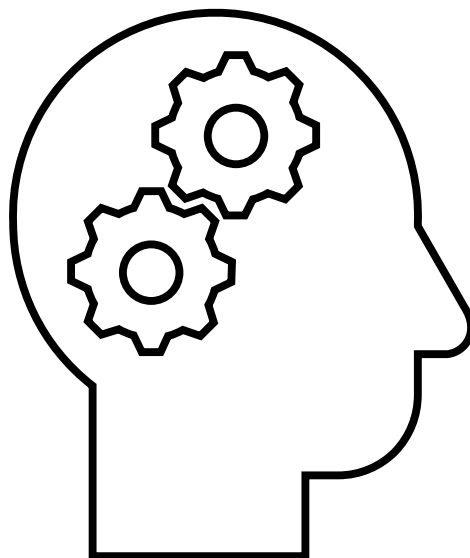


Masteroppgave
Yrkespedagogikk
Mai 2018

TIP elevens læring i bedriftspraksis



LASSE SJØDAHL ERIKSEN

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier
Institutt for yrkesfaglærerutdanning



OsloMet – Storbyuniversitetet (tidl. Høgskolen i Oslo og Akershus)

Forord

Dette arbeidet kom i gang som følge av min fasinasjon for å la elever oppleve virkeligheten i bedrift, og min erfaring med at bedriftspraksis oftest bidrar positivt i elevers utvikling og læring.

Jeg hadde sett at ikke alle elever fikk oppleve denne virkeligheten, hvilket jeg mente var en stor urett mot både elevene og retningslinjene for fagopplæringen.

Når samfunnet viste stort fokus på yrkesfag og frafall, tenkte jeg på løsninger med bruk av yrkesfaglig fordyping og bedriftspraksis.

Utgangspunktet for disse tankene var min tro på at bruk av elever i bedriftspraksis kunne skape gode verktøy for å kvalifisere ungdom best mulig til å møte ulike krav og forventninger som finnes i arbeidslivet.

Jeg vil rette en spesielt stor takk til informantene som er hele grunnlaget for denne oppgaven. Takk også, arbeidsgivere, kollegaer og samarbeidspartnere på tidligere og nåværende arbeidsplass. Dere har vært tålmodige i samtaler og fleksible rundt arbeidssituasjonen under masterarbeidet. Takk for alle gode samtaler rundt temaet elever i bedriftspraksis.

Takk til læringsgruppa og veilederne Karine og Arne-Roar, som tålmodig og skritt for skritt, har veiledet meg gjennom min kamp i arbeidet med den akademiske formen, refleksjoner og utfordringer underveis. Uten støtte fra veileder i den hektiske slutfasen, ville ikke denne masteroppgaven sett dagens lys innenfor normert tid.

Tusen takk også til min kjære Mette som tålmodig har holdt «fortet» og latt meg arbeide med oppgaven. Dennis, Mia, Celina og Erik må også takkes. Dette er barn og bonusbarn som nå uttrykker stor glede for at mitt studium er i sin siste fase, og at jeg snart bli mer tilgjengelig.

Halden 13.05.18



Lasse Sjødahl Eriksen

Sammendrag

Temaet i denne masteroppgaven er bruk av bedrifter som et ledd i fagopplæringen for TIP elever.

Hensikten er å få økt innsikt i hvordan bedriftspraksis påvirker elevenes læring.

Mitt ønske er at resultatene fra denne masteroppgaven skal motivere bedrifter og skoler til å videreutvikle et tettere gjensidig fordelaktig samarbeid, der de utnytter bedriftspraksis til sitt fulle potensiale.

Hovedteorien i oppgaven er læring i praksisfellesskap. Kategoriene *Mening, Identitet, Praksis og felleskap* ble brukt som grunnlag både i analyse og drøfting.

Analysen har også blitt bearbeidet gjennom kategoriene *påvirkning og læring* som er hovedbegrepene i problemstillingen.

Innsikt i problemstillingen *Hvordan påvirker bedriftspraksis TIP elevers læring?* -Har fremkommet kvalitativt gjennom formelle samtaler, enkeltintervjuer og gruppeintervju. Utvalget av informanter var fire lærere og tretten TIP elever som alle hadde erfaring med bedriftspraksis.

Resultatene peker i retning av at bedriftspraksis har stor påvirkning på TIP elevers læring. Elevene blir påvirket av alvoret av å føle seg som en del av felleskapet i bedrift, og dette leder til personlig utvikling, faglig læring og læring om seg selv i faget, og i konteksten. Å være en del av felleskapet i bedrift kan bidra til at elevenes motivasjon øker, og at de kan prestere bedre når de kommer tilbake på skolen.

Jeg finner det spesielt interessant der funn som omhandler påvirkningen, når elevene får bekreftet fagkunnskaper gjennom å kunne mer enn en lærer eller en ansatt i bedrift.

Viktig er også funnene som omhandler følelser. Det viser seg at det er stor kontrast mellom hva elevene føler når de er i skolens undervisningslokaler, kontra produksjonslokaler i bedrift. Gjennom drøfting av teori, erfaringer og empiri, fant jeg at disse følelsene kan virke aktiverende og passiverende for elevens utvikling, hvilket kan ha signifikant innvirkning på utvikling og læring.

Summary

The topic of this report is the use of companies as a part of vocational training for TIP students. The purpose is to increase the knowledge in how work experience affects student learning.

I hope that the result of this report can motivate both companies and schools to further develop their collaboration to an even closer relationship, that is mutually beneficial for both parties.

The main theory in this thesis is: “learning in a work environment community”. The categories “meaning”, “identity”, “practice” and “community” were used as a basis in both analysis and discussion. The analysis has also been processed through the categories “influence” and “learning”, which are the main terms in the thesis question.

The knowledge of the thesis question “How does work experience affect TIP students learning”, has emerged qualitative through formal conversations, single interviews and group interviews. The selections of informants were four teachers and thirteen TIP students, all with work experience as a part of their education.

The results points to that the use of work experience as a part of education, largely affects TIP students learning. Students are influenced by the seriousness of being part of a company, which in turn leads to personal development and learning.

Being a part of a company enhances the students motivation and performance when returning to school.

I find particular interest in the findings regarding how students are affected when getting their knowledge confirmed by knowing more about a specific topic or work task than their teacher or co-worker.

The findings regarding emotions are also important. As it turns out, the students emotions related to the school environment versus their emotions for the work environment, are significantly different. By discussing theory, experience and thesis question, I found that these emotions can activate or restrain student development and learning.

Innhold

Forord	1
Sammendrag	2
Summary	3
Innhold	4
1 Innledning	6
1.1 Hvem er jeg?	6
1.2 Begrepsavklaringer	10
1.3 Hvorfor er dette aktuelt akkurat nå?	12
1.4 Problematisering	13
1.5 YFF og rammer for bedriftspraksis	19
2 Teori	22
2.1 Hva vet vi fra før om elevenes opplevelser?	22
2.2 Teoretisk faglig plattform	28
2.3 En sosial teori om læring	35
2.4 Signifikant læring og læringsfelleskap	45
2.5 Følelser	47
3 Metode	51
3.1 Kvalitativ tilnærming	51
3.2 Hermeneutiske og fenomenologiske prinsipper	53
3.3 Struktur på innhenting av data	55
3.4 Analyse av data	66
3.5 Metodekritikk	74
3.6 Søknad til Norsk Senter for forsknings Data (NSD)	76
4 Resultater og drøfting	77
4.1 Oppsummering og konklusjon	91
4.2 Veien videre	94
Referanser	96
Vedlegg	99

Figurliste

Figur 1 Praksismodell inspirert av Wenger	18
Figur 2 Funn Oppgave Mayp 4200 Lasse S Eriksen(Eriksen, 2015a)	26
Figur 3 Didaktiske relasjonsmodell (Egen modell etter Hiim & Hippe, 2001, p. 24)	30
Figur 4 Komponenter i en sosial teori om læring, etter Wenger. (Wenger, 2012, p. 143).....	40
Figur 5 Praksisdimensioner som egenskap ved et fællesskab (Wenger, 2004a, p. 90).....	43
Figur 6 Innhenting og analyse av kvalitative data underveis.	55
Figur 7 Tavle 1. Formell samtale lærere	57
Figur 8 Tavle 2. Formell samtale lærere	58
Tabell 1 Oversikt utarbeidelse intervjuguide	69
Tabell 2 Analyse. Skjerm bilde av regneark, analyse alle kategorier Wenger.....	70
Tabell 3 Analyse. Skjerm bilde av regneark, analyse sortert i kategori	71
Tabell 4 Følelser som kom fram i skole og bedrift	89

1 Innledning

Nedenfor sier jeg noe om hvem jeg er som undersøker dette temaet, fordi jeg vil gjøre mitt ståsted så tydelig som mulig.

1.1 Hvem er jeg?

August 1998 tok jeg fagbrev som bilmekaniker etter ca. to år på videregående skole, og nesten to år som lærling. Den gang het det grunnkurs, med påfølgende videregående kurs 1 og 2. Jeg gikk ut i lære midt i VK2.

Som lærling ble jeg raskt kastet ut i nye ting, fikk store utfordringer, ansvar og vist full tillitt. Jeg opplevde at kolleger trodde på meg, både som menneske og som mekaniker.

Etter en skade ble det fysisk veldig vanskelig å fortsette som mekaniker. I en overgangsordning fikk jeg arbeidsoppgaver på verkstedets kundemottak og delelager. Igjen ble jeg vist tillitt, og fikk nye utfordringer. Dette resulterte i at en midlertidig endret arbeidssituasjon ble permanent, fordi en sjef så potensiale i meg og i det arbeidet som jeg utførte.

Dette ble min fødsel i arbeidslivet og la grunnlaget for mine første refleksjoner rundt det å lære ved å gjøre noe praktisk.

Jeg ønsket å bli mekaniker og jeg likte utfordringer. Det jeg likte best med utfordringer var når den vemmelige usikre følelsen ble borte, og følelsen av mestring tok over. Ved ettertanke ser jeg at det å bli kastet ut i nye ting i de aktuelle praksisfellesskapene, er de situasjonene hvor jeg har lært mest og best. Jeg tålte det utrygge og ukjente fordi jeg hadde trygge rammer og noen som trodde på meg. Jeg fikk også relativt raskt egen tro på at jeg kunne mestre og lære nye ting. I ettertid ser jeg at måten jeg ble behandlet på, og tilbakemeldingene jeg fikk på arbeidsplassen, hadde betydelig innvirkning på min selvfølelse.

Jeg husker godt første gangen jeg skiftet arbeidssted, og samtalene jeg hadde med meg selv i forkant av dette. Er jeg god nok faglig til å være mekaniker på disse nye bilmerkene? Er det godt arbeidsmiljø for meg, og klarer jeg å bli en del av det?

Nå kan jeg reflektere over hvor viktig det har vært for min utvikling, å erfare at det gikk bra.

Ved å tenke tilbake på min videregående skolegang, kjenner jeg igjen mye av det samme som jeg opplever å se blant elevene i dag. Skolen er en arena som av elevene blir tatt mindre på alvor enn arenaene ute i bedriftene. Jeg undres faktisk på om dette gapet mellom skole og arbeidsliv er større i dag, enn når jeg selv var elev. Ved å bruke tidlig bedriftspraksis tror jeg elevene ser «alvoret» der i virkeligheten og at omstendighetene rundt det kan fremskynde «modning» av de fremtidige arbeidstagerne. Jeg undrer meg over hvilke mekanismer som gjør det slik.

Høsten 2004 startet jeg som fagarbeider på en videregående skole i Østfold. Her arbeidet jeg som tilleggsressurs og skulle gi ekstra støtte til enkeltelever. Igjen opplevde jeg at noen trodde på meg. Jeg fikk etter hvert undervise, og senere fikk jeg kontaktlæreransvar for en «innføringsklasse», det vil si en gruppe elever som ikke visste hva de ville bli. Disse elevene fikk prøve seg i ulike bedrifter til de fant ut hva de ønsket å drive med. Deretter startet de, eller fortsatte de, på sin yrkesutdanning i den videregående skolen. Jeg erfarte at bedriftspraksis praktisk talt var et virkemiddel som særlig bidro til at elevene fant ut hva de ønsket å bli.

Når jeg i 2004 startet som fagarbeider for å følge opp enkeltelever, opplevde jeg noe som for meg var helt spesielt og avgjørende for mitt fremtidige yrkesvalg. En lærekollega tok i mot en elev på kontoret for å vise ham en sveiseøvelse. Sveiseøvelsen gikk ut på å sveise sammen to metallplater hvor selve sveisen var cirka 200 millimeter lang, og platene cirka 5 millimeter tykke.

Jeg stod ved siden av og så at sveisen som eleven viste frem var helt forferdelig. Det var åpenbart at dette var langt ifra godt nok, og jeg ventet spent på hva læreren skulle si til eleven. Det han gjorde fikk meg til å forelske meg i læreryrket, og jeg fikk stor respekt for makten en lærer har til å bygge motivasjon og mestringsfølelse hos elevene.

Læreren gransket arbeidsstykket nøye på begge sider og dro en kulepenn frem og tilbake over sveisen mens det var helt stille i rommet. Eleven ventet i spenning og strålte da læreren skrøt av de cirka 5 millimeterne av sveisen som oppfylte kravene noenlunde. Eleven ble motivert og fikk fokus på det han hadde gjort riktig. Neste gang han kom og viste frem en ny sveis, så hadde de 5 millimeterne vokst. Når man blir klar over hva som er bra så ønsker man å gjøre mer av det.

I 2010 var jeg ferdig med yrkesfaglærerutdanningen ved det som den gang het Høgskolen i Akershus, (Deretter Høgskolen i Oslo og Akershus, senere Oslo Met.) og jeg jobbet fullt som yrkesfaglærer innenfor VG2 arbeidsmaskinmekanikerfaget, VG2 lettekjøretøy, Prosjekt til Fordyping VG1 kjøretøy og innføringsklassen som nevnt ovenfor.

I 2012 skiftet jeg arbeidssted innenfor Østfold Fylkeskommune og startet med et pilotprosjekt som het Flerfaglig VG3. I en og samme klasse samlet vi alle elevene i kommunen med rett til videregående opplæring som var ferdige med VG2, men som ikke hadde fått seg en læreplass. Hensikten med flerfaglig VG3 var å ta elevene uten lærekontrakt frem til sluttkompetanse som skoleelever i bedrift. Her startet arbeidet med å kartlegge, kvalifisere og skaffe elevene praksisplasser for opplæring i VG3 planen innenfor de enkeltes fagområder.

For noen av disse elevene resulterte dette arbeidet i at de fikk seg lærekontrakt med bedrift og ble lærling eller lære kandidat. Noen valgte en annen studieretning, noen avbrøt og gjorde ingenting eller jobbet, mens andre fikk tilpasset løp i forhold til sine spesielle behov. Dette kunne være sykdom, behandling, lærevansker eller annet.

Noe av det som kjennetegner dette arbeidet, er å se og ta hver enkelt elev på alvor ut fra deres egen situasjon, ønsker og mål.

Gjennom arbeidet med flerfaglig VG3 ble min erfaring om bedrifter som vekstmiddel ytterligere styrket. Jeg undret meg over om noen av de fremskrittene som elevene gjør. Kunne kommet på et tidligere tidspunkt, for eksempel på VG1 eller VG2? Hvordan kunne det eventuelt gjøres?

Høsten 2014 startet jeg på masterstudiet innenfor yrkespedagogikk ved Høgskolen i Oslo og Akershus (Nåværende Oslo Met). Denne masteroppgaven er hovedoppgaven og gjenstand for den avsluttende skriftlige vurderingen.

Gjennom studiet har jeg gjentatte ganger gått tilbake i tid for å finne ut hvem jeg er og hva jeg står for. Hvordan lærte jeg, og hva kan jeg lære av min historie sett i lys av ulike yrkespedagogiske perspektiver.

Hele tiden har jeg hatt nytte av min arbeidshverdag og elevene jeg arbeider med inn i oppgavene og refleksjonene rundt studiet.

Helt fra jeg startet å arbeide med opplæring i 2004, har mine egne erfaringer med hvordan jeg lærte best, preget mitt syn på andres læring, nemlig lære gjennom å gjøre, prøve, føle og kjenne på. Med økende pedagogisk og didaktisk kunnskap har jeg fått større respekt for de ulike behov, og forutsetningene som ligger til grunn for hvert enkelt individ. Elevene gjør lettest det som de finner meningsfullt og hvordan jeg som lærer kan bidra til å skape mening på ulike måter for hver enkelt elev, er utrolig interessant.

Arbeidet med Flerfaglig VG3 har gitt meg en stor innsikt i hvordan disse elevene har oppfattet sin videregående utdanning og hvilke "huller" som må fylles hos den enkelte for å kvalifiseres til å møte arbeidslivets krav og forventninger.

Jeg ser at VG3 elevene møter arbeidslivet på hver sin måte. De ble også kastet ut i arbeidslivet, eller virkeligheten, slik som jeg ble, og fikk utfordringer som de taklet i varierende grad. Suksessen bak vårt arbeide med flerfaglige VG3 mener jeg bestemt er den individuelle tilnærmingen, at lærere(e) er tett på og tar tak i ting med en gang noe stopper opp for dem. Det kan for eksempel være angst for å møte et sted eller en episode i bedrift som blir for vanskelig å takle alene. Dette resulterer i utviklingsmøter med bedrift, henvisninger, utredninger, samarbeid med hjem, støtte og press som tar den enkelte videre. I enkelte tilfeller har vi stoppet opp og ikke kommet videre, hvilket har resultert i omvalg i fag og eller utprøving i for eksempel attføringsbedrift.

Fokuset må ALLTID være på individets behov for tilpassing mot det aktuelle arbeidslivet som de skal arbeide i senere. Dette fungerer som brekkstang og knagger for å møte forestillinger og motforestillinger i en slik prosess. Kort og godt må det gjøres det som trengs for å kvalifisere den enkelte til det aktuelle arbeidslivets krav og forventninger.

Stadig oftere har jeg satt spørsmålsteget ved problemer og utfordringer som har kommet frem i dagslyset med VG3 elever som har opplæring i bedrift. Jeg undres over om en del av disse problemene kunne vært løst eller i alle fall identifisert på VG1 og eller VG2, hvilket leder oss til noe av poenget for mitt tema gjennom denne masteroppgaven. Når bedriftskontakt på VG3 får frem avvik i møte med arbeidslivets krav og forventninger slik at vi kan adressere dem, burde det også være mulig å gjøre dette på et tidligere tidspunkt (på VG1 og VG2).

Jeg tror at bedriftskontakt er en del av hovednøkkelen til å lykkes, og jeg er interessert i å se på hvordan våre elever kan kvalifiseres mot arbeidslivets krav og forventninger gjennom yrkespraksis i YFF faget med start allerede på VG1.

Gjennom tidligere undersøkelser har jeg funnet at man har valgt å ikke ha elever ute i bedrift i enkelte YFF fag på grunn av at de mener elevene er for umodne og at det vil slite for mye på relasjonen bedrift - skole (Eriksen, 2016, p. 26). Disse resultatene er stikk i strid med min tanke om at elevene modnes best ute i virkeligheten, altså ute i bedrift innenfor de fagene de har som mål å utdanne seg i. Også hos de elevene som ikke har målet sitt klart, tror jeg bedriftspraksis er den beste arenaen for at elevene skal finne ut hva de vil bli. Ved å bli utsatt for de faktiske og realistiske faktorene som er ute i arbeidslivet tror jeg at elevene blir i bedre stand til å kunne foreta de rette valgene så tidlig som mulig.

Under et tidligere intervju med en lærer som aktivt bruker bedrifter i YFF faget, kom det også frem viktigheten av den sosiale kompetansen. (Eriksen, 2016) Å la elevene vandre i virkeligheten i det praksisfellesskapet yrket praktiseres, forbereder den enkeltes elevs sosiale ferdigheter og forutsetninger til å fungere i bedrift. Det lå også i kortene at bedriftenes eierskap til elevene var et viktig mål i arbeidet med å ha elever i bedrift. Lærernes påvirkning på bedriften i sitt arbeid med elevene, vil også påvirke og øke den sosiale kompetansen til bedriftens aktører mot elevene. Jeg påstår derfor at ved å systematisk bruke bedrifter i undervisningen minsker man "avstanden" mellom bedrift, skole og elev, og øker påvirkningsmulighetene i arbeidet med å kvalifisere elevene til arbeidslivets krav og forventninger.

1.2 Begrepsavklaringer

Bedrifter og virksomheter:

Etter hvert som jeg arbeidet med oppgavene ble jeg utfordret på å bruke begrepet virksomheter som et mer dekkende ord for bedrifter. Gjennom masteroppgaven har jeg valgt å bruke *både* ordet *bedrift* og ordet *virksomhet* for å illustrere det stedet der fagene blir praktisert som en del av en faktisk produksjon. En bedrift kan inneholde flere virksomheter. Et eksempel er en typisk bilbedrift som har salgavdeling for kjøretøy, delelager som server mekanikere og mekanikere som reparerer kjøretøy. Dette blir da tre ulike virksomheter i

bedrift. Samhandlingen mellom disse er en faktor som er påvirkende for elever som er i praksis i en av disse virksomhetene i bedriften.

Bedriftpraksis:

Dette begrepet bruker jeg for å illustrere når elever er i bedrift som en del av sin yrkesopplæring. Den vanligste rammen for *bedriftpraksis* er faget Yrkesfaglig fordyping, men bedriftpraksis brukes også ved grunnkompetanse og VG3 i skole, der elever ikke har fått læreplass.

Det er viktig å merke seg at jeg velger å la begrepet bedriftpraksis erstatte begrepet utplassering. Begrepet utplassering mener jeg undergraver det ansvaret skolen har når elever tar i bruk bedrifter og virksomheter som læringsarena. Ved rett bruk av bedriftpraksis så plasserer man ikke eleven ut i noe. Man tar i bruk en læringsarena i virksomhet eller bedrift som er relevant for elevens utdanningsmål. Lærerens ansvar og rolle er særdeles viktig i denne prosessen. Jeg mener også at *utplassering* kan fremkalle «gammeldagse» metoder der oppfølging av elever kunne være usystematisk og planløst.

Lærling:

En lærling er en person som har fullført videregående opplæring i skole og har kontrakt med en bedrift/ virksomhet om opplæringen. Denne kontrakten kalles lærekontrakt og avsluttes med en fagprøve.

Det finnes alternativer og unntak til dette, men velger å vise frem det som er mest vanlig. Nedenfor presenteres eksempel på lærekandidat.

Lærekandidat:

En lærekandidat er en person som har fullført videregående skole med en egen plan, eller har stryk i enkelte fag og har kontrakt med en bedrift eller virksomhet om opplæringen. Denne kontrakten kalles opplæringskontrakt og avsluttes med en kompetanseprøve innenfor de aktuelle målene i det aktuelle faget. Dette er grunnkompetansekandidater, og de har oftest grunnkompetanse som en helhetlig plan. Jeg vil påpeke at dette IKKE er kompetanse på et lavere nivå, men heller en spesialisering eller spissing innenfor enkeltområder av et yrkesfag.

1.3 Hvorfor er dette aktuelt akkurat nå?

I Østfold ble det vedtatt at det skulle bli full læreplassdekning i 2016. Dette ble ikke tilfelle, men vedtaket står ved lag og brukes i mine øyne mer som en visjon for politikerne. Det betyr at alle andre vedtak som fattes på politisk nivå angående yrkesopplæringen i ØFK har dette som bakteppe og jeg tenker at det skal mye til at det fattes vedtak som går imot det å få full læreplassdekning.

Dette merket vi i Halden videregående skole ved at det ble foreslått å flytte VG2 kjøretøy linja bort fra byen. Begrunnelsen for dette lå blant annet i at for få i denne klassen fikk lærekontrakt med bedrift og kan leses i Fylkesrådmannens forslag til skolebruksplan (Andreassen, 2016, pp. 51-52).

I en av mine tidligere undersøkelser har det vist seg at tradisjoner og «usynlige krefter» (i skolen) har gjort at man har valgt å **ikke** ha alle VG1 YFF elever ute i bedrifter. (Eriksen, 2016)

Jeg har stor tro på at bedrifter er et av de beste virkemidlene til å kvalifisere elever til å få yrkeskompetanse, relevans og jobbmuligheter innenfor sitt yrke. Hvor kan man ellers øve opp den nødvendige sosiale kompetansen bedre enn i virkeligheten i bedrift?

Uten å direkte sammenligne TIP med Restaurant- og matfag vil jeg vise til en FAFO rapport utgitt i 2016 hvor de intervjuet elever, lærere og bedrifter i forbindelse med daværende PTF som i dag heter YFF (Andersen & Andresen, 2016). Her tror jeg det er mulig å finne sannheter på kryss av fagene. Gjennom kvantitative analyser av Vigo og kvalitative intervjuer har de blant annet avdekket disse funnene som jeg mener har relevans til mitt arbeid med denne masteroppgaven:

- Yrkespraksis gjennom PTF (YFF) er en viktig arena for bedrifter å rekruttere i.
- Elever velger fordyping i yrkesfag hvor det ikke er læreplasser å få, og dette viser huller i samarbeidet mellom skole og bedrifter. (Dimensjonering og feilprioriteringer av skole)
- 1 av 3 som søkte læreplass i Vigo fikk ikke læreplass.
- Tydelig sammenheng mellom lave karakterer og det å ikke få læreplass.
- Tydelig sammenheng mellom høyt fravær og det å ikke få læreplass

(2016)

Elevene på VG1 TIP ved skolen jeg undersøkte har i hovedsak kjemi prosessfag, industriteknologi og kjøretøy å velge mellom i faget yrkesfaglig fordyping. Slik er det fordi det er disse VG2 linjene som skolen representerer. Unntaksvis kan elevene få andre fagområder i YFF på VG1 ved å være ute i bedrift. Et eksempel jeg kjenner til er arbeidsmaskinfaget. Dette er ikke noe VG2 tilbud skolen har, men tilbudet gis gjennom praksis i bedrift der man får det til.

Gjennom denne oppgaven har jeg holdt meg til nettopp disse fagene på vår TIP avdeling. I kjemi prosessfaget er eleven mye i bedrift sammen med lærerne. På slutten av sitt VG1 skoleår er elevene også alene i bedrift som et ledd i å forberede dem på VG2, hvor de i enda større grad er ute i praksis.

Innenfor kjøretøyfagene var det bestemt at alle VG1 elever skal ut i bedrift gjennom «fadderordningen» som ble etablert av opplæringskontoret Bilfag Østfold i samarbeid med skole og bedrifter. Tidligere år har YFF faget (daværende PTF) foregått mest inne i skolens verksted en dag i uken.

I industriteknologifaget var det tidligere unntaksvis at enkeltelever var ute i bedriftspraksis.

Med dette som bakteppe ble arbeidet med å skaffe bedriftspraksis til alle VG1 TIP elever påbegynt av fagleder og de ulike faglærerne. Min rolle i dette ved siden av å være «forsker» var å støtte i faglærers arbeide med bedriftskontakt og diverse administrative oppgaver knyttet til å ha elever i bedrifter.

I neste kapittel introduseres bakgrunnen og grunnlaget for valg av problemstillingen. Videre utdypes problemstillingen ytterligere, ved å blant annet bli kjent med begrepene *praksis* og *læring* i denne sammenhengen.

1.4 Problematisering

I 2006 kom faget Prosjekt til fordyping (PTF) inn i norsk skole. Fra skoleåret 2016-2107 ble PTF faget omdøpt til YFF. Dette er forkortelse for YrkesFaglig Fordyping. Slik jeg forstår det er fagets endring i navn og i formål et forsøk på å enda tydeligere få frem kravet om at opplæringen skal rettes mot næringslivet og de aktuelle yrkene. Dette kommer frem i kapittelet 1.6 «Læreplanen i YFF faget».

Å få flest mulig elever i praksis på VG1 var i skrivende stund et utviklingsområde på TIP avdelingen ved min daværende arbeidsplass. Det var derfor naturlig for meg å forske i nettopp grensesnittet skole og bedrift/virksomhet. Jeg mente at dette grensesnittet inneholdt den nødvendige relevansen og praksisfellesskap for å kvalifisere ungdommen til arbeidslivets krav og forventninger på vei mot en fagkompetanse.

Hva er det egentlig som skjer når det lykkes å bruke bedrifter til å fremme kvalifiseringen av elevene til yrkeslivets krav og forventninger? Hvilke faktorer spiller inn?

Jeg mener å belyse dette gjennom å svare på følgende problemstilling og forskningsspørsmål:

Hvordan påvirker bedriftpraksis TIP elevers læring?

Denne problemstillingen vil du se igjen flere ganger i oppgaven. Dette er gjort bevisst for å minne leseren om temaet og bidra til å holde fokus på hva dette handler om.

For å svare på denne problemstillingen måtte jeg først og fremst finne ut hva som læres i tilknytning til at elever er i bedriftpraksis. Derav dette forskningsspørsmålet:

Hvilken læring og utvikling kan oppstå når bedriftpraksis brukes i opplæringen?

Videre ønsket jeg å finne ut hva som utløste denne læringen, altså *påvirkningen* som bidrar til læring. Forskningsspørsmålet: ***Hvordan oppstår læring og utvikling når bedriftpraksis brukes i opplæringen?*** -er verktøyet som bidrar til innsikt i *påvirkningen*.

Læring og utvikling er brukt bevisst i forskningsspørsmålene, og jeg er klar over at disse to ikke er det samme. Jeg velger allikevel å se disse i en sammenheng der jeg definerer læringen som *det som læres*, og utvikling som *hva læringen gjør med elevene*. Dette kan for eksempel være troen på seg selv, mestringfølelse, tålmodighet og lignende.

Forskingsspørsmål og problemformulering var ikke etablert fra starten, men gradvis utviklet underveis i arbeidet med datamateriale, analyse og utarbeidelse av resultater. Dette forsøker jeg å gi en innsikt i nedenfor.

Problemstilling og forskningsspørsmålenes utvikling underveis

Før intervjuundersøkelsene er det viktig å ha klart for seg temaet for studien. Man må etablere en ramme for *hvorfor* studien er viktig, *hva* det handler om, og *hvordan* man skal produsere ny kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 140).

I og med at denne studien er en del av min utdanning og læring så omtaler jeg den i dette kapittelet som min læringsoppgave. Bakgrunnen for dette er at jeg så tydelig ser min egen utvikling og forståelse fra denne læringsoppgaven start til slutt.

I starten arbeidet jeg kun ut fra temaet *elevs opplevelser i bedriftspraksis*. Før intervjuundersøkelsene fant jeg det vanskelig å konkretisere de rette problemformuleringer og forskningsspørsmål. Disse åpenbarte seg i sin nåværende form i siste fase av analysen, i forbindelse med skrivingen av kapittelet resultater og drøfting.

Et eksempel på dette er forskningsspørsmålet jeg bruker for å få innsikt i *læringen*. Her i oppgaven ser forskningsspørsmålet slik ut: ***Hvilken læring og utvikling kan oppstå når bedriftspraksis brukes i opplæringen?*** I et tidligere utkast så dette spørsmålet slik ut: *Hva slags læring/utvikling kan oppstå når man bruker bedriftspraksis i opplæringen?*

I et enda tidligere utkast ser forskningsspørsmålet som omhandler læring slik ut: *Hva slags læring/utvikling kan oppstå når elevene blir utsatt for bedriftspraksis?*

Denne utvikling av forskningsspørsmål er et resultat av et økt fokus på presisjon i bruk av begreper, og hvordan definere et spørsmål som er så selvforklarende som mulig. Progresjonen er påvirket av min læring underveis og sterkt påvirket av et påtrykk om presisjon fra in veileder.

Nedenfor utdyper jeg problemstillingen som gir innsikt i hovedbegrepene *læring* og *påvirkning* i konteksten av denne undersøkelsen.

Utdyping av problemstillingen

For at problemstillingen skal være meningsfull viser jeg nedenfor frem hva jeg mener med begrepene påvirkning, praksis og læring. Dette er begreper som brukes mye i dagligtale i ulike sammenhenger. Også i skolekontekst vil begrepene bety flere ting. For eksempel kan begrepet læring være knyttet til at man har fått bra karakter på en prøve og dermed «lært» stoffet man skulle. En skoleelev vil også kunne si: «jeg lærte dette i norsktimen forrige uke»,

selv om han strøk på prøven. Her brukes ordet «lært» om både det man viser at man kan, og det man ikke kan. Har man lært det hvis man stryker på prøven? Selv om svarene på det spørsmålet er interessante, velger jeg å ikke gå nærmere inn på dette her. Det er allikevel viktig å forstå i denne masteroppgaven er læring er noe som skjer inni og med elevene. Det er ikke å huske noe spesielt, men hva som skjer med et menneske under påvirkning av noe som gjøres.

Dette leder oss til begrepet påvirkning som kan bety flere ulike ting. I avisa kan det leses; «Sjåføren var påvirket av alkohol», eller; «tett tåke påvirket sikten til skihopperne». På skolen snakkes ofte om hva som påvirker undervisningen og det er i nærheten av hva det betyr i problemstillingen: «**Hvordan påvirker praksisopplæring i bedrift TIP elevens læring?**»

Når begrepet **påvirker** settes i sammenheng med **læring** slik det står i problemstillingen, er det snakk om både ytre og indre påvirkning som har betydning for læringen til TIP elevene, og at disse to påvirker hverandre gjensidig. Man blir påvirket av noe, lærer eller endrer noe med seg selv, blir ytterligere påvirket, og lærer mer. Dette er en kontinuerlig prosess.

I denne sammenhengen er spørsmålet hva i **praksisopplæringen** som påvirker læringen. For meg betyr praksis det samme som «å gjøre». *Å gjøre* kan man få innblikk i via teori, men det å delta i, eller observere «å gjøre», er noe som må skje i en kontekst *der det skjer*. Dette kan være praktiske arbeidsoppgaver i skolens verksted, eller i en bedrift (som hos mine informanter) der man forholder seg til virkelige arbeidsoppgaver.

Jane, Lave viser til kompleksiteten av læring, at det er problematisk å se på læring ute av kontekst, selv om konvensjonelle teorier om læring legger opp til at kunnskap og læring foregår uten kontekst (2012, p. 361). Dette er for meg svært tydelig i læring av et yrkesfag, som etter mitt syn er helt kontekststøttet enten fysisk eller ved hjelp av begreper, språk og refleksjon. Jeg ønsker at læringen foregår med hele kroppen der det er mulig.

Vi kan si at praksis og praktisk kunnskap er tett forbundet. Å lære i praksis (å gjøre) gir praktisk kunnskap. For en snekker kan det være kunnskap om hvordan man holder hammeren for å slå inn en spiker, for mekanikeren kan det være å kunne se på skruer og muttere hvilken

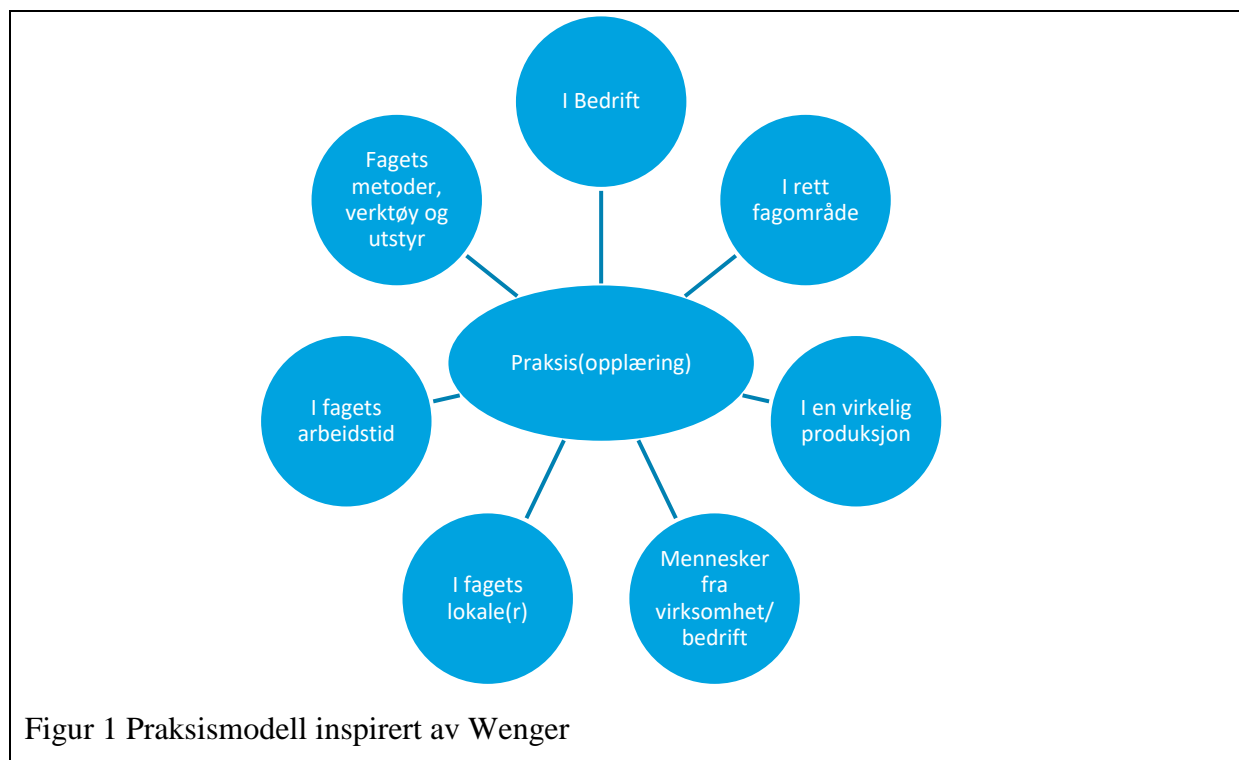
størrelse fastnøkkel som trengs, eller å høre etter om et hjullager er utslitt ved prøvekjøring av en bil. Dette er praktisk kunnskap som anvendes i fagets praksis.

Motsatsen til dette kan sies å være teoretisk kunnskap hvor man får beskrevet det man skal lære i ord og eller symboler før man eventuelt får observere eller prøve seg i praksis. Siden skolereformen i 94 har yrkesopplæringene blitt mer teoritunge og det har blitt lagt stor vekt på teori og læring i teoretisk kontekst, heller enn praksis og praktisk kunnskap. Dette kan gjøre at elever opplever det de skal lære som ikke relevant for dem.

Det er viktig å se på praksis og teori en sammenheng. Langli sier: « *Det er derfor ikke spørsmål om å integrere praksis og teori, men hvordan dette kan og bør gjøres i tilrettelegging for læring*» (2015, p. 51). Videre påpekes det at dette handler om didaktikk og ikke kunnskapsteori.

Mer om dette finnes i teorikapittelet 2.4, der blant annet «læring fra halsen og opp» er et av temaene (Rogers, 2012).

Begrepet praksis kan for en yrkesfagelev bety at undervisningen foregår i verkstedet. Det kan faktisk definere stedet like mye som det definerer hva det er. En skoleelev vil trolig kalle arbeidet sitt for praksis selv om de har teoriundervisning i skolens verksted. I denne sammenhengen er praksis(opplæring) knyttet til YFF faget i bedrift. Og det er her det virkelig er interessant. Jeg illustrerer dette med figuren nedenfor hvor praksisopplæring er satt i konteksten av et arbeidssteds virkelighet. Hver blå boble representerer faktiske momenter fra arbeidslivet som elevene må forholde seg til og representerer en konkretisering av Wengers praksisfellesskap for mine informanter.



Figur 1 Praksismodell inspirert av Wenger

Praxis(opplæring) foregår her i en bedrift eller virksomhet innenfor et bestemt fagområde som er valgt av eleven, og oftest innenfor samme fagområde, for eksempel fagbrev som bilmekaniker.

Elevene deltar og observerer en virkelig produksjon, med de aktuelle metoder, verktøy og utstyr som benyttes. De er med menneskene som produserer, og eventuelle kollegaer med andre funksjoner, for eksempel avdelingsleder, daglig leder, arbeidere i tilstøtende fag, lærlinger eller innleid personale.

De oppholder seg i lokalene som dette yrket utføres, og kjenner på lyder lukter og atmosfære.

Informantene som deltok i denne undersøkelsen var alle kun på ett sted av gangen, mens andre (som jeg ikke har undersøkt) i for eksempel helsefagarbeiderfaget (som hjemmehjelp) eller en elektriker, vil kunne oppleve at arbeidsplassen er ambulerende.

Elevene som er i praksis er der i fagets aktuelle arbeidstid på lik linje med arbeiderne i bedriften. To av mine informanter forteller om muligheter for å være i YFF faget i samme skiftordning som arbeiderne.

Nå har jeg sett på begrepene **praksisopplæring** i bedrift, **påvirker** og **læring** som setter problemstillingen i riktig lys: **Hvordan påvirker bedriftspraksis TIP elevens læring.**

1.5 YFF og rammer for bedriftspraksis

I all hovedsak er Yrkesfaglig Fordypning (YFF) det faget som skaper rammer og muligheter for bedriftspraksis. Jeg mener YFF er vårt viktigste fag til å fremme relevant læring mot elevens planlagte sluttkompetanse. Fagets historie, hensikt og oppbygging presenteres her for å gi deg som leser forståelsen av muligheter dette faget gir i den videregående skolen. Dette er tolket med mine briller som ser pragmatisk på bruk av bedriftspraksis i opplæringen.

YFF faget kom med kunnskapsløftet i 2006 (Kunnskapsdepartementet, 2016). Faget het da Prosjekt Til Fordypning (PTF) og fremstår i omtrentlig samme form i dag som nå. Hvordan faget ble innført og praktisert er etter min erfaring veldig ulikt. Da faget kom husker jeg å oppleve at retningslinjene ble tolket ulikt mellom fagområder og skoler.

Jeg mener at det er en mye større felles forståelse for faget nå i dag enn det var tidligere. Allikevel opplever jeg at faget både blir misbrukt og underutnyttet. Misbrukt i den forstand at noen skoler av ulike årsaker ser sitt snitt til å spare ressurser når elever er i bedrifter. Underutnyttet når den systematiske og pedagogiske oppfølgingen av elevene uteblir. Begge disse forholdene mener jeg går direkte utover de enkelte elevens utvikling og muligheter i faget.

Læreplanen i YFF faget.

Som et ledd i å forstå mulighetene som finnes presenteres nedenfor deler av hvordan Utdanningsdirektoratet har beskrevet formålet med faget Yrkesfaglig Fordypning:

Yrkesfaglig fordypning skal gjøre det mulig å veksle mellom læringsarenaer og gi elevene mulighet til å oppleve realistiske arbeidssituasjoner i læringsarbeidet.

Yrkesfaglig fordypning skal gi elevene et godt grunnlag for å velge lærefag og en mulighet for å knytte kontakt med potensielle lærebedrifter. Yrkesfaglig fordypnings skal gi elevene en opplæring som er relevant for deres fremtidige yrkesutøvelse.

Yrkesfaglig fordypning skal bidra til å introdusere elevene for arbeidslivet, og gi regionalt og lokalt arbeidsliv mulighet til å definere innholdet i opplæringen i tråd med lokale kompetansebehov basert på læreplaner for aktuelle fag.

Yrkesfaglig fordypning skal gi elevene mulighet til å prøve ut ett eller flere aktuelle lærefag. De skal få erfaring med innhold, oppgaver og arbeidsmåter som karakteriserer yrkene utdanningsprogrammet kvalifiserer dem for, og få mulighet til å fordype seg i kompetansemål fra læreplanene på VG3-nivå (Utdanningsdirektoratet, 2016).

Dette gir rom for mange muligheter for skoleeiere, skoler, ledere og lærere til å imøtekomme elevenes ønsker og behov i sin vei mot yrkeskompetanse. Samtidig vil næringslivet bli en naturlig aktør å samarbeide med også om andre saker enn akkurat eleven i bedrift. Dette kan være oppdatering av lærerkompetanse, tilgang til undervisningsmateriell eller tilgang til spisskompetanse på besøk inn i skolen.

Yrkesfaglig fordypning kan også brukes hensiktsmessig for elever som ikke ønsker seg ut som lærling, men ønsker å gå studieforbereende for å kvalifisere til lenger utdanning ved Universitet, Fagskole eller Høyskole:

«Yrkesfaglig fordypning skal gi elevene mulighet til å ta fellesfag i fremmedspråk eller programfag fra studieforbereende utdanningsprogrammer og fellesfag fra VG3 påbygging til generell studiekompetanse» (Utdanningsdirektoratet, 2016).

Bruk av YFF til studieforbereende er ikke i fokus i denne studien, og vil ikke bli henviset til videre i denne oppgaven. Likevel ville jeg vise det frem fordi jeg mener denne muligheten er med på å nyansere konteksten til mine informanter i bedrift i faget yrkesfaglig fordypning. Denne masteroppgaven omhandler elever som på tidspunktet ønsker å utdanne seg ved å lære et yrkesfag heller enn å studere. Derfor er fokuset i denne oppgaven på kunnskapen som kan skapes for en elev som har praksis i bedrift med mål om yrkeskompetanse.

Selv om yrkesfaglig fordypning på VG1 og VG2 er den naturlige rammen i denne oppgaven, vil to av informantene ha erfaring med praksis gjennom VG3 i skole, i tillegg til VG1 og VG2.

Neste kapittel er starten på oppgavens teorikapittel, og innledes med resultater fra mine tidligere oppgaver.

2 Teori

Som et ledd i å redegjøre for hvem jeg var og hvilket fokus jeg hadde under oppstarten på dette utviklingsprosjektet viser jeg til resultater og refleksjoner fra oppgavene som ledet meg frem mot denne hovedoppgaven. Videre i kapittelet presenterer læreplaner og teorier som er med på å gi en innsikt i datamateriale og resultater.

2.1 Hva vet vi fra før om elevenes opplevelser?

Som beskrevet tidligere har jeg jobbet mye i grensesnittet skole og arbeidsliv. Ofte har jeg undret meg over hvorfor vi i yrkesfagutdanningen ikke benytter dette fantastiske verktøyet det er å ha elever i praksis i virksomheter, i enda større grad.

Mer systematisk arbeid ut mot bedrifter og større fokus på hvordan være pragmatiske i å opprette, utvikle og bruke kontakten med virksomheter, mener jeg vil påvirke arbeidet med elevenes faglige og menneskelige utvikling på en positiv måte.

I november 2016 deltok jeg på en fagopplæringskonferanse i regi av Østfold fylkeskommune hvor Jon Rogstad var en av foredragsholderne. Han er sammen med Kaja Redgård redaktør i boka *De frafalne* som kom ut tidligere på høsten i 2016. Boka er en samling av ulik forskning på frafall og viser til frafall som selvet problemet sågar som løsningen (Rogstad & Reegård, 2016).

På konferansen presenterte Rogstad frafall sett fra de frafalnes perspektiv. Jeg ble veldig motivert av hvordan jeg opplevde elevperspektivet bekreftende for mitt syn og hvordan det gav meg mening i det store kompliserte bildet som frafall er. Rogstads innlegg på konferansen inspirerte meg spesielt i oppstarten på denne oppgaven og jeg tenkte at praksis i bedrift måtte være løsningen på å få mer relevans inn i skoledelen av fagopplæringen.

Thrana (2016) belyser frafallsproblematikken der hun også viser til interessante faktorer som påvirker avbrudd sett fra elevenes perspektiv. Blant annet omtales omstendigheter rundt helse og vanskeligheter med å foreta rett valg som er gjenkjennbart fra mitt tidligere datamateriale. Samfunnets forventninger om å passe inn i den «normalen» som utdanningsløpet er satt til i dag, og tiltakene som er tilgjengelig for de som avbryter, later til å være en faktor som forsterker følelsen av det å ikke passe inn (Thrana, 2016).

Mange elever nevner en jobb når de beskriver drømmene sine, og de skildrer at det er en forskjell på å tjene penger selv, og det å motta stønader av NAV (Thrana, 2016).

Under overskriften «**Teoriproblemet og ønsket om praktisk opplæring**» berører hun «mitt» tema om elever og praksis og beskriver det som «velkjent» at yrkesfaglige studieretninger tidligere har vært preget av for mye fokus på teoretiske fag. (Thrana, 2016).

Elevene forteller om erfaringer med hyttebygging i barndommen som gjorde at de ønsket å gå byggfag for å bli tømrer. Skoleavbruddet som ble begrunnet med at det ikke var nok aktiviteter i opplæringen og at forventningene ungdommene hadde til praktisk arbeid etter mange år på skolebenken, ikke ble innfridd. Oppsummert beskriver Thrana det slik: «*Her framgår det at gapet mellom utdanningssamfunnets krav om teori i praktiske fag, og ungdommens ønsker om å lære gjennom «å jobbe», blir for stort*» (Thrana, 2016, p. 100).

Utfordringen ligger først og fremst i å ta ungdommens stemmer på alvor, og der deres ønske om opplæring gjennom arbeid kan være inngangen til arbeidslivet for en god del av de ungdommene som i dag har falt ut av videregående opplæring. Her er kanskje det viktigste budskapet fra ungdommen at de ønsker systemer og voksne som hjelper dem å bli værende i skolen eller i arbeid, som er utholdende med dem, og som står tydelig ved deres side i den krevende perioden i livet da de skal ta steget ut i voksenlivet (Thrana, 2016, p. 109).

Thranas utsagn rører ved meg, virker utfyllende og bekreftende på mine tidligere funn og erfaringer. Ved å utsette elever for systematisk praksis i virksomhet og bedrift, mener jeg det er mulighet til å ta ungdom på alvor i større grad, og gi dem relevant opplæring i lys av den enkeltes forutsetninger.

Vi utsetter dem for en livsverden og praksisfellesskap hvor de blir sett og hørt i aller høyeste grad sammen med ansvarsfulle arbeidere i fagets virkelighet.

I kapittelet om praksisfellesskapet finner vi teorier som jeg mener underbygger dette.

Gjennom aviser og nyheter presenteres ofte konsekvensene av frafall gjennom personlige historier og samfunnsøkonomi. Frafallstallene har vært jevne siden før reform 94 og det kan

late til at vi i Norge har hatt en uhensiktsmessig streng frafallspolitikk hvor resultatet tilsynelatende har bidratt til å avviksdefinere 1/3 av ungdomskullene (Vogt, 2017).

Noe av grunnen for dette er at Norge definerer avvik i utdanningsløpet hvis man ikke er ferdig med utdanningen 5 år etter endt ungdomsskole. I avvikskategorien er altså ikke bare de som har brutt utdanningens sin, men også de som fortsatt er i utdanning etter 5 år, på grunn av for eksempel omvalg, friår, jobbet, tatt folkehøyskole eller lignende.

Frafallet har ikke økt, men det har derimot fokuset på frafall, dette kan ha en samfunnsmessig uheldig påvirkning på hvordan det sees på denne gruppen mennesker, og hvordan de ser på seg selv (Vogt, 2017).

Dette er spesielt interessant for min studie, fordi det understreker viktigheten av å finne ut hva man skal bli, og det å oppleve å delta i en relevant opplæring som jeg mener bedriftspraksis i YFF er.

Frafall er nødvendigvis ikke frafall hvis man endrer registerdataene. Dette stemmer veldig godt med mine erfaringer fra arbeidet med flerfaglig VG3, hvor vi støttet og «døttet» de elevene som ikke fikk kontrakt med bedrift etter VG2.

Nedenfor presenterer jeg teorier som er med på å underbygge og belyse resultater og funn senere i oppgaven. Disse teoriene vil du kjenne igjen senere i oppgaven, når de blir verktøy som brukes i drøftingen for å gi innsikt i: **Hvordan påvirker bedriftspraksis TIP elevens læring?**

Mine tidligere resultater

I min første og minste forskningsoppgave arbeidet jeg ut fra en problemstilling som operasjonaliserte seg rett inn i min egen arbeidshverdag. Her undret jeg meg over dette: *«Hvorfor står mange elever uten kontrakt om opplæring i bedrift etter fullført VG2?»* (Eriksen, 2015b).

Resultatene bar preg av at skolene i for liten grad ser og tar på alvor elevene ut fra deres egne forutsetninger og ståsted. Tilretteleggingen ble derfor foretatt på feil premisser og elevene blir i virkeligheten «skjøvet vekk» fra noe de prøver å komme inn i. Den ene informanten refererte til dette som «pushouts» Og mente dette begrepet plasserte ansvaret hos skolen der

det hører hjemme. Det mest kjente begrepet «dropout» mente informanten urettmessig gav skyld til elevene.

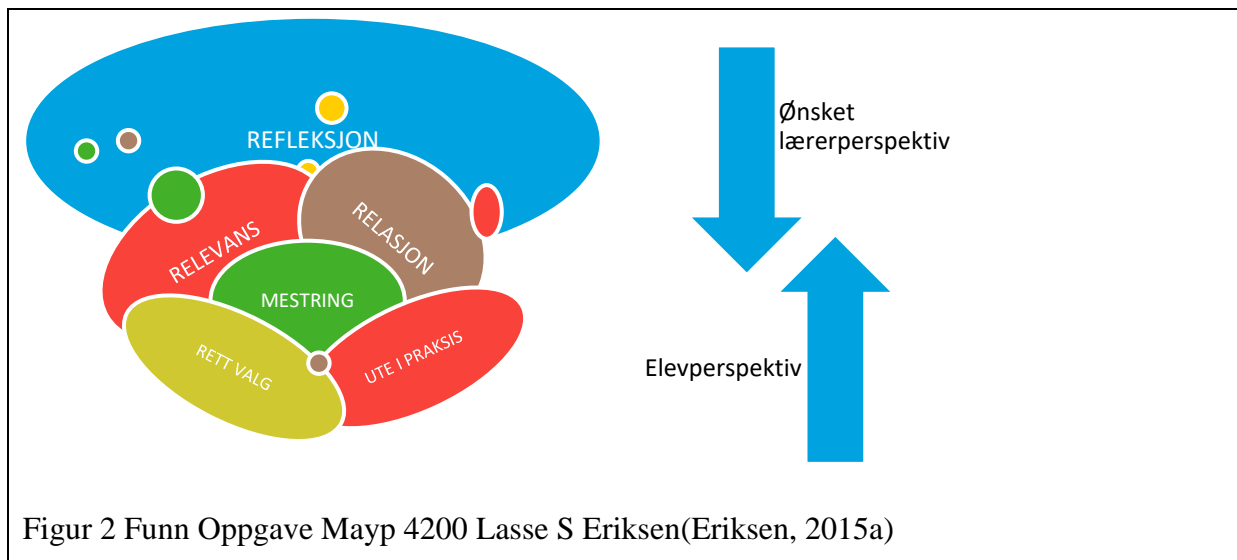
Det kom også frem at YFF faget (daværende PTF) ble brukt en del inne på skolens verksted og klasserom, istedenfor ute i bedrift.

Dette gav mening og motiverte meg i arbeidet med den neste oppgaven hvor jeg intervjuet elever som var ferdige med flerfaglig VG3, altså elever som stod uten læreplass etter VG2 og tok VG3 i skole.

Problemstillingen jeg jobbet etter her var: «*Hva mener elevene i flerfaglig VG3 er suksessfaktorene deres i utdanningen?*». (Eriksen, 2015a) Jeg mente de satt på helt unik informasjon da de ikke hadde fulgt den «vanlige» veien til målet sitt. Utdanningen deres stoppet i mangel på kontrakt med bedrifter og de var nærmest tvunget til å delta i flerfaglig VG3 som eneste reelle mulighet for å fullføre utdanningen sin.

Et stort suksesskriterium for å lykkes var å bli trygg på utdanningsmålet sitt, og i det mente jeg å finne at mye av kraften til å utføre det nødvendige kvalifiseringsarbeidet lå. Sammen med «rett valg» fant jeg disse suksesskriteriene: ute i praksis, mestring, relasjon, relevans og refleksjon (Eriksen, 2015b, p. 20)

Kriteriene ble visualisert gjennom figuren nedenfor. Leses den fra bunnen og opp viser den et elevperspektiv. Lest fra topp til bunn mente jeg å vise det som burde være lærerens perspektiv, eller verktøy for å se hva som skal legges til rette for.



Figur 2 Funn Oppgave Mayp 4200 Lasse S Eriksen(Eriksen, 2015a)

Her er forklaringen som jeg presenterte i oppgave 4200:

Suksessfaktor nummer én for elevene er å ta rett valg. Jeg mener å se at rett valg er grunnlaget for å føle relevans til faget. Ute i praksis blir virkeligheten reflektert. Å være i praksis er i seg selv en suksessfaktor. Ved å ha tatt rett valg, være i praksis, føle relevans og ha gode relasjoner til de som er rundt deg, føler elevene mestring. Dette gir grunnlaget for refleksjon over eget ståsted og seg selv i forhold til utdanningen. = Utvikling.

Fra lærerens perspektiv velger jeg å presentere figuren som et verktøy i veien mot det optimale. Vi starter med målet om å skape forhold som legger til rette for refleksjon. Der vi vet at elevene lærer. Vi vet at vi må skape en god relasjon til eleven for å nå frem med det vi presenterer. Vi må bruke praksis i bedrift for å vise eleven virkeligheten slik at de ser relevansen i deres mål og føler mestring. Slik kan vi hjelpe dem å bekrefte eller avkrefte rett valg. (Eriksen, 2015b)

I denne forklaringen må jeg påpeke at relevans i elevens perspektiv er implisitt og at elevens *følelse* av relevans er suksessfaktoren.

Prosessen med å arbeide med og se resultatene i sammenheng, gjorde at jeg kunne visualisere det og kjenne igjen de ulike kriteriene i mitt daglige virke. Dette gjorde meg nysgjerrig på hvordan andre lærere så på disse tingene, og ledet meg videre til dette spørsmålet: «*Hvordan begrunner yrkesfaglærerne den undervisningspraksisen de forteller om*» (Eriksen, 2016). Denne oppgaven var siste innleveringseksamen før oppstart av denne oppgaven.

Som nevnt i innledningsvis, fant jeg «usynlige krefter» som påvirker yrkesfaglærere. **Ting som bare er sånn** uten noen spesiell grunn. Dette var utrolig vanskelig å gripe tak i, men jeg kom frem til at man ikke så endring som noen mulighet, fordi man hadde godt etablerte måter å gjøre det på fra før og at det ville kreve «uoverkommelig» mye krefter å overkomme denne motstanden mot endring.

Større endringer ville være så mye arbeid, og involvere så mange, at det ble valgt bort med en gang. Øvingsrekka, som var et fast sett med praktiske øvingsoppgaver, var et eksempel tilpasset lokaler og kompetanse til lærerne. Her ble små endringer gjort, men det var utenkelig å se for seg øvingsrekka erstattet.

De andre hovedfunnene så slik ut:

«Learning by doing»: Lærerne føler at de gjør arbeidet så praktisk rettet som de kan. Og i lys av at «ting bare er sånn», er mine nåværende refleksjoner at dette i stor grad begrenser hvilket handlingsrom lærerne har til å gjøre arbeidet praktisk (Eriksen, 2016).

Sosial kompetanse: Noen lærere mente at dette var den viktigste faktoren for suksess. At elevene fikk hevet sin sosiale kompetanse, og tilpasset den til det som trengtes i bedrift for å være kvalifisert til å være der og bli akseptert til sommerjobb og mulig lærekontrakt (Eriksen, 2016).

Ønsket om å gjøre arbeidet så praktisk som mulig, men støtter seg til rammer for å begrunne at man ikke foretar en egentlig ønsket endring (Eriksen, 2016).

Det er en tradisjon for ikke å ha VG1 elever i bedriftspraksis i YFF (PTF) faget, fordi det foreligger en oppfattelse av at bedriftspraksis er en dårlig løsning. (Eriksen, 2016)

Funnene opplevde jeg som utrolig spennende, irriterende, motiverende og motsigende. Jeg kjente på et fellesskap med elevene, og jeg fikk en stor trang til å påvirke hvordan det utøves yrkesfagopplæringen på skolen.

Jeg følte denne innsikten var relevant for å påvirke skolens del av yrkesutdanningen, og det gav meg «kraft» til å finne ut mer.

Det var spesielt med bakgrunn i funnet som omhandlet at det ikke var tradisjon for å ha elever i praksis på VG1, som fikk meg til å tenke over hva disse elevene egentlig gikk miste av da de ikke fikk oppleve fagets virkelighet i bedrift så tidlig som mulig.

Elevenes opplevelser ble viktige for meg og nedenfor skriver jeg litt om hvordan et foredrag påvirket valg av tema til problemstilling.

2.2 Teoretisk faglig plattform

I dette kapitlet beskrives hvilke teorier som er brukt for å vise leserne hvordan datainnsamling, teori og analyse er brukt som verktøy for å finne svar på problemstilling og forskningsspørsmål. Det er viktig at alle ledd i prosessen er så gjennomskinnelige at leserne forstår hvordan man har kommet frem til resultatene. (Dalland, 2012)

Først presenteres den **yrkesdidaktiske relasjonsmodellen** som er prosessorientert med fokus på yrkesfunksjoner og yrkesoppgaver. Modellen støtter opp under elementene rundt læring i en fagopplæringskontekst, og har fungert som emneknagger i produksjon av intervjuguiden, analyse av materiale samt diskusjon og presentasjon av resultater. Analyse og drøfting er også utført i lys av praksisfellesskapet.

Videre presenteres begrepet **yrkespedagogikk**. Dette er viktig for ytterligere å definere og forstå rammen for diskusjon og resultater senere i oppgaven. Med et pragmatisk syn på virksomhetspraksis og opplæring i bedrift, er yrkespedagogikk et kjernebegrep for å se resultatene i den rette konteksten.

Under overskriften **læreplaner og praksis** presenteres ulike tilnæringer til læreplaner som reflekterer syn på læring og dermed helt konkret påvirker hvordan læringen kan tilrettelegges. Den kritisk pragmatiske læreplantilnæringsen er utdypet spesielt med tanke på resultater og drøfting senere i masteroppgaven.

Presentasjonen av teorien om **praksisfellesskapet** gir oss muligheter til å forstå hva som egentlig skjer når elevene utsettes for praksis i virksomheter, og er viktig for å forstå resultatene senere i masteroppgaven (Wenger, 2004b).

Resultatene viser at det ikke kun er den *faglige* opplæringen som bygger elevene mot målet sitt, men også det å *bare være* der.

Vi stifter bekjentskap med *situert læring* som blir et av flere sentrale begreper i presentasjon av resultater og drøfting senere i oppgaven.

Den yrkesdidaktiske relasjonsmodellen

Historisk har det vært fokusert mye på innholdet i undervisningen, og mye har foregått som forelesning. Dette har vært mål- og innholdsrettet med en språklig overføring og stort fokus på at foreleseren har spisskompetanse i temaet det er snakk om.

Et praktisk eksempel er om man sender fabrikkarbeidere på kurs hvor foreleseren er en ingeniør som er spesialist på temaet, og det hele ender opp med at forelesningen ikke forstås i sammenheng med egen virkelighet og praksis. (Hiim & Hippe, 2001).

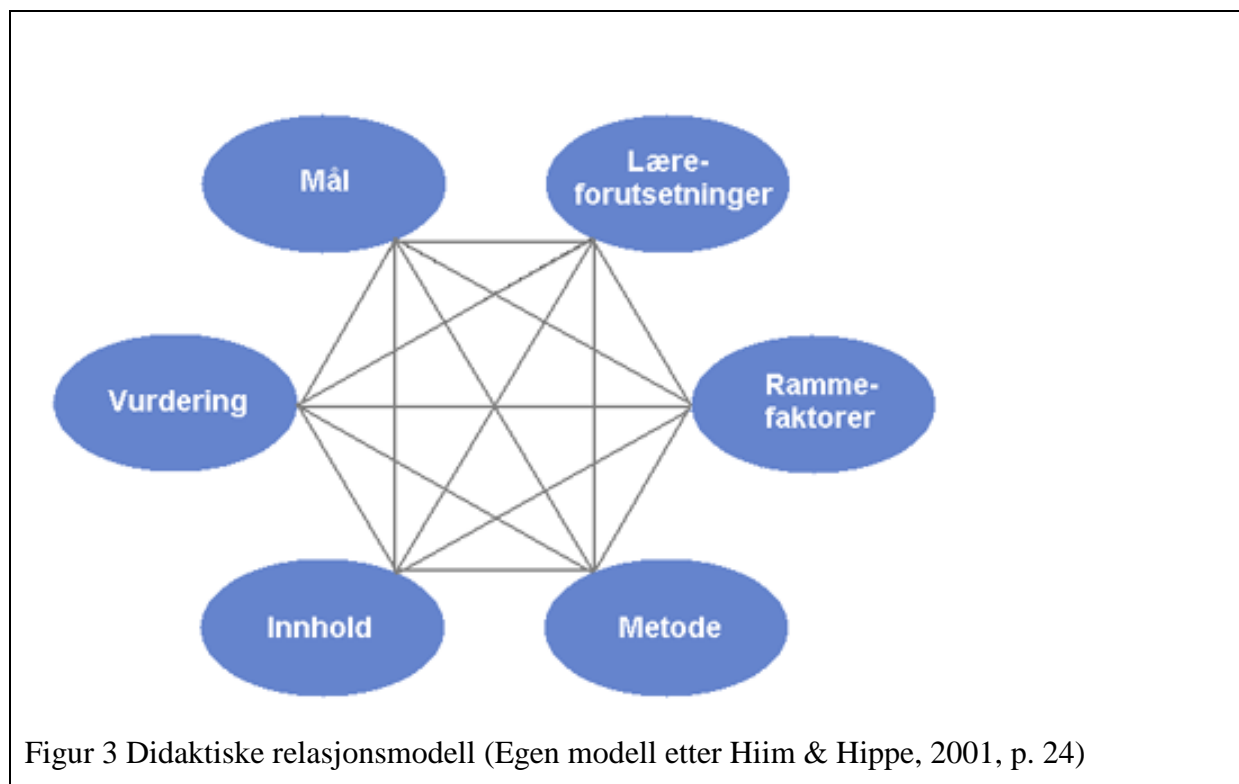
Didaktikkbegrepet har endret seg fra å være innholdsorientert, til å bli et begrep som i større grad er prosessorientert. Man har gått fra den vitenskapelige tilnærmingen med fokus på å kunne fagstoff teoretisk i minnet, til å være mer opptatt av å lære om hvordan man skal finne svar og løsninger.

Dette blir også omtalt som *snevert* og *utvidet* syn på didaktikken (Gundem, 1998).

Fokuset i denne oppgaven vil først og fremst være det utvidede synet på didaktikken, altså læring prosess, individuelt og i kontekst.

Under kapitlet læreplaner og praksis viser jeg til blant annet til funksjonsbaserte læreplaner som er prosessrettet, basert på yrkesoppgaver og yrkesfunksjoner og representerer det «utvidede» synet (Hiim, 2013).

Den didaktiske relasjonsmodellen, også kalt helhetsmodellen har blitt godt kjent gjennom lærerutdanningen i Norge. Den illustrerer sammenhengene mellom læreforutsetninger, rammefaktorer, mål, innhold, læreprosessen og vurdering (Bjørndal & Lieberg, 1975; Hiim & Hippe, 2001).



Figur 3 Didaktiske relasjonsmodell (Egen modell etter Hiim & Hippe, 2001, p. 24)

Modellen er et didaktisk verktøy for lærere til å skape god opplæring tilpasset den enkelte og gir rom for refleksjon og systematisk utvikling av opplæringen innenfor alle fag og trinn.

Jeg tror hver enkelt lærer har sitt personlige forhold til denne helhetsmodellen og hvordan dette verktøyet brukes. Her er ett eksempel på hvordan man som yrkesfaglærer kan bruke modellen som et didaktisk verktøy:

Etablering av **mål** for hva som skal læres (Praktisk kunnskap, holdninger, teoretisk kunnskap, ferdigheter). *Eleven skal lære å måle spenningsfall i en lyskrets og implisitt vise forståelse for strøm, spenning, resistans gjennom praktisk arbeid*

Hva skal undervisningen **inneholde** (for eksempel praktiske arbeider, gruppearbeid, forelesing, artefakter). *Elevene blir forklart oppgaven og forkunnskaper blir stadfestet, de skal følge en arbeidsinstruks, måle med voltmeter, notere resultatet og identifisere avvik fra oppgitte mål.*

Læreforutsetninger blant elevene (for eksempel, hva må de kunne fra tidligere for å kunne delta i dette læringsarbeidet?). *Oppgaven forutsetter at elevene leser og skriver norsk, samt vet hva strøm, spenning, resistans og effekt er for å ha et godt utbytte av læringsarbeidet.*

Hvordan skal dette gjøres **metodisk** (for eksempel en praktisk oppgave og refleksjon, vitenskapelig). *Pedagogisk sol for å sikre nivå av forkunnskap, selvstendig arbeider med veiledning etter behov og tilgjengelig støttemateriale og egne notater. Tilbakemelding fra lærer., refleksjon og avsluttende samtaler i grupper.*

Hvilke **rammefaktorer** spiller inn. (lokaliteter, artefakter, interesser, tid, økonomi). *Tilgjengelig verksted med lyskretsmodeller og eller kjøretøy, multimeter og oppgavesett til hver enkelt.*

Hva og hvordan **vurdere** læringen, læringsarbeidet, undervisningen, kunnskapen (elevens vurdering av seg selv og eventuelt undervisningen, lærers vurdering av undervisningen og eventuelt elevarbeider) *Elevene vurderer egne måleresultater opp mot instruks og blir utfordret på å identifisere årsak til avvik. Målet blir vurdert i lærers samtale med elev og kartlegger forståelsen av spenningsfall. Elevene gir tilbakemelding på hva de selv mener merverdien på eget læringsarbeidet er.*

Når den didaktiske relasjonsmodellen utvides og settes i kontekst med yrkesfunksjoner og yrkesoppgaver, relaterer man til de prosessene som yrkesfagelevne er i når de er i arbeidspraksis i bedrift. Hilde Hiim kaller dette den yrkesdidaktiske relasjonsmodellen og nært knyttet mot funksjonsbaserte læreplaner (Hiim & Hippe, 2001).

Hva er yrkespedagogikk?

For meg er yrkespedagogikk et begrep som sier noe om selve veien frem til det å bli en yrkesutøver, altså det som omhandler opplæringen av et yrke. I Norge foregår dette i skolene og ute i bedriftene, i nåtiden og i samfunnet som vi lever i. Jeg forstår det slik at yrkespedagogikken også preges av blant annet historie, kultur og utviklingen i de ulike yrkene.

Førsteamanuensis Arne Roar Lier sin definisjon på yrkespedagogikk er slik:

«Yrkespedagogikk er forståelsen av det enkelte yrkes profesjon koblet sammen med den pedagogiske profesjon, med fokus på yrkesopplæringen i arbeidsliv og skole som en helhetlig læringsarena forankret i yrkenes og samfunnets faglige og kulturelle verdier».

(Lier, 2015, p. 64)

Jeg ønsker å bruke Lier sin definisjon som et utgangspunkt i presenteringen av hvordan jeg forstår hva yrkespedagogikk egentlig er.

Yrkespedagogikk er forståelsen av det enkeltes yrkes profesjon (2015, p. 64).

Her ser jeg det slik at rammeverket i skolen er utgangspunkt for den forståelse. Læreplanene i de ulike fagene med lokale tilpasninger og enkeltindividers tolkning av dem blir sett i lys av egen erfaring med det aktuelle yrket, og som yrkesfaglærer. Her undrer jeg meg over forståelsesmulighetene som åpenbarer seg når en lærer med yrkesbakgrunn i for eksempel platearbeiderfaget skal undervise i CNC-maskineringsfaget.

Den faglige profesjon er *koblet sammen med den pedagogiske profesjon* (2015, p. 64). Her opplever jeg beskrivelsen av det doble praksisfeltet som en yrkesfaglærer har med sitt pedagogiske og yrkesfaglige ståsted. Dette er noen ganger breddefag, og igjen gir dette rom for undring over konsekvensene av at hvert individ sin forståelse av den pedagogiske profesjon, kan være ganske unike og subjektive).

Forståelsen av yrket koblet med pedagogisk profesjon har *fokus på Yrkesopplæringen i arbeidsliv og skole som en helhetlig læringsarena*. Dette mener jeg omhandler kjernen i denne oppgaven, som er sammenhengene mellom skole og bedrift (Lier, 2015, p. 64). Eller som jeg liker å uttrykke det- sammenhengene mellom skole og virkelighet.

Dette beskrevet ovenfor skal være *forankret i yrkenes og samfunnets faglige og kulturelle verdier* (2015, p. 64). Faglige og kulturelle verdier definerer jeg som holdninger, adferds- og tankemønstre rettet mot yrket og mot samfunnet i konteksten de befinner seg i på den aktuelle tiden.

Yrkespedagogikk er innfløkt, de ulike elementene kan ikke sees på utenfor kontekst.

Jeg har lyst til å gripe tak i en del av Liers beskrivelse av yrkespedagogikk; *fokus på Yrkesopplæringen i arbeidsliv og skole som en helhetlig læringsarena* (Lier, 2015, p. 64). Her i denne delen av beskrivelsen, opplever jeg kjernen er i det jeg mener *må* etableres i enda større grad: **Tettere samarbeid mellom arbeidslivets virksomheter og skolen.**

Ved å operere med yrkesopplæring i grensesnittet arbeidsliv og skole, vil man i større grad forstå det enkeltes yrkes profesjon, og utøve aktuell pedagogikk i virkelighetens samtid. Man blir mer kjent med yrkets (yrkenes) plass i samfunnet og de faglige og kulturelle verdiene.

Kun gjennom *fokus på yrkesopplæring i arbeidsliv og skole som en helhetlig læringsarena* kan man oppnå alle de andre delene av Liers beskrivelse av yrkespedagogikk (Lier, 2015, p. 64).

Jeg vil også fremheve «tiden» som et eget element i beskrivelsen av yrkespedagogikk fordi jeg opplever at dette ligger implisitt beskrevet i Lier sin definisjon.

Ved å tenke «tidens» makt og påvirkning mener jeg *fokus på yrkesopplæring i arbeidsliv og skole som en helhetlig læringsarena* får kontinuerlig oppdatering i utviklingen innenfor alle de andre av Liers beskrivelser av yrkespedagogikk (Lier, 2015, p. 64).

Lærerens utvikling og elevens modning i kontakt med bedriftspraksis kan være interessant i denne sammenhengen.

Læreplaner og praksis.

Jeg starter dette kapittelet med en kort intro til det jeg forstår som kritisk pragmatisk læreplantenking. Deretter ser jeg kort på andre tilnærminger for å kaste lys på alternativene og hva de innebærer. Til sist oppsummerer jeg hvordan mitt syn passer inn i den kritisk pragmatiske læreplantenkingen.

Kritisk pragmatisk tilnærming til læreplaner har læreplanmål som tar utgangspunkt i yrkesfunksjoner og eller yrkesoppgaver, hvor målene viser til beskrivelser av hva eleven skal kunne gjøre, og begrunnelser for valgene de tar.

Man vektlegger elevens ønsker og valg som en ressurs, og det er fokus på samarbeid mellom virksomhet/bedrift og skole.

Man har helhetlig syn på yrkespraksis og yrkesteori med utgangspunkt i yrkesoppgaver hvorpå læreplanene skal bidra til demokratisk medvirkning, kritisk kompetanse og utviklingskompetanse.

Kritikk til kritisk pragmatisk læreplantenkning er at planene kan bli for instrumentelle og føre til senket nivå og begrenset kunnskap der man ikke forholder seg til vitenskapsdisiplinene på tradisjonelt vis (Hiim, 2013).

Jeg forstår dette blant annet som om at man i større grad utvikler elevenes kompetanse til å selv finne svar og løsninger, heller enn at de lærer seg teori og pugger noe forhåndsgitt.

Nedenfor presenteres *teknologisk, vitenskapsentrert, prosessorientert og kritisk* læreplantenkning.

Teknologisk tilnærming til læreplaner, en mål og middel didaktikk hvor læreplanene er styrende for lærers og elevers arbeid. Resultater måles i kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Kritikk til denne er at det kan gi for ensidig fokus på det som måles (Hiim, 2013).

Vitenskapsentrert læreplantenkning hvor det er bygget på de forskjellige vitenskapene og hvor *innholdet* er viktigst. Faginndelte planer med tette bånd mellom skolefag og vitenskapsfag som kan bli «for» teoretisk, og i liten grad ta hensyn til selve eleven som menneske (for eksempel læreforutsetninger) (Hiim, 2013).

Prossessorientert læreplantenkning viser til at det er forskjell på ting og mennesker og at elevens liv og interesse er i fokus. Måling og kontroll er ikke nødvendigvis riktig i alle sider av elevens læring og kunnskap.

Læreren har frihet og bruker læreplanen som retningslinjer, ikke som oppskrift. Læreplanen skal være inspirerende og gi læreren rom for profesjonell frihet.

Dette kan gi utfordringer i yrkesfag med for lite fokus på læringsutbytte og resultater (Hiim, 2013).

Kritisk læreplantenkning gir rom for selvstendighet for elever og lærere. Demokrati, refleksjon, medvirkning og utvikling er viktig.

Kunnskap og læring blir ikke sett på som noe instrumentelt fordi kunnskap er relativ, konstruert og sosialt betinget.

En kritikk til denne tilnærmingen er at det kan bli lagt for mye vekt på teori og for lite vekt på praktiske erfaringer (Hiim, 2013).

Mitt tidligere arbeid som veileder og faglærer for elever i bedriftspraksis, i flerfaglig VG3 med mål om å bestå fagprøve eller kompetanseprøve, er innenfor det jeg vil kalle kritisk pragmatisk læreplantenkning.

Elevene er i praksis innenfor det aktuelle faget, deltar og gjennomfører arbeidsoppgaver i en yrkesfunksjon. Elevene lærte å bli kritisk til arbeidet gjennom systematisk refleksjon og gjennom dette utvikle kompetanse for å lære selv i faget. Teorien ble sett på i sammenheng med hvilke praktiske arbeidsoppgaver som ble utført i bedriftspraksis (Hiim, 2017).

For meg er dette læring med hele kroppen som resulterer i at elevene blir i stand til å tenke selv. Dette vil også være gjeldende for mine informanter i bedriftspraksis, men på ulike nivåer.

I neste kapittel presenteres en teori som omfatter læring i et sosialt samspill med andre. Eksempelen ovenfor, med elever som har tatt fagprøve i bedrift, ville ikke vært mulig å gjennomføre uten at kriterier for et sosialt samspill var til stede.

2.3 En sosial teori om læring.

Som beskrevet innledningsvis valgte jeg å bruke Wengers sosiale teori om læring. Jeg ønsket å forstå hvordan dette kunne ha betydning for å bidra til innsikt i min problemstilling;

«Hvilken betydning har arbeidspraksis på TIP elevs læring?»

Innsikt i praksisfellesskapet bidrar til å belyse empirien, og er med på å øke forståelsen for læringen som kan foregå når elever er ute i praksis.

Teorien om praksisfellesskapet er i utgangspunktet et begrepsapparat utviklet for å kunne beskrive og formidle omstendighetene rundt det som skjer når mennesker lærer i interaksjon med hverandre og omgivelsene. Under en studie av læringer kom det frem hvordan det å lære i samhandling med andre er et komplekst bilde, og de så behovet for å utvikle begreper som kunne bidra til å formidle det de fant (Lave & Wenger, 1991).

Før jeg presenterer praksisfellesskapet ønsker jeg kort å gjøre rede for hva jeg forstår med læring som er avhengig av konteksten den foregår i.

Situert Læring

I denne masteroppgavens resultatkapittel finnes resultater som viser til situert læring. Dette er læringsprosesser som skjer i, og/eller på grunn av situasjon og/eller kontekst i deltagelse med andre. Dette vil si at situasjonen og kontekst vil være avhengig, ikke bare av den faktiske «synlige» forhold, men også av for eksempel kultur, makt og tradisjoner. Lave og Wenger ser dette som et utvidet syn på *mesterlære* hvor *situert læring* tar for seg flere av de omgivende påvirkningene beskrevet over (Lave & Wenger, 2012).

Begrepet «Legitim perifer deltagelse» hjelper oss med å beskrive dette ytterligere (2012). Ordet *deltagelse* peker mot det sosiale og *perifer* viser oss at deltagelsen *er*, men ikke hvor den er. Legitim som for meg betyr *lovlig* eller *gyldig*, viser til at deltagelsen gir mening til en lærende. Slik jeg forstår det, er disse avhengigheter av hverandre hvor meningen og læring oppstår på grunn av deltagelsen og situasjonene i den aktuelle kultur og tradisjon.

Senere i oppgaven er eksempler på *legitim perifer deltagelse* hvor det å delta ikke er *en* fast plassering/ sted, men vekslende slik Lave og Wenger beskriver det (Lave & Wenger, 2012).

Praksisfellesskapet

I et praksisfellesskap er man i en aktivitet sammen med andre, har felles mål, interesser eller oppgaver og er anerkjent som kompetent til å delta i de aktuelle aktivitetene. Jeg skal forsøke å illustrere det forenklet med meg selv som subjekt.

Da jeg var ny i jobben min ble jeg godt tatt imot av mine medarbeidere, de var hjelpsomme og ønsket meg velkommen. Det var mye nytt jeg skulle lære meg, og mine nye kollegaer var gode å ha når jeg lurte på både enkle og kompliserte ting. Jeg opplevde også at mine nye kollegaer kom til meg og ønsket å vite hvem jeg var.

Dette ser jeg på som starten på min deltagelse i mitt nye arbeidspraksisfellesskap. Jeg ble godt mottatt, ble inkludert og gjennom mine kollegaer fikk jeg gradvis tilgang til fellesskapets felles lagrede informasjon slik som normer, regler, kultur samt faglige og sosiale koder i fellesskapet. Et eksempel på dette er hvordan man konkret håndterer skriving av timelister og

kilometergodtgjørelser i forhold til avrunding av kilometer og timer under ulike omstendigheter.

Etter en stund merket jeg at mine kollegaer kunne komme til meg og spørre om faglige ting; «Hvordan vil du gjøre dette, Lasse?» eller; «Hva mener du om denne problematikken?». Dette fortalte meg at jeg nå var på vei til å bli en anerkjent del av vårt praksisfellesskap og godkjent til å bidra med mine meninger og min kompetanse. Jeg opplevde også at jeg gjennom diskurser med kollegaer bidro og deltok i en kollektiv utvikling.

Dette bidro til felles vekst og vår kollektive forståelse ble større enn vi hadde klart på egenhånd. I dette tilfellet var det en meningsutveksling om konstruktive tilbakemeldinger til læringer. Selv om det ikke ble konstatert en enighet om endring så opplevde jeg allikevel at det ble en endring.

Med denne innledende historien har jeg eksemplifisert at fellesskapet hjalp meg som nyansatt til å bli medlem av praksisfellesskapet og at det ble delt informasjon som lå i fellesskapets kollektive hukommelse. Diskurs om hensikt, metode og innhold av tilbakemeldinger som læringer fikk etter prøver, gjorda at praksis ble endret. Dette er eksempler på del av teorien som er av betydning for mine funn.

Videre sier Wenger at fellesskapet er med på å «Giver løsninger på institutionelt skapte konflikter så som modsigelser mellom mål og arbeide- For eksempel skadebehandling kontra tid ved telefonen» (Wenger, 2004a, p. 60).

Ved skriving av kilometergodtgjørelse skal man føre nøyaktig inn antall den avstand man kjører, mens dataprogrammet kun tillater å føre inn hele kilometer. Her ligger det en uskrevet norm i fellesskapet om at man bruker individuelt skjønn, men ikke utnytter systemet. Har man for eksempel kjørt 34,3 kilometer den ene dagen og skriver 34 så skriver man 40 den neste dagen hvis man har kjørt 39,6.

Nedenfor er eksempel på at fellesskapet bidrar til å ta vare på informasjon som benyttes i arbeidslivet. «Støtte en fælles hukommelse, der sætter de enkelte istand til at udføre deres arbeide uden at skulle vide alting» (Wenger, 2004a, p. 60).

I et bilverksted, som jeg godt kan relatere til er det mye en mekaniker må ta hensyn til. Det er alt fra hovedregler om arbeidstider, klær, hms, rutiner på vedlikehold av maskiner og utstyr, til lover og regler om hvor mye slakk det er lov å ha i for eksempel et endeledd (spesifikk del av styringen på en bil), som vil være ulikt for nesten hver enkelt biltype.

All denne informasjonen er tilgjengelig på datamaskiner i form av internett, lovverk og spesifikke dataprogram. Mekanikeren må kunne finne informasjonen, men har ikke mulighet til å vite alt om dette hele tiden.

I en vanlig hverdag søker ikke mekanikeren opp all denne informasjonen på datamaskinen hver gang de berører den, men de spør hverandre på bakgrunn av hva de sist var borte i. Et eksempel på dette kan se slik ut: «Hei Per, du hadde kontroll på Saab 9-3 kabriolet forrige uke, hvor mye slakk er det lov å ha i (for eksempel) endeleddet på denne?». Et annet eksempel: «Hei Per, du tømte spilloljetanke sist, hvordan registrere jeg antall tømte liter igjen?»

Selv om mekanikeren tidligere har tømt spilloljetanken og registrert antall tømte liter så var det ikke han som gjorde det sist. Han velger å bruke felleskapet til å oppdatere sin egen hukommelse og kan dermed bruke mindre tid fordi han slipper å finne informasjonen selv. I eksemplene ovenfor kunne mekanikeren funnet de nødvendige informasjonene selv i et dataprogram med tekniske spesifikasjoner for Saab og i rutinebeskrivelsen for tømning av spillolje, men valgte å forsøke å hente informasjonen fra felleskapet først.

I min egen oppstart i nytt arbeid hvor kollegaene var min kilde til kunnskap, både om regler, rutiner, normer og eventualiteter, hjalp de meg å komme i gang med mine arbeidsoppgaver ved å dele sin kunnskap med meg.

«Hjelper nyankomne til at indtræde i fælleskabet ved at deltage i dets praksis» (Wenger, 2004a, p. 60).

Wenger beskriver praksisfellesskapet og hvordan deltagerne har et felles repertoar. Dette kan være et yrke eller gruppe sitt definerte fagspråk, men også språk som er skapt for å forstå og kommunisere noe, for eksempel en tingliggjøring av et fenomen.

«Genererer spesifikke perspektiver og begreber, der gjør det muligt at gennemføre det, der skal gøres» (Wenger, 2004a, p. 60).

Jeg vil hente frem et eksempel fra min hverdag som kontaktlærer med ansvar for elever som var ferdig med VG2, men ikke fikk læreplass. I vårt arbeid med å kartlegge elvene snakket vi med lærere som hadde arbeidet med den enkelte eleven fra VG1 og VG2. I samtalene kom det ofte frem at eleven ikke deltok som forventet på VG1 og VG2 og ble som følge av det stemplet som late.

I det videre arbeidet med elevene oppdaget vi at de fleste av disse elevene slettet ikke var late, men hadde bakenforliggende grunner til at de ikke responderte som forventet på det VG1 og VG2 lærerne gjorde. Grunnene fant vi kunne være nesten hva som helst, fra for eksempel en skjult diagnose til angst eller usikker på valg.

For oss ble ordet **lat** en del av et eget (VG3) språk. I samarbeidsmøter med min kollega hvor vi gjennomgikk nye elever så ble lat en del av en beskrivelse som viste til bakenforliggende grunner. **Lat** betydde nærmest det motsatte for oss, at elevene IKKE var late, men at vi måtte greie opp i bakenforliggende årsaker.

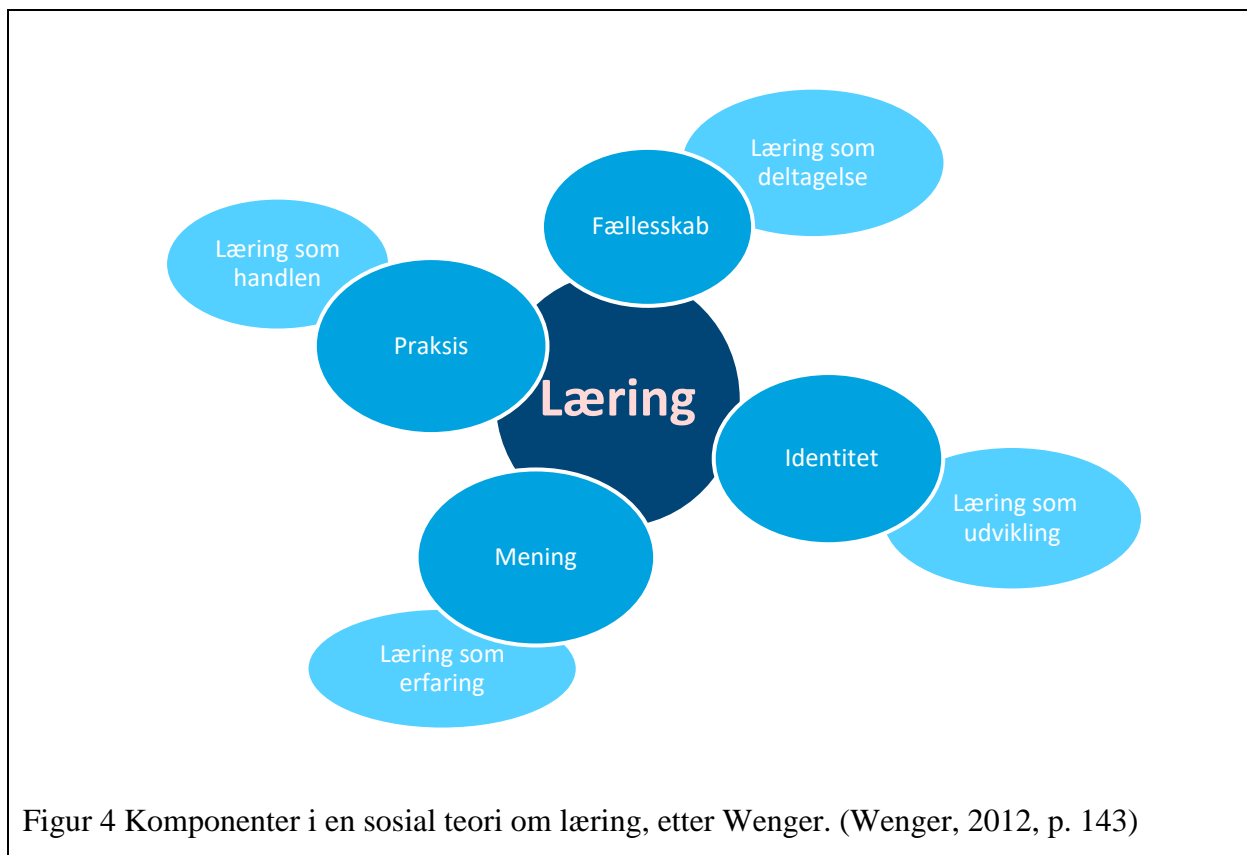
Praksisfellesskapet gjør også at vi orker å stå i arbeidet vårt, selv om vi må gjøre oppgaver som er kjedelige, eller ikke gir mening. «Gjør jobbet udholdelig ved at skape en atmosfære, hvor de monotone og meningsløse aspekter af jobbet sammensvæves med de ritualer, sædvaner, historier, begivenheder, dramaer og rytmer, der kendetegner fællesskabets liv» (Wenger, 2004b, p. 60).

For meg i min tid som mekaniker betød dette å delta i morgenkaffen, lunsjpausen og en uformell pause klokka 1400. Her snakket vi om alt, både fritidsaktiviteter og arbeid. Spesielt viktig var dette når man hadde noen utfordringer av noe slag.

Også utenom disse pausene kunne man bryte opp arbeidet og snakke med, eller være sammen med en kollega i noen øyeblikk, for å få et pusterom fra det man drev med. Spesielt husker jeg hvor viktig fellesskapet var da jeg arbeidet i en bedrift som måtte gjennomgå store omveltninger etter perioder med dårlig økonomi.

På en arbeidsplass i samhandling med andre lager man seg egne historier for å rettferdiggjøre sine handlinger, og som gjør livet meningsfullt å leve akkurat der. Man lærer seg kulturer, uskrevede regler og metoder for å holde ut.

Wengers teori er kompleks og de ulike komponenter er sammenvevd, utskiftbare og kontekststahengige. For å skape en helhetsforståelse for Wengers teori som er av betydning for problemstillingen: «Hvordan påvirker bedriftspraksis TIP elevers læring?», bruker jeg temaene i figuren nedenfor.



Mening: En måte hvorpå vi kan tale om vores (skiftende) evne til- individuelt og kollektivt- at oppleve vores liv og verden som meningsfull

Praksis: En måte hvorpå vi kan tale om de fælles historiske og sociale ressurser, rammer og perspektiver, som kan opprettholde et gensidigt engagement i handling.

Fellesskab: En måde hvorpå vi kan tale om de sociale former, indenfor hvilke vores aktiviteter kan defineres som værd at beskæftige sig med, og vores deltagelse anerkendes som kompetence.

Identitet: En måde hvorpå vi kan tale om, hvordan læring ændrer, hvem vi er, og skaber personlige udviklingshistorier indenfor rammene af vores fællesskaber (Wenger, 2004b, p. 15)

Jeg starter med begrepet mening som her utvides og settes i sammenheng med å være i prosess og omtales som meningsforhandling. Denne forhandlingen av mening som menes å være et samspill mellom det å delta og å tingliggjøre, utgjør det som i teorien kalles for praksis.

«Deltagelse og tingliggjørelse udgjør en dualitet, som spiller en fundamental rolle for menneskets oplevelse af mening og dermed for karakteren av praksis» (Wenger, 2004a, p. 66).

Meningsforhandlingen er en kontinuerlig prosess som foregår med omgivelsene våre der vi søker mening ved å rettferdiggjøre for oss selv vår deltagelse ut fra vårt eget hele tiden endrede perspektiv. Vårt perspektiv endrer seg fordi vi alltid får en påvirkende tilbakemelding i meningsforhandlingen som virker inn på ståsted og utgangspunkt for egen oppfattelse av vår deltagelse.

Dette er ment å illustrere den kontinuerlige prosessen som foregår og som derfor etter mitt syn er en av faktorene som vanskeliggjør en god skriftlig konkretisering og illustrasjon av temaet. «Ordet forhandling skal for mig utrykke et anstrøg av kontinuerlig samspill, gradvis utførelse og udveksling» (Wenger, 2004a, p. 68).

Deltagelse er i denne sammenheng satt i forbindelse med alle typer relasjoner vi har til vår omverden, og hvordan deltagelsen gjensidig påvirker oss og de aktuelle fellesskaper. Deltagelsen blir avgjørende for vår opplevelse av mening og påvirker selvet og vår identitet.

Vår forståelse av oss selv i samhandling med våre aktuelle fellesskaper blir en totalitær påvirkning på oss og endrer oss ikke bare i kontakt med det enkelte fellesskap, men påvirker og endrer hvordan vi ser på oss selv.

For å runde av disse avsnittene om mening må jeg kort gjøre rede for begrepet tingliggjøring i sammenhengen til praksisfellesskapet.

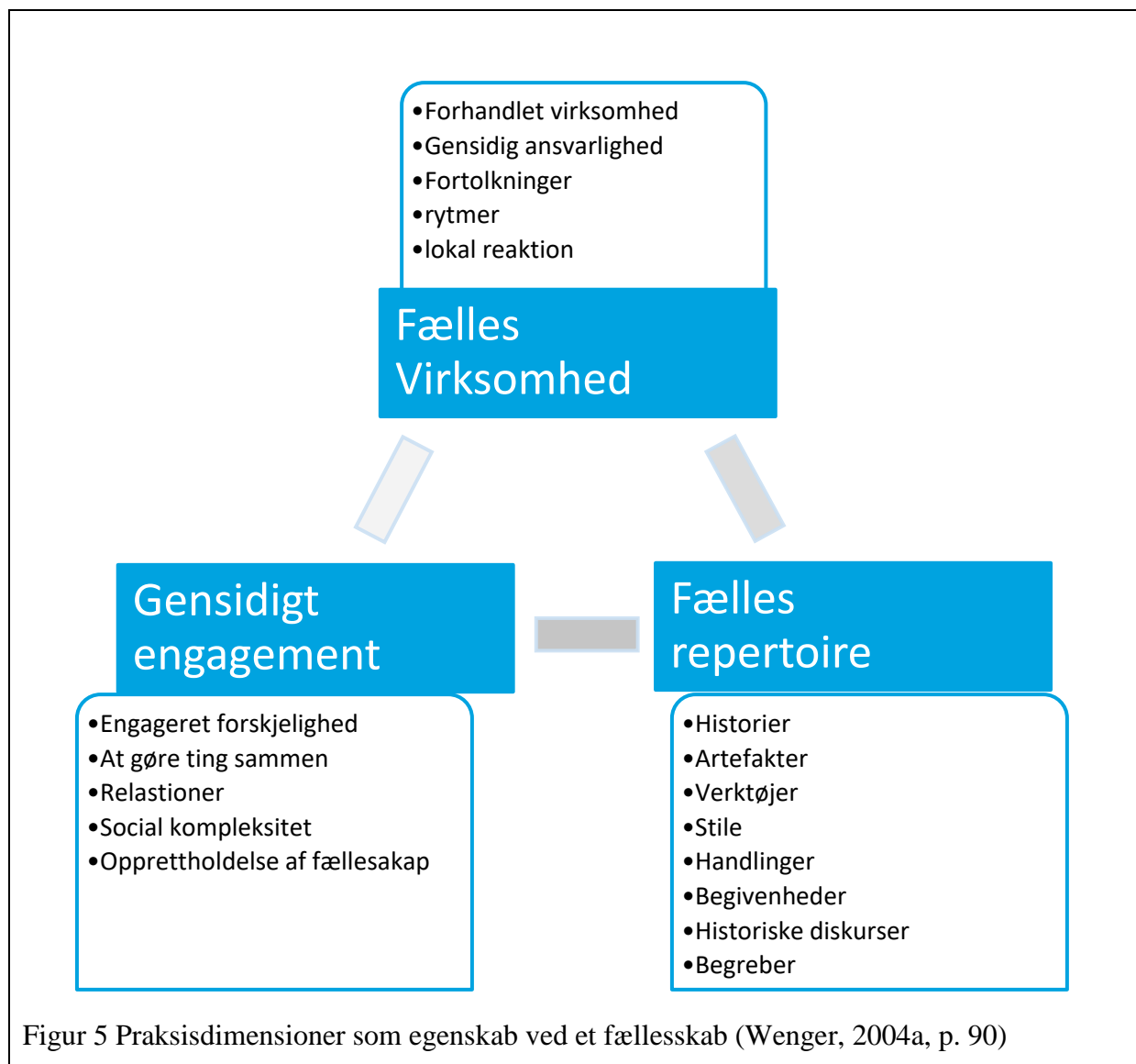
«Med uttrykket tingsliggjørelse ønsker jeg å dekke en lang rekke prosesser, der omfatter det at skape, designe, fremstille, benævne, kode og beskrive såvel som opfatte, fortolke, bruke, gjenbruke, afkode og omformulere» (Wenger, 2004a, p. 74).

Wenger (2004a) sier at tingliggjøring er når noe av vår erfaring og praksis stivner og får status som objekt. Notater i egen dagbok, fagbøker, politiske taler, grunnlov, underskrift på en kvittering, private adresselister, avanserte databaser og dagens nyheter er noen eksempler hvor erfaring av praksis har ledet til tingliggjøring (Wenger, 2004a).

Å tingliggjøre, eller låse deler av en deltagelse i praksis gjør at man kan gjenoppta meningsutvekslingen på et senere tidspunkt hvorpå man kan innhente det aktuelle øyeblikks tema, mening, praksis eller hva det må være. Et slogan i en politisk kampanje kan være en tingliggjøring av støtten til en bestemt sak, og vil lett kunne brukes som verktøy på et senere tidspunkt for å innhente den aktuelle støtten. Styrken og makten i en slik tingliggjøring er både en styrke og svakhet fordi man kan bli begrenset av tingliggjøringens utgangspunkt (Wenger, 2004a, p. 76).

Jeg vil poengtere at det hele tiden utviklende samspillet mellom deltagelse og tingliggjøring er helt sentralt i meningsutveklingsprosessen. De kompletterer, utfyller og endrer hverandre i en dualitet (Wenger, 2004a).

Nedenfor er en figur som illustrerer begrepet fellesskap. For å forstå resultatene senere i oppgaven er det viktig å få en viss forståelse av sammenhengene i praksisfellesskapet. Fellesskapet defineres her i tre hovedelementer som vist i figuren under.



Figuren ovenfor er med for å visuelt illustrere hva som ligger i det å ha felles virksomhet, felles repertoar og et gjensidig engasjement. Se for deg elevene som får erfaringer med bedriftens virkelighet gjennom disse tre elementene fra første stund i bedriftspraksis.

Å tenke på: *Hva vil disse tre elementene innebære i ditt yrkes praksisfellesskap?*

Gjensidig engasjement er viktig for medlemskapet i et praksisfellesskap. Med problemstillingen «**Hvilken betydning har praksis for TIP elevers læring?**» -ser jeg at elever, bedrifter, skolen og lærere er partene i gjensidig engasjement, dog ikke alltid som medlemmer av samme praksisfellesskap.

Felles virksomhet er resultatet av en forhandlingsprosess om det fullkomne gjensidige engasjement i all sin kompleksitet, der den felles virksomheten blir til deres eget på tross av

at det er mye man ikke har kontroll over, og det blir en gjensidig ansvarlighet i praksis (Wenger, 2004a).

Felles repertoar handler blant annet om et felles språk eller felles forståelse av betydningen av det som skjer i virksomheter og dets omgivelser i praksis. «Et praksisfælleskaps repertoire omfatter rutiner, ord, verktøjer, måder at gjøre ting på, historier, gestus, symboler, genrer, handlinger eller existens, og som er blevet en del av dets praksis» (Wenger, 2004a, p. 101).

Når nå disse komplekst sammensatte og gjensidig påvirkende elementene av praksisfellesskapet sees på i en sammenheng, så innebærer dette begrepet *læring* i problemstillingen: «**Hvordan påvirker praksisopplæring i bedrift TIP elevens læring?**» Jeg forsøker å gi innsikt i denne læringen i neste kapittel.

Det er viktig å forstå at læring skjer i konteksten av elementene i figur 3. **Felles virksomhet, felles repertoar og gjensidig engasjement.** Praksisfellesskaper blir av Wenger omtalt som læringshistorier hvor vi hele tiden meningsforhandler, tingliggjør og endrer hvordan vi ser på oss selv i den aktuelle tidsmessige konteksten og som påvirker vår **identitet** (Wenger, 2004a).

Denne sosiale teori om læring i praksisfellesskaper får kritikk for å ikke ta for seg de individuelle personers læringsprosesser, at læring er mer enn sosial læring. Individet lærer hele tiden også når man forlater praksisfellesskapet mener Peter Jarvis (2012).

For meg er læring i første hånd en opplevelse eller erfaring som endrer eller utvikler min oppfatning av noe. Opplevelsen eller erfaringen må oppleves å være nødvendig, nyttig eller relevant og gi mening for meg i en eller annen form.

Meningen i det jeg lærer kan også være noe som ikke er del av en indre diskurs eller tankeprosess. Dette kan for eksempel være å lære å holde balansen på en ny sykkel, lære å kjøre en ny bil, bruke en ny hammer eller ny elektrisk sag. Man kan sykle, kjøre bil, hamre og sage med elektrisk sag fra før, men man må lære tilpassingene som skal til for å håndtere det nye.

Mye av dette skjer *ikke kommuniserende*. Man erfarer kroppslig, justerer, erfarer igjen og endrer. Dette er noe som går kontinuerlig. Et spørsmål som jeg har brukt for å reflektere og

diskutere yrkesfagopplæring med meg selv, er spørsmålet om hvordan man kan se for seg å lære, og lære bort det å gå på glatt underlag.

Dette mener jeg støtter Jarvis som kritiserer praksisfellesskapet for ikke å i stor nok grad ta for seg individuelle læreprosesser, samtidig som det støtter Wenger som sier at hans teori må sees i sammenheng med andre teorier. Det er i denne sammenhengen jeg opplever å se at praksisfellesskapet blir en universell teori som vil være rett for flere ulike syn på læring. Nedenfor presenteres litt om signifikant læring som tiltaler meg personlig i lys av hvordan jeg lærer best.

2.4 Signifikant læring og læringsfellesskap

Signifikant læring beskrives som det at man opplever det man utsettes for som nødvendig og meningsfullt. Læring som foregår med hele kroppen, i motsetning til læring fra «halsen og opp» som kan være for eksempel når studenter må lære et pensum som ikke gir mening for dem (Rogers, 2012).

Wenger mener selv at teorien om praksisfellesskapet ikke erstatter andres teorier, men tilføyer videre perspektiver og gir et språk til alt som foregår når læring skjer i og gjennom praksisfellesskaper (Wenger, 2004a).

Det er klart for meg at flere teorier om læring vil kunne belyse deler av min empiri, men at praksisfellesskapet belyser mest av det jeg finner interessant, og vil få størst betydning for meg når jeg leter etter svaret på problemstillingen: «**Hvordan påvirker praksisopplæring i bedrift TIP elevs læring?**»

For å forsøke å tilføye overnevnte en ekstra dimensjon, ønsker jeg å se på begrepet **Læringsfellesskap**. En googling av ordet viser til at begrepet ofte er brukt i sammenheng med utvikling. Profesjonelle læringsfellesskaper later til å være et begrep man bruker når man fokuserer på at et fellesskap skal utvikle seg og lære i system.

En norsk artikkel som omhandler og beskriver læringsfellesskap, viser til de samme grunnleggende egenskaper som i praksisfellesskapet (Bjuland & Mosvold, 2014). Disse

egenskapene er som kjent; felles virksomhet, felles handlemåter og gjensidig engasjement (Wenger, 2004a).

Min forståelse av læringsfellesskap er at dette står med hovedfokus på utvikling og læring, mens praksisfellesskapet og dens teori gir språk og begreper til alle ulike former, elementer og sammenknytninger som får et fellesskap til å fungere.

Jeg opplever at disse fellesskapenes hovedforskjeller er hvilken synsvinkel man ser de fra. Læringsfellesskapet har fokus på de sammenknytninger som tilføyer og skaper læring individuelt og for fellesskapet, mens jeg opplever praksisfellesskapet som den totalitære beskrivelsen av mennesker som gjør noe sammen, med felles agenda, felles språk og gjensidig engasjement. Læring i denne sammenhengen skjer på alle nivåer selv om det ikke er i fokus.

En interessant analytisk tilnærming er å se på de tre hovedegenskapene i lys av hvilken grad de er oppnådd slik Admiraal, Lockhorst og van der Pol beskriver i sin artikkel der de søker å definere og finne indikatorer på læringsfellesskapet (2012).

De laget seg indikatorer på hovedegenskapene i fellesskapet illustrert i tabellen nedenfor.

	Beginning	Evolving	Mature
Felles Virksomhet			
Felles repertoar			
Gjensidig engasjement			

Beginning: The community processes are characterised by limited feelings of group identity and feeling and some degree of shared patterns, procedures and willingness to be active in the domain.

Evolving: The community processes are characterised by consciousness of the group identity and development of collective activities.

Mature: The community processes are balanced, shared and focused on a shared domain and feelings of group identity (Admiraal et al., 2012, p. 349).

Med disse indikatorene klarte de å etablere et rammeverk for å analysere Lærefelleskap og skaffe data som indikerer funksjon og lokalisereavvik.

Dette er relevant for å gi leseren et utvidet syn på engasjement i felleskap og reflekteres over i drøftingen, men er ikke brukt som analysemetode i denne oppgaven.

Vi mennesker har følelser og ut fra mitt ståsted blir mye av mine tanker og handlinger påvirket av nettopp følelser. Neste kapittel handler om følelser som senere i masteroppgaven er med på å gi økt innsikt i: **Hvordan påvirker bedriftspraksis TIP elevens læring.**

2.5 Følelser

Senere i masteroppgaven, når informantene ble bedt om å beskrive følelser knyttet til skolen, svarte de blant annet stress og press. Når de fortalte om følelsene i bedrift beskrev de glede og lyst.

Følelser påvirker og bidrar til opplevelsen av vår livsverden. Mon tro om ikke stress, press, glede og lyst er faktorer som gjør noe med elevene også? En innsikt i dette forsøker jeg å få frem i drøftingen.

For å gi grunnlag til denne innsikten til empirien, har jeg nedenfor valgt å belyse temaet følelser, betraktet av filosofen Arne Ness, inspirert av Baruch de Spinoza som levde mellom år 1632-1677, og var en filosof som satt følelser høyt (Næss & Haukeland, 2000).

Arne Næss har mange interessante betraktninger av følelser og følelsesliv i lys av seg selv og Spinoza, men jeg finner det spesielt interessant der han omtaler følelser knyttet til fornuft og følelsene som aktiverende og passiverende for mennesker, hvilket jeg kobler mot motivasjon og demotivasjon (2000).

Det er viktig å merke seg at disse betraktninger er i et filosofisk perspektiv, og at jeg har valgt ut det materiale som jeg mener er relevant.

Følelser kan være vanskelig å beskrive. Man kan føle noe intenst og overveldende som kan forsvinne like raskt som det kom. Arne Næss bruker eksempelet med å vandre over en bakketopp og inn i et nytt landskap, hvor vi får en umiddelbar tydelig og bestemt følelse som er over på mindre enn ett sekund, grepet av øyeblikket hvor tid og rom opphører å eksistere (2000, pp. 30-31).

Selv om vi vet hva noe er, kan det være problematisk å beskrive. Næss referer til å kopiere Augustus: «spør meg hva jeg følte, og jeg greier ikke si det, men jeg vet hva det var» (2000, p. 31).

Jeg stiller spørsmål ved hvorvidt dette har innvirket på gyldigheten til mine resultater, der jeg fremkalte informantenes følelser, gjennom at de så seg selv i skolen og i bedriften ut fra en fantasireise (i luftballong), slik Tron Inglar viste oss i en forelesning på HIOA som handlet om veiledning (Inglar, 1997).

Det eneste faktum jeg kan dra ut av dette, er at jeg ikke har noe endelig svar på hvordan de oppgitte følelser ble påvirket. Min personlige mening er at jeg har klart å fremkalle aktuelle følelser, men jeg er klar over at de kan være påvirket av blant annet disse tingene:

A: Vanskelig å sette ord på følelser.

B: Jeg fremkaller følelser som har skjedd en tid tilbake og de er påvirket av at informanter har skapt seg en livshistorie knyttet til følelsen. (Rettferdiggjort sine handlinger).

C: Utsagn kan være preget av at jeg som lærer og forbilde er kjent positiv til bedriftspraksis, og at de ønsket å gi meg de «riktige» svarene.

Selv om man ikke kan ha et konkret tydelig svar på gyldigheten, har jeg likevel valgt at følelsene som fremkommer er av vesentlig betydning.

Næss mener at endring ikke er mulig uten at følelser er involvert. Følelser og fornuft sees på som viktige avhengigheter der de positive følelsene er slagkraftige sett i lys av endring og utvikling. De negative følelsene vil virke handlingslammende på oss i utviklingssammenheng, og at vi kan være eiet av negative følelser (Næss & Haukeland, 2000, p. 74).

Næss refererer videre til Spinoza og sier noe om at negative følelser også kan være positive, men at vi ikke alltid ser det før i etterkant. Negative følelser tilskrives her ikke en egenverdi, men har verdi som verktøy for utvikling.

For å si det kort, har negative følelser ikke egenverdi. De kan ha en instrumentell verdi som mer eller mindre bevisst ”herding”. Men det er stort sett når vi ser tilbake, at vi kan registrere den positive verdien av slike følelser (2000, p. 77).

Arne Ness: «Man kan bare lære noe man føler noe for», og taler om inndannelse istedenfor utdanning (2000, p. 130). Med dette mener han at det tas for lite hensyn til indre verdier hvor kreativitet, fantasi og undring har en plass. Han mener at god læring er sakte læring, og at kunnskapskravene er for høye. «Læring blir bare effektivt hvis elever og studenter av og til får konsentrere seg om noe de gløder for» (2000, p. 130).

Verdt å merke seg er påstanden om at de negative følelsene ifølge Næss & Spinoza, aldri blir så slitesterke som de positive, fordi de ikke involverer «hele kroppen» slik de positive følelsene gjør (2000).

Når vi mennesker skal kontrollerer våre følelser så kan vi skifte fokus, og rette fokus mot noe som ikke innehar for eksempel en negativ emosjon. Dette lærte vi allerede som barn når vi blir trøstet og distraheret til å tenke på noe annet, da vi for eksempel var lei oss eller hadde vondt. Vi mennesker har ulik evne til «distrahere» oss selv.

Denne «oppmerksomhetsrettingen» er en viktig del av vår evne til å styre emosjoner og ha kontroll (Evang, 2007, pp. 146-147).

Jeg tenker at det er direkte sammenheng mellom *positive følelser* og opplevelse av mening i yrkesutdanningen. Signifikant og situert læring med hele kroppen i en sosial kontekst som påvirker mål, og veien til målet i erfaringene med utformingen av vår identitet.

Oppsummering

Gjennom dette teorikapittelet mener jeg å ha gjort deg som leser, kjent med noe av tidligere forskning på området, der frafall og gjennomføring har vært grunnlaget for forskningen.

Videre har jeg forsøkt å belyse min egen tidligere forskning av betydningen for problemstillingen: **Hvordan påvirker bedriftspraksis TIP elevers læring?**

Min tidligere forskning, sammen med mitt syn på yrkesdidaktikken, bidrar til økt innsikt i hvordan jeg ser på resultater, teori og empiri i denne sammenhengen.

I dette kapitlet er også den yrkesdidaktiske relasjonsmodellen beskrevet med videre fokus på prosess gjennom arbeidsoppgaver og arbeidsfunksjoner. Modellen er brukt i analysearbeid, men også for å bidra til å se sammenhengene mellom læringsteori, læreplaner, empiri og resultater.

Teorikapitlet har tatt for seg sosial læringsteori, og at denne teorien fungerer som et begrepsapparat i drøftingen av problemstillingen og forskningsspørsmål sammen med signifikant læring, situert læring og følelser.

I metodekapitlet nedenfor viser jeg hvordan jeg har gått frem under datainnsamlingen, presenterer de kvalitative metodene jeg har brukt, og hvorfor jeg har valgt å bruke de. Videre presenterer jeg informantene, hvordan analysen er utført og søknaden til NSD. En viktig avslutning på kapitlet er metodekritikk og mine refleksjoner rundt arbeidet som er utført.

3 Metode

I dette kapittelet vil jeg beskrive hvordan jeg har tenkt, og hvilke valg jeg har tatt underveis i prosjektet. Målet er å gi en så detaljert og transparent beskrivelse som mulig for at jeg og leseren skal forstå hvordan dataene og empirien har vokst frem fra start til slutt.

Her belyser jeg rammer og valg jeg har stått ovenfor, som har betydning for forståelsen av denne masteroppgaven.

Jeg har forsøkt å være bevisst på de innvirkende faktorer og belyser de her i metodekapittelet. Et eksempel er bevisstheten rundt det faktum at jeg kjenner informantene, og at det kan påvirke hva de svarer eller ikke svarer.

Det er viktig at beskrivelsen av fremgangsmåten for datautvalget kommer tydelig frem. «God forskning kjennetegnes ved at en er seg slike påvirkninger bevisst, og aktivt forsøker å tydeliggjøre dem for seg selv og leseren» (Dalland, 2012, p. 117).

Ut fra min problemstilling undret jeg over hva våre tidligere elever opplevde når vi lærere organiserte praksis i bedrifter for dem. Stemte mine antagelser om at det utelukkende er positivt å oppleve fagenes «virkelighet» i bedrift? Hva lærer egentlig elevene av å være i bedriftspraksis?

Som yrkesfaglærer begynte jeg sporadisk og uformelt å snakke om temaet bedriftspraksis med kollegaer, elever og andre samarbeidspartnere. Jeg oppdaget fort at dette var et stort tema og jeg måtte finne ut av hva jeg egentlig vil ha svar på. Derfor begynte jeg å tematisere og konkretisere for å systematisere, begrense og lokalisere de metoder og relevante data for problemstillingen og forskningsspørsmålene.

Hvordan blir elever i den videregående skolen påvirket av å bli utsatt for bedriftspraksis i veien mot målet sitt? Disse undringene ledet til slutt frem til problemstillingen; «**Hvordan påvirker bedriftspraksis TIP elevers læring?**»

3.1 Kvalitativ tilnærming

For å besvare problemstillingen måtte jeg snakke med elever og lærere som hadde opplevd omstendigheter rundt temaet bedriftspraksis. Jeg var interessert i opplevelser og følelser ut fra læreres og elevers livsverden rundt temaet «elever i bedriftspraksis». Å intervju et annet

menneske gir en unik mulighet til å få ta del i intervjuobjektets opplevde virkelighet, og man kan respondere og tilpasse samtalen underveis for å få bekreftet eller utdypet fremkommende temaer. Man kan altså få inngående kunnskap om alt fra informantens opplevelser, følelser meninger og vurdering til hendelser, valg og konsekvenser.

Mitt utvalg av informanter var få og innenfor et lite område. Jeg søkte å gå i dybden for å få informasjon om enkeltindividers livsverden heller enn å finne fellestrekk og tendenser ut fra en større mengde informanter (Kvale & Brinkmann, 2015).

Dette var bakgrunnen for at jeg valgte en kvalitativ tilnærming, fremfor en kvantitativ tilnærming der man leter etter resultater basert på resultater i målbare størrelser etter for eksempel spørreundersøkelser. «Man arbeider ikke med statistiske gjennomsnitt, men søker å forstå konkrete personer og sosiale prosesser- hvordan menneske tenker, føler og handler, lærer eller utvikles» (Brinkmann & Tanggaard, 2012b, p. 12).

«Intervjuet sikter mot nyanserte beskrivelser av den intervjuedes livsverden gjennom ord og ikke tall» (Kvale & Brinkmann, 2015). Kvantitative undersøkelser gi svar som omhandler størrelser og antall, men lite om følelser og opplevelser (Grønmo, 2004).

En kvantitativ undersøkelse kan være en «veien videre» for å verifisere, telle/ kvantifisere fenomener/ funn fra en kvalitativ undersøkelse. Det vil si at man kombinerer de to metodene på en kompletterende måte og at den kvantitative undersøkelsen sees på som en forberedelse til den kvalitative (2004).

Mine tidligere erfaringer som yrkesfaglærer og kontaktlærer for flerfaglig VG3, var også støttende til mitt valg av kvalitativ tilnærming. Denne erfaringen som har gitt meg innsikt i mange menneskers opplevde liv i jakten på å finne deres egen yrkesvei. Når jeg i denne masteroppgaven snakker med mennesker for å få frem deres meninger i stedet for å «telle» meninger av en større gruppe mennesker, er det en forlengelse av det jeg selv er mest trygg på og føler er nyttig for å gi innsikt i problemstillingen: **Hvordan påvirker bedriftspraksis TIP elevers læring?**

Dette sier jeg fordi jeg under oppgavens gang har forstått at metoden var mer styrende for problemstillingen enn problemstillingen var for metoden.

I neste kapittel viser jeg hvordan datainnsamling og analyse henger sammen med epistemologiske prinsipper.

3.2 Hermeneutiske og fenomenologiske prinsipper

Denne studien er bygget på både hermeneutiske og fenomenologiske prinsipper. Jeg sikter til hermeneutisk tenkning i den grad studien er bygget opp rundt Wengers sosiale teori om læring rundt søken etter svaret på problemstillingen og temaet «elever i bedriftspraksis» (2004a). Dette er en forforståelse og kontekst som er viktig i arbeidet med analyse og resultater.

Hermeneutikken var i utgangspunktet ment til tolking og forståelse av rene tekster, men har utviklet seg til å omfatte den menneskelige natur som egne tenkende vesener hvor forståelsen av sin eller andres verden, er avhengig av forforståelse og kontekst (Kvale & Brinkmann, 2015).

Å tolke er sentralt i Hermeneutikken, være objektiv å se helheter basert på enkeltdeler og tolke enkeltdeler basert på helheten. Som en kontinuerlig prosess hvor man går frem mellom del og helhet, mellom forståelse og forforståelse i jakten på meningen (Grønmo, 2004).

For meg og mitt arbeid med masteroppgaven konkretiseres dette ved å gå fra samtalen med lærerne og den begynnende tolkningen allerede i utarbeidelsen av de ulike intervjuguidene, som deler av en helhet og sammen som en helhet i en utviklende prosess under arbeidets gang. Til slutt i analysen beveget jeg meg frem og tilbake fra helhet til deler gjennom de sentrale begrepene læring, påvirkning og bedriftspraksis. Slik fant jeg resultater i lys av problemstillingen fra alle intervjuene.

Jeg mener også at jeg i analysearbeidet har beveget meg frem og tilbake mellom forforståelse og forståelse der jeg definerer praksisfellesskapet som en forforståelse og jeg ser på hele og deler av datamaterialet i lys av *Identitet, mening, praksis og felleskap* (Wenger, 2004a).

Jeg ønsker å rette et kritisk blick til min egen tolkning av forforståelse der jeg ser at mitt ståsted og tolkning av Wenger gir et forhold til forforståelsen som kan være vanskelig å gjenskape hvis man ville etterprøve resultatene. Når det er sagt så er det min tolkning og mitt ståsted som er utgangspunktet for alt jeg gjør, og når prosessen, begreper og eget ståsted er godt beskrevet, så kan subjektiviteten nettopp være den som kaster nytt lys over saken (Grønmo, 2004).

Fenomenologitenkingen som fremtreder i arbeidet med denne oppgaven, er hvordan deler av analysearbeidet har foregått gjennom fenomenologiske briller. Jeg har objektivt forsøkt å finne fenomener basert på intervjuobjektene opplevde livsverden og problemstillingen (2015).

En del av analysearbeidet i søken etter mening ble gjort ved å dele datamaterialet i kategoriene læring, påvirkning og bedriftpraksis. På denne måten ble det tydeligere for meg i søken etter svar i datamaterialet på en mer eller mindre instrumentell måte, uten at min forforståelse preget det som gav mening. Men igjen må jeg understreke at jeg er den jeg er, og gjør det jeg gjør basert på min egen livsverden. Selv når jeg har forskerbriller på og skal være objektiv, så kommer jeg ikke unna det faktum at jeg påvirker meg selv.

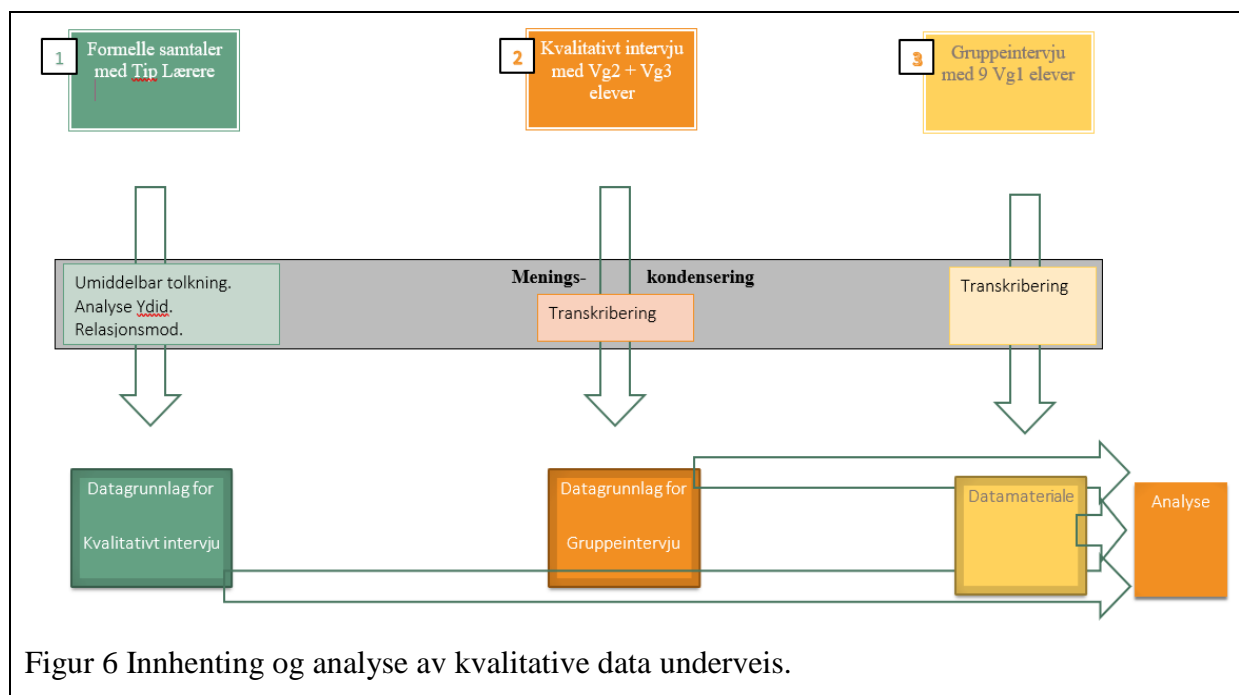
I neste kapittel er en figur og forklaring på hvordan datainnsamlingen har foregått. Det hele har foregått i flere sekvenser med ulike informanter. Aller først ut er en formell samtale med lærere.

3.3 Struktur på innhenting av data

Datainnsamlingen har foregått i tre sekvenser; formell samtale med fire yrkesfaglærere, fire semistrukturerte intervjuet med fire informanter og til slutt et gruppeintervju med 9 informanter (ref. vedlegg 1 og vedlegg 2).

Dataene bygger ikke videre på hverandre slik som i et aksjonsforskningsprosjekt, men min forskererfaring og fremkomne data underveis gjennom modulene, har påvirket og formet intervjuene i henhold til figur 5 nedenfor.

Det har for meg vært en kontinuerlig læreprosess ikke ulik erfaringsbaserte læringsprosesser hvor opplevelser gir mening gjennom refleksjon, begrepsliggjørelse, utvidelse av praksis og aktiv eksperimentering, som leder til nye opplevelser (Kolb, 2012). Hvordan dette kan ha påvirket resultatet vil du lese mer om under kapittelet «metodekritikk». Nedenfor vises en figur som illustrerer hvordan innhenting av data har foregått.



Figur 6 Innhenting og analyse av kvalitative data underveis.

De første dataene ble innhentet fra lærere gjennom en gruppesamtale med «temaet elever i bedriftspraksis» slik man ser i figuren ovenfor.

Utsagnene bidro til utarbeidelsen av intervjuguiden jeg brukte i intervjuer med to VG2- og to tidligere VG3- elever.

Med disse erfaringene ble intervjuguide bearbeidet og tilpasset for et gruppeintervju med 9 VG1 elever.

Datainnsamlingen startet med referat og refleksjonsnotater fra samtale med VG2 faglærere som alle hadde erfaring med å ha elever i praksis i virksomheter utenfor skolen. Her plasserte jeg temaer og svar i de ulike kategoriene fra den didaktiske relasjonsmodellen for å strukturere dataene.

Resultatene fra disse samtalene ble grunnlaget til temaliste og intervjuguide for kvalitative intervjuer med to VG2 elever, og to tidligere VG3 elever.

VG2- elevene gikk på kjøretøy og kjemi- prosess, mens tidligere VG3- elever var innenfor produksjonsteknikkfaget og reservedelsfaget.

Disse VG2- programmene dekker til sammen 32 lærefag ifølge oversikten på www.vigo.no. Men i praksis går de fleste elevene våre (med enkelte unntak) ut til disse 5 fagområdene: kjemiprosessfag, bilfaget lette kjøretøy, bilfaget tunge kjøretøy, sveisefaget og industrimekanikerfaget.

Intervjuene ble transkribert og påvirket utarbeidelsen av intervjuguiden til gruppeintervju med VG1 elever.

Temaene som kom frem i samtaler med faglærerne ble gjennomgående i intervjuene.

I analysekapittelet gis en innsikt i hvordan alle intervjuene ble bearbeidet for å få frem resultater.

Formelle samtaler med lærere

Som et ledd i å skape grunnlag for elevintervjuene valgte jeg som nevnt å snakke med skolens VG2 lærere innenfor TIP, fordi de har erfaring med å ha elever ute i praksis i sine fagområder. Fagområdene jeg undersøkte ble VG2 kjemi- prosess, kjøretøy og industriteknologi.

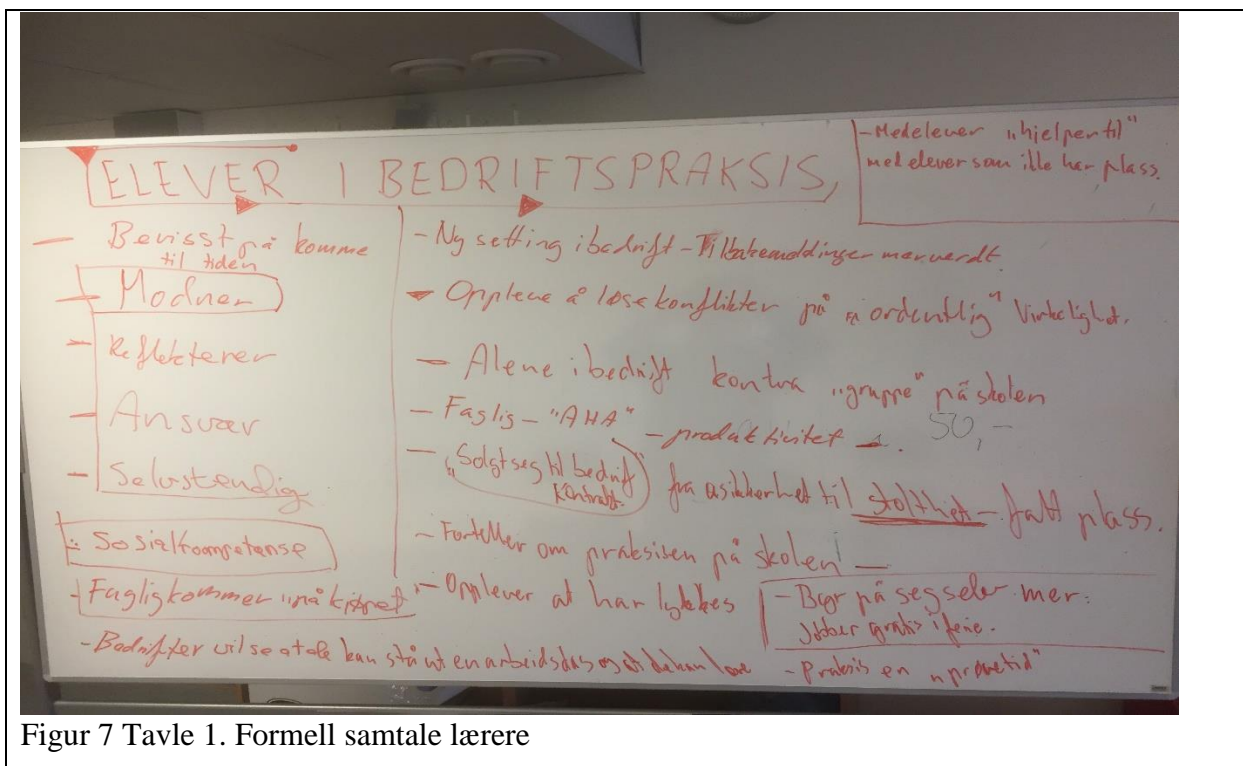
Etter en invitasjon på epost samlet jeg VG2- lærerne (alle unntatt en), som bruker bedriftpraksis i YFF faget på et av skolens mest hyggelige møterom, et lyst og stort møterom med vinduer ut mot skolens innvendige vrangleareal.

Vinduene var i høyde med 2. etasje hvilket gjorde at ingen forstyrrende elementer påvirket oss fra utsiden under samtalen.

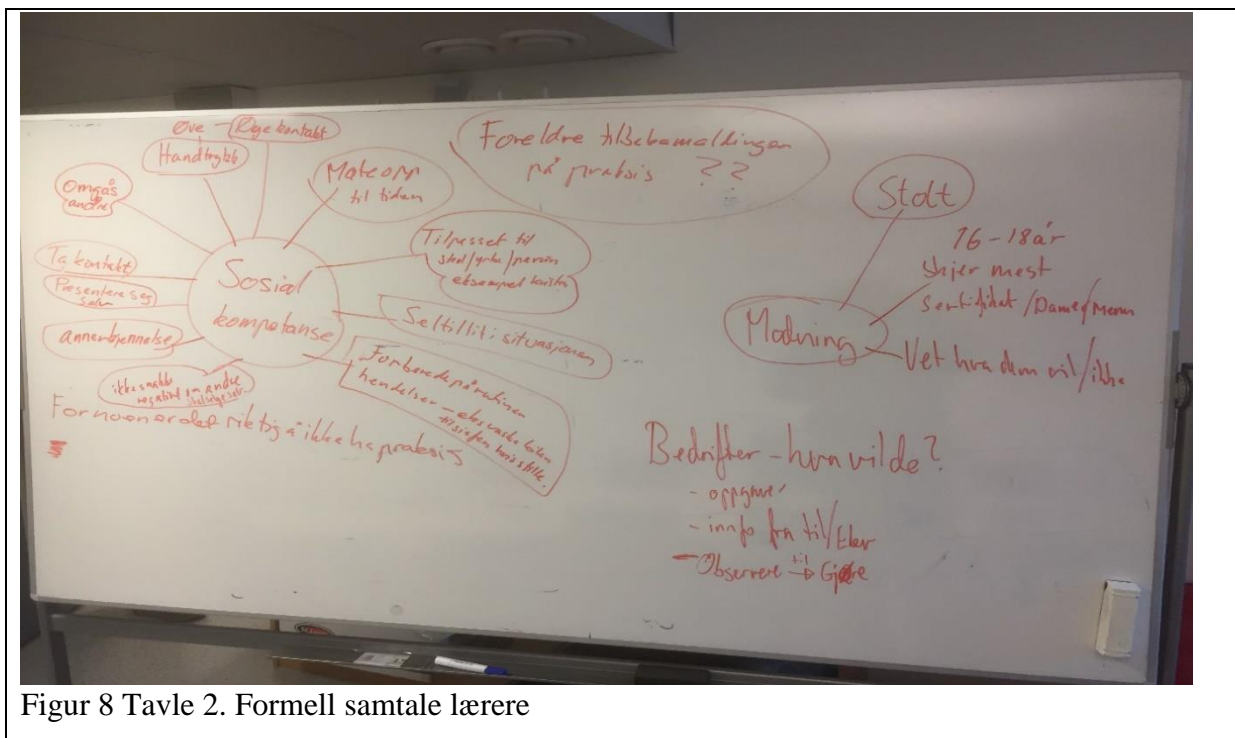
Før møtet luftet jeg godt ut, satte sjokoladecake og nytraktet kaffe på bordet. Dette gjorde jeg for å bryte med det ordinære som skjer på skolen som en slags markør på motsatsen til stress, krav og mas.

Forholdene rundt intervjuet kan ha stor betydning for hva informantene uttaler. Det bør være trygge omgivelser som er uforstyrret fra omverden. Sittestilling, plassering av intervjuer og informanter bør reflekteres over og tas hensyn til (Dalland, 2012, p. 171).

Rommet hadde et møtebord med plass til 12 personer, en sofakrok og en stor hvit tavle på hjul. Denne kunne snues og brukes på begge sider, hvilket var bra fordi vi endte opp med å skrive fullt begge sidene.



Figur 7 Tavle 1. Formell samtale lærere



Figur 8 Tavle 2. Formell samtale lærere

Til møtet kom tre lærere av de 4 inviterte. Jeg la til rette for at vi plasserte oss samlet på den enden av møtebordet som var nærmest sofaen. Tavlens plassering var grunnen til at vi satt ved møtebordet. I sofaen ville ikke alle hatt mulighet til å se den like godt, derfor var dette uhensiktsmessig da jeg ville bruke tavlen som et nyttig verktøy til å oppsummere, lage knagger, tolke og dra temaene videre.

Den av lærerne som ikke kunne komme på det oppsatte tidspunktet, ønsket allikevel å snakke med meg om temaet «elever i praksis». Møtet fant sted tidligere på morgenen samme dag som møtet med de andre, på et verkstedkontor som var informantens arbeidssted. Jeg tror dette gjorde at informanten var trygg, men kanskje preget av at det var i det samme fysiske miljøet hvor det vanligvis er hektisk.

Jeg opplevde at dette intervjuet forberedte meg mentalt, fikk meg fokusert på temaet og hvilke svar som kunne komme. Dette ble i tillegg til empiriinnsamling, en fin øvelse i forkant av møtet som jeg hadde med de andre senere på dagen. Jeg husker at jeg i etterkant av samtalene reflekterte over hvordan intervjuet med den ene læreren manglet effekten av de andre lærernes tolkning og videre utsagn, altså noe av essensen i det å ha en samtale med flere samtidig hvor uttalelser bygger på hverandre.

Den formelle samtalen med tre VG2 lærere ligner på en kryssing mellom fokusgruppeintervjuer og uformelle intervjuer. Det ligner på fokusgruppeintervjuer, fordi dataene ble til gjennom sosial interaksjon med flere, basert på et emne presentert og ledet av intervjuer. «*Fokusgruppedata er først og fremst data på gruppenivå. Derfor er fokusgrupper først og fremst gode til å produsere data om sosiale gruppers fortolkninger, samhandling og normer*» (Halkier, 2012).

Men jeg tenker at det også ligner på uformelle intervjuer på grunn av hvordan jeg løst og ustrukturert ledet samtalen rundt temaet **elever i bedriftspraksis**, der spørsmålene i noen grad ble til underveis som følge av gruppens utsagn, og min umiddelbare tolkning. «*Hvordan det enkelte intervjuet utvikler seg, avhenger av hva slags informasjon respondentene bidrar med, og hvordan kommunikasjonen mellom forskeren og respondenten fungerer*». (Grønmo, 2004, p. 159)

Den sosiale gruppen er yrkesfaglærere som sammen tolker temaet **elever i bedriftspraksis** med muligheter og begrensinger i sitt handlingsrom der de er seg selv i sitt yrke, reagerer og spiller på hverandres utsagn.

Derfor vil jeg tolke dette intervjuet til å kunne være **et ustrukturert fokusgruppeintervju**, men jeg har valgt å kalle dette for formelle samtaler med faglærere for å være trygg på at jeg ikke tillegger dette å være noe annet enn det det faktisk er. som jeg ikke kan stå inne for.

Kvalitative intervjuer

Informant 1, tidligere VG3.

Det hele startet med et prøveintervju med en tidligere VG3 elev, der jeg sendte ham en forespørsel via tekstmelding. Etter positivt svar tok vi en telefonsamtale hvor jeg informerte om at hensikten med intervjuet var å skape ny kunnskap, og at opplevelsene og erfaringene hans fra bedriftspraksis var grunnene for at hans historie var viktig for meg.

Når vi skulle møtes, fikk informanten bestemme om intervjuet skulle foregå på skolen, i mitt hjem eller i hans hjem. Informanten uttrykte at det ikke spiller noen rolle, men i samtalen kom det frem at det mest praktiske trolig var å ta dette på skolen. Min hensikt var å legge til rette for medbestemmelse og at dette gjorde prosessen «tryggere» for informanten.

Jeg gjorde et poeng av å ta intervjuet utenfor arbeidstid på et møterom som er i umiddelbar nærhet til inngangsdøren. Dette var et bevisst valg for å få situasjonen til å ligne minst mulig på en skolesituasjon.

Møterommet var lite uten vinduer og malt i helt lys farge. Størrelsen i seg selv gjorde at dette rommet ikke automatisk gav en frihetsfølelse, men jeg passet på at informanten satt nærme døren. Informanten kjente meg fra før og hadde erfaringer med at jeg har gode hensikter, fordi han har hatt meg som lærer i VG2 og VG3.

Dette, sammen med timingen til intervjuet på kveldstid og samtalen vi hadde i forkant, tror jeg var faktorer som bidro til at jeg opplevde stressnivået til informanten som lavt.

På tidspunktet intervjuet ble gjennomført var informanten i fast jobb og fagprøven var bestått for ett år siden.

Disse forholdene samlet, i tillegg til min kjennskap med informanten fra tidligere, gjorda at jeg mener det ikke var en skjev maktbalanse i intervjusituasjonen

Intervjuet startet med den formelle informasjonen og samtykkeskjema. Det var tydelig at det ikke var noe problem å skrive under på dette. Informanten ga uttrykk for at han hadde tillit til meg, og det vi skulle i gang med, og dette kom til uttrykk ved at informanten fortet seg gjennom teksten og nærmest avbrøt med å si for eksempel «ja ja», «Det går bra» og «ikke noe problem» når jeg forklarte de ulike delene av informasjonsskrivet.

Intervjuet ble registrert av min telefons innebygde digitale lydopptaker,

Etter prøveintervjuet så jeg at jeg måtte konkretisere spørsmålene knyttet til sosial kompetanse ytterligere. Dette var en av endringene som jeg gjorde i intervjuguiden til de neste intervjuene.

Prøveintervjuet ble allikevel såpass verdifullt at jeg valgte å transkribere lydopptaket, og bruke dette som en del av mitt datagrunnlag.

Informant 2, tidligere VG3.

Denne informanten var lærling på tidspunktet som intervjuet fant sted. Informanten hadde tidligere vært elev i VG3, men konvertert til lærling da bedriften han var i ønsket å tegne kontrakt med ham.

Dette var også en av mine tidligere elever, og jeg opplevde en positiv holdning i intervjuet hvor informanten uttrykte at han ønsket å bidra med sin innsikt for å hjelpe meg, og gi noe tilbake.

Intervjuet ble gjennomført på informantens arbeidssted etter arbeidstid. Dette ønsket informanten selv og det var det mest hensiktsmessige å gjøre. Vi ble sittende på pauserommet i det som kan kalles en mekanisk bedrift. Vi spiste først mat og snakket litt om løst og fast mens vi ventet på at renholderen skulle gjøre seg ferdig i rommet. Min telefons digitale lydopptaker ble også denne gang brukt til å registrere intervjuet.

Pauserommet bar preg av høy aktivitet, og inneholdt blant annet en liten kjøkkenkrok og et bord med plass til omtrentlig 10 personer.

Midt i intervjuet ble vi avbrutt av bedriftens leder som kom nysgjerrig inn i rommet og spurte hva vi gjorde. Etter en kort introduksjon fortsatte han med sitt, i en annen del av bedriften. Det var udramatisk at lederen kom inn, men vi fikk et avbrudd i intervjuet. Jeg valgte å samle trådene med å oppsummere hvor vi var nå, og stille siste spørsmål på nytt. I ettertid ser jeg at vår lokasjon burde vært avklart ytterligere med informanten og lederen.

Når vi var omtrentlig $\frac{3}{4}$ gjennom intervjuet registrerte jeg at informanten tittet på klokka og trykket på telefonen. Det viste seg at klokken nærmet seg en avtale og en forpliktelse som informanten måtte gjennomføre. Dette visste ikke jeg om fra før, og jeg angret umiddelbart på at jeg ikke hadde vært enda tydeligere med å avklare tidsrammen. Dette ordnet seg allikevel fordi informanten fikk noen andre til å dekke opp for seg, og utsatte sin forpliktelse med en time. Jeg tror likevel at informanten kan ha blitt påvirket av å kjenne på tidspress. Det kan være naturlig å tenke at lange svar og utgreiinger uteble fordi informanten hadde en følelse av å ha dårlig tid.

Disse to intervjuene var med en av de eldste informantene, og jeg opplevde at de kunne reflektere godt over betydningen praksis hadde hatt for dem. De fortalte om erfaringer og refleksjoner utviklet over tid, men som stammet fra opplevelsene jeg spurte om.

For meg ble det derfor veldig spennende å fortsette datainnhøstingen på VG2 nivå fordi informantene her var yngre og de *opplevelsene* jeg jaktet på, var nærmere i tid.

Informant 3, VG2

Denne informanten hadde bedriftspraksis onsdager, torsdager og fredager i tre sammenhengende uker, gjennom fire perioder i VG2 skoleåret. På intervjutidspunktet hadde informanten fått seg lære plass i ønsket bedrift.

Intervjuet fant sted i et av skolens klasserom, etter en muntlig forespørsel og senere planlegging via tekstmelding. Tidspunktet ble lagt til en av skolens midttimer, hvor eleven hadde fri fra andre oppgaver.

Læreren som skulle ha eleven etter denne midttimen, gikk med på at vi brukte deler av den neste timen også. Dette gjorde at vi ikke hadde noe tidspress under intervjuet.

Jeg gjorde et poeng av å plassere eleven der hvor læreren vanligvis sitter, og jeg satt meg på nærmeste pult inntil kateteret. Dette for å implisitt vise at jeg på dette tidspunktet ikke var lærer og hans leder, men en som var genuint interessert i hans opplevelser og historie. Jeg konkretiserte interessen ved å fortelle om at jeg tror fremtidens yrkesutdanning bør påvirkes av hvordan elevene opplever det å bli utsatt for å være i bedriftspraksis, og at hans historie er viktig i denne sammenhengen.

Intervjuet ble registrert med telefonens digitale lydopptaker.

Jeg ble overrasket over hvor reflektert denne eleven var, og hvor lett jeg fikk tilgang til konkrete eksempler i dette intervjuet, sammenlignet med de to forrige. Blant annet fortalte informant 3 om hvordan han hadde voldt skade på en kundes produkt som var til reparasjon.

Dette ble et av de lengste intervjuene, og var den av informantene som snakket mest på egenhånd.

Informant 4, VG2

Denne informanten hadde på det aktuelle tidspunktet for intervjuet, fått lærekontrakt i faget sitt, på bedriften hvor han var i praksis gjennom yrkesfaglig fordyping. Informanten ble rekruttert til intervjuet gjennom at jeg forespurte kontaktlærer om han kunne tenke seg noen i sin klasse som kunne være interessert i å delta.

Etter kort tid fikk jeg telefonnummer til informanten, og vi avtalte å møtes noen dager senere, i deres klasserom etter den obligatoriske undervisningen. Her ble vi sittende på hver vår pult ved siden av hverandre på en rekke, i et rom som var stort og (for meg) rotete med elevarbeider og papirer på pultene.

Siden jeg ikke kjente informanten på forhånd, brukte jeg også her en del tid til å prate om løst og fast før vi gikk i gang. Her fant jeg en knagg i informantens etternavn og felles bekjente. Når jeg følte at eleven slappet mer av og praten gikk lett, gikk jeg i gang med å gjennomgå informasjon og samtykkeerklæringen. Også denne gang ble intervjuet registrert på den digitale lydopptakeren i min telefon.

Jeg opplevde at intervjuet gav innsikt i flere perspektiver enn de foregående intervjuene fordi jeg ble overrasket over noe av det som opptok informanten, som elev i et yrkesfag på dette nivå. Mye av dette var på utsiden av det jeg så på som relevant for å besvare problemstillingen, og er av den grunn ikke med som datagrunnlag for oppgaven. Et eksempel på dette er når informanten fortalte om en fellesfaglærer som snakket nedlatende om yrkesfag i sin egen studieforberevende klasse.

Fokusgruppeintervju

Dette intervjuet ble gjennomført med en ny intervjuguide, tilpasset etter meningskondensering av de fire forutgående intervjuene. Intervjuet foregikk med en av programmets yrkesfaglige fordypingsklasse på VG1 TIP, og de hadde vært i bedriftpraksis hver tirsdag fra cirka januar.

Etter godkjenning fra faglærer samlet jeg denne klassen og informerte om min studie, og grunnene for at jeg ville høre hvordan de hadde det i praksis.

Jeg fortalte om min tro på at skolen må lytte mer til elevene og hvordan de opplever det de blir utsatt for.

Jeg gledet meg veldig til å gjennomføre intervjuet og det tror jeg de merket. Alle var positivt innstilt på å delta, selv om jeg gjentok flere ganger at dette var helt frivillig.

De fikk vite at jeg aldri har gjennomført et gruppeintervju før, og jeg ba de om å være tålmodige og forsøke å ta dette så alvorlig som mulig.

Vi ble enige om å ta intervjuet en uke senere, på klasserommet de disponerer. De gikk med på å bruke lunsjen sin og en midttime. Informasjon og samtykkeskjema ble delt ut og underskrevet både av dem selv og foreldrene.

Jeg allierte meg også her med lærerne som hadde klassen etterpå, slik at jeg kunne bruke av den tiden hvis det ble nødvendig.

Gruppen bestod av elever fra alle tre VG1 TIP klassene, og jeg kjente noe til elevene fra før i forbindelse med at jeg hadde bistått faglærer med å få elevene i bedriftspraksis.

Siden gruppa var positive og sa ja til å bruke lunsjen sin, bidro jeg med pizza.

Faglæreren i YFF ønsket å være med på intervjuet og etter en vurdering valgte jeg å si ja til det, men avtalte at jeg fikk avslutningen på intervjuet alene med elevene.

En uke senere skulle intervjuet gjennomføres og jeg fikk hjelp av faglærer til å forberede klasserommet.

Jeg valgte å sette fire bord i senter av rommet, med stoler rundt i ring. Ni VG1 elever deltok i gruppeintervjuet.

Rommet var ganske stort og forbundet med en verksteddel hvor det vanligvis foregår modulundervisning og praktiske oppgaver på modeller.

Det betyr at rommet vi satt i var en slags hybrid av et klasserom og et verksted. Det lå i 2. etasje med røft betonggulv og vinduer ut mot en liten parkeringsplass. For meg gav det mer følelse av å være i et tradisjonelt klasserom, enn å være i et verksted.

Vi startet med å spise pizza og pratet om løst og fast. Samtykkeskjemaer ble samlet inn mens jeg pratet litt med dem om hvordan jeg har sett for meg intervjuet. De fikk høre at jeg kom til å be dem snu seg rundt på stolen noen ganger og være «alene i sitt eget hode», og at jeg kom til å be dem skrive ned noe på et ark noen ganger.

Videre formidlet jeg mitt ønske om deltagelse fra alle, men understreket at de ikke skulle føle seg presset til å si noe.

Det ble etablert noen regler om at vi ikke skulle le av hverandre og om noe dumt skulle skje eller bli sagt, så ønsket alle at det ble i rommet. Alle handlinger skulle ha gode hensikter.

Jeg opplevde at gruppa var trygge på hverandre fra starten, men spente på hva som skulle skje. Under maten snakket de med hverandre helt avslappet om alt og ingenting, men når jeg snakket om hva som skulle skje var de tydelig interessert og jeg opplevde at de tok dette på alvor.

Da alle var ferdige med å spise, startet vi formelt på gruppeintervjuet og jeg ble umiddelbart overrasket over hvor seriøst disse unge elevene tok dette intervjuet. Jeg kjente på ydmykhet,

stolthet og respekt underveis etterhvert som intervjuet skred frem. Ydmykhet for tilliten og svarene de bidro med både i og på tross av fellesskapet. Stolthet fordi jeg kjente på en følelse av å lykkes når jeg så at svarene kom og at de i aller høyeste grad var relevante. Respekt fordi dette omhandlet deres livsverden og følelsen jeg fikk av at de opplevde at jeg tok dem på alvor.

Underveis i intervjuet var det noen som pratet mer enn andre. Det var også noen som sa lite. På et tidspunkt brøt jeg med intervjuguiden og spurte om det var greit at jeg spurte de som snakket lite, konkret om det de andre sa. De svarte at det var greit, og ved at de kunne bekrefte eller avkrefte det de andre sa, opplevde jeg å få alle med.

Hele intervjuet ble tatt opp på to telefoners digitale lydopptaker for å sikre kvalitet og unngå tap av data. Dette skulle vise seg å være lurt da den ene telefonen sluttet å fungere senere på dagen.

Underveis i intervjuet ble svar bekreftet, avkreftet og veiet mot hverandre på bakgrunn av det informantene sa. Typisk for dette var at en informant fortalte om en opplevelse mens en annen informant fortalte om noe lignende eller bygget videre på det den andre sa. Deretter kunne jeg gå inn å spørre konkret om flere opplevde det på samme måten.

To ganger i intervjuet ba jeg informantene om å snu seg rundt på stolene, lukke øynene eller se ut i lufta og høre på min historie. Her tok jeg de med opp i en luftballong og forøkte å få de til å innbille seg at de på et tidspunkt var ute i praksis, og på et annet tidspunkt, inne på skolen. I begge tilfeller ba jeg de om å tenke på **følelsen** den aktuelle «tilstedeværelsen» gav. Jeg ba dem om å skrive ned følelsen på et ark, og når jeg prikket de på skuldra en etter en, leste de opp hva de hadde skrevet.

Hensikten med at de skulle skrive følelsen på lappen var for å fange hver følelse der og da. Tidligere erfaringer fra klasseromsundervisning gjorde at jeg var bekymret for at mange ville si det samme som sidemann sa. Dette unngikk jeg helt ved at de ble bedt om å lese de de hadde på lappen foran seg. Følelsen de kjente på tidligere var forankret på papir og fri fra egen kropp når de leste den opp. Papiret ble en tingliggjøring av egne følelser som kunne

brukes som verktøy for å innhente og beskrive følelsen på et senere tidspunkt (Wenger, 2004a).

Til slutt i intervjuet ble elevene utfordret på forbedringer og annet i forbindelse med opplevelsene av å være TIP elev i arbeidspraksis. På dette tidspunktet hadde faglærer gått ut av klasserommet og elevene trengte ikke å føle seg tvunget til å pynte på opplevelsene sine for å tilfredsstille faglærer.

Min «dobbeltrolle» som skoleansatt og forsker kan ha påvirket dem. De har sett at samarbeidet er godt mellom egen faglærer og meg, hvilket kan ha påvirket uttalelsene.

Etter intervjuet opplevde jeg en mektig følelse av respekt for disse informantene og for at skolen må ta deres opplevelser på alvor. Plutselig kjente jeg selv på Alvoret og at mitt arbeid gav mer mening nå, enn noen gang før.

En av informantene valgte å bli igjen og hjalp til med å rydde klasserommet tilbake til den stand det var i før intervjuet. Her benyttet jeg sjansen, og fikk spurt mer inngående om hvordan det var å være med på intervjuet. Båndopptageren var av og han var alene uten medelever. Jeg tenkte at dette kunne avdekke om de var ærlige på spørsmålet om hvordan det var å bli utsatt for dette gruppeintervjuet. Svarene bekreftet det de andre hadde sagt om at det var greit å delta.

3.4 Analyse av data

I dette kapitlet viser jeg frem hvordan analysen av de ulike samtaler og intervjuene har foregått.

I hovedtrekk er alle data lyttet til mange ganger, transkribert (med unntak av samtaler med lærere), fordelt på Wengers kategorier; mening, praksis, identitet og felleskap (Wenger, 2004a). Nedenfor forteller jeg om hvordan datamaterialet ble delt inn i kategoriene læring, påvirkning og bedriftpraksis.

Aller først forsøker jeg å gi en innsikt i hvordan bearbeidingen av dataene fra den formelle samtalen med yrkesfaglærerne har foregått.

Formelle samtaler med faglærere

Nedenfor fremkommer systematisk bruk av lærernes utsagn om å ha elever i bedriftspraksis, til å utvikle spørsmål og tema til de videre intervjuene, samtidig som jeg sorterte emnene gjennom relasjonsmodellen. Dette ble utgangspunktet for prøveintervjuet.

Utsagn fra lærere er tolket, plassert i kategori for didaktisk relasjonsmodell og gitt grunnlag for tema og spørsmål til intervju. Noen utsagn fant jeg at hørte til innenfor flere kategorier.

Tabellen leses fra venstre mot høyre.

Utsagn fra Lærere	Forklaring/ tolkning	Yrkesdidaktiske relasjonsmodell	Spørsmål / Tema
Eleven blir mer bevisst på tiden.	Kommer til tiden i bedrift	Mål	Er bedriftene nøye på om du kommer til tiden eller ikke? Har du forsovet deg? Hva skjedde? Hva er konsekvenser? Hva tror du dette gjorde med deg som elev/arbeidstager?
Modnes mer i bedrift		Prosess/rammer	Hvilke egenskaper mener du er viktige for fagarbeiderne i ditt yrke?
Reflekterer mer		Prosess	Hvordan mener du at du utviklet disse egenskapene`? For eksempel hvis ikke sier selv: Hvordan tenker du dette har vært for din evne til å ta mer ansvar og bli mer selvstendig?
Tar mer ansvar		Mål/prosess	
Blir mer selvstendig		Prosess/mål	
Øker sin sosiale kompetanse		Mål/prosess	Hvis jeg bruker ordet sosial kompetanse i forbindelse med elev i praksis. Hva tenker du da? Hvordan vil du si din sosiale kompetanse utviklet seg siden du startet på VG1. (hvor var du, hvor er du nå) Hva tror du påvirket sosialkompetansen din mest`?

Faglig kompetanse kommer på "kjøpet"		Prosess/innhold	Hva mener du var det viktigste du lærte av å være i bedriftspraksis nå som du ser tilbake på det? Tenker du at den sosiale- eller den faglige kompetansen er viktigst å lære? Hvordan var det for deg?
Tilbakemelding mer verdt fra bedrift		Vurdering/innhold	Under tiden som elev i skole og i bedrift, Hvilke tilbakemeldinger mener du "bygget deg mest opp"? (eventuelt konkretisere: faglig/sosialt/bedrift /skole. Avhengig av hva svarer.
Mestring i å løse konflikter på "ordentlig"	Eksempel på elev som ville slutte og snakket om dette sammen med faglærer.	Mål/sosial kompetanse	Har du opplevd noen konflikter av noen slag mens du var i praksis? Hvordan løste du dem?
Er alene i bedrift, på skolen med andre elever.		Rammer	Alene elev ute i bedrift sammen med fagarbeidere og sammen med andre elever inne på skolen med en lærer. Hva tenker du om det?
Faglig "AHA" når ser produktivitet i bedrift.		Innhold/prosess	
Usikker når skal ut i bedrift. Stolt og "trygg" når vært ute og fått bekræftelse gjennom tilbakemelding at de vil ha de som lærlinger		Vurdering/rammer/prosess	Når du var ferdig med praksisperioden. Hvordan hadde du endret deg da? (hva gjorde praksisperioden for deg som menneske? ev., forklare)
Forteller om praksisen sin inne på skolen		Prosess	Fikk du nytte av det du lærte i bedrift inne på skolen?
Opplever at har lykkes		Prosess/vurdering	Spørre konkret hvis ikke allerede besvart av de andre. Følte du at det var vellykket for deg å være i praksis? `Hvordan da? Kan du se mer etc.
Byr mer på seg selv i bedrift	Noen tilbyr til og med å jobbe i ferier.	Mål	
Praksisperiodene en prøvetid i bedriftene.		Mål	

Bedrifter vil se at elevene kan stå i en arbeidsdag og at de kan lære noe heller enn at de er faglig sterke.		Vurdering / Rammer/ Mål	
			Er det noe annet du vil si om det å være elev og ute i bedrift?
			Hvordan opplevde du lærerens rolle når du var i bedrift.

Tabell 1 Oversikt utarbeidelse intervjuguide

I denne prosessen fant jeg det ikke naturlig å plassere noen av lærerutsagnene under kategorien læreforutsetninger. Dog finner jeg det litt implisitt hvis jeg ser på disse tre utsagnene «*Er alene i bedrift, på skolen med andre elever*», «*Tilbakemelding mer verdt fra bedrift*» og «*Byr mer på seg selv i bedrift*»

Analyse av intervju og fokusgruppeintervju med elevene

Ut fra prosessen med utsagnene fra faglærerne ble det laget en intervjuguide i forbindelse med et prøveintervju.

Dette intervjuet ble gjennomført og dataene funnet verdifulle for prosjektet, men intervjuguiden ble utbedret på flere områder etter prøveintervjuet, blant annet fikk jeg problemer med å få informanten i prøveintervjuet til å forstå begrepet sosial kompetanse i konteksten.

Det var også vanskeligere å få konkrete eksempler på hendelser som underbygget utsagn. For eksempel på spørsmål om hvordan bedriftspraksis var nyttig for informanten, opplevde jeg at konkrete eksempler var vanskelig å få frem. Dette kan tenkes å ha bakgrunn i at informanten måtte tenke ett til to år bakover i tid.

Med veiledning fra læringsgruppe og veileder utarbeidet jeg en ny intervjuguide for de tre neste intervjuene av VG2 og VG3 elever.

Denne guiden ble i mindre grad en temaliste sammenlignet med prøveintervjuet, og ble skrevet slik at man nesten kunne lese rett fra den med flere alternativer og muligheter.

Jeg opplevde at kategoriene ofte ikke kunne stå alene, men sammen med en eller flere av de andre. «Det er klart, at disse elementer er forbundne innbyrdes og gensidig definerer hinanden» (Wenger, 2012, p. 143).

Jeg hadde på dette tidspunktet et fargekodet datamateriale med meningsfortetting og åpne koder i et regneark som jeg kunne sortere etter fargekoder.

	Tekst fra transkribering	Kategori YDI	Åpen koding	Akriel koding	Tenk
63	Det er litt lanqe daqor innimellom.	Innhold	Opplever lanqe daqor naen qanqer.	Motivarjen	
65	Litt lite å qjere når det er så lanqe daqor någ.	Innhold	Naen opplevd å få delte ifå arbeidrapptqaver.	Motivarjen Noqativt, men farberede Noqativt	
66	Naen tiz daqor hadde vi naen bare en bil å qjere. Riorten måtte vi finne på noe å qjere.				
119	Hvatanke dere at dere lærer da? Når dere er ute i bedrift på tiz daqone?				
120	Vi blir ganske flinke til å karte ræppel...	Innhold	Gjør	Relevant	
121	Lærer å karte ræppel Flinke til å karte ræppel				
122	Sartere				
123	Sartere, Lærer om avfallshåndtering på bedriften.				
133	Ånnen: Vi bruker momenttav til muttrottkerem.	Innhold	Faglig læring	Relevant	
135	Vi bruker momentnøkkel	Innhold		Relevant	
137	Ja til (mumle mumle)				
140	Eller latmannarm eller fartnøkkel... (rollevant)	Innhold	Faglig læring	Relevant	
194	Ånnen: På kulan nå er det lærer rammer på hva du qjer da, men på bedrift jobber du veldig rotentidig någ, det er ikke naen ram fartoller da qjer det ånn någ ånn, hvir du ikke spar da... Spar du en annen kalleqa, men du er rotentidig någ da må du være rotentidig hvir du glommer noe eller... ja da blir det verre far kunden å far firmaet ditt så da betyr det at man må være rotentidig någ alvarlig på bedrift... Den rotentidig ram var da var det mye dekk någ ånn någ da fikk vi bilor hvir halotime, någ hvir du ikke qjler de de fariqe bilor fordi innen daq halotimer så har du ta bilor ram da må qjere fordi på neste halotimen da, så det blir i verre någ verre någ verre, så det er bare årt på oqentlig någ den tider ram er brøtt til den bilen, bruk den far rotentidig da blir det ikke så mye tider prozz, men hvir du likram er lot någ ikke qjer jobben ardentlig da blir det mye mer tider prozz far di neste bil kammer någ. Den bilen er bare bare qnet til den bilen, ikke til den	Innhold	Falor at jobber mer rotentidig bedrift. Inqen lærer ram rotentidig på hele tiden. Måz proz en kalleqa någ blir det mer alvar far kunde någ firma hvir man qjer foil.	Alvar	
209	det mye mer tider prozz far di neste bil kammer någ. Den bilen er bare bare qnet til den bilen, ikke til den	Innhold/ rammer/ Metode	Berkriver far rotentidig far tid någ kan rotentidig i bedrift.	Alvar	
212	Når du er halvveir i jobben någ det tar en bil inn på taula at du skulle boqnt far en halotime riden.	Innhold/ rammer/ Metode	tid en faktar ram er med på å vise alvar någ virkelighet.	Alvar	
216	Det er oqentlig ikke nåe rotentidig.	Innhold/ rammer/ Metode	naen har ikke opplevd tider prozz.		
219	Hvordan er det på kalleqon da med tiden der?				
220					
221	Vi bare rinqer når vier fordi qe vi...	Innhold/ rammer/ Metode			
223	De jobber hardt på beqynnelen av daqen någ røtler de 2-3 timer midt på daqen.	Innhold/ rammer/ Metode	Ja q trær tid betyr nåe ram en faktar til på virkningen.		
227	Ganske qd tid har någ da, men hvir hvir qn virkel bytte dekk någ hvir det någ at dekk ikke er på verksted, må hente dem. Qjere bil någ hente dekk. På der hvir hvir jobber bytte vi dekk på en kundebil da, han vent på någ någ da var dekk han på dekkhall någ var det ene dekk barte da någ vi fant det ikke nåe rotentidig så vi måtte bae qihom en lenebil någ kamme	Innhold/ rammer/ Metode	Ja q trær tid betyr nåe ram en faktar til på virkningen.	Alvar	
233	Vi loko neste daq någ da fant vi den likram beqerod i kantinen någ da. "Hvordan det er såvare i bedrift... når jeq... farze at jeq kulle kamme i bedrift da så traddo jeq at det var sånn ardentlig rotentidig någ helt farfer deliq såvare i bedrift, men når jeq kam ut så var det helt amvendi av det jeq traddo. Det var mye hyqqeliqere, karolliqere likram någ rotentidig någ jeq bare jobbe jobbe jobbe jobbe, någ ikke rotentidig rammen. Virnøtler... vitullor, men vi jobber rotentidig någ da. Det er det ram er deliq dor	Innhold/ rammer/ Metode		Alvar	
296,1	barte någ det er det du lærer oqentlig. Kan naen på verkstet jeq ikke vize far. Det er litt av hvir verkstet ram du aldri har hørt am far. Altrå jeq har zett en momenttav hele livet mitt. Det har hønt på hvir i qararjen, men jeq har aldri kjent hva det er far nåe. Når jeq kam ut i bedrift så brukte de den någ jeq bare: Hvir er det har far nåe? Qar så de momenttav. Qar så dra jeq hjem da, någ det er en momenttav det jeq har hjemme da. Det var det ram er deliq ram da, zynar jeq da. At du får naen på verkstet.	Vurdering			
407	zynar jeq da. At du får naen på verkstet.	Innhold	Lærte naen på verkstet.	Praktisk	
569	I bedrift kan du likram ikke karolliq jeq en bak, da må duz proz am hvir, znoke med folk. Du kan jeq kaffe til folk til de ram er znoke eller doprimerte eller ånn, Skaloz utvalgt da, da ram kan hvirje	Innhold	Må være zariel.	Forzranlig utvikkling	
598	dam. Ikke qitt på kulan, rittet hjemme någ inqen hadde vært der. Hvordan skal du røtke hvirje da. ?	Innhold/ rammer/ Metode			
615	Det far så få karakterer så man kan beqynne andre zteder.	Mål	Samme ram 593	Forzranlig utvikkling	Skalen
			Karakterer kun fra å kamme znoq	tilbakemeldinger	

I regnearket kunne jeg sortere datamateriale i like farger som vist i tabell tre ovenfor.

Sorteringen var altså i kategoriene **mening, praksis, felleskap og identitet**. Dette gjorde at

jeg kunne se på hva de ulike kategoriene handlet om på kryss av intervjuene. Dette opplevde jeg ble en slags verifisering av min egen koding i Wengers kategorier. Jeg opplevde også at jeg måtte flytte utsagn fra én kategori til et annen, samt at noen utsagn passet i flere kategorier enn jeg mente opprinnelig. Denne analysen ble viktig i arbeidet med å bli kjent med datamaterialet innenfor de ulike kategoriene.

Neste skritt i analysen var en deduktiv tilnærming til analysen ved å ta tak i begreper å sortere materiale deretter (Brinkmann & Tanggaard, 2012a). Begrepene jeg valgte kom frem ved å dele problemstillingen «**Hvordan påvirker praksis i bedrift TIP elevers læring**» opp i kategoriene **læring, påvirkning og bedriftpraksis**. Etter en møysommelig sortering av datamaterialet tok jeg tak i begrepet *læring* og fant at dette handlet om faglig læring, sosial kompetanse og personlig utvikling.

Begrepet *påvirkning* ble sortert i indre og ytre påvirkning mens under bedriftpraksis ble «alt annet» plassert, som ikke passet inn under *læring* eller *påvirkning*.

Denne videre inndelingen av de aksiale kodene kan sies å være skapt av datamaterialet og faller inn under det å være en induktiv tilnærming (Brinkmann & Tanggaard, 2012a).

Analyse som Bricolage

Prosessen med å fremstille disse kodene over, kan sies å være i tråd med hermeneutiske fortolkningsprinsipper der jeg beveger meg frem og tilbake mellom deler av stoffet og helheten (Kvale & Brinkmann, 2015).

Når jeg meningsfortetter, koder etter Wenger, samler kategorier og intuitivt ser på kategoriens betydning for helheten tolker jeg deler av teksten og setter denne i konteksten av helheten. Denne sirkulære prosessen omtales som «cirkulus fructuosus» som bidrar til en dypere forståelse av hva dette handler om (2015, p. 215).

Når jeg senere kodet datamaterialet inn i kodene læring, påvirkning og bedriftpraksis, så vil dette, som tidligere beskrevet, være inspirert av å være mer i tråd med en fenomenologisk tilnærming til analysen, der jeg leter etter essensen eller meningen i datamateriale i lys av problemstillingen og intervjupersonens livsverden og ståsted (Kvale & Brinkmann, 2015).

Jeg ser også at min fremgangsmåte kan sees på som ad hoc metode i analysesammenheng, i form av å være brikolasje av flere metoder.

«Bricolage er noe som er sammensatt ved hjelp av tilgjengelige verktøy, selv om verktøyene ikke er beregnet på den foreliggende oppgaven» (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 263).

Verktøyet det her er snakk, om er i tillegg til overnevnte koding, en kontrahering av intervjuene i de ulike kategoriene, som har bidratt til slags verifisering og utdypet min forståelse av meningen med materialet (2015).

3.5 Metodekritikk

Å analysere tekst slik jeg gjør, er i seg selv kilde til kritikk. Det er jeg som finner meningen i materiale med utgangspunkt i min egen forståelse og mitt ståsted.

Med min problemstilling: «**Hvordan påvirker bedriftspraksis TIP elevers læring**», vil tolkningen ha fokus på hovedbegrepene **læring** og **påvirkning**. Mitt syn på læring og praksis vil være utslagsgivende for svarene jeg finner i teksten.

Jeg har tidligere redegjort for mitt faglige ståsted som blant annet omhandler læring gjennom å gjøre fremfor å høre. I tillegg er jeg bevisst på at jeg har hjerte for de som ikke er så godt egnet for den tradisjonelle skolehverdagen, hvor forelesningslignende undervisning og teori er rådende.

Når jeg leser datamaterialet og finner koder, så er jeg preget av meg selv når jeg gjør det. For eksempel der en elev fikk tilbakemelding fra bedriften om at han var best når det gjaldt plukkfeil, og at ingen andre har plukket deler til kundene så nøyaktig som han.

Når jeg reflekterer over det jeg leser i eksempelet nevnt ovenfor, så kjenner jeg informanten, vet at skole har vært vanskelig, og at han ikke har fått spesielt mange av slike tilbakemeldinger før. Jeg har også en formening om hvordan dette har påvirket informanten.

I tillegg vet jeg at denne informanten har slitt med selvtillit, og jeg har erfaring med at slike tilbakemeldinger fra bedrift endrer elever, med hensyn til for eksempel dette med selvtillit.

Det er umulig for meg å være objektiv og se nøytralt på funn og data. Hvordan jeg ser på dataene og tolker dem er preget av meg selv, og derfor vil resultatene jeg presenterer ikke være reproduerbare av andre. Nettopp derfor er det så utrolig viktig at alle deler av min forskning, kommer tydelig frem på alle områder. Spesielt viktig er forskerens syn og ståsted, da dette farger alt forskeren gjør, og hvilke valg som blir tatt underveis.

Når det er sagt så vil jeg belyse at det også kan fremstå positivt å «mangle» objektivitet, hvis jeg er synlig kritisk, begrunner alle valg og viser mine ulike perspektiver underveis. Da kan

denne subjektiviteten jeg som forsker representerer, være en styrke fremfor en svakhet. «*Når de forskjellige perspektivene på en intervjuetekst forklares og forskerens spørsmål til teksten spesifiseres, vil ikke flere fortolkninger av den samme teksten være en svakhet. Det vil tvert imot berike og styrke intervjuforskningen*»(Kvale & Brinkmann, 2015, p. 240)

Intervjusituasjonene må også kritiseres der min kjennskap til informanter og ikke minst informantenes kjennskap til meg, trolig er en kilde til at informasjonen i noen grad har blitt preget av hva de har trodd jeg ønsket å høre. Spesielt i ett av intervjuene reflekterte jeg over dette fenomenet, når informanten ønsket tilbakemelding på om jeg fikk det jeg var ute etter. Når det er sagt, ville en informant som ikke kjente meg i det hele tatt kunne holdt tilbake informasjon, for eksempel på grunn av mangel på trygghetsfølelse.

Lærerne som på tidspunktet var kollegaer ønsket også å hjelpe meg, og de kjente til mitt pragmatiske syn på å ha elever i bedriftspraksis. Selv om jeg ikke kan sette fingeren på enkelte utsagn eller hendelser, så er det viktig å være klar over at annen informasjon kunne kommet frem med en annen person enn meg som leder av den formelle samtalen med lærerne.

Noe jeg virkelig har reflektert over er min kunnskap som forsker på tidspunktene jeg utførte datainnsamlingene og underveis i arbeidet med mastergraden.

Som person er jeg en praktiker heller enn en akademiker, jeg lærer best når jeg *må* lære, og jeg har ikke sett alle nødvendigheter før i etterkant. Et eksempel på dette er at jeg har sett behov for oppfølgingsspørsmål i flere av intervjuene i etterkant.

I gruppeintervjuet ser jeg at jeg burde notert ned navn for å kunne skille utsagn, og bygge de på hverandre fra samme person. Dette kan ha bidratt til at empirien er fattigere enn den kunne ha vært.

Min erfaring og læring underveis har vært viktig i utviklingen og gjennomføringen av denne masteroppgaven. Jeg har utviklet meg i takt med oppgaven, lært underveis og gradvis økt min innsikt i sammenhengene mellom vitenskapsteori og læringsteorier i forskerpraksisen. Dette gjør at selv ikke jeg vil kunne få de samme resultatene hvis jeg skulle etterprøve oppgaven ved å gjennomføre et tilsvarende utviklingsprosjekt.

3.6 Søknad til Norsk Senter for forsknings Data (NSD)

I dette prosjektet har jeg foretatt samtaler med lærere og intervjuer av elever enkeltvis og i gruppe, hvilket betyr at jeg ble sittende på en betydelig mengde informasjon om andre mennesker. Derfor er dette har utviklingsprosjektet underlagt *Lov om behandling av personopplysninger* (Justis-Beredskapsdepartementet, 2001)

Selv om jeg hele tiden anonymiserte materialet og sørget for at det ikke var knyttet noe navn til lydopptak og transkripsjoner, måtte jeg utvise stor aktsomhet i tilgang til pc, telefon og kontoret der datamaterialer ble lagret. Jeg var opptatt av å ha høy integritet og respekt for den totale informasjonen jeg bar med meg, ved å ha personlig kunnskap til informantene.

Jeg fant at prosjektet måtte meldes til- og godkjennes av Norsk Senter for forskningsdata etter gjennomføringen av en meldeplikttest på deres nettsider (NSD, 2017). Meldeskjema ble sent og prosjektet ble godkjent (ref. vedlegg 3).

Informert samtykke ble innhentet fra alle informanter. For informanter under 18 år ble samtykke også innhentet av foresatte (ref. vedlegg 4 og vedlegg 5).

I neste kapittel viser jeg frem resultatene og danner grunnlaget for den avsluttende drøftingen.

4 Resultater og drøfting

Resultatene presenteres i lys av forskningsspørsmålene og blir delvis diskutert fortløpende. Jeg bruker narrativ for å få frem eksempler ut fra empirien, og eksempler for å få frem hvordan jeg mener det hele gir en økt innsikt. I første omgang tar jeg for meg den delen av problemstillingen som omhandler læring.

Læring og påvirkning

Hensikten med dette kapittelet er å bygge opp til en hoveddrøfting av problemstillingen «**Hvordan påvirker bedriftspraksis TIP elevs læring?**»

Hoveddrøftingen vil samle alle informanter og presentere de enhetlig, men med unntak, avvik og presiseringer.

Forskningsspørsmål 1:

Hvilken læring og utvikling kan oppstå når bedriftspraksis brukes i opplæringen?

Med dette forskningsspørsmålet ønsker jeg å belyse hvilken læring som kan oppstå gjennom informantenes konkrete eksempler. Gjennom den fenomenologiske inspirerte analysen så jeg under kategorien læring, at dette på den ene siden handlet om faglig utvikling, altså det som direkte innebefatter det lærefaget ¹ som praksisen er innenfor. På den andre siden handlet dette om sosial kompetanse og personlig utvikling. Jeg har også tenkt på kunnskapen som er en følge av den faglige læringen. En type «indirekte fagkunnskap», slik som for eksempel å håndtere tidspress og beskjeder i et hektisk arbeidsmiljø.

Under arbeidets gang har jeg vært litt uenig med meg selv i spørsmålet om hva som faktisk er faglig læring og utvikling. Hvis man trenger en viss type sosial kompetanse for å gjennomføre en arbeidsoppgave i et fag, er det da faglig læring? Er å øve seg på å takle tidspress faglig læring og utvikling eller en menneskelig generell egenskap. Dette har vært vanskelig å skille på og for eksempel at det å håndtere tid, valgte jeg å plassere i begge kategorier.

Jeg har i analysen forsøkt å skille mellom det som er i direkte tilknytning til den faglige biten av arbeidsoperasjoner, og det som handler om personlig vekst og sosial kompetanse.

¹ VG3 læreplan opplæring i bedrift for aktuelt lærefag.

Forskningsspørsmål nummer to har jeg brukt for å få innsikt omstendighetene rundt hva som påvirker læringen.

Hvordan oppstår læring og utvikling når man bruker bedriftspraksis i opplæringen?

Dette forskningsspørsmålet gir innsikt i begrepet *påvirkning* i problemstillingen. Under arbeidet med å søke etter mening i datamaterialet var dette forskningsspørsmålet en viktig knagg for meg å bruke. Etter eksempelet nedenfor vil jeg gå igjennom resultatene og påvirkende faktorer, først med fokus på læring, deretter med fokus på påvirkning.

Nedenfor er et narrativ inspirert av uttalelser fra gruppeintervjuet som har til hensikt å gi et innblikk i min tankegang. En eksemplifisering av hvordan jeg med mitt syn og ståsted, ser på datamaterialer og resultater.

Måtte lære opp andre i bedriften

Per er VG1 elev i praksis i en bedrift som reparerer biler. Han har en opplevelse av at han er akseptert av de som er ansatt i bedriften og får tilbakemeldinger om at de er fornøyd med han, og arbeidet han gjør. Per blir spurt om han kan vise en ansatt hvordan han legger om dekk med denne bedriftens dekk og avbalanseringsmaskiner. Per er kjent med denne type maskiner fra skolen og tar utfordringen.

Nedenfor er utdrag av transkriberingen fra intervjuet

Per: «Det interessante er at jeg som var ny måtte lære en av de som jobba der fra før, å legge om dekk.

Jeg: «Åja?....»

Per: «Det synes jeg var ganske interessant.»

Jeg: «Dekkmaskin?»

Per: «Ja, hvordan han skulle bruke dekkmaskin og avbalanseringsmaskin Da hadde ikke de andre tid fordi de drev med biler, da sa sjefen at jeg skulle vise ham hvordan han gjør det. Det var ganske interessant»

Per opplever at han skal vise frem arbeidsoppgaven å legge om dekk for å lære det bort, ikke for å vise hva han selv kan. Per er altså elev i bedrift og kan noe faglig som han skal lære bort til noen som er ansatt der, og som burde kunnet det Per kan.

Her skiller jeg på den faglige læringen og personlig vekst på følgende måte: Per utfører en faglig oppgave når han viser hvordan det skal gjøres, og vil trolig bli bedre til denne oppgaven når han lærer det bort (jamfør læringspyramiden). Det vil derfor etter aller høyeste sannsynlighet oppstå en faglig læring i denne situasjonen, men jeg opplever ikke *det* som det mest interessante i denne historien. Det som fanger min oppmerksomhet er faktumet at Per opplever at nettopp hans kompetanse trengs på denne måten, og hva dette etter min erfaring kan gjøre med han som person.

Per er her akseptert av *praksisfellesskapet* og bygger identiteten sin mot det å bli mekaniker (Wenger, 2004a). Jeg har tenkt litt på det å være akseptert av et felleskap, at det nærmest er noe som må være tilstede hvis man skal prestere godt. Jeg undret også over dette med å føle seg som en akseptert del av et praksisfellesskap, kontra det å faktisk være det.

Jeg tror at man som skoleelev i bedriftspraksis kan få denne følelsen ved å være gjest i et praksisfellesskap, men at man faktisk ikke er en del av det før man har et formelt arbeidsforhold. I denne konteksten vil det være som lærling, lærekandidat eller i VG3 praksis på vei mot fag eller kompetanseprøve. Informanten i det første intervjuet har nådd sin sluttkompetanse gjennom VG3.

Dette er et komplisert og sammensatt bilde hvor faglig læring og utvikling, sosial kompetanse og personlig vekst er avhengige av hverandre. Her har jeg som forsker, sammen med min erfaring som yrkesfaglærer, bitt meg merke i entusiasmen til Per når han svarte på spørsmålet fra meg om å eksemplifisere noe som var interessant under bedriftspraksis.

Under gruppeintervjuet sa ikke Per noe mer konkret om sin personlige vekst i forbindelse med spørsmålet mitt, men det fanget min oppmerksomhet som forsker på grunn av min erfaring og forforståelse som yrkesfaglærer. En forforståelse som innebærer at det læres så mye mer enn *bare* selve faget i bedriftspraksis.

Subjektiviteten som foreligger i eksempelet ovenfor, er noe av det som kan bringe frem ny kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2015). Den «nye kunnskapen» som denne oppgaven produserer understrekes senere i drøftingskapittelet og vil handle om personlig vekst, nettopp på grunn av at jeg er forskeren. Subjektiviteten kan også føre til at jeg ser meg blind på andre resultater.

Eksempelet ovenfor viser også hvordan jeg har brukt mine kategorier i analysen og hvordan dette bærer preg av at nettopp jeg er «håndverkeren» i dette forskningsarbeidet.

Det å delta eller gjøre en gjesteopptreden i bedriftpraksis slik Per gjør i eksempelet ovenfor, behøver ikke ha en stor betydning hvis ikke Per føler seg helt eller delvis som en del av dette felleskapet. Wenger omtaler dette som å delta i et **felleskap** hvor du faktisk blir *akseptert* og din «deltagelse anerkjendes som kompetence» (2004a, p. 15).

Det å få denne forespørselen slik Per fikk, er en tydelig indikator på å bli anerkjent som kompetent i mine øyne.

Dette fører til at Per opplever **mening** med det han driver med, både for seg selv og i felleskapet, og denne hendelsen ble en del av hans «personlige utviklingshistorie» som påvirker hans **identitet** som menneske på veien mot å bli en fagarbeider gjennom «handlen i **praksis**» (2004a, p. 15).

Når forskning på frafall og yrkesfag ifølge Thrana heller i retning av teoritunge yrkesfag og for stor avstand fra til praktiske faget, så tenker jeg at «Per» trolig kunne oppleve bedriftpraksis som en verdig motvekt som skaper balanse (2016).

Dette forsøker jeg å få økt innsikt i den avsluttende drøftingen av problemstillingen; **Hvordan påvirker bedriftpraksis TIP elevs læring?**

Herunder fortsetter presentasjonen med utgangspunkt i læring (ref. forskningsspørsmål 1) og en forklaring på hvordan den har oppstått, og hvilken påvirkning som har ført til læringen (ref. forskningsspørsmål 2).

Slik tolker jeg:

Hvilken læring og utvikling kan oppstå når bedriftpraksis brukes i opplæringen?

Svar: Elever i bedriftspraksis blir forberedt og forstår alvoret med hensyn til at tid er viktig i bedrift.

Hvordan oppstår læring og utvikling når bedriftspraksis brukes i opplæringen? Svar: Elevene jobbet helt eller delvis selvstendig på arbeidsoppgaver der man måtte bli ferdig fordi at kunden satt og ventet. En informant fortalte om at han måtte gå til siden og la en mekaniker gjøre jobben ferdig, fordi resten av produksjon var avhengig av at akkurat denne maskinen kom raskt i gang.

I teksten ser det slik ut:

Elever i bedriftspraksis blir forberedt og forstår alvoret med hensyn til at tid er viktig i bedrift. Dette oppstår fordi informantene helt og eller delvis deltok i arbeidsoppgaver der man måtte bli ferdig. En informant fortalte om at han måtte gå til siden og la en mekaniker gjøre jobben fordi resten av produksjon var avhengig av at *denne* maskinen kom i gang fort. En annen informant fortalte om kunde som ventet på bilen sin.

Videre resultater blir presentert på samme måte, men i sammendrag hvor forskningsspørsmålene i eksemplet over er implisitte.

Elevene lærer hvordan det er i bedriften og hvordan de skal være og oppføre seg når de er der. De blir på denne måten forberedt på det som kommer, uttaler en av informantene. De lærer seg å forstå andre mennesker i bedriften, og ser selv nødvendigheten av dette.

Elever lærer å oppføre seg som voksne i bedriftspraksis og dette mener de selv er på grunn av at de er med eldre mennesker i bedriften og blir behandlet som voksne.

Informantene sier også at de lærer å lære av andre mennesker når de er i bedriftspraksis, i tillegg til at de **lærer om seg selv i konteksten**. Et eksempel er «Per» som opplevde å lære at han betyr noe ved å bli bedt om å lære bort fagkunnskap.

Å være i bedriftspraksis bidrar til at de finner ut hva de skal bli, og kan videre bidra til å finne områder i et fag som de ønsker å spesialisere seg i. I gruppeintervjuet uttalte flere at det å være i praksis, hjalp dem å bli trygge på valg av fag. En av VG2- elevene sa at han visste hva han skulle bli, men at han gjennom å få lov til å prøve koding og feilsøking i bedriftspraksis,

fant ut at han skulle gå videre etter fagprøven for å spesialisere seg og bli fagtekniker gjennom bedriftens kanaler.

I bedriftspraksis lærer man at det alltid er noe nytt å lære. Man blir aldri smart på noe sier en av respondentene. Flere informanter sa at det var interessant å være *der* i bedriften og at det er *det* de interesserer seg for. Virkelige arbeidsoppgaver som er midt i interesseområdet deres.

Informanter fortalte om at de lærte faglige temaer i bedrift, og at de opplevde å kunne mer enn læreren på det spesifikke området når læreren tok dette opp på skolen. Her er det interessant å reflektere over påvirkningen som foregår når en elev lærer fagkunnskap på «egenhånd» i bedriftspraksis, og blir beviselig flinkere enn læreren i et emne. Dette mener jeg er et funn som er usynlig i den daglige driften av YFF faget og vanskelig lar seg planlegge. Eleven lærer faglig og får en så til de grader bekreftelse, når han inne på skolen har kunnskap om en type pumpe som læreren gjennomgår. Informanten med pumpen sier:

«Jeg var liksom på en måte et skritt foran læreren, for han regnet ikke med at vi kunne det. Det er ikke alle her som kan det, for det er ikke alle som har det innenfor det området de er. Så, lærer mye av å være ute i bedrift». Ved en annen anledning sier den samme informanten: «...det er nesten som vi vet mer enn læreren på en måte, som er lærer, og vi er elever».

Elevene utvikler seg og får mer selvtillit av å være i bedriftspraksis. Dette skjer gjennom tilbakemeldinger fra bedriften på konkrete arbeidsoppgaver, og på hvordan de er i bedrift. Med bakgrunn i min erfaring så **tolker jeg** «*hvordan de er og oppfører seg i bedrift*», som at de viser interesse for faget og arbeidet, er positive, blide og hyggelige, følger beskjeder og kommer til tiden.

Flere informanter uttalte også at de opplevde å gjøre feil, men at det var greit. Gjennom tilbakemeldinger opplevde de at det ikke var farlig å gjøre feil, og de ble tryggere på prøve

noe nytt. Bedriftspraksis bidrar derfor også til at elever blir mer selvstendige, ved å få helt eller delvis ansvar for virkelige arbeidsoppgaver, uttaler informantene.

Informant: «Jeg har gjort noe galt, men jeg har ikke fått negativ tilbakemelding, fikk bare beskjed om å ta det av å gjøre det på nytt igjen».

Her vil trolig tilbakemeldingene elevene får nå de gjør noe feil, variere med hvor alvorlig feilen er, og hvilke konsekvenser feilen får for bedriften. Læringen i dette tilfellet er signifikant, altså med hele kroppen, situert ved at den kun ville oppstå i bedrift, med påvirkningen av å være i en virkelig produksjon, i bedriftens praksisfellesskap (Lave & Wenger, 1991; Rogers, 2012; Wenger, 2004a).

Informanten lærer altså av å gjøre feil, faglig læring og personlig utvikling ved å erfare at det er greit å gjøre feil. Dette eksempelet gir meg denne undringen: Hvordan kan læreren i YFF, som ikke er tilstede hele tiden, sørge for å bevisstgjøre og skape refleksjon rundt denne læringen?

Når jeg spør elevene om negative tilbakemeldinger kan være positive, svarer en av informantene dette:

«Ja! Hvis du lærer av det du gjorde feil da, hvis dem ikke gir deg negativ tilbakemelding da vet du ikke hva du har gjort feil. Det er egentlig bra å få negativ tilbakemelding. ... Ikke ofte, men noen ganger».

Alle gjør vi feil fra tid til annen. Å erfare at det er trygt å gjøre feil i bedrift mener jeg er helt nødvendig for å fremme læring og personlig utvikling.

Elever i bedriftspraksis lærer å være nøye og at man ikke kan slurve. Dette tydeliggjøres ved å se konsekvenser av å gjøre feil når for eksempel kun der venter, eller at produksjonen stopper opp.

Utholdenhet i arbeidet læres når de får jobber som de ikke vil ha, men finner kraft til å gjøre det allikevel. Her kan praksisfellesskapets ha en positiv innvirkning i det at man vil vise seg fra en god side, og det er krav og forventninger om at man må gjøre jobben der man er.

«**Praksis:** En måte hvorpå vi kan tale om de fælles historiske og sociale ressurser, rammer og perspektiver, som kan opprettholde et gensidigt engagement i handling»- i denne spesielle konteksten, altså er det situert praksis vi snakker om (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 2004a).

Elevene lærer altså at de betyr noe ved å få tilbakemeldinger på å gjøre reelle arbeidsoppgaver i den virkelige produksjonen.

Ved å bli behandlet som voksne av andre voksne, lærer elevene seg å oppføre seg som voksne, og de lærer om seg selv i den situerte konteksten i samhandling med andre.

Bedriftpraksis bidrar til at de finner ut hva de ønsker å bli. En tidligere elev, som ikke er en del av denne undersøkelsen, fortalte meg forleden dag at han ikke hadde tenkt på å bli lastebilmekaniker, om jeg ikke hadde introdusert ham til det faget gjennom praksis.

I tillegg til å finne ut hva man skal bli, kan man finne ut hva man ønsker å spesialisere seg på innenfor et yrke.

Å være i bedriftpraksis bidrar til økt kunnskap på hvordan faget blir praktisert i en virkelig produksjon, forutsatt at de har det bra. En av informantene fortalte om at han klarte å ta buss tidlig på morgenen, og han måtte gå et godt stykke fra buss til arbeidssted.

Denne informanten sier:

«Det var veldig greit at jeg ikke hadde noe imot å stå opp på morgenen, selv om jeg måtte opp tidlig og styr. Verste var buss som gikk 0640 fra byen. Veldig tidlig og gå 2-3-km i minus grader. Slitsom men ikke noe problem. De var jo greie der borte så da gikk det fint».

«De var jo greie der borte, så da gikk det fint» sier informanten. Dette alene gir en viss innsikt i hvor viktig interaksjonen med de andre menneskene på praksisstedet er. Ekstra virkningsfullt opplever jeg det blir når jeg ser dette i lys av min erfaring med informanten fra tidligere, hvor det var vanskelig å komme tidsnok og gjøre det man skulle. Det kan late til at et godt forhold til praksisfellesskapet kan mobilisere krefter til å gjøre ting som er vanskelige og kjedelige ting som man ikke vanligvis gjør, eller har gjort.

Senere i kapittelet ser vi nærmere på dette med følelsenes betydning.

Jeg skal nå ta for meg videre resultater med utgangspunkt i omstendighetene rundt «påvirkningen». Målet med dette er å få frem sider som ikke kommer frem ovenfor. Deretter vil jeg avslutningsvis, ytterligere drøfte funnene i lys av teori, egne erfaringer og annen forskning.

Som det fremkommer er det hele et meget komplekst bilde hvor det er vanskelig å skille læring og påvirkning fra hverandre når disse påvirker hverandre i kontinuerlig prosess.

Jeg setter dette i sammenheng med erfaringslæring hvor en konkret opplevelse gjennom refleksjon og begrepsliggjørelse, gir utvidet kunnskap (Kolb, 2012). Dette påvirker videre opplevelser og refleksjon, hvor man utvider kunnskapen ytterligere og gir et annet utgangspunkt for hvordan man opplever situasjoner.

Bekreftelser fra en læringsarena til en annen

Jeg ønsker å få frem en større innsikt med eleven som på skolen opplevde å kunne mer om en type pumpe enn læreren sin etter en periode i bedriftspraksis.

En faglig læreprosess som foregikk i bedrift, krysset grensen til skolekontekst og ga en ny konkret erfaring basert på bekreftelse av den faglige kunnskapen. Dette ga eleven bekreftelse og opplevelse av å være på et høyt nivå, og eleven utviklet sin **identitet** som seg selv med fagkunnskap (Wenger, 2004a).

For å forstå den viktige påvirkningen i situasjonen ovenfor så må man se hele situasjonsforløpet under ett. Jeg mener reisen fra bedrift til skolekontekst og læreren, er nøkkelementer i påvirkningen, men at dette ikke ville oppstått i det hele tatt uten den faglige læringen.

Her mener jeg det foregår flere læreprosesser samtidig flettet i hverandre, både faglig og i forhold til egenutvikling slik som selvfølelse og tro på egne ferdigheter og kunnskaper. Jeg velger å se på selve bekreftelsen av egen fagkunnskap foran læreren (og klassen) som en læring i seg selv, der læringen foregår med hele kroppen som meningsforhandling og tingliggjøring fra bedriftskontekst til skolekontekst, hvilket påvirker elevens identitet (Rogers, 2012; Wenger, 2004a).

Det kan diskuteres hvorvidt det er forskjell på situasjonen der en elev føler at man kan mer enn læreren slik eksempelet med pumpa, eller situasjonen med «Per» som måtte lære opp en som var ansatt på bedriften.

Min erfaring med hensyn til læreren, tilsier at det ikke bare er lærerens faglige kunnskap som bidrar til situasjonen, men hele det menneske læreren er, og som eleven har blitt kjent med over tid.

Jeg mener også at dette kan oppstå med en «kollega» i bedrift i økende grad i forhold til tiden eleven er i bedrift. Det vil også være av betydning i hvilken grad eleven ser opp til personen i bedrift. Altså om den personen i bedrift er en som eleven ønsker å etterape og som derfor vil være en del av identitetsbyggingen til eleven (Wenger, 2004a). Men i denne settingen er kontaktlæreren den som er involvert i flest deler av informantens liv over lengst tid og med en god relasjon. Dette stemmer godt med funn som jeg gjorde i tidligere undersøkelser hvor elevene lykkes i økende grad jo mer de blir sett, hørt og tatt på alvor (Eriksen, 2015b).

Ser jeg dette i sammenheng med at elever har et ønske om at systemer og voksne hjelper dem å forbli i skole og få arbeid, samt ønsket om å lære gjennom praktisk arbeid fremfor teori, mener jeg å se at det er bekreftende for eksempelet ovenfor (Thrana, 2016).

Når det er sagt så fremkommer det tydelig for meg hvor viktig det er med «rett mann på rett plass», for å lykkes med dette arbeidet.

For å oppsummere kort består funn i påvirkningen her av **faglig læring fra bedrift eller skole som bekreftes av noen som eleven ser opp til i skole og eller bedrift.**

Dette kan sies å være en type positive, bekreftende tilbakemeldinger som da er uttalt eller usynlige og situasjonsbetinget. Påvirkningen er altså på en måte situert, men at situasjonen går fra et sted til et annet. I eksemplet over oppstod fagkunnskapen i bedrift og ble bekreftet på skolen. I eksempelet med «Per» så oppstod den aktuelle fagkunnskapen på skolen og ble bekreftet i bedrift (Lave & Wenger, 2012).

Når jeg spør om hva som var den viktigste læringen i praksis svarer en av informantene slik:

«Det viktigste var vel kanskje.. det som var veldig deilig var at jeg følte jeg gjorde en god jobb...at jeg var brukenes til den jobben der. Det tror jeg alle har godt av å kjenne på».

Å oppleve virkeligheten i bedriftspraksis

Ordet alvor har fulgt med meg helt fra oppstarten av undersøkelsen, og er for meg (i mitt liv) en påvirkningsfaktor som påvirker mine resultater. Ut fra dette og erfaringer fra informantene som forteller om alvor, er dette noe jeg velger å definere som et viktig funn. Men hva handler dette Alvoret egentlig om for elever i bedriftspraksis?

Allerede i de formelle samtalene opplever jeg dette implisitt gjennom svarene: «bevisst på å komme til tiden», «alene i bedrift kontra gruppe på skolen» og «faglig AHA vedrørende produksjon i bedrift». Jeg skal forsøke å gi innsikt i hva dette Alvoret egentlig er. Aller først forsøker ser jeg dette i lys av empirien.

Forventninger fra bedrift

Informant fra intervju 2 svarer dette når jeg spør hva som har bygget ham opp mest av skole og bedrift:

Absolutt praksis. Men helt hva der inne, det er litt vanskelig å svare på. Det er jo det at du får oppleve noe nytt og du forholder deg til helt andre ting, andre regler og bestemmelser. At det forventes noe av deg da, på en måte. Selv om det gjør jo det på skolen også, men det tar du ikke like alvorlig ikke sant. Du ser alvoret i at det blir forventet noe av deg da. Det bygga en del. At du ser at du er en del av det. Du må møte tidsnok fordi du ser at du er en del av noe (Informant 2).

En av respondentene forteller om at det forventes noe av ham i bedriften som han tar på alvor. Han opplever noe nytt i bedrift og sier noe om *å være en del av noe*. Videre understrekes Alvoret med henvisning til tid: «du må møte tidsnok *fordi* du er en del av noe» sier en av informantene.

Her mener jeg alvor består av det å inneha forpliktelser ovenfor andre, hvilket samsvarer med Wengers teori om gjensidig ansvarlighet i felles virksomhet (Wenger, 2004a). Her er altså virksomheten som foregår i bedriftspraksis det eleven opplever å være en del av, og som han tar på alvor.

Hvis jeg nå i eksempelet ovenfor fortsetter å søke med «Wengers lommelykt», finner jeg at informanten forteller om det som *bygget* ham opp, noe som passer inn i kategoriene *mening, identitet og felleskap*. Bakgrunnen for dette er at det handler om en læringshistorie som har endret den han er, i bedriftens felleskap, hvor han fant det meningsfullt å engasjere seg (Wenger, 2004a).

Videre finner jeg at dette også er situert, og jeg undres over om følelsen av alvor i bedrift kommer fordi den er en kontrast til følelsen i skolen. Følelser er også temaet i neste kapittel der det viser seg at følelsene elevene har i skole og bedrift er ulike

Følelsers påvirkning

På spørsmål om hva han følte om tid når han var i bedrift, svarte en av informantene dette: «Tiden forsvant jo, fordi det er jo gøy på en måte å prøve noe nytt. Så det var jo som en drøm å gå fra den kjedelige teoretiske skolen, til frihet og cola til lunsj».

En viktig del av påvirkningen er hva elever føler inni seg når de beskjeftiger seg med læringsaktiviteter i skole eller bedrift. Thrana snakker om ungdommenes følelse av å ikke passe inn (Thrana, 2016).

Når jeg ba informantene fortelle om følelser de hadde i bedrift, uttrykket de blant annet *glede, frihet og lyst til å lære*.

Nedenfor er en tabell med utdrag fra følelser i skole og i bedrift.

Følelser i bedrift	Følelser på skolen
Føler at jeg er klar til å gjøre en innsats	Sliten, folk som ikke orker å gjøre noe.
Spent på hva dagen vil bringe	Umotivert
Gleder meg til å gjøre det.	Trøtt
Spent på hva vi skal gjøre.	Vil hjem
Hyggelig å hilse på kollegaer	Kjedelig

Føler at det er begynnelsen på en morsom dag, ser frem til hva skal gjøre.	Vanlig hverdag, helt vanlig, er vane med det
Klar for lære noe	Ikke noe press på skolen, for lett å vike unna det du skal gjøre
Vil at jeg skal lære	Sliten i hue, kjedelig.
Føler man blir stolt på, føler tillitt.	Gleder meg til å komme hjem å sove.
Frihet	Gruer meg egentlig til hver skoledag da. Vet når du kommer inn på skolen, dårlig luft og vil bare hjem og det er dritkjedelig da.
Sliten	Mye teori
	Ikke valgt selv. (kontra bedrift yff)

Tabell 4 Følelser som kom fram i skole og bedrift

Det er ganske påfallende hvordan det er knyttet positive følelser til å være i bedrift, kontra det å være inne på skolen.

Det var ikke min hensikt å analysere hvert enkelt utsagn om følelser, men forsøke å gi en liten innsikt i hvordan informanten i stor utstrekning uttrykte at skolen gir følelser som er annerledes enn de følelsene de får i bedrift. I hovedtrekk er det knyttet positive følelser til bedrift, og negative følelser til skole.

En av informantene i gruppeintervjuet fortalte om hvordan synet på bedriftspraksis endret seg ved å være i bedriftspraksis selv. Besvarelsen kom etter at jeg stilte dette spørsmålet i gruppeintervjuet:

Spørsmål: «Hva tenker dere at dere har igjen for å ha vært ute i praksis i år? Nå tenker jeg på hva som helst.. Hva sitter dere igjen med, hva er det dere vinner på at skolen har valgt å ha dere ute i praksis i år på tirsdager?

Svar:

«..... før jeg skulle komme i bedrift trodde jeg at det var sånn ordentlig strengt og helt forferdelig å være i bedrift, men når jeg kom ut så var det helt omvendt av det jeg trodde.

Det var mye hyggeligere, koseligere liksom, snakke sammen og ikke bare jobbe, jobbe, jobbe, jobbe og ikke snakke sammen. Vi snakker, vi tuller, men vi jobber samtidig også. Det er det som er deilig der borte, og det er det du lærer egentlig».

En slik opplevelse av å være i praksis mener jeg understreker hvor viktig det er med bedriftspraksis i yrkesfaglig fordyping, og at elevenes opplevelser av det de gjør, er det som virkelig betyr noe.

Hvordan kan disse følelsene gi økt innsikt i problemstillingen: «**Hvordan påvirker bedriftspraksis TIP elevens læring?**»

Vi har alltid følelser med oss og vi lar dem styre oss i ulik grad. Arne Ness mener vi bør la følelsene få styre oss mer, og med tanke på læring sier han: «Man kan bare lære noe man føler for» (Næss & Haukeland, 2000). Å føle noe *for* noe tolker jeg til å ha positive følelser for noe, og at følelser er en forutsetning for å lære. Ser jeg dette i sammenheng med empirien og positive følelser for bedrift, så er dette en viktig påvirkende faktor. *Er kanskje følelser noe av det viktigste verktøyet man har når man skal hjelpe elever frem mot målet i sin fagutdanning?* Hvis dette er tilfelle, hvilke følelser er de viktigste og hvordan skal vi få dem frem?

Opplevelsene berører elever i bedriftspraksis som en ytre påvirkning av praksisfellesskapet, og en indre påvirkning av seg selv i kontakt med praksisfellesskapet. En kontinuerlig meningsforhandling og tingliggjøringsprosess mellom seg selv og omgivelsene som en spiral av læring (Kolb, 2012; Wenger, 2004a).

Det kan se ut til at elever har utbytte av å være i bedriftspraksis også når de er tilbake på skolebenken.

Informantutsagn:

... det er motivasjon til å bli igjen på skolen da. Ikke droppe ut. Du tenker neste tirsdag da skal jeg ut i bedrift så da tåler jeg resten av uka, og da kan jeg være i bedrift.

... Det er akkurat sånn jeg tenker da, du må takle gjennom det her liksom for å komme ut i bedriften. Det er sånn liten motivasjon jeg har da.

.....Jeg har faktisk begynt å gjøre det bedre på skolen, for da tenker jeg at hvis jeg gjør det bra på skolen, og i tillegg går ut til bedrift, da er det liksom vinn- vinn. Da kommer jeg inn på der jeg vil.

I neste kapittel avrundes resultater og drøfting med oppsummering, konklusjon og veien videre.

4.1 Oppsummering og konklusjon

I dette kapittelet er hensikten å dra trådene sammen og belyse hvordan jeg mener å ha fått innsikt i problemstillingen: «**Hvordan påvirker bedriftspraksis TIP elevers læring?**», gjennom forskningsspørsmålene, som for øvrig må sees på i en helhet.

Det er viktig for meg å understreke at resultatene ikke er i nærheten av å være konkluderende, men gir en innsikt som i det minste kan være inspirasjon til videre forskning og utprøving.

Hvilken læring og utvikling kan oppstå når bedriftspraksis brukes i opplæringen?

Som svar på dette forskningsspørsmålet mener jeg å ha vist resultater som peker mot faglig læring, personlig vekst og utvikling. Elevene lærer å samarbeide med arbeidslivets og dets aktuelle aktører, samtidig som de praktiserer og lærer faglig, i ønsket fag.

Gjennom mitt masterarbeid, viser min empiri og min drøfting, at elever opplever praksis i ønsket fag utenfor skolen som motiverende og utviklende. En av informantene i gruppeintervjuet snakker om lysten til å dra på jobb: «Jeg gleder meg hver tirsdag for å gå på jobb, våkner ganske tidlig og er spent».

Videre forteller han om at det ikke kjennes slik ut på de dagene han skal på skolen. En av de andre informant oppsummerer det kort og godt slik: «Det handler bare om motivasjonen din da, altså gleden din til å dra på jobb».

Dette forsterkes ytterligere når informantene forteller om at tilbakemeldinger betyr *mer* fra bedrift enn fra skolen: «I bedriften så veier tilbakemeldinger mye mer, også når du får positive tilbakemeldinger i bedriften, det betyr mer enn at jeg får det på skolen».

En interessant uttalelse, som handler om tilbakemeldinger, kom avslutningsvis fra en annen informant i gruppeintervjuet: «Læreren har betalt for å gjøre det».

Denne setningen ble møtt av latter i gruppeintervjuet, mens jeg velger å tenke at det faktum at læreren faktisk har betalt for å gi elever tilbakemeldinger, kan påvirke hvor seriøst elevene opplever tilbakemeldingen. Dette vil i så fall trolig henge sammen med hvor god relasjon det er mellom elev og lærer.

Gjennom min forskning, mener jeg å ha fått frem at det å praktisere ønsket fag utenfor skolen, har et stort potensial for å fremme læring og personlig utvikling.

Det er viktig merke seg indikasjonene på at læringen som foregår i tilknytning til bedriftspraksis, oppleves av elevene som meningsfull. Derfor vil jeg, med bakgrunn i valgt teori og egne erfaringer, ha en formening om at det å *være i bedriftspraksis* med fokus på arbeidsoppgaver og arbeidsfunksjoner innenfor sitt valgte yrkesfag, også gjør læringen signifikant og meningsfull (Hilde, 2015; Rogers, 2012; Thrana, 2016).

Med dette berøres allerede forskningsspørsmålet: ***Hvordan oppstår læring og utvikling når bedriftspraksis brukes i opplæringen?***

I lys av valgte teori er i hovedsak påvirkningene til læringen som oppstår ved å være i praksisfellesskapet, i en virkelig produksjon, i en bedrift, den situasjonen som gjør læringen situert (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 2004a). Det at læringen er situert, påvirker, og er også i seg selv påvirket av følelser. Dette er følelser direkte knyttet til å være nettopp der du tror du ønsker å være, hvor du praktiserer det du tror du ønsker å praktisere.

En av informantene med erfaring fra praksis i VG2 og VG3, svarte slik på mitt spørsmål om hvordan drømmeskolen ville sett ut: «...rett i praksis til faget mitt». Denne informanten så seg tilbake, og svarte i etterpåklokskapens ånd. Jeg spurte ham om hva han ville gjort annerledes dersom han nå skulle begynt på videregående på nytt, hvorpå han svarer kort: «Jeg ville tatt det hele mer seriøst».

Resultatene som er presentert i denne oppgaven er gyldige for de informantene som har vært involvert, i den grad jeg som forsker har klart å få frem en sannferdig innsikt gjennom innhenting og bearbeiding av data, analyser, presentasjon og drøfting av resultater.

Det er tydelig for meg hvordan dataene kunne gitt andre resultater ved å bruke andre teorier, analysemetoder eller problematiseringer og forskningsspørsmål. Mitt fokus på elevers egne opplevelser og forforståelse av at bedriftspraksis i hovedsak er det viktigste vi kan bruke i undervisningen, har tydelig preget resultatene. Tidsrammen, og mitt kunnskapsnivå er også en påvirkende og begrensende faktor. En erfaren forsker kunne trolig fått mer ut av datamaterialene enn det jeg har fått med min forskerkompetanse.

Siden dette utviklingsprosjektets empiri i hovedsak består av elevers opplevelser fra det å være i bedriftspraksis, mangler vi innsikten fra bedrifter og faglærere i den faktiske gjennomføringen og tilretteleggingen av bedriftspraksis i YFF faget. Dette vil være en interessant tilnærming på videre forskning med bakgrunn i resultatene fra denne masteroppgaven.

Bedriftspraksis blir brukt i varierende grad og på ulike måter av de videregående skolene i Østfold. Resultatenes representativitet ovenfor andre enn mine informanter er ikke gitt av min oppgaves resultater. Jeg tenker at resultatene i denne oppgaven kan være gyldige i økende grad, i forhold til hvor like omstendighetene er andre steder.

Som sagt kan jeg ikke konkludere eller gi noen helt entydige svar, men jeg mener å ha fått frem en innsikt i **hvordan bedriftspraksis påvirker TIP elevers lærling**.

Enda mer interessant er kanskje nye spørsmål som har fremkommet underveis i min søken etter innsikt i problemstillingen. Mer om dette nedenfor i *Veien videre*.

Andre styrker og svakheter i oppgaven

Jeg ser at det i denne oppgaven kunne vært positivt med en bredere presentasjon av tidligere forskning, relevant for problemstilling og forskningsspørsmål. Videre ser jeg at det burde vært presentert forskning som taler *mot* mine funn, og som problematiserer det å ha elever i praksis.

Forskning med positivt syn knyttet til vitenskapsdisipliner, hvor det å få presentert teori via forelesninger, pugge tekster og gjøre oppgaver teoretisk, kunne gitt et ytterligere perspektiv til problemstillingen og forskningsspørsmålene. Den kritisk pragmatiske tenkningen som jeg mener er knyttet til bedriftspraksis, blir i kritisert for å kunne senke kunnskapsnivået (Hiim, 2013).

Masteroppgaven kunne også vært knyttet opp mot offentlige dokumenter og eksemplifisert gjennom lokale læreplaner og hvordan YFF praktiseres. Dette ville gitt en større innsikt i innrammingen av YFF, og gitt problemstillingen flere perspektiver.

Min erfaring, interesse for temaet og arbeidsområde, mener jeg i hovedsak har vært en styrke i arbeidet med denne oppgaven.

4.2 Veien videre

Min søken etter innsikt i denne masteroppgaven, har ledet meg til flere nye spørsmål. Noen av spørsmålene er tatt opp underveis, andre ønsker jeg å rette søkelyset mot i dette kapitlet.

I mine resultater mener jeg å se at informantenes følelser har en stor innvirkning på TIP elevens læring. Dette kunne det være interessant å vite mer om. Hvor viktig er egentlig følelsene? Hvilke følelser er viktigst? Og om dette er riktig; Hvordan kan det tilrettelegges for å utnytte denne kraften som følelsene eventuelt innehar?

Det kunne også vært interessant å sett dette med følelser i et medisinsk perspektiv, for eksempel ved bruk av kliniske studier knyttet til hvordan positive og negative følelser påvirker læring. Det kunne gitt flere perspektiver til min forskning.

Denne oppgaven taler sterkt for fordeler med praksisfellesskapet. Derfor kunne det vært interessant og foretatt målinger på hvor vellykket bruk av bedriftspraksis er, i forhold til graden av deltagelse i bedriftens felleskap (Admiraal et al., 2012).

I mitt videre arbeid med elever i bedriftspraksis, vil jeg med min nåværende kunnskap og forskningsinnsikt, søke at elevene skal få gode opplevelser og annerkjennelse fra praksisfellesskaper i bedrifter, og legge til rette for signifikant læring med hele kroppen, og ikke bare læring fra hodet og opp (Rogers, 2012).

Det er for meg interessant hvordan læringsteorier sammenfaller med Wengers teori. Jeg opplever mer og mer at Wengers teori er som han selv sier, et språk og et landskap man kan plassere andres læringsteorier i (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 2004a).

Med bakgrunn i min erfaring, mener jeg YFF er et utviklingsfag for elever, bedrifter, skoler og lærere som fortsatt blir underprioritert, neglisjert og ikke utnyttet til sitt fulle potensiale. Dette varierer selvsagt fra sted til sted, men jeg mener at et slikt fag må være i kontinuerlig utvikling. Med systematisk arbeid vil man kunne styrke samarbeidet mellom bedrifter og skoler, få erfaringer og videreutvikle systemer som gir bedre grunnlag for læring og personlig utvikling hos elevene.

Arbeidet med denne masteroppgaven har gitt meg en ny plattform og påvirket mitt ståsted i mine meningsforhandlinger og tingliggjøringer i min egen læreprosess. Dette har videre påvirket min identitet i samhandling med mine egne praksisfellesskap, der jeg arbeider for å forme YFF faget slik at det blir utviklende, systematisk, motiverende og givende for elever, bedrifter og for lærere.

Referanser

- Admiraal, W., Lockhorst, D., & van der Pol, J. (2012). An Expert Study of a Descriptive Model of Teacher Communities. *Learning Environments Research*, 15(3), 345-361. doi:10.1007/s10984-012-9117-3
- Andersen, R. K., & Andresen, S. (2016). *Rekruttering, frafall og overgang til læreplass på restaurant- og matfag*. Retrieved from www.fafo.no: <http://www.fafo.no/images/pub/2016/20571.pdf>
- Skolebruksplan del 3*. 143 (2016).
- Bjuland, R., & Mosvold, R. (2014). Lærerstudenters refleksjoner om utvikling av læringsfellesskap. *Uniped*, 37(04), 46-57. doi:10.3402/uniped.v37.23242
- Bjørndal, B., & Lieberg, S. (1975). Environmental Education in Primary School. A Presentation of a Norwegian Curriculum Development Project. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 19(1), 131-151. doi:10.1080/0031383750190108
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2012a). Kvalitative metoder : empiri og teoriutvikling (W. Hansen, Trans.). In S. Brinkmann & L. Tanggaard (Eds.), *Kvalitative metoder en grundbog* (pp. 17-45). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2012b). *Kvalitative metoder : empiri og teoriutvikling* (W. Hansen, Trans.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (5. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Eriksen, L. S. (2015a). *Fullført yrkesutdanning. Hvordan lykkes?* Mayp 4200 Organisasjonsperspektiv på yrkespedagogisk arbeid. Høgskolen i Oslo Akershus.
- Eriksen, L. S. (2015b). *Ukvalifisert... etter Vg2*. Mayp 4100 Yrkespedagogisk forsknings- og utviklingsarbeid Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier, Institutt for yrkesfaglærerutdanning.
- Eriksen, L. S. (2016). *Yrkesfaglærernes begrunnelser om sine undervisningspraksiser*. MAYP 4300 Samfunnsperspektiv på yrkespedagogisk arbeid. Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier, Institutt for yrkesfaglærerutdanning.
- Evang, A. (2007). *Tankebilder : hjerne, følelser og styring*. Oslo: Cappelen.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforl.
- Gundem, B. B. (1998). *Skolens oppgave og innhold : en studiebok i didaktikk* (4. utg. ed.). Oslo: Universitetsforl.
- Halkier, B. (2012). Kvalitative metoder : empiri og teoriutvikling (W. Hansen, Trans.). In S. Brinkmann & L. Tanggaard (Eds.), *Kvalitative metoder en grundbog* (pp. 133- 152). Oslo: Gyldendal akademisk.

- Hiim, H. (2013). *Praksisbasert yrkesutdanning : hvordan utvikle relevant yrkesutdanning for elever og arbeidsliv?* Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hiim, H. (2017). Ensuring Curriculum Relevance in Vocational Education and Training: Epistemological Perspectives in a Curriculum Research Project. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 4(1), 1-19.
doi:10.13152/IJRVED.4.1.1
- Hiim, H., & Hippe, E. (2001). *Å utdanne profesjonelle yrkesutøvere*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hilde, H. (2015). Kvalitet i yrkesutdanningen - Resultater fra et aksjonsforskningsprosjekt om yrkesforankring av innholdet i yrkesutdanningen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(02), 136-148.
- Inglar, T. (1997). *Lærer og veileder : om pedagogiske retninger, veiledningsstrategier og veiledningsteknikker*. Oslo: Universitetsforl.
- Jarvis, P. (2012). *49 tekster om læring* (Vol. 1). Fredriksberg: Samfundsliteratur.
- Personopplysningsloven, LOV-2000-04-14-31 C.F.R. (2001).
- Kolb, D. A. (2012). 49 tekster om læring. In K. Illeris (Ed.), (Vol. 1). Fredriksberg: Samfundsliteratur.
- Kunnskapsdepartementet. (2016). Kunnskapsløftet. Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/kunnskapsloftet/id534689/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (T. M. Anderssen & J. Rygge, Trans. 3. utg., 2. oppl. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Langli, L. (2015). *Yrkespedagogiske perspektiver* (O. Eikeland, H. Hiim, & E. Schwencke Eds.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning : legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (2012). Situert læring. In K. Illeris (Ed.), *49 tekster om læring* (Vol. 1). Fredriksberg: Samfundsliteratur.
- Lier, A. R. (2015). *Tett på yrkesopplæring : yrkesrelevant, tilpasset og samfunnstjenlig?* Bergen: Fagbokforl.
- NSD. (2017). Meldeplikttest. Retrieved from http://www.nsd.uib.no/personvernombud/meld_prosjekt/meldeplikttest.html
- Næss, A., & Haukeland, P. I. (2000). *Livsfilosofi : et personlig bidrag om følelser og fornuft*. Nasjonalbiblioteket: Den norske bokklubben.
- Rogers, C. (2012). 49 tekster om læring. In K. Illeris (Ed.), (Vol. 1). Fredriksberg: Samfundsliteratur.

- Rogstad, J., & Reegård, K. (2016). *De Frafalne : om frafall i videregående opplæring - hvem er de, hva vil de og hva kan gjøres?* Oslo: Gyldendal akademisk.
- Thrana, H. m. (2016). *De Frafalne : om frafall i videregående opplæring - hvem er de, hva vil de og hva kan gjøres?* (J. Rogstad & K. Reegård Eds. Vol. 1). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Yrkesfaglig fordypning for de yrkesfaglige utdanningsprogrammene (YFF), (2016).
- Vogt, K. C. (2017). Vår utålmodighet med ungdom. *Tidsskrift for samfunnsforskning*(01), 105-119.
- Wenger, E. (2004a). *Praksisfællesskaber : læring, mening og identitet* (B. Nake, Trans.). København: Reitzel.
- Wenger, E. (2004b). *Praksisfællesskaber : læring, mening og identitet* (B. Nake, Trans.). København: Reitzel.
- Wenger, E. (2012). 49 tekster om læring. In K. Illeris (Ed.), (Vol. 1). Fredriksberg: Samfundsliteratur.

Vedlegg

1. Intervjuguide intervju 1-4
2. Intervjuguide gruppeintervju
3. Kvitteringer fra NSD
4. Informasjon og samtykke til informanter
5. Informasjon og samtykke til informanter under 18 år

Intervjuguide enkeltintervjuer for Lasse S Eriksen MAYP 5900

Som oppstart på selve intervjuet gjennomgås Informasjon og skriftlig samtykke.

Informanten velger om hen skal lese selv eller få det opplest.

Dette sikrer at informasjonen er gitt ved å forklare hovedelementene for hvert avsnitt til slutt.

Observasjoner/ Hendelser	Spørsmål:	Umiddelbare tolkninger
	<p>Hei. Før vi begynner å si noe som helst så vil jeg avklare noe. Er det er greit for deg jeg tar opp intervjuet på lydopptakeren i telefonen?</p> <p>Velkommen og takk for at du sa ja til å delta på dette intervjuet. Det er jeg veldig glad for.</p> <p>Hvordan har du det i dag?</p> <p>Hva har du tenkt om dette intervjuet siden vi snakket sammen sist?</p> <p>* Er du nervøs?</p> <p>*Har du vært intervjuet før?</p> <p>Hvordan er livet ditt utenfor skolen nå?</p> <p>* Annet, jobb, bosituasjon, familie, fremtidsplaner.</p>	
	<p>Du sitter inne med ferske erfaringer på hvordan det er å gå på skole og være i praksis ute i bedrift. Det er derfor jeg vil snakke med deg. Jeg tror at vi som jobber på skolen kan lære av det du har opplevd. Og gjennom min studie på Høgskolen i Oslo og Akershus, har jeg fått lov til å undersøke det med å ha elever i praksis. Jeg mener at din informasjon er noe av den viktigste for å utvikle skolen videre på dette område som har med bedriftpraksis å gjøre.</p> <p>Måten jeg undersøker dine opplevelser på er noe som kalles for semistrukturerte intervju. Det betyr at jeg har noen hovedspørsmål jeg vil du skal svare på, og</p>	

	<p>så vil jeg stille ulike oppfølgingsspørsmål avhengig av hva du svarer. Jeg skal på en måte forsøke å legge til rette for at du sier så mye som mulig om temaet.</p> <p>Før vi starter så vi jeg gjennomgå dette arket som heter: «forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet, <i>Elever i bedriftspraksis</i>»</p> <p>Har du allerede lest det? Hvis nei: Vil du lese det selv nå eller vil du at jeg skal lese det?</p> <p>Hvis jeg leser så oppsummerer jeg hvert avsnitt. Hvis informant leser selv så oppsummerer jeg avsnittet til slutt.</p> <p>Synes du det er greit å skrive under på dette, eller er det noe som er uklart?</p> <p>Jeg vil presisere at du kan trekke deg når som helst selv om du sier ja nå og det vil ikke få noen konsekvenser for deg.</p> <p>Da er vi klare til å sette i gang. Er det noe du vil si, eller lurer på før vi starter?</p>	
	<p>Har du bestemt deg for hva du skal bli enda? *Hvilket yrke?</p> <p>Eventuelt: Hvilke yrker har/hadde du å velge på?</p> <p>Hva vil du si er grunnene til at du har valgt den veien du har gjort?</p> <p>Hvor er du i utdanningsløpet ditt nå?</p>	
	<p>Hvor mye har du vært i bedriftspraksis fra skolen? (PTF YFF Programfag)</p>	

	Kan du fortelle om opplevelsene dine fra å være i bedriftspraksis?	
	Hva mener du er forskjellen mellom det å ha undervisning inne på skolen og det å være i bedriftspraksis	
	Hvordan så en typisk dag i bedriftspraksis ut for deg? *når startet * Pauser * Avslutning	
	Hvordan kom du deg til og fra praksisstedet?	
	Hvilke erfaringer gjorde du deg rundt det med hvor viktig tiden er på praksisstedet? * Jobbet arbeiderne hele tiden eller kunne de sitt på rompa? (be om eksempel når forteller) * Er det mye tidspress i det yrket tenker du? Merket du forskjell fra skolen og til bedriftspraksis med dette vi har snakket om nå? *Ble det mer alvorlig i bedrift? (be om eksempel når forteller)	

	Det du har fortalt til nå. Altså det du har opplevd ute i bedrift. Hva har det gjort med deg på vei mot å bli fagarbeider? * Har det påvirket hvordan eller hva du lærer? (be om eksempel når forteller)	
	Hva mener du er det viktigste å <i>kunne</i> for fagarbeiderne i ditt yrke. *Egenskaper, ferdigheter, kunnskap, annet.	

	Hvordan vil du plassere deg selv i forhold til det du sier nå?	
--	--	--

	<p>- Hva er begrunnelsen for at du sier det? * Har du fått tilbakemelding som støtter det du sier? Av hvem?</p>	
	<p>Det du sier at du nå kan; hvordan har du lært dette? *Lært på skolen* Lært av å være i bedrift *lært av andre?</p>	
	<p>Hva tenker du er sosial kompetanse når du er elev ute i en bedrift på denne måten? *Følge Beskjeder *Spørre om hjelp *Være «på», spørre og være interessert. *</p>	
	<p>Hvordan vil du si din sosiale kompetanse var når du startet på Vg1 kontra hvordan den er nå? Kan du fortelle mer? (be om eksempel når forteller)</p>	
	<p>Hva tror du påvirket sosialkompetansen din mest? Hvis ikke sier noe så er spør jeg. *er det venner, praksis, skole, tilbakemeldinger. (be om eksempel når forteller)</p>	
	<p>Jeg har lyst til å ta deg med på en liten reise tilbake i tid. Se for deg at vi går om bord i en luftballong og stiger opp i lufta. Det er solskinn og litt kaldt i lufta. Vi stiger oppover slik at vi ser godt utover. Nå vil jeg du skal se ned på deg selv ute i praksis. Tenk på lydene og lukten når du kommer inn på arbeidsplassen. Se for deg verktøy/ utstyret og menneskene. Klarer du å se for deg det? Hva føler du når du tenker på det?</p> <p>Hva tenker du er det viktigste du lærte av å være i praksis? *Eller hva tror du at du hadde gått glipp av Hvis du ikke hadde vært i praksis i det hele tatt?</p>	

	(be om eksempel når forteller) *tenker du dette er faglig eller sosial kompetanse?	
--	---	--

	Under tiden som elev i skole og i bedrift, hva tenker du "bygget deg mest opp"? (be om eksempel når forteller)	Faglig? Sosialt? Bedrift? Lærer?
	Nå ønsker jeg deg opp i luftballongen igjen. Nå har sola begynt å gjøre lufta litt varmere og vi står og ser utover fra kurven under luftballongen igjen. Vi ser utover og på høyre siden av kurven ser du deg selv ute i praksis igjen. Lyder, lukter, mennesker, verktøy og utstyr. På venstre siden av kurven ser du deg selv inne på skolen i klasserom og verksted. Lærer, medelever, klasserom, skolens verksted/ praksisrom, lukt og lyd. Klarer du å se for deg det? Hva føler du når du tenker tilbake til skolen? Kan du nå veksle mellom å titte ned til høyre på praksis ute i arbeidslivet og til høyre hvor du er inne på skolen. Hva er dine tanker om disse to? *Hva er forskjellene *Hva gjorde de stedene med deg?	
	Når du var ferdig med praksisperioden. Hvordan hadde du endret deg da? (hva gjorde praksisperioden for deg som menneske?, ev., forklare)	

	På hvilken måte tenker du at det å være i bedriftspraksis var nyttig for deg?	
	Hvordan opplevde du lærerens rolle i tiden du var ute i bedrift.	
	Nå ønsker jeg å oppsummere For deretter å spørre deg om det er noe mer du kommer på. Er det greit for deg?	

	Hvilke tanker sitter du med nå etter oppsummeringen? Er det noe mer du ønsker å tilføye?	
	Helt til slutt. Hvis du kunne bestemme. Hvordan ville drømmeskolen sett ut for deg?	
	Hva tenker du ville vært annerledes hvis du hadde startet på utdanningen din nå i dag?	
	Avslutning. Hvordan var dette intervjuet for deg?	

Intervjuguide gruppeintervju for Lasse S Eriksen MAYP 5900

Som oppstart på selve intervjuet gjennomgås Informasjon og skriftlig samtykke.

Informantene velger om de skal lese selv eller få det opplest.

Dette sikrer at informasjonen er gitt ved å forklare hovedelementene for hvert avsnitt til slutt.

Foreløpig Problemstilling/ tema: **Hvilke begrunnelser kan vi finne i et elevperspektiv, for å forsvare bruk av bedriftspraksis i faget yrkesfaglig fordyping på VG1 (TIP), som en start på arbeidet med å kvalifisere elevene til yrkeslivets krav og forventninger innenfor deres (valgte) fagområde.**

Forskningsspørsmål:

- Hvilke kriterier opplever elever er tilstede i bedrift som de ikke finner på skolen? (Elevenes oppfattelse av de faktiske forskjellene mellom skole og bedrift)
- Hva opplever eleven fremmer vekst i bedrift? (kan være ganske konkret ut fra svar, men også skjult. Viktig med riktige spørsmål)
- Hvordan opplever eleven at fremmer det vekst? (Kan være konkret og skjult. Funn gjennom analyse og svar.)
- Hvorfor opplever eleven at det fremmer det vekst? (Funn gjennom analyse opp mot yrkesdidaktiske relasjonsmodell)
- (- Hva er det egentlig som skjer, og hva betyr det egentlig for hvordan vi kan forsvare bruk av bedriftspraksis i faget YFF?)

Elev og lærer:

Samtale om hva gjør og forståelsen av hvorfor.

Opplevelser lærer / elev

Enkelthendelser

Hva mener om forskjellen inne på skolen og ute i bedrift.

Følge opp historier

Fremtidens skole / drømmeskolen?

Rektor / leder/ Fagkonsulent / opplæringskontor

Organisering av praksis, hva tenker? Hvorfor?

Historier om temaet, den enkeltes tilknytting til elever i bedrift.

Samarbeid skole og bedrift.

Hva mener er forskjell skole og bedrift.

Hvordan mener fremtidens «yrkesskole» er i forhold til å bruke bedrifter.

Hvordan burde det være?

Følge opp historien

Drømmeskolen.

Observasjoner/ Hendelser	Spørsmål/Tema	Umiddelbare tolkninger
	<p>Før intervjuet innhente, tidligere utdelt skjema og sikre at alle som er med har dette i orden.</p> <p>Spise mat og varme opp. Har dere gruet dere?</p> <p>Sette stoler i ring med ryggen innover.</p> <p>Dele ut en kulepenn og et papir til hver enkelt.</p>	
	<p>Hva har dere tenkt om dette etter vi snakket sammen sist?</p> <p>Har dere gruet dere?</p> <p>Noe dere lurer på før vi starter?</p> <p>Da skal vi aller først snu stolene rundt slik at vi ser utover i rommet uten å se på de andre elevkollegaene i rommet.</p>	
	<p>Nå skal vi ut på en liten fantasireise. Se for dere at vi alle går inn i skolens minibuss og kjører ut til en stor gressbelagt fotballbane. Det er tidlig en typisk norsk sommerdag. Det er dugg i det grønne gresset og det er akkurat for kaldt til å gå bare i T skorte.</p> <p>Midt på fotballbanen står det en stor luftballong klar til avreise og vi skal være med den opp i lufta.</p> <p>Klarer dere å se for dere luftballongen?</p> <p>Vi går alle om bord i kurven under ballongen og alle får plass ut mot kanten så vi kan se utover og nedover. Når du lener deg fremover kjenner du rekkverket mot magen. Det er trygt og spennende.</p> <p>Ballongen og kurven gjør et lite rykk og letter fra bakken. Sola varmer mer nå og du kjenner at det kiler i magen ettersom ballongen stiger høyere, høyere og høyere.</p> <p>Det er klart vær og vi kan se godt rundt oss.</p>	
	<p>Nå vil jeg at du skal se ned og se for deg at du er på vei inn i bedriften som du jobber i på tirsdagene.</p> <p>Du går inn og kjenner lukta av verkstedet, du ser deg rundt. Se for deg kollegaene, maskiner, utstyr og verktøy. Tenk på lydene som er der.</p> <p>Pust ut og inn, kjenn på det å være der i bedriften.</p> <p>Hva føler du når du er der ute i bedriften?</p>	

	Skriv ned kort det du tenker nå før vi går videre.	
	Når jeg prikker dere på skuldra så vil jeg at dere sier kort hva dere har skrevet ned på arket.	
	Nå ønsker jeg at dere blir værende der ute i bedriften i tankene og Snu dere rundt slik at vi kan se på hverandre, Hva er det som er positivt og bra med å være ute i bedrift på den måten dere har vært? Er det noen som har noe eksempel på dette?	
	Er det noe som ikke er bra med å være i praksis på denne måten da? Noe negativt? Har dere noen eksempler hvor dere har opplevd noe negativt i bedrift?	
	Opplever dere at det er interessant å være i bedrift? Har dere noen eksempler på noe dere synes har vært interessant?	
	Hva lærer dere når dere er ute i bedrift på tirsdager? Faglig? Hva er det dere lærer utenom det faglige?	
	Er det noen her som har blitt sikrere på hva de skal bli pga opplevelsene dere har hatt i praksis?	
	Hvor opplever dere at det er mest alvor? I skolen eller i bedriften? Hva tenker dere er grunnen til det? (Høre på begge begrunnelser hvis det svarer begge delene.)	
	Har dere opplevd at det er tidspress ute på arbeidsplassene dere har vært? * Interessant, kan dere fortelle mer om det *Kan jeg få høre noen eksempler på det?	

	<p>Er det viktig å komme tidsnok i praksis? Hva gjør at dere opplever det slik?</p> <p>Viktigere enn å komme tidsnok på skolen?</p> <p>Kan dere si noe mer om det?</p>	
	<p>Er det noen her som har fått positive tilbakemeldinger av noen i bedriften? - Tør noen å dele eksempler på det?</p> <p>Hva gjør det med dere å få positive tilbakemeldinger fra noen på arbeidsplassen tror dere?</p>	
	<p>Negative tilbakemeldinger da? Noen som har eksempler på det?</p> <p>Hva gjør det med oss?</p> <p>Kan de også være positive på en måte?</p>	
	<p>Nå skal jeg spørrelitt om det sosiale miljøet på arbeidsplassen.</p> <p>Føler dere at dere har blitt godtatt av de andre? Blitt litt en del av dem på en måte?</p> <p>Hvordan har det vært å oppleve det synes dere?</p>	
	<p>Har dere følt dere bra nok når dere har vært ute i bedriften?</p>	
	<p>Hva tenker dere at dere har igjen for den praksisen dere har hatt her på vg1 i år? Hva vinner dere på dette synes dere?</p>	
	<p>Nå vil jeg at dere snur dere rundt andre veien igjen og ser ut i lufta. Dere kan godt lukke øynene hvis dere vil,</p> <p>Se for dere at dere står i kurven under ballongen igjen. Nå er det godt og varmt. Solen står høyt på himmelen. Vi driver bortover landskapet. Nedenfor er det en som klipper gresset. Vi kjenner lukten a nyklippet gress.</p> <p>Se for dere selv på utsiden av skolen, på vei inn i klasserommet og verkstedet. Her er du sammen med lærerne og elevene i klassen din. Du ser klasserommet,</p>	

	<p>maskinene og utstyret. Hører lydene og kjenner lukta av verkstedet.</p> <p>Hva føler dere nå? skriv et ord eller en setning på arket.</p>	
	Når jeg prikker dere på skuldra ønsker jeg at dere sier hva dere skrev.	
	<p>Snu dere tilbake igjen.</p> <p>Er det noen som vil si noe mer om den følelsen de gav uttrykk for?</p>	
	<p>Hva tenker dere er forskjellen på å være her inne på skolen og det å være ute i bedrift?</p> <p>Hvorfor oppleves det slik tror dere?</p>	
	<p>Har det å være ute i bedriftspraksis på tirsdager påvirket resten av ukene hvordan det har vært inne på skolen.</p> <p>Har dere noen eksempler på det?</p>	
	<p>Bør skolen fortsette å prioritere det å ha elevene ute i bedrift synes dere?</p> <p>Hvorfor?</p>	
	<p>Se for dere luftballongen igjen. Høyt opp. Dere ser ned til høyre. Dere ser dere bedriften med deg i.</p> <p>Ned til venstre ser der skolen.</p> <p>Kan dere si noe om hva disse to stedene gjør med dere.</p> <p>Som menneske Faglig Er det noen andre grunner?</p>	
	<p>Er det noe som burde være annerledes synes dere?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Eksempel på forbedring? - 	

	Nå vil jeg dere skal snu dere rundt igjen og se utover. Dere ser at sola har begynt å gå ned. Mens dere tenker på om det er noe mer dere har på hjertet synker luftballongen nedover mot gressbanen der vi startet. Bedriftpraksis som elev i skole. Luften er kjøligere og det er igjen dugg i luften. Ballongen lander med et dunk. Solen har gått ned.	
	Er det noe dere vil si om det å være i bedriftpraksis / skoleelev som jeg ikke har spurt om ?	
	Hvordan har det vært å være med på dette intervjuet?	
	Noe mer før vi avslutter?	



Karine Sand Gjersøe
Institutt for yrkesfaglærerutdanning Høgskolen i Oslo og Akershus
Postboks 4 St. Olavs plass
0130 OSLO

Vår dato: 21.02.2017

Vår ref: 52923 / 3 / ASF

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 10.02.2017. Meldingen gjelder prosjektet:

52923	<i>Alle VG1 elever bedriftspraksis u Yrkesfaglig Fordyping</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskolen i Oslo og Akershus, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Karine Sand Gjersøe</i>
<i>Student</i>	<i>Lasse Sjødahl Eriksen</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.06.2018, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Amalie Statland Fantoft

Kontaktperson: Amalie Statland Fantoft tlf: 55 58 36 41

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet:

Elever i bedriftspraksis

Bakgrunn og formål

Denne studien er en del av min masterutdanning ved Høgskolen i Oslo Akershus. Jeg ønsker å undersøke hva som skjer når elever er i praksis ved en bedrift som en del av sin yrkesfaglige fordyping. (Det gamle PTF Prosjekt til fordyping.)

Siden du/dere er en del av dette som elev(er), bedriftsansatt(e), part(er) av fagopplæringen eller lærer(e) ønsker jeg å høre din/deres historie rundt temaet elever i bedriftspraksis. Målet er å kunne skape ny kunnskap om hva som egentlig skjer med en elev som får mulighet til å praktisere i bedrift som en del av opplæringen i skolen.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Får å lære mer om hva som skjer når elever er i bedriftspraksis ønsker jeg å høre på dine /deres historier, erfaringer og opplevelser. Jeg tror at din/ deres informasjon kan bidra til å sette ord på og skape kunnskap som er nyttig for skolen og hvordan opplæringen bør organiseres i fremtiden.

Dette vil i hovedsak skje gjennom kvalitative intervjuer/ samtaler med spørsmål og prat rundt temaet.

Dette vil for det meste foregå med en av gangen, men det kan hende at man blir spurt å delta i et gruppeintervju og eller observasjon. Dette er selvfølgelig frivillig.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt.

Intervjuet vil bli tatt opp på en digital opptager. (for eksempel telefon). Opptaket vil bli skrevet opp og oppbevart digitalt på min PC. Lydopptak og transkripsjoner vil IKKE bli distribuert over internett på noen måte. En sikkerhets kopi vil foreligge på en minnepenn.

Det er kun meg selv og min veileder på Høgskolen i Oslo og Akershus som kan få innsyn i dette materialet. Veileder får kun innsyn via min PC.

Datamaterialet vil være kodet slik at man ikke kan koble en eventuell navneliste til de enkelte intervjuene. Kodeliste for Informant 1-2 etc. vil kun være tilgjengelig i papirversjon og oppbevart utilgjengelig for andre enn meg.

Hvilke opplysninger kommer frem i rapporten?

I den ferdige rapporten som er en eksamensoppgave på masterstudiet, skal det ikke være mulig å kunne kjenne igjen hvilke(n) elev(er) som har vært intervjuet. Alt som omhandler steder og navn blir anonymisert.

I rapporten kan man lese hvilken skole og klasse som blir omtalt.

Dette betyr at de med lokalkunnskap kan i å gjenkjenne lærer, opplæringskontor, leder/ rektor eller fagkonsulent.

Informantene får mulighet til å godkjenne det i rapporten som kan knyttes direkte til seg

selv. (lærer, opplæringskontor, leder/ rektor eller fagkonsulent.)

Alt datamateriale, både skriftlig og lydopptak vil bli slettet etter at oppgaven er innlevert og godkjent. Frist for sletting er 30 Juni 2018.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Spørsmål om studien?

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Lasse Sjødahl Eriksen på telefon 99749155, eller epost: lasse.sjodahl.eriksen@gmail.com . Min veileder ved Høgskolen i Oslo og Akershus kan også kontaktes. Hennes navn er Karine Sand Gjersøe på telefon: 93283160. Epost: karinesandgjersoe@hioa.no

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Håper du / dere er villig til å delta og bidra med din / deres fortelling rundt temaet elever i bedriftspraksis.

MVH:

Lasse Sjødahl Eriksen

Samtykke til deltakelse i studien

Samtykkeerklæringen blir gjennomgått muntlig og skrevet under i forkant av et intervju/ Gruppeintervju/ observasjon.

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

Navn med blokkbokstaver: _____

Telefon: _____

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Elever i bedriftspraksis

Bakgrunn og formål

Denne studien er en del av min masterutdanning ved Høgskolen i Oslo Akershus. Jeg ønsker å undersøke hva som skjer når elever er i praksis ved en bedrift som en del av sin yrkesfaglige fordyping. (Det gamle PTF Prosjekt til fordyping.)

Siden du/dere er en del av dette som elev(er), bedriftsansatt(e), part(er) av fagopplæringen eller lærer(e) ønsker jeg å høre din/deres historie rundt temaet elever i bedriftspraksis. Målet er å kunne skape ny kunnskap om hva som egentlig skjer med en elev som får mulighet til å praktisere i bedrift som en del av opplæringen i skolen.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Får å lære mer om hva som skjer når elever er i bedriftspraksis ønsker jeg å høre på dine /deres historier, erfaringer og opplevelser. Jeg tror at din/ deres informasjon kan bidra til å sette ord på og skape kunnskap som er nyttig for skolen og hvordan opplæringen bør organiseres i fremtiden.

Dette vil i hovedsak skje gjennom kvalitative intervjuer/ samtaler med spørsmål og prat rundt temaet.

Dette vil for det meste foregå med en av gangen, men det kan hende at man blir spurt å delta i et gruppeintervju og eller observasjon. Dette er selvfølgelig frivillig.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt.

Intervjuet vil bli tatt opp på en digital opptager. (for eksempel telefon). Opptaket vil bli skrevet opp og oppbevart digitalt på min PC. Lydopptak og transkripsjoner vil IKKE bli distribuert over internett på noen måte. En sikkerhetskopi vil foreligge på en minnepenn. Det er kun meg selv og min veileder på Høgskolen i Oslo og Akershus som kan få innsyn i dette materialet. Veileder får kun innsyn via min PC.

Datamaterialet vil være kodet slik at man ikke kan koble en eventuell navneliste til de enkelte intervjuene. Kodeliste for Informant 1-2 etc. vil kun være tilgjengelig i papirversjon og oppbevart utilgjengelig for andre enn meg.

Hvilke opplysninger kommer frem i rapporten?

I den ferdige rapporten som er en eksamensoppgave på masterstudiet, skal det ikke være mulig å kunne kjenne igjen hvilke(n) elev(er) som har vært intervjuet. Alt som omhandler steder og navn blir anonymisert.

I rapporten kan man lese hvilken skole og klasse som blir omtalt.

Dette betyr at de med lokalkunnskap kan i gjenkjenne lærer, opplæringskontor, leder/ rektor eller fagkonsulent.

Informantene får mulighet til å godkjenne det i rapporten som kan knyttes direkte til seg

selv. (lærer, opplæringskontor, leder/ rektor eller fagkonsulent.)

Alt datamateriale, både skriftlig og lydopptak vil bli slettet etter at oppgaven er innlevert og godkjent. Frist for sletting er 30 Juni 2018.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Spørsmål om studien?

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Lasse Sjødahl Eriksen på telefon 99749155, eller epost: lasse.sjodahl.eriksen@gmail.com . Min veileder ved Høgskolen i Oslo og Akershus kan også kontaktes. Hennes navn er Karine Sand Gjersøe på telefon: 93283160. Epost: karinesandgjersoe@hioa.no

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Håper du / dere er villig til å delta og bidra med din / deres fortelling rundt temaet elever i bedriftspraksis.

NB! Elever under 18 år må ha samtykke av en foresatt.

MVH:

Lasse Sjødahl Eriksen

Samtykke til deltakelse i studien

Samtykkeerklæringen blir gjennomgått muntlig og skrevet under i forkant av et intervju/ Gruppeintervju/ observasjon.

Elev:

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

Navn deltager med blokkbokstaver:

Telefon: _____

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Foresatt:

Jeg som foresatt har mottatt informasjon om studien og gir samtykke til deltagelse.

Navn foresatt med blokkbokstaver:

(Signert av foresatt, dato)