøre noe, to

timer. Det er jo.... dårlig. Og da velger han bare de beste elevene. (...) Men han lærern sier jo at "jeg driter i om dere er på skolen eller ikke".

Mens han lærern som er i sterkstrøm, han tar da det vi skal lære i den timen, og så tar han også opp igjen på slutten av timen, ting vi lurert på. Sånn at vi da får gjort det samme om og om igjen, sånn at det sitter.(...)

Bortsett fra at engelsk-lærern vår ikke kan engelsk (...) Det er egentlig det mest tragiske som har skjedd i hele år.

Midtveis i Vg2 vurderer han fortsatt lærerne. Han sier at det er kjempedyktige lærere i elenergi, både som elektrikere og som lærere. Den ene er ikke utdannet lærer, men er der fordi han lurert på om han skal bli det. De har humor, holder ro i klassen og er engasjerte, sier han. Når lærer i dataelektronikk og automasjon ikke snakker seg vekk, er han en god lærer. Og så har de en veldig bra lærer i engelsk i år.

Z: Fordi de får det liksom ut på en... holdt på å si, du kan jo tenke deg hvordan det var på ungdomsskolen, de står jo bare der og preiker, og skikkelig kjedelig, men de her er morsomme, akkurat som, nå begynner de liksom, når vi begynner å forstå litt mer av selve faget, så kan de begynne å lage vitser ut fra faget, og det er jo litt morsomt. Ehh... men de klarer å få det ut, da, det de skal lære vekk. Og jeg synes det har gått veldig greit, sånn i forhold til det. Men det er... de lærerne er kjempegode. (...)

Han kan jo faget sitt, eller fagene.. men han har den tendensen til å snakke seg bort og snakke om seg selv og huset sitt og jobbene sine og sånn, da. Så halve timen går jo vekk på bare å høre om for eksempel kloakkpumpa hans, som han er så veldig stolt av, for den ble eksamensoppgave. Men, man blir jo ganske lei av å høre om det, da. Og da blir til at du faller litt ut. Men når han ikke gjør det, da er han en god lærer.

Oppsummert funn: Midtveis i Vg1 beskriver Zits lærerne som lite engasjerte, og at de gir opp undervisningen i klassen fordi det er mye bråk. Han vurderer dem som faglig gode. Han understreker at lærerne er veldig forskjellige.

Beskrivelsen endrer seg ved avslutning av Vg1. Nå skiller han mellom lærerne, og mener at lærer i sterkstrøm har mer kontroll i klasserommet og at han lærer mye av ham, mens han er svært kritisk til lærer i svakstrøm. Han forteller om manglende engasjement fra denne lærerens side, om

undervisningsmetoder som ikke fører til motivasjon og læring og om det han opplever som forskjellsbehandling.

På Vg2 har Zits fått andre lærere, og han snakker om lærerne på en helt annet måte nå. Nå forteller han om engasjerte lærere med humor, som er dyktige i faget sitt og flinke til å lære fra seg. Han nevner spesielt at han har en veldig flink engelsklærer.

Relevans

Ja, sier Zits midtveis i Vg1, i elenergi, der de jobber med en realistisk modell av skjult anlegg, er opplæringen relevant i forhold til han utdanningsplan. Han tror kanskje noe av formlene i dataelektronikken er relevant, men føler at dataelektronikk og automasjon ikke er så veldig relevant i forhold til å skulle bli elektriker.

Z: Ja, mye er jo det. Det er jo sånn som i elenergi, så lærer vi oss hvordan man skal lage skjulte anlegg i et hus. Da har du liksom en boks som er en stue da, for eksempel. Det er jo en veldig bra måte å lære det på. (...)

Jeg føler jo at dataelektronikk og automasjon egentlig ikke er så veldig relevant. Men sånn som i dataelektronikk lærer jeg jo formlene, men nå er det ikke så mye likt lenger. Det var mest i starten, så var alt likt. Men nå så har dataelektronikk gått veldig vekk. Det samme med automasjon egentlig. Men der har vi liksom mye av det samme med formlene, for de fortsetter ganske likt framover. Ehm.... Men jeg vet jo ikke hvordan det vil fortsette framover nå, da. For nå har det begynt å skille seg litte grann, men de ligger ganske likt fortsatt.

Ved slutten av Vg1 vurderer han både automasjon og elenergi som relevant i forhold til elektrikerfaget. Hva som er relevant kommer an på hvor i bransjen man får jobb, sier han. Dataelektronikk er ikke relevant, mener han. Det har vært mye dokumentasjonsarbeid på slutten av skoleåret, men han mener det er relevant for en elektriker å kunne dokumentere.

Z: Jeg er jo litt usikker på akkurat hva jeg trenger, da. Men..... det er jo egentlig bare all praksis som vi driver med i elenergi, og all utregning som matten og sånn i elenergi og automasjon... K: Mmm Z: ...som er relevant. Jeg vet egentlig ikke helt.

K: Mm. Forrige gang jeg snakket med deg så var du ganske klar på at du hadde ting på skolen –altså du lærte ting på skolen som du overhodet ikke hadde bruk for. Hva tenker du om det nå? Z: Det er jo det data-greien, da. Som ikke har noe med det å gjøre. Han har jo sagt det

sjæl og, han lærern, at hvis du skal skru kontakter og sånn resten av livet, trenger du ikke være i timen min.

Zits sier midtveis i Vg2 at opplæringen i programfagene og PTF er relevant og gir et beskrivende bilde av hva man gjør ute i arbeid. Han stoler på at lærerne lærer dem opp i det de trenger. Han sier at han som elektriker ikke har bruk for det han lærer i fellesfagtimene, mens utplassering i PTF har gitt ham mer innsikt i yrkesutøvelsen, selv om han mener at han mangler helhetsforståelse for elektrikerfaget. Skoleåret er mer spisset enn fjoråret, sier han, og forteller at han lærer mer som er relevant i år i forhold til at han vil bli elektriker.

Z: Men, sånn som... det er mye av det samme som i fjor, bare at nå får vi gjøre det på et mer ordentlig sted, da. Sånn som i fjor, da hadde vi brett som bare lå på bordet, og så skrudde vi bare litt her og der på det og trakk en kabel her og der, da fikk man liksom ikke et ordentlig bilde av det, man skulle bare få det til å funke. (...) Men nå får vi jo en vegg og, eller to og tre vegger, tak, dør, sånne ting da, som da gjør at vi kan legge det opp på en litt ordentlig måte i forhold til sånn som vi skal gjøre ute i arbeid.

K: Hva har vært relevant for deg som vil bli elektriker? Z: Det er vel egentlig alt. K: Mmm. Og da tenker du på dataelektronikk, automasjon og elenergi og de tingene du har lært der og PTF? Z: Ja K: Og så samfunnsfag? Z: Nei, der har vi bare hatt om politikk. K: Og det er ikke relevant som elektriker? Z: Nei. Jeg tenkte på de derre ordentlige fagene. K: De ordentlige fagene, de er relevante. Det du har i de ordentlige fagene, det som skjer i de timene, det har du bruk for. Z: Ja.

K: Tenker du at du har hatt bruk for det du har lært på skolen hittil? Z: Ja, det føler jeg. K: På Vg1 også? Z: Ja, noe av det.

Oppsummert funn: Skiller mellom elenergi som relevant fag og dataelektronikk og automasjon som ikke relevant midtveis i Vg1. Dette synet er delvis endret ved slutten av Vg1, da han mener at automasjon er relevant for en elektriker, avhengig av hvor i bransjen man får jobb. Dataelektronikk vurderer han som ikke relevant. På Vg2 mener han at programfagene og PTF er relevant, og han forteller at opplæringen spisses mot elektrikerfaget. Mye utplassering gir ham innsikt i hva som er relevant fagkompetanse, men han mener at han mangler helhetsbildet på grunn av oppstykket utplassering i PTF. Zits vurderer Vg2 som mer relevant enn Vg1, men han understreker at noe av opplæringen på Vg1 var relevant.

Motivasjon

Zits sier at han blir umotivert og lei av det han opplever som lite relevant. Midtveis i Vg1 tyr han til musikk, film og PC i timene når han er lei. Han skulker ikke, fordi han ikke vil ha fravær. Han forteller at han er sliten i slutten av uka, og at han da blir ukonsentrert og lite motivert da.

K: Hva gjør det med din motivasjon å jobbe med noe du opplever som ikke relevant, da? Z: Mmm... da blir jeg veldig lei. K: Hva gjør du da, når du blir lei? Z: Tar opp PCn. Hører på musikk. Ser på film. K: I timen? Z: Kanskje ikke så mye filmer i timen, men musikk. K: I timen? Z: Ja. Og da... ja. Lærern sa jo sjæl at han ikke bryr seg. Da blir det jo sånn, da. Da sitter hele klassen der.

Ved slutten av Vg1 forteller Zits at jobb er motivasjonen hans. Han ser frem til PTF i bedrift på Vg2 og sier at han ønsker bare å komme ut i jobb. Han ville gjerne gått 1+3³⁰ modell hvis det var en mulighet, i stedet for 2+2. Det er målet som er motivasjonen, sier han.

Z: Jeg har egentlig bare lyst til å komme meg ut i arbeid, egentlig. Bare.... Egentlig bare liksom rushe gjennom det siste skoleåret nå. Men da får jeg også arbeide innimellom og. For da har jeg jo PTF til neste år, to dager i uka, og i noen perioder skal vi da være ute i arbeid i de to dagene.

K: Hva er det som motiverer deg, da? Z: Jobb.

K: Hva er det som ikke motiverer deg? Hva gjør at du blir lei? Z: Mmmm... data. K: Det faget? Z: Ja. Det får deg egentlig bare til å... lyst til å.. egentlig bare lyst til å dra hjem. K: Har du gjort det? Z: Kan jo ikke lyve, da. Jeg har gjort det en gang eller to, men det var jo for å jobbe.

Zits er fortsatt motivert når han intervjues midtveis i Vg2. Han har kommet inn på førstevalget på Vg2 og er glad for det, men sier at det er jobb som er motivasjonen. Han ønsker seg læreplass og å komme seg ut i jobb.

Z: Ja. Fortsatt motivert. Det eneste som er, er at noen dager blir jeg litt sliten i forhold til at jeg jobber som tekniker, og da blir det ofte litt seint, så da blir man litt slapp dagen etter. Så det er bare noe jeg må skjerpe meg på, rett og slett, bare å si «nei». Men ellers så er jeg motivert til å jobbe. K: Ja. Og for å fullføre dette skoleåret? Z: Ja.

³⁰ 1+3 er beskrevet for Zits som ett år på skole og tre og et halvt år i bedrift for elektriker

Z: Pffff... Jeg er jo veldig skolelei, da. Så jeg har egentlig bare lyst å jobbe. Komme meg i jobb og få meg bil, flytte hjemmefra. (...) K: Mmm. Kunne det vært hva som helst? Eller er det elektrikerjobben? Z: Det er nok elektrikerjobben. Altså, hvis jeg kunne blitt musiker hadde jeg jo valgt det, men det er ikke akkurat noe man kan gå på skole for å bli. K: Man kan vel kanskje det også, men... Z: Man blir jo ikke kjent bare av å gå på skole.

K: Hva er det som ikke motiverer deg, da? Hva er det som gjør at du blir lei? Z: Norsk og engelsk og samfunnsfag som vi har fått nå, helt forferdelig. K: Fellesfagene, altså. Z: Ja. K: Har du ikke bruk for de når du blir elektriker, da? Z: Har jo bruk for engelsk, da. Eh, men nå har vi jo gått vekk fra det der å lære om verktøy og... også de uttrykkene man har da, innenfor elektro men på engelsk. Det har vi jo ikke så mye lenger. Nå leser vi, nå er engelsken akkurat det samme som vi hadde på ungdomsskolen, hadde det ikke vært for at vi har en kjempebra lærer, så hadde jeg gitt opp det. K: Okei. Så det yrkesrettes altså ikke i de fellesfagtimene? Z: Nei

K: I det første intervjuet jeg hadde med deg, så var du ganske klar og tydelig på at du lærte ting på skolen som du overhodet ikke hadde bruk for som elektriker. Hva tenker du om det nå? Z: Nei altså, jeg er enig i det jeg sa da, om det året. K: Okei? Z: I år er det jo litt annerledes, i forhold til at alt blir spissa litt mer inn mot elenergi. Men det er jo ting som ikke alltid er like nødvendig som vi lærer nå, men... ja. Nå lærer vi i alle fall mer. (...) K: Som er relevant for deg som skal bli elektriker? Z: Ja.

Oppsummert funn: Zits sier midtveis i Vg1 at han ikke blir motivert av den opplæringen han opplever som lite relevant, spesielt dataelektronikk, og han da velger å gjøre andre ting i disse timene. Lærer bryr seg ikke om at han gjør andre ting, som å høre på musikk. På slutten av uka er han sliten og lite motivert av den grunn. Ved slutten av Vg1 skoleåret forteller han at det er utsiktene til PTF i bedrift og fremtidig jobb som motiverer ham til å fortsette, altså yrkesutøvelse. Begrunnelsen for motivasjon endres ikke på Vg2, det er fortsatt utsiktene til jobb som motiverer ham.

Bransjekontakt og yrkesforståelse

Zits mener at han ikke har fått noe særlig forståelse for elektrikeryrket gjennom skolen, men noe gjennom pappas venner. Dette sier han midtveis i Vg1, mens han ved slutten av Vg1 forteller om sin bransjeforståelse at den kommer gjennom pappas venner, utplassering i 10 klasse og gjennom informasjon på utdanningsmesser. Bransjeforståelse innenfor svakstrømfagene fikk han fra læringer i svakstrømfag som var innom dem på skoleskolebesøk.

I intervjuet midtveis i Vg2 sier Zits at det er gjennom utdanningsmesser og lærere på skolen han har fått vite mer om elektrikeryrket, ikke så mye gjennom pappas venner. Han tror man trenger litt forskjellig kompetanse ut fra hvilket firma man får jobb i som elektriker. Han forteller at han har skaffet utplasseringsplass selv, og tror at to uker sammenhengende utplassering vil gi bedre innsikt i hvilken kompetanse man trenger i yrkesutøvelsen.

K: Når du skal bli elektriker. Har du gjort deg opp en formening om hva du trenger å lære? Z: Jaaa, på en måte. Altså, jeg er jo litt usikker på hva jeg trenger å lære, da. K: Ja, du er det, ja? Z: Sånn i forhold til at jeg ikke har vært så mye ute på en arbeidsplass. Så jeg tror jeg kommer til å finne ut det under den andre perioden, for da skal vi være to uker i stekk. K: Hele uker? Z: Ja. Så da får jeg.... Og da får jeg, holdt på å si, da får jeg se mye mer av det som blir gjort, da. For når jeg var, da, to dager i uka, så var det: jeg kom, startet med noe, så var dagen slutt, og så kom jeg tilbake etter en uke. (...) Z: Så var det ferdig. Da fikk jeg ikke se hvordan det ble avslutta.

K: Nei. Så du savnet litt sammenhengen? Z: Mmm. K: Men da får du det nå? Z: Mmm. K: Det betyr... det du sier nå er at du vet egentlig ikke helt hva man trenger av kompetanse for å jobbe som elektriker. Z: Ja K: Og da kan du ikke helt vite hva du trenger å lære på skolen heller? Z: Nei K: Er det sånn? Har jeg skjønt det riktig da? Z: Ja.

Oppsummert funn: Zits nevner på Vg1 at han kjenner til elektrikarfaget litt via pappas venner, på yrkes- og utdanningsmesser og gjennom utplassering i 10 klasse. Det er ikke lærerne på vgs som har bidratt til kjennskap til faget.

På Vg2 forteller han at han har lært om faget fra lærere på skolen, utplassering i bransjen og yrkes- og utdanningsmesser. Endringen ligger her i at lærerne på Vg2 har bidratt til hans kjennskap til elektrikarfaget.

Generelt

Midtveis i Vg1 omtaler Zits seg selv og medelevene som unger, og mener at lærerne ikke kan kreve disiplin av dem. Det er først om to år de trenger å være konsentrerte; når de kommer ut i jobb.

Ved slutten av Vg1 oppsummerer han året som bra og lærerikt, i hvert fall den interessante delen av det –som han sier er det utenom dataelektronikk og fellesfag.

Midtveis i Vg2 sier Zits at det er veldig bra på Vg2. På direkte spørsmål om hva som kunne vært gjort bedre på Vg1 foreslår han interessedifferensiering.

Z: Ja, eh... jeg føler at de som vet at de vil gjøre noe, får litt mer frihet til å gjøre det. For eksempel det der med at, jeg ville jo ikke gå data, jeg visste at jeg ville gå sterkstrøm, at jeg da måtte ha data og sitte å lodde en hel dag, kaste bort den dagen, når jeg da kunne hatt om ting innafor elenergi, da. Det synes jeg var bortkasta tid. (...) Sånn for eksempel å ha data de to siste timene på fredagen, og da slutte halv fire, så ble det liksom sånn... jeg har ikke bruk for data, nå går jeg hjem. Da ble det sånn. K: Så hvis de to timene heller hadde vært med fokus på sterkstrøm? Z: Ja, da hadde jeg blitt.

Oppsummert funn: Etter et halvt år på Vg1 uttaler Zits at det ikke er nå han trenger å være konsentrert om opplæringen, det er først når han kommer ut i jobb. Et halvt år har dette endret seg, og han vurderer den interessante delen av skoleåret som lærerik. Han skiller klart mellom dataelektronikk og fellesfag som uinteressante, og elenergi og automasjon som interessant. På Vg2 gjør han ikke et slikt markant skille, og slår fast at det er veldig bra på Vg2. Han foreslår interessedifferensiering i PTF på Vg1 som en måte å forbedre Vg1 på.

4.2 OPPSUMMERT OM ZITS SIN OPPLEVELSE

Sammen med kunnskaper, vokser tvilen.

Johann Wolfgang von Goethe

Skråsikkerhet preger en del av svarene til Zits i det første intervjuet. Eksempelvis er han helt sikker på at dataelektronikk ikke er relevant for ham når han skal bli elektriker, og er nesten like sikker på at automasjon ikke er relevant for ham. Et halvt år senere er han ikke helt sikker på hva slags

kompetanse en elektriker egentlig trenger, men han skjønner at i hvert fall noe automasjon er relevant. Han gir uttrykk for at han kjenner noen av arbeidsoppgavene til en elektriker, men at arbeidsoppgaver og kompetansebehov som elektriker kommer an på innen hvilken del av bransjen han får jobb. Halveis ut i Vg2 bekrefter Zits tendensen; han sier nå at han ikke vet hva slags kompetanse en elektriker trenger. Før han vet dette, kan han ikke vite hva han trenger å lære på skolen. Skråsikkerheten hans i forhold til hva han trenger å lære noe om for å bli elektriker kan se ut til å synke proporsjonalt med at hans fagkompetanse øker.

Frustrasjon over det Zits opplever som en dårlig lærer preger dybdeintervjuet på slutten av Vg1. Han forteller om hvordan lærers metodevalg og manglende veiledning fører til at han velger å høre på musikk i timene til denne læreren, fordi han ikke lærer noe. Zits er helt konkret på at dataelektronikktimene hverken er relevant i forhold til hans utdanningsplan eller motiverer ham, og at han som allerede er skolelei bare har lyst til å skulke disse timene. Eneste årsak til at han møter opp i timene er forståelsen for at fravær på vitnemålet vil gjøre det problematisk å skaffe læreplass. Det er utsiktene til jobb som motiverer ham, og han sier at han gjerne ville gått ett år på skole og tre og et halvt år i lære dersom han kunne valgt dette.

Generelt fremstår Zits som en målbevisst gutt med en klar utdanningsplan ved studiens start, høsten 2010. Han er veldig bestemt på hva som er relevant opplæring og hva som ikke er det, og slår fast at han og medelevene er unger som lærerne ikke kan kreve disiplin av. Han beskriver et klasserom som preges av mye støy og lærere som blir slitne av elevene.

Ett og et halvt år senere er han like målbevisst, men fremstår som mer reflektert. Skråsikkerheten er borte og han stoler på at lærerne vet hva han trenger å lære, siden han innser at han selv ikke vet hva som er relevant elektrikerkompetanse. Han verdsetter nå arbeidsro i klasserommet, og ser at alle elevene i klassen er mer interessert i å lære. Han har vært ute i praksis og har gjort seg opp en formening om hvor i bransjen han kan tenke seg å jobbe. Zits fremstår som både reflektert og ydmyk i forhold til fagets kompetansebehov og generelt mer moden halvannet år ut i fagutdannelsen enn ved oppstart, og han avrunder siste dybdeintervju med forslag om å interessedifferensiere PTF på Vg1, slik at elevene får jobbet mer med det de er interessert i på Vg1 Elektrofag.

Zits' opplevelse av opplæringens relevans sett i forhold til hans utdanningsplan er hovedfokus i rapporten og kjernen i arbeidet. For å løfte elevens stemme i studien og finne ut av hvordan en elev, Zits, opplever relevans i opplæringen er det gjennomført en undersøkelse bestående av tre dybdeintervjuer. Kapitlet drøfter studiens kategoriserte funn i lys av Læringsplakatens punkter om relevans i opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2006e), undervisningsprinsippene (Hiim & Hippe, 1989; Nilsen & Sund, 2008) og utøvelse av lærerrollen. Kategoriene som drøftes er uthevet med understreking i teksten.

5.1 ZITS' OPPLEVELSE AV RELEVANS SETT I LYS AV LÆRINGSPLAKATEN

Hvordan kan det at opplæringen følger eller bryter med Læringsplakatens innhold (Utdanningsdirektoratet, 2006e), og dermed Kunnskapsløftets intensjoner, ha betydning for eleven Zits sin opplevelse av relevans i opplæringen?

Læringsplakaten, ref kap 2.3.1, inngår blant styringsdokumentene i Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2006e) og angir noen av intensjonene for opplæringen. Blant annet heter det her at:

- *opplæringa skal være relevant og meningsfull for den enkelte,*
- *legge til rette for elevmedvirkning og for at elevene og lærlingene/lærekandidatene kan foreta bevisste verdivalg og valg av utdanning og fremtidig arbeid*
- *fremme tilpasset opplæring og varierte arbeidsmåter*

Funnene i studien viser at Zits det første halvåret på Vg1 ikke opplever noen reell elevmedvirkning. Det er lærer som styrer opplæringen. Ved slutten av skoleåret og på Vg2 knytter Zits elevmedvirkning til muligheten for å be om og påvirke innholdet i veiledning og repetisjoner.

Zits knytter på Vg1 opplevelse av relevans og motivasjon sammen, i det han forteller at han ikke har lyst til å gå på skolen i dataelektronikktimene. Han er generelt skoletrøtt, og sier at det er jobb, eller utsiktene til jobb, som motiverer ham til å gjennomføre. Han forteller om opplæringen på Vg2 at den oppleves mer relevant enn opplæringen på Vg1. På Vg2 har han utplassering i PTF-timene og tilegner seg ny innsikt og kunnskap om elektrikerfaget gjennom dette, samtidig som opplæringen i skole er

gjort mer virkelighetsnær dette året. Vg2 Elenergi er mer spisset mot elektrikerfaget enn Vg1 Elektrofag var, og elevene i elenergi-klassen har stort sett samme utdanningsplan. Mange av dem vil bli elektrikere.

Om tilpasset opplæring viser funnene i kategoriene yrkesretting, tverrfaglighet, PTF og differensiering at Zits knytter differensiering til veiledning i alle dybdeintervjuene. Han beskriver hvordan elevene får individuell veiledning i sterkstrømfagene på både Vg1 og Vg2, mens det i programfaget dataelektronikk på Vg1 ikke blir veiledet. Zits knytter ikke differensiering til en tilpasset opplæring der det legges til rette for at den enkelte elev kan få jobbe med læreplanens innhold tolket til sitt yrkesvalg.

Det jobbes ikke tverrfaglig, med unntak av en periode på Vg1 da Zits mener at opplæringen i de to sterkstrømfagene elenergi og automasjon er slått sammen. Om yrkesretting forteller Zits at matematikkboka er laget for elektrikere og at engelskfaget handler litt om at de lærer hva forskjellig verktøy heter på engelsk. Han snakker ikke konkret om yrkesretting eller manglende yrkesretting av programfagene, men indirekte kan det forstås som det ikke yrkesrettes i vesentlig grad på Vg1. Han forteller at en lærling innenfor et svakstrømfag har vært på skolen og informert om hva han jobber med og hva man kan bli med denne bakgrunnen. Han har ikke tilsvarende informasjon om sterkstrøms-bakgrunn.

Zits forteller at PTF er organisert som pålagt to-ukers opplæring, forstått av intervjuer som en fordypningsperiode i hvert av de tre programfagene i perioden rundt jul på Vg1. Zits gleder seg ikke til to uker med dataelektronikk som han mener er irrelevant, og heller ikke til automasjon, selv om han mener dette kan være mer nyttig for ham. Han gleder seg til fordypningen i elenergi, som han knytter til sin utdanningsplan. På slutten av Vg1 kunne han velge mellom fordypning i sterkstrøm eller svakstrøm i PTF timene. Han valgte sterkstrøm, og denne perioden ga ham forståelse for at også automasjon er noe elektrikere driver med. Han sier at praktisk arbeid i PTF elenergi motiverer ham.

På Vg2 forteller han mye om PTF, som nå fordeles mellom utplassering i bedrift og fordypning i elenergi på skolen. Han er veldig fornøyd med utplasseringen og snakker ivrig og engasjert om dette. Det er dette; å jobbe, han vil. Det er dette som motiverer ham. Han forstår mer om hva en elektriker jobber med og hvordan elektrikere jobber etter utplasseringen, men sier at han mangler helhetsbildet av arbeidsoppgavene fordi utplasseringen er oppstykket. De er utplassert to dager i uken.

Allerede etter ca tre måneder på Vg1 har Zits gjort seg opp en formening om at de to retningene innenfor elektrofag; svakstrøm og sterkstrøm, leder til ulike yrker jfr *i dataelektronikk skrur vi på en*

PC og har lite til felles. Han mener det samme etter et halvt år på Vg1, og forteller at han har skullet noen timer med dataelektronikk fordi faget er irrelevant for ham. Støtte for synet om irrelevans henter han hos lærer i svakstrøm.

Sett i lys av Læringsplakaten (Utdanningsdirektoratet, 2006e), kan studiens funn tolkes som at opplæringen på Vg1 i liten grad tar dens innhold til følge. Bare deler av opplæringen oppleves relevant og meningsfull, det ser ikke ut til å være lagt til rette for elevmedvirkning eller tilpasset opplæring. Zits hadde allerede gjort sitt utdanningsvalg da han startet på Vg1, og hadde dermed ikke behov for å foreta dette valget i løpet av Vg1. Med det utgangspunktet hadde Zits rett til en opplæring som var tilpasset hans forutsetninger og læringsbehov allerede fra oppstart på Vg1. Hans smale forståelse av differensiert opplæring som individuell veiledning tyder på at han ikke forsto at han hadde rett også til å tilpasse innholdet i opplæringen mot elektrikerfaget.

Studien viser en klar utvikling hos Zits når det gjelder opplevelse av relevans og motivasjon. På Vg1 opplever han deler av opplæringen som irrelevant, spesielt i perioden frem mot jul. Han er lite motivert og innrømmer å ha skullet timer, da særlig dataelektronikk. Det er liten grunn til å betvile at Prinsippene for opplæringa (Utdanningsdirektoratet, 2006e) med Læringsplakaten (Utdanningsdirektoratet, 2006e) er utviklet på bakgrunn av forskning på frafall i videregående skole, ref kap 2.1.1. Det er bred politisk enighet om at frafallet i videregående skole er for høyt, og at det må jobbes for en reduksjon. Hvem skal da utføre den jobben? Ansvar for motivasjonsarbeidet kan fordeles på flere aktører, deriblant de unges foreldre og ungdommene selv, men det er ingen tvil om at lærere i videregående skole har et betydelig ansvar for å motivere unge til å fullføre sin utdanning, i denne studien sin planlagte fagutdanning.

Med klare føringer for relevant, meningsfull opplæring, elevmedvirkning og tilpasset opplæring, basert på forskning initiert av regjeringen, er det bemerkelsesverdig hvordan Zits opplever en opplæring der disse elementene i stor grad er fraværende. Både forskningsrapporten *Veien til yrkesrelevant opplæring fra første dag i Vg1* (Dahlback, et al., 2011) og *Markussen* (Markussen, et al., 2008) forteller at det er en god idé å følge føringene, dersom målet med opplæringen er motiverte elever som fullfører.

Hva kunne det gjort med Zits sin motivasjon, dersom han fikk lov til å velge selv hva han ville jobbe med i PTF? En pålagt fordypnings-periode i alle programfagene, slik det blir gjennomført på hans skole, bidrar ikke til hans motivasjon. Motivasjonen bedres når han ved slutten av skoleåret kan velge å knytte PTF til interesseområdet elenergi. Når han kommer ut i praksis i PTF på Vg2 er motivasjonen på topp.

Kanskje er det nødvendig å se nærmere på hva slags mål den enkelte lærer eller det enkelte lærerteam har for opplæringen? Knyttet opplæringen til mål om at den enkelte elev skal oppleve relevans og mening, er det læreplanens kompetansemål som er styrende for opplæringen uten at lærer eller lærerteamet vurderer hvordan disse kan yrkesrettes, eller er det skolens Vg2-tilbud som er styrende for opplæringen på Vg1? Et pålagt innhold av PTF slik det gjøres ved denne skolen ser ut til å være i strid med læreplanen for faget PTF, der det legges opp til at eleven kan velge fordypningsområde, ref kap 2.1.3, og prinsippet om tilpasset opplæring. Manglende opplevelse av relevans og lav motivasjon må kunne sees i sammenheng med pålegg om fordypning i dette tilfellet, der Zits har en utdanningsplan og dermed vurderer opplæringen opp mot sin forståelse av hva som er relevant elektriker-opplæring.

Opplevelse av relevans er en naturlig konsekvens på Vg2, når utdanningsprogrammet er spisset og har fokus på sterkstrøm, de fleste elevene i klassen har tenkt å bli elektriker og PTF benyttes til utplassering i bedrift som eleven selv skaffer. Det er klart enklere for lærer å yrkesrette med disse rammene, enn hva det er på Vg1 der antagelig flere av elevene ikke har en utdanningsplan, og de som har det ønsker seg til forskjellige yrker. Når dropper *De frafalne* ut? Morgenbladet (Sætre, 2011) forteller at det skjer på Vg1. En logisk slutning av det er at fokuset på relevans og mening bør være ekstra sterkt på Vg1.

Når opplevelse av relevans knyttes til motivasjon, og opplevelse av irrelevans knyttes til manglende motivasjon og lyst til å skulke, slik det er for Zits, er det klare signaler til lærerne om at Læringsplakatens innhold må tas til følge og legges til grunn for opplæringen, slik at elevene fullfører opplæringen. Zits avrunder det tredje dybdeintervjuet med å foreslå interessedifferensiert PTF på Vg1 som en forbedring av opplæringen på Elenergi. Lytt-og-lær er kanskje ikke ment bare for elever, men også for lærere?

5.2 ZITS' OPPLEVELSE AV RELEVANS SETT I LYS AV UNDERVISNINGSPRINSIPPENE

Hvordan kan undervisningsprinsippene (Hiim & Hippe, 1989; Nilsen & Sund, 2008) ha betydning for eleven Zits sin opplevelse av relevans i opplæringen?

Studien tar utgangspunkt i Hiim og Hipp samt Nilsen og Sund sine redegjørelser for undervisningsprinsippene (ibid), der områder som **Motivasjon** **Aktivitet** **Konkretisering** **Variasjon** **Individualisering** **Samarbeid** **Sammenheng** og **Kreativitet** inngår, for å belyse relevans i opplæringen. Områdene reflekteres ikke direkte i studiens funn, jfr kap 4.2, som egne kategorier, men belyses

gjennom kategoriene klassemiljø og læringsmiljø, dernest differensiering, tverrfaglighet og yrkesretting, og til sist relevans og motivasjon. Nilsen og Sund sier at *mening og motivasjon er to sider av samme sak*, og understreker at prinsippene i MAKVISSK henger sammen (Nilsen & Sund, 2008, p. 54). Videre sier de at *motivasjon for læring vil øke når de andre prinsippene ivaretas*.

Studiens funn viser at Zits opplever opplæringen på Vg1 mindre relevant og er mindre motivert dette året enn han er på Vg2. Kan dette henge sammen med at undervisningsprinsippene (ibid) er ivaretatt i ulik grad på Vg1 og Vg2?

Når Zits forteller om klasse- og læringsmiljø Midtveis i Vg1 er det tydelig at mye støy og uro preger klasserommet, lærerne får vondt hodet og han sier at de «gir opp». Til tross for dette mener Zits at miljøet i klassen er godt. Han vurderer elevene som «unger» og mener lærerne ikke kan kreve disiplin. På samme tidspunkt forteller han om en opplæring preget av manglende yrkesretting, pålagt fordypning i PTF, ingen elevmedvirkning og liten grad av tverrfaglighet, jfr kap 5.1, hvilket kan tyde på manglende Samarbeid og Sammenheng i opplæringen og liten grad av Kreativitet fra lærernes side i forhold til undervisningsplanlegging og undervisningsmetoder. Zits mangler Motivasjon spesielt i dataelektronikktimene, og opplever deler av opplæringen som irrelevant. Han er helt sikker på at en elektriker ikke trenger dataelektronikk i sin yrkesutøvelse. Aktiviteten i svakstrømtimene beskrives av Zits som mer deduktiv enn den er i sterkstrømtimene, der han opplever å lære gjennom praksis. Altså ser det ut til at opplæringen i sterkstrøm Konkretiseres, i motsetning til i svakstrøm, der lærer henviser til læreboka, det legges i liten grad opp til praktiske arbeidsoppgaver og det ser ut til å være lite Variasjon i timene.

I andre dybdeintervju, som fant sted ved slutten av Vg1, endret bildet seg noe. Zits beskriver lærere som har bedre kontroll, mindre støy i klasserommet og elever som forsøker å hjelpe hverandre for å lære. Sterkstrømfagene er delvis slått sammen, elevene har fått velge om de ønsker fordypning i sterk- eller svakstrøm og han opplever at elevene har mulighet til å påvirke opplæringen ved å påvirke innhold i og mengde av repetisjoner og individuell veiledning. Når mye av Zits sin manglende motivasjon og opplevelse av irrelevant kan knyttes til ett programfag, følger det naturlig at både motivasjon og opplevelse av relevans bedres når dette faget får mindre fokus. Endringen han beskriver ved slutten av Vg1 ser ikke ut til å kunne knyttes til vesentlige endringer i opplæringens innhold eller ivaretagelse av undervisningsprinsippene (Hiim & Hippe, 1989; Nilsen & Sund, 2008) for sterkstrømfagene, men i stedet til det faktum at svakstrømfaget får færre uketimer.

Tredje dybdeintervju med Zits ble foretatt midtveis på Vg2. Han beskriver nå et klassemiljø som er helt annerledes enn det på Vg1. Rommet preges av ro, alle elevene har interesse for sterkstrøm, og mange har planer om å bli elektriker. Lærerne bruker humor i opplæringen, faget PTF fordeles

mellom utplassering i bedrift og fordypning i elenergi. Elevmedvirkning preger opplæringen i større grad, ved at elever og lærer i samarbeid blir enig om hvordan teoriopplæring skal knyttes til praksis. Opplæringen yrkesrettes i større grad og Zits sier at han stoler på at lærerne vet hva slags kompetanse en elektriker trenger, og at de legger opp opplæringen i forhold til det. Programfagene automasjon og elenergi holdes fortsatt hver for seg. Zits synes det er greit. Han forstår ikke hvordan de skulle vært kombinert, da han vurderer dem som svært forskjellige. Zits trekker spesielt frem utplassering i bedrift som relevant opplæring, og sier at han motiveres av jobb. Både utplasseringen og utsiktene til fremtidig jobb. Han forteller også at opplæringen i skole oppleves relevant, selv om han nå er usikker på hvilken kompetanse en elektriker har behov for. Han har skjønt at elektrikere trenger noe ulik kompetanse, alt etter hvilken nisje i bransjen de jobber i.

På bakgrunn av Zits sin beskrivelse av opplæringen på Vg2 fremkommer det at undervisningsprinsippene (Hiim & Hippe, 1989; Nilsen & Sund, 2008) ble ivaretatt i større grad her enn de ble på Vg1. Aktiviteten eller praksisen i skole omtaler han nå som mer virkelighetsnær, noe som innebærer at den også er mer Konkret i form av arbeidsstasjoner som ligner på rom i en bolig. **Variasjon og Individualisering** i opplæringen ivaretas nå gjennom en veksling mellom opplæring i bedrift og skole. **Samarbeid** mellom bransje og skole er etablert, Zits ser **Sammenheng** mellom opplæringen i skole og bedrift, og forteller at det ble brukt mye tid på å snakke om erfaringer fra utplassering da de kom tilbake på skolen.

Zits sin utvikling i motivasjon og opplevelse av relevans i opplæringen kan sees i sammenheng med graden av ivaretagelse av undervisningsprinsippene (ibid), og bekrefter Nilsen og Sund (Nilsen & Sund, 2008, p. 54) sin teori om at *motivasjon for læring vil øke når de andre prinsippene ivaretas*.

Rønhovde (Rønhovde, 2010, p. 96) beskriver ungdom som generelt motivasjonsavhengige.:

De har som regel ingen problemer med konsentrasjonsevnen når det foregår noe de er opptatt av, eller når det er kraftige stimuli som formidles. Men det er håpløst å få noe gjort når det oppleves som kjedelig (...)

5.3 ZITS' OPPLEVELSE AV RELEVANS SETT I LYS AV LÆRERROLLEN

Hvordan kan utøvelse av lærerrollen ha betydning for eleven Zits sin opplevelse av relevans i opplæringen?

Funn i kategorien undervisningsmetoder viser at Zits gjennom Vg1 og Vg2 mener han lærer best gjennom praktisk arbeid, og ved å lære av egne feil. Han lærer ikke av tavleundervisning og demonstrasjoner av lærer, og sier at disse metodene gjør ham ukonsentrert.

Zits knytter differensiering til veiledning i alle dybdeintervjuene, og beskriver hvordan elevene får individuell veiledning i sterkstrømfagene på både Vg1 og Vg2. I programfaget dataelektronikk blir det ikke veiledet.

Det første halvåret på Vg1 opplever ikke Zits noen reell elevmedvirkning. Det er lærer som styrer opplæringen. Ved slutten av skoleåret og på Vg2 knytter han elevmedvirkning til muligheten for å be om og påvirke innholdet i veiledning og repetisjoner.

Utøvelse av lærerrollen kommenteres grundig av Zits. Han skiller midtveis på Vg1 mellom lærernes fagkompetanse, pedagogiske kompetanse og engasjement i timene. Han sier i alle tre dybdeintervjuene at lærerne er faglig gode. I det første dybdeintervjuet forteller han om lite engasjerte lærere som ikke klarer å skape ro i klasserommet. Ved slutten av Vg1 er han svært kritisk til lærer i dataelektronikk, og knytter kritikken til manglende engasjement, undervisningsmetoder som ikke fører til motivasjon og læring, forskjellsbehandling og lærers bekreftelse på at faget er irrelevant i forhold til hans utdanningsplan.

Om bransjekontakt og yrkesforståelse fremkommer det at lærerne på Vg1 ikke har bidratt til Zits sin forståelse av denne. Dette endrer seg på Vg2, da han trekker frem lærerne som en av kildene til hans yrkesforståelse.

Kombinasjonen utøvelse av lærerrollen og undervisning som motiverer er grunnlaget for at eleven skal oppleve opplæringen som relevant, jfr kap 2.3.3.

Når lærer forteller eleven at faget dataelektronikk ikke er relevant for ham som skal bli elektriker, er det grunn til å undres over hvordan lærer tenker at han skal klare å motivere denne eleven. Uansett hvilke undervisningsmetoder denne læreren velger, vil opplæringen være definert som irrelevant for eleven. Zits sier det klart selv; faget er irrelevant, han er umotivert i disse timene og mister konsentrasjonen. Han ønsker å skulke timene.

I kap 2.3.3 vises det til Arnesens (Arnesen & Sollie, 2003) undersøkelse som viser at en lærer best det en har behov for. Hun mener at undervisningssituasjonen må være relevant og gi mening og være motiverende. Når en lærer fratar sin egen undervisning relevans og mening, må en kunne stille spørsmål ved lærers skikkethet og pedagogiske kompetanse. At det ikke veiledes men konsekvent henvises til læreboka, at repetisjoner er utelatt fra undervisningen og at elevmedvirkning ikke praktiseres, er ytterligere argumenter for å stille spørsmålet. Videre i kap 2.3.3 understrekes det at lærere må ta mange valg og at lærerrollen er svært sammensatt. De valgene lærer tar vil være med på å påvirke elevens valg om å fullføre eller avbryte sin utdanning. Dette er en alvorlig konsekvens av utøvelsen av lærerrollen, og bør ligge som ryggmargsrefleks hos den enkelte lærer. Lærers valg om å definere et fag som irrelevant for en elev må på denne bakgrunn anees som svært alvorlig og i sin ytterste konsekvens lite klok.

Det ser ikke ut til at lærerne på Vg1 har bidratt til øket innsikt i Zits sin forståelse for hvilken kompetanse en elektriker trenger. Dette medfører at Zits vurderer opplæringens relevans ut fra hva han vet og tror om yrkesutøvelse i elektrikerfaget. Hans forståelse for kompetansebehovet for elektrikere kan være både mangelfull og feil uten at han selv er klar over det. Læreplanen i faget kunne muligens bidratt til at Zits forsto mer om hva slags opplæring som er relevant for ham som vil bli elektriker, men både tungt språk og innhold i læreplanene for Vg1 elektrofag og Vg2 elenergi som gjør at eleven må innom flere lærefag for å nå kompetansemålene, gjør læreplanene vanskelige å forstå. Ref kap 2.1.2 og (Dahlback, et al., 2011, pp. 81-82). Ut fra studiens funn om bransjeforståelse kan det se ut til at Zits' lærere på Vg1 ikke har forståelse for betydningen av opplevelse av relevans, og hvordan denne henger sammen med elevenes motivasjon. Dersom de hadde hatt en forståelse for dette må det kunne antas at Zits ville hatt bedre kjennskap til hva som er relevant fagkompetanse i elektrikerfaget da han gikk på Vg1. Funnene i studien viser at Zits utviklet denne kunnskapen først på Vg2.

Vg1 elektrofag leder videre til i alt 18 ulike yrker. Det kan være at det som fremstår som lite fokus på relevans og motivasjon fra Vg1 lærernes side er et forsøk på å legge til rette undervisningen slik at den favner alle aktuelle fagområder. Dermed kan Zits med sin utdanningsplan falle uheldig ut, siden han knytter relevans til elektrikerfaget. En elev uten utdanningsplan kan tenkes å ha større utbytte av, og dermed bli motivert, av en undervisning som søker å relatere til flere fagområder.

Funnene i studien viser at lærerrollen slik den er utøvet spesielt på Vg1 dataelektronikk og delvis i sterkstrømfagene, sammen med irrelevant innhold i opplæringen ikke har motivert Zits. Dette har ført til at han ikke opplevde all opplæringen som relevant i forhold til egen utdanningsplan. Det ser ut til at eneste årsak til at han har vært tilstede i dataelektronikktimene må knyttes til hans motivasjon

for å komme seg ut i jobb. Han har forstått at fravær på vitnemålet er uheldig i forhold til å skaffe seg læreplass i elektrikerfaget.

Når lærerrollen kommenteres i mindre grad på Vg2 av Zits, kan dette knyttes til at han vurderer programfagene og PTF som mer relevant i forhold til sin utdanningsplan dette året enn hva han gjorde på Vg1. Innholdet i opplæringen er mer spisset på Vg2, og alle elevene i klassen har samme utdanningsplan. Han kommenterer lærerne som engasjerte, faglig dyktige og at de bruker undervisningsmetoder som gjør at han lærer. Det ser ut til at både innhold i opplæringen og utøvelse av lærerrollen er avgjørende for hans opplevelse av relevans på Vg2.

5.4 MODNING I UNGDOMSÅRENE

Modning og læring må i følge Bø og Helle (I. Bø & Helle, 2008) knyttes tett sammen, og kan knyttes til mange ulike områder, som det fysiske, det intellektuelle, sosialt, emosjonelt, moralsk, i forhold til vilje, utholdenhet, konsentrasjon og oppmerksomhet. I kap 2.1.2 vises det til Paulsens (Paulsen, 2011) beskrivelse av modning. Hun knytter også modning og læring sammen; modning er en indre prosess som skjer i mennesket. Den henger sammen med læring, og modning og læring påvirker hverandre. Vi lærer blant annet gjennom erfaringer og opplevelser, og dette er med på å danne oss til det mennesket vi blir.

I kapittel 4.3 omtales Zits som både reflektert og ydmyk i forhold til fagets kompetansebehov og generelt mer moden³¹ halvannet år ut i fagutdannelsen enn ved oppstart. Beskrivelsen kan begrunnes i hans refleksjoner som fremkommer blant annet ved at han kommer med forslag om å interessedifferensiere PTF på Vg1, slik at elevene får jobbet mer med det de er interessert i på Vg1 Elektrofag. At han verdsetter arbeidsro og knytter dette til bedre læring, kan sees i sammenheng med Bø og Helles beskrivelse av utvikling av både det intellektuelle, vilje, utholdenhet, konsentrasjon og oppmerksomhet.

³¹ Modenhet er en betegnelse for det utviklingsnivå et individ kan sies å befinne seg på, og kan knyttes til den enkeltes læreforutsetning (I. Bø & Helle, 2008)

Ungdom flest vet hvor grensen går. De fleste pubertets- og øvrige tenåringsopprør lander relativt trygt uten å ha gitt verken ungdommen eller omgivelsene varige mèn. En morsomhet lyder noe sånt som at grunnen til at foreldre er så bekymret for hva ungdommen foretar seg, er at de husker sin egen ungdomstid. Det er kanskje noe i det. Kanskje er det ikke snakk om kollektiv glemsel, men at voksne ikke lenger har den skråsikre her-og-nå innstillingen som preger ungdommelig atferd. (...) Forskjellen er at den gang så vi ikke konsekvensene og vurderte oss selv etter en helt annen skala. (Rønhovde, 2010, p. 22)

Skråsikkerheten som Rønhovde beskriver som en selvfølgelig innstilling hos ungdommer, fremkommer tydelig i første intervju med Zits. Han fremstår som mer moden og reflektert halvveis ut i Vg2 enn hva han gjorde ett år tidligere, på Vg1. I kapittel 4.3 knyttes avtagende skråsikkerhet i undersøkelsesperioden i forhold til hva han trenger å lære noe om for å bli elektriker, til det faktum at hans fagkompetanse øker. Rønhovdes bok "...Og noen går det trill rundt for", tar for seg og sammenfatter forskning på og forståelse av tenåringers nevrologiske modning og utvikling. Hennes sammenfatning gir bakgrunn for å anta at det ikke bare er Zits sin økede fagkompetanse, men også hans modning og utvikling som forklarer forandringen. Bø og Helle (I. Bø & Helle, 2008) omtaler modning som.:

En utvikling av organismen som er resultat av ernæring, søvn og alder. (...) Siden modning har sitt utspring i arv, vil modningsrytmen for forskjellige individer være forskjellig –og ulike personer vil lære funksjoner til forskjellige tider og i forskjellig tempo.

Det kan se ut til at det Zits har lært og erfart i løpet av Vg1, i kombinasjon med hans modning, bidrar til mindre skråsikkerhet og en erkjennelse av at han ikke har full oversikt over hvilken fagkompetanse en elektriker trenger.

Svensk forskning i perioden 1975 – 1982 (Nilsson 1979 og 1989 i (Mjelde & Tarrou, 1992, p. 90) fokuserte på årsaker til innlæringsvansker hos elevene og undervisningsproblemer hos lærere, og viste at elevenes tanker om *meningsfylde i arbeidsoppgaver i studiene*, her forstått som opplevelse av relevans i opplæringen, kunne deles i tre nivåer.:

1. Eleven har et her-og-nå tidsperspektiv (2 timer); nytteverdien for meg selv her-og-nå er det vesentlige i det arbeidet jeg gjør.
2. Eleven har et utvidet tidsperspektiv (2 dager); nytteverdien i arbeidet jeg gjør er vesentlig men ikke nødvendigvis for meg selv, og trenger ikke skje akkurat nå.
3. Eleven har et fremoverskuende tidsperspektiv (2 år); læring for fremtidig arbeidsutøvelse er det vesentlige, mens arbeidets nytteverdi ansees som en tilleggsverdi.

I studiens undersøkelsesperiode kan det se ut til at Zits beveger seg fra her-og-nå perspektivet midtveis på Vg1, til det fremoverskuende perspektivet midtveis på Vg2. Dette kan være med på å forklare hvorfor han ikke opplevde all opplæringen relevant i starten på Vg1, i tillegg til at hans mentale modning på det tidspunktet bidro til en skråsikkerhet om hva som faktisk var relevant for ham.

Ungdommers ulike tidsperspektiver kan sees på som et argument for nødvendigheten av å differensiere opplæringen. Opplæring som inkluderer et fremoverskuende tidsperspektiv vil for en ungdom som kun ser her-og-nå perspektivet, sannsynligvis være lite hensiktsmessig hva læringseffekt angår. Når lærer planlegger undervisningen må den basere seg på en kartlegging av elevenes læreforutsetninger, deriblant den enkeltes tidsperspektiv, og tilpasses de ulike behovene i gruppen.

6 BETRAKTNINGER OG MULIGE BIDRAG

Å vite når man vet noe og å vite når man ikke vet noe - det er kunnskap.

Konfucius

Zits er en gutt som begynte på førstevalget Vg1 Elektrofag høsten 2010 rett etter ungdomsskolen. Han er en ordinær elev uten spesielle lærevansker, med en utdanningsplan klar i en alder av 16 år; han vil bli elektriker. Når studien avsluttes er Zits i ferd med å avslutte Vg2 Elenergi, hans førstevalg til Vg2.

Kapitlet avrunder rapporten med en betraktning av studiens funn og dernest tanker om hvordan studiens funn kan bidra til videre forståelse for og utvikling av utfordringer som knyttes til feltet fag- og yrkesopplæring.

6.1 STUDIENS FUNN

Studiens funn samles her i tre hovedpunkter som belyser problemstillingen, som er følgende;

Hvordan er eleven Zits' opplevelse av relevans i opplæringen i programfag og prosjekt til fordypning på Vg1 og Vg2, sett i forhold til egen utdanningsplan?

- Innholdet i opplæringen i alle programfag må forstås som relevant i forhold til hans utdanningsplan for å motivere til læring. Zits mener at elevene må få bruke PTF til fordypning i det lærefaget de er mest interessert i.:

Zits opplever store deler av opplæringen som irrelevant og uinteressant i forhold til sin utdanningsplan; elektriker, spesielt på Vg1. Studien levner ingen tvil om at opplevelse av relevans er viktig for Zits sin motivasjon for å lære. Like sterkt er hans opplevelse av irrelevant opplæring knyttet til manglende motivasjon for læring. Funnene støttes av forskningsrapporten Veien til yrkesrelevant opplæring fra første dag i Vg1 (Dahlback, et al., 2011) som belyser tematikken relevant fag- og yrkesopplæring bredt og konkluderer med at yrkesrelevant opplæring er et mål for å motivere elevene til å fullføre.

- Zits er usikker på hva slags kompetanse han trenger som elektriker.

Han lærte ikke noe på Vg1 om hvilken sluttkompetanse som er relevant for ham, og lite om dette på Vg2. Han besitter en oppfatning av hva som er relevant opplæring, basert på mulig mangelfull og/eller delvis feil kjennskap til elektrikerens fagkompetanse. Dette kan føre til at han feilvurderer hva som er relevant opplæring, og påvirke hans motivasjon for læring på en uheldig måte.

- Utøvelse av lærerrollen er en vesentlig faktor for Zits sin opplevelse av relevans, og dermed hans motivasjon for å lære.

Zits beskriver de gode lærerne som engasjerte, faglig dyktige, pedagogisk i stand til "å få det ut", og med evne til å skape ro nok til å etablere et godt læringsmiljø. Han er svært kritisk til en lærer som bekrefter dataelektronikk som irrelevant i forhold til hans utdanningsplan; elektriker, til samme lærers manglende veiledning og til hans metodevalg. Samlet sett mener Zits at dette ikke leder til læring og overhodet ikke motiverer ham.

Betraktninger

At opplevelse av relevans er viktig for Zits sin motivasjon er ikke et oppsiktsvekkende funn, men heller en bekreftelse på tilsvarende funn gjort i andre studier; *en generell opplæring som ikke knyttes til elevens opplærings- og yrkesvalg kan virke demotiverende. Det gjelder særlig de med klare planer og mål*, sier Haaland (Haaland, 2004). Alvins (Alvin, 2011) studie av en rørlegger-lærlings opplæring i videregående skole dokumenterer hvordan irrelevant opplæring ikke motiverer eleven og ikke forbereder ham faglig på læretiden. At opplevelse av relevans er viktig for Zits sin motivasjon støtter dermed forskning innen feltet fag- og yrkesopplæring (Dahlback, et al., 2011). Samtidig støttes funnet av undersøkelser gjort av Johnsrud, Midtland og Hovland³² og er med på å tydeliggjøre hvor viktig fokus på relevans i opplæringen er for oss som jobber med ungdom under opplæring. Det viser også at yrkesinteresse er en sentral læreforutsetning for elever på yrkesfag.

Hva er egentlig relevant fagkompetanse for en elektriker? Studien besvarer ikke dette spørsmålet, men den viser at Zits er usikker på dette når han går på Vg2. På Vg1 er han derimot helt sikker på hva som er irrelevant for en elektriker; underforstått gjør han en vurdering av hva som er relevant fagkompetanse. Den vurderingen Zits gjør støttes av en faglærer som bekrefter at dataelektronikk er

³² Upubliserte oppgaver ved Høgskolen i Oslo og Akershus (Hovland, 2009; Johnsrud, 2009; Midtland, 2009)

irrelevant for en elektriker. Det er lett å forstå at støtten gjør ham sikker på at vurderingen hans er rett. Zits sier at han har litt informasjon om elektrikerfaget og yrkesutøvelsen som han har fått via utdanningsmesser og bekjente. Denne informasjonen er neppe nok til at han besitter en helhetsforståelse for hvilken kompetanse en elektriker trenger. Dersom han har fått all nødvendig informasjon er det ikke sikkert at han var moden nok til å overskue elektrikerfagets helhet og kompleksitet i en alder av 16 år. Opplæringen han får på Vg1 vurderer han dermed opp mot sin forståelse av hva som er relevant elektrikerkompetanse. Betydningen av elevens forståelse for hva som er relevant fagkompetanse ser ikke ut til å være belyst i like stor grad som relevans som motivasjonsfaktor. Dette er to sider av samme sak, men studiens funn belyser nødvendigheten av at lærer kommuniserer / forklarer / viser / eksemplifiserer / etc relevant fagkompetanse for elevene på et tidlig tidspunkt i opplæringen. Temaet belyses ytterligere i kap 6.2.

I Utdanningslinja (Meld. St. 44 (2008-2009), 2009, p. 29) omtales lærerrollen i dagens yrkesfagopplæring slik; *Det er forventet at lærere kan opptre som fagpersoner, kunnskapsformidlere, veiledere, omsorgspersoner, oppdragere og verdiformidlere på en og samme tid.*

Zits' oppfatning av hva en god lærer er samsvarer svært godt med denne beskrivelsen. Studien belyser utøvelse av lærerrollen relativt omfattende og funnene knyttet til lærerrollens betydning støtter og utdyper funn fra forskningsrapporten *Veien til yrkesrelevant opplæring fra første dag i Vg1* (Dahlback, et al., 2011) Ikke minst binder studien utøvelse av lærerrollen og elevens forståelse for hva som er relevant sammen. Dette er i tråd med Deweys syn, (Dewey, 2005) ref kap 2.3.1, som viser nødvendigheten av at lærer klarer å belyse på hvilken måte tema for opplæringen er relevant og hva den er relevant for. Uten denne forståelsen vil ikke eleven lære, sier Dewey. Å medvirke til elevenes motivasjon krever lærere med faglig breddekompetanse, som kan konkretisere og forklare overføringsverdi av læringsoppgaver til de ulike lærefagene, basert på elevenes utdanningsplan.

Zits er ikke usikker når han forteller, men har svært klare og tydelige meninger om sin skolehverdag. Dybdeintervjuene med Zits er samlet sett ikke bare hans svar på hvordan han opplever relevans i opplæringen, men fremstår også som en beskrivelse av hvordan opplæringen på skolen er, til tross for at fellesfagene ikke er viet fokus. Han gir klare signaler om hva som ikke er bra på skolen, og hva som skal til for at han skal oppleve opplæringen som relevant;

- Innholdet i opplæringen i alle programfagene må forstås som relevant i forhold til hans utdanningsplan.
- Lærerne må være engasjerte, faglig dyktige og velge metoder "som får det ut".
- Elevene må få bruke PTF til fordypning i det lærefaget de er mest interessert i.

Studiens funn belyser problemstillingen, men går også noe ut over selve opplevelse av relevansperspektivet ved å beskrive skolehverdagen til Zits. Slik kan studien også være med på å belyse hvordan ungdom opplever skolehverdagen i et bredere perspektiv.

6.2 STUDIENS MULIGE BIDRAG TIL FAG- OG YRKESOPPLÆRINGEN

I kap 1.3 argumenteres det for behovet for å gjennomføre en singel-casestudie innenfor feltet fag- og yrkesopplæring. Feltet betegnes som underforsket av Lennart Nilsson, ref kap 1.3, en vurdering som bekreftes av professor emeritus Liv Mjelde i mars 2012³³. Nedenfor presenteres hovedinntrykkene fra studien, som vurderes å kunne være mulige bidrag til fagfeltet.

I kap 1 står det at det er et mål at studien og tilhørende rapport skal kunne stå for seg selv, men også at den skal kunne bidra innenfor et underforsket område; i et nasjonalt perspektiv til å belyse og utdype forståelse, vise bredde, bekrefte praksis og/eller understøtte forskningsprosjekter innenfor fagfeltet. Funnene i undersøkelsen står som en skildring av en elevs opplevelse av relevans i opplæringen på Vg1 og Vg2. En opplevelse er personlig, og vil dermed være forskjellig fra menneske til menneske. Imidlertid kan opplevelsene til enkeltpersoner skildres og brukes som støtte til større forskningsprosjekter og andre studier som søker å forklare ulike fenomener, men også støttes av andre forskningsprosjekter og studier (Yin, 2009, p. 164):164).

I følge Yin (ibid) vil analysene fra et singel casestudie ikke vil være egnet som grunnlag for en generell beskrivelse av en situasjon eller å trekke de store linjene i et samfunnsperspektiv. Derimot kan de belyse og utdype et tema, i dette tilfellet som en betraktning av hva studiens funn kan bety i denne bestemte konteksten.

³³ Samling i regi av Akershus Fylkeskommune i fbm prosjektet Fullføre og bestå, arrangert i Oslo, 27.3.2012.

Studien er et bidrag til å løfte elevens stemme. Blant rapporter og litteratur som er studert i forbindelse med singel-casestudien, er det voksne forskeres fortolkede forståelse av elevenes stemme som dominerer. Alvins (Alvin, 2011) rapport om rørleggerlæreren skiller seg ut, i det den presenterer elevens stemme; hans fortelling fra Vg1 og Vg2. I forordet til rapporten takker jeg Zits for den solide "Lytt-og-lær"-leksjonen denne undersøkelsen har vært, fordi Zits har snakket med en tydelig stemme og hatt klare meninger om opplæringen på Vg1 og Vg2. Han har minnet meg om at det er viktig og nødvendig å lytte til elevenes stemme, og å bidra til å løfte denne for at jeg og andre yrkesfaglærere skal kunne forstå bedre hvordan opplæringen kan tilpasses og tilrettelegges, planlegges og gjennomføres slik at den oppleves relevant for den enkelte.

Å lytte til og løfte elevens stemme kan innebære noen utfordringer. Vi voksne må tåle deres formuleringer, deres følelsesmessige utbrudd, frustrasjoner og kanskje også manglende resonnementer. Gjør vi det? Bli yrkesfagelevne hørt, eller har vi en tradisjon for at elevene skal holde fred og høre etter, respektere voksne, uten å etterspørre hensikt og/eller mening? Gjennom mediene ser samfunnsdebatten de siste årene ut til å fokusere på enkelte politikeres og voksnes krav til mer disiplin i skolen for å løse blant annet frafallsproblematikken, (Fremskrittspartiets Hovedorganisasjon, 2012; Ruud, 2009), fremfor å lytte til elevenes stemme om hva som skal til. Kan det være fordi man vurderer elevenes stemme som irrelevant, fordi den ikke er til stede, eller fordi vi ikke ønsker å høre elevenes stemme?

Generell del av læreplanens (Utdanningsdirektoratet, 1994) fokus på danning kan sees i sammenheng med debatten om mer disiplin i skolen og en myndighetsalder på 18 år. Hvis mer disiplin innebærer at elevene skal "danse etter voksnes pipe" gjennom videregående skole og dermed ikke kunne etterspørre relevans og mening i opplæringen, hvordan kan vi da forvente at de blir aktive samfunnsdeltagere med tro på demokrati og likestilling når de stiger inn i valglokalet på 18 års dagen sin? Øvelse i å lytte, reflektere og diskutere og erfaring med medvirkning vil være avgjørende for å bidra til at den enkelte ungdom blir et aktivt og deltagende menneske i samfunnet allerede fra myndighetsalderen av.

Zits sin skarpe kritikk av programfaglæreren på Vg1 som definerer dataelektronikk som irrelevant for ham, og som ikke ser ut til å bidra til at opplæringen i faget blir meningsfull, gjør at jeg undres over hvorfor Zits ikke krever mer av læreren. Er det virkelig slik som han ser ut til å mene, at hans stemme ikke vil bli hørt dersom han tar opp saken? I så fall mener jeg at dette er alvorlig, at han må få hjelp for å bli hørt, og at en eventuell etablert kultur som overhører elevenes stemme må endres.

Dersom elevens stemme ikke kan løftes gjennom daglig deltagelse i skolen, så blir det desto viktigere at den får hjelp og støtte til å løftes gjennom studier av fag- og yrkesopplæringen. Studiens funn

presenteres som en kombinasjon av sammenfatning av dybdeintervjuene og sitater av Zits i kap 4, og søker slik å bidra til å løfte elevens stemme.

Studien bekrefter skolenes og lærernes forpliktelse til å tilpasse opplæringen og nødvendigheten av relevant opplæringen fra og med Vg1. Utdragene fra bakgrunnsdokumentene, Læringsplakaten og Vurderingsforskriften det er henvist til i kap 2.1.1, viser at skolen og lærerne har en forpliktelse i forhold til å tilpasse opplæringen på Vg1 og Vg2 til den enkelte elev, slik at den blir relevant i forhold til elevens utdanningsplan –i de tilfellene eleven har en utdanningsplan. Elevmedvirkning og lærers ansvar i forhold til bevisstgjøring av den enkelte elev står sterkt i disse dokumentene. Nødvendigheten av at elevene opplever opplæringen som relevant allerede fra Vg1 knyttes til motivasjon, og er dokumentert i kap 2, 4 og 6.1, samt drøftet i kap 5.

Studiens funn om behov for fokus på relevans i fagopplæringen allerede fra oppstart på Vg1 støtter også funn hos Alvin og Haaland (Alvin, 2011; Haaland, 2005) Gjennom dybdeintervjuene med Zits bidrar studien til å understreke behovet for relevans i opplæringen.

Studiens funn bidrar til å støtte, utdype og belyse funnene i forskningsrapporten “Veien til yrkesrelevant opplæring fra første dag i Vg1” (Dahlback, et al., 2011). Først og fremst ved at studien viser at opplæringen må oppleves som relevant for den enkelte elev for å motivere til læring.

Studien bekrefter behovet for differensiert opplæring basert på elevenes ulike yrkesinteresser, og at PTF må være valgfritt slik at elevene får fordypning i sitt interesseområde. Å sørge for at elevene får fordype seg i eget interesseområde også gjennom PTF, vil være med på å styrke opplevelsen av at opplæringen er relevant.

Studiens funn bidrar til å bekrefte betydningen av at yrkesfaglæreren må ha både fag- og yrkespedagogisk kompetanse, og på hvor viktig utøvelsen av lærerrollen er for den enkelte elevs opplevelse av relevans i opplæringen. Hvordan lærer utøver sin rolle er avgjørende for Zits’ forståelse for relevans og for hans motivasjon. Dette anses som et viktig funn i studien og et bidrag til fagfeltet.

Innen fag- og yrkesopplæring i videregående skole finnes lærere med fagkompetanse og kjennskap til ulike fag. På den andre siden finnes den enkelte elev med sin forståelse av hva som er relevant fagkompetanse, tilegnet gjennom for eksempel skole, utplassering, yrkesmesser og venner/bekjente. Forståelsen for hva som er relevant fagkompetanse kan være mer eller mindre riktig, men vil i følge studiens funn være elevens utgangspunkt for å vurdere opplæringens relevans. Studien belyser nødvendigheten av at eleven på et så tidlig tidspunkt som mulig på Vg1 får kjennskap til hva som er relevant fagkompetanse. Da kan elevens vurdering bli mer realistisk, og han vil kunne forstå hvorfor fagene som inngår i opplæringen er relevant for ham.

Årsaken til at Zits ikke fikk denne kjennskapen på Vg1 er det ikke spurt om i studien, men funnene viser at han ikke har vært med på å tolke læreplanens innhold i forhold den sluttkompetansen han ønsker seg. Slik videregående opplæring er organisert i Kunnskapsløftet er det aktuelt å stille spørsmål ved om Zits' lærere på Vg1 hadde nødvendig kompetanse for å kunne konkretisere og eksemplifisere relevant fagkompetanse for ham. Vg1 elektrofag leder videre til 18 ulike lærefag. Den enkelte lærer har antagelig ett fagbrev, altså fagkompetanse innenfor ett lærefag, og dermed nødvendig kompetanse for å kunne eksemplifisere og vise yrkesutøvelse innenfor dette faget. Zits' lærer med svakstrømbakgrunn hadde kanskje ikke kjennskap nok til elektrikerfaget til å kunne konkretisere hvordan dataelektronikk er relevant for en elektriker? For Zits ble dette alvorlig i forhold til hans motivasjon. Hans fokus på jobb som viktigste motivasjonsfaktor var avgjørende for at han ikke skulket timene, og dermed sikret et vurderingsgrunnlag i faget. Studien viser at yrkesfaglærere må være både yrkespedagogisk og faglig kompetente og inneha faglig breddekompetanse for å kunne synliggjøre overføringsverdi og relevans av læringsarbeidet inn mot de ulike yrkene.

Studien bekrefter betydningen av utøvelsen av lærerrollen for elevens opplevelse av relevans og motivasjon, og støtter og utdyper forskningsrapporten Veien til yrkesrelevant opplæring fra første dag i Vg1s (Dahlback, et al., 2011) funn om at lærerteam må ha utdanning og arbeidserfaring innen lærefagene de utdanner elever til.

Flere studier som gir skildringer, eller på annen måte bidrar til utdyping av relevans i fag- og yrkesopplæringen, vil til sammen kunne gi innsikt og danne grunnlag for ytterligere fortolkninger av materialet. Fortolkninger som kan bidra til å gi en bred, helhetlig forståelse av hva yrkesrelevant opplæring i videregående skole innebærer og krever. Studien som følger Zits gjennom Vg1 og Vg2 på vei mot en elektriker-utdanning medvirker til å belyse og utdype forståelse for at elevene må oppleve opplæringen som relevant. Studiens funn bidrar til belyse og dokumentere et underforsket fagfelt.

Jeg elsker å lære, men hater å bli undervist.

Winston Churchill

Hva har jeg lært av Zits?? Zits blir ikke sett og hørt, ikke tatt på alvor, når han ikke forstår hvorfor han må ha irrelevant opplæring. Jeg har lært at den enkelte elevs stemme MÅ løftes og høres! Med lyttende lærere som kan forklare overføringsverdi, konkretisere og eksemplifisere, planlegge og gjennomføre differensiert opplæring, vil det være stor sjanse for at den enkelte elev opplever opplæringen som relevant. Igjen er jeg minnet om hvor betydningsfull utøvelsen av lærerrollen er.

Opplæringen ser ut til å styres mange ulike ting; skolens / lærernes tolkning av læreplanen, timeplaner, verksteder, utstyr, Vg2-tilbudet på den enkelte skole, etc. Så hva kan dette bety for elevene i klassen som har yrkesvalg som ligger mindre tett til læreplanen enn elektrikerfaget? Dataelektronikere som må koble stikkontakter, for eksempel? Gjennom studiet har jeg lært å stille spørsmålstegn ved det etablerte, og å være kritisk også til praksis som ser ut til å være velbegrunnet og gjennomprøvd.

Arbeidet med singel-casestudien og rapporteringen av den har vært en lang, lærerik og utfordrende reise. Først og fremst har det vært veldig lærerikt å gjennomføre de tre dybdeintervjuene, og ikke minst å transkribere dem. Til tross for min skepsis til dette "gammeldagse" tiltaket må jeg i etterkant innrømme at det var en utrolig nyttig prosess. Arbeidet med transkriberingen ga meg den virkelige innsikten i hva dybdeintervjuene ga av informasjon. Neste gang jeg støter på denne utfordringen vil nok ikke skepsisen være like påtakelig.

Å sette meg inn i en vitenskapelig tilnæringsmåte til en studie har vært den store utfordringen. Du verden så greit alt kan fremstå på en forelesning –og hvor komplisert det kan fremstå når arbeidet skal utføres! Medstudenter og studieveiledernes rolle har uten tvil vært avgjørende for studiens fremdrift og min personlige utvikling og forståelse for tematikken.

I løpet av studietiden har jeg lest mye. Faglitteratur, skjønnlitteratur, aviser, nettaviser og rapporter. Dette har gitt meg en mye bredere innsikt i fag- og yrkesopplæringen enn jeg hadde ved inngangen til studiet, og har bidratt til at jeg i løpet av perioden har endret arbeidssituasjon og vært langt mer aktiv på ulike arenaer i debatter om fag- og yrkesopplæringen. Studiet og nyervervet innsikt har gitt meg mulighet til å undervise som vikar ved Høgskolen i Oslo og Akershus på etter- og videreutdanning, og på yrkesfaglærerutdanningen innenfor Design og Håndverk. Spesielt i veiledning av studenter har jeg oppdaget at jeg har lært mye på masterstudiet og jeg opplever at jeg har blitt sikrere når jeg veileder studenter i utviklingsarbeid og rapportskrivning.

Singel-casestudien ble gjennomført som et solo-prosjekt. I en hektisk hverdag vurderte jeg det som mest hensiktsmessig å jobbe alene, fordi jeg vanskelig kunne tilpasse meg andres antagelig like hektiske hverdager. Dette er ikke nødvendigvis den arbeidsformen som passer meg best, og jeg kunne slik sett ønsket å gjennomføre studien som del av et team. Det kunne gitt flere muligheter i forhold til omfang og metodevalg, som igjen kunne initiert bredere og dypere diskusjoner knyttet til funn og drøftinger. Å jobbe på team ville antagelig vært mer lærerikt på både godt og vondt –den erfaringen må imidlertid vente inntil en eventuell mulighet byr seg.

Læringsutbyttet av studiet har på alle måter vært stort, og det er jeg glad for! Men det har også vært en krevende studietid, først og fremst i form av tid, fordi jeg ikke har hatt mulighet til å jobbe i redusert stilling. Evnen til å jobbe strukturert og målbevisst bidro til at jeg kunne levere inn rapporten til normert tid, men erfaringene om hvor tidkrevende en slik studie er, gjør at jeg ikke vil gå videre med forsknings- og utviklingsarbeid som en bi-virksomhet til jobb. Skulle det by seg en mulighet for å jobbe med forsknings- og utviklingsarbeid på team og innenfor en fast stilling, er jeg derimot absolutt positiv til det.

LITTERATURLISTE

Alvin, M. L. (2011). En masteroppgave om hvordan struktur og styringsdokumenter i Kunnskapsløftet påvirker gjennomføringen og innholdet i rørleggerutdanningen. Høgskolen i Akershus.

Arnesen, A.-L., & Sollie, U. (2003). Differensiering og tilpasset opplæring: om forutsetninger og hindringer for å realisere Mønsterplanens intensjoner om å ta hensyn til elevforskjeller i skolens undervisning av (Vol. 2003 nr 11). [Oslo]: Høgskolen i Oslo.

Bruner, J. S. (1999). *Mening i handling*. Århus: Klim.

Bø, I., & Helle, L. (2008). Pedagogisk ordbok: praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi. Oslo: Universitetsforl.

Bø, O. (1995). *FoU-metodikk*. [Oslo]: TANO.

Dahlback, J., Hansen, K., Haaland, G., & Sylte, A. L. (2011). Yrkesdidaktisk kunnskapsutvikling og implementering av nye læreplaner (KIP): veien til yrkesrelevant opplæring fra første dag i Vg1 : rapport fra et aksjonsforskningsprosjekt knyttet til implementering av nye læreplaner i ulike yrkesfaglige utdanningsprogram (Vol. 1/2011). Bekkestua: Høgskolen.

Dewey, J. (2005). *Demokrati og uddannelse*. Århus: Forlaget Klim.

Engelstad, F., & Ødegård, G. (2003). *Ungdom, makt og mening*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Gordon, T., Burch, N., & Seljelid, T. (1999). *Snakk med oss, lærer!: trening i kommunikasjon og konfliktløsning*. Oslo: Grøndahl Dreyer.

Grønmo, S. (1996). Forholdet mellom kvalitative og kvantitative tilnærminger i samfunnsforskningen *Kvalitative metoder i samfunnsforskning* (pp. S. 73-108). Oslo: Universitetsforl.

Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforl.

Haaland, G. (2004). Samfunns-/yrkes- og individforankret opplæring i studieretning formgivingsfag (Vol. nr 4/2004). Lillestrøm: Høgskolen.

- Haaland, G. (2005). *Forskjellighet og mangfold - muligheter eller begrensninger for individ og arbeidsplass?: et aksjonsforskningsprosjekt med studier av læring i daglig arbeid, gjennom medvirkning, demokratiske prosesser og interessedifferensiering*. Roskilde Universitetscenter. Forskerskolen Livslang Læring, Roskilde.
- Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet: en innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Handal, G., & Lauvås, P. (1999). *På egne vilkår: en strategi for veiledning med lærere*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Hernes, G. (2010). Gull av gråstein: tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring (Vol. 2010:03). Oslo: Forskningsstiftelsen FAFO.
- Hiim, H., & Hippe, E. (1989). *Undervisningsplanlegging for yrkeslærere*. Oslo: Universitetsforl.
- Illeris, K. (2000). *Læring*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Illich, I. (1973). *Det skoleløse samfunn: om å flytte læring fra skolestua ut i dagliglivet*. Oslo: Dreyer.
- Kirke- utdannings og forskningsdepartementet. (1993). *Generell del av læreplanen*.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Maltén, A. (1982). *Skolen - oppdrager og kunnskapsformidler*. Oslo: Tanum-Norli.
- Markussen, E. (2003). Valg og bortvalg: om valg av studieretning i og bortvalg av videregående opplæring blant 16 åringer i 2002 : første delrapport i prosjektet Bortvalg og kompetanse (Vol. nr 5/2003). Oslo: NIFU.
- Markussen, E., Sandberg, N., Lødding, B., & Frøseth, M. W. (2008). Bortvalg og kompetanse: gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002 : hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner fem år etter (Vol. 13/2008). Oslo: NIFU STEP.
- Meld. St. 44 (2008-2009). (2009). *Utdanningslinja*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Mjelde, L., & Tarrou, A. L. H. (1992). *Arbeidsdeling i en brytningstid: yrkespedagogiske utfordringer i skole og arbeidsliv*. [Oslo]: Ad notam Gyldendal.
- Nilsen, S. E., & Sund, G. H. (2008). *Læring gjennom praksis: innhold og arbeidsmåter i yrkesopplæringen*. Oslo: PEDLEX norsk skoleinformasjon.

- NOU 2008:18. (2008). *Fagopplæring for framtida. Karlsenuvalget*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforl.
- Rønhovde, L. I. (2010). *- og noen går det trill rundt for!: om hjernen, tenåringer og pedagogisk praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Skjervheim, H. (1996). *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Oslo: Aschehoug.
- St meld nr 30 (2003-2004). (2004). *Kultur for læring*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- St meld nr. 31 (2007 2008). (2008). *Kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Stette, Ø. (Ed.). (2008). *Opplæringslova og forskrifter. Utdrag for videregående opplæring i skole*. Oslo: PEDLEX norsk skoleinformasjon.
- Utdanningsdirektoratet. (1994). *Læreplan Generell del*: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet. (2006a). *Læreplan Elektrikerfaget Vg3* Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet. (2006b). *Læreplan Elektrofag Vg1*: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet. (2006c). *Læreplan Elenergi Vg2*: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet. (2006d). *Læreplan Prosjekt til fordypning*: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet. (2006e). *Prinsipper for opplæringa*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Vibe, N., Brandt S.S., Hovdhaugen E (2011). *Underveis i videregående opplæring. Evaluering av Kunnskapsløftet. Underveisrapport fra prosjektet "Struktur, gjennomføring og kompetanseoppnåelse"*. Oslo: Direktoratet.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: design and methods*. Los Angeles: Sage.

Nettsider, avisartikler, nettartikler, etc.

Brekke, B. (Writer). (2009). Sånn er livet. In NRK (Producer). Oslo. Også Tilgjengelig på forespørsel.

Eidem, Å. (2007, 27.07.2007). Varsko for kulturfagene *Aftenposten*. Retrieved from http://www.aftenposten.no/kul_und/article1903036.ece

Fremskrittspartiets Hovedorganisasjon. (2012). Vi mener. Skole og utdanningspolitikk., from www.frp.no

Halvorsen, K. (2010a, 05.10.2010). En mer praktisk skole, *Aftenposten*. Retrieved from <http://www.aftenposten.no/meninger/debatt/article3841523.ece>

Halvorsen, K. (2010b, 04.11.2010). Flere skal gjennomføre, *Aftenposten*. Retrieved from <http://www.aftenposten.no/meninger/debatt/article3888753.ece>

Hauge, A. D. (2009, 23.02.2009). Alle strøk til svenneprøven, *Aftenposten*. Retrieved from <http://www.aftenposten.no/jobb/article2940657.ece>

Iversen, L. B. (2009, 02.03.2009). Bilen treger ikke diktanalyse, *Aftenposten*. Tilgjengelig på forespørsel.

Kolstad, T. (2009, 30.06.2009). Kunnskapsløftet ga dårlige karakterer, *Aftenposten*. Retrieved from <http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/article3146790.ece>

Kunnskapsdepartementet. (2006). Kunnskapsløftet, from <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/grunnopplaring/kunnskapsloftet.html?id=1411>

Kunnskapsdepartementet. (2011). Yrkesretting av Kunnskapsløftet Retrieved 13.07.2011, 2011, from <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/pressemeldinger/2011/yrkesretting-av-kunnskapsloftet.html?id=651538>

Klette, E. T. (2009, 03.06.2009). Annerledes skolehverdag, *Nordstrand blad*. Tilgjengelig på forespørsel.

Madsen, P. A. (2011, 15.07.2011). Yrkesfag i krise, *Aftenposten*. Tilgjengelig på forespørsel.

Mauren, A. (2009, 11.02.2009). Trenger flere kokker og mer søl, *Aftenposten*. Retrieved from <http://www.aftenposten.no/fakta/innsikt/article2918713.ece>

Paulsen, T. M., Hårberg Guri Bente, Grønli Gro Nedberg. (2011). Modning og læring, from <http://ndla.no/node/16772>

Ruud, S. (2009, 22.05.2009). FrP ser de store utfordringene i innvandringspolitikken, *Aftenposten*. Tilgjengelig på forespørsel.

Språkrådet, U. i. O. (2010). Bokmålsordboka | Nynorskordboka, from <http://www.dokpro.uio.no/perl/ordboksoek/ordbok.cgi?OPP=fenomenologi&begge=S%F8k+i+begge+ordb%F8kene&ordbok=begge&s=n&alfabet=n&renset=j>

Sætre, S. (2011, 8 - 14.07.2011). De frafalne, *Morgenbladet*, p. 4. Tilgjengelig på forespørsel.

Utdanningsdirektoratet. (2006f). Struktur i videregående opplæring: www.udir.no.

Utdanningsdirektoratet. (2010). *Endring av læreplaner sommeren 2010*. Oslo: Udir.no Retrieved from <http://www.udir.no/Lareplaner/Grep/endinger/Endring-av-lareplaner-juni-2010/>.

Vilbli.no. (2006). Vil Bli no Videregående opplæring, from http://www.vilbli.no/4DACTION/WA_Forsiden?Niva=V&TP=05.02.12

World Skills. (2010). Elektriker. Elektrofag – yrkesfagenes realfaglinje, from <http://www.worldskills.no/yrke-og-utdanning/fag/elektriker/>

Bibliografi

Dahlback, J., & Arnkvern, I.-J. (2000). *Kransen*. Høgskolen i Akershus. Institutt for yrkespedagogikk, Bekkestua.

Hovland, K. (2009). Om å fullføre videregående skole (pp. 25): Høgskolen i Akershus. Upublisert.

Johannessen, H. S.: HiAk, 05.10.2010 i *Aftenposten* om behov for kompetanseløft i utdanning av fagarbeidere <http://www.aftenposten.no/meninger/article3303696.ece>

Johnsrud, G. (2009). Kan en praktisk-pedagogisk endringsprosess føre til mindre frafall i videregående skole? -Hvordan berøre kompetansemål i fellesfag gjennom dokumentasjon av en arbeidsprosess. : Høgskolen i Akershus. Upublisert.

Lied, R., Solbakken, T-R.: Nestleder i Utdanningsforbundet om praksisretting av yrkesfagene i *Aftenposten* 28.10.2010 <http://www.aftenposten.no/meninger/debatt/article3888753.ece>

Midtland, D. A. (2009). En praktisk, tverrfaglig og yrkesrettet skolestart på Vg1. Bygg og anleggsteknikk, Hellerud vgs. En evaluering av de seks første ukene i skoleåret. Hvordan tilrettela og gjennomførte lærerne tiltakene, og hvordan opplevde elevene dette? : Høgskolen i Akershus. Upublisert.

VEDLEGG

Vedleggsoversikt.

Vedlegg 1.: Anonymisert samtykkeerklæring fra Zits; signert av ham og foreldrene.

Vedlegg 2.: Intervjuguide 1 –benyttet i Dybdeintervju1

Vedlegg 3.: Intervjuguide 2 –benyttet i Dybdeintervju 2 og 3

Vedlegg 4.: Tillatelse til å benytte bilde av Zits fra Jim Borgman

Vedlegg 1.: Anonymisert samtykke-erklæring

SAMTYKKE

██████████ bekrefter med dette å ha blitt forespurt av masterstudent ved Høgskolen i Akershus, Kjersti Hovland, om å bli intervjuet om sin opplevelse av opplæringen som gis på Vg1 og Vg2. Han er forespurt og informert muntlig om hensikten ved prosjektet, før denne samtykkeerklæringen forelegges ham og hans foresatte.

Oppsummert er hensikten med intervjuene å finne ut av hvordan ████████ opplever opplæringen han får i videregående skole, sett i forhold til hans utdanningsplan. Han ønsker å bli elektriker, og har kommet inn på sitt førstevalg på videregående skole. For å finne ut av om ████████ opplever opplæringen han får som relevant, vil han bli intervjuet tre ganger. To ganger i løpet av Vg1 og en gang i løpet av Vg2.

Svarene og forklaringene ████████ gir vil bli brukt i rapporten "Hva skal jeg med det?", som leveres for vurdering mai 2012. Rapporten publiseres etter dette via Høgskolen i Akershus, og vil være tilgjengelig ved høgskolens bibliotek. Rapportens funn kan benyttes for eksempel for å understøtte og utdype andre prosjekter som omhandler samme tema.

██████████ vil bli anonymisert og hans navn skiftet ut med et fiktivt navn –Zits- i rapporten. Det kan likevel forekomme en mulighet for at enkelte personer kan spore ████████ på bakgrunn av de opplysninger som fremkommer gjennom intervjuene. ████████ og hans foresatte er gjennom denne samtykkeerklæringen informert om dette forholdet.

Vi; ████████ og hans foresatte, bekrefter med dette at ████████ sier jeg villig til å delta i undersøkelsen "Hva skal jeg med det?" som belyser hans opplevelse av opplæringen som gis i Vg1 og Vg2. ████████ har fått god tid til å tenke gjennom spørsmålet, og det er ikke utøvet press eller utlovet noen form for belønning for å overtale ████████ til å delta i undersøkelsen.

Akershus, oktober 2010.

Sign; Zits f 1994

Sign; mor

Sign; far

Vedlegg 2.: Intervjuguide 1 –benyttet i Dybdeintervju1 desember 2010.

Hva	Belyser problemstillingen gjennom:
Hvem er du?	Bakgrunn
Hvorfor søkte du Vg1 Elektrofag? Var dette førstevalget ditt? Du ønsker å bli elektriker? Hvor lenge har du tenkt på at du kunne tenke deg å bli det?	Bakgrunn Utdanningsplan
Hvordan vil du beskrive deg selv i timene –er du faglig aktiv? Ganske, veldig eller litt?	Bakgrunn
Du har tre programfag. Kan du si litt om disse og hvordan du opplever undervisningen i disse fagene? (hver for seg / tverrfaglig?)	MAKVISSK Lærerrollen Læringsplakaten
Er det noe innen elektrikerfaget du er spesielt opptatt av / interessert i? Har du evt fått fordype deg i dette? Hvordan?	Læringsplakaten
Når du jobber praktisk –er det du selv som planlegger arbeidet? Får du veiledning mens du jobber?	MAKVISSK Lærerrollen
Har du opplevd undervisningen som variert i år? (eller foregår den alltid på samme måte?) Hvordan?	MAKVISSK Lærerrollen
Får elevene opplæring på forskjellig måte?	Læringsplakaten Lærerrollen
Hvordan har du fått være med på å påvirke egen skolehverdag / opplæring?	Læringsplakaten Lærerrollen
PTF. Hvor mange timer i uka? Hva gjør dere da? Utplassering?	Læringsplakaten
I forhold til ditt ønske om å bli elektriker; opplever du at det du lærer på skolen er relevant? Tror du at du vil få bruk for det du lærer som elektriker?	Læringsplakaten
Er det noe som <u>ikke</u> er relevant? Hva? Hvorfor?	Læringsplakaten

<p>Hva savner du i opplæringen så langt? (faglærte lærere, utstyr/verktøy, utplassering, elevbedrift, bedriftsbesøk, samarbeid med tømrere, rørleggere, murere... tverrfaglig opplæring, matte)</p>	<p>MAKVISSK Læringsplakaten Lærerrollen</p>
<p>Noe mer du har lyst til å fortelle om?</p>	<p>Åpent</p>

Vedlegg 3.: Intervjuguide 2 –benyttet i Dybdeintervju 2 og 3 juni 2011 og desember 2011.

Hva	Belyser problemstillingen gjennom:
Hvem er du?	Bakgrunn
Hvilken skole og linje går du på?	Bakgrunn
Er det fortsatt din plan å bli elektriker? Ikke forandret plan?	Utdanningsplan
<u>Kun 3 intervju:</u> Er du i klasse med de samme elevene som på Vg1, eller er dere en helt ny gjeng?	Bakgrunn
Du snakket ved juletider på Vg1 om det sosiale miljøet i klassen. Kan du si litt om hvordan det er nå?	Bakgrunn Læringsplakaten
Er alle inkludert i miljøet, eller er det noen som er litt på utsiden?	Bakgrunn
Kan du si litt om lærerne dine? De du har i programfag?	Lærerrollen
Er de faglig flinke? Engasjerte?	Lærerrollen
Du sa ved juletider på Vg1 at lærerne ble slitne av dere elevene, fordi dere var ganske aktive og urolige og i godt humør. Hvordan er det nå?	Lærerrollen
Får du være med på å legge planer for opplæringen? Mene noe om hva slags tema dere skal ha, hva slags metoder som skal brukes, hvordan dere skal jobbe?	Læringsplakaten Lærerrollen
Gir lærerne samme opplegget til alle elevene, eller gir de forskjellige oppgaver og passer på at du som vil bli elektriker får oppgaver som passer til den retningen du har lyst til å gå videre på, mens han som har lyst til å drive med dataelektronikk får oppgaver som til det?	Læringsplakaten Lærerrollen
Har dere et klart skille på timene? Dataelektronikk-timer, elenergi-timer, automasjonstimer?	MAKVISSK
Kunne de vært blandet? (dersom ja på forrige)	MAKVISSK
<u>Kun 3 intervju:</u>	Læringsplakaten

Du fordypet deg i sterkstrøm på Vg1. Hvordan er PTF i år, på Vg2?	MAKVISSK
Vil du få bruk for det du lærer i PTF som elektriker?	Læringsplakaten
I PTF –hvem bestemte hva dere skulle drive med?	Læringsplakaten Lærerrollen
Har dere hatt mest praktisk eller teoretisk arbeid i disse timene? Har det praktiske arbeidet har vært relevant for deg som skal bli elektriker?	Læringsplakaten Lærerrollen
Du kom inn på førstevalget ditt på videregående. Jeg går ut fra at du da var motivert og hadde lyst til å gå der. Hvordan er det nå?	MAKVISSK Læringsplakaten
Hvis du kunne valgt om du skulle gå to år på skole og så to år i lære, eller ett år på skole og tre i lære, hva hadde du gjort da?	MAKVISSK Læringsplakaten
Hva er det som motiverer deg nå?	MAKVISSK Læringsplakaten
<u>Kun 2 intervju:</u> Har du noen spesielle forventninger til skoleåret som kommer? Altså Vg2?	MAKVISSK Læringsplakaten
<u>Kun 2 intervju:</u> Hva slags linje søker du på Vg2?	Bakgrunn
Hva av den undervisningen du har fått hittil i år har vært relevant for deg som vil bli elektriker?	Læringsplakaten MAKVISSK
Har du en formening om hva du trenger opplæring i? Hva er det?	Læringsplakaten Forståelse for kompetansebehov
Hva vet du egentlig om elektrikerfaget og hva det går ut på –hva de driver med?	Læringsplakaten Forståelse for kompetansebehov
Vet du hva en elektriker trenger av fagkompetanse?	Læringsplakaten Forståelse for kompetansebehov
I første intervju var du ganske klar på at du lærte ting på skolen som du som elektriker ikke hadde bruk for å kunne. Hva tenker du om det nå?	Læringsplakaten Forståelse for kompetansebehov
Det du vet om elektrikerfaget –hvor har du fått med deg fra?	Bakgrunn
Læringsmiljøet i klassen din –hvordan er det?	Bakgrunn

Har de fleste i klassen din en utdanningsplan? Altså vet hva de vil bli?	Bakgrunn
Hva tenker du om fremtiden?	Utdanningsplan
<u>Kun 2 intervju:</u> Hva gjør du hvis du ikke kommer inn på Vg2?	Utdanningsplan
Er det noe du har lyst til å fortelle om fra opplæringen i skole? Hvordan det har vært, sett i forhold til at du vil bli elektriker?	Åpent
Tenker du at du har hatt bruk for det du har lært på skolen hittil?	Læringsplakaten
Fellesfagene –har de vært interessante?	Læringsplakaten MAKVISSK
Noe mer du ønsker å fortelle?	Åpent

Vedlegg 4.: Tillatelse til bruk av Zits-bilde

Kjersti Hovland

Fra: Cartoonists, KFS [kfs-cartoonists@hearst.com]
Sendt: 16. april 2012 21:57
Til: kjhovl@online.no
Emne: Reply from cartoonist Jim Borgman

Hi Kjersti,

Yeah, I think that would be fine. Thanks for asking. Good luck with your master-report!

jim Borgman

-----Original Message-----

From: contact@zitscomics.com [<mailto:contact@zitscomics.com>] On Behalf Of kjhovl@online.no
Sent: Monday, April 16, 2012 8:16 AM
To: Cartoonists, KFS
Subject: [general feedback] Picture

Kjersti Hovland sent a message using the contact form at
<http://www.zitscomics.com/contact>.

Hi!

Is it ok with you that I use the picture on you front web-page as an illustration in my master-report?

My study is related to vocational training in Norway at the University of Oslo and Akershus, and the picture will of course be adressed with authors name and web-page.

Regards, Kjersti.

No virus found in this message.

Checked by AVG - www.avg.com

Version: 2012.0.1913 / Virus Database: 2411/4940 - Release Date: 04/16/12