

MASTEROPPGAVE
Master i yrkespedagogikk
mai 2021

Et aksjonsforskningsprosjekt om å legge til rette for en yrkesopplæring på vg1 design og håndverk for elever med ulike læreforutsetninger

Ingrid Mariann Gibb



OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for yrkesfaglærerutdanning

FORORD

Denne masteroppgaven er skrevet som avslutning på mitt studium i yrkespedagogikk ved OsloMet i årene 2017-2021. Oppgaven min handler om å legge til rette for en yrkesopplæring som er tilpasset den enkelte elevs evner og forutsetninger. Det har vært spennende, lærerikt og interessant å arbeide med dette prosjektet som har betydd mye for meg og bidratt til egen utvikling.

Jeg vil takke alle elevene som har deltatt med tanker, opplevelser og erfaringer. Det har gitt viktige bidrag for arbeidet og egen kunnskapsutvikling. Jeg vil også takke mine tre kollegaer for et godt tverrfaglig samarbeid.

Spesielt vil jeg takke mine to veiledere. Tusen takk til Ann Lisa Sylte for engasjement og kyndig veiledning det første året. Og en stor takk til deg, Jan Stålhane, for klok og stødig veiledning og for tilgjengelighet den siste perioden. Det har betydd mye.

Gjennom studiet har jeg hatt stor glede av å få ta del i flere læringsgrupper. Det har gitt støtte, latter, konstruktive tilbakemeldinger og ny kunnskap.

Stor takk til mine kjære, Cathinka, Caspar og mamma. Og aller mest tusen takk til deg Pål.

16. 05. 2021

Ingrid Mariann Gibb

SAMMENDRAG

Elever som starter på yrkesfag i dag, har ulike læreforutsetninger. For en del elever kan det være utfordrende og fullføre en yrkesutdanning. Det er ulike årsaker til at man ikke fullfører, men noe av det som peker seg ut, er at mange elever opplever at yrkesoppgavene ikke er relevante og at det er for mye teoretisk innhold i selve opplæringen. Fagfornyelsen har som målsetning å få flere elever til å gjennomføre videregående opplæring. Betydningen av formell utdanning har økt de siste årene. Det eksisterer derfor et behov for å øke gjennomføringen og sikre at flere oppnår sluttkompetanse på videregående nivå. Mange ungdommer som søker seg til yrkesfag, ønsker å jobbe praktisk rettet og oppleve mestring. Samtidig er det en del elever som har behov for tilpasset opplæring, og som har ulike forutsetninger for å gjennomføre skoleåret. Jeg vil derfor undersøke om det å legge til rette for tidlig yrkesrelevant opplæring – ved bruk av arbeidslivspraksis og en mer praktisk tilnærming til programfag og fellesfag på Vg1-nivå – øker motivasjonen til elevene. I denne masteroppgaven ønsker derfor jeg å undersøke problemstillingen: «Hvordan legge til rette for elever på design og håndverk med ulike læreforutsetninger får en meningsfull og relevant opplæring ved tidlig yrkesspesialisering og medvirkning i tråd med Fagfornyelsen?» Det har vært viktig å involvere elevene i egen læreprosess. Elevmedvirkning og demokratiske prosesser har stått sentralt i dette prosjektet. De involverte lærere som har undervist klassen i fellesfag, har vært viktige bidragsyttere. I min metodiske tilnærming til oppgaven har jeg valgt å bruke aksjonsforskning. Mine data har vært kvalitative og kommet frem gjennom logger, dialogmøter, et spørreskjema, observasjoner og intervjuer. Elevenes erfaringer fra dette skoleåret har vært et viktig bidrag i arbeidet med å forberede de nye utdanningsløpene for frisør-, blomster-, interiør- og eksponeringsdesign. Resultatet viste at elevene i hovedsak opplevde motivasjon og mestring når de fikk medvirke i egne yrkesoppgaver. Dette gjaldt både for programfag og fellesfag hvor undervisningen ble tilpasset den enkeltes evner og forutsetninger. Samtidig viste resultatene at arbeidslivspraksis er en viktig opplæringsarena for Vg1-elever. Det er utfordrende og tidkrevende å legge til rette for tverrfaglig samarbeid gjennom et skoleår. Erfaringene fra dette prosjektet har gitt meg større innsikt knyttet til elevmedvirkning og hvordan det kan legges til rette for elever med ulike læreforutsetninger slik at de opplever medbestemmelse i skolehverdagen og medvirkning i egen læreprosess.

SUMMARY

Students who start vocational subjects today have different learning prerequisites. For some students, completing a vocational education can be challenging enough. There are various reasons for not completing, but one of the most common causes, that many students experience, is that the assignments seem irrelevant, and that there is too much theoretical content. The aim for "Fagfornyelsen" (the new curriculum from 2020) is to get more students to complete high school. The importance of formal education has increased in recent years. There is a greater need for the implementation to be higher and ensure that more people complete high school. Many young people who apply for vocational subjects want to work more practically oriented to achieve mastery. At the same time, there are several students who need individual and adjusted education, and who have different prerequisites for completing. I will therefore investigate whether facilitating early vocationally relevant training – using practice and a more practical approach to program subjects and common subjects at high school (Vg1) – will increase the students' motivation. In this master's thesis I want my research question to be: "How can one ensure that students with different learning prerequisites receive a meaningful and relevant training through early vocational specialization and participation in line with 'Fagfornyelsen'?" It has been important to involve the students in their own learning process. Student participation and democratic processes have been central to this project. The teachers who taught common subjects, have been important contributors for me this year. In my methodological approach to my master's thesis, I have chosen to use action research. My data has been qualitative and emerged through logs, dialogue meetings, a questionnaire, observations, and interviews. The students' experiences from this school year have been an important contribution in preparing for these new educational courses; hairdressers, florists, interior design, and display design. The results showed that the students mainly experienced motivation and mastery when they could assist in developing their own work tasks. When the education was adapted to the individual's abilities and prerequisites, the motivation and mastery followed. At the same time, the results showed that practice is an important training arena for the students in Vg1. It is challenging and time-consuming to facilitate interdisciplinary collaboration throughout a school year. The experiences from this project have given me greater insight – related to student participation – and showed me how one can adjust for students with different learning prerequisites so that

they experience co-determination in everyday school life and participation in their own learning process.

Innhold

1.0 INNLEDNING	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema	1
1.2 Avgrensning av tema	4
1.3 Problemstilling	5
1.4 Presisering av problemstilling	5
1.5 Forankring av prosjektet	6
1.6 Oppbygging av oppgaven	6
2.0 GROVPLAN FOR PROSJEKTET	9
2.1 Elevenes læreforutsetninger	9
2.2 Rammefaktor	10
2.3 Mål med prosjektet	10
2.4 Innhold og læreprosess	11
2.5 Vurdering	12
2.6 Oppsummering	12
3.0 STYRINGSKORT	13
3.1 Lov om grunnskolen og den videregående opplæring	13
3.2 Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen	14
3.3 Kunnskapsløftet	15
3.4 Fagfornyelsen	16
3.5 Læreplan for vg1 design og håndverk	18
3.6 Læreplanen for vg1, frisør, blomster, interiør og eksponeringsdesign	19
3.7 Oppsummering	20
4.0 FORSKNING PÅ FELTET	21
4.1 Arbeidslivspraksis	21
4.2 Relevant yrkesopplæring	22
4.3 Frafall i videregående opplæring	22
4.4 Yrkesspesialisering	25
4.5 Tilpasset opplæring	26
4.6 Yrkesretting og relevans	27
4.7 Oppsummering	28
5.0 TEORETISK TILNÆRMING	29
5.1 Helhetlig yrkesopplæring	29
5.2 Praktisk tilnærming	30
5.3 Praksisfellesskapet	31
5.4 Yrkesdidaktisk tilnærming	32

5.5 Elevmedvirkning.....	34
5.6 Tverrfaglig samarbeid.....	35
5.7 Oppsummering	36
6.0 FREMGANGSMÅTE I PROSJEKTET	37
6.1 Hermeneutisk fenomenologisk tilnærming	37
6.2 Aksjonsforskning.....	38
6.3 Metoder benyttet i datainnsamlingen	41
6.3.1 Dialogmøter.....	43
6.3.2 Spørreskjemaet	44
6.3.3 Logger	45
6.3.4 Observasjoner	47
6.3.5 Semistrukturerte intervjuer	48
6.4 Gyldighet og pålitelighet	50
6.5 Etiske betraktninger.....	52
6.5.1 Godkjenning av prosjektet	54
6.7 Oppsummering	54
7.0 PRESENTASJON OG ANALYSE AV DATA	55
7.1 Resultater fra det første utviklingsforsøket dokumentert med elevlogger, dialogmøter, spørreskjema og lærerlogger	55
7.1.1 Resultater fra det første utviklingsforsøket dokumentert med spørreskjema.	58
7.1.2 Oppsummering og refleksjon fra det første utviklingsforsøket	60
7.2 Resultater fra det andre utviklingsforsøket	61
7.2.1 Resultater fra dialogmøtet med fellesfaglærere	61
7.2.2 Resultater fra evalueringsmøte og observasjon	62
7.2.3 Resultater fra det andre utviklingsforsøket dokumentert med dialogmøter, elevlogger og lærerlogger	64
7.2.4 Oppsummering og refleksjon fra det andre utviklingsforsøket	66
7.3 Resultater fra det tredje utviklingsforsøket.....	67
7.3.1 Resultater fra det tredje utviklingsforsøket dokumentert med dialogmøter, elevlogger og lærerlogger	68
7.3.2 Resultater fra dialogmøter fra stengt skole grunnet koronaviruset	71
7.3.3 Resultater fra gjenåpning av skolen dokumentert med elevlogger, lærerlogger og dialogmøter	72
7.3.4 Oppsummering og refleksjon fra det tredje utviklingsforsøket	74

7.4 Resultater fra alle utviklingsforsøkene dokumentert med individuelle elevintervjuer	75
7.5 Resultater fra alle utviklingsforsøkene dokumentert med lærerintervjuer.....	77
7.6 Oppsummering av hele prosessen	78
8.0 DRØFTING	81
8.1 Elevenes uttalelser om opplæringen	81
8.2 Elevmedvirkning.....	85
8.3 Elevenes tilbakemeldinger om yrkesretting av undervisningen.....	89
8.4 Arbeidslivspraksis	93
8.5 Lærernes tanker om yrkesrettet undervisning	97
8.6 Oppsummering av drøfting	101
9.0 VEIEN VIDERE.....	106
LITTERATURLISTE.....	108

Vedlegg:

Vedlegg 1: Informasjonsskriv med samtykke

Vedlegg 2: Kvittering på meldeskjema til Norsk senter for forskningsdata

Vedlegg 3: Spørreskjema til elever

Vedlegg 4: Intervjuguide til elever

Vedlegg 5: Intervjuguide lærere

Vedlegg 6: Loggskjema elever

Vedlegg 7: Loggskjema arbeidslivspraksis

1.0 INNLEDNING

Denne masteroppgaven handler om å belyse mulige endringer i yrkesopplæringen ved å legge til rette for tidlig yrkesrelevant opplæring på vg1 design og håndverk (DH) ved egen skole. I løpet av et skoleår har det vært prøvd ut hvordan det kan legges til rette for yrkesretting av fellesfag, arbeidslivspraksis og praktisk yrkesdifferensiert opplæring hvor elevene medvirker i egen læreprosess. Nedrebø Bruvik og Haaland (2020) viser til at det kan være behov for å endre dagens yrkesopplæring, slik at det første året blir en viktig del av fagopplæringen i yrker som rekrutterer fra samme vg1. Dette er i tråd med Fagfornyelsens intensjoner som er at skolen skal sikre elever varig kunnskap og forståelse som bidrar til økt læringsutbytte (Kunnskapsdepartementet, 2019). Elever som starter på yrkesfag, skal få anledning til å spesialisere seg tidlig på vg1.

Det kan være utfordrende å tilpasse undervisningen, slik at alle elever opplever opplæringen meningsfull og relevant på DH. En av årsakene til dette er at elevene har ulike læreforutsetninger og derfor trenger tilpasset opplæring ut ifra evner og forutsetninger.

Min yrkesbakgrunn er frisør. Jeg var nyansatt i skolen da skolereformen Kunnskapsløftet ble innført i 2006. Jeg har i stor grad undervist på vg1 DH, men jeg har også undervist innenfor alternativ yrkesopplæring hvor det har vært mer praktisk opplæring kombinert med arbeidslivspraksis. Jeg underviser nå på utdanningsprogrammet frisør, blomster, interiør og eksponeringsdesign (FBIE).

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Fagfornyelsen har som intensjon å skape en bedre sammenheng mellom læreplanene for fag og overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Målet med Fagfornyelsen er bedre læring og forståelse hos eleven (Kunnskapsdepartementet, 2019). Det har vært viktig for meg i dette prosjektet å belyse den nye strukturendringen som har funnet sted med Fagfornyelsen. På egen videregående skole er det mange elever som begynner på DH med ulike læreforutsetninger. Mange elever som starter, har et yrkesønske og er motiverte. De ønsker å arbeide med sine yrkesplaner fra første dag i skolen. Det skaper motivasjon og

engasjement hos eleven når de opplever opplæringen som meningsfull. Samtidig er det flere elever som har ulike utfordringer og ikke fullfører. Det er store ulikheter i karakternivå og mange har høyt fravær (Hagen Tønder & Skinnarland, 2016). Det bekymrer meg at det er mange elever som ikke gjennomfører det første året eller ikke klarer å gjennomføre alle fagene. Den tilbakemeldingen jeg har fått fra elever, som har utfordringer med å fullføre, er at de opplever at opplæringen er *for* teoretisk og for lite praktisk, og de opplever lite faglig mestring. Tidligere forskning viser at noe av utfordringen for elever på vg1 yrkesfag er at de opplever utdanningen som teoretisk og lite meningsfull (Hiim, 2013). På den samme måten beskriver Mjelde (2013) at det stadig har blitt mer teori- og klasseromsundervisning på yrkesfag. Det er en stor utfordring når teorifagene får større plass, og elevene mister praktisk tilnærming til fagene. På egen skole har vi opplevd stor nedgang i søkertall. De siste årene har det ofte vært relativt små klasser. DH er det utdanningsprogrammet som prosentvis har hatt størst nedgang i søkere (Hagen Tønder & Skinnarland, 2016).

Nedrebø Bruvik og Haaland (2020) trekker frem at det er viktig å utnytte handlingsrommet i læreplanen. For eksempel ved å tenke utradisjonelt og samarbeide med bedrifter eller andre fagretninger på skolen (Nedrebø Bruvik & Haaland, 2020). Det er viktig med tanke på dagens og fremtidens yrkesopplæring at det tilrettelegges mer for individuelle opplegg for enkelte elever eller grupper med elever.

I de årene jeg har undervist har jeg erfart hvor viktig det er for elevene å oppleve en relevant opplæring som de mestrer. Samtidig er dette en elevgruppe som har ulike læreforutsetninger og som trenger ulike tilnærminger for å gjennomføre skoleåret. Elevene er forskjellige og derfor kreves det ulike former for differensiering og tilpasning. Enkelte elever har behov for enkle oppgaver, mens andre elever trenger faglige større utfordringer. En forutsetning for at elevene skal utvikle seg, er at de får realistiske utfordringer – utfordringer de kan mestre med rimelig innsats (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Forskning på yrkesfaglig opplæring peker på at nettopp noen av utfordringene i yrkesfag er slik mangelfull yrkesfaglig relevans knyttet til elevenes yrkesvalg (Bødtker-Lund, Hansen, Haaland & Vagle, 2017; Dahlback, Berg Olstad, Sylte & Wolden, 2018). Samtidig er det mange elever som går ut av grunnskolen med lav kompetanse. Disse elevene trenger ulik pedagogisk tilrettelegging som bidrar til at de tilegner seg faglig kunnskap som de kan mestre bedre (Nyen & Hagen Tønder, 2014). Fagfornyelsen stiller krav til at vi fornyer oss og gjør endringer som er i tråd med et samfunn som stadig

utvikler seg. Jeg tror det er viktig at eleven tidlig på vg1 får praksiserfaringer med ønsket yrkesvalg, og at de elevene som ønsker arbeidslivspraksis får denne muligheten. Som yrkesfaglærer i videregående opplæring ser jeg hvor viktig det er for elevene å få en tilpasset opplæring i tråd med opplæringsloven § 1-3. Den omhandler at opplæringen skal tilpasses evner og forutsetninger hos den enkelte elev (opplæringsloven, 1998, § 1-3).

Det å legge til rette for tidlig yrkesspesialisering på vg1 er noe av hovedfokuset i Fagfornyelsen for yrkesfagopplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Dette har vært noe av utfordringen på DH som har ledet frem til en vifte av 52 yrker. Disse yrkene har vært relativt ulike, og læreplanen har vært svært generell. Det har vært stor forskjell på bakgrunnen til lærerne som har undervist i utdanningsprogrammet DH. Mye av undervisningen har vært preget av formidling i en eller annen form, og elevene har i hovedsak gjort de samme oppgavene (Dahlback, Hansen, Haaland & Sylte, 2011). Lærere og skolemyndigheter har tolket læreplanen ulikt, og det har vært store faglige forskjeller og sprik mellom elevenes faglige utdanningstilbud (Hiim, 2013). Mye av undervisningen har vært preget av ulike måter å tilrettelegge for opplæring. Enkelte har ment at elevene må bli kjent med mange yrker, og det har vært obligatoriske orienteringsmoduler. Det har medført til at elever som har bestemt seg for hva de ønsker å bli, må vente svært lenge før de får arbeide med sitt yrkesvalg (Hiim, 2013). Forskningen belyser at det er behov for en yrkesopplæring som vektlegger en yrkesrettet og yrkesdifferensiert opplæring i samsvarer med arbeidslivets, samfunnets og elevens behov for kompetanse (Dahlback, Berg Olstad, Sylte & Wolden, 2019).

Dagens utdanningsløp skal gi alle elever en opplæring som de mestrer ut ifra evner og forutsetninger. For å legge til rette for en opplæring – som er i tråd med endringer og som eksisterer i dagens samfunn – er eleven den viktigste samarbeidspartneren. Arbeidslivet er i utvikling og endring, og frafallet i videregående opplæring er en utfordring. Det å trekke inn arbeidslivspraksis tidlig i yrkesopplæringen kan bidra til at flere elever fullfører (OECD, 2018).

Det at elevene opplever medbestemmelse på hvordan de vil tilnærme seg en yrkesoppgave, gjør at de ser at fagene henger sammen. Det er derfor tidlig tilknytting til arbeidslivspraksis er så betydningsfullt. I tillegg skal det legges til rette for at elevene skal få arbeide innenfor eget interessefelt. Det er noe av det jeg har ønsket å belyse i dette prosjektet. Dette kan sees i

sammenheng med forskningen til Bødtker-Lund et al. (2017) og Hiim (2013) som skriver om at elevene i dagens yrkesopplæring ønsker å medvirke i eget læringsarbeid.

Alle elever skal ha mulighet til å lykkes i sitt opplæringsløp, men det er viktig at elevene får en opplæring som er tilpasset evner og forutsetninger. Elevene må møtes på det kompetansenivået de er på. Noen vil trenge lenger tid eller en alternativ opplæringsarena som for eksempel arbeidslivspraksis. Forskningen til Nedrebø Bruvik og Haaland (2020) synliggjør behovet for at dersom elever på vg1 skal få en meningsfull og relevant opplæring, så er dybdelæring viktig. Elevene må få jobbe innenfor eget interessefelt og med egne yrkesplaner.

Bakgrunnen for denne masteroppgaven er at jeg gjennom flere år som lærer, har vært engasjert i å tilrettelegge for en yrkesopplæring som ivaretar alle elever. Ofte blir tilretteleggingen for elevene gjort langt ut i skoleåret, og min erfaring er at mange elever da har mistet mye motivasjon. De har ofte fått et stort fravær i tillegg til manglende vurderingsgrunnlag i enkelte fag. Jeg ønsker at alle elever skal oppleve at de mestrer skolen ut ifra sine evner og forutsetninger. Ifølge Markussen (2017) er elevens engasjement for skolen viktig. Det å oppleve skolen som en arena der man hører til og et sted man identifiserer seg med, gjør at elevene ønsker å gjøre en innsats i og for eget læringsarbeid. Målet med videregående opplæring er at flest mulig skal fullføre og bestå utdannelsen de har påbegynt. Motvirkning av frafall er verdifullt både for samfunnet og den enkelte (Akershus fylkeskommune, 2018). Bestått og fullført videregående er avgjørende for videre karriere i arbeidslivet fordi det bedrer tilknytningen til arbeidsmarkedet. Samtidig påvirker det ungdommene til videre deltakelse i samfunnslivet og reduser behovet for offentlige støtteordninger (Lillejord et al., 2015).

1.2 Avgrensning av tema

Som en avgrensning vil dette gjelde én vg1 design og håndverksklasse. Prosjektet har blitt gjennomført skoleåret 2019-2020, et år før Fagfornyelsen trådte i kraft. Det har vært læreplanen til vg1 DH som i utgangspunktet har vært styrende for prosjektet. Samtidig har det vært viktig for meg å belyse de endringene som kom med Fagfornyelsen innenfor eget utdanningsprogram FBIE og hvordan disse endringene kan påvirke egen yrkesopplæring.

Fagfornyelsens verdier og prinsipper for grunnopplæringen har fungert som overordnet mål, mens læreplanen til FBIE har fungert som viktig styringsdokument, i tillegg har teoretiske perspektiver og tidligere forskning innenfor feltet dannet grunnlaget for dette prosjektet.

Jeg har valgt å trekke frem tilpasninger som er gjort for enkelte elever i prosjektet. Det er gjort fordi det har vært viktig for meg å synliggjøre hvordan elever kan utvikle seg og oppleve motivasjon og mestring gjennom å arbeide praktisk, medvirke i eget læringsarbeid, få yrkesrettede oppgaver eller å være ute i arbeidslivspraksis over en lengre periode. I prosjektet omtaler jeg elevene som «elever eller hen» uansett om det dreier seg om gutt eller jente. Verken prosjektet eller masteroppgaven belyser bedriftenes opplevelse av arbeidslivspraksisen. Med dette som utgangspunkt har jeg kommet frem til følgende problemstilling:

1.3 Problemstilling

Hvordan legge til rette for at elever på design og håndverk med ulike læreforutsetninger får en meningsfull og relevant opplæring ved tidlig yrkesspesialisering og medvirkning i tråd med Fagfornyelsen?

1.4 Presisering av problemstilling

Problemstillingen har som formål å belyse hvordan elever med ulike læreforutsetninger kan få en relevant og meningsfull opplæring.

Med ulike læreforutsetninger mener jeg at elevene trenger ulike måter de kan arbeide med yrkesoppgaver på, og at oppgavene er nivåtilpasset den enkelte elev. Meningsfull og relevant opplæring handler om at elevene skal få oppleve at fagene henger sammen, og at de opplever relevans i det de lærer. Når jeg snakker om tidlig yrkesspesialisering, mener jeg at elevene som starter på vg1, skal få fordype seg i sine yrkesplaner som er tilpasset elevens ønske, eller

at de får prøve seg innenfor yrker de er interessert i. Med medvirkning mener jeg at elevene skal trekkes aktivt inn i egen læreprosess, og at deres stemme er viktig.

1.5 Forankring av prosjektet

Prosjektet har vært forankret hos skolens ledelse og min nærmeste leder. Det har også vært forankret hos mine tre kollegaer som har hatt klassen i fellesfag gjennom skoleåret. Mine kollegaer, som jeg jobber sammen med på skolen, vil presenteres resultatene når prosjektet er ferdig. Problemstillingen min tar for seg hvordan elever med ulike læreforutsetninger kan oppleve en relevant og meningsfull opplæring. Selv om prosjektet omhandler programområdet DH og FBIE, kan det også ha nytteverdi for andre utdanningsprogram og arbeidslivet som sådan.

1.6 Oppbygging av oppgaven

I kapittel 2 redegjør jeg for prosjektets grovplan som er strukturert etter den didaktiske relasjonsmodellen (Hiim & Hippe, 2001). Grovplanen skal gi en oversikt over prosjektets planlegging og beskrivelse av de ulike kategoriene.

Kapittel 3 omhandler styringsdokumenter som jeg har valgt å forankre prosjektet mitt i. Her viser jeg til lov om grunnskolen og den vidaregående opplæringa hvor jeg redegjør for to viktige punkter i mitt prosjekt. Jeg har også beskrevet den generelle delen av læreplanen og sammenlignet denne med verdier og prinsipper for grunnopplæringen (fra Fagfornyelsen) som trådte i kraft høsten 2020. Videre har jeg beskrevet noen av utfordringene i Kunnskapsløftet som har ført til endringer i Fagfornyelsen. Jeg avslutter dette kapitlet med å presentere den tidligere læreplanen til DH og noen av utfordringene knyttet til dette utdanningsløpet. Avslutningsvis tar jeg for meg læreplanen til FBIE.

I kapittel 4 gjør jeg rede for forskningsfeltet som danner bakgrunnen for dette prosjektet. Først presenterer jeg relevant forskning innenfor arbeidslivspraksis. I påfølgende underkapittel ser

jeg på betydningen av at elever får en relevant yrkesopplæring. Videre beskrives noe forskning som er gjort innenfor frafallsproblematikken i videregående opplæring. De neste underkapitlene tar for seg yrkesspesialisering og tilpasset opplæring. Jeg avslutter dette kapitlet med å belyse relevant forskningen innenfor yrkesretting og relevans.

I kapittel 5 presenterer jeg den teoretiske tilnæringsmetoden jeg har valgt for å belyse masteroppgavens problemstilling – gjennom et pragmatisk kunnskapssyn. Jeg har valgt teori som omhandler helhetlig yrkesopplæring, praktisk tilnærming, praksisfelleskap, yrkesdidaktisk tilnærming, elevmedvirkning og tverrfaglig samarbeid. Her har jeg hentet teori fra fortrinnsvis Wenger, Schön og Hiim fordi de tar for seg læring i felleskap med andre, refleksjon i og over handling og hvor viktig det er med en helhetlig yrkesopplæring som ivaretar elevens læreforutsetninger og yrkesønske.

I kapittel 6 redegjør jeg for prosjektets fremgangsmåte. Her beskriver jeg hva samarbeidende aksjonsforskning innebærer. Videre presenterer jeg hvilke forskningsmetoder som har blitt benyttet for innsamling av data til prosjektet. Deretter drøfter jeg prosjektets pålitelighet og gyldighet for å komme nærmere inn på styrker og svakheter. Videre reflekterer jeg over noen etiske dilemmaer ved å forske sammen med egne elever, og hvordan det er å forske i egen praksis.

Kapitel 7 omhandler presentasjon og analyse av data. Her presenterer jeg de tre utviklingsforsøkene kronologisk. Jeg har systematisk beskrevet de ulike utviklingsforsøkene, planleggingen og gjennomføringen av disse. Deretter kommer en refleksjon over hvert enkelt utviklingsforsøk og oppstart av et nytt utviklingsforsøk. Alle tre utviklingsforsøkene handler om arbeidslivspraksis, yrkesdifferensierte oppgaver og yrkesretting av fellesfag. Det ble i det tredje utviklingsforsøket utført en endring på grunn av korona-situasjonen. Derfor har jeg valgt å presentere endringen, som ble gjort i den undervisningsperioden, som et eget delkapittel – ettersom dette ble utført digitalt. Jeg presenterer også resultatene fra intervjuene som ble gjort med lærere og elever, før jeg avslutter med en oppsummering av hele prosessen.

I kapitel 8 drøftes problemstillingen i egne underkapitler opp mot funn, styringsdokumenter, forskning, teorigrunnlag for prosjektet og egne refleksjoner. Drøftingen baserer seg på hvordan man kan legge til rette for elever med ulike læreforutsetninger slik at de får en meningsfull og relevant opplæring ved tidlig yrkesspesialisering og medvirkning i tråd med Fagfornyelsen. Videre i kapitlet svarer jeg på problemstillingen i sin helhet.

Kapittel 9 inneholder avsluttende betraktninger om prosjektet. Jeg vil også drøfte nytteverdien dette prosjektet har hatt for etablering av det nye utdannelses løpet FBIE på egen skole. Videre vil jeg belyse hvordan noen av de erfaringer som er gjort i prosjektet er viktige å arbeide videre med for å skape en fremtidsrettet yrkesopplæring.

2.0 GROVPLAN FOR PROSJEKTET

I dette kapitlet vil jeg presentere grovplanen ved bruk av den didaktiske relasjonsmodellen. Den didaktiske relasjonsmodellen er delt inn i seks kategorier. Disse er; læreforutsetninger, rammefaktorer, mål, innhold, læreprosessen og vurdering (Hiim & Hippe, 2001, s. 278). En grovplan trenger ikke å være for detaljert da hensikten er å skape muligheter for utvikling, utprøvinger og endringsprosesser (Hiim & Hippe, 2001, s. 272).

2.1 Elevenes læreforutsetninger

I dette prosjektet ønsker jeg å legge til rette for at elever med ulike læreforutsetninger skal få en meningsfull og relevant opplæring. Jeg ønsker å ivareta elevenes yrkesvalg ved å tilrettelegge for tidlig yrkesspesialisering. Elever som er usikre på yrkesvalget sitt, skal få prøve seg innenfor yrker de ønsker å lære mer om. Elevene skal være delaktige og involveres i alle utviklingsforsøk. Deres opplevelser av undervisningen skal vektlegges, og de skal være delaktige i endringer som gjøres underveis. Den didaktiske relasjonsmodellen vil være et verktøy for å ivareta at elever og lærere deltar i prosessen på et best mulig velinformert grunnlag (Hiim & Hippe, 2001, s. 274), selv om det vil være jeg som har ansvar for prosjektet.

Det er åtte elever i klassen med ulike læreforutsetninger som har begynt på utdanningsløpet vg1 DH. Det er flere av elevene som har startet på tidligere utdanningsløp uten å fullføre. Elevene har ulike språkferdigheter, og flere har tidligere hatt fraværproblematikk. Noen mangler også karaktergrunnlag fra tidligere skolegang. Flere av elevene har lav motivasjon for å gjennomføre fellesfagene og har gitt uttrykk for at de ønsker å jobbe praktisk. Det er også elever med psykiske utfordringer i klasserommet som trenger trygghet og tro på evne til å mestre. Det vil bli tatt hensyn til elever som ønsker å være ute i arbeidslivs praksis. De fleste elever i denne gruppen ønsker å utdanne seg til frisører. Det er også elever i gruppen som er usikre på yrkesvalget, og én elev ønsker et annet utdanningsprogram som er et kryssløp til DH. Alle elevene har utdanningsprogrammet DH som sitt første skoleønske dette skoleåret. Det er enkelt å komme inn på DH ettersom det de siste årene ikke har vært fulle klasser, og vi har hatt lavere snitt for inntak.

Elevene er motiverte for programfagene, og flere er sikre på et fremtidig yrkesvalg og ønsker ikke å prøve andre yrker. Arbeidslivspraksis blir godt mottatt av alle elevene.

2.2 Rammefaktor

Prosjektet vil foregå i skoleåret 2019-2020. Teorien som vil bli benyttet vil være relevant på bakgrunn av problemstillingen og offentlige styringsdokumenter.

Elevene har 35 timer undervisning i uken som vil foregå på verkstedet/salongen og i teorirom tilknyttet verkstedet. Seks av undervisningstimene i yrkesfaglig fordyping (YFF) vil for de fleste elevene foregå i arbeidslivspraksis. Verkstedet/salongen er godt utstyrt og kan tilpasses ulike yrkesoppgaver. Noen elever vil ha undervisning på skolens andre verksteder som tekstilverkstedet eller trearbeidsverkstedet. Fellesfagene vil kunne benytte seg av verkstedet/salongen og teorirom knyttet til verkstedet. Yrkeskompetanse innenfor en del av de andre yrkesfagene som ligger under DH, hvor vi mangler kompetanse ved vår skole, vil foregå i samarbeid med arbeidslivspraksisen de enkelte elevene er plassert i. Det vil være en forutsetning at bedriftene ønsker å samarbeide med oss og ta imot elevene i arbeidslivspraksis. Når elevene er ute i arbeidslivspraksis, vil jeg følge dem opp med jevnlig besøk. Det er ikke satt av ekstra tid fra skolen til oppfølging under arbeidslivspraksisen. De elevene som ikke er ute i arbeidslivspraksis, skal følge undervisningen til en annen klasse når jeg er ute og følger opp elevene i arbeidslivspraksis.

2.3 Mål med prosjektet

Prosjektets formål handler om å legge til rette for at elever med ulike læreforutsetninger får en meningsfull og relevant opplæring med tidlig yrkesspesialisering og medvirkning i tråd med Fagfornyelsen. Læreplanen til FBIE samt styringsdokumenter legger til rette for mer handlingsrom og dybdelæring. Ettersom DH er delt inn i to ulike utdanningsprogram, vil det si at elevene kan velge mellom seks yrker de kan fordype seg i innenfor FBIE. Dette vil ikke gjelde for mitt prosjekt ettersom jeg må forholde meg til læreplanen på DH som fører til 52

yrker. Jeg ønsker å rette søkelys på hvordan en fremtidig yrkesopplæring kan tilrettelegges i tråd med Fagfornyelsen. Målet er at elevene skal få arbeide med yrkesrelevante oppgaver hvor de skal bli kjent med ulike verktøy og materialer. Fagene skal gi elevene mulighet til dybdelæring og tidlig spesialisering. Elevene skal også forberedes på et arbeidsliv som stiller krav til praktiske ferdigheter, evne til kommunikasjon og samhandling med kunder. Elevene skal i stor grad involveres i egen læreprosess (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Erfaringen dette vil gi håper jeg kan bidra til at jeg utvikler og endrer egen praksis, og at dette har overføringsverdi for hele avdelingen og andre utdanningsprogram. Det er planlagt tre utviklingsforsøk som skal gjennomføres og dokumenteres gjennom skoleåret.

2.4 Innhold og læreprosess

Utgangspunktet for prosjektet var å tilrettelegge for en meningsfull, relevant yrkesopplæring for den enkelte elev. Det ble igangsatt et tverrfaglig samarbeid mellom fellesfagene og programfagene for å tilrettelegge for en mer helhetlig opplæring, i tråd med Fagfornyelsen. Elevene skulle oppleve en yrkesdifferensiert undervisning som var tilpasset den enkelte elevs ønske om et fremtidig yrkesvalg. For å kunne ivareta hver enkelt elevs yrkesvalg, vil elevene derfor få mulighet til å være ute i arbeidslivspraksis slik at de blir kjent med et eller flere yrker.

Læreprosessen i dette prosjektet inkluderer både elever og lærerteam. Det som er hovedfokus, er hvordan elevene opplevde sin opplæring gjennom dette skoleåret. Deres tilbakemeldinger vil være viktige. Elevene og jeg gjennomførte dialogmøter ved oppstart av hver undervisningsdag der vi planla skoledagen i fellesskap. Elevene skrev logg etter hver undervisningsdag og etter at de hadde vært ute i arbeidslivspraksis. Etter hvert utviklingsforsøk gjorde vi en evaluering av perioden og forsøket. Sammen planla vi neste utviklingsforsøk og endringer som skulle gjennomføres. Alle elevene ga tilbakemelding på perioden, og det ga føringer for neste utviklingsforsøk. Loggene var en viktig tilbakemelding på hvordan elevene opplevde undervisningen, yrkesoppgavene og arbeidslivspraksisen. Elevene ønsket å skrive logger anonymt slik at de kunne skrive refleksjoner fritt om egen utvikling. Utviklingsforsøkene ville også kunne gi mulighet for endring og utvikling gjennom skoleåret. Elevene ble derfor involvert og var delaktige hele veien.

2.5 Vurdering

Vurderingen av prosjektet vil foregå underveis i de ulike utviklingsforsøkene. I de ulike utviklingsforsøkene vil ulike metoder bli brukt for innsamling av data. Alle elevene vil være delaktige i de tre utviklingsforsøkene, og det vil gi utgangspunkt for endringer. Demokratiske prosesser, hvor alle elevenes stemmer blir vektlagt, vil være viktig for å skape ny kunnskap. Det å lære demokratisk medvirkning i skolehverdagen er viktig for kunne ta ansvar og delta i et demokratisk samfunn (Hiim, 2010, s. 65).

2.6 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg presentert grovplanen for prosjektet som alle er kategoriene i den didaktiske relasjonsmodellen; læreforutsetninger, rammefaktorer, mål, innhold, læreprosesser og vurderinger. Forskningstilnærmingen vil være aksjonsrettet med en pragmatisk tilnærming. I neste kapittel vil jeg presentere lokale og sentrale styringsdokumenter for prosjektet.

3.0 STYRINGSdokumenter

I dette kapitlet presenterer jeg sentrale styringsdokumenter som belyser mitt prosjekt. Jeg har tatt for meg opplæringsloven og videre den generelle delen av læreplanene sammen med den nye overordnet delen for verdier og prinsipper i grunnopplæringen som trådte i kraft høsten 2020. Jeg har redegjort for noen av utfordringene som har funnet sted i Kunnskapsløftet. Deretter har jeg beskrevet deler av målsetningen slik den står skrevet i Fagfornyelsen. Avslutningsvis har jeg sett på den utgåtte læreplanen til DH som har vært gjeldene for mitt prosjekt, og den nye læreplanen til FBIE.

3.1 Lov om grunnskolen og den vidaregående opplæring

Et grunnleggende prinsipp i norsk skole er tilpasset opplæring og likeverdige muligheter for alle (Utdanningsdirektoratet, 2020e). Opplæringsloven (1998) skal ivareta barn, unge og voksnes rett til grunnleggende opplæring. Uansett bakgrunn, forutsetning, styrke og utfordring den enkelte har, så har alle rett til et felles utdanningssystem – selv om veien og målene kan være ulike (NOU 2019: 25, s. 23).

Jeg har i dette prosjektet valgt å vektlegge to punkter fra opplæringsloven som jeg mener er viktige for å legge til rette for en opplæring som ivaretar den enkelte elev. Det første kapitlet handler om tilrettelegging for opplæring som samsvarer med opplæringsloven. Her legges det vekt på elevenes egen livsmestring, det å ha respekt for hverandre og det å være deltakende i samfunnet (opplæringsloven, 1998, § 1-1). Det er viktig at elevene erverver denne kunnskapen for å lykkes både i livet generelt, i yrkesopplæringen og i det fremtidige arbeidsliv. Det å legge til rette for en opplæring hvor elevene blir trygge på seg selv og egne valg, mener jeg er særdeles viktig. Det vil kunne bidra til at elevene utvikler kunnskap og holdninger som de både vil trenge i arbeidslivet og i livet generelt.

Tilpasset opplæring handler om alle elevs rett til en opplæring som de har utbytte av (opplæringsloven, 1998, § 1-3). Det er store forskjeller på elevene i skolen i dag. For at alle skal ha mulighet til å lykkes er det viktig å tilrettelegge og tilpasse undervisningen. Det å

legge til rette for en undervisningspraksis som er tilpasset elevens evner og forutsetninger, kan bidra til at elevene opplever undervisningen som motiverende, meningsfull og at de lykkes. I mitt prosjekt, hvor elevene har ulike læreforutsetninger, er det viktig med arbeidsmåter som tilpasses den enkelte elev og elevens yrkesvalg. Realistiske utfordringer som de mestrer, og hvor de ikke jobber med samme oppgave, men får individuelle yrkesoppgaver som er tilpasset interesse og evner, er slike viktige tilpasninger. Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2018) er dette en måte å tilpasse undervisningen på som kan bidra til at eleven opplever undervisningen som meningsfull.

3.2 Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen

Selv om den nye, overordnede delen – verdier og prinsipper for grunnopplæringen av læreplanen i Fagfornyelsen – ikke hadde trådt i kraft da mitt prosjekt ble gjennomført, har jeg valgt å vektlegge den i mitt prosjekt. En av årsakene til endringer i den generelle læreplanen var et ønske om at nye overordnede verdier og prinsipper i grunnopplæringen skulle få innpass i de nye læreplanene i forbindelse med Fagfornyelsen. Det har også vært samfunnsendringer de siste tiårene som har gitt grunnlag for endring og utvikling. Og det er viktig at alle skal kjenne seg igjen i læreplanen enten man er elev, foresatt eller lærer. Samtidig har det vært viktig å ivareta grunntonen i den generelle delen av læreplanen som gjaldt frem til 2020, men gjøre endringer i tråd med samfunnsendringer i henhold til Meld. St. 28 (2015- 2016), s. 19.

Læreplanverket som trådte i kraft høsten 2020 har som målsetning å fornye fagene i skolen for fremtidig kompetansebehov i arbeids- og samfunnsniv (NOU 2015: 8, s. 12). Den nye overordnede delen om verdier og prinsipper for grunnopplæringen av læreplanverket består av de overordnede målene som utdyper verdigrunnlaget i opplæringsloven. Den overordnede delen gjelder som grunnopplæring i Norge og utdyper verdigrunnlaget i opplæringslovens formålsparagraf og de overordnede prinsippene i grunnopplæringen. Den består av tre kapitler som omhandler «1. opplæringens verdigrunnlag, 2. prinsipper for læring, utvikling og danning og 3. prinsipper for skolens praksis», og alle delene henger sammen. I den nye overordnede delen av læreplanen er opplæringens verdigrunnlag som skaperglede,

engasjement og utforskertrang viktige elementer. Det innebærer at elevene skal få utforske og prøve ut teknikker, og at elevene skal lære gjennom skapende prosesser som de selv deltar i (Utdanningsdirektoratet, 2020e). Opplæring i en lærebedrift er også en viktig opplæringsarena som gir elever innsikt i et fremtidig yrkesliv. Dersom elever får arbeidserfaring i et reelt yrkesønske på vg1, kan det både motivere og gi elevene en reell innføring i det yrket de ønsker å utdanne seg til. Samtidig kan det gi elever som er usikre på fremtidig yrkesvalg, en mulighet til å prøve seg ut innenfor flere yrker. Det kan også bidra til at elever som er umotiverte og ikke opplever mestring, får en annen opplæringsarena enn skole. Det å bli kjent med arbeidslivet i en ung alder kan ha en positiv effekt for å fullføre yrkesfag (Vibe, Frøseth, Hovdhaugen & Markussen, 2012, s. 141).

Læreplanen tar også for seg at elever vil møte fremtidige yrker som vi ennå ikke kjenner til. Det vil også komme store endringer i arbeidslivet hvor elevene vil trenge ny kunnskap og ha behov for å kunne omstille seg og lære nye ting. Demokrati og medborgerskap er også en viktig del av elevenes opplæring. De skal lære seg å samarbeide og respektere andre mennesker samtidig som deres stemme og meninger skal lyttes til av andre (NOU 2015: 8, s. 19). Jeg betrakter den overordnede delen som omfatter verdier og prinsipper for grunnopplæringen som en viktig del av opplæringen og en del som skal integreres i undervisningen slik at elevene får en meningsfull opplæring som ivaretar den kompetansen de vil trenge i et fremtidig yrke og i livet generelt.

3.3 Kunnskapsløftet

Målet med LK06 var å forbedre læringsresultatene for alle elever. Alle elever skulle få like muligheter til å utvikle evner og få tilpasset opplæring. Kunnskapsløftet bidro til større oppmerksomhet rundt elevenes faglige læringsutbytte og grunnleggende ferdigheter. Samtidig var det mange elever som hadde lite faglig utbytte av undervisningen, og som ikke fullførte videregående opplæring. En av utfordringene man ser for seg i fremtidens arbeidsliv er frafall i skolen og uteblivelse i arbeidslivet. De som ikke har fagutdanning eller høyere utdanning vil ha utfordringer med å komme ut i arbeidslivet fordi det kreves en utdanning (NOU 2015: 8, s. 22).

På DH har det vært ulike utfordringer. Noe har vært den uklare profilen og at DH har bestått av mange fag (Hagen Tønder & Skinnarland, 2016, s. 63). Derfor så man behov for en strukturendring fordi det var ulikt hvordan skolene lyktes med å konkretisere kompetansemålene til konkrete opplegg. Intensjonen var å gi elevene en bedre og tydeligere utdanningsstruktur som skulle legge til rette for tidlig yrkesdifferensiert opplæring. Fornyelse av Kunnskapsløftet skulle gi en bedre sammenheng mellom de ulike delene av læreplanverket som nevnt i Meld. St. 28 (2015-2016), s. 7. En av faktorene som har vært en utfordring for DH, har vært et bredt utdanningsprogram som skulle favne mange ulike retninger og yrker (Hagen Tønder & Skinnarland, 2016). Samtidig er den yrkesrettede videregående opplæringen de to første årene relativt teoridominant for mange elever (Høst, 2017, s. 174). Frafallet på yrkesfaglige utdanningsprogram er en stor utfordring når 30 prosent av elevene ikke fullfører eller består etter fem år med videregående opplæring i henhold til Meld. St. 28 (2015-2016), s. 13. Ved å gjøre endringer på studietilbud og læreplaner har målsetningen vært at yrkesutdanningen skal bli mer relevant for det yrket som eleven ønsker å utdanne seg til (Sylte, 2017a, s. 123). Dette fremkom også i rapporten til forskningsprosjektet «Yrkesdidaktisk kunnskapsutvikling og implementering av nye læreplaner (KIP)». Her fant man at det økte lærelyst og motivasjon hos elevene ved å legge til rette for praktiske yrkesdifferensierte oppgaver hvor både programfag og fellesfag var integrert (Dahlback, Hansen, Haaland & Sylte, 2011, s. 55). Noe av kritikken som har vært rettet mot Kunnskapsløftet er nettopp manglende yrkesspesialisering på vg1 og lite dybdekunnskap og dybdelæring (Vibe et al., 2012).

3.4 Fagfornyelsen

Målsetningen med Fagfornyelsen har vært å skape gode skolefag med relevant innhold. Progresjonen i opplæringsløpet og sammenheng mellom fag skal forbedres (Kunnskapsdepartementet, 2019). Fagfornyelsen har også som mål å ivareta at undervisningen skal være relevant for elever og lærlinger. Samfunnet og arbeidslivet er i stor endring når det kommer til teknologi, ny kunnskap og nye utfordringer. Fagfornyelsen skal bidra til en bedre sammenheng mellom læreplanene for fag og den overordnede delen som går på verdiene og prinsippene for grunnopplæringen. Det betyr at den overordnede delen blir mer synlig og en viktig del av opplæringen. Min forståelse av dette er at Fagfornyelsen

vektlegger den enkelte elevs faglige og sosiale utvikling i større grad. Elevene skal delta aktivt i egen opplæring, noe som gjør dem i stand til senere å delta i samfunnet. Skolen skal også bidra til at alle elever får utvikle seg etter egne forutsetninger og evner (NOU 2015: 8, s. 42). Derfor står også demokrati og medvirkning som viktige elementer, elevene skal få mulighet til å tørre og prøve å gjøre feil som de kan lære av. Det at de lærer å bli trygge på seg selv, fremmer egne meninger og har respekt for andre er viktig kompetanse.

Fagfornyelsen vektlegger dybdelæring. Det innebærer at elevene får mulighet til å begynne med tidlig yrkesspesifisering (Utdanningsdirektoratet, 2020f). Det skal også legges til rette for at elevene i større grad skal få påvirke *hvordan* de ønsker å lære. Dybdelæring innebærer at elevene får utvikle forståelse over tid ved at de får jobbe med noe de er interessert i, og at læringen har overføringsverdi til andre situasjoner – både kjente og ukjente som nevnt i Meld. St. 28 (2015-2016), s. 33. Når elevene får gå i dybden på noe de er interessert i tidlig i utdanningsløpet, håper jeg det vil føre til at de opplever opplæringen som mer relevant og meningsfull. Selv om ikke alle elever vet hva de ønsker å utdanne seg til, så er det viktig at de får arbeide med noe de selv ønsker å lære mer om.

For å kunne møte fremtidig kompetansebehov, må man også gjøre en endring i fagene i skolen. Noe av det som er viktig, er at elevene opplever mestring i livet – enten det er som privatperson, yrkesutøver eller samfunnsborger. Det er flere måter å legge til rette for dette på, men samarbeid mellom skole og arbeidsliv vil være en viktig del av fremtidens opplæring. Det at elevene får prøve seg ut i arbeidslivet tidlig i opplæringsløpet kan gi dem god kunnskap og innsikt i et fremtidig yrke (NOU 2015: 8, s. 135). Samtidig fordrer det et samarbeid mellom skole og arbeidsliv som er viktig å iverksette.

Temaer som bærekraftig utvikling, demokrati og medborgerskap, folkehelse og livsmestring skal inn i fagene. Dette er aktuelle temaer i dagens samfunn og handler om psykisk helse, personlig økonomi og om hvordan vi best mulig kan ivareta miljøet rundt oss (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Yrkesretting av fellesfagene og økt samarbeid mellom programfaglærere og fellesfaglærere står sentralt i Fagfornyelsen. Dette vil kunne skape en mer relevant opplæringsarena for elevene og forberede dem på arbeidslivet (Utdanningsdirektoratet, 2020h). Jeg har en tro på at dette vil møte noen av de forventningene om utvikling og endring av fag slik at elevene vil oppleve en relevant og motiverende

opplæring. Evalueringen som er gjort i henhold til innføringen av Fagfornyelsen høsten 2020, peker så langt på at Fagfornyelsen har bidratt til å skape bedre sammenhenger mellom læreplanene for fagene og overordnet del. Samtidig er det usikkert i hvor stor grad intensjonen om å utvikle læreplanen, som er kompetansebasert med en tydelig innholdsorientering, er oppfylt. Læreplanen har færre kompetansemål, men en del av kompetansemålene er generelt formulert og har derfor ikke fått et mindre omfattende innhold. I tillegg har de tverrfaglige temaene vært preget av spenninger mellom ulike tilnærminger (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

3.5 Læreplan for vg1 design og håndverk

Dette prosjektet ble gjennomført før endringene i forbindelse med Fagfornyelsen trådte i kraft. Men jeg valgte gjennom hele skoleåret å legge til rette for en opplæring som var i tråd med de endringene som ville skje i forbindelse med Fagfornyelsen senere. Noe av kritikken som har være reist mot DH, har vært det store omfanget av fag det har ført til. Utdanningsprogrammet har ført til 52 yrker som både består av små fag som smed og urmaker og større fag som frisør og interiørkonsulenter (Utdanningsdirektoratet, 2006). Dette har ført til at flere lærere opplever usikkerhet knyttet til formidlingen av kunnskap de ikke selv har kompetanse i. I tillegg vet vi at søkertallet har gått markant ned (Hagen Tønnder & Skinnarland, 2016, s. 36).

Det har eksistert et behov for å forandre læreplanen. Endringsbehovet ligger i å tydeliggjøre læreplanen for fagene, og at opplæringen er oppdatert, yrkesforankret og relevant i henhold til elevens utdanningsplaner (Dahlback et al., 2011). Kritikken har gått ut på at bredden gir lite rom for faglig fordyping (NIFU, 2015, s. 65). Tidligere studier viser at mange skoleeiere, skoleledere og lærere tolket læreplanen slik at elevene skulle bli kjent med flere yrker det første året på vg1. Elevene ble introdusert for mange ulike yrker og elevene som hadde bestemt seg for yrkesvalg, fikk ofte ikke jobbet med dette (Dahlback et al., 2018; Hansen, 2017). Samtidig viser forskning at nesten 60 prosent av de som søker yrkesfag, har et yrkesønske når de starter på vg1 (Hiim, 2013; Bødtker-Lund et al., 2017). Arbeidslivspraksis har også vært lite benyttet på vg1. Ifølge Billett (2014) styrker det undervisningen når den er forankret i arbeidslivet, og det igjen øker utdanningskvaliteten. Selv om FBIE vil rekruttere til seks ulike yrker, vil det fremdeles være utfordringer fordi disse yrkene er så ulike. Ved å

legge til rette for tidlig yrkesspesialisering samt etter- og videreutdanning av lærerne som tidligere underviste på DH, håper man å legge til rette for fremtidens kompetansebehov (Dahlback et al., 2018). Selv om utdannelsesløpet blir smalere, vil det fremdeles være yrker med ulike arbeidsprosesser og bruk av materiale. Det vil også være utfordringer knyttet til hva yrkesfaglæreren vil trenge av kompetanse utover eget fagbrev (Dahlback et al., 2019).

3.6 Læreplanen for vg1, frisør, blomster, interiør og eksponeringsdesign

Dagens FBIE-læreplan rekrutterer til frisørfaget, blomsterdekoratørfaget, profileringsdesignfaget, maskør- og parykkmakerfaget og de to yrkeskompetansefagene interiør og eksponeringsdesign. Yrkeskompetansefagene har treårig opplæring i skole og gir ikke fag-/eller svennebrev (Utdanningsdirektoratet, 2020d).

I læreplanen til FBIE er de tverrfaglige temaene «folkehelse og livsmestring» og «bærekraftig utvikling» viktige elementer. Det omhandler at elevene skal utvikle kompetanse gjennom arbeid med problemstillinger fra ulike fag (Utdanningsdirektoratet, 2020d). De tverrfaglige temaene folkehelse og livsmestring omhandler at elever skal utvikle identitet og kritisk refleksjon over skapende prosesser alene og sammen med andre. Tema vektlegger også de forventningene elevene vil møte i arbeidslivet når det kommer til møte med kunder og det å overholde tidsfrister. Det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling tar for seg viktigheten med å ta miljøbevisste og etiske valg knyttet til produkter vi lager eller materialer vi bruker og viktigheten med gjenbruk og utnyttelse av ressursene (Utdanningsdirektoratet, 2020d). Det er også en intensjon at kompetansemålene skal sees i sammenheng med hverandre – både i og på tvers av fag (Utdanningsdirektoratet, 2020d).

De nye læreplanene legger vekt på å være fremtidsrettet og relevant for elever og lærlinger. Fagets relevans og sentrale verdier prøves ut gjennom opplæring hvor hver elev selv kan få oppleve hva som er relevant ut ifra egne læreforutsetninger og yrkesønske. Det har i prosjektet, som denne oppgaven springer ut fra, blitt lagt til rette for en praktisk yrkesdifferensiert opplæring, yrkesretting av fellesfag og arbeidslivspraksis i tråd med Fagfornyelsens intensjoner. Elevmedvirkning og demokratiske prosesser har vært en viktig del av prosjektet. Kjerneelementer som produktutvikling, produksjon, håndverksferdigheter, arbeidsliv, kommunikasjon og eksponering har vært utprøvd ved at elevene har deltatt aktivt i

egen produktutvikling og fått gå i dybden på det de ønsker å lære. Dybdelæring har vært et viktig element som innebærer at elevene reflekterer over egen læring, og bruker det de lærer på ulike måter i kjente og ukjente situasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2018).

3.7 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg presentert de sentrale styringsdokumentene for mitt prosjekt. Dette har gitt meg bedre innsikt i feltet og min førforståelse før gjennomføringen av utviklingsforsøkene. Jeg har tatt for meg opplæringsloven og videre har jeg tatt for meg den generelle delen av læreplanen som er fundamentet for opplæring i grunnskolen, og videregående skole sammen med den nye overordnede delen i Fagfornyelsen som omhandler verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Deretter har jeg beskrevet noen av utfordringene som fant sted under Kunnskapsløftet, og videre tatt for meg endringene som er kommet med Fagfornyelsen. Avslutningsvis i dette kapitlet har jeg skrevet om læreplanen for vg1 DH og læreplanen til vg1 FBIE. I neste kapittel vil jeg presentere forskning på feltet.

4.0 FORSKNING PÅ FELTET

I dette kapitlet vil jeg presentere relevant forskning på feltet som belyser min problemstilling. Arbeidslivspraksis er en viktig læringsarena og derfor har jeg valgt å belyse noe av forskningen som er gjort rundt dette. Videre har jeg tatt for meg forskning som er gjort rundt relevant yrkesopplæring og viktigheten med å forebygge frafall i videregående opplæring. Det presenteres også forskning knyttet til yrkesspesialisering og tilpasset opplæring. Kapitlet avsluttes med forskning innenfor yrkesretting og relevans.

4.1 Arbeidslivspraksis

Nyere forskning på det yrkesfaglige feltet viser at det er en del utfordringer mellom yrkesfagelevenes opplæring på skolen og sammenhengen med arbeidslivet. Ifølge Hiim (2013) så er ikke praksisplasser blitt tilstrekkelig utnyttet på vg1. Hun ser det som viktig at elevene får prøve seg i praksis ute i arbeidslivet. Først da får eleven et realistisk inntrykk av hva et yrke går ut på. Det er viktig med virkelighetsnære eller autentiske arbeidsoppgaver (Høst, 2015, s. 86). Dette sammenfaller også med funnene i forskningen til KIP-prosjektet (Yrkesdidaktisk kunnskapsutvikling og implementering av nye læreplaner) hvor et av resultatene de trakk frem var å utvikle relevante fag – og yrkesopplæring – fra første dag i videregående skole. De vektla at det styrket det faglige innholdet og læringsutbyttet for elevene når de fikk mulighet til være ute i praksis i en bedrift i tillegg til opplæringen på skolen. Samtidig synliggjorde de også behovet for en praksisnær opplæring hvor elevene knyttet teori til den praktiske handlingen, der de opplevde en interessedifferensiert undervisning som var yrkesrelevant og meningsfull, og der elevmedvirkning var vektlagt (Hiim, 2013). Ifølge Billett (2008) er arbeidslivspraksis et viktig bidrag i å forberede ungdom til arbeidslivet. Det er viktig at elevene får utvikle kunnskap og læring om et yrke i en reell arbeidssituasjon. Han trekker videre frem at enkelte yrker har behov for læring gjennom praktisk arbeid. For eksempel hvis eleven skal bli frisør eller blomsterdekoratør, så har eleven behov for praktiske ferdigheter. Det å få en del av denne læringen ute i arbeidslivet, gjennom autentisk arbeid, gir et godt grunnlag for å bli forberedt på et arbeidsliv og på hvordan arbeidsoppgaven skal utføres (Billett, 2008).

4.2 Relevant yrkesopplæring

Relevant yrkesopplæring har stor betydning for elevenes motivasjon og læring. Det er viktig at de får arbeide med det/de yrkene de har interesse for. Det skaper motivasjon og lyst til å lære. Samtidig bør elevenes yrkesinteresse kartlegges tidlig. Det er også betydningsfullt at elever som er usikre på utdannelsesvalget, får mulighet til å prøve seg innenfor ulike yrker (Hansen & Haaland, 2015, s. 274). De trekker også frem at for mange elever er det viktig at de får arbeidslivspraksis i en bedrift som er motiverende og nyttig. Elevene får slik tidlig etablert et forhold til en mulig fremtidig arbeidsplass. Samtidig viser forskning at det er en del elever som ikke får anledning til å prøve seg ut i arbeidslivspraksis på Vg1. De får lite innsikt og arbeidserfaring i yrker som kan bidra til å motivere dem for et fremtidig yrke, eller muligheten til å prøve ut flere yrker for å bli sikrere på et yrkesvalg (Nyen & Hagen Tønder, 2012). Ifølge forskningen til Bødtker-Lund et al. (2017) er det mange lærere som underviser på vg1 og som ikke bruker arbeidslivet som læringsarena. Dette er også i tråd med funnene til Hagen Tønder og Skinnarland (2016) som i sin rapport viser til at arbeidslivspraksis på vg1 blir lite benyttet. Noen lærere begrunner det med at de ikke vil bruke opp plassene for vg2 elevene, mens andre opplever at arbeidslivet i liten grad ønsker å ta inn elever. Samtidig viser erfaringen fra vekslingsmodellen at arbeidslivspraksis skaper sterkere samarbeid mellom skole og arbeidsliv. Selv om det ikke finnes noen standard for vekslingsmodellen og modellen utvikles lokalt, omhandler den at læretiden starter tidlig i opplæringsløpet. Opplæringen er lik hovedmodellen: Den består av to år på skole og to år i bedrift. Forskjellene består i hvordan elevene veksler mellom skole og bedrift i fire år. Modellen kan passe for ungdom som vil ut i arbeidslivet på et tidlig tidspunkt og som vet hvilket yrke de ønsker å utdanne seg til (Utdanningsdirektoratet, 2020g).

4.3 Frafall i videregående opplæring

Det er behov for kvalifiserte arbeidstakere i Norge. Fullføring av videregående opplæring har økt, men frafallet er fremdeles høyt. Spesielt gjelder dette for yrkesfag (NOU 2020: 2, s. 15). Frafallet er sammensatt, og det har vært mange diskusjoner om elever som er skoletrøtte og demotiverte – fremfor et fokus på hvordan undervisningen kunne vært organisert (Dahlback et al., 2011). Uten fullført videregående opplæring kan unge mennesker stå i fare for å møte

betydelige problemer med å skaffe seg stabil og god jobbtilknytning (NOU 2019: 2, s. 10). Manglende fullføring av videregående opplæring kan føre til en rekke negative forhold, som arbeidsledighet, mottak av uføretrygd og sosialhjelp (Nyen & Hagen Tønder, 2014, s. 98). Ifølge Jørgensen (2018) er det en stor endring i dagens arbeidsmarked. Unge mennesker som tidligere kunne gå ut av grunnskolen og skaffe seg en jobb, har ikke lenger denne muligheten. Arbeidsmarkedet i dag krever utdanning. Det er stor konkurranse om jobber både i Norge, men også internasjonalt. Ungdom uten utdanning vil ikke klare seg i dagens arbeidsmarked. Det forventes også i dag at yrkesopplæringen ikke bare forbereder ungdommene på et bestemt yrke. De skal også forberedes på livslang læring med tanke på at arbeidslivet er i kontinuerlig endring, og det kreves stadig omstillinger (Jørgensen, 2018, s. 2).

Forskning på frafall viser også at overgangen mellom vg2 og vg3 kan være utfordrende for en del ungdommer. Mangel på læreplaner blir omtalt som en av flere faktorer som avgjør hvorvidt man fullfører utdanningen. Ofte skyldes det årsaker som fravær, eller at de har strøket i ett eller flere fag (NOU 2018: 15, s. 185). Ifølge Forskningen til Payne og Lloyd (2012) som har gjort en komparativ studie av England, Wales og Norge hvor de intervjuet frislærere, fant de at det er en stor utfordring rundt elever som faller ut av skolen, og at lærere opplever å være mer sosialarbeidere enn lærere. Samtidig er det mange elever som starter på vg1 med lave karakterer, eller mangler karakterer i fag. Disse elevene kan ha utfordringer med å følge samme progresjon som de andre elevene, og de bør ha en opplæring som er tilpasset deres faglige ståsted og som de mestrer (NOU 2019: 25, s. 25).

Sylte (2017a) påpeker at dagens yrkes- og profesjonsutdanning ikke oppleves relevant for yrket det utdannes til. Hun trekker frem utfordringene knyttet til videregående opplæring og spesielt da for vg1. Noe av utfordringen er frafalls- og relevansproblematikken, og at teori og praksis blir praktisert hver for seg. Videre trekker Hiim (2013) frem at mange elever som starter på yrkesfag, opplever at undervisningen er teoretisk og lite meningsfull. Det som kommer frem er at det er lite sammenheng mellom utdanningens innhold og yrket de ønsker å utdanne seg til eller få mer kunnskap om. Derfor er det viktig at elevene allerede på vg1 får bli kjent med ett eller flere yrker som de kan ha interesse for. Sylte (2015) understreker at det som kan være et viktig tiltak for å forhindre frafall er en yrkesrettet og yrkesdifferensiert opplæring. Teori er en viktig del av opplæringen, men dersom teorien tar utgangspunkt i

praksisen eleven faktisk utfører, får eleven en mer tilpasset opplæring etter sine forutsetninger (Sylte, 2015, s. 142).

Selv om alle i Norge har samme mulighet til utdanning har sosioøkonomisk bakgrunn betydning for unges utdanningsvalg. Foreldrenes utdanningsnivå har nær sammenheng med resultatene til eleven i skolen. Det viser at elever som faller ut av videregående skole har svake faglige forutsetninger fra ungdomsskolen (NOU 2019: 2, s. 99). Samtidig peker Liedutvalget på at videregående opplæring er lite tilpasset for disse elevene (NOU 2018: 15, s. 180). Det kan være at eleven har en negativ skolehistorie og er vant til å «mislykkes» og derfor ikke ser noen hensikt med undervisningen. Det kan også være mangel på interesse og feil valg av utdanningsløp. Beck (2013, s. 310) hevder at når elever er umotiverte, er det gjerne fordi de opplever at det de skal lære er lite relevant for eget liv. Når elever får opplæring i noe de føler er ugyldig, flykter de fysisk eller mentalt fra den.

For noen tiår siden gikk mange unge rett ut i arbeidslivet etter grunnskolen. I dag legges det sterkt press på kvalifisert arbeidskraft. Jobbene som var tilgjengelige for ungdom som sluttet skolen, finnes knapt lenger (Jørgensen, 2018, s. 3). Frafallsstatistikken har vært relativt høy de siste årene i Norge, men også internasjonalt. Ifølge forskning som er gjort av Markussen (2010) er dette et omfattende problem i de nordiske landene. Til tross for at opplæringen i videregående utdanning er relativt ulik i de fem landene, har frafallsproblematikken vært utfordrende, og alle de nordiske landene har gjennomført ulike tiltak for å redusere frafallet og få flere til å bestå. Et felles tiltak, som har blitt gjennomført i videregående skole i de nordiske landene, har vært å legge mer til rette for praksisbasert læringsarbeid. Samtidig blir tilpasset opplæring trukket frem som en viktig faktor for å redusere frafall i videregående opplæring, og pedagogiske løsninger som ivaretar alle elevers forutsetninger. Det har vært mye forskning på frafall. Selv om årsaken til at enkelte elever faller ut av skolen er sammensatt, vet vi noe om hvem det er som ikke gjennomfører videregående opplæring innen fem år. Kjønn har betydning, det er flere gutter enn jenter som slutter. Minoritetsspråklige og sosial bakgrunn har betydning, det samme har tidligere skoleprestasjoner og fravær (Markussen, 2017).

4.4 Yrkesspesialisering

Formålet med vg1 er at ungdom som vet hva de de ønsker å utdanne seg til, må få jobbe med sitt yrkesønske fra første dag. Over halvparten av ungdom som begynner på yrkesfag, vet hva de ønsker å utdanne seg til (Dahlback et al., 2011; Hiim, 2013; Bødtker-Lund et al., 2017). De som er usikre på sitt yrkesvalg, må få gjøre seg kjent med ett eller flere yrker for å finne ut av hva de ønsker å utdanne seg til. Meningsfull og relevant yrkesopplæring har vært diskutert i flere år. Sylte (2018) trekker frem at det er viktig at elevene får arbeide med åpne oppgaver som gir rom for differensiering på vg1. En åpen oppgave legger til rette for at elevene kan velge yrke, interesse og fordypningsområde. Det gjør at elevene får muligheten til selv å velge hvilket yrkesområde de ønsker å fordype seg i. Oppgavene kan både være praktiske og/eller teoretiske og kan gjennomføres individuelt eller som en gruppeoppgave (Sylte, 2018, s. 105).

Det har vært mange meninger om hva et vg1 tilbud skal inneholde. Da Kunnskapsløftet ble innført i 2006, var noe av utfordringen på DH at utdanningen skulle lede til 52 ulike yrker. Samtidig var det en synkende nedgang i interessen for DH (Hagen Tønder & Skinnarland, 2016). Mye av kritikken som ble rettet mot dette utdanningstilbudet, var at alt bare ble en smakebit. Elevene fikk prøve seg ut på mange yrker, noe som resulterte i lite yrkesdifferensierte og helhetlige yrkesoppgaver som elevene fikk arbeide med. Hvis eleven for eksempel ønsket å bli frisør, kunne det være at eleven først fikk arbeide frisørrettet når eleven startet på vg2 (Dahlback et al., 2011). Forskningsarbeidet som er gjort av Hansen og Haaland (2015, s. 14), viser at undervisning som baserer seg på elevens yrkesinteresse og som tidlig oppleves som meningsfull, helhetlig og relevant, er viktig. Hansen og Haaland (2015) vektlegger at elevene bør prøve seg ut i arbeidslivspraksis for å prøve ut yrkesvalget sitt. Dette gjelder både for elever som har bestemt seg for et yrkesvalg, og de som er usikre på hva de skal velge.

Dahlback et al. (2018) la i sin forskningsrapport frem noen av utfordringene lærerne som underviser på brede yrkesfaglige utdanningsprogram, opplever. Deres forskning viser at yrkesfaglærerne trenger mer faglig substans i sin breddekompetanse for å kunne tilrettelegge for tidlig yrkesspesialisering. Selv om FBIE i dag ikke rekrutterer til like mange yrker som DH gjorde, inneholder det fremdeles yrker med ulike arbeidsprosesser og materialer med ulikt

faglig innhold. Deres forskning viste at for å legge til rette for en tidlig yrkesspesialisering og relevansproblematikk, må yrkesfaglærerne ha kompetanse innen pedagogikk og yrkesdidaktikk. Samtidig må de også ha bredde- og dybdekompetanse i alle yrker om inngår i utdanningsprogrammet.

4.5 Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring er noe som har vært lovfestet i Norge siden 1881. Skolen er i dag preget av å være teoretisk orientert der presentasjoner og konkurranse er med på å forsterke ulikhetene (Bakke, 2017). Det å skape trygghet og tilhørighet i yrkesopplæringen hvor alle blir sett og respektert er viktig i all utdanning. Det å skape et trygt og inkluderende arbeids- og læringsmiljø legger til rette for at elever skal oppleve mestring. Alle elever skal føle at de er bidragsyttere både faglig og sosialt i klassen, noe som vil kunne gi et godt grunnlag for elevene (Bødtker-Lund et al., 2017). Skolen skal gjøre plass til alle elever og legge til rette for at alle får en tilpasset opplæring som motiverer, og hvor alle opplever mestring. Det er viktig for den enkelte elev å gjennomføre en utdanning, men det er også viktig i et samfunnsperspektiv at unge mennesker lykkes i livet. Videregående opplæring skal møte alle med et tilbud om tilpasning til den enkelte, og opplæringen skal gi den enkelte mestringsopplevelse på veien mot en studie eller yrkeskompetanse (NOU 2019: 25, s. 19).

Jang, Deci og Reeve (2010) vektlegger i sin studie at lærere med autonomistøttende motivasjonsstil vektlegger elevenes interesse, ser hvilke behov de har og støtter elevene i prosessen. Samtidig må læreren legge til rette for utfordringer som engasjerer eleven i lærings situasjonen og legge til rette for en opplæring som er tilpasset den enkelte elev. Reegård og Rogstad (2017) trekker frem at læreren har en viktig rolle i elevens liv når man skal legge til rette for en tilpasset opplæring. Relasjonen mellom lærer og elev er avgjørende for læringsmotivasjonen til eleven. Moen (2019) fremhever likeverd – at alle elever har lik verdi uansett forutsetninger, evner, kjønn, alder, sosial bakgrunn, hudfarge og etnisk eller religiøs tilhørighet. Læreren skal se og anerkjenne enkelteleven, og opplæringen må ta hensyn til at elevene er ulike. Likeverd handler også om at undervisningen varieres og differensieres for

den enkelte elev slik at opplæringen blir tilpasset elevens evner og forutsetninger (Moen, 2019, s. 71).

4.6 Yrkesretting og relevans

Forskning som er gjort både internasjonalt og i Norge viser at yrkesretting, elevmedvirkning og relevans har stor betydning for motivasjonen til elever på vg1 (Bødtker-Lund et al., 2017). Innføringen av fellesfag med Reform 94 innebar en sterkere vektlegging av målet om at yrkesutdanningen skulle levere kvalifisert, kompetent arbeidskraft og målet om å sikre eleven fleksibilitet i utdanningsvalget (Stene, Haugset & Iversen Vaag, 2014, s. 14). Yrkesretting i fellesfagene kan gjøre undervisningen mer relevant for elevene mens de er på skolen og forberede dem på arbeidslivet. Når elevene ser nytteverdien fagene kan ha på sikt for arbeidslivet, kan yrkesretting gi mer helhet og sammenheng i opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2020h). En relevant og yrkesrettet fellesfagopplæring kan ifølge Wendelborg, Røe og Martinsen (2014) påvirke elevenes mestringsforventning og motivasjon. De trekker frem at relevans utvider begrepet yrkesretting ved at elevene skal forstå hvordan det de lærer i skolen kan brukes i hverdagen, utdanningen og i et fremtidig yrke (Wendelborg et al., 2014, s. 5). Funnene til Rondestvedt (2019) viser også at elevene klarer seg bedre i arbeid med konkrete og praktiske arbeidsoppgaver som er knyttet til teoretiske oppgaver. Det motiverer elevene og de gjennomfører arbeidsoppgaven. Han peker på at praktiske arbeidsoppgaver i fellesfagene, som elevene er interessert i, ofte fører til et større og bredere engasjement. Samtidig vil elever med høy måloppnåelse kunne oppleve at de får for enkle arbeidsoppgaver når det yrkesrettes i fellesfag, og at disse elevene ofte inntar rollen som «hjelpelærer» og «motivator» for elever som sliter med fellesfagene (Rondestvedt, 2019, s. 179).

Forskning innenfor yrkesretting av fellesfag viser også at lærerens egenskaper er viktige og avgjørende om yrkesrettingen av undervisningen skal oppleves som relevant. Hvis yrkesretting oppleves lite relevant, kan det virke negativt på elevens planer om å fullføre utdannelsen (Iversen Vaag et al., 2014, s. 109). Prosjektet FYR – Fellesfag, yrkesretting og relevans, (FYR) ble etablert i 2010. Målet med FYR var å skape samarbeid mellom fellesfag

og yrkesfaglige utdanningsprogram. Målsetningen var å øke elevenes motivasjon og se nytten av fellesfag. Prosjektet viste at de fleste skoler i dag har et bevisst forhold til hvorfor og hvordan det er viktig å arbeide med yrkesretting av fellesfag innenfor de ulike utdanningsprogrammene. Samtidig viste resultatet også at lærere opplever at det er utfordrende å tilrettelegge for yrkesrettet undervisning (Dahlback, 2019).

Nyere forskning viser også at det er elever med svake karakterer fra ungdomsskolen som har best utbytte av yrkesrettet undervisning. Forskningen til Iversen Vaag et al. (2014) trekker frem at økt motivasjon for fellesfag, når undervisningen yrkesrettes, har best effekt på faglige svake og middels sterke elever. For faglig sterke elever er de usikre på om det har noen effekt. Imidlertid viser funnene til Hellne-Halvorsen (2018) at elevene trenger generiske ferdigheter. Dette er ferdigheter som ikke er rettet mot et spesielt yrke, arbeid eller utdanning, men kunnskap som er viktig i et samfunn. For eksempel det å skrive rapporter, innhente kunnskap, lese tekster og ha forståelse for at samfunnet endrer seg. Hun trekker frem at det er viktig at elevene utvikler en basiskompetanse som de vil trenge for å delta i samfunn og arbeidsliv gjennom et helt liv (Hellne-Halvorsen, 2018, s. 193). Dette er i tråd med Young (2004) sin forskning som fremhever at det er behov for kunnskap som omhandler yrket, men også kunnskap som ikke omhandler yrket. Dette kaller han teoretisk kunnskap. Han er opptatt av at man trenger ulike former for kunnskap. Han påpeker at manglende forståelse for teoretisk kunnskap kan føre til manglende utvikling av kunnskap. Hvis vi ikke har elementær kunnskap, kan det virke negativt på samfunnet.

4.7 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg redegjort for forskning som belyser min problemstilling og mitt prosjekt. Forskning jeg har trukket frem er knyttet opp til problemstillingen – spesielt med tanke på Fagfornyelsen og de endringer som skjer. Forskningen viser at det er utfordringer i dagens yrkesopplæring og at det er behov for endringer. Noe av det forskningen belyser er behovet for et mer praktisk tilpasset utdanningsløp. Yrkesretting av undervisning bør knyttes til relevante arbeidsoppgaver, og arbeidslivspraksis på vg1 er en viktig opplæringsarena for elever. I neste kapittel vil jeg presentere den teoretiske tilnærmingen for prosjektet.

5.0 TEORETISK TILNÆRMING

I dette kapitlet vil jeg presentere teori som står sentralt for prosjektets problemstilling. Jeg har valgt ut teoriene til Wenger, Schön og Hiim som er relevante i forhold til problemstillingen min. Etienne Wenger (f. 1952) er relevant fordi han skriver om læring som skapes mellom mennesker. Han definerer læring som en sosial handling som omhandler mennesket, praksisfellesskapet og organisasjonen som helhet. Donald Schön (1930-1997) var opptatt av situasjonen praktikerer står opp i ved å reflektere i og over handling. Hilde Hiim (f. 1952) har i mange år forsket innenfor det yrkesfaglige feltet på hvordan utvikle en praksisbasert yrkesutdanning for elever og arbeidslivet.

5.1 Helhetlig yrkesopplæring

For at elevene skal få en helhetlig yrkesrelevant opplæring er det viktig at de involveres aktivt i utvikling og endringsprosesser (Hiim, 2013, s. 211). En helhetlig yrkesrelevant opplæring handler om at elevene får muligheter til å utvikle helhetlig, praktisk-teoretisk kunnskap (Hiim, 2010, s. 35). Mange elever hevder i dag at de ikke ser en sammenheng mellom innholdet i utdanningen og det yrket de ønsker å utdanne seg til. De opplever en teoretisk og lite meningsfull yrkesopplæring (Hiim, 2013). Fagfornyelsen har som intensjon å gjøre opplæringen mer relevant. Det skal bli mer sammenheng i fagene, og elevene må få erfaring med å bruke det de har lært. Mange blir tapere i dette systemet. Motivasjonssvikt og frafall er vanlig (Bakke, 2017, s. 147). Teorier som jeg har forankret i mitt prosjekt samsvarer med mitt pedagogiske grunnsyn. Det bygger først og fremst på den didaktiske relasjonsmodellen hvor yrkesoppgaver står i fokus for å skape en helhetlig yrkesopplæring. Utvikling av yrkeskunnskap handler om at eleven kan planlegge, gjennomføre, begrunne og kritisk reflektere over yrkesoppgaver. For å oppnå en helhetlig yrkeskompetanse er det viktig å legge til rette for praktisk-teoretisk yrkeskunnskap hvor eleven lærer av å videreutvikle sitt eget arbeid sammen med andre (Hiim & Stålhane, 2018, s. 148). Samtidig er det viktig å legge til rette for tverrfaglig samarbeid mellom lærere.

Hiim (f. 1952) har i flere år forsket på å utvikle en relevant, praksisbasert og meningsfull yrkesutdannelse som skal legge til rette for at flere elever fullfører og består. Jeg vil også trekke frem Wenger (f. 1952) som forutsetter at læring er situert og knyttet til konkrete sosiale og kulturelle situasjoner. Han mener at et fellesskap handler om å delta og at mennesker lærer av innhold og ferdigheter i tilknytning til praksis. Wenger (2004) mener at ved å jobbe sammen med andre så styrker det praksisfellesskapet som igjen fører til gjennomføring av arbeidsoppgaven. Schön (2013) gjør rede for refleksjonens betydning for den profesjonelle yrkesutøverens praksis og kompetanse. Han var opptatt av hvordan utøveren evner å bruke refleksjon i utførelsen av handlingen og muligheten for å kunne løse ulike problemer som kan oppstå i en arbeidssituasjon. Han mente at teoretisk kunnskap ikke alltid ga grunnlag for å løse en utfordring eller et problem, og at vitenskapelig kunnskap sammen med praktisk kunnskap er viktig å forene.

5.2 Praktisk tilnærming

Et av hovedmålene i dette prosjektet er at elevene skal oppleve undervisningen som meningsfull og motiverende. Det å legge til rette for praktisk-teoretiske arbeidsmåter i elevgruppen håper jeg vil bidra til at elevene får en mer tilpasset opplæring. Hiim (2013) har skrevet mye om praksisbasert yrkesopplæring og er opptatt av at det skal være en helhet og sammenheng i opplæringen. Hun fremhever at elevene skal lære teori, men når praksis i liten grad blir benyttet som kunnskapsutvikling, oppstår det relevansproblemer (Hiim, 2013, s. 48). Det har gjennom tidene vært mye diskusjoner og meninger om yrkesopplæringen. Sylte (2017a) trekker frem frafallsproblematikken som har vært en utfordring på yrkesfag. Ifølge Sylte (2017a) er mange elever lei teori når de går ut av tiende klasse og ønsker en mer praksisbasert opplæring. Spesielt på programområdet DH har det vært mange elever som har avsluttet utdanningsprogrammet av ulike årsaker. Noe av det som kan trekkes frem som årsak, er manglende sammenheng mellom teori og praksis. Sylte (2017a) trekker videre frem at det er viktig at elevene opplever en helhetlig, praktisk teoretisk undervisning som er forankret i yrkesoppgaven (Sylte, 2017a, s. 21). Det er viktig at elevene lærer teori, for eksempel i frisørfaget må teorien ligge til grunn når ulike prosesser skal gjennomføres. Denne teorien skal læres avhenger hvordan elevene lærer best.

Wenger (2004) betegner læring som en sosial deltagelse. Det handler om å skape identitet og tilhørighet til fellesskapet, se mening med det som skal læres, la læring bli en erfaring og få prøve seg ut i praksis. I yrkesfag har undervisning i teori og praksis ofte vært delt. Ifølge Inglar (2015) kan undervisning som er teoribasert og gitt i et klasserom for senere å bli utført i verkstedet, føre til at noen av elevene blir «utstøtt». Han begrunner dette med at i et klasserom mangler man utstyr, og elever forbinder klasserommet med formidlingspreget teoriundervisning. Elever som ønsker en praksisbasert undervisning, har vanskeligheter med å finne seg til rette med teoribasert undervisning. Inglar (2015) trekker videre frem at når det er et tidsrom mellom læring av teoretisk stoff og praktisk anvendelse, vil mange elever ikke se sammenheng mellom teori og praksis og oppleve det de lærer som lite relevant. Han vektlegger undervisningen som meningsfull når praksis og teori blir vevd sammen (Inglar, 2015, s. 101). Når elever får utfordringer og ansvar, så oppmuntres de til å utforske nye territorier, selv om de kan oppleve at de mangler noe kompetanse (Wenger, 2004, s. 308).

Gamble (2006, s. 99) argumenterer for at en praktisk-teoretisk arbeidsmåte i undervisningen (fremfor å gjøre kunnskapen enklere for eleven) mister sin hensikt. Yrkesoppgaven mister kontekst i stedet for at eleven lærer teori gjennom praktiske oppgaver. Slik lærer eleven verken teoretisk eller praktisk kunnskap fordi dette går for mye inn i hverandre. En annen utfordring hun trekker frem er elever som blir gode i praktisk arbeid, men som opplever at de mangler teoretisk kunnskap når de skal beskrive det de har gjort. De vil ikke klare det Schön (2013) vil kalle en refleksjon-i-handling. Dette er en prosess hvor man finner frem til og anvender standardregler, fakta og fremgangsmåter, og hvor man deretter tenker seg frem til ulike måter å løse en oppgave på. Prosessen bidrar til å utvikle nye former for forståelse og handling (Schön, 2013, s. 40).

5.3 Praksisfellesskapet

Wenger (2004) var opptatt av at læring skjer gjennom handling og samspill mellom mennesker. Han mente at praksisfellesskap som består av ulike mennesker, dannet et grunnlag for læring og utvikling. Han var opptatt av et gjensidig engasjement mellom mennesker som var engasjert i samhandling, og at alle hadde den samme målsetningen (Wenger, 2004, s. 90). Wenger (2004) var også opptatt av praksisfellesskapet som kunne gi en nyankommen elev

eller lærling adgang til kompetanse og ny læring når de ble en del av praksisfellesskapet. Når dette ligger til grunn, legges det godt til rette for ny kunnskap (Wenger, 2004, s. 244). Dette samsvarer med Akkerman og Bakker (2011) sitt syn på læring: Når mennesker samhandler, beveger seg over eller deltar i ulike praksiser tilegner de seg ny læring og kunnskap.

Hiim (2013) trekker frem at realistisk arbeidslivspraksis tidlig i utdanningen er en viktig forutsetning for å kunne gjennomføre yrkesopplæring basert på prinsipper om erfaringslæring og yrkesforankring (Hiim, 2013, s. 118). For at undervisningen skal være tilpasset den enkelte elev og elevens yrkesønske, vil det i dette prosjektet legges til rette for tidlig arbeidslivspraksis på starten av skoleåret. På den måten får eleven mulighet til å jobbe med det yrket eller de yrkene de er interessert i. Dette er for å gjøre elevene sikrere på yrkesvalget og etablere en kontakt med arbeidslivet tidlig. Samtidig gir det elevene mulighet til å oppnå erfaring i et nytt yrke og se om hvorvidt dette er noe som de kunne tenke seg å utdanne seg til. Selv om elevene bare vil være ute i arbeidslivspraksis en dag i uken og være på skolen de andre dagene, så er det et ønske at de opplever å få være en del av praksisfellesskapet. Wenger (2004) hevder at det å tilhøre i ulike praksisfellesskap kan for noen ha mer betydning enn for andre. Ifølge Wenger (2004) bidrar alle disse praksisfellesskapene til å danne vår identitet. Det er flere elementer som er viktige når elever på vg1 skal ut i arbeidslivspraksis. For enkelte elever kan det skape motivasjon for å gjennomføre utdannelsen sin når de har mulighet til å kombinere skole og arbeidslivspraksis. For andre elever kan det være starten på å etablere en fremtidig lærekontrakt, og for noen kan dette gi inspirasjon til et konkret yrkesvalg. Det er også en mulighet for enkelte elever som tror det kan bli vanskelig å fullføre et fag- eller svennebrev, å etablere en kontakt med bedrifter for eventuelt fremtidig opplæringskontrakt som lærekandidat. Hiim (2013) vektlegger at det er lite arbeidslivspraksis ute i bedrifter før elevene starter på et vg2-løp, samtidig vet man at bedriftene etterspør mer og tidligere praksis.

5.4 Yrkesdidaktisk tilnærming

Et viktig mål for dette prosjektet er at elevene skal få en opplæring gjennom relevante yrkesoppgaver som er tilpasset elevens yrkesønske og elevenes ulike læreforutsetninger. Elevene skal møte relevante arbeidsoppgaver, som de også kan møte ute i arbeidslivet, og de

skal oppleve at de mestrer dette og blir trygg i situasjonene. Yrkesdidaktikk defineres som praktisk-teoretisk planlegging, gjennomføring, vurdering og kritisk analyse (Hiim og Hippe, 2001, s. 19). Dette omhandler en prosess som veksler mellom praktisk-teoretisk undervisning, hvor refleksjon og teori knyttes til yrkesoppgaver eller undervisningsarbeid. Hiim (2013) vektlegger at elevene skal oppleve praktiske, realistisk og varierte yrkesoppgaver hvor de er involvert. Hun mener at dette skaper et godt grunnlag for å lære teori (Hiim, 2015, s. 138). For elevene i dette prosjektet vil det være viktig at de kan møte yrkesoppgavene med en praktisk tilnærming hvor de opplever at teorien er mulig å relatere til yrkesvalget. Det vil også være viktig at elevene aktivt deltar i å velge ut yrkesoppgaver som er tilpasset egne interesser og læreforutsetninger. For elever som velger å arbeide med frisøryrket så innebærer det mye teori. Det er en stadig utvikling av kjemiske produkter som elevene trenger teoretisk kunnskap om. Ofte blir denne teoretiske kunnskapen undervist for seg, og det kan være utfordrende for elever å se en sammenheng. Når undervisningsinnholdet preges av en oppdeling mellom praktisk yrkesutøvelse og teori, kan det resultere i at elevene ikke i tilstrekkelig grad blir stilt spørsmål om hva slags teoretisk kunnskap det er bruk for i de aktuelle yrkene eller yrket (Hiim, 2013, s. 271).

For å utvikle en helhetlig yrkesopplæring er den didaktiske relasjonsmodellen, som er beskrevet i kapittel 2, et verktøy for å planlegge, gjennomføre, vurdere og analysere yrkesrettet undervisning (Hiim & Hippe, 2009). For å kunne tilrettelegge og planlegge undervisningen for elever med ulike læreforutsetninger, vil den didaktiske relasjonstenkningen bidra til at elevene trekkes aktivt inn i planleggingsarbeidet. Hiim (2013, s. 218) vektlegger elevmedvirkning som en forutsetning for å oppnå personlig og faglig relevant utvikling. Elevmedvirkning er også viktig for å kunne gjennomføre yrkesdifferensiering og yrkesretting.

I en elevgruppe hvor elever har ulike læreforutsetninger er det viktig å ta hensyn til alle elevene. Noen av elevene har et klart yrkesønske som de ønsker å fordype seg i, mens andre er mer usikre på yrkesvalget sitt og trenger å få prøve seg innenfor flere yrker for å gjøre praktiske erfaringer. Hiim (2015) mener at noe av det viktigste for elever er at de får være med på å bestemme hvilket yrke de skal lære om. Elevmedvirkning handler om at elevene er med på å påvirke opplæringen ut fra hvordan de opplever at de lærer best. Når elevene får

være med på å velge ut oppgaver og bestemme hva de skal gjøre, skaper det motivasjon, og de opplever utdanningen som relevant (Hiim, 2013, s. 212).

5.5 Elevmedvirkning

Schön (2013) var opptatt av dialogen mellom mennesker. Det var en grunnleggende ting han mente var viktig. Samtalen må skje når eleven er i arbeidsprosessen. Den benytter seg av handling så vel som ord, og den er avhengig av en gjensidig refleksjon (Schön, 2013, s.101). Samtalen er viktig for å skape en meningsfull opplæring for elevene. Elevene har med seg mye kunnskap om hvordan de selv lærer best og om hva som motiverer dem. Deci og Ryan (2000) er opptatt av selvbestemmelsesteorien og de har søkelys på bestemmelse, kompetanse og tilhørighet. De er opptatt av at eleven selv må ønske å ta del i eget liv. Et autonomistøttende læringsmiljø legger til rette for at elevene gis medbestemmelse og valgmuligheter der det er mulig. Når elevene får arbeide med arbeidsoppgaver de mestrer og får være med på å arbeide med noe selvvalgt, vil den indre motivasjonen komme. Det å lytte til hva elevene mener og tenker slik at de får en reell innflytelse i egen hverdag er viktig (Utdanningsdirektoratet, 2020e). Samtidig handler elevmedvirkning om å skape gode holdninger hos elevene. Kjennetegnet på et autonomistøttende læringsmiljø er at elevene oppfordres til å ta initiativ. Elevenes spørsmål, initiativ og ønsker tas på alvor av læreren (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Elevene har ulike forutsetninger og det er viktig at de har respekt og forståelse for ulikheter. Holdningsskapende undervisning er derfor viktig innenfor yrkesfaglig utdanningsprogram. Ikke bare med tanke på at elevene har ulike læreforutsetninger, men de må også lære å vise respekt for ulike trosretninger, etnisk opphav og ulike seksuelle legninger. Elevene vil møte et mangfoldig arbeidsliv og ved å samtale med elevgruppen kan det bidra til å øke elevenes profesjonalitet (Røthing, 2017, s. 87). Ved at elevene medvirker i samtalene kan det bidra til å legge til rette for større forståelse for andre. Ifølge Wenger (2004) er engasjement viktig i arbeid med å danne et praksisfelleskap. Det forutsetter at alle tar del i meninger, samspill og aktiviteter. Alle elevene må være trygge på det de sier og gjør i klassen slik at de føler seg inkludert. Elevmedvirkning handler om at elevene får påvirke opplæringen ut fra hvordan de lærer best. Det at de får være med på å bestemme og utarbeide arbeidsoppgaver handler ikke om at de får gjøre som de vil. De får medvirke aktivt i de rammene de har oversikt over. Hvis formålet med medvirkningen skal

være reel, er det viktig at elevene får arbeide med det faglige innholdet den enkelte har behov for (Hiim, 2013, s. 214). Samtidig er undervisningen lærerens ansvar. Læreren må legge forholdene til rette slik at elevene blir i stand til og kan ta medansvar (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 222). Noe av den viktigste kompetansen, ifølge Pellegrino og Hilton (2012), elever bør tilegne seg for å kunne lykkes i både utdanning og i et fremtidig yrkesliv er å kunne tenke kritisk, løse problemer og utfordringer, ha gode samarbeidsegenskaper, kunne kommunisere, opprettholde motivasjon, kjenne på utholdenhet og lære å lære (Pellegrino & Hilton, 2012, s. 17).

5.6 Tverrfaglig samarbeid

FYR var et stort satsningsområde som ble gjennomført fra 2010 til 2016, hvor fellesfag og programfag skulle samarbeide. Dette førte til endringer for mange elever. Det som kom frem i sluttrapporten ved evaluering av FYR, var at fylkene ga tilbakemelding om at elevene opplever motivasjon i fagene og at det økte kvaliteten på opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2013). Fagfornyelsen er mer spesifikk når det gjelder fremtidig yrkesretting mellom programfag og fellesfag. Ved å legge til rette for tverrfaglig samarbeid mellom fagene så håper jeg elevene opplever undervisningen som meningsfull og relevant. Det at elevene får arbeide med yrkesoppgaver som de er interessert i, og at fellesfagene er knyttet opp til oppgaven, kan bidra til mer sammenheng i fagene og motivasjon.

Hansen og Haaland (2015, s. 161) er opptatt av at elever som starter på vg1 skal få arbeide med sitt yrkesvalg eller få prøve seg innenfor flere yrker de synes er interessante. Wenger (2004) var opptatt av elevens mulighet til selv å undersøke hvem de er og hvem de ikke er. De skal kunne forstå hvor de kommer fra, hvor de kan gå og hvem de kan bli. Wenger (2004) var opptatt av utdanningsfantasi, man skulle eksperimentere og undersøke muligheter. Det å få prøve seg åpner nye tanker, erfaringer og muligheter slik at man kan forestille seg en fremtid. Når det nå legges til rette for en tidlig yrkesspesialisering på vg1, håper jeg at elevene får muligheten til å bli kjent med ett eller flere yrker slik at undervisningen oppleves som meningsfull. Når elevene tidlig på vg1 får erfaring og innsikt i ulike yrker ved å arbeide med differensierte og tverrfaglige yrkesoppgaver, håper jeg at de opplever en meningsfull yrkesopplæring.

Yrkesretting og relevans i fellesfagene kan øke elevenes motivasjon og gi elevene en mer helhetlig sammenheng i fagene. Dahlback (2019) trekker frem at yrkesretting er et av flere virkemidler for å få til en yrkesrelevant opplæring med tidlig spesialisering (Dahlback, 2019, s. 87). Det som er viktig når det gjelder yrkesretting er at elevene ser sammenheng mellom fagene. Det har imidlertid vært lite planlagt yrkesretting innenfor DH på egen skole. Det har vært en intensjon om at fellesfagene skal yrkesrettes, men dette har vært noe tilfeldig.

5.7 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg redegjort for teoretiske forankringer som belyser min problemstilling og prosjektet. I teorikapitlet har jeg tatt for meg Hiim (2013) som belyser noe av utfordringene i dagens yrkesopplæring og knyttet dette opp til annen relevant teori som jeg mener gir bedre innsikt i feltet jeg beskriver. Jeg har også inkludert Wenger (2004) som tar for seg læring i praksisfellesskapet. Det har vært viktig for mitt prosjekt å belyse viktigheten av å arbeide i et felleskap med hverandre. Schöns (2013) teori om den reflekterende praktiker – hvor han tar for seg refleksjon i og over handling – er valgt fordi jeg ønsker at elevene i dette prosjektet skal lære gjennom egne prosesser og ved refleksjon. I neste kapittel vil jeg presentere fremgangsmåten for prosjektet.

6.0 FREMGANGSMÅTE I PROSJEKTET

I dette kapitlet vil jeg presentere fremgangsmåten i prosjektet og valg av forskningsmetoder. Dataene har kommet frem gjennom en hermeneutisk fenomenologisk tilnærming. Jeg redegjør for valg av aksjonsforskning som forskningstilnærming, og hvordan jeg har innhentet informasjon, bearbeidet og tolket data. Jeg vil avslutningsvis diskutere prosjektets gyldighet og pålitelighet og den etiske siden knyttet til gjennomføringen.

6.1 Hermeneutisk fenomenologisk tilnærming

Prosjektet har en hermeneutisk fenomenologisk tilnærming. Denne tilnærmingen har som målsetning å forstå essensen eller identiteten av et fenomen eller en hendelse. Det handler om at forskeren ikke bare gir en beskrivelse, men også fortolker meningen i opplevde erfaringer (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 76). Jeg har ønsket å forske i egen praksis på hvordan jeg bedre kan legge til rette for en relevant opplæring som elever opplever som meningsfylt. Fenomenologiske studier har en intensjon om å forstå det som mennesker kan erfare i sin bevissthet i sin livsverden. Det er med andre ord det vi erfarer i vårt hverdagsliv (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 76). I kvalitativ forskning er det viktig med et nært samarbeid mellom forsker og deltakere fordi et av målene i kvalitativ forskning er å få frem det som forskningen dreier seg om. I min forskning er det elevenes stemme som er viktig, og jeg må forsøke å forstå og løfte frem deres meninger på en konstruktiv måte (Postholm & Moen, 2018). Hermeneutikken handler om å prøve å finne sannheten, men også å prøve å fortolke noe som er uklart (Dalland, 2012, s. 57). Jeg har en førforståelse før jeg igangsetter dette prosjektet, men ettersom prosjektet utvikler seg vil jeg bruke den kunnskapen jeg allerede har til å fortolke det som skjer. Samtidig er jeg klar over at andre kan ha en helt annen oppfattelse og tolke det på annen måte (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 77).

Kvalitativ forskning handler om at forskeren ønsker å gå i dybden på det som skal studeres. Jeg har valgt kvalitativ metode fordi jeg ønsker å belyse menneskelige erfaringsprosesser. Jeg ønsker å vite hvordan elevene tenker, lærer og utvikler seg (Brinkmann & Tanggard, 2012, s. 12). For å få en forståelse av hvordan elevene opplever egen læring og utvikling har empirien

blitt samlet inn gjennom dialogmøter, deltagende observasjoner, logger, et spørreskjema og semistrukturerte intervjuer. Begrunnelsen for å bruke denne tilnærmingen er at den er fleksibel og vil gi elevene større mulighet for å åpne seg, og at deres stemme blir hørt. Fordi jeg skal arbeide med en sårbar elevgruppe med ulike utfordringer er det viktig med åpenhet og fleksible løsninger.

6.2 Aksjonsforskning

Jeg har valgt samarbeidende pedagogisk aksjonsforskning som forskningstilnærming i dette prosjektet. Det finnes flere retninger innen aksjonsforskning, men samarbeidende pedagogisk aksjonsforskning har til hensikt å kunne legge til rette for å gjøre noe med de utfordringene som er i skolen (Hiim, 2010, s. 121). Samarbeidende pedagogisk aksjonsforskning legger til rette for en systematikk i datainnsamlingen og analyserer data som gir et metarefleksivt perspektiv (Hiim, 2020, s. 12). Det handler om å reflektere og drøfte over datamaterialet og gi seg selv tid til å tenke over det som skjer underveis i forskningen. Demokratiske prosesser, medvirkning og medinnflytelse er kjernen i aksjonsforskning. Min bakgrunn for å velge aksjonsforskning som metodisk tilnærming for dette prosjektet er et ønske om å utvikle og endre egen praksis. Ifølge Gjøtterud (2020, s. 229) kan det skje en kvalitetsutvikling når den enkelte lærer undersøker sin egen undervisningspraksis for å kunne forstå den bedre og dermed forbedre den og samtidig drøfter og deler kunnskapsutviklingen med andre. Aksjonsforskning er ikke en «låst» metode eller samling av prinsipper og teorier, men bør forstås som en forskningsstrategi der forskningen skal støtte opp under felles handling og være nyskapende i tillegg til at den produserer ny kunnskap (Reason & Bradbury, 2008).

Jeg har som lærer i mange år samarbeidet med elever, men jeg har aldri tidligere dokumentert egen praksis for å få bedre innsikt i hva som faktisk skjer i min undervisning. Jeg har ofte reflektert over hva som har vært bra i tidligere praksis, og hva jeg kunne gjort annerledes uten at jeg har klart å se helheten i den. Hiim (2013) definerer aksjonsforskning som «forskning som innebærer systematisk samarbeid om planlegging, gjennomføring, vurdering og kritisk analyse av utdanning, undervisning og læreprosesser» (Hiim, 2013, s. 48). Aksjonsforskning handler om at forskeren kommer i nær kontakt med de som skal forskes på innenfor et

bestemt felt der man ønsker å gjøre en endring (Brinkmann & Tanggaard, 2012). Samtidig er dialogen viktig i aksjonsforskning; det å samtale om utfordringen vi ønsker å forske på. Hva ønsker vi å forbedre? Deretter er det viktig å legge en plan sammen om hvordan forskningen eller handlingen skal gjennomføres. Det er viktig å samle data som blant annet kan være feltnotater, observasjoner, logger, dialogmøter eller intervjuer. Dette gir oss grunnlag til å evaluere en aksjon og sammen komme frem til endringer i neste aksjon. Schön (2013) trekker frem dialogen som viktig. Jo mer man forstår, jo mer danner man seg en formening. Det gir grunnlag for bedre innsikt i egen utvikling og læreprosess. De ulike aksjonene i aksjonsforskning skal føre til en endring for gruppen, men også det enkelte individ.

Ifølge Eikeland (2019, s. 48) er aksjonsforskere opptatt av at forskningen skal være praksisnær og nyttig og at alle skal få være med på forskningsprosessen. Som lærerforsker kjenner man sitt praksisfelt og utfordringene som man ønsker kunnskap om. Det er et ønske at alle som deltar, skal bidra like mye. Samtidig må man huske at man først og fremst er lærer for elevene og den som styrer prosjektet. Dette kan ifølge Eikeland (2006) være en utfordring knyttet til gyldigheten i aksjonsforskningen. Det er viktig å sikre at det som bli sagt er riktig, at det som blir gjort blir dokumentert så godt som mulig og at alt blir ærlig beskrevet (Sylte, 2017b, s. 445). Som lærerforsker vil jeg prøve å opparbeide meg de samme kritiske evnene som en utenforstående forsker vil ha. Ifølge Lewin (2017) er det en fordel å være to som forsker sammen fordi det da er lettere å tolke hendelser og drøfte sammen. Det kan være en styrke for prosjektet.

En forskningsprosess har som mål å finne ut av noe man lurer på. Jeg har valgt kvalitativ metode og hovedkategoriene er observasjonsstudier, intervjustudier og tekstanalyse. Det finnes mye variasjoner innenfor disse retningene (Skilbrei, 2019, s. 14). Kvalitativ data har til hensikt å belyse noe som er viktig. Man er opptatt av å forstå, fortolke eller dekonstruere det vi mennesker erfarer (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 11). Kvalitativ utdanningsforskning handler om å studere mennesker som samhandler i en praktisk situasjon. Praktikeren er ofte læreren som har erfaring og kunnskap innenfor sitt felt, men som trenger ny kunnskap. Ifølge Krumsvik og Jones (2019, s. 17) er det ingen selvfølge at selv om man har en lang yrkeskarriere og utdanning innenfor et felt, er det som blir gjort nødvendigvis riktig. Kvalitativ forskning blir i dag brukt innenfor alle samfunnsområder og fagfelt. Noe av kritikken som har vært rettet mot kvalitativ forskning, er nærheten til feltet og informantene

(Krumsvik & Jones, 2019, s. 19). Som lærerforsker kan dette være en utfordring i mitt prosjekt ettersom jeg kjenner elevene jeg skal forske på og sammen med. Det kan gjøre meg husblind og noe jeg må være oppmerksom på gjennom hele prosjektet. For å styrke gyldigheten i mitt prosjekt har jeg derfor valgt å bruke flere datainnsamlingsmetoder. Ifølge Bowen (2009, s. 28) kan det være en styrke for forskningen å kombinere flere metoder sammen, det kan skape troverdighet. Triangulering kan styrke et prosjekt eller kan avdekke svakheter ved at flere metoder brukes samtidig. Ved å bruke flere datakilder og datainnsamlingsmetoder kan dette styrke pålitelighet og gyldighet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 236). Det har blitt gjennomført dialogmøter, spørreskjema utfyllinger, observasjoner, loggskrivning og intervjuer med hver enkelt elev og individuelle intervjuer med lærere. Det har vært viktig for meg å få frem at elevenes stemme skal gjenspeile prosjektet.

Datamaterialet er samlet inn for å besvare problemstillingen, selv om datainnsamlingen kan utvikle seg annerledes enn hva man har tenkt (Skilbrei, 2019, s. 119). Selv om analysearbeidet i en kvalitativ studie bearbeides underveis og foregår parallelt med utviklingen i prosjektet, kan det ofte bli mye materiale som skal tolkes. Når jeg har tolket data og informasjon, har jeg brukt Winters seks prinsipper (Winter, 1989, s. 43). Dette er viktig kunnskap fordi det bidrar til å få frem sammenhenger mellom kunnskaps- og vitenskapssyn i aksjonsrettet forskning (Hiim & Hippe, 2001, s. 280). Det første prinsippet handler om refleksiv kritikk, det betyr at jeg som lærerforsker stiller meg kritisk til egne tolkninger og må finne andre metoder for å få frem en annen forståelse enn min egen. Jeg er ikke ute etter å finne sannheten. For å gjøre dette er logger, elevsamtaler, intervjuer og observasjoner viktige for å få frem elevenes oppfatninger – dette gjelder selvsagt både for ulikheter og likheter.

Det andre prinsippet, tolkningsprinsippet, er dialektisk kritikk. Det handler om å reflektere over fenomener og systemers sammenheng, samspill og endringsmuligheter. I undervisningen kan det være endringer som må gjøres underveis. Det kan være ulike årsaker til at undervisningen må endres. Et eksempel som kan trekkes frem her er omorganisering av undervisning på grunn av pandemien. I mars 2020 stengte skolen uten forvarsel og gikk fra skoleundervisning til hjemmeundervisning på én dag. Dette fikk konsekvenser for elevgruppen, og rammene ble endret.

Det tredje prinsippet handler om samarbeid med hverandre. Elevene blir oppfordret til å dele meninger og synspunkter med hverandre, ha respekt for ulikheter og se på meningsutvekslingen som utvikling. Det er viktig at alle lytter til hverandre og for å oppnå dette må alle være trygge og føle tilhørighet til gruppen. Et fjerde prinsippet er risiko. Læreforskeren må ut fra det som skjer kunne gjøre nye fortløpende vurderinger og slik endre undervisningen. Det kan for eksempel være at grovplanen må justeres fordi elever og andre involverte ønsker å gjøre det på en annen måte enn planlagt. Det er også viktig å være forberedt på at prosjektet kan ta en annen retning enn planlagt.

Det femte prinsippet handler om å se nye muligheter i handlingen, ny læring og undervisning. Dette gjøres ved at man søker motsetninger, ulikheter og spørsmål for å skape en endring. Det siste prinsippet er teori- og praksistransformasjonen som handler om handling og forståelse. Profesjonell pedagogisk forståelse spør handlingen, og handlingen spør forståelsen i en uendelig prosess (Winter, 1989, s. 67).

6.3 Metoder benyttet i datainnsamlingen

I dette prosjektet har jeg brukt ulike kvalitative metoder. Ifølge Johannessen, Tufte og Christoffersen (2016) er organisering og systematisering en forutsetning for forståelse. Selv om man i en kvalitativ studie vanligvis analyserer datainnsamlingen parallelt mens prosjektet utvikler seg, blir analysearbeidet først fullført etter at datainnsamlingen er avsluttet (Grønmo, 2016, s. 265). Det innsamlede datamateriale ble i hvert utviklingsforsøk plukket fra hverandre og satt inn i analysekategorier for at jeg skulle få en forståelse av de ulike utviklingsforsøkene og slik hjelpe meg å besvare problemstillingen.

Da alt datamateriale var samlet inn, var det viktig å organisere data slik at det ble en meningsfull inndeling. Tverrsnittbasert og kategorisk inndeling av data betyr å konstruere et system for å systematisere datamengden. Prosessen kalles også for kategorisk inndeling (Johannessen et al., 2016, s. 162). Her er det viktig at forskeren stiller spørsmål til eget materiale, rydder og strukturerer på en systematisk måte. Dette gjøres ved hjelp av teori og analytiske begreper (Leseth & Tellmann, 2018, s. 124). Et kjennetegn ved kategoriseringer er

at det alltid forenkler virkeligheten. Det er alltid mer komplekst og har alltid flere egenskaper enn kategorien kan romme (Johannessen, Rafoss & Rasmussen, 2018, s. 125). Analysere betyr å dele noe opp i mindre deler (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 37). Det første man bør gjøre er å redusere teksten man sitter med – som i mitt prosjekt inneholdt elevlogger, lærerlogger, spørreskjema, observasjoner, intervjuer og referater fra dialogmøter gjennom et helt år. Det andre er koding hvor man leser gjennom teksten som skal analyseres, og danner et bilde av hva som er typisk eller sentralt.

Gjennom alle utviklingsforsøk ble det gjennomført en grundig helhetlig dataanalyse av de ulike metodene som hadde blitt benyttet. Logger, spørreskjema, deltakende observasjon, intervjuer og referater fra dialogskjema ble systematisk delt inn hver for seg i et skjema slik at jeg skulle få en oversikt over dataen som ble samlet inn. Dette vil jeg kalle en deskriptiv analyse som representerer skjelettet til videre analyse (Postholm & Jacobsen, 2018). Deretter lette jeg etter sammenfallende eller ulike oppfatninger som elevene hadde, med tanke på hvordan de opplevde opplæringen i hvert utviklingsforsøk. På denne måten fikk jeg en god oversikt over utviklingsforsøkene og kunne gjøre endringer og forbedringer til neste utviklingsforsøk. Den samme fremgangsmåten brukte jeg i alle utviklingsforsøkene slik at jeg skulle få oversikt over all dataen som ble samlet inn.

For å kunne presentere og tolke data slik at det skulle gi meg mening og kunnskap kodet jeg materialet. Koding av materiale er en viktig fremgangsmåte for å få oversikt over innsamlet data. Koding handler om å brette opp teksten i temaer og kategorier (Postholm & Jacobsen, 2018). I en åpen koding fremstår kodene som en klassifisering og karakterisering av viktig innhold i datamaterialet (Grønmo, 2016, s. 267). Jeg dannet meg derfor en oversikt over datamaterialet. Hensikten med en åpen koding er at forskeren skal kunne oppdage overraskende og uforutsette mønstre og sammenhenger (Grønmo, 2016, s. 268). Etter hvert så utviklet jeg analytiske kategorier. Her brukte jeg begreper som var tilpasning, motivasjon, mestring, faglig sammenheng, yrkesdifferensiert praksis, praktisk arbeid og medvirkning. Deretter satte jeg like fargekoder på ord og begreper og merket detaljer og nyanser i materialet for å finne et mønster og for å se det hele i et større bilde (Skilbrei, 2019, s. 186). Her utarbeidet jeg nye kategorier; elevenes opplevelse, tverrfaglighet, medvirkning og arbeidslivspraksis. Jeg skrev inn uttalelser fra elevintervjuer, sitater fra loggene, elementer fra

spørreskjemaet og dialogmøter som jeg opplevde tilhørte samme kategori med samme fargekode. På den måten kunne jeg få en større forståelse for det innsamlende materialet. Som grunnlag for kategoriseringen lette jeg etter likheter og mønster i datainnsamlingen.

Lærerintervjuene ble analysert ved at jeg utarbeidet kategoriene; elevenes motivasjon og lærerens opplevelse av yrkesretting og relevans. Her satt jeg også inn fargekoder for å danne meg en helhetlig struktur for den videre analysen. Gjennom å sette fargekoder på ulike ord og begreper, ble det enklere for meg å se en sammenheng i datamaterialet. Jeg opplevde at jeg fikk god oversikt over alt datamaterialet samtidig som det var mulig for meg å analysere om noe uforutsigbart eller uventet kom frem. Etter analysen satt jeg igjen med fem kategorier.

Disse var:

- elevenes uttalelser om opplæringen (praktisk, yrkesdifferensiert, mestring)
- elevmedvirkning (medbestemmelse, tilpasset, variert, motivasjon)
- elevenes tilbakemeldinger om yrkesretting av undervisningen (relevant, sammenheng, praktisk tilnærming, faglig nivå)
- arbeidslivspraksis (engasjement, trygg, meningsfullt)
- lærernes tanker om yrkesrettet undervisning (samarbeid, økt arbeidsinnsats, tilpasning, nivåddifferensiering)

Disse kategoriene danner overskrifter i drøftingskapitlet og er basert på elevens og lærerens utsagn. Her har jeg støttet meg til teori, tidligere forskning, styringsdokumenter og egne refleksjoner når jeg har tolket funnene.

6.3.1 Dialogmøter

I dialogmøtene har elevene kommet med sine meninger, tanker, synspunkter, ønsker og frustrasjoner. Dialogmøtene ble gjennomført tre dager i uken med elevene og det ble skrevet referat fra hvert møte. Dialogmøtene med fellesfaglærerne ble gjennomført ca. hver tredje uke og referat ble skrevet. Dialogmøtene har vært viktige i prosjektet for å kunne jobbe godt sammen og for å skape en felles forståelse og samhold i elevgruppen. Det tok tid før alle elevene ble trygge i disse møtene og ytret sine meninger og tanker. Demokratiske prosesser og medvirkning har vært sentralt i dette prosjektet, og derfor valgte jeg å bruke mye tid på disse møtene. Vi startet ofte møtene med samtaler som ikke alltid var skolerelatert, og elevene fikk fortelle om hendelser i hverdagen. Ifølge Wenger (2004) gir praksisfellesskap

medlemmene en følelse av et trygt territorium. Da opplever vi at vi har kompetanse, og vi anerkjennes for den kompetansen vi har. Etter hvert som elevene ble trygge på hverandre, ble det et mer didaktisk fokus. Det innebar at oppmerksomheten ble rettet mot refleksjon, medvirkning, hva målet for undervisningen skulle være, rammebetingelser, faglig innhold, arbeidsmåter og vurdering (Hiim, 2010, s. 81). Hvert utviklingsforsøk ble avsluttet med en felles evaluering over perioden som hadde gått og sammen kom elevene og jeg frem til hvordan neste utviklingsforsøk skulle gjennomføres. Dialogmøtene som ble gjennomført med fellesfaglærerne, la grunnlaget for samarbeidsprosjektet på tvers av fag.

I det første utviklingsforsøket ble det brukt tid på å skape en god relasjon til elevene. Elevene var lite vant til å medvirke i egen læring. I starten var elevene stille og hadde få meninger om hvordan de ønsket undervisningene skulle legges opp. Det kan være at det i oppstarten av utviklingsforsøket hadde vært nok å gjennomføre ett dialogmøte fremfor tre i uken som ble gjort gjennom hele prosjektet. På en annen side var dialogmøtene viktige for prosjektet, og det la grunnlag for et godt samarbeid mellom meg og elevene og mellom elevene. Teknikken jeg brukte for å gjøre samtalene uformelle gikk ut på at alle fikk snakke fritt og komme med meninger. Det var interessant å se hvordan elevene ble tryggere og mer deltakende og delte sine meninger og refleksjoner. Når elevene ble tryggere og sikrere, hadde alle sammen egne tanker og meninger om hvordan undervisningen skulle gjennomføres. Elevene ønsket å arbeide med praktiske yrkesoppgaver hvor de fikk være med å bestemme løpet. De hadde også ønsker om temaer de ville fordype seg i. Det jeg opplevde etter hvert var at elevene ble flinke til å lytte til hverandre og samarbeidet med hverandre. Jeg prøvde å være forsiktig og ikke gripe inn når elevene snakket, og jeg opplevde at det ble en gjensidig tillit. Samtidig kunne dette være utfordrende hvis de hadde andre oppfatninger som ikke stemte med mine intensjoner for undervisningen.

6.3.2 Spørreskjemaet

Avslutningsvis i det første utviklingsforsøket ble det laget et spørreskjema til elevene (vedlegg 3). Den pedagogiske hensikten med spørsmålene var å kartlegge hva elevene hadde opplevd som bra eller mindre bra i undervisningen, både i fellesfagene og programfagene. På bakgrunn av svarene til elevene kunne jeg bedre legge til rette for undervisning i det andre

utviklingsforsøket. Jeg ønsket å vite hva elevene ville arbeide videre med i neste utviklingsforsøk både i programfagene og fellesfagene. Det var også viktig for meg å få innsikt i hva elevene tenkte og mente kunne bli bedre i undervisningen under det første utviklingsforsøket. Avslutningsvis skulle elevene gi en tilbakemelding på hva de ønsket mer av på veien videre. På denne måten håpet jeg elevene ville dele sine opplevelser, tanker og meninger slik at neste utviklingsforsøk kunne tilrettelegges for mer av det elevene opplevde som motiverende og relevant. Jeg ønsket at elevene skulle reflektere sammen om hvordan de erfarte undervisningen.

Når man bruker et skjema med spørsmål, kan det representere en lukket tilnærming. Forskeren må tenke over hvilke svaralternativer som er relevante (Postholm & Smith, 2017). Samtidig ifølge Grønmo (2016, s. 202) må den språklige utformingen av spørsmålene tilpasses utvalget, som i mitt prosjekt er elever. Språket må være forståelig for alle, og man bør ikke bruke fremmedord eller uttrykk som kan være vanskelig å forstå. Jeg ønsket å vite hvordan elevene opplevde undervisningen i det første utviklingsforsøket. Elevene ble delt inn i tre tilfeldige grupper, og hver gruppe skulle svare på skjemaet i fellesskap. Ved å etablere små grupper håpet jeg det ville bidra til engasjement hos elevene slik at de uten innblanding fra meg kunne diskutere og reflektere over undervisningen. Her opplevde jeg at elevene ble ivrige og diskuterte seg imellom. Elevene ga tilbakemelding på at skjemaet var enkelt å forstå og det var klart formulert. Det var ulikt hvor omfattende elevene skrev i skjemaet. Noen elever skrev mye tekst og hadde mange tanker om hvordan undervisningen hadde vært, mens andre skrev mer i stikkordsform. Det jeg opplevde som utfordrende ved bruk av spørreskjema som form, var at enkelte skjemaer var lite utfylt. Jeg måtte i etterkant gå igjennom skjemaene med elevene for å få kartlagt hva elevene mente. Ved å diskutere og reflektere over svarene til elevene i fellesskap bidro dette til at elevene engasjerte seg og kom med synspunkter og meninger. Det la et godt grunnlag for refleksjon i evalueringsmøtet når første utviklingsforsøk var ferdig. Samtidig opplevde jeg at elevene hadde mer utbytte av dialogmøtene og samtalene vi hadde der. Jeg valgte derfor ikke bruke spørreskjema i de to andre utviklingsforsøkene.

6.3.3 Logger

For å få et innblikk i elevenes refleksjoner og opplevelser ble det skrevet logger etter hver undervisningsdag. Elevenes logger skulle gi meg nyttig informasjon om hvordan elevene

opplevde undervisningen og egen læreprosess. Det at elevene skriver logger kan bidra til at lærerforskeren får tak i enda flere opplysninger om hvordan elevene opplever undervisningen (Postholm & Moen, 2018, s. 61). Ifølge Kversøy (2015, s. 83) kan logg bidra med mye ustrukturert data med ulike perspektiver, men at loggen har som mål og være et utviklingsredskap og slik er læringsfremmende. Det kan bidra til at elevene i større grad utvikler seg til reflekterende praktikere (Schön, 2013).

Ifølge Postholm (2007) bidrar refleksjonslogger som elevene skriver, et bindeledd mellom lærer og elev. I disse loggene kan elevene gi uttrykk for sine opplevelser og erfaringer og reflektere over arbeidssituasjonen. Samtidig kan elevene oppleve at deres stemme blir hørt. Ved oppstart av skoleåret synes elevene det var utfordrende å skrive logg. Med dette som bakgrunn, ble elevene og jeg enige om at jeg skulle lage et skjema som de kunne få skrive inn i både etter undervisningen og etter arbeidslivspraksis (vedlegg 6 og 7). Det var også viktig for elevene å velge om de ønsket å skrive navnet sitt i loggen de skrev. Et av målene for at elevene skulle skrive logg var å finne ut av hvordan elevene opplevde undervisningen slik at jeg fikk innsikt i hva elevene opplevde som relevant og motiverende. Samtidig som jeg ønsket tilbakemelding på hva elevene syntes var utfordrende og lite relevant. Det var også interessant for meg å sammenligne egne logger og observasjoner for å se om det sammenfalt med elevenes logger. Elevloggene utgjorde den største delen av datainnsamlingen. Informasjonen jeg fikk fra loggene kunne hjelpe meg til å planlegge videre undervisning. Gjennom loggene fikk jeg verdifull innsikt i hvordan elevene opplevde undervisningen og å være deltakere i prosjektet. I det første utviklingsforsøket skrev elevene refleksjonslogg om hva de syntes om undervisningen. Det ble satt av en halv time på slutten av dagen hvor elevene skrev logg. Enkelte av elevene skrev lite i loggene sine. Det kan være at jeg har gått glipp av viktig informasjon, og derfor ble det viktig å benytte flere metoder for å sikre empirigrunnlaget.

Lærerloggene ble skrevet etter observasjoner og samtaler med elevene. Jeg hadde loggbok tilgjengelig i undervisningen og skrev ned observasjoner og refleksjoner underveis. En loggbok kan være et nyttig refleksjonsverktøy i lærerens utviklingsarbeid (Postholm, 2007, s. 240). Ved å reflektere over handling, tenker vi tilbake på det vi har gjort og det kan bidra til nye muligheter og resultater (Schön, 2013). I enkelte undervisningssituasjoner valgte jeg ut hva som skulle vektlegges for å skape mer struktur i lærerloggene. Jeg valgte meg ut noen få punkter som jeg observerte og reflekterte over i lærerloggene. Lærerloggene ga meg innsikt i

hvordan egen undervisning kunne endres og bedres. Videre ga læreloggene meg en struktur hvor jeg skrev ned det jeg observerte i undervisningen. Enkelte dager skrev jeg stikkord og satt meg ned i etterkant og skrev mer utfyllende hva jeg hadde observert i undervisningen. Andre dager beskrev jeg mer utdypende arbeidsmetoder, engasjement og hvordan elevene medvirket i eget læringsarbeid. Jeg opplevde noen ganger at jeg mistet fokus på det jeg skulle observere og notere i loggboken. I loggboken min skrev jeg ned noen punkter som jeg mente var viktig å observere spesielt den dagen eller uken. Dette gjorde jeg for å få mer oversikt og struktur på hva som var viktig å observere.

6.3.4 Observasjoner

En observatør hører, ser, lukter og opplever det som skjer i en virkelig situasjon. Som lærerforsker har man en problemstilling som er retningsgivende for observasjonen (Postholm & Moen, 2018, s. 57). Et annet begrep som kan brukes om observasjonsstudier er feltarbeid. Det handler om å være til stede i et miljø og observere feltet (Skilbrei, 2019, s. 58). I rollen som observatør skal man ha et analytisk blikk på det som skjer og legge merke til hva de andre gjør og sier. Samtidig som du også søker svar på antakelser eller ser etter samhandling mellom de andre (Fangen, 2010, s. 90). Det å forske i egen praksis ga meg muligheten til å observere elevene i deres eget miljø. Samtidig krever det mye av meg som lærer og lærerforsker, fordi det er et felt jeg er en del av hver dag. Ifølge Skilbrei (2019) kan det være en styrke for forskeren at man ikke er en insider. Likevel har jeg valgt å forske på et tema som engasjerer meg og som jeg er opptatt av å belyse etter mange år som lærer på videregående skole. Det er også bakgrunnen for mitt engasjement og ønske om å skrive denne masteroppgaven. Jeg tror at jeg som deltaker selv i dette prosjektet, kan komme nært praksissituasjonen og kaste lys over den utfordringen min problemstilling tar for seg. Samtidig er det lett å miste fokus fordi det i en undervisning skjer andre ting som ikke omhandler prosjektet. En utfordring i prosjektet var at jeg ikke alltid planla hva jeg skulle se etter. Samtidig opplevde jeg at jeg fikk et godt innblikk i undervisningen og raskt kunne gjøre endringer ved behov. Når jeg erfarte at jeg fikk mer trening i å observere, opplevde jeg at observasjonene ble mer systematiske og planlagte. I og med at elevene og jeg var sammen tre dager i uken ble det til at jeg valgte ut hva jeg konkret skulle observere. På denne måten kunne jeg en uke ha fokus på hvordan eleven medvirket i eget læringsarbeid. En annen uke kunne jeg ha søkelys på hvordan eleven satte i gang med egen arbeidsoppgave og hvordan

motivasjonen til eleven var for yrkesoppgaven. Videre var det viktig for meg å observere elevene når de fikk yrkesdifferensierte yrkesoppgaver, og da var det dette jeg brukte mest tid på å observere.

Jeg reflekterte også mye over møtene jeg hadde med elevene som var ute i arbeidslivspraksis. Selv om jeg ikke fikk det samme innblikk her som jeg hadde i egen undervisning, var dette også viktig observasjoner. Når jeg møtte elevene ute i arbeidslivspraksis, observerte jeg for eksempel at de virket glade, og at de var ivrige når det kom til å vise meg rundt på egen arbeidsplass og fortelle om egne arbeidsoppgaver. Ifølge Fangen (2010) er idealet å gå inn i feltet med et åpent sinn samtidig som man har kunnskap nok til å nærme seg feltet på en hensiktsmessig måte (Fangen, 2010, s. 47). Deltakende observasjon bidro til at jeg fikk et mer helhetlig perspektiv på undervisningen. Dette var en viktig metode for å kunne legge til rette for undervisning for elevgruppen.

6.3.5 Semistrukturerte intervjuer

«Det kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå verden sett fra intervjupersonens side» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). Kvalitativ forskning er opptatt av å studere det situerte, det som skjer der og da i en gitt sammenheng (Krumsvik, 2019, s. 33). Derfor er kvalitativ metode godt egnet for en praksisnær forskning fordi man er interessert i et spesielt område. Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å forstå personen man intervjuer eller se det fra hennes eller hans perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 42). Jeg ønsket å forstå hvordan eleven opplevde undervisningen, hva som motiverte dem til å gjennomføre yrkesoppgaver og hva de opplevde som lite relevant. Jeg ønsket å få frem deres stemme i intervjuene.

Jeg jobbet mye med intervjuguiden min for å få frem relevante spørsmål knyttet til problemstillingen, men jeg ønsket ikke at den skulle være for stram (vedlegg 4). Det skulle være rom for spontanitet og mulighet for å stille oppfølgingsspørsmål. Intervjuene jeg gjennomførte med lærere og elever vil jeg kalle semistrukturerte intervjuer. Intervjuguiden ble brukt fleksibelt og var ikke helt styrende for intervjuene slik at jeg kunne stille oppfølgingsspørsmål ut ifra hvordan intervjuet utviklet seg. I intervjuguiden jeg utarbeidet til

elevene var jeg interessert i deres meninger, tanker, opplevelser og holdninger til hvordan de hadde erfart undervisningen gjennom skoleåret. Derfor handlet spørsmålene om hvordan elevene hadde opplevd undervisningen, egen utvikling og hvordan de hadde opplevd å være ute i arbeidslivspraksis. Den pedagogiske tanken bak spørsmålene var å få bedre innsikt og forståelse i hvordan elevene hadde opplevd egen lærings situasjon dette skoleåret ved å legge til rette for en mer praktisk opplæring, yrkesretting, medvirkning og arbeidslivspraksis.

Intensjonen bak spørsmålene som mine kollegaer også skulle stille, var om det hadde skapt motivasjon, effekt og resultater i elevgruppen når undervisningen hadde vært yrkesrettet (vedlegg 5). Jeg ønsket å høre lærerens tanker på hvordan de opplevde å yrkesrette undervisningen for elevene. På denne måten kunne jeg få en tilbakemelding på hvordan resultatene hadde vært i elevgruppen når undervisningen hadde vært yrkesrettet. I et semistrukturert intervju bør intervjuer klargjøre hva man ønsker å vite noe om og hvordan man best mulig oppnår den ønskede kunnskapen (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 26). Spørsmålene ble i forkant levert ut til elever og lærere slik at de som skulle intervjues kunne forberede seg på spørsmålene. Ingen av intervjuene ble tatt opp på lydbånd. Elevene som ble intervjuet, fikk selv bestemme om det skulle brukes lydbåndopptak, men flere av elevene ønsket ikke dette og derfor ble det i fellesskap bestemt at det ikke skulle brukes. En av fordelene ved ikke å bruke lydbåndopptak er at man må stole på hukommelsen sin, stole på empati og erindringer og slik skrive ned hovedelementene. Samtidig kan det være distraherende å skrive notater samtidig som man intervjuer, og det kan avbryte samtals frie flyt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). Det betyr at viktig informasjon kan gå tapt. Jeg satte derfor av tid rett etter hvert intervju for å renskrive notatene. For å kvalitetssikre intervjuene, fikk elever og lærere utskrift av sitt intervju til gjennomlesning, korrigerings og godkjenning. Dette var for å kvalitetssikre materialet (Grønmo, 2016, s. 172).

Det narrative intervjuet handler om å få enkeltpersonen eller en liten gruppe til å fortelle en detaljert fortelling eller livserfaring. Det handler om å skape tillit og en atmosfære som inviterer forskningsdeltager til å snakke åpent (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 119). Elevene ble intervjuet hver for seg. Noen av intervjuene ble gjennomført på skolens verksted/salong, andre ble gjennomført ute på skolens område. Jeg opplevde at vi var på nøytral grunn og i kjente omgivelser for eleven som ble intervjuet. Eleven og jeg satte oss ned sammen, og jeg

stilte spørsmål fra intervjuguiden og noterte. Det var viktig å skape en trygg stemning og få elevenes stemme frem. Et mål med forskningsintervjuet var å oppnå forståelse og dybde av intervjuobjektets meninger og erfaringer (Leseth & Tellmann, 2018, s. 72). Jeg gjorde en avtale med hver enkelt elev slik at vi ikke ville bli avbrutt. Gjennomføringen av de tre lærerintervjuene ble gjennomført i et klasserom. Disse intervjuene var mer utfordrende å få til grunnet tidspress for lærere. I ettertidens klokskap ser jeg at disse intervjuene burde vært gjennomført i slutten av mai. Intervjuene ble gjennomført rett før skoleslutt hvor det var noe utfordrende for lærerne å finne tid.

6.4 Gyldighet og pålitelighet

Gyldigheten i kvalitativ forskning handler om i hvilken grad forskerens fremgangsmåte og funn på en riktig måte reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten (Johannessen et al., 2016, s. 230). Ifølge Grønmo (2016, s. 241) er gyldigheten høy hvis undersøkelsesopplegget og datainnsamlingens resultater er relevante for problemstillingen. Jeg har i den kvalitative forskningen benyttet meg av flere metoder for å belyse de ulike sidene i problemstillingen min. Feltarbeidet er viktig når lærerforskeren forsker i egen praksis, og lærerforskeren må være klar over at det kan dukke opp gyldighetstrusler i feltarbeid (Krumsvik, 2019, s. 192). Derfor er det viktig at lærerforskeren er oppmerksom på sin egen subjektivitet. Det å bruke ulike metoder ved å triangulere kan styrke prosjektet fordi det da blir samlet inn flere data som belyser problemstillingen. Det kan øke gyldigheten og troverdigheten.

For å ivareta gyldigheten har det vært viktig å ivareta elevenes stemme på en troverdig måte ved å vise elevenes opplevelser og praksis. Elevene har gjennom hele prosjektet vært med på å ta felles avgjørelser som omhandlet innhold i undervisningen og læreprosesser. Som lærerforsker har jeg vært bevisst på å vise tillit og trygghet, og at alle elevene skulle oppleve at de ble ivaretatt. Aksjonsforskning gir læreren mulighet til å forske i egen praksis med elever. Ifølge Gjøtterud (2020) kan forskning i egen praksis bidra med struktur når lærerforskeren skal dokumentere egen praksis og vise hvordan den utvikler seg over tid. Aksjonsforskning handler om å bearbeide praktisk erfaring gjennom dialog, indre dialog og i dialog – som i min studie – med elevene. Det å samhandle med eleven og være bevisst min

egen rolle i dette prosjektet har vært viktig. Det har vært viktig å sikre det som elevene har sagt, og dokumentere dette. Av den grunn har jeg valgt å benytte flere metoder.

Analysene har vært gjort gjennom kategorisering og sortering av data gjennom å finne mønstre og uttalelser som representerer flere. For å ivareta gyldigheten har jeg observert elevgruppen og skrevet lærerlogger. Elever og lærere har fått lese gjennom intervjuer og referater som har vært skrevet etter dialogmøter. Jeg har også drøftet resultatene med mine tre kollegaer som hadde klassen i fellesfag, for å få inn flere perspektiver. Det mener jeg bidrar til å styrke gyldigheten i mitt prosjekt. Sylte (2017b) påpeker at troverdig dokumentasjon er den som viser elevenes praksis, erfaringer og opplevelse på en slik måte at andre kan lære av det. Samtidig sier hun at forskeren skal være profesjonelt distansert til aksjonsforskerrollen i analysedelen (Sylte, 2017b, s. 459). Jeg har vært bevisst på at jeg kjenner elevene godt. En forsker som ikke kjenner feltet på samme måte som jeg gjør, ville kanskje tolket dataene på en annen måte. Jeg har vært selvkritisk når jeg har tolket dataene. Idealet må være når forskeren finner en posisjon hvor vedkommende både kan ha en analytisk distanse til det som observeres samtidig som vedkommende deltar selv (Leseth & Tellmann, 2018, s. 104). Jeg er i nær relasjon med både elevene og kollegene mine. Det kan være at andre som forsker innenfor samme felt som meg ville hatt andre funn innenfor samme felt. Samtidig opplever jeg at mitt prosjekt kan overføres til andre som underviser i yrkesfag. Mye av de utprøvingene i prosjektet som har vært gjort, er relatert til forskning og teori på feltet. Prosjektet tar for seg en relevant problemstilling som vil gjelde for mange som underviser i yrkesfag.

Påliteligheten handler om nøyaktigheten av undersøkelsens data og hvilke data som benyttes, måten den er samlet inn på og hvordan den bearbeides (Johannessen et al., 2016, s. 36). En måte å sikre påliteligheten på er å sikre at de som blir intervjuet har forstått intervju spørsmålene. Relasjonen mellom forskningsdeltaker og forsker er viktig. Det er ikke uvanlig at den som blir intervjuet tilpasser det de sier til det de tror intervjuer ønske å høre (West & Blom, 2017). Derfor er det viktig at intervjuer stiller oppfølgingsspørsmål underveis i intervjuet. Under intervjuet med elevene brukte jeg god tid på hvert intervju.

Demokratiske prosesser og medvirkning var viktig gjennom alle utviklingsforsøkene og la grunnlag for at elevene ble trygge på at deres meninger, tanker og refleksjoner var viktige.

Dette tror jeg la et godt grunnlag for å styrke intervjuenes pålitelighet. Alle intervjuene ble basert på frivillighet. Alle data som er samlet inn i dette prosjektet er bygget på frivillig medvirkning. Det har vært opp til hver enkelt elev om de ønsket å skrive logger, besvare spørreskjema og delta på intervju. Alle elevene bidro gjennom skoleåret, og vi har hele veien hatt en åpen dialog. Selv om jeg har vært lærer for elevene, og det åpenbart finnes et maktforhold her, tror jeg ikke det har påvirket elevenes stemme i dette prosjektet. Jeg tror faktisk at det har vært en fordel at jeg har vært en «insider» i prosjektet fordi det har gitt meg unik tilgang til et felt jeg ikke ville hatt hvis jeg kom utenfra. Johannessen et al. (2016) hevder at forskeren skal opptre som både forsvarer, anklager og dommer. Hvis forskeren kan gi en åpen og detaljert fremstilling under hele forskningsprosessen, og det er mulig å spore dokumentasjonen av data, metoder og avgjørelser gjennom prosessen, styrker det påliteligheten (Johannessen et al., 2016, s. 230). Tilrettelegging av undervisning for elever som har ulike læreforutsetninger er en utfordring. Dette prosjektet viser at ved tidlig elevinvolvering og tilrettelegging av undervisning, så utvikler elevene seg og opplever mestring og motivasjon. Dette kom spesielt frem under pandemien hvor skolen var stengt i tre måneder. Alle elevene fulgte opp skolen og fagene, og tilrettelegging ble gjort i samråd med eleven. Jeg vil si at måten prosjektet utviklet seg på kan indikere at det er behov for endringer innenfor eget programområde, men også innenfor andre yrkesfag.

6.5 Etiske betraktninger

Som lærerforsker har man en rolle det stilles både implisitte og eksplisitte krav og forventninger til – om hvordan man skal utøve sin praksis (Leseth & Tellmann, 2018, s. 145). Det har vært viktig for meg gjennom hele prosjektet og ta vare på alle elevene på en redelig og ordentlig måte.

Ved oppstart av skoleåret informerte jeg elevene om prosjektet mitt og hvilken rolle jeg hadde. Jeg fortalte elevene hvordan jeg planla å gjennomføre skoleåret og at logger, dialogmøter, observasjoner, et spørreskjema og intervjuer ville være metoder for å innhente data. Personvernet til elevene har vært viktig å ivareta. Det å ikke krenke elevene ved at identiteten deres blir kjent gjennom intervjuer og annen innsamlet data har vært viktig for meg. Elevene skrev også under på informert samtykke som ligger vedlagt som vedlegg 1.

Informert samtykke innebærer at den som undersøkes deltar frivillig, og at de når som helst kan trekke seg i prosjektet (Postholm & Jacobsen, 2018).

Som forsker har jeg ansvar overfor elevene som er med i prosjektet. Det vil alltid være en ujevn maktbalanse mellom meg og elevene. Dette har jeg reflektert mye over gjennom skoleåret. Jeg har vært læreren til elevene og hatt en nær relasjon til klassen. Dette er elever jeg bryr meg om og ønsker at skal lykkes. Samtidig har jeg gått ut av lærerrollen, tatt på meg forskerbrillene og forsket i egen praksis. Jeg har derfor diskutert og drøftet resultatene med kollegaer for å diskutere funnenes gyldighet. Ifølge Leseth og Tellmann (2018) vil de funnene som forskeren gjør være preget av forskerens teoretiske perspektiv, den metodologiske fremgangsmåten og den empiriske konteksten. Derfor er det viktig med refleksjoner og diskusjoner i tillegg til en åpenhet om fremgangsmåtene man har benyttet (Leseth & Tellmann, 2018, s. 145). Elevene og lærerne fikk lese gjennom de renskrevne intervjuene for å sikre at de gikk god for det som var skrevet. Jeg har valgt i dette prosjektet å beskrive tilretteleggingen som ble gjort for enkelte elever. Dette er godkjent av de elevene det gjelder. Det har vært viktig i mitt prosjekt å vise betydningen av enkelte elevers opplevelse av å få en opplæring som motiverer og som de mestrer. Samtidig er det en utfordring å være helt nøytral. Jeg ønsket at prosjektet skulle være åpent for elevene samtidig som jeg erfarte at ikke all informasjon var like vesentlig for elevene. Gjennom hele prosjektet informerte jeg elevene om hva dataene skulle brukes til. Samarbeidet mellom meg og mine tre kollegaer fungerte bra. Men jeg erfarte at det til tider kunne være utfordrende å dra et prosjekt man stod alene om. For prosjektets del var det viktig å prøve ut tverrfaglig samarbeid kontinuerlig gjennom skoleåret. Det lot seg ikke gjøre, og jeg måtte respektere at lærerne hadde sine planer som de måtte forholde seg til.

Det kan være at en utenforstående ville sett prosjektet med andre forskerbriller. Det har ikke vært mulig å være helt nøytral, men jeg har forsøkt å være bevisst den dobbeltrollen jeg har hatt. Derfor har det også vært viktig å benytte flere metoder som dokumentasjon i utviklingsforsøkene for å styrke påliteligheten og gyldigheten. Noe av det som er viktig i forskning er å gi innsyn slik at andre kan etterprøve det vi har gjort og ikke bare lese konklusjonen, men også følge stegene mot den. Det skal være mulig for andre og gjennomføre tilsvarende undersøkelser (Østbye, Helland, Knapskog, Larsen & Moe, 2013, s. 31).

6.5.1 Godkjenning av prosjektet

Ved oppstart av prosjektet høsten 2020 søkte jeg Norsk senter for forskningsdata (NSD) om godkjenning. Dette ligger vedlagt som vedlegg 2. NSD har som formål å sørge for at forskningen får lovlig tilgang til nødvendig persondata. Prosjektet er godkjent med en forenklet vurdering om at det ble gjort en endring i samtykkeskjema etter tilbakemeldingen fra NSD. Det ble gjort før elevene og mine tre kollegaer skrev under på samtykkeskjema. Personopplysningene er anonymisert og elevene og lærerne har samtykket både muntlig og skriftlig. De har gjennom hele prosjektet blitt informert om hvordan dataene skal brukes og oppbevares i ettertid. Det er knyttet noen etiske spørsmål til det å lede forsknings- og utviklingsarbeid, og det forutsetter at deltagelse i undersøkelsen er frivillig (Postholm & Jacobsen, 2018). Dette er spesielt viktig i dette prosjektet hvor det har vært tett kontakt mellom meg og elevene. Jeg opplevde prosessen med å skrive rapporten til NSD som lærerik og betydningsfull i forkant av igangsettelse av prosjektet. Det å reflektere over etiske retningslinjer før man skal i gang med å samle inn datamateriale opplevde jeg som viktig. Selv om jeg som lærer er vant til å ha taushetsplikt, og er kjent med hva det innebærer, har det gjennom hele prosjektet vært viktig for meg å ivareta elevenes og mine kollegaers anonymitet. Alt datamateriale som er samlet inn vil bli makulert i juni 2021.

6.7 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg beskrevet fremgangsmåten for prosjektet. Jeg har begrunnet forskningstilnærmingen; som har vært samarbeidende aksjonsforskning. Videre har jeg redegjort for metodene jeg har benyttet og min teoretiske tilnærming. For å ivareta prosjektets gyldighet og pålitelighet har jeg forklart hvordan data er samlet inn, og hvordan jeg har jobbet med analyseprosessen. Avslutningsvis er etiske betraktninger og refleksjon over egen forskerrolle tatt med. I neste kapittel vil jeg presentere resultater og analysere data.

7.0 PRESENTASJON OG ANALYSE AV DATA

I dette kapitlet vil jeg presentere resultater og redegjøre for de tre utviklingsforsøkene som ble gjennomført i prosjektet. Jeg har hentet empirien ved hjelp av dialogmøter, et spørreskjema, observasjoner, lærerlogger, elevlogger og intervjuer. Problemstillingen vil belyses i alle de tre utviklingsforsøkene. Det tredje utviklingsforsøket som opprinnelig var planlagt, ble endret grunnet skolestenging i forbindelse med koronapandemien. All undervisning ble gjennomført digitalt fra mars til mai våren 2020. I kapittel 8 vil jeg drøfte resultatene opp mot problemstilling, teorigrunnlag, tidligere forskning og styringsdokumenter samt egne refleksjoner.

7.1 Resultater fra det første utviklingsforsøket dokumentert med elevlogger, dialogmøter, spørreskjema og lærerlogger

Det første utviklingsforsøket omhandlet yrkesretting av fellesfagene, praktiske og differensierte arbeidsoppgaver og etablering av en arbeidslivspraksis plass for elevene. Resultater fra det første utviklingsforsøket er dokumentert gjennom elevlogger, lærerlogger, dialogmøter og spørreskjema. Det første utviklingsforsøket ble igangsatt ved skolestart. Flere av elevene ga raskt uttrykk for at de ønsket å arbeide praktisk, og at de var lei av teorifag. I programfagene arbeidet vi med å etablere arbeidslivspraksis plasser. Elevene fikk i oppgave å innhente informasjon om ulike bedrifter som de ønsket å søke arbeidslivspraksis plass hos. Samtidig hadde de yrkesoppgaver som omhandlet forventninger arbeidslivet har til en arbeidstaker. Elevene jobbet også praktisk med oppgaver som var relatert til kundebehandling, og ulike praktiske yrkesoppgaver som hårpleie og ulike klippeformer. Elevene som var usikre på yrkesvalget, fordypet seg i selvvalgt yrke. I norskfaget jobbet elevene med å skrive en CV som de skulle levere til arbeidslivspraksisstedet når de søkte praksis plass. Elevene fikk i engelskfaget jobbe med ulike faguttrykk som de ville ha bruk for i praksis. Naturfagslærer la til rette for en oppgave som omhandlet valg av miljøvennlige produkter og konsekvenser av å ikke ta miljøhensyn. Dialogmøtene ble gjennomført tre ganger i uken og lagt til starten av dagen. Disse møtene brukte vi til å snakke om hvordan undervisningen best mulig kunne legges til rette for den enkelte elev og elevgruppen. Spesielt viktig for elevene var det å snakke om arbeidslivspraksis plassen og dele erfaringer med

hverandre og meg. Dette ga også en mulighet til å snakke om hvordan elevgruppen – og den enkelte – opplevde undervisningen og gjøre tiltak og endringer raskt.

Yrkesdifferensiert undervisning

Elevloggene fra denne perioden viste at praktiske og yrkesdifferensierte oppgaver økte motivasjonen til samtlige elever. En elev skrev i loggen: «Å jobbe med denne oppgaven var veldig lærerikt og jeg lærer mye jeg kommer til å få bruk for. Jeg ble litt sliten i armene, men det var forventet og er noe man øver på». En annen skrev: «Veldig positivt og gøy, vi trenger flere slike praktiske oppgaver». Dette samsvarte også med mine lærerlogger, og jeg observerte at elevene jobbet aktivt i undervisningen. De fokuserte lite på hverandres oppgaver, og alle jobbet i sitt eget tempo.

Det fremkom i elevloggene at enkelte elever kunne oppleve det å jobbe praktisk som utfordrende, og en beskrev det slik i loggen sin: «Lærerikt, vanskelig, gøy, litt tregt til tider for alle trenger hjelp». En annen skrev: «Ganske kjedelig fordi jeg fikk det ikke til». Og en tredje beskrev det slik: «Når jeg ser andre jobbe virker det enkelt, når jeg gjør det selv er det noen ganger vanskelig». Det fremkom også at elevene ønsket å få være mer med på planleggingen av oppgavene i programfagene. De ønsket mer elevmedbestemmelse på hvilke typer yrkesoppgaver de skulle arbeide med på skolen, dette mente de vil skape mer motivasjon. En beskrev det slik i loggen: «Jeg blir flinkere når jeg får være med på å bestemme hva jeg skal lære». En annen skrev: «Det er fint at vi jobber med egne oppgaver så trenger vi ikke vente på hverandre, og vi lærer mer». Det sammenfalt også med mine lærerlogger at elevene ble mer aktive og engasjerte når de fikk prøve ut og eksperimentere selvstendig. En av elevene farget hår uten noen særlig forkunnskap om fargeteori, eleven prøvde ut ulike fargekombinasjoner praktisk, og resultatet på håret ble grønt. I etterkant satte vi oss ned og diskuterte resultatet ved bruk av fargestjernen. Vi snakket om hva som hadde skjedd, hvorfor håret hadde blitt grønt og hva eleven kunne ha gjort for å få et annet resultat. Sammen så vi på fargekartet og eleven sa: «Nå forstår jeg hvorfor det er viktig å se på fargestjerne i fargekartet når jeg skal blande farger». Ved neste forsøk så brukte eleven aktivt fargestjernen og fikk ønsket resultat på hårfargen.

Film var også noe elevene ønsket mer i undervisningen. Filmer som viste hårmoter, trender og inspirasjonsfilmer. Vi brukte noe film i undervisningen for å demonstrere ulike teknikker og metoder innenfor frisørfaget. Etter dette var det en som skrev i loggen: «Jeg har sett på to videoer, jeg tenker at vi burde gjøre dette mer». I et dialogmøte med elevene var det også flere som bekreftet at de ønsket mer bruk av film i undervisningen. Som en elev sa: «Jeg lærer best ved å se ting og så gjøre det med hendene mine, lesing er ikke noe for meg». En annen elev beskrev det slik: «En film gir deg mulighet til å se på noe flere ganger, du kan øve inn teknikker og bruke filmen som instruksjon – og det gir ofte inspirasjon».

Yrkesretting av fellesfag

Elevloggene viste at elevene opplevde at det var mer sammenheng mellom programfagene og fellesfagene. En elev skrev i loggen sin: «Jeg tenker at jeg vet en god del om miljøvennlig handel og produkter i frisørfaget, og jeg er forberedt på å skrive et debattinnlegg i norsktimen». En annen skrev: «Jeg har skrevet og lest meg opp om miljøets utfordringer og hva vi kan gjøre for å forbedre det i frisøryrket». Lærerloggen beskriver også at elevene opplever mestring og motivasjon når de jobbet med ett felles tema i programfagene og fellesfagene. Det skapte mer forståelse for faget de jobbet med. En elev beskrev det slik: «Nå forstår jeg hvorfor det er så viktig å ha en fin CV, fint å få hjelp av en norsklærer til å skrive, tror det hjelper når jeg skal søke jobb». Samtidig så fremkom det at de ønsker bedre tid på oppgavene de fikk i fellesfagene. De opplevde at undervisningen gikk raskt frem, og at de ikke alltid klarte å henge med på hva de skulle gjøre. Det gjaldt spesielt i fagene naturfag og matematikk.

Elevloggene viste også frustrasjon, en elev skrev i loggen: «Jeg synes det er kjedelig å skrive». Flere skrev at de ønsket mer egne oppgaver som de kunne jobbe selvstendig med, spesielt i fagene naturfag og matematikk. I disse timene ble det mye tavleundervisning. Det var også et ønske om en ekstra ressurslærer i matte og naturfag. En skrev i loggen: «Jeg trenger masse hjelp hele tiden og må alltid vente lenge så jeg glemmer hva jeg skulle ha hjelp til». Dette sammenfalt også med mine lærerlogger og fra dialogmøtene jeg hadde med lærerne. Det kom frem at det var lettere for læreren å differensiere og yrkesrette undervisningen når det var to lærere til stede i undervisningen. I de fagene hvor det var satt inn ressurslærer, ga det mulighet til å dele gruppen opp slik at gruppen ble mindre og hver enkelt elev fikk mer veiledning og hjelp.

Arbeidslivspraksis

I spørreskjemaet, logger og dialogmøter kom det frem at arbeidslivspraksis var noe nesten samtlige av elevene opplevde som lærerikt og positivt. Flere av elevene ønsket å være mer ute i arbeidslivspraksis. Dette snakket vi mye om på dialogmøtene vi hadde sammen. Elevene utvekslet erfaringer og diskuterte hvordan de løste de ulike arbeidsoppgavene de utførte. En elev fortalte at hen var veldig nervøs for å ta imot bestillinger på telefonen fordi hen var så redd for å gjøre feil. Denne erfaringen var det flere av elevene som hadde, og vi diskuterte hvordan de kunne trene på dette. Flere av elevene som ønsket å være ute i praksis hver uke, fortalte at de opplevde skoleuken mye mer motiverende når de visste at de skulle på «jobb torsdag». En elev fortalte at hen hadde vært lite tilstede på skolen i 10-klasse. Eleven sa: «I fjor var jeg nesten ikke på skolen, falt helt ut, i år har jeg vært på skolen nesten hver dag fordi vi jobber på en annen måte. Her er det både skole og jobb». De opplevde det som positivt og motiverende å være i arbeidslivspraksis, og flere beskrev det slik: «Gleder meg til å treffe de jeg jobber med». En elev sa på dialogmøtet: «Uken blir plutselig ikke så tung og lang når jeg vet jeg skal i praksis». Flere fortalte at de følte seg som en del av fellesskapet og ble inkludert inn i praksisfellesskapet på praksisstedet. Det kom også frem at noen av elevene hadde vært nervøse for å være i arbeidslivspraksis, men så fort de ble kjent med dem som jobbet der så gikk det fint. En sa: «Jeg gruet meg veldig, men alle var så snille mot meg». I mine lærerlogger reflekterer jeg over det elevene opplever som viktig, og det var for samtlige å møte de ansatte i bedriften. Det trakk alle elevene frem som det viktigste. Det var viktig for elevene at de opplevde seg som en del av praksisfellesskapet. Hva de faktisk lærte var de mindre opptatt av å diskutere i det første utviklingsforsøket. Samtidig er det verdt å nevne at ikke alle opplevde arbeidslivspraksis som like relevant. En beskrev det slik i loggen: «Føler at jeg bare rydder og vasker, jeg får egentlig ikke så mye ut av å være i praksis».

7.1.1 Resultater fra det første utviklingsforsøket dokumentert med spørreskjema

Elevene ble delt inn i tre grupper hvor de i felleskap skulle beskrive hvordan de hadde opplevd undervisningen i første utviklingsforsøk. Jeg utarbeidet et skjema med noen punkter der elevene skulle beskrive hva de syntes hadde vært bra, hva de ønsket mer av og hva som ikke hadde fungert optimalt. Det kom helt klart frem at elevene ønsket praktisk yrkesdifferensiert arbeid. Det at de fikk arbeide praktisk fremstod som både positivt og viktig, og det at undervisningen var yrkesdifferensiert var viktig. Det økte motivasjonen for samtlige

elever. En gruppe beskrev det slik: «Det er viktig at vi får prøve mye selv og gjøre ting selv». En annen gruppe skrev: «Vi vil bare fortsette å lære nye ting, det er så kjedelig når man bare gjør det samme». En annen gruppe skrev: «Vi ønsker praktisk arbeid og skrive logg». Det kom også frem at en gruppe ønsket mer yrkesdifferensierte og selvstendige oppgaver. I skjemaet beskrev de det slik: «Jobbe fortere. Når noen henger igjen, må alle vente på dem og da får vi ikke lært noe nytt». Dette diskuterte vi på dialogmøter og samtlige var enige om at det var viktig at alle fikk jobbe i eget tempo. Noen ønsket lenger tid på oppgaver, mens andre ønsket å arbeide raskere. Det sammenfaller også med mine lærerlogger: Jeg observerte både elever som trengte lenger tid på yrkesoppgaver og andre som trengte mer utfordrende oppgaver. Det var også to grupper som skrev at de ønsket å være med på planleggingen av temaer og oppgaver, de ønsket mer elevmedvirkning og de skrev at de likte «oppgaver vi har vært med på å lage, konkrete oppgaver hvor vi får bestemme».

Når det kom til hvordan elevene opplevde undervisningen i fellesfagene, så trakk de frem yrkesretting i fellesfagstimene som noe de ønsket mer av. En elev beskrev det slik: «Nå henger det mer sammen for meg at jeg må bli bedre i engelsk fordi det er mange kunder som bare snakker engelsk». En annen sa: «Det er jo ganske fint å vite litt om økonomi og sånt hvis man skal starte egen bedrift en gang». På dialogmøtene var det flere elever som ønsket at enkelte fellesfag skulle være mer yrkesrettet, samtidig var noen elever fornøyd med at undervisningen var litt variert. En elev skrev: «Det er fint med begge deler, og at undervisningen er litt blandet, da blir det mer morsomt». En annen sa på dialogmøtet: «Jeg vil helst jobbe praktisk hele tiden på verkstedet og gjøre alle oppgavene der». En gruppe skrev: «Vi ønsker oss en lærer til som hjelper oss i matte». Det kom også ulikt frem hvordan elevene opplevde undervisningen i de ulike fagene. En gruppe beskrev det slik: «Vi ønsker å jobbe i stillhet. De som ikke forstår, må bare trene slik at de forstår. Vi vil jobbe i stillhet». Det sammenfalt også med mine lærerlogger hvor jeg beskriver at elevene er rolige, snakker lite og alle fokuserer på egne oppgaver. Elevene var åpne om at de opplevde at de var faglig ulike, og at de tilegnet seg læring ulikt. Noen syntes undervisningen gikk for raskt frem, mens andre ønsker mer differensierte oppgaver og utfordringer og ro til å arbeide. Andre trengte mye hjelp og ble urolige. Og som en elev selv beskrev det: «Jeg mister fokus på hva jeg skal gjøre når oppgaven blir for vanskelig eller stor».

7.1.2 Oppsummering og refleksjon fra det første utviklingsforsøket

Dialogmøter, logger, spørreskjema, lærerlogger og deltagende observasjon opplevdes som relevant i første utviklingsforsøk. Dialogmøtene ble igangsatt for at elevene skulle involveres i utviklingsforsøket. Disse møtene var en samlingsstund på morgningen som ble gjennomført tre dager i uken.

En av årsakene til at dette ble prøvd ut dette skoleåret bygger på tidligere erfaringer. Jeg har erfart at mange elever møter sultne og trette på skolen, og det tar tid før de kommer i gang med arbeidsoppgavene. Samtidig ga disse møtene mulighet til å samle elevene til felles samtaler og få alles stemme frem. Samtlige elever var enige om at disse møtene hadde vært viktig for perioden. Spesielt i avslutningsfasen, når dialogmøtene var godt innarbeidet, var det en viktig arena for å diskutere ulike faglige problemstillinger samtidig som elevgruppen og jeg ble bedre kjent med hverandre. Jeg observerte hvordan gruppen fra august frem til november utviklet seg, og hvordan flere involverte seg i yrkesoppgaver, egne arbeidsmetoder og at flere av elevene ble mer bevisste rundt hvordan de ønsker å lære. I mine lærerlogger beskrev jeg at elevene har godt læringsutbytte, og at alle jobber ut fra egne læreforutsetninger. De var veldig fokuserte på egne arbeidsoppgaver, og det var god stemning i gruppen.

Den praktiske tilretteleggingen av undervisningen opplevde elevene som motiverende og lærerik. Jeg observerte at hele gruppen var engasjert når de fikk arbeide med praktiske yrkesoppgaver som de var interessert i lære noe om. Det kom også frem i både logger og på dialogmøtene at de ønsket å jobbe med yrkesdifferensierte oppgaver. Elevene jobbet i ulikt tempo og med forskjellige læreforutsetninger. Jeg observerte at når de fikk muligheten til å fordype seg i eget arbeid, så var det en motivasjonsfaktor for samtlige.

Spørreskjemaet viste at elevene var fornøyde med at de fikk oppgaver i fellesfag som hang sammen med programfaget, men at det også her var et ønske om mer differensierte oppgaver. Selv om undervisningen i fellesfagene også til dels var yrkesrettet, var det fremdeles mye teoribasert undervisning som foregikk på tavlen. Mange av elevene syntes det var vanskelig å følge med i undervisningen spesielt der hvor det kun var én lærer som underviste. Elevene ønsket derfor en ekstra lærerressurs i disse fagene slik at de kunne få mer hjelp og veiledning i

små grupper. Det å ha en ekstra ressurslærer inne i klasserommet ga de fleste elevene tilbakemelding på som noe positivt. En gruppe skrev i skjemaet at det var «fint å få ekstra hjelp og støtte når vi trenger det». En annen gruppe skrev at det var «veldig bra med en lærer til, nå får alle hjelp når de trenger det – skulle hatt det i alle fag». Dette indikerer at elevene er opptatt av å gjennomføre fagene best mulig, og at det er viktig at de får hjelp og støtte raskt slik at de ikke mister motivasjon.

7. 2 Resultater fra det andre utviklingsforsøket

På bakgrunn av dialogmøter, logger og spørreskjemaet ble det bestemt at neste utviklingsforsøk skulle omhandle mer yrkesdifferensierte oppgaver, og elevene skulle delta mer i elevmedvirkning. Det ble også bestemt i felleskap med elevene at de som ønsket å være ukentlig ute i arbeidslivspraksis, skulle få mulighet til det. Det var to elever i gruppen som ønsket å prøve seg ut i en annen yrkesretning før de skulle søke vg2. I fellesfagene fortsatte vi å fokusere på å yrkesrette oppgavene der det var naturlig og lage mer differensierte elevoppgaver slik at alle elevene skulle oppleve mestring ut ifra sine forutsetninger. Behovet for ekstra ressurslærer i fagene naturfag og matematikk ble også meldt videre til skolens ledelse. Kroppsøvingslærer ønsket også være med i samarbeidet. Det har tidligere vært lite samarbeid mellom programfag og kroppsøving. Nå som mange elever var ute i arbeidslivspraksis, var det viktig at de fikk kunnskap om kroppsbruk og egen helse.

7.2.1 Resultater fra dialogmøtet med fellesfaglærere

Det ble satt inn ekstra ressurslærere i naturfag og matematikk slik at elevene fikk mer oppfølging, veiledning og hjelp i fagene. Samtidig ble oppgavene differensiert for hver enkelt elev. Styrkingen av enkeltelever og muligheten for å lage mindre grupper har gitt positive resultater for elevene ifølge lærerne. Lærerne ga tilbakemelding på at de opplevde karakternivået i gruppen ble mer stabilt, og at enkelte av elever hadde godt utbytte av tettere oppfølging.

Lærerne opplevde at yrkesrettingen av fagene ikke fungerte optimalt. Et eksempel som ble trukket frem av en lærer under et dialogmøte var: «Når elevene jobber innenfor eget interessefelt i fellesfagene uten at oppgaven er knyttet til noe de utfører i programfagene, blir elevene mindre motiverte og færre leverer inn oppgaver». En annen lærer sa: «Det er vanskelig å få alle elevene med seg. De har ulike nivå, og det blir vanskelig å legge til rette for at alle opplever relevante oppgaver».

De kunne likevel melde om mer aktivitet blant elevene når de jobbet med oppgaver som hang sammen med et produkt de jobbet med i programfagene. Her leverte elevene inn oppgaver, og de var mer motiverte for det faglige innholdet. Ifølge lærerne virket det som at elevene opplevde mer sammenheng mellom fellesfagene og programfagene. Det var flere elever som leverte inn oppgaver og holdt tidsfrister. Det fremkom også at det var utfordringer knyttet til å yrkesrette alle temaene som fellesfaglærerne skulle gjennom. Enkelte oppgaver er enklere å knytte direkte til et yrke, mens andre oppgaver kan være mer utfordrende å yrkesrette.

7.2.2 Resultater fra evalueringsmøte og observasjon

Det ble gjennomført et evalueringsmøte når andre utviklingsforsøk ble avsluttet. Her ble det lagt til rette for en felles samtale om hvordan elevene hadde opplevd andre utviklingsforsøk. For å få struktur på møtet ble elevene og jeg enige om at vi skulle gjøre oss ferdige med ett tema om gangen. Første tema omhandlet arbeidslivspraksis. Flere av elevene som hadde ønsket å fortsette å være ute i arbeidslivspraksis i en bedrift, hadde valgt å være ute en dag i uken. Elevene fortalte at de opplevde det å få være ute en dag i uken som positivt og motiverende. Jeg observerte at elevene nå fortalte mer om de ulike arbeidsoppgavene de hadde utført i bedriften, og at flere begynte å tenke på fremtiden. En elev fortalte: «Jeg får prøve og lærer mye i salongen, de er veldig flinke til å lære bort». En annen fortalte: «Jeg ønsker å være i bedriften for å kunne bli lærling der når jeg er ferdig med vg2». Samtidig fremkom det at elevene hadde fått ulike arbeidsoppgaver ute i arbeidslivspraksis, men alle var enige om at de lærte mye av å være ute i arbeidslivet.

De elevene som hadde prøvd seg innenfor andre yrker, ønsket nå å komme tilbake til frisørfaget og jobbe med det. Jeg stilte spørsmål om hvorfor de ønsket å gå tilbake for å

arbeide frisørrettet. En fortalte: «Det er fint å prøve ut andre yrker, men jeg har savnet å jobbe med hår». Det var en elev som ønsket praksis i et annet yrke og som hadde funnet et nytt praksissted. Eleven fortalte: «Det var kjempespennende å prøve noe nytt, selv om jeg egentlig hadde tenkt å være på skolen å ha YFF der. Fremdeles litt usikker på hva jeg vil bli, men liker godt å jobbe».

Jeg observerte at de fleste elevene opplevde yrkesdifferensierte yrkesoppgaver som relevant og lærerikt. De trakk frem at praktiske yrkesoppgaver var noe de alle ønsket å jobbe videre med. Her var hele gruppen enige om at det var motiverende og lærerikt. Flere av elevene trakk frem at det var lettere å lære når de fikk arbeide med yrkesoppgaver de fikk velge selv. En elev fortalte på dialogmøtet: «Jeg lærer mer av å snakke enn å skrive masse og lese». Dette var det flere av elevene som sa seg enige i. Samtidig så fremkom det at flere av elevene ønsket å jobbe enda mer yrkesdifferensiert og med flere helhetlige oppgaver. Flere av elevene hadde klare ønsker om hva de ønsket å lære mer om. En fortalte: «Jeg ønsker veldig å lære mer om fargeteknikker og få prøve det ut i virkeligheten». En annen fortalte: «Jeg ønsker å lære mer om ulike klippeteknikker». Elevloggene og lærerloggene fra andre utviklingsforsøk viste også at flere av elevene var engasjerte og motiverte for å arbeide mest mulig praktisk.

Hvordan elevene opplevde yrkesretting av fellesfagene var noe ulikt. De trakk frem at de hadde lært en del faguttrykk i engelsk, og at de opplevde det som nyttig. En elev fortalte på dialogmøtet: «Jeg opplever det motiverende når jeg kan lage en film på engelsk som handler om det jeg gjør praktisk, da får jeg vist hva jeg kan». En annen sa på dialogmøtet: «Jeg ser ikke alltid sammenhengen med det vi gjør i en mattetime og hvordan jeg kan bruke det». Når det kom til kroppsøvingsopgaven fortalte elevene at de opplevde den som veldig relevant. En elev sa på dialogmøtet: «[Det er] veldig fint å ha oppgave som går på faget og hvordan vi kan forebygge skader». En annen sa: «Her ser jeg en klar sammenheng med å være ute i praksis eller jobbe praktisk på skolen, viktig å ta vare på egen kropp». Samtlige elever var enige i at det var viktige at oppgavene var knyttet til noe de så på som nyttig kunnskap. Da først ble det relevant å lære mer om faget. Det var også noe variert hvordan elevene hadde opplevd å få inn ressurslærere i matte- og naturfagstimene. En elev sa: «Fint å få litt ekstra hjelp». En annen sa: «Jeg trenger ikke noe ekstra hjelp». En av elevene likte ikke at det var flere lærere inne i klassen samtidig. Vedkommende mente at det kunne være forstyrrende.

7.2.3 Resultater fra det andre utviklingsforsøket dokumentert med dialogmøter, elevlogger og lærelogger

Det andre utviklingsforsøket ble igangsatt i november og omhandlet mer arbeidslivspraksis i bedrift for elever som ønsket å være ute en dag i uken. Det var også elever som ønsket å prøve seg innenfor et annet yrke før de skulle søke et vg2-løp. Mer elevmedvirkning og yrkesdifferensierte praksisoppgaver var noe elevene ønsket i programfagene. Yrkesretting av fellesfagene med differensierte oppgaver var noe elevgruppen opplevde som positivt og motiverende, dette ønsket de seg mer av. Målet med dette var at alle elevene skulle oppleve mestring og motivasjon ut ifra sine læreforutsetninger og få en mer helhetlig tilpasset yrkesopplæring.

Yrkesdifferensierte undervisning

Elevloggene og lærerloggene fra andre utviklingsforsøk viser at samtlige elever ble motivert når de fikk jobbe yrkesdifferensiert med egne yrkesoppgaver og i eget tempo. I oppstart av andre utviklingsforsøk hadde alle elevene ønsket å jobbe med de ulike klippeformer og fargeteknikker. Enkelte av elevene tilegnet seg raskt ny kompetanse og ønsket større utfordringer. De utførte en helhetlig yrkesoppgave som bestod av klipp, farging og styling av hår. De brukte mye film hvor de kunne se på ulike teknikker og prøve ut disse. Det fremkom i loggene og på dialogmøtene at flere av elevene ønsket å prøve ut teknikker og eksperimentere selv før de ønsket veiledning. En elev skrev i loggen: «Det var litt kjipt i dag for farging gikk ikke så lett, og det er fortsatt litt igjen før jeg blir fornøyd, men det var gøy å øve på da». En annen skrev i loggen sin at det var «lærerikt og litt skummelt å klippe så mye hår for når det er borte, så kommer det ikke tilbake, men veldig gøy å lære og viktig å få jobbe selvstendig».

Andre elever skrev i loggen sin at de ønsket lenger tid på yrkesoppgaver. De skrev også at de ønsket støtte og veiledning og yrkesoppgaver med lavere vanskelighetsgrad. En beskrev det slik i loggen: «Har øvd og repetert og føler jeg får god øvelse og viktig å jobbe i eget tempo». En annen skrev i sin logg: «Hvis jeg øver og prøver så får jeg det til». Samtidig fremkom det fra siste del av andre utviklingsforsøk på dialogmøtene at samtlige av elevene opplevde mestring og motivasjon. Alle elevene ønsket å arbeide videre med praktiske yrkesoppgaver som var yrkesdifferensierte. På slutten av andre utviklingsforsøk arbeidet vi med stilhistorie hvor elevene fikk en oppgave som omhandlet «Rokokko møter graffiti». Her fikk elevene

velge selv hvilke produkt de skulle utarbeide. Samtlige av elevene laget en frisyre som var inspirert fra begge tidsepokene. Det fremkom i loggene og på dialogmøte at denne oppgaven hadde engasjert elevene. En elev beskrev det slik på dialogmøtet: «Det er spennende, lærerikt og variert fra resten av skoledagen». En annen elev sa: «Jeg liker å jobbe med nye utfordrende oppgaver som er praktiske». En elev skrev i loggen sin: «Jeg gleder meg til å starte på noe litt annerledes».

Yrkesretting av fellesfag

I loggene kom det ulikt frem hvordan elevene opplever yrkesretting av fellesfagene. En beskrev det slik i loggen: «Vi har lært faguttrykk i engelsk, og det er nyttig». En annen skrev: «Det er ganske separate fag, men noen ganger har vi om ting som hjelper oss i frisørfaget». På dialogmøte med elevene kommer det klarere frem hvordan de opplevde yrkesrettingen i fellesfag. Samtlige av elevene var enige om at når de arbeidet i fellesfagene med oppgaver som hadde klar sammenheng med det de gjorde i programfagene, opplevde de at det var relevant. En elev sa på dialogmøtet: «Det blir så mye mer realistisk når jeg skal skrive noe om det jeg gjør praktisk, enn når det bare er hentet fra en bok». Bedriftsøkonomi var noe de jobbet med over en periode i matematikkfaget, dette opplever samtlige som relevant. Både når det gjaldt egen privatøkonomi, men også bedriftsøkonomi og hvordan de kunne gå frem hvis de skulle etablere egen bedrift i fremtiden. Elevene ga tilbakemelding på dialogmøtene om at de opplevde det som positivt med ekstra ressurslærere i både matematikk og naturfag. En beskrev det slik: «Nå er det enklere å få hjelp, tror jeg skal klare eksamen». En annen sa: «Nå får jeg mye bedre karakterer enn i fjor, og jeg er veldig motivert for å få bra karakterer».

Prosjektet som ble igangsatt av kroppsøvingslærer, var noe samtlige elever opplevde som relevant. Oppgaven var et tverrfaglig samarbeidsprosjekt som omhandlet forebygging av belastningsskader i arbeidslivet. På dialogmøtet ble elevene ivrige og fortalte at de opplevde oppgaven som relevant og nyttig. En av elevene beskrev det slik: «Oppgaver som var direkte knyttet til yrke jeg har valgt, er lærerikt og spennende». En annen elev sa: «Når jeg er ute i praksis og jobber, så har jeg begynt å tenke på riktig arbeidsstilling og hvorfor det er viktig å ta vare på egen kropp og helse». Flere av elevene trakk frem at de hadde fått en god karakter på kroppsøvingsoppgaven. En elev sa: «Det er første gang jeg har fått over middels i gym, og det var til og med lærerikt å skrive oppgaven».

Arbeidslivspraksis

I oppstart av andre utviklingsforsøk ble det lagt til rette for at elevene kunne være ute i arbeidslivspraksis hver torsdag. Elevene som ønsket å fortsette i arbeidslivspraksis, skrev i loggene sine at de trivdes ute i bedriften, og at de opplevde det som lærerikt og motiverende. En beskrev det slik i loggen sin: «På skolen lærer du ikke så mye om hvordan det er å jobbe». En annen skrev: «Jeg får prøvd og lært mye i bedriften, de er veldig flinke til å lære bort». En annen beskrev det slik i loggen sin: «Jeg lærer mye i bedriften, det er mer virkelig enn på skolen». Det fremkom at elevene fikk delta mer i kunderelaterte arbeidsoppgaver i arbeidslivspraksisen. En fortalte på et dialogmøte at: «Jeg farget håret til en kunde i dag». En annen fortalte: «Jeg har fått en fast kunde som kommer til meg hver uke».

Elevene som valgte å forholde seg til den opprinnelige planen, begrunnet det med at de var fornøyde med at YFF ga muligheten til å kombinere skole og bedrift. En elev sa under et dialogmøte: «Jeg er veldig glad for at jeg får muligheten til å være både i salong og på skolen, på skolen kan jeg få prøve ut noe av det jeg ser frisørene gjør i salongen. I salongen blir det mest rydding og kanskje litt hårvask». En annen elev sa: «Jeg ønsker bare å ha undervisning på skolen, praksis var litt kjedelig». Noen ønsket å prøve et annet yrkesløp før de skulle søke seg til et vg2-løp. Dette begrunnet de med at de ønsket å bli sikrere på utdanningsvalget sitt. Vi diskuterte på dialogmøter om de ønsket å finne en ny arbeidslivspraksis plass innenfor et annet yrke, eller om de ønsket å prøve ut et YFF-tilbud på et av skolens verksteder. De fortalte at de har hatt det fint i arbeidslivspraksis, men at de var usikre på om det var frisør de ønsket å utdanne seg til. En elev uttrykte det slik på et dialogmøte: «[Det er] kjempefint å få vært ute i en salong og jobbe og få se hvordan det er i virkeligheten». En annen sa: «[Jeg er] veldig glad for at jeg fikk være i praksis på starten av året og virkelig se om det er noe for meg. Det kan være jeg velger frisør, men har lyst å prøve andre yrker også». Samtlige elever var enige om at det hadde vært lærerikt og positivt «å lære å jobbe».

7.2.4 Oppsummering og refleksjon fra det andre utviklingsforsøket

Målet for det andre utviklingsforsøket var at elevene skulle få være mer ute i arbeidslivspraksis dersom de ønsket det. Samtidig skulle elever som ønsket å prøve seg innenfor andre yrkesretninger, få prøve ut dette for å se om de kunne bli sikrere før de skulle søke et vg2-løp. Videre hadde jeg til hensikt at praktisk yrkesdifferensiert arbeid tilpasset den

enkelte elev og yrkesretting av fellesfagene, skulle styrkes med en ekstra ressurs i naturfag og matematikk.

I mine lærerlogger skrev jeg at elevene var engasjerte og jobbet aktivt i undervisningen. Elevloggene fra andre utviklingsforsøk viste også at elevene var mer motiverte for både oppgaver på skolen og ute i arbeidslivspraksis. Jeg observerte at elevene var blitt gode til å samarbeide, og at flere av elevene ønsket å samarbeide om konkrete oppgaver. I en av mine lærerlogger beskriver jeg: «Elevene virker så engasjerte og trygge på seg selv, de prøver seg frem og de er ikke så opptatte av om resultatet blir perfekt». Mange av elevene hadde også jobbet godt med ulike praktiske behandlinger på dukkehoder, men jeg opplevde at de nå ønsket å prøve seg ut på virkelige kunder. For at alle elevene skulle få erfaring med å utføre ulike kunderelaterte behandlinger eller å utarbeide produkter som var salgsrettet, ble det bestemt at elevene skulle etablere en elevbedrift i det siste utviklingsforsøket. Det ga også større muligheter til å trekke inn fellesfagene i siste periode og få til gode prosjekter som motiverte både i programfagene og fellesfagene.

7.3 Resultater fra det tredje utviklingsforsøket

På evalueringsmøtet diskuterte elevene og jeg hva siste utviklingsforsøk skulle omhandle. Flere av elevene ønsket å være ute i arbeidslivspraksis hver uke. Samtidig var det noen som ønsket å kombinere arbeidslivspraksis og muligheten til å være på skolen. Det ble også diskutert muligheten for etablering av elevbedrift. Dette engasjerte elevene, og det ble ivrig stemning i gruppen. Det å få muligheten til å utføre ulike frisørbehandlinger eller utarbeide produkter for salg var noe elevene ønsket å gjøre. Elevene hadde også her en del tanker på hvordan de kunne bruke matematikkfaget og norskfaget inn i etablering av egen bedrift. Bedriftsøkonomi var noe flere trakk inn som viktig for å kunne fastsette pris på behandlinger de ønsket å utføre eller produkt de ønsket å utarbeide. En elev sa: «Jeg har kjempelyst til å prøve å ha en ordentlig kunde som jeg har ansvaret for å gjøre fin». En annen sa: «Litt skummelt hvis kunden ikke blir fornøyd, men jeg skal gjøre mitt beste da». Elevene og jeg gikk i gang med å planlegge etablering av bedrifter. Alle elevene fikk ulike arbeidsoppgaver. Noen elever fikk ansvar for det økonomiske, andre for markedsføring og noen laget

kundelister og planla behandlinger og eventuelle produkter elevene skulle selge. Planen var at dette skulle gjennomføres som et tverrfaglig samarbeid med fellesfaglærere.

Skolen ble stengt ned den 13. mars 2020, og det fikk konsekvenser for det siste utviklingsforsøket. Undervisningen måtte gjennomføres digitalt, og det ble derfor gjort en del endringer. På det første dialogmøtet jeg hadde med elevene digitalt ble vi enige om at elevene skulle få velge arbeidsmetode på yrkesoppgavene. Flere av elevene ønsket å besvare oppgaven med tekst, mens andre elever ønsket å utføre yrkesoppgavene praktisk. I dette utviklingsforsøket ble det derfor lagt til rette for ulike pedagogiske løsninger for elevene. En elev var også ute i arbeidslivspraksis under hele perioden skolen var stengt og gjennomførte alle programfagene i bedrift. Det ble gjennomført lite samarbeid med fellesfaglærerne i denne perioden.

7.3.1 Resultater fra det tredje utviklingsforsøket dokumentert med dialogmøter, elevlogger og lærerlogger

Det tredje og siste utviklingsforsøket ble satt i gang i midten av februar. Målet med dette utviklingsforsøket var at elevene skulle jobbe med elevbedriften. På grunn av koronapandemien ble utviklingsforsøket noe endret. Elevene fikk fordypet seg i yrkesdifferensierte oppgaver og oppgaver de fikk i fellesfag. De fleste av elevene var ute i arbeidslivspraksis én dag i uken frem til skolen ble stengt den 13. mars 2020. Grunnet omgjøringen til nettundervisning, ble det gjort endringer i undervisningen.

Yrkesdifferensierte undervisning

I dette utviklingsforsøket ønsket elevene å etablere sin egen frisørbedrift. Her skulle elevene utføre frisørbehandling som hårklipp, styling av hår og hodebunnsmassasje. Elevene som ikke hadde frisøryrke som yrkesvalg, skulle ta seg av det administrative rundt elevbedriften. Elevene ønsket få prøve seg i realistisk kundebehandling før de skulle bistå kunder i sin egen frisørbedrift. På dialogmøtene fra denne perioden ble det gode diskusjoner om hvordan gruppen ønsker å gjennomføre behandlingene. En elev sa på møtet: «Det er viktig at vi får trene på det vi selv må bli bedre på, slik at kundene våre blir fornøyde». Elevene fordelte ansvarsoppgavene mellom seg, og jeg reflekterte over at de var aktive, engasjerte og at det var

et godt samspill mellom dem. En annen elev beskrev i loggen sin: «Jeg vil si jeg er ganske fornøyd med eget arbeid. Det er fint å få trent på et dukkehode før jeg skal prøve på kunder. Jeg kunne ha gjort noe annerledes, med fargene jeg brukte. Jeg hadde i så fall valgt 2 farger i stedet for 5 farger, noe som er veldig utfordrende også i og med at det var første gang jeg farget hår». Ifølge elevloggene opplevde elevene mestring og motivasjon og oppgavene som meningsfulle da de arbeidet med egne yrkesdifferensierte yrkesoppgaver.

Læreloggene mine viser også at jeg beskriver at elevene er aktive og engasjerte. Flere av elevene har klare ønsker om hva de vil fordype seg i. Jeg beskriver også at det er flere som jobber mer effektivt og blir raskere ferdig med yrkesoppgaven sin. Det kan virke som elevene motiveres av å få velge egne yrkesoppgaver som de fordypet seg i og av å få prøve seg frem med ulike teknikker og metoder. På bakgrunn av elevenes logger og dialogmøter kom det frem at de fleste opplevde denne perioden som meningsfull og lærerik. En av elevene sa under dialogmøtet: «Det er lærerikt når vi jobber sammen og i felleskap skal lage vår egen lille bedrift, man trenger alle i klassen». Dette indikerer betydningen av å jobbe i praksisfellesskapet mot et felles mål. Når elevene får jobbe med relevant yrkesvalg – og får være med å etablere en bedrift i felleskap – motiveres og engasjeres de og alle deltar i fellesskapet. I tillegg observerte og reflekterte jeg over de elevene som hadde opplevd arbeidslivspraksis som utfordrende og som kun ønsket å være i arbeidslivspraksis en kort periode. De var nå engasjerte og mer deltakende i arbeidet med å etablere egen bedrift på skolen. I elevenes logger og intervjuer kom det frem at de opplevde undervisningen som motiverende, og flere av elevene trakk frem at de så nytteverdien av å trekke inn matematikk- og norskfaget i etableringen av bedrift

Yrkesretting av fellesfag

I denne perioden ble det vektlagt enkelte yrkesoppgaver som var basert på yrkesvalget til elevene. På dialogmøtene trakk flere av elevene frem at oppgavene de hadde i kroppsøvningsfaget hadde vært relevant og nyttig. En av elevene sa dette på et dialogmøte: «Det har vært nyttig å lære om arbeidsskader og hvordan jeg kan forebygge dette fordi jeg vet at mange frisører får dårlig rygg». En annen trakk frem: «Det er motiverende når det blir yrkesrettet i kroppsøving for da er det ikke bare faglig teori, men knyttet til frisøryrket». Elevloggene viste at flere av elevene opplevde yrkesretting av fellesfagene som positivt og

lærerikt, men samtidig var de noe delt i opplevelsen. Noen elever ønsket mer yrkesrettede oppgaver, mens andre elever opplevde yrkesretting av fellesfag som lite relevant. En elev beskrev det slik i loggen sin: «Jeg liker best når vi har fagene hver for seg og ser ikke noe spesiell mening med at de skal knyttes sammen, for meg er det best å ha hvert fag for seg». Dette utsagnet kan indikere at elevene har ulikt utbytte av yrkesretting av fellesfag. For noen elever i gruppen skapte det motivasjon og mestring når fagene ble yrkesrettet, mens for andre elever var undervisningen meningsfull når fagene ble undervist uten videre sammenheng. En av elevene skrev i loggen sin: «Jeg opplever at undervisningen i (...) blir for enkel når læreren skal yrkesrette, jeg kjeder meg og vil ha andre oppgaver som jeg kan jobbe med». I lærerloggene mine reflekterer jeg også over hvordan vi bedre kan legge til rette for mer faglig sammenheng mellom fagene for enkelte av elevene. Jeg skrev dette i en av loggene mine: «Flere av elevene er positive og arbeidsomme når de jobber med prosjekter de kan knytte til andre fag, de virker mer motiverte og jobber effektivt». De fleste elevene hadde et godt utbytte av undervisningen når det ble lagt til rette for yrkesretting og tverrfaglige samarbeid, mens en elev ønsket at fagene skulle gjennomføres hver for seg. Dette kan tyde på at elevene har ulikt utbytte av yrkesrettet undervisning. Resultatene kan peke i retning av at det er viktig at alle elever får en undervisning som er tilpasset deres læreforutsetninger og evner, slik at de opplever undervisningen som relevant og tilpasset sine evner og forutsetninger.

Arbeidslivspraksis

På flere dialogmøter fortalte flere av elevene at de gledet seg til torsdag fordi da skulle de i arbeidslivspraksis. En beskrev det slik: «Skoledagene har vært lettere, og det har vært hyggelig å komme i praksis». En annen sa: «Jeg blir motivert av å veksle mellom skole og bedrift og føler at jeg har fått nytte av å være ut i bedrift hvor jeg har fått prøvd meg ut på å bli kjent med produkter, ta telefoner, lærer hvordan kunder blir behandlet. Jeg lærer av å se på hvordan de andre jobber». Elevgruppen delte også erfaringer med hverandre fra arbeidslivspraksisstedet. Et eksempel, som elevene reflekterte mye rundt, var et praksissted som var en frisørsalong. Frisørene klippet kunder gratis en dag i året mot at kunden donerte hår til barn som var diagnostisert med kreft. Håret ble så levert inn til en bedrift som spesialiserte seg på å lage parykker til barn. Her var det mange refleksjoner og etiske betraktninger som opptok elevene, både i forhold til hvordan disse barna hadde det, men også hvordan det var for en kunde å donere bort håret sitt til noen i en vanskelig livssituasjon som virkelig trengte hår. Selv om ikke alle elevene var i arbeidslivspraksis i det siste

utviklingsforsøket, utvekslet de erfaringer med hverandre. De elevene som ikke var ute i arbeidslivspraksis, trakk frem egne erfaringer fra sin praksisperiode i bedriften. De reflekterte sammen med de andre over erfaringer de hadde gjort seg fra da de var ute i arbeidslivspraksis. Samtidig så var elevene fornøyde med at arbeidslivspraksisen hadde vært basert på frivillighet og at ingen hadde blitt tvunget til å være ute i en bedrift. Et godt eksempel på det er utsagnet fra en elev på et dialogmøte: «Jeg vet at jeg til neste år må være ute i praksis og er motivert for det, jeg er glad for at jeg prøvde praksis dette skoleåret, men det ble litt tøft for meg». Dette kan indikere at det er viktig at elevene får en medbestemmelse om de gjennom et helt skoleår skal være ute arbeidslivspraksis. For noen elever så kan arbeidslivspraksis motivere og gi erfaring for en fremtidig yrkesutdannelse ved at de er ute i arbeidslivet en dag i uken store deler av skoleåret. Mens for andre elever så er det nok at de er ute en liten periode på vg1. Det gir tilstrekkelig innsikt i hva et eventuelt fremtidig arbeidsliv går ut på.

7.3.2 Resultater fra dialogmøter fra stengt skole grunnet koronaviruset

Den 13. mars ble skolen stengt og all undervisning ble gjennomført digitalt frem til 14. mai. Den planlagte elevbedriften ble inntil videre avsluttet. Det ble nå lagt til rette for at undervisningen skulle foregå hjemme hos den enkelte elev. Dialogmøtene med elevene ble gjennomført på den digitale plattformen Teams og ble bindeleddet mellom elevene og meg. I denne perioden var elevene lite motiverte for å skrive logger. En elev sa på et digitalt dialogmøte: «Kan vi ikke slippe å skrive logg nå, vi kan heller prate masse sammen». Dette var alle elevene enige i. En annen elev sa: «Vi skriver så mye hele tiden i alle fagene og jeg blir så umotivert av å bare skrive hele tiden». Så vi tok en felles beslutning på at vi oppsummerte dagen i felleskap muntlig, og at vi gjennomførte de digitale møtene.

På de digitale dialogmøtene kom det frem at elevene ønsket å arbeide litt ulikt, noen ønsket å arbeide med praktiske yrkesoppgaver, mens andre ønsket mer skriftlige yrkesoppgaver. En elev beskrev det slik: «Jeg synes det er bra at vi fikk med utstyr hjem slik at vi kan jobbe med hår og øve på å klippe, det hadde jeg i hvert fall savnet». En annen elev sa: «Jeg liker oppgavene hvor vi har mye frihet til å velge en del selv. Jeg liker også case-oppgavene vi har fått. Når vi får et utgangspunkt og vite hva kunden ønsker, så kan vi bestemme mesteparten av resultatet og stilingen på egen hånd».

Imidlertid var det også elever på møtene som sa: «Jeg synes det er litt vanskelig å jobbe med skolen hjemme, det er enklere når man er på skolen og gjør oppgaver der». For flere av elevene var denne perioden utfordrende, og elevene fortalte at de savnet skolen. Likevel viste elevene engasjement i gruppen. Hvis en av elevene uteble fra det digitale dialogmøte som var avtalt med gruppen, så ble det stort engasjement i gruppen for å få tak i medeleven. De fleste elevene jobbet i denne perioden hjemme med yrkesoppgaver, men for enkelte elever i gruppen ble det en mulighet for å utføre alle programfagene ute i arbeidslivspraksis. I loggene som ble skrevet fra denne perioden, kom det tydelig frem at det hadde vært lærerikt og motiverende å få være ute i arbeidslivspraksis over en lengre periode. En elev som var ute i arbeidslivspraksis da skolen var stengt, beskrev i loggen sin: «Jeg har fått gjøre det meste ute i bedriften, fra å ta imot kunder og betaling, og jeg har fylt på varer. Jeg har fått masse trening i å snakke norsk, og de har spurt om jeg vil jobbe der ellers også». Denne elevens utsagn kan indikere hvor viktig det er å få til et godt samarbeid mellom skolen og arbeidslivet slik at det er mulig å legge til rette for at enkeltelever kan gjennomføre programfagene ute i arbeidslivspraksis skulle mulighetene tilsi det.

7.3.3 Resultater fra gjenåpning av skolen dokumentert med elevlogger, lærerlogger og dialogmøter

Da skolen åpnet igjen for undervisning i programfagene 14. mai, ble det på dialogmøtet i fellesskap bestemt av elevene i siste periode ønsket å fordype seg i selvvalgte yrkesoppgaver som var rettet mot elevenes yrkesønske. Elevene kunne ikke gjenoppta den planlagte elevbedriften de opprinnelig skulle opprette på skolen i siste utviklingsforsøk fordi det var restriksjoner på hvem som fikk oppholde seg på skolens område av hensyn til smittevern og nærkontakt med hverandre.

Elevenes logger visste at elevene ville fort i gang med praktisk arbeid, og de var glad for å være tilbake på skolen. En elev beskrev det slik på et dialogmøte: «Det er ikke like motiverende og stå hjemme å klippe hår, det blir ikke det samme som å jobbe her på skolen». Derfor ble det lagt til rette for at elevene i den siste perioden fikk fordype seg i yrkesoppgaver som de opplevde som meningsfulle og relevante. I mine egne refleksjoner beskriver jeg at elevene jobbet ulikt i oppstarten av yrkesoppgaven. Flere av elevene innhentet teoretisk kunnskap ved å lese seg opp på teori i forbindelse med planlagte kjemiske behandlinger de

ønsket å utføre. De eksperimenterte og prøvde ut ulike behandlinger og søkte veiledning når de hadde behov for det. For eksempel gjaldt dette for farge teori hvor eleven trenger teoretisk kunnskap for å gjennomføre en behandling. Mens andre elever satt raskt i gang med praktisk arbeid uten å bruke mye tid på planlegging og utprøvinger. Dette tydet på at elevene tilegnet seg den teoretiske kunnskapen ulikt. Det var viktig at undervisningen inneholdt teori basert på praktisk arbeid. Noen trengte teorikunnskap i forkant av en yrkesoppgave, mens andre trengte å utføre oppgaven praktisk for å tilegne seg teoretisk kunnskap. Flere av elevene sa f.eks. på dialogmøtene at rene teoritimer i forkant av en yrkesoppgave opplevdes som lite relevant og tungt. De fleste elevene trakk frem at de ønsket å lære gjennom praktisk erfaring, men at det var viktig at de selv kunne tilegne seg teoretisk kunnskap på den måten de selv opplevde som relevant og motiverende. Noen ønsket teorikunnskap i forkant av yrkesoppgaven, mens andre ønsket å utføre yrkesoppgaven praktisk og i etterkant knytte teorien til yrkesutøvelsen.

Den siste perioden i utviklingsforsøket var noe preget av koronapandemien og derfor var det flere av elevene som ikke fikk gjenopptatt arbeidslivs praksis. Det var riktignok én elev som gjenopptok arbeidslivapraksis, og gjennomførte alle programfagstimene i bedrift. Elevloggene til dem som fikk returnere tilbake til arbeidslivs praksis, viste glede og optimisme. En skrev i loggen: «Det å være frisør er et godt miljø og være i. Det har påvirket valget mitt, men gjort meg enda mer sikker på at det er noe jeg vil jobbe med, jeg er så glad for at jeg kan jobbe igjen». En annen skrev: «Virker som jeg nesten ikke har skole når jeg skal i praksis tre dager. Du lager din egen plan med de som jobber der og det er fint å være tilbake på jobb». En elev som var i arbeidslivs praksis gjennom hele perioden skolen var stengt, sa på dialogmøtet: «Det er bra å få være i praksis, jeg har lært masse nyttig i denne perioden som jeg kanskje ikke ville lært på skolen. Nå vet jeg hva jeg skal gjøre til neste år, og jeg har bestemt meg for hva jeg har lyst til å bli». Det virker som arbeidslivs praksisen var betydningsfull for flere. Elevene som fikk mulighet til å gjenoppta arbeidslivs praksis i frisøryrket eller et annet yrket, ønsket å fortsette i arbeidslivs praksis. Flere av elevene trakk frem at de hadde savnet arbeidslivs praksis i perioden det hadde vært stengt. I mine lærerlogger reflekterte jeg over hvor viktig arbeidslivs praksis var for enkelte av elevene. Det å bruke arbeidslivet som en læringsarena for elevenes ulike yrkesvalg, skapte motivasjon og relevans for enkelte elever. For enkelte var det helt klart en tydelig sammenheng mellom arbeidslivs praksis og fullføring av skoleåret.

7.3.4 Oppsummering og refleksjon fra det tredje utviklingsforsøket

Da skolen ble stengt 13. mars, var jeg bekymret for hvordan dette ville prege elevgruppen. Jeg reflekterte mye over hvordan jeg skulle legge til rette for en praktisk undervisning for hver enkelt elev og for gruppen kun ved bruk av digitale verktøy. Det som uroet meg mest, var at enkelte av elevene skulle utebli fra den digitale undervisningen. På de digitale dialogmøtene, som ble gjennomført i denne perioden, kom det klart frem hva elevene ønsket å jobbe videre med. Elevene hadde ulike ønsker, noen ønsket å arbeide med skriftlige yrkesoppgaver, mens andre ønsket praktiske yrkesoppgaver. Det var viktig for meg å legge til rette for at elevene skulle få en meningsfull skolehverdag når de hadde hjemmeundervisning. De digitale møtene ble gjennomført ved oppstart av hver undervisningsdag og la mye av grunnlaget for tilretteleggingen av undervisning som skulle tilpasses enkeltelever og elevgruppen. Jeg og elevene brukte mye tid på å snakke om hvordan de best kunne arbeide hjemme både med skriftlige og praktiske yrkesoppgaver.

Jeg opplevde en god utvikling i elevgruppen hvor elevene var trygge på seg selv, og samtlige bidro inn i fellesskapet med ideer og tanker. Jeg reflekterte mye over at elevene også i denne perioden var aktive og engasjerte. Alle elevene kom og hentet utstyr på skolen slik at de kunne arbeide praktisk hjemme med ulike arbeidsoppgaver. Alle elevene var positive og deltok aktivt i egen læringsprosess. På de digitale møtene bidro de med innspill, tanker og ønsker for egen undervisning. Dette gjorde det også mulig for en av elevene å være ute i arbeidslivspraksis gjennom hele tiden det ble gjennomført nettundervisning. Eleven hadde et ønske om å utdanne seg til et av kryssløpene, som det var mulig å søke innenfor DH. Elevmedvirkning og demokratiske prosesser hadde vært en viktig del gjennom hele skoleåret. Skoleløpet til denne eleven kan gi en indikasjon på hvor viktig det er å trekke inn elevene i egen læreprosess slik at de får være med på å velge ut relevante yrkesoppgaver. Det er sannsynlig at dersom elevene i denne perioden skulle gjort de samme yrkesoppgavene, ville enkelte ikke klart å gjennomføre undervisningen (spesielt i perioden det var hjemmeskole) og falt ut av skolen.

Elevloggene som ble skrevet mot slutten av skoleåret, viste at elevene opplevde mestring og motivasjon, og de var trygge på seg selv. Til tross av koronasituasjonen, som hadde vært en

utfordrende periode, så var alle elevene fornøyde med å være tilbake på skolen. Elevene så frem til å planlegge og gjennomføre yrkesoppgaver som de hadde forberedt i perioden de hadde vært hjemme. Flere av elevene fortalte på det første dialogmøte vi hadde i fellesskap på skolen at de hadde savnet de praktiske yrkesoppgavene og praksisfellesskapet. De brukte betegnelser som «spennende å komme på skolen», « morsom oppgave», «får det til!». I tillegg ga alle elevene tilbakemelding på at de var sikre på at de hadde søkt riktig vg2-løp, og en elev valgte å søke lærlingplass og gå direkte ut som lærling i bedrift. Da elevene skulle innlevere siste oppgave før ferien, laget de hver sin utstilling og presenterte den for hverandre og for en annen klasse. Her fortalte elevene om hvordan de hadde kommet frem til de ulike resultatene og arbeidsprosessen de hadde jobbet med. Selv om flere av elevene syntes det var utfordrende å skulle presentere foran et publikum, så var de engasjerte og motiverte under presentasjonen.

De tre utviklingsforsøkene – som omhandlet yrkesretting, yrkesdifferensiering og arbeidslivspraksis og som ble gjennomført skoleåret 2019-20 – viser hvordan det er mulig å legge til rette for en undervisning der elever med ulike læreforutsetninger får en meningsfull og relevant yrkesdifferensiert opplæring. Aksjonsforskningen viser hvordan man kan trekke inn elevene i demokratiske prosesser slik at hver og en kan få utvikle seg etter egne forutsetninger og evner.

7.4 Resultater fra alle utviklingsforsøkene dokumentert med individuelle elevintervjuer

Det ble avslutningsvis i prosjektet gjennomført elevintervjuer for å undersøke om elevene hadde opplevd relevant og meningsfull opplæring dette skoleåret. Alle elevene trakk frem praktiske og individuelle yrkesoppgaver som en motiverende faktor. En av elevene sa under intervjuet: «Jeg synes det er lærerikt at man kan få jobbe praktisk, selv om noen trenger mer hjelp». En annen sa: «Det har vært gøy å ha mye frihet til å gjøre og si hva vi vil og få prøve seg litt frem». Samtidig så trakk en av elevene frem: «Noen ganger kunne vi hatt litt mer teoriundervisning i forkant av en oppgave». Dette kan tyde på at enkelte elever ønsket mer teoribasert undervisning i forkant av en yrkesoppgave, noe som tilsier at deler av undervisningen kanskje burde vært tilrettelagt bedre for enkelte av elevene. Dette kan også indikere at enkelte elever har større utbytte av en mer teoretisk tilnærming i forkant av en ny yrkesoppgave.

Flere av elevene trakk frem at det hadde vært lærerikt og motiverende å være ute i arbeidslivspraksis deler av skoleåret. En sa: «Hvis jeg ikke hadde fått være i praksis, så hadde jeg ikke visst hvordan det er å være frisør. Man lærer ganske mye egentlig». En annen elev sa: «Jeg synes det kan være litt kjedelig på skolen og bedre å være ute i praksis». En tredje elev sa: «Jeg blir motivert av å veksle mellom skole og bedrift og føler at jeg får mye nytte av å være ute i bedriften». Det kan være verdt å nevne at noen elever hadde vært ute i arbeidslivspraksis i en periode før jul, og at det var flere av disse som sa at arbeidslivspraksis hadde vært lærerikt, men at de ønsket å være mer inne på skolen og opplevde at de ikke var klare for arbeidslivet. En elev sa f.eks.: «Alle var snille og hyggelige, og jeg vil bli (...) men er ikke helt klar for å være ute i jobb ennå». En annen elev sa: «Ble mest rydding på meg og det var kjedelig». Arbeidslivspraksis opplevde jeg som viktig for flere av elevene. Elevene så frem til at de skulle ut i arbeidslivspraksis hver uke. De utviklet kompetanse innenfor sitt yrkesvalg, og de ble forberedt på krav og forpliktelser som yrket krever. Samtidig var det for enkelte elever utfordrende å være ute i arbeidslivspraksis over en lengre periode. For disse elevene var det nok å være ute en liten periode av skoleåret, mens for andre var det meningsfullt, relevant og motiverende å være mer ute i arbeidslivspraksis.

Hvordan elevene opplevde yrkesretting av undervisning var noe ulikt. Flere av elevene sa i intervjuene at det var motiverende når oppgaver i fellesfag var knyttet til deres yrkesinteresse. En sa f.eks. at: «Det har vært gøy når vi har hatt to fag i ett, om man kan si det sånn. Det motiverer, og jeg fikk en god karakter». En annen sa i intervjuet: «Vi har jobbet med økonomi i matte, og det er motiverende når det bli knyttet til frisør, for da er det ikke bare fag». Samtidig så var det elever som ikke så hensikten med yrkesretting av fellesfagene. En sa: «For meg er det helt uvesentlig at vi skal bruke så mye tid på yrkesretting, jeg lærer mindre og jeg synes egentlig at undervisningen ikke blir så bra».

De fleste av elevene opplevde undervisningen som relevant og meningsfull når undervisningen ble yrkesrettet, spesielt trakk de frem yrkesoppgavene hvor det var et tett samarbeid med fellesfagene. Disse arbeidsoppgavene opplevde de som relevante, og at karakteren ble bedre. Samtidig ga flere av elevene tilbakemelding på at de hadde ønsket at det var mer yrkesretting av fellesfagene gjennom skoleåret. En sa: «Føler vi burde hatt mer oppgaver hvor fagene er koblet sammen, vi burde lære oss ting i matte og norsk som vi trenger for å lære oss det yrket vi skal utdanne oss til». En av elevene trakk frem en

yrkesoppgave som hadde vært motiverende og lærerik: «Vi skulle lage vår egen frisørsalong og da hadde vi om økonomi, det er ganske praktisk og alle burde lære det». Likevel så kom det frem at enkelte elever ikke hadde utbytte av yrkesretting, og opplevde at de ikke fikk nok utfordringer. De mente at undervisningen ikke ble tilstrekkelig for å lære seg de ulike fellesfagene. Bakgrunnen for dette var at de mente det ble for enkel undervisning, og at de ikke fikk nok utfordringer. Dette kan indikere at disse elevene trengte en større vanskelighetsgrad i oppgaven de skulle utføre. Majoriteten av elevene hadde et godt utbytte av yrkesrettingen og opplevde mer motivasjon for fellesfagene. Resten av elevene opplevde at fellesfagstimene ble lite relevant når undervisningen ble yrkesrettet. Disse var færre. Det kan tyde på at opplæringen må tilpasses bedre både for de som er faglig sterke, og elever som har faglig utfordringer i fellesfagene. Flere av elevene var fornøyde med at det hadde vært ressurslærere inne i fellesfagstimene. En elev sa: «Tror ikke jeg hadde klart alle fagene i år hvis jeg ikke hadde fått mye hjelp».

7.5 Resultater fra alle utviklingsforsøkene dokumentert med lærerintervjuer

De tre lærerne som var en del av teamet, ble intervjuet individuelt på slutten av prosjektet. Bakgrunnen for dette var at jeg ønsket å vite lærernes tanker om hvordan de hadde opplevd yrkesrettingen av undervisningen. En av lærerne sa: «De har levert og produsert hver gang vi har hatt oppgaver. Arbeidsinnsatsen har vært høyere». En annen sa «Jeg føler at de blir mer motiverte på en annen måte når vi bruker yrkeslivet, tankene blir satt i gang». Alle lærerne trakk også frem at flere av elevene fikk bedre resultater når elevoppgaven i fellesfag var rettet mot elevens fremtidige yrke eller programfagene. En sa: «Det blir bedre karakterer i hvert fall i (...) faget, de snakker mer fritt og tryggere». En annen sa: «Resultatene er bedre for de elevene som har faglige utfordringer, og de har høyere måloppnåelse, bedre innleveringer og resultater enn hva de muligens ville fått på en ordinær teoriprøve». Samtidig så trakk lærerne frem at for faglig sterke elever var det ingen endring i måloppnåelse, og at de ikke kunne se en forsterket faglig innsats fra elevenes side. En av lærerne sa: «Jeg synes det kan være utfordrende å yrkesrette slik at alle elevene får utbytte av undervisningen».

To av lærerne trakk frem at det har vært en styrke å ha en ressurslærer inne i klassen. En lærer mente at de hadde: «fått huket inn elever som har store utfordringer, og sprik på nivå. Det er

en stor utfordring å ha sprett nivå i en klasse, men bra å ha en ekstra ressurs. Det er et konkret tiltak for å differensiere undervisningen». En annen nevnte at det å ha «to lærere gir tettere oppfølging, og ikke minst at man får fulgt opp flere elever. Jeg sitter igjen med positivt syn på det vi har med gjort med tverrfaglige oppgaver. Vi har fått i gang elevene på en ny måte».

Samtidig fremkom det at lærerne opplevde at det kunne være utfordrende å tilrettelegge for yrkesretting grunnet timeplanlegging og mye møtevirksomhet i ulike klasser. En av lærerne sa f.eks.: «Det er positivt å samarbeide om noe, men man trenger ikke alltid møtes. Hvis hver enkelt kan komme med innspill og konkrete innslag, så kan vi også få til gode opplegg». Imidlertid var alle lærerne enige om at det var positivt med yrkesretting i perioder av skoleåret når det passet inn i egne planer. Men å yrkesrette all undervisning i fellesfagene gjennom et helt skoleår mente de ikke ville være mulig eller gjennomførbart. Dette begrunnet de med at elevene også skulle tilegne kunnskap og læring som ikke lot seg yrkesrette. I tillegg til at de – som fellesfaglærere – har mange klasser å forholde seg til, og det vil bli for krevende og omfattende å yrkesrette all undervisning. Lærerne trakk også frem at de ikke hadde nok kunnskap om de ulike yrkene, og at det var sjelden de fikk muligheten til å ha en ekstra ressurslærer inne i en klasse gjennom et helt år.

7.6 Oppsummering av hele prosessen

De tre utviklingsforsøkene som ble gjennomført i skoleåret, kan være et eksempel på hvordan man kan legge til rette for elever med ulike læreforutsetninger slik at de aktivt deltar i egen læreprosess. Selv om elevgruppen har vært sammensatt av elever med ulike læreforutsetninger, har hele gruppen bidratt i opplæringen. Det kom tidlig frem i første utviklingsforsøk at elevene var opptatt av og ønsket praktiske yrkesoppgaver. Når de fikk være med å planlegge yrkesoppgavene, og hvordan de selv ønsket å gjennomføre oppgaven, opplevde de motivasjon og mestring. Gjennom de tre utviklingsforsøkene opplevde jeg at elevene utviklet seg og fikk tro på egne prestasjoner. Flere av elevene var usikre i første utviklingsforsøk på å ta egne valg, men prosjektet indikerte at når det ble lagt til rette for medvirkning, skapte det også engasjement i gruppen. Det var interessant å oppleve hvordan elevgruppen utviklet seg gjennom de tre forsøkene. Jeg opplevde at de fikk mer tro på seg selv underveis.

Gjennom alle utviklingsforsøkene ga elevene tilbakemelding på at de ønsket å være med på å bestemme relevante yrkesoppgaver og hvordan de ønsket å utføre disse. De fikk øvd mye på det praktiske i yrkesoppgavene. Flere av elevene var fornøyd med denne måten å arbeide på. Samtidig så viser funnene i prosjektet at elevene nok i enkelte oppgaver kunne hatt en mer teoretisk tilnærming. Enkelte elever ga tilbakemelding på at de hadde ønsket mer teoretisk kunnskap. Dette var en kjent utfordring gjennom hele prosjektet – spesielt når man vet at elever har ulike læreforutsetninger og man skal legge til rette for at alle opplever tilpasset opplæring på ulike nivåer. Selv om elevene reflekterte over yrkesoppgavene og lærte mye gjennom praktisk arbeid, var det ulikheter på elevenes teoretiske kunnskapsnivå på slutten av skoleåret. Men yrkesopplæringen varer i totalt fire år, så elevene har fremdeles god tid på å tilegne seg mer teoretisk kunnskap.

Jeg erfarte at alle elevene utviklet seg gjennom skoleåret. Det indikerer også loggene som ble skrevet av elevene. I loggene som ble skrevet frem til jul, beskrev elevene mer hva de gjorde. Etter jul opplevde jeg at elevene reflekterte mer over hva som ble gjort. De reflekterte mer faglig over yrkesoppgavene som både ble skrevet fra arbeidslivspraksis og fra undervisningen på skolen. En elev skrev i loggen sin på slutten av skoleåret: «Nå forstår jeg hvorfor jeg må øve for å bli bedre. Læring kommer ikke av seg selv, men det å trene og ha et mål om hele tiden å utvikle meg, ser jeg nå gir resultater». En annen skrev i loggen sin: «Alle i klassen har jobbet mye dette skoleåret på ulike måter. Jeg har lært at det er forskjellig måter å løse ting på. Sånn er det også på jobb, ingen gjør ting helt likt, alle har sin måte å gjøre det på». Jeg opplevde at det var viktig at de fikk være med på å planlegge yrkesoppgavene og forstå hva arbeidslivspraksis egentlig dreier seg om. I alle utviklingsforsøkene trakk elevene selv frem dette som viktig.

Jeg opplevde at elevene var trygge, og de i liten grad sammenlignet seg med hverandre. Noe av årsaken til dette, sett fra mitt ståsted som lærer, tror jeg handler om at elevene fikk oppgaver ut fra evner og forutsetninger. Jeg tror resultat hadde blitt annerledes hvis jeg hadde bestemt yrkesoppgavene, hvilke teknikker som skulle brukes og hvilket materiale elevene skulle benytte på forhånd. Hvis alle elevene i gruppen skulle gjennomført like yrkesoppgaver gjennom hele skoleåret, kan det hende at funnene hadde vært annerledes.

Selv om elevene opplevde at det var utfordrende å medvirke i egen læringsprosess i begynnelsen av skoleåret, viser utviklingsforsøkene at elevene utvikler seg og blir motiverte når de får være med på å bestemme. Jeg var usikker på hvor mye jeg skulle styre planleggingen av utviklingsforsøkene i starten, men jeg erfarte tidlig at elevene ble motiverte når de fikk ta egne valg. Ut fra funnene i utviklingsforsøkene, ser jeg at man som lærer er avhengig av en god relasjon med elevene. Det er avgjørende å samarbeide med elevene og ha respekt for deres meninger og tanker. Et utsagn fra et elevintervju viser at eleven opplever skolen som mer motiverende «når lærere samarbeider med elever».

Det har vært viktig for meg i dette i dette prosjektet å belyse noe av den problematikken som har vært innenfor eget utdannelsesløp. Det har omhandlet for mye teori, manglende yrkesspesialisering, lite tilknytning til arbeidslivspraksis og lite relevans i fagene. Jeg sitter igjen med en erfaring som prosjektet har gitt meg, hvor jeg opplever at jeg har god innsikt i hvordan jeg kan legge til rette for endring av egen praksis ved å trekke elevene inn i opplæringen. Innenfor eget utdannelsesløp har vi hatt utfordringer med umotiverte elever, frafall og elever som opplever undervisningen som for teoretisk og derfor ikke kjenner på mestring eller motivasjon. Det å legge til rette for en mer praktisk opplæring kan innebære at flere elever vil gjennomføre sin yrkesopplæring. Derfor har det vært viktig for meg å prøve ut en mer praktisk tilnærming til opplæringen hvor elevene medvirker. Dette prosjektet har gitt meg innsikt i hvor viktig det er at hver enkelt elev får tilpasset opplæring. Det at skolen legger til rette for ekstra ressurslærere i en klasse hvor elevene har ulike læreforutsetninger, tror jeg er med på å styrke elevgruppen. Flere av elevene har nytt godt av ekstra støtte og hjelp i fellesfagene. Det er ikke mulig å si hvordan resultatet ville blitt uten at elevene hadde fått ekstra faglig hjelp. Prosjektet kan indikere at ved å sette inn ekstra ressurslærere så styrkes eleven faglig og får en mer tilpasset opplæring i fellesfag.

Karakterene som ble satt ved skoleslutt, viste at flere av elevene dette skoleåret hadde høy til middels måloppnåelse i både fellesfag og programfag. I fagene matematikk og naturfag, som ofte er fag som elever har utfordringer med å bestå, bestod alle elevene. Det var selvsagt ulikheter i måloppnåelsen. Resultater fra tidligere skoleår har vært preget av at en del elever ikke har bestått enkelt av fagene på DH. Dette skoleåret bestod alle elevene samtlige fag og kom inn på ønsket vg2-yrkesfag eller i lærebedrift.

8.0 DRØFTING

Problemstillingen i dette prosjektet har vært: «Hvordan legge til rette for at elever på design og håndverk med ulike læreforutsetninger får en meningsfull og relevant opplæring ved tidlig yrkesspesialisering og medvirkning i tråd med Fagfornyelsen?» Med dette som utgangspunkt har jeg lagt opp drøftingen i dette kapitlet på følgende måte: Først så drøfter jeg elevenes uttalelser om opplæringen, så drøfter jeg elevmedvirkning. Jeg tar så for meg elevenes tilbakemeldinger om yrkesretting av undervisningen og deretter arbeidslivspraksis.

Avslutningsvis vil jeg drøfte lærernes tanker om yrkesrettet undervisning og oppsummere drøftingen. Drøftingen vil trekke veksler på resultatene, problemstillingen, tidligere forskning, teori, styringsdokumentene og egne refleksjoner.

Målet med prosjektet har vært at elevene skulle få en mer praktisk rettet opplæring hvor elevmedvirkning har stått sentralt. Elevene skulle gjennom skoleåret delta aktivt i egen læringsprosess slik at de fikk oppleve en meningsfull og relevant opplæring på vg1 i tråd med Fagfornyelsens intensjoner om tidlig yrkesspesialisering.

8.1 Elevenes uttalelser om opplæringen

Gjennom dette prosjektet har elevene i stor grad selv fått bestemme hvordan de har ønsket å tilnærme seg en yrkesoppgave. Eksempelvis kom det raskt frem at elevene ønsket å arbeide med praktiske og yrkesrelevante oppgaver. Det å utføre en oppgave praktisk, for i etterkant å reflektere over de ulike prosessene som har blitt gjort, kan bidra til at elevene ikke opplever teori som tungt. Gjennom praktiske ferdigheter kan elevene tilegne seg den teoretiske kompetansen som de vil ha behov for. Når elevene reflektere over hva som har blitt gjort praktisk i en yrkesoppgave, kan det føre til at de utvikler ny forståelse ved å reflektere i og over handling (Schön, 2013, s. 101). Ifølge Wenger (2004) må elever lære ved å delta i det praktiske. Han vektla at det var viktig å aktivisere elevene, og oppgaven måtte ha konsekvenser eller munne ut i et resultat. Det praktiske skulle ikke baseres på undervisning fra løsrevne øvelser, men hvor eleven selv gjennomførte oppgavene praktisk med kyndig veiledning (Wenger, 2004). Det kom frem både under dialogmøter og i loggene til elevene at

de var motiverte for yrkesoppgavene som var knyttet til ønsket yrkesvalg. Det var også viktig at de fikk bestemme hvordan de ønsket å arbeide med det de opplevde som meningsfullt. En av elevene skrev i loggen sin: «For å konkludere synes jeg denne oppgaven har vært veldig gøy å jobbe med og jeg gleder meg til neste oppgave. Jeg føler at jeg mestrer det praktiske veldig bra». Schön (2013) mener at undervisningens oppgave er å sette eleven i stand til å gjøre læringsopplevelsen produktiv for eleven. Et eksempel på hans teori i praksis kan være da elevene skulle starte med å trene på hårklipp. Da kunne de velge om de ville begynne med å klippe et helt dukkehode eller bare klippe en hårdel som hadde mindre hår. Det var ulikt hvordan elevene tilnærmet seg yrkessoppgaven. Noen ønsket å se en demonstrasjonsfilm, andre ønsket veiledning før de satte i gang med arbeidsprosessen. Hiim (2010, 2013) mener at meningsfull læring skjer når eleven medvirker i noe de er interessert i, og at det er viktig at undervisningsmaterialet og undervisningsformen er tilrettelagt elevens interesser.

Det var flere av elevene som hadde et klart ønske om hva slags yrke de ønsket å utdanne seg til når de startet på vg1. Dette kan sees i sammenheng med i forskning til Hiim (2013) og Dahlback et al. (2011) hvor faktisk halvparten av de som søker seg til yrkesfag, har et klart ønske om hva de vil utdanne seg til. Når undervisningen er basert på eleven yrkesønske, så oppleves den meningsfull, helhetlig og relevant (Hansen & Haaland, 2015, s. 161). Det ble derfor utarbeidet en åpen yrkesoppgave slik at elevene kunne velge yrket de ønsket å fordype seg i, og de kunne velge arbeidsmåte. Elevene fikk være med på å bestemme hva de selv ønsket å jobbe med i en åpen yrkesoppgave. Ifølge Sylte (2018) gir en åpen oppgave større rom for differensiering i forhold til interesse og fordypningsområde. Samtidig krever denne formen for oppgaver elevmedvirkning. Elevene var ikke vant til at de i stor grad skulle medvirke i egen læringsprosess og selv få bestemme hva de ønsket å lære om. For at elevene skulle bli trygge på arbeidsmåten, ble yrkesoppgaven gjennomgått i felleskap med alle elevene til stede. Elevene fikk reflektere sammen med hverandre og meg om hvordan hver og en tenkte å utføre oppgaven. Dette opplevde elevene som uvant i starten, og de så ikke helt hensiktene med å bruke tid på å reflektere sammen. Samtidig så viser funn i prosjektet at refleksjonssamtalene ga nytteverdi for elevene ved at de ble bevisste på egen læring og utvikling. Ifølge Wenger (2004) er det et kjennetegn når praksisen er en kilde til et felleskap der deltakerne skaper gjensidig engasjement. Det var imidlertid individuelle forskjeller når det kom til hvordan elevene bidro i praksisfelleskapet. Noen elever trengte mer tid og trygghet før de ønsket å dele sine tanker om en yrkesoppgave. Selv om elevene synes det var noe utfordrende å reflektere sammen i starten, opplevde jeg at det bidro til en mer helhetlig

tenkning blant elevene gjennom skoleåret. Mange av elevene ønsket også ros og anerkjennelse for at de tenkte riktig i utførelsen av en yrkesoppgave, spesielt i første og andre utviklingsforsøk. I tredje utviklingsforsøk ønsket de også anerkjennelse, men da også med mer konstruktive tilbakemeldinger.

Funnene peker på at elevene opplevde de praktiske og yrkesdifferensierte oppgavene som motiverende og engasjerende. Når elevene fikk tilpasset og varierte læringsmuligheter, ble de tryggere i arbeidsoppgaven de skulle utføre. Selv om ikke yrkesoppgaven alltid ble som elevene hadde sett for seg, var de engasjerte. En elev sa: «Det var gøy selv om jeg ikke fikk det til i dag». Eleven reflekterte over arbeidsprosessen, og hvorfor resultatet ikke ble som ønsket. Schön (2013) trekker frem refleksjon-i-handling som denne eleven opplevde, ved at eleven i etterkant satte ord på hva som hadde gått galt i den praktiske yrkesoppgaven, som gikk ut på å farge hår. Eleven satte ord på hva som var gjort i det praktiske arbeidet, og relaterte det til teoretisk kunnskap uten noen særlig forkunnskap om kjemiske prosesser for hårfarge. Eleven tilegnet seg teoretisk kunnskap ved først å utføre oppgaven praktisk og fikk deretter erfare hvorfor resultatet ikke ble slik det var tenkt. Ifølge Schön (2013) ved å reflektere over handlingen og hva vi har gjort, oppdager vi at det har bidratt til ny kunnskap.

Jeg observerte at elevene ble tryggere etter hvert som vi jobbet med de forskjellige yrkesoppgavene. De hadde ikke samme mulighet til å sammenligne seg med de andre i klassen når de arbeidet med individuelle oppgaver. Dette kan ha ført til at de elevene som ikke tidligere hadde opplevd mestringsopplevelse, nå opplevde å mestre. Samtidig så må det legges til rette for et godt forhold mellom elev og lærer i en arbeidsprosess for å motivere til videre innsats. Den autonomistøttende læreren vektlegger elevenes interesse og ser hvilke behov eleven har og gir støtte (Jang et al., 2010). Som veileder for elevene var det viktig for meg å samarbeide med elevene, la de få slippe til og gi dem mulighet til å eksperimentere. Jeg erfarte at for enkelte var det viktig at de fikk muligheten til selv å ta valg og prøve seg frem ved å eksperimentere på egen hånd. Dette medførte at jeg ble mer bevisst min egen veilederrolle og lot elevene få muligheten til å prøve seg ut i de ulike yrkesoppgavene – selv om de valgte teknikker og metoder som ikke alltid ga de beste resultatene. Jeg opplevde at det var viktig for enkelte elevene å få muligheten til å prøve ut ideer og i ettertid reflektere over resultatet.

Elevloggene fra andre og tredje utviklingsforsøk viste at flere av elevene hadde utviklet seg og blitt mer bevisste på hvordan de tilegnet seg ny kunnskap. De reflekterte mer over arbeidsprosessene og egen utvikling. Schön (2013) vektlegger at utdannelsens mål er å gjøre de unge i stand til å se sammenhenger mellom anvendte midler, metoder og de resultatene eleven oppnår med egne øyne og på egen hånd. Men han nevner også at en veileder kan hjelpe eleven til å se det hvis eleven ikke ser de selv. En av elevene sa under intervjuet: «Jeg har lært mye nytt og funnet metoder som gjør at jeg lærer bedre. Jeg liker ikke å lese, men å bruke hendene mine og jobbe praktisk». En av elevene oppsummerte det slik i intervjuet: «Jeg har vært veldig motivert dette skoleåret, og jeg har jobbet effektivt. Det er motiverende når jobben du gjør fører til noe helt konkret. Jeg jobber meg opp til et yrke og får bruk for det jeg lærer, det gir motivasjon». Det at elevene får eksperimentere og prøve ut egne metoder i trygge rammer og med ulikt tempo kan gjøre eleven i stand til å finne sin egen måte å arbeide på (Schön, 2013).

Elevene jobbet med egne yrkesoppgaver i det siste utviklingsforsøket. Det ble en forandring grunnet koronapandemien. Den opprinnelige planen om å etablere en elevbedrift ble kansellert. Elevene ønsket å bruke siste periode av skoleåret til å fordype seg i egne yrkesoppgaver som omhandlet deres yrkesinteresse. Elevloggene viste nå at elevene hadde utviklet seg fra starten av skoleåret. De hadde begrunnelser og refleksjoner over egen arbeidsprosess og hvordan de ønsket å tilnærme seg en arbeidsoppgave. Enkelte av elevene satte i gang med praktisk arbeid og prøvde ut og eksperimenterte. Andre brukte mer tid i oppstarten av oppgaven til å innhente inspirasjon og beskrive temaet sitt. En av elevene sa under intervjuet som ble gjennomført på slutten av skoleåret at: «Jeg føler jeg har lært mye om hvordan jeg lærer best. Jeg hadde ikke så mye erfaring når jeg startet om hvordan jeg lærte. Nå føler jeg at jeg kunne ha klippet hår på en venn hvis de hadde gitt meg lov. Jeg har hatt mye mestring dette året ved å få prøve ut ulike måter å gjøre ting på». Det er viktig at elever får erfaringer som setter dem i stand til å ta ansvar for egen læring (Wenger, 2004; Bødker-Lund et al., 2017).

Samtidig så kan det være betimelig å stille spørsmålet om alle elevene fikk nok teoretisk kunnskap? Enkelte av elevene var aktive og engasjerte når de jobbet praktisk, og jeg reflekterte over at de ønsket lite veiledning i teoretiske spørsmål. Jeg undret meg over om elevene hadde tilegnet seg nok kunnskap for å kunne gjennomføre en helhetlig yrkesoppgave

– spesielt en slik hvor man trenger teoretisk kunnskap for å gjennomføre behandling. Selv om funnene i prosjektet viser viktigheten av at elevene lærer ved å gjennomføre praktiske yrkesoppgaver, kunne deler av undervisningen på skolen vært tilrettelagt for mer teoretisk innhold. Jeg opplevde at elevene ble gode i utførelse av praktiske yrkesoppgaver, men at enkelte av elevene ikke alltid var like motiverte for å sette seg inn i teorien i forkant eller i etterkant av en yrkesoppgave. Dette kan sees i sammenheng med en studie av Gamble (2006) der hun beskriver at elever kan være gode i praktisk arbeid, men når de skal beskrive eller skrive ned hva som er gjort, mangler de den teoretiske kunnskapen og derfor lykkes de ikke i å gjennomføre en helhetlig oppgave. Vi kan også dra paralleller til Syltes (2015, s. 163) forskning om at yrkesretting av teori er en viktig forutsetning for at elever skal oppleve undervisningen som relevant, og se nytteverdien av teorien. På en annen side så er dette vg1-elever – i startfasen av sin yrkesutdanning – som gjør at Wengers (2004) teori kan passe å bli trukket frem i så måte. Han skriver at utdanning har som formål, uansett alderstrinn det finner sted på, at den åpner identiteten og utforsker nye måter å lære på. Schöns (2013) teori om «knowing in action» eller refleksjon-i-handling går ut på at dersom en elev får utføre en oppgave flere ganger over en lengre periode, så vil det utvikle seg refleksjoner over handlingen som utføres. Funnene i prosjektet viser viktigheten av at elever med ulike læreforutsetninger opplever mestringsfølelse, motivasjon og er delaktige i egen læreprosess.

8.2 Elevmedvirkning

Elevmedvirkning og demokratiske prosesser skal legge til rette for at elever opplever at de har medbestemmelsesrett. Elevenes tanker og meninger er viktige, og elevene skal bli lyttet til og ha en reell innflytelse i egen hverdag (Utdanningsdirektoratet, 2020f). Elevmedvirkning handler om å la elevene få påvirke egen læring ut fra hvordan de lærer best (Hiim, 2013). Samtidig skal elevene lære å tenke kritisk, respektere hverandre og alle skal ha ytringsfrihet. Det å kunne samarbeide med andre er også en kompetanse som blir sterkt vektlagt (Utdanningsdirektoratet, 2020f).

Da skoleåret startet høsten 2020, var det i oppstarten uvant for elevgruppen og ta egne valg og bestemme hvilke måter de ønsket å utføre arbeidsoppgavene på. De satte seg ned på plassene sine og ventet på at alle skulle starte likt. De var lite vant til å delta i egne læreprosesser og ta

selvstendig valg. Det å eksperimentere og prøve seg ut på ulike oppgaver virket helt fremmed for flere av elevene. Derfor snakket elevene og jeg mye om dette gjennom det første utviklingsforsøket, og hvordan hver og en skulle få jobbe med sine interesser og yrkesplaner. Selv om elevene og jeg brukte mye tid på dialogmøtene vi hadde hver dag, så viser funn fra første utviklingsforsøk at enkelte elever opplevde det utfordrende å ha medbestemmelse over arbeidsmåten. La meg få trekke frem forskningen til Jang et al. (2010) her, som mener at for å få til dette kreves det god struktur og ledelse fra læreren. For enkelte av elevene ble det derfor viktig at jeg i oppstarten av en yrkesoppgave deltok mer i deres læringsarbeid, mens andre elever ble motiverte og satte i gang på egne hånd med sin yrkesoppgave. Wenger (2004) er en pådriver når det kommer til å mene at læring skjer i praksisfelleskapet og skal være basert på demokratiske prosesser. Han var opptatt av at arbeidet skulle skje i demokratiske former og at samtaler og diskusjoner var en viktig prosess for å lære. Hvordan elever lærer vil variere, men undervisningen må være preget av elevmedvirkning slik at undervisningen blir differensiert og tilpasset elevens yrkesinteresse. Da vil opplæringen blir relevant og meningsfull for den enkelte elev (Dahlback et al., 2011). Et av funnene i prosjektet kan indikere at jeg skulle ha lagt til rette for mindre yrkesoppgaver i starten av skoleåret som omhandlet mer systematisk elevmedvirkning. For eksempel samarbeidsoppgaver hvor elevene kunne jobbet sammen for å bli tryggere i praksisfelleskap. Jeg skulle med andre ord heller laget en yrkesoppgave de kunne samarbeidet om innledningsvis.

Et av resultatene viste at når elevene opplevde og erfarte at de hadde medvirkning og innflytelse over eget læringsarbeid, og kunne velge sin egen arbeidsform, opplevde de relevans. En elev sa: «Det er fint med oppgaver når vi har et utgangspunkt, men så kan vi bestemme mesteparten av resultatet selv og hvordan vi ønsker å jobbe». Moen (2019) vektlegger at det er viktig å ta hensyn til elevenes ulikheter. Det å legge til rette for en undervisning som er variert og differensiert for den enkelte elev eller gruppe, er ifølge Moen (2019) en forutsetning for tilpasset opplæring.

Det praktiske arbeidet var utgangspunktet for oppgavene og i etterkant av prosessen reflekterte elevene over arbeidsprosessen, resultatet og fasene de hadde arbeidet med. Det var noe ulikt hvordan elevene tilegnet seg teoretisk kunnskap. Enkelte elever brukte tid på å reflektere, og flere diskuterte med meg og medelever over læringsprosessen de hadde jobbet med. Andre ønsket å skrive om prosessen og innhente kunnskap ved å sette seg inn i teori.

Gjennom utviklingsforsøkene ble elevene tryggere på hverandre, delte erfaringer og reflekterte sammen over de ulike arbeidsprosessene. Noe av det Wenger (2004) omtaler er nettopp praksis som kilde til sammenheng i et felleskap, og hvor alle deltagerne har et gjensidig engasjement. Det er dette han kaller for et praksisfellesskap hvor man lærer av hverandre. Jeg erfarte at enkelte elever trengte tid for å klare å delta i praksisfellesskapet med de andre elevene. Ofte var det de samme elevene som hadde meninger og refleksjoner på dialogmøtene. Derfor ble det viktig å jobbe med læringsmiljøet for å skape trygghet og tilhørighet for hele gruppen. Det å skape et aksepterende og inkluderende miljø legger grunnlaget for gjensidig respekt og positive lærer-elev-relasjoner og elev-elev-relasjoner (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Det å legge til rette for at elever tar egne valg og utvikler selvstendig og kritisk tenking krever at de opplever et trygt læringsmiljø. Hva som skaper det gode læringsmiljøet, er sammensatt. Ifølge Reegård og Rogstad (2017) er det viktig at læreren har god oversikt over innholdet i undervisningen og tilretteleggingen av opplæringen. En viktig rolle som læreren har er å skape ryddighet, struktur og tillit i undervisningen. Derfor er det en viktig oppgave for læreren å se den enkelte elev og ta hensyn til at elever er forskjellige. En av elevene trakk frem hvor viktig det hadde vært å få arbeide i eget tempo og i stor grad med yrkesdifferensierte yrkesoppgaver. I intervjuet sa eleven: «Alle holder på med litt forskjellig, og det er bra. Man fokuserer på sitt eget arbeid og gjør det som er best for seg. Det er ikke sånn at den der gjorde en dårlig oppgave, og alle ser det».

Samtidig er det betimelig å undres over hvorvidt alle elevene egentlig opplevde elevmedvirkning og en demokratisk prosess gjennom hele skoleåret. Gjennom mine erfaringer i prosjektet opplevde jeg at nesten alle elevene valgte å jobbe innenfor samme yrke. Selv om elevene, som var usikre på yrkesvalget når de startet vg1, fikk prøve seg ut i flere ulike arbeidslivspraksiser er jeg usikker på om jeg som programfaglærer la nok til rette for at de skulle få prøve seg innenfor andre yrkesområder på skolen. De fleste elevene i gruppen var tidlig klar på yrkesønsket sitt og var lite interessert i å prøve seg ut i andre yrker for å bli sikrere. Mange av elevene i gruppen var helt sikre på yrkesvalget sitt, og det ble tidlig lagt til rette for en yrkesdifferensiert undervisning. På den måten så kan dette ha påvirket elevgruppen til i stor grad å velge det samme. En av elevene som prøvde ut flere yrker sa i intervjuet: «Det har vært fint å få prøve seg ut i ulike yrker, jeg hadde praksis i to bedrifter og fikk se hva de gjorde. Så prøvde jeg litt andre yrker på skolen. Fint å prøve litt forskjellige, men frisør virker mest gøy». Her viser eleven det Schön (2013) kaller en refleksjon-i-handling

ved å lytte til seg selv for deretter å ta en avgjørelse basert på at det er lærerikt å prøve ut flere yrker for å bli sikrere på eget valg til slutt. Hiim (2015) legger vekt på at de unge aktivt skal delta i egen læringsprosess og få være med på å bestemme. Dette er for å skape engasjement og motivasjon. Samtidig er jeg fortsatt usikker på om elevene som var usikre på yrkesvalget sitt, valgte frisøryrket fordi nesten alle elevene i gruppen valgte dette yrket.

Enkelte elever trengte mer tid enn andre før de bestemte seg for hvordan de ønsket å utføre en yrkesoppgave. Flere ønsket at jeg skulle ta valg for dem og bestemme arbeidsoppgavene som de skulle utføre. Derfor var det viktig at elevene snakket sammen og delte erfaringer. Det å føle seg som en del av et fellesskap hvor alle er inkludert og trygge, er en viktig forutsetning for å lære. Gir vi av vår kompetanse til andre så mottar vi kompetanse fra andre. Når vi opplever selv at vi har kompetanse som vi kan dele med andre, så utvikler vi oss og engasjerer oss i hverandre (Wenger, 2004). Det var viktig å skape trygge rammer for elevgruppen, noe som ble jobbet med gjennom alle utviklingsforsøkene. En av elevene sa i intervjuet: «Jeg var ikke engasjert i starten, bare ga opp og orket ikke å gjøre oppgaver hvis de var for vanskelige. Men så opplevde jeg at jeg fikk jobbe mye på min egen måte med noe som interesserte meg. Nå er jeg fast bestemt på å få bedre karakterer og gjøre mitt beste». Det å legge til rette for at elever kan ta egne valg – og utvikler selvstendig og kritisk tenking – krever at de opplever et trygt læringsmiljø.

Elevene jobbet på ulike nivåer gjennom de tre utviklingsforøkene, og alle elevene utviklet sin selvstendighet og deltok aktivt i egen læringsprosess etter forutsetninger. Dette kom også tydelig frem i det siste utviklingsforsøket hvor mye av undervisningen ble gjennomført digitalt på grunn av koronapandemien. Elevene var bevisste på hvordan de ønsket å gjennomføre yrkesoppgavene i programfagene hjemme. Enkelte av elevene ønsket å ha en mer skriftlig tilnærming til oppgavene når de jobbet hjemmefra. En elev sa på intervjuet: «Det å være hjemme gjorde meg mindre motivert for å jobbe praktisk. Hjemme blir jeg ikke motivert for å klippe og farge hår slik jeg blir på skolen».

Resultatene fra alle utviklingsforøkene viste at elevene hadde utviklet både forståelse for egen læringsprosess og hatt faglig utvikling. De viste selvstendighet ved at de eksperimenterte med ulike teknikker og materialer, og de «forskete» i egen praksis. Elevene søkte veiledning når de trengte hjelp, men også når de ønsket å diskutere ulike løsninger både med meg og med

hverandre. Tilhørighet til et praksisfelleskap skaper engasjement, og man lærer hvordan man skal handle sammen med andre mennesker. Det handler om hvordan vi behandler hverandre og hvordan vi samarbeider (Wenger, 2004). Dette la grunnlaget for et godt samarbeid i elevgruppen og spesielt i siste utviklingsforsøk var de engasjerte i hverandres yrkesoppgaver. En av elevene sa i intervjuet: «Det jeg synes har vært viktig er at lærerne samarbeider med elevene og lar oss få velge litt selv. Det har vært motiverende, og vi har lært av det å få prøve nye ting». Dette sammenfaller også med loggene som ble skrevet gjennom alle de tre utviklingsforsøkene. Samtlige elever var opptatt av å få være med på å velge yrkesoppgaver og hvordan de ønsket å utføre yrkesoppgavene. Elevmedvirkning og demokratiske prosesser la også til rette for at undervisningen kunne tilpasses den enkeltes ønsker og forutsetninger.

8.3 Elevenes tilbakemeldinger om yrkesretting av undervisningen

Yrkesretting av fellesfag har vært et sentralt tema gjennom flere år. Yrkesretting har som formål at alle elever på yrkesfaglige utdanningsprogram skal få en opplæring i fellesfagene som er relevant for deres fremtidige yrkesliv. Yrkesretting og relevans i fellesfagene kan øke elevenes motivasjon og gi mer helhet i faget (Utdanningsdirektoratet, 2020h). For mange elever som begynner på yrkesfaglig utdanning, er fellesfagene en utfordring å komme seg igjennom. Mange elever som velger en yrkesfaglig utdanning, har et karaktersnitt som ligger betydelig under for elever som velger et studieforberedende program (NOU 2019: 25, s. 23). Ifølge forskning så øker motivasjonen for fellesfag når elevene opplever undervisning som yrkesrettet og relevant (Stene et al., 2014). Gjennom konstruktivt samarbeid kan innholdet i programfag og fellesfag forankres slik at begge fagene blir ivaretatt (Dahlback, 2019).

Ved oppstart av det første utviklingsforsøket var det flere av elevene som fortalte at de «gruet seg» til fellesfag. Det var spesielt noen fag flere opplevde som utfordrende. En av elevene fortalte under et dialogmøte tidlig i skoleåret at det hadde vært lite skolegang året før. Eleven beskrev det slik på møtet: «I fjor var jeg nesten ikke på skolen, følte at jeg ikke fikk til noen ting, jeg bare ga opp og ble hjemme». En annen elev som hadde påbegynt et annet vg1-utdanningsprogram året før, men ikke fullført, fortalte i intervjuet at: «Det ble for mye teori, jeg klarte ikke å henge med». Blir det for mye teori, kan det oppleves som irrelevant, demotiverende og meningsløst (Hansen & Haaland, 2015, s. 31). Dette er i tråd med Beck

(2013, s. 310) som hevder at når elever er umotiverte, kan årsaken være at de ikke opplever relevans i fagene. De ser ikke hensikten med det som skal læres. Derfor var det nødvendig med en diskusjon og refleksjon i praksisfelleskapet om hvordan elevene så for seg undervisningen i fellesfagene før vi satte i gang. Ifølge Sylte (2017a, s. 116) er det ikke for mye teori som er problemet, men at teorien ikke er relevant for det elevene skal lære. Teorien er ikke didaktisk tilrettelagt gjennom yrkesretting, og ofte er innholdet i en forelesning løsrevet fra praksis og betegnes derfor som teori. Sylte (2017a) trekker videre frem at elever trenger allmennkunnskap for å utvikle seg til gode samfunnsborgere. Noe av utfordringen på yrkesfag er hvordan teorien blir knyttet opp til det praktiske, og hvorvidt det eksisterer en helhet og sammenheng mellom teori og praksis som er yrkesrelevant for utdanningstilbudet.

Da vi startet med den første oppgaven, ble det lagt til rette for elevene. De skulle utarbeide sin egen CV i norskfaget i forbindelse med å søke praksisplass. Dette erfarte jeg at elevene opplevde som relevant og nyttig. Elevene uttrykte at de ble motiverte når de opplevde at oppgaven var rettet mot noe de anså som nyttig, hadde sammenheng med øvrige fag og var knyttet til programfagene. I loggen skrev flere av elevene at det var en viktig oppgave som de fikk god bruk for når de skulle søke praksisplass. Hensikten med å yrkesrette er primært for å styrke elevenes yrkeskompetanse samtidig som de utvikler kompetanse i fellesfagene (Hiim, 2015, s. 204). Resultatene fra de tre utviklingsforsøkene, hvor det ble lagt til rette for tverrfaglig samarbeid, viste at de fleste elevene opplevde motivasjon og mestring. En av elevene sa under intervjuet: «Det er lærerikt når det er en sammenheng mellom fagene. Det har motivert masse!». Det å ha en praktisk tilnærming til et fellesfag kan bidra til at eleven får et nytt syn på faget. Hvis en elev ikke har opplevd mestring i fag tidligere, kan det være en utfordring å endre elevens holdninger og tanker om faget og til egne prestasjoner. For å kunne legge til rette for en undervisning som er interessant – og et samspill med elevens erfaringer som stimulerer til læring – forutsetter det at eleven er trygg i lærings situasjonen (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 228).

Matematikkfaget og naturfag er avsluttende fag på vg1 for elever som skal ut som lærlinger etter vg2. Ofte er dette fag som elevene har en del fravær i, og motivasjonen for fagene er ofte liten (Hiim, 2013). En del elever som starter på vg1, har hatt fritak på ungdomsskolen i faget matematikk. Matematikkfaget er et av fagene elevene oppnår lavest karakterer i (NOU 2019: 25, s. 36). En av elevene som hadde hatt fritak, fortalte at det hadde blitt mye «film» i

matematikktime på ungdomskolen og at vedkommende gruet seg til matematikkfaget på videregående. Elevene fikk en oppgave som omhandlet etablering av egen bedrift i programfagene og fellesfagene. De skulle beregne kostnader og utarbeide brosjyrer som reklame for bedriften. I dette prosjektet viste resultatene at elevene opplevde mestring, motivasjon og relevans. Både matematikkfaget og norskfaget var knyttet til programfagene. En elev sa i intervjuet: «Jeg har lært mye om det å starte egen bedrift og hva som skal til for å åpne egen salong, med tanke på økonomi og sånt. Så vet jeg også noe om hvordan jeg skal reklamere for salongen, hadde aldri trodd jeg skulle få til matte». En annen elev sa under intervjuet: «Det er motiverende når fagene henger sammen, da er det ikke bare fag, men knyttet til frisør». Elevene har valgt en praktisk linje, og når oppgavene knyttes opp til praktiske oppgaver de jobber med i programfagene, motiverer det elevene (Dahlback, 2019).

Kroppsøvningsfaget er viktig for elevene. I første utviklingsforsøk uttrykte lærere bekymring rundt elevens oppmøte og engasjement for faget. Elevene viste også litt motvilje overfor faget og begrunnet det på dialogmøter med at det var kjedelig å løpe etter en ball eller løpe ute. For å snu elevenes holdning til faget ble det utarbeidet en tverrfaglig oppgave i kroppsøvningsfaget som var relevant for elevenes yrkesvalg og som elevene skulle jobbe med over en lengre periode. Resultatet fra denne perioden viste at elevene ble mer motiverte for faget og alle leverte inn oppgaven. En av elevene sa i intervjuet: «I kroppsøving skulle vi finne ut av belastningsskader vi kan få når vi jobber som frisører og hvordan vi kan trene for å kunne jobbe lenge i faget. Jeg synes vi skulle jobbe mer sånn!». Når undervisningen gjøres konkret og har betydning for elevens liv, så vil det være naturlig at eleven ønsker å utvikle seg (Hansen & Haaland, 2015, s. 168).

En av elevene trakk frem engelskfaget under intervjuet som et fag som hadde vært utfordrende. Eleven hadde lite engelskkunnskaper. Ved at noe av engelskundervisningen ble gjennomført på verkstedet/salongen, hvor det var mulig å jobbe praktisk med faget, opplevde eleven at engelskfaget ble mer relevant og forståelig. Det ga mestringsfølelse og motivasjon til å bestå i faget. Eleven sa på intervjuet: «Når jeg jobber praktisk med et fag, så er det lettere å forstå. Da kan jeg filme og snakke inn det jeg gjør i mitt eget tempo, og det føles tryggere». Når elevene står midt oppi en ny læreprosess, er det viktig med trygghet. I en gruppe hvor elevene har ulike læreforutsetninger blir det viktig å legge til rette for læringsglede, mestring og motivasjon for alle elever. Det å legge til rette for en undervisning som gir «frihet» til selv

å få innhente kunnskap på den måten eleven lærer best, viser at det gir fremskritt og utvikling for eleven. Når det legges til rette for at eleven skal få mulighet til å lære av selve handlingen for så å utvikle nye metoder som vedkommende kan dra nytte av i andre situasjoner, så utvikler eleven seg (Schön, 2013). Eleven opplever at dette er meningsfullt og blir motivert for et fag som i utgangspunktet kan oppleves som utfordrende.

På slutten av skoleåret, da intervjuene ble gjennomført, var det flere av elevene som sa at i de prosjektene det hadde vært tverrfaglig samarbeid, hadde det gitt dem motivasjon og mestring. Spesielt trakk elevene frem prosjekter som var rettet mot noe de jobbet med på skolen, eller ute i bedriften. Flere av elevene sa under intervjuet at de ønsket at det hadde vært gjennomført yrkesretting mellom programfagene og fellesfagene gjennom hele skoleåret. En sa under intervjuet «jeg synes vi burde hatt mer av yrkesrettet fellesfag». En annen sa at jeg «føler vi burde hatt mer av det, vi burde også lære oss ting som er viktige for yrket». Mine resultater kan peke i retning av at en del elever blir mer motiverte, tryggere på seg selv og at undervisningen kan oppleves som meningsfull når fellesfag og programfag sees i sammenheng. Oppgavene i fellesfagene må ha en sammenheng med oppgavene de jobber med i programfagene. Flere av elevene var tydelige på at når fellesfaglærerne bare nevnte yrker i undervisningen, så opplevde de det som mindre relevant. En av elevene sa på intervjuet: «Det blir ikke så realistisk og forståelig når vi bare jobber med ord og oppgaver som handler om et yrke og sitter bak en pult». Schön (2013) mente at det er mange måter å tenke undervisning på, ikke bare bak et kateter, men at læreren hjelper eleven til selv å finne ut av ting. Undervisningen skulle ifølge ham legge til rette for å engasjere og stimulere elevene. Elevene skulle selv delta i prosessen og undersøke egen elevaktivitet. Det viste seg at en del av elevene opplevde relevans når det var sammenheng mellom fellesfag og programfag og når de aktivt fikk jobbe med begge fagene sammen. Samtidig var det elever som ikke hadde utbytte av yrkesrettet undervisning. Elevene erfarte at de fikk lite utfordrende arbeidsoppgaver, og at undervisningen ble lite relevant. De ønsket at fellesfagene og programfagene skulle gjennomføres hver for seg. Dette kan sees i sammenheng med forskningen til Iversen Vaag et al. (2014) hvor de trekker frem at yrkesretting har ulik effekt på elevgrupper. For en elevgruppe med faglige utfordringer kan yrkesrettede oppgaver ha effekt. For faglige sterke elever er de mer usikre på om det har effekt. Det Iversen Vaag et al. (2014) mener er at det er viktig at læreren i stor grad benytter nivåtilpassede, individrettede arbeidsmetoder overfor elevene.

Funnene i dette prosjektet kan indikere at mange elever har et godt utbytte av tverrfaglige yrkesoppgaver. Det kan ha en sammenheng med at elevene opplevde motivasjon, mestring og læringsglede, og at de ønsket at det skulle være mye tverrfaglig samarbeid. Funnene i prosjektet tyder også på at ikke alle elevene opplevde at de fikk tilpasset opplæring. Jeg viser her til opplæringsloven § 1-3 som omhandler at undervisningen skal være tilpasset elevens evner og forutsetninger (opplæringsloven, 1998, § 1-3). Det kan antyde at for enkelte elever er det viktig å legge til rette for nivåtilpassede arbeidsoppgaver slik at de får mer faglige utfordringer. Det kan være at dersom de hadde opplevd at både innhold og arbeidsmåte var tilpasset deres faglige nivå, ville de også hatt større utbytte av de tverrfaglige oppgavene.

8.4 Arbeidslivspraksis

Arbeidslivspraksis har vært et sentralt tema gjennom flere år. Nyere forskning viser at arbeidslivspraksis er viktig for elevene. Det skaper motivasjon når de får være ute i praksis i et yrke de er interessert i å utdanne seg til (Hiim, 2013). Samtidig vet vi at det vært svake tradisjoner for samarbeid mellom skole og arbeidsliv. For å skape en relevant opplæring for elever som har valgt et yrkesfaglig utdanningsprogram, vil arbeidslivspraksis være en viktig arena. Elevene får mulighet til å bli kjent med et fremtidig yrke og eventuelt prøve seg ut i flere yrker. I første utviklingsforsøk ble elevene introdusert for muligheten til å være i arbeidslivspraksis. Jeg brukte tid sammen med elevene hvor vi i felleskap diskuterte og reflekterte over forventninger og krav som ville stilles til elever som ønsket å være ute i arbeidslivspraksis. Tidligere elever ble invitert til skolen for å fortelle elevene om hvordan de hadde opplevd egen arbeidslivspraksis og om lærlingtiden de nå var inne i. Det å få møte tidligere elever som delte sine erfaringer med klassen, skapte et engasjement i elevgruppen. Det inspirerte og motiverte elevgruppen å høre lærlingene fortelle om sine erfaringer. Det å få muligheten til å stille spørsmål ga elevene en muligheter til å se for seg sin egen fremtid som yrkesutøver (Wenger, 2004). En av eleven sa i etterkant på et dialogmøte at «det skapte motivasjon å høre lærlinger fortelle om egne erfaringer fra arbeidslivet, du får masse råd og tips». Dette engasjementet førte til at alle elevene skaffet seg arbeidslivspraksisplass da vi startet skolen igjen etter høstferien. Det positive engasjementet til elevene, hvor alle deltok på lik linje, skapte et samspill i praksisfelleskapet. Samtidig så viste det seg utover høsten at arbeidslivspraksis ikke innfridde forventningene enkelte av elevene hadde.

For å skape en yrkesutdanning som er fremtidsrettet og som forbereder elevene på arbeidslivet, vil læring ute i arbeidslivet være en viktig læringsarena (NOU 2020: 2, s. 118). En av elevene sa under intervjuet: «Jeg synes det er veldig fint å være i praksis. Jeg lærer hvordan det er å jobbe i en salong. Skoledagene blir lettere og det er deilig å ikke bare være på skolen, men å få prøve noe annet». En annen sa på intervjuet: «Jeg synes det er en bra kombinasjon mellom skole og praksis. Man trenger begge deler». Samtidig var det elever som ikke ønsket å være ute i arbeidslivspraksis etter en periode. De opplevde at praksisen var for krevende og utfordrende. De kjente lite motivasjon og mestring når de var ute i praksis og ønsket å være mest på skolen. En av elevene trakk frem at det fremdeles var frisor som var yrkesønsket, men at arbeidslivspraksis ikke motiverte. En av elevene sa på intervjuet «Jeg bare serverte kaffe og kostet, jeg følte at ingen så meg og at jeg bare stod og hang». Det er viktig at eleven får arbeidsoppgaver de mestrer og som motiverer. Schön (2013) vektlegger at for å bli en «reflekterende praktiker» må man etablere egne tradisjoner ved hjelp av såkalt aktiv medvirkning. Jeg stiller meg riktignok spørsmålet om jeg hadde forberedt elevene godt nok på forventningene fra arbeidslivet, og om bedriftene var nok forberedt på å ta imot elever i arbeidslivspraksis. Nyen og Hagen Tønder (2014, s. 108) peker på at elever kan oppleve mangel på deltakelse ute i bedriften, og at de da kan få en negativ erfaring med arbeidslivspraksis. Verken prosjektet eller masteroppgaven belyser bedriftenes opplevelse av arbeidslivspraksisen, men det kan indikere at samarbeid mellom skole og bedrift må styrkes slik at opplæringen får en mer helhet og sammenheng.

Arbeidslivspraksis kan gi motivasjon for å fullføre utdannelsen (Hiim, 2015). Det å få mulighet til å være ute i arbeidslivspraksis kan for enkelte elever gjøre skolehverdagen lettere og mer meningsfull. En av elevene sa i intervjuet: «Motivasjonen for skolen er grei, men ikke på topp. Praksisen har gitt meg motivasjon, yes torsdag skal jeg i praksis!». Opplæringen som elevene fikk ute i arbeidslivspraksis, opplevde de som relevant og motiverende. I løpet av andre utviklingsforsøk var det flere elever som ønsker å være mer ute i praksis. De opplevde at det skapte motivasjon, og de lærte mye. Dette støttes også i forskningen til Høst (2015) som vektlegger at det er viktig at elevene kommer tidlig ut i arbeidslivspraksis for å bli kjent med virkelighetsnære arbeidsoppgaver. En sa for eksempel under intervjuet: «Jeg blir motivert av å veksle mellom skole og bedrift og føler at jeg får nytte av å være ute i bedrift. Jeg har blitt kjent med produkter, tatt telefoner, behandlet kunder og så har jeg lært masse av de som jobber der».

For å utdanne seg innenfor et av yrkene FBIE tilbyr, så er hovedmodellen 2+2 år. Det vil si at elevene går på skolen i to år, og så søker de lærlingplass i to år. En begrunnelse for denne modellen er at elevene får et bredere kunnskapsgrunnlag tidlig i utdanningsløpet (NOU 2018: 15, s. 134). Samtidig diskuteres det om denne modellen passer for alle elever eller om ulike fleksible løsninger mellom skole og bedrift kunne vært bedre egnet for enkelte elever. Vekslingsmodellen har vært utprøvd i Norge. I denne modellen skriver elevene en lærekontrakt med bedriften tidlig i opplæringsløpet og veksler mellom skole og bedrift i fire år. Evalueringen av denne modellen viser seg å være krevende og ikke egnet for alle elever (NOU 2019: 25, s. 93). Det å ha elevene med i prosessen, hvor de selv er med på å ta bestemmelser som omhandler arbeidslivspraksisen, kan bidra til at de blir tryggere og mer motivert. Det handler ikke om at elevene fritt kan velge når de skal møte opp eller ikke, men at det lages en plan sammen med eleven og bedriften som kan justeres. I siste utviklingsforsøk ble det lagt til rette for at flere av elevene kunne være i arbeidslivspraksis i alle programfagstimene. En elev var toppmotivert for å være ute i arbeidslivspraksis og opplevde opplæringen ute i bedriften som både motiverende og noe eleven mestret. Eleven sa under intervjuet: «Jeg føler meg mer trygg på meg selv og at jeg mestrer det jeg gjør, og så har jeg endelig funnet ut hva jeg skal utdanne meg til». Hvert miljø en elev møter, gir mulighet for ny praksis og utvikling. Det å få muligheten til å delta i ulike miljøer er med på å danne en identitet som overføres til andre deler av livet og gjør at man ser nye muligheter (Wenger, 2004).

For den toppmotiverte eleven medførte arbeidslivspraksis nye muligheter. Eleven fikk erfaring og innsikt i hva yrket omhandlet og ble sikker på at det var riktig yrkesvalg. For denne eleven ble det et riktig valg å skrive en lærlingkontrakt rett etter endt vg1 og gjennomføre tre år med opplæring i bedrift. Det kan være at mer fleksible løsninger, som er tilpasset hver enkelt elevs yrkesvalg og forventninger, kan føre til forsterket motivasjon og mestringsopplevelser. Med tanke på frafallet på yrkesfaglige utdanningsløp så er det viktig å belyse at mer fleksible opplæringsløp mellom arbeidslivspraksis og skole kan bidra til at flere gjennomfører. Samtidig er det viktig å nevne at forskning viser at frafallet er størst mellom vg2 og vg3. Det kan være flere årsaker til frafall, men en årsak som peker seg ut er mangel på lærlingplasser (NOU 2019: 2, s. 103). Et forebyggende tiltak mot frafall kan være å få elevene ut i arbeidslivspraksis allerede på vg1. Elevene får tidlig innsikt i hva yrket eller yrkene omhandler og etablerer kontakt med arbeidslivet samtidig som arbeidslivspraksis gir mulighet

for eleven til å møte fremtidige arbeidsgivere som det kan være aktuelt å søke lærlingeplass hos. Det er også en elevgruppe som ikke har forutsetninger for å nå kravene til prøven i fag- og svennebrev, men som har et ønske om å utdanne seg innenfor et yrke. For disse elevene kan en arbeidslivspraksis gi mulighet til en opplæringskontrakt med en bedrift som lærekandidat.

Elevene er unge når de starter på vg1, og selv om over halvparten av dem som starter på yrkesfag oppgir at de har bestemt seg, så er det også elever som er usikre (Hiim, 2013; Bødtker-Lund et al., 2017). Det å få muligheten til å prøve ut ulike yrker kan bidra til at eleven får arbeidslivserfaring og hjelpe dem til å ta et yrkesvalg. Elevene i prosjektet som var usikre på yrkesvalget, fortalte på dialogmøtene at arbeidslivspraksisen hadde gjort dem sikrere på yrkesvalget. En sa på intervjuet: «Bra å være i ulike praksiser og få prøve seg ut i ulike yrker. Jeg har bestemt meg for neste år og bestemt meg for hva jeg har lyst til å bli». Samtidig så viste resultatene at elevene som var sikrere på yrkesvalget ved skolestart hadde blitt enda sikrere på at de hadde valgt riktig. En av elevene sa for eksempel under intervjuet: «Jeg har alltid vært sikker på at jeg vil velge vg2 frisør. Det har påvirket valget mitt å være i praksis og gjort meg enda mer sikker på at det er noe jeg vil jobbe med videre».

Et samarbeid mellom arbeidslivspraksisen og skolen vil styrke det faglige innholdet og læringsutbyttet til elevene (Dahlback et al., 2011; Hiim, 2015). Videregående opplæring skal forberede elevene til et arbeidsliv med store krav til omstillingsevne og livslang læring (Utdanningsdirektoratet, 2020e). Dette er i tråd med forskningen til Jørgensen (2018) som skriver at unge mennesker i dag bør forberedes på de forandringene og de kontinuerlige skiftningene i arbeidsmarkedet som stadig krever omstillinger. Helhet og sammenheng mellom opplæringen på skolen og i arbeidslivspraksisen vil derfor ha stor betydning for om opplæringen oppleves som relevant for elevene. Flere av elevene trakk frem at de opplevde relevans mellom det de lærte på skolen og i arbeidslivspraksisen først i det tredje utviklingsforsøket. En av elevene sa under intervjuet: «Vi har lært hodebunnsmassasje og vask, og det trenger vi i salongen, og så snakker vi om at vi skal være høflige mot kunden og det får vi brukt for, men det er mye annet vi gjør i bedriften som vi ikke har gjort på skolen». Dette kan sees i sammenheng med forskningen til Hiim (2013, s. 220) og Hansen og Haaland (2015, s. 36) der de vektlegger at samarbeidet mellom skole og næringslivet må styrkes for å ivareta en helhetlig yrkesopplæring som legger til rette for de ulike elevenes behov. Dette er

også i tråd med Billett (2008) hvor han vektlegger at arbeidslivspraksis er et viktig bidrag for å forberede ungdom til arbeidslivet.

Mine funn viser også at elevene opplevde det som positivt at de fikk muligheten til å være ute i arbeidslivspraksis gjennom hele skoleåret. Elevene som ikke hadde opplevd arbeidslivspraksis som motiverende, trakk frem at de hadde utviklet seg gjennom skoleåret både ved å høre de andre fortelle fra sine praksiser, men også at de gjennom egne erfaringer hadde fått mer innsikt i hva arbeidslivspraksis handlet om. En sa på intervjuet: «[Jeg har] blitt sikker på yrkesvalget mitt, og tryggere på meg selv». En annen sa: «[Jeg har] lyst til å bli lærling». Elevene opparbeidet seg en begynnende yrkesidentitet i de ulike praksisfellesskapene de hadde vært en del av. Både ved å være en del av et praksisfellesskap på en arbeidsplass, men også ved å reflektere i fellesskap sammen og engasjere seg i hverandre på skolen bygger de en fremtidig identitet. På bakgrunn av disse funnene mener jeg at det er viktig å legge til rette for at vgl-elever kommer ut i arbeidslivspraksis. Funnene viser også at det er viktig at elevene involveres i egen opplæring og at det for enkelte elever er nok å være ute i arbeidslivspraksis en kort periode av skoleåret. For andre elever vil arbeidslivspraksis være motiverende og meningsfull over en lengre periode.

8.5 Lærernes tanker om yrkesrettet undervisning

Det har gjennom flere år blitt etablert systematisk yrkesretting av fellesfag, og det har medført en endring for mange elever på verkstedene og i klasserommene. FYR-prosjektet har hatt som målsetning å forbedre yrkesrettingen av fellesfagene på de yrkesfaglige utdanningsprogrammene. Det vil øke elevenes motivasjon slik at de ser nytteverdien av fellesfagene og opplever fagene som relevante for et fremtidig yrke (Utdanningsdirektoratet, 2013). Det å legge til rette for elevenes yrkesønske har betydning for elevens motivasjon og læring (Hansen & Haaland, 2015). Det finnes også indikasjoner på at yrkesretting av fellesfagundervisningen har hatt positiv betydning for økt gjennomføring av videregående skole, selv om man ikke vet i hvilken grad FYR har påvirket dette (Utdanningsdirektoratet, 2013).

Reell yrkesretting av fellesfag innebærer å ta utgangspunkt i en realistisk praktisk oppgave som krever fellesfaglig kompetanse (Hiim, 2015, s. 206). Prosjektene som ble gjennomført gjennom skoleåret, tok utgangspunkt i elevenes yrkesønske. Lærerne i fellesfag valgte gjennom skoleåret hvilke prosjekter de så som hensiktsmessig å delta på. Jeg ønsket at elevene skulle oppleve læringsglede, mestring, motivasjon og relevans i alle fagene. Funnene kan peke i retning av at organiseringen av undervisningen derfor kunne ha vært planlagt på en annen måte ved skolestart hvor en felles årsplan kunne blitt utarbeidet i felleskap. Her vil jeg trekke frem Rondestvedts (2019) forskning. Han trekker frem en av årsakene til at det eksisterer begrensninger i samarbeidet mellom programfaglærerne og fellesfaglærerne er at det er satt av liten tid til samarbeid, og at elevene har fellesfag i klasserommene og ikke på verkstedene. Det å planlegge en god yrkesrettet undervisning krever samarbeid fra både programfaglærere og fellesfaglærere. Det å bli kjent med hverandres læreplaner og yrkesbakgrunn kan være en vei for å få til gode reelle arbeidsoppgaver som er relevante for elevens yrkesvalg. Ofte blir det sagt at fellesfaglæreren må tilpasse seg programfagene, men gjensidig samarbeid må skapes mellom lærere som skal undervise sammen på yrkesfag. En av lærerne sa under intervjuet: «Vi er yrkesfag!». Jeg spurte om han kunne utdype litt mer rundt dette, og han sa: «Vi må tenke mer helhetlig sammen og hvordan fagene kan gå i hverandre, vi må fordype oss mer i hverandres læreplaner». Et praksisfelleskap opprettholdes gjennom å dele tanker og meninger. Det medfører at praksisfelleskapet ser nye behov og muligheter, og det er viktig å bevare levende lærende praksiser og ikke bare benytte bøker og digitale verktøy (Wenger, 2004). Samtidig trakk lærerne frem at det ikke ville være mulig å samarbeide tverrfaglig gjennom hele skoleåret. En av årsakene, som ble trukket frem som en begrensende faktor, var tid og at temaene man må gjennom iht. læreplanen i faget ikke alltid kunne være av tverrfaglig art.

Når elevene fikk jobbe praktisk inne på verkstedet med oppgaver som var knyttet opp til programfagene, så opplevde lærerne en endring av både arbeidsinnsats og motivasjon. Inglars (2015) teori at undervisningen oppleves som meningsfull når praksis og teori blir vevd sammen, er derfor verdifull i å trekke frem her. Noe av det fellesfaglærere trakk frem var at elevenes refleksjonsevne gikk mer i dybden, og at de søkte mer kunnskap. En av lærerne sa under intervjuet: «Arbeidsinnsatsen kan virke høyere når de kan få bevege seg ute på verkstedet/salongen. Det kan virke som praktisk arbeid motiverer når de arbeider innenfor eget interessefelt». Når oppgavene var helhetlige, realistiske og varierte, involverte elevene

seg. De reflekterte også i og over praksis med medelever og lærere når de fikk snakke om sine erfaringer fra skolen og arbeidslivspraksis (Schøn, 2013).

Når fagene ble slått sammen som tverrfaglige oppgaver ga det mer fleksibilitet for differensiert undervisning etter elevens yrkesønske. Differensiering ut fra valgt yrke er viktig for å skape yrkesinteresse i fellesfagene (Hiim, 2015). Et av tiltakene som ble satt inn i klassen var en ekstra ressurslærer som skulle være til stede og veilede elever som trengte ekstra hjelp og støtte. Dette trakk alle lærerne frem som et godt tiltak. En av lærerne sa under intervjuet: «Det har hjulpet flere elever slik at alle får tettere oppfølging. Det gir mulighet for nivå-differensiering». En annen lærer sa i intervjuet: «Elevene har ulike læreforutsetninger og det er en utfordring når man som lærer har en hel klasse, selv en relativt liten klasse. Ved å ha to lærere inne i en klasse bidrar det til at alle kan få hjelp støtte og veiledning». Det er ikke alle som har mulighet til å sette inn en ekstralærer i undervisningen, slik som det ble gjort dette skoleåret. Lærerne trakk også frem at det var utfordrende å legge til rette for en yrkesrettet undervisning som favnet en hel elevgruppe alene, og de opplevde at ikke alle hadde utbytte av undervisningen. Det er, ifølge lærerne, store ulikheter i elevenes læreforutsetninger i en vg1-klasse. Noen elever har store hull og sliter med å prestere. Ofte trenger flere grunnleggende opplæring før de i det hele tatt kan legge til rette for yrkesrettet undervisning. Men det er også elever som har et helt annet faglig utgangspunkt, og som ønsker studiekompetanse. Funnene fra dette prosjektet kan indikere at ved å sette inn en ekstra ressurslærer i en elevgruppe, som har ulike læreforutsetninger, så vil det gi muligheter for å følge opp elevene bedre og gi mer differensierte og tilpassede oppgaver.

Lærerne trakk frem at læringsresultatet hadde blitt bedre for flere av elevene i de prosjektene hvor det hadde vært yrkesrettede oppgaver. Resultater fra alle de tre utviklingsforsøkene viste at elevene leverte alle oppgavene de skulle og fikk bedre resultater i fellesfagene og programfagene. Spesielt elever som strevde faglig, oppnådde bedre resultater når de fikk jobbe praktisk med programfagene og fellesfagene sammen. En av lærerne trakk frem et eksempel: I stedet for å gi elevene en ordinær teoriprøve, så hadde de fått en oppgave som var knyttet til arbeidslivspraksis. Resultatet ble gode besvarelser fra samtlige elever, de deltok mer i timene og var sikrere på oppgavene de skulle utføre. Læring der fokus på undervisningen er isolert fra virkelig praksis kan gi elevene dårlige forutsetninger for å lære. Når elevene får erfaringer fra andre måter å lære på, settes de i stand til å ta ansvar for egen

læring (Wenger, 2004). En praktisk tilnærming til fag kan føre til at eleven opplever mening, motivasjon og mestring. Når det skapes en reell arbeidssituasjon, vil eleven i større grad se hensikten med å lære ny kunnskap som de vil trenge i et fremtidig yrke. Det betyr at teorien må relateres til en praktisk kontekst (Sylte, 2015).

Resultatene i prosjektet viser at læringsresultatet til flere av elevene økte ved innsats, motivasjon og mestring når det i programfagene og fellesfagene ble samarbeidet om en tverrfaglig oppgave. Samtidig får man ikke gjennomført dette kontinuerlig gjennom skoleåret. Selv om fellesfagslæreren legger til rette for relevant yrkesretting i undervisningen, så viser resultatene fra dette prosjektet at elevene først opplevde det som meningsfullt når de fikk praktiske tverrfaglige oppgaver på verkstedet/salongen som var knyttet opp til ønsket yrke i programfagene.

Noen av hindringene lærerne opplevde, og som er knyttet til utfordringene med selve yrkesrettingen, var manglende kjennskap til hverandres læreplaner og timeplanlegging. Lærerne trakk også frem at det var viktig å samarbeide om enkelte tverrfaglige oppgaver når det passet inn i temaer som de opplevde hadde relevans. Samtlige trakk frem at de ikke så for seg at det var mulig, eller at de ønsket å gjennomføre tverrfaglige oppgaver i et helt skoleår. Dette begrunnet de med at læreplanene inneholdt kompetansemål og grunnleggende kompetanse som ikke lot seg yrkesrette. Hellne-Halvorsen (2018) betegner dette som generiske ferdigheter. Dette er ferdigheter som ikke er rettet mot et spesifikt yrke, arbeid eller utdanning, men som er generelt viktig og må læres uavhengig. Hun trekker videre frem at utdanningsinstitusjonene har et ansvar for å lære den enkelte elev basiskompetanse og legge til rette for aktiv deltagelse i et arbeidsliv og samfunn gjennom et helt liv. Youngs (2004) teori om at elever trenger akademisk kunnskap – noe han betegner som «powerful knowledge». Han mener dette er kunnskap elevene skal tilegne seg i skolen som de vil trenge i et livslangt perspektiv. Han mener at alle elever trenger denne kunnskapen for å kunne delta i et samfunn, som alltid vil være skiftende. Det er ikke nok å bare lære kunnskap som er relevant for et yrke, han trekker frem at elever også eksempelvis trenger å lære om litteratur, historie og politikk.

8.6 Oppsummering av drøfting

Det er et viktig funn som peker seg ut når jeg skal svare på problemstillingen: «Hvordan legge til rette for at elever på design og håndverk med ulike læreforutsetninger får en meningsfull og relevant opplæring ved tidlig yrkesspesialisering og medvirkning i tråd med Fagfornyelsen?» Elevene i dette prosjektet har i stor grad vist at når de medvirker i egen læring, så utvikler de seg og motiveres. Alle elevene i dette prosjektet har uansett læreforutsetning deltatt aktivt i egen læreprosess, selv om det tok lenger tid for enkelte å bli trygge og bevisste på egne valg. Det kan være at hvis man systematisk og gjennom hele skolesystemet la til rette for elevmedvirkning og involvering – hvilket er i tråd med Fagfornyelsen – så ville flere elever i større grad kunne delta i en helhetlig prosess og oppleve demokratiske prosesser i tråd med verdier og prinsipper for opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2020e). Bakke (2017) trekker frem at mange elever i dag blir tapere i dagens skolesystem fordi de ikke opplever en undervisning som motiverer eller som de mestrer. Det oppleves derfor som betimelig å trekke inn elevene i eget læringsarbeid for å se om det kan skape engasjement og mestringsfølelse hos flere elever.

Gjennom prosjektet fikk alle elevene arbeide med sin yrkesinteresse for at de skulle få en meningsfull og helhetlig opplæring. Det tok tid før de ble trygge nok til å ta egne avgjørelser, og de forventet i oppstarten av skoleåret at alle skulle utføre samme yrkesoppgave. Det var interessant å se når elevene ble trygge i egen læringssituasjon. Da delte de tanker og meninger med hverandre. Wengers (2004) teori går ut på sosial deltagelse og handler om å skape tilhørighet og identitet til et fellesskap. I opplæringsloven §1-1 står det at elevene skal utvikle holdninger og tilegne seg kunnskap for å delta i arbeid og fellesskap i samfunnet (opplæringsloven, 1998, §1-1). Ved at elevene får arbeide nivå-differensiert og ut fra egne yrkesplaner, utvikler de seg etter evner og forutsetninger. Det gir eleven mulighet til å påvirke undervisningen (Hiim, 2013, 2015). Samtidig forutsetter det en lærer som ser betydningen av å arbeide med elevmedvirkning og involverer elevene inn i eget læringsarbeid. Elevene i dette prosjektet trekker i stor grad frem at det har vært motiverende, relevant og meningsfullt når de har fått arbeide med egne yrkesoppgaver. Det handler i stor grad om å se den enkelte elev og skape trygghet og struktur for den enkelte og elevgruppen. Det å bruke tid på å bli kjent med elevene, deres forutsetninger, interesser og motivasjon for skole opplevde jeg som en viktig del av prosjektet.

For å innfri utdannelsens formål, er det viktig at elevene får en meningsfull og helhetlig opplæring – og da er det viktig å ta utgangspunkt i elevenes yrkesinteresse (Dahlback et al., 2011; Hiim, 2013; Bødtker-Lund et al., 2017). Tidlig yrkesspesialisering er også et av hovedfokusene i Fagfornyelsen (Utdanningsdirektoratet, 2018). Ved å yrkesrette tidlig på vg1 gis elevene en mulighet til å bli sikrere på yrkesvalget sitt fordi de får prøve seg ut på ulike yrkesområder. En undervisning basert på elevenes yrkesinteresse oppleves som relevant og meningsfull (Hansen & Haaland, 2015, s. 161).

Selv om funnene i dette prosjektet viser at elevene motiveres når de i undervisningen får arbeide med sitt yrkesvalg, indikerer dette prosjektet at enkelte elever valgte frisøryrket fordi det var flest elever i gruppen som allerede hadde valgt frisør som yrke. Her kan man diskutere hvorvidt elevene har fått nok relevant kunnskap og erfaring i andre yrker? Jeg, som deres lærer i dette prosjektet, har jo frisør som yrkeskompetanse, og det er dette de fleste elevene velger å fordype seg i. Kan jeg ha påvirket usikre elever? Dahlback et al. (2018) trekker frem noen utfordringer lærere som underviser innenfor brede utdanningsprogram står overfor. En utfordring er bl.a. at læreren ofte trenger mer faglig substans. Selv om FBIE fører til færre yrker enn de DH gjorde, vil det nok her fremdeles være noen utfordringer knyttet til å tilrettelegge slik at alle elevene får jobbe yrkesspesialisert fra første dag på vg1. Det forutsetter at en lærer eller flere har god kompetanse innenfor flere yrkesområder, og at skolen rekrutterer til flere vg2-løp.

For å utvikle en helhetlig yrkeskompetanse er det viktig å legge til rette for praktisk-teoretisk kunnskap (Hiim & Stålhane, 2018). Det har vært mye diskusjoner innenfor yrkesfaglige utdannelsesløp om hva elevene trenger for å lære teori og hvordan teorien skal læres. I dette prosjektet ble det lagt til rette for en praktisk tilnærming i programfagene. Jeg erfarte i dette prosjektet at alle elevene ønsket en praktisk tilnærming til fagene. Et av tiltakene for å hindre frafall har vært å legge til rette for mer praksisbasert læringsarbeid og tilpasset opplæring (Markussen, 2010, 2017). Det er ifølge Liedutvalget mange elever i dag som faller ut av skolen fordi undervisningen er lite tilpasset deres læreforutsetninger (NOU 2018: 15, s. 185). Dette er ofte elever som har svake faglige forutsetninger fra ungdomsskolen (NOU 2019: 2, s. 28). Selv om det kreves at elevene har både praktisk og teoretisk kunnskap når de skal gjennomføre en yrkesoppgave, indikerer funnene i prosjektet at elevene utviklet kompetanse ved å gjennomføre yrkesoppgaven praktisk uten noen særlig teoretisk kunnskap i forkant.

Mange elever som starter på yrkesfag er lei teori og ønsker praktiske yrkesoppgaver (Sylte, 2017a). Dette stemmer også godt overens med Wengers (2004) teori om å utvikle den reflekterende praktiker. Elevene i dette prosjektet viste at ved å få jobbe praktisk med selvvalgte yrkesoppgaver skapte det motivasjon og mestring. Det ble naturlig for elevene etter hvert som de ble trygge i egen læresituasjon, å eksperimentere og prøve ut ulike teknikker. Når teorien tar utgangspunkt i praksisen, så vil elevene få en tilpasset opplæring (Sylte, 2015). Den teoretiske kunnskapen som elevene trenger, kommer naturlig når de reflekterer i og over handling (Wenger, 2004). Likevel viser funnene i prosjektet at ikke alle elevene fikk nok teoretisk kunnskap. Mot slutten av skoleåret uttrykte en av elevene ønske om en noe mer teoribasert undervisning. Det kan indikere at elevene gjennom skoleåret utviklet seg og erfarte et behov for mer teoretisk kunnskap for å utvikle helhetlig kunnskap.

For at elevene skulle bli sikrere og tryggere på et fremtidig vg2-valg, ble arbeidslivspraksis gjennomført deler av skoleåret. Tidligere forskning indikerer at arbeidslivspraksis er lite benyttet på vg1 (Bødker-Lund et al., 2017; Hagen Tønder & Skinnarland, 2016). Funnene i prosjektet mitt viste at elevene hadde utbytte av å være i arbeidslivspraksis. Elevene bekreftet i intervjuene at arbeidslivspraksis hadde gitt dem mulighet til å prøve ut yrker for å bli sikrere på sitt yrkesvalg. Det å få erfaringer fra et reelt yrke, eller prøve ut flere yrker ute i arbeidslivet, bidro til at flere elever ble sikrere og tryggere på at de hadde valgt riktig. Som forskningen til Haaland og Hansen (2015) og Nyen og Hagen Tønder (2012) belyser, er det å få innsikt i flere yrker viktig fordi det kan motivere elever og gjøre dem sikrere på yrkesvalget. Det var også viktig for elevene å oppleve at de ble en del av praksisfelleskapet ute i arbeidslivspraksisen. Mennesker skaper og forstår sin identitet gjennom å samhandle med andre (Røthing, 2017). Dette sammenfaller med Wengers (2004) teori om at praksisfelleskapet kan gi elevene adgang til kompetanse og ny læring. Arbeidslivspraksis kan gi elevene en kompetanse som skolen ikke i like stor grad har mulighet til. Samtidig vektlegger Akkerman og Bakker (2011) at det er viktig å bevege seg over eller delta i ulike praksiser for å utvikle seg.

Selv om elevene var ute i ulike perioder i arbeidslivspraksis, indikerer funnene viktigheten av at de er med på å bestemme omfanget av praksisperioden. For enkelte elever var det nok å være ute arbeidslivspraksis en kort periode. For andre hadde det stor betydning å få gjennomføre mye av programfagene ute i arbeidslivspraksis. Funnene i prosjektet kan

indikere at enkelte elever klarte å gjennomføre vg1 fordi de fikk et tilpasset opplegg hvor deler av opplæringen var i arbeidslivspraksis – og over tid. Når det gjelder samarbeid mellom skole og arbeidsliv, har vi en jobb å gjøre. Dette prosjektet har ikke tatt for seg hvordan bedriftene opplevde å ta imot elever i arbeidslivspraksis. Det kan derfor være aktuelt å se på om organiseringen i skolen bør vektlegge mer samarbeid med arbeidslivet fra vg1 og sammen med den enkelte elev finne egnede vekslingsmodeller mellom skole og arbeidslivspraksis (Utdanningsdirektoratet 2020g). Ved å etablere et mer forpliktende og tettere samarbeid på vg1 kan man skape en mer helhetlig og sammenhengende opplæring.

Yrkesretting står sentralt i Fagfornyelsen. Yrkesretting, elevmedvirkning og relevans har stor betydning for elevenes motivasjon. Når elever ser en tydelig sammenheng med det de lærer på skolen og kan knytte det opp til et fremtidig yrke, skaper det en mestringsforventning og motivasjon (Bødker-Lund et al., 2017; Wendelborg et al., 2014; Stene et al., 2014). Funnene i dette prosjektet antyder at relevansen og motivasjonen for fellesfagene økte når det var sammenheng mellom programfagene og fellesfagene. Dette er også i tråd med forskningen til Bødker-Lund et al. (2017), Wendelborg et al. (2014) og Rondestvedt (2019). Elevene opplevde ikke samme relevans når fellesfagene var yrkesrettet som når de var knyttet opp til et tema i programfagene. Likevel var det elever som opplevde yrkesretting som lite relevant, og ønsket at fagene skulle undervises hver for seg. De opplevde oppgavene i fellesfagene som lite utfordrende, og det at alle jobbet med de samme oppgavene som lite motiverende. Dersom elevene hadde fått nivådifferensierte oppgaver og i større grad fått velge ut oppgaver de syntes var relevante selv, ville de da opplevd yrkesrettet undervisning som mer meningsfull, relevant og motiverende? Det er et viktig spørsmål man bør stille seg. Svarene fra lærerne i intervjuet indikerer også at elevene har utbytte av fellesfagundervisningen når det yrkesrettes – og da spesielt i samarbeid med programfagene. Lærerne trekker spesielt frem at dette har noe for seg for de elevene som har faglige utfordringer i fellesfagene og de middels sterke elevene. Dette er i tråd med forskningen til Iversen Vaag et al. (2014). Samtidig viser mine funn at det å gjennomføre tverrfaglige prosjekter kontinuerlig gjennom et skoleår ikke er gjennomførbart. Her trekkes flere årsaker frem, men læreplanene i fellesfag er ifølge lærerne ikke mulig å yrkesrette kontinuerlig gjennom et skoleår. Elevene trenger en del basiskunnskap som det ikke er mulig å yrkesrette. Dette er i tråd med forskningen til Hellne-Halvorsen (2018) og Young (2004) som sier at elevene trenger elementær kunnskap. Samtidig er yrkesretting et viktig fokusområde i Fagfornyelsen. De nye læreplanene i fellesfag er mer

integrert i programfagene, og fagene skal sees mer i sammenheng med hverandre. Dette vil gi et bedre grunnlag for tverrfaglig samarbeid. Utdanningssetaten har utarbeidet et eget planleggingsverktøy som er godt egnet for samarbeid mellom fagene. Planleggingsverktøyet i læreplanvisning (Utdanningsdirektoratet, 2021) gir mulighet for å bli kjent med hverandres læreplaner og planlegging av felles undervisning. Det tror jeg er en riktig vei å gå for å skape et godt samarbeid på tvers av fagene. Samtidig må man kontinuerlig jobbe for å skape gode prosjekter som er relevante, motiverende og meningsfulle for elevens yrkesvalg.

9.0 VEIEN VIDERE

Dette prosjektet viser at elever – uavhengig av hvilke forutsetninger de har for å lære – evner å medvirke i egen læring. Hvis vi skal skape en skole som tar vare på det mangfoldet vi har av elever, må elevenes stemme høres. Selv om elever er ulike, er det eleven selv som antakelig vet best hvordan de tilegner seg ny læring. Det forutsettes at man som lærer viser tiltro til elevens evner, gir tett oppfølging, veileder, støtter og ser eleven. Dette prosjektet viser at ved å tilrettelegge for en praktisk tilnærming og yrkesspesialisering, yrkesrettet undervisning og arbeidslivspraksis for elever på vg1, så opplever elevene motivasjon, mestring og relevans. Dette prosjektet er gjennomført i en klasse hvor flere av elevene kommer inn med et lavt karaktersnitt fra ungdomsskolen, har falt ut av tidligere utdanningsløp eller har mye fravær. Jeg vil derfor argumentere for en mer praktisk opplæring. Medvirkning i egen læreprosess viser seg å bidra til at elevene fullfører. Jeg kan ikke si hvordan et slikt prosjekt hadde fungert på en annen skole, men som annen forskning også peker på, så er yrkesrettet praktisk opplæring viktig for at flere elever skal gjennomføre yrkesopplæringen. Jeg vil derfor anta at et lignende prosjekt ville fungert på andre tilsvarende utdanningsløp, selv om resultatet kunne gi andre funn og utfall. Ved å jobbe aksjonsrettet i de tre utviklingsforsøkene har prosjektet vært godt forankret hos meg og elevene. Det er mulig at funn og resultater hadde vært annerledes hvis jeg hadde hatt en samarbeidspartner eller benyttet en annen forskningstilnærming.

Læreplanen til FBIE (Utdanningsdirektoratet, 2020d) gir et stort handlingsrom og muligheter for å tilrettelegge for elever. Målene er vide og gir et godt grunnlag for tilpasninger. Det er også færre mål enn i den tidligere læreplanen til DH (Utdanningsdirektoratet, 2006). Samtidig er det et tankekors at læreplanen til FBIE ikke inneholder demokrati og medvirkning når resultatene i min forskning indikerer at vi som skole må trekke elevene inn i egen læringsprosess. Annen forskning viser også at gode samarbeidsegenskaper og evne til å kommunisere med andre er noe fremtidens arbeidsliv etterspør som kompetanse (Pellegrino & Hilton, 2012). Denne kompetansen vil være mulig for elevene å tilegne seg ved medvirkning i egne læringsprosesser og sammen med hverandre.

Dette prosjektet har gitt et grunnlag for etablering av det nye utdanningsløpet FBIE på egen skole. Det nye utdanningsløpet leder til seks yrker. Disse yrkene er fremdeles ulike og krever

god kompetanse fra lærerne slik at man kan legge til rette for at elevene får en tidlig yrkesspesialisering. Skoleåret 2020-2021 har vi arbeidet aktivt med elevmedvirkning. Elevene ble involvert i eget arbeid, var med på å velge ut yrkesoppgaver og lærte hvordan de ønsket å tilegne seg kunnskap. Dette er i tråd med Deci og Ryans (2000) teori som er opptatt av selvbestemmelse, kompetanse og tilhørighet for å lykkes. Det er en utfordring å få elevmedvirkning inn i alle fag, så det er fremdeles ulikt hvor mye eleven medvirker. Min ambisjon etter å ha gjennomført dette prosjektet er at flere skal se betydningen av å trekke elevene inn i egen læreprosess og legge til rette for en mer praktisk opplæring. Det tverrfaglige samarbeidet som lærerne gjennomførte i fjor, har gitt oss kompetanse, og vi arbeider med å skape mer helhetlige opplæring. Det vet vi vil kreve mye arbeid fremover.

Arbeidslivspraksis er en viktig opplæringsarena. I NOU 2019: 2 konkluderer de med at arbeidslivet i stadig økende grad er under omstilling (NOU 2019: 2, s. 36). Dette krever at vi på skolen må ha en tett dialog med arbeidslivet. Mitt prosjekt viser at det er viktig at elevene kommer tidlig ut i arbeidslivspraksis. Det fordrer et godt samarbeid mellom skole og arbeidsliv. Her har vi et utviklingspotensial, og vi er i gang med å etablere et fremtidig samarbeid slik at vi kan tilpasse oss behov og omstillinger i arbeidslivet.

Den praktiske arbeidsmåten har vært viktig for alle elevene gjennom hele prosjektet. Resultatene fra prosjektet indikerer at elevene opplever skaperglede, engasjement, motivasjon og mestring når de får arbeide med praktiske og yrkesdifferensierte yrkesoppgaver. Det å la elevene få eksperimentere og prøve seg frem tror jeg er riktig vei å gå for å skape en fremtidsrettet yrkesopplæring. På denne måten får elevene gå i dybden innenfor eget interessefelt tidlig i yrkesopplæringen.

Min forskning har belyst hvordan eget utdanningsløp kan legge til rette for elever med ulike læreforutsetninger slik at de får en mer praktisk rettet yrkesopplæring. Ved å trekke inn medvirkning, yrkesretting, yrkesdifferensiering og arbeidslivspraksis på vg1 kan det forhindre frafall fordi elevene opplever at det de lærer er relevant. Da opplever elevene mestring og motivasjon ut fra egne læreforutsetninger. Jeg håper at det jeg har belyst og funnet i dette prosjektet kan bidra til å gjøre opplæringen mer elevsentrert slik at flere elever gjennomfører yrkesopplæring.

LITTERATURLISTE

- Akershus fylkeskommune. (2018). *Plan for videregående opplæring 2018*. Akershus fylkeskommune. Hentet fra https://viken.no/_f/p1/ie4e44fd8-6b74-4782-b79c-c441db3812d5/plan-for-videregaende-opplaring-2018.pdf
- Akkerman, S. & Bakker, A. (2011). Learning at the boundary: An introduction. *International Journal of Educational Research*, 50, 1-5. Hentet fra <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.04.002>
- Bakke, J. (2017). Tilpasset opplæring i skole og samfunn. I V. D. Haugen & G. Stølen (Red.), *Pedagogisk mangfold i et samfunnsperspektiv* (s. 146-162). Universitetsforlaget.
- Beck, C. W. (2013). Jakten på kritisk pedagogikk. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 97(4-5), 304-314.
- Billett, S. (2008). Emerging perspectives on workplace learning. I S. Billett, C. Harteis & A. Eteläpelto (Red.), *Emerging Perspectives of Workplace Learning* (s. 1-12). Sense Publishers.
- Billett, S. (2014). The standing of vocational education: Sources of its societal esteem and implications for its enactment. *Journal of Vocational Education & Training*, (1), 1-21. Hentet fra <http://dx.doi.org/10.1080/13636820.2013.867525>
- Bowen, G. A. (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. Hentet fra <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2012). *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling* (1. utg.). Gyldendal.
- Bødtker-Lund, D., Hansen, K. H., Haaland, G. & Vagle, I. (2017). Endringsbehov i norsk yrkesopplæring? Elevers, lærlingers og yrkesfaglæreres erfaringer med yrkesopplæring i Vg1. *Skandinavisk tidsskrift for yrker og profesjoner i utvikling*, 2, 1-33.

- Dahlback, J. (2019). Yrkesretting hva legges i begrepet? I K. Lyngsnes & M. Rismark (Red.), *Yrkesopplæring* (1. utg., s. 87-101). Gyldendal.
- Dahlback, J., Berg Olstad, H., Sylte, A. L. & Anne-Catrine, W. (2019). Yrkesfaglig lærerkompetanse i brede utdanningsprogram. *Scandinavian journal of vocations in development* 4(1), 1-29. Hentet fra <https://journals.hioa.no/index.php/yrke/article/view/3234>
- Dahlback, J., Berg Olstad, H., Sylte, A. L. & Wolden, A.-C. (2018). utfordringer og muligheter i møtepunktet mellom yrkesfaglærerutdanningen og praksis i videregående skole. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 8(3), 57-77.
- Dahlback, J., Hansen, K., Haaland, G. & Sylte, A. L. (2011). *Yrkesdidaktisk kunnskapsutvikling og implementering av nye læreplaner, Veien til yrkesrelevant opplæring fra første dag i Vg1*. Høgskolen i Akershus.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving* (5. utg.). Gyldendal.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology* 25, 54-69.
- Eikeland, O. (2006). The validity of action research – validity in action research. I K. A. Nielsen & L. Svensson (Red.), *Action and interactive research: beyond theory and practice* (s. 193-240). Shaker Publishing.
- Eikeland, O. (2019). Forskningens betydning for demokratisering av samfunn og kultur – radikal reformisme gjennom aksjonsforskning, organisasjonslæring og demokrati. I *Forskning & Forandring* 2(1). Hentet fra <https://forskningogforandring.dk/index.php/fof/article/view/1613/3335>
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2. utg.). Fagbokforlaget.

- Gamble, J. (2006). Theory and practice in the vocational curriculum. I M. Young & J. Gamble (Red.), *Knowledge, Curriculum and Qualifications for South African Further Education*. HSRC press.
- Gjølterud, S. (2020). Forskning i egen undervisningspraksis i høyere utdanning. I S. Gjølterud, H. Hiim, D. Husebø & L. H. Jensen (Red.), *Aksjonsforskning i Norge, volum 2* (s. 225-253). Cappelen Damm Akademisk.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Hagen Tønder, A. & Skinnarland, S. (2016). *Rekruttering til design- og håndverksfagene*. FAFO.
- Hansen, K. H. & Haaland, G. (2015). utfordringer i norsk yrkesopplæring. I K. H. Hansen, T. L. Hoel & G. Haaland (Red.), *Tett på yrkesopplæring: Yrkesrelevant, Tilpasset og samfunnstjenelig?* (s. 19-49). Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Hansen, K. H. (2017). Hva er yrkesdidaktikk i dagens yrkesopplæring i skole? *Scandinavian Journal of Vocations in Development*, 2. <https://doi.org/https://doi.org/10.7577/sjvd.2134>
- Hansen, K. H. & Haaland, G. (2015). Engasjerte og interesserte elever gjennom en meningsfull, helhetlig og relevant yrkesopplæring. I K. H. Hansen, T. H. Løkensgard & G. Haaland (Red.), *Tett på yrkesopplæring: Yrkesrelevant, tilpasset og samfunnstjenelig?* (s. 157-175). Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Hansen, K. H., Hoel, T. L. & Haaland, G. (2015). Innledning. I K. H. Hansen, T. L. Hoel & G. Haaland (Red.), *Tett på Yrkesopplæring: Yrkesrelevant, tilpasset og samfunnstjenelig?* (s. 13-15). Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Hellne-Halvorsen, E.-B. (2018). Skrivekyndighet hos profesjonsutøvere i det yrkespedagogiske felt. I H. Christensen, O. Eikeland, E.-B. Hellne-Halvorsen & I.-M. Lindboe (Red.), *Vitenskaplighet og kunnskapsforståelse i profesjonen* (s. 192-208). Universitetsforlaget.

- Hiim, H. (2010). *Pedagogisk aksjonsforskning: Tilnærming, eksempler og kunnskapsfilosofisk grunnlag* (1. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Hiim, H. (2013). *Praksisbasert yrkesutdanning: Hvordan utvikle relevant yrkesutdanning for elever og arbeidsliv* (1. utg.). Gyldendal.
- Hiim, H. (2015). Kvalitet i yrkesutdanningen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 99(1), 136-148.
- Hiim, H. (2015). Læreren som forsker. I O. Eikeland, H. Hiim & E. Schwencke (Red.), *Yrkespedagogiske perspektiver* (s. 74-90). Gyldendal.
- Hiim, H. (2020). Likheter og forskjeller mellom tilnærming til aksjonsforskning. I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø & L. H. Jensen (Red.), *Aksjonsforskning i Norge, volum 2* (s. 25-54). Cappelen Damm Akademisk.
- Hiim, H. & Hippe, E. (2001). *Å utdanne profesjonelle yrkesutøvere. Yrkesdidaktikk og yrkeskunnskap* (1. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Hiim, H. & Hippe, E. (2009). *Undervisningsplanlegging for yrkesfaglærere* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Hiim, H. & Stålhane, J. (2018). Yrkesdidaktisk aksjonsforskning. I H. Christensen, O. Eikeland, E.-B. Hellne-Halvorsen & I.-M. Lindboe (Red.), *Vitenskapelighet og kunnskapsforståelse i profesjonen* (s. 137-156). Universitetsforlaget.
- Høst, H. (2015). *Kvalitet i fag- og yrkesopplæringen* (Rapport 2015-32 utg.). FAFO.
- Høst, H. (2017). Praksisbrev i arbeidslivet – et vellykket tiltak mot frafall. K. Reegård & J. Rogstad (Red.), *De frafalne: Om frafall i videregående opplæring* (1. utg., s. 173-192). Gyldendal.
- Inglar, T. (2015). Kyndighetsformer og yrkespedagogiske prinsipper. I O. Eikeland, H. Hiim & E. Schwencke (Red.), *Yrkespedagogiske perspektiver* (1. utg., s. 94-110). Gyldendal Akademisk.

- Iversen Vaag, J. M., Haugset, A. S., Wendelborg, C., Martinsen, A., Røe, M., Nossun, G. & Stene, M. (2014). *Yrkesretting og relevans i fellesfagene. Hovedrapport med sammenstilling og analyser*. (2014:16 978-82-7732-205-6). Steinkjer: Trøndelag Forskning og Utvikling AS Hentet fra <https://tfou.no/wp-content/uploads/2015/10/ra201416web.pdf>
- Jang, H., Deci, E. & Reeve, J. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structur. *Journal of educational psychology*, 102(1), 588-600.
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, W. T. & Rasmussen, B. E. (2018). *Hvordan bruke teori?* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Abstrakt forlag.
- Jørgensen, C. H. (2018). Vocational education in the Nordic countries. I C. H. Jørgensen, O. J. Olsen & D. P. Thunqvist (Red.), *Vocational education in the Nordic countries: learning from diversity* (s. 1-24). Oxon Routledge.
- Krumsvik, R. J. & Jones, L. Ø. (2019). Kva er kvalitativ forskning i lærerutdanningen. R. J. Krumsvik (Red.), *Kvalitativ metode i lærerutdanninga* (1. utg., s. 13-41). Fagbokforlaget.
- Krumsvik, R. J. (2019). Validitet i kvalitativ forskning. I R. J. Krumsvik (Red.), *Kvalitativ metode i lærerutdanninga* (s. 191-204). Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Strategi for fagfornyelsen*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/strategi-for-fagfornyelsen/id2537794/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal.

- Kversøy, K. S. (2015). *Metodeeksperimenter med radikal medvirkning i utdanning og forskning. Et aksjonsforskningsssamarbeid med et kull masterstudenter i yrkespedagogikk* [Doktoravhandling]. Roskilde Universitet: Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning.
- Leseth, A. B. & Tellmann, S. M. (2018). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Levin, M. (2017). Aksjonsforskning som forskning – epistemologiske og metodiske utfordringer. I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø, L. H. Jensen, T. H. Steen-Olsen & E. Stjernstrøm (Red.), *Aksjonsforskning i Norge* (s. 27-42). Cappelen Damm Akademisk.
- Lillejord, S., Halvorsrud, K., Ruud, E., Morgan, C., Freyer, T., Griffiths Fischer, P., ... Manger, T. (2015). *Frafall i videregående opplæring: En systematisk kunnskapsoversikt*. Oslo: kunnskapssenter for utdanning.
- Markussen, E. (2010). Frfall i utdanning for 16-20 åringer i Norden. I E. Markussen (Red.), *Frafall i utdanning for 16–20 åringer i Norden* (s. 11-19). Nordisk ministerråd.
- Markussen, E. (2017). Forskjell på folk! I K. Reegård & J. Rogstad (Red.), *De frafalene* (1 utg., s. 22-50). Gyldendal.
- Meld. St. 28. (2015-2016). *En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Mjelde, L. (2013, 30. april). Myter om likhet og utdanning. *Manifest Tidsskrift*. Hentet fra <https://www.manifesttidsskrift.no/myter-om-likhet-og-utdanning/>
- Moen, T. (2019). Tilpasset opplæring i videregående skole-nasjonale føringer, teoretiske begrunnelser og praksis. I K. Lyngsnes & M. Rismark (Red.), *Yrkesopplæring* (1. utg., s. 68-84). Gyldendal Akademisk.

- Nedrebø Bruvik, Å. & Haaland, G. (2020). Relevant opplæring i yrkesopplæringens første år: Elevers erfaringer med yrkesrelevant opplæring. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 10(2), 44-62.
- NIFU. (2015). *Yrkesutdanninger med svak forankring i arbeidslivet: En kunnskapsoppsummering*. (NIFU-rapport 2015:16). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole -Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/?ch=1>
- NOU 2018: 15. (2018). *Kvalifisert, forberedt og motivert*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2018-15/id2621801/sec1>
- NOU 2019: 2. (2019). *Fremtidige kompetansebehov II*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/216ef613554042ccae0c127a6b3b3ac8/no/pdfs/nou201920190002000dddpdfs.pdf>
- NOU 2019: 23. (2019). *Ny opplæringslov*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-23/id2682434/>
- NOU 2019: 25. (2019). *Med rett til å mestre - truktur og innhold i videregående opplæring*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-25/id2682947/>
- NOU 2020: 2. (2020). *Fremtidige kompetansebehov III - Læring og kompetanse i alle ledd*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2020-2/id2689744/>
- Nyen, T. & Hagen Tønder, A. (2012). *Fleksibilitet eller faglighet? En studie av innføring av faget prosjekt til fordyping i Kunnskapsløftet*. (Vol. 47) Fafo-rapport. Hentet fra https://www.fafo.no/media/com_netsukii/20274.pdf

- Nyen, T. & Hagen Tønder, A. (2014). *Yrkesfagene under press*. Universitetsforlaget.
- OECD. (2018). *Investing in youth Norway*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/globalassets/departementene/asd/dokumenter/2018/oeecd---investing-in-youth-norway.pdf>
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-1761). Lovdata. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Payne, J. & Lloyd, C. (2012). Raising the quality of vocational teachers: continuing professional development in England, Wales and Norway. *Research Papers in Education*, 27(1), 1-18.
- Pellegrino, J. W. & Hilton, M. L. (2012). Introduction. I J. W. Pellegrino & M. L. Hilton (Red.), *Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century* (s. 15-19). The National Academies Press.
- Postholm, M. B. (2007). Læreren som forsker eller lærer. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 3(180), 232-244. Hentet fra https://www-idunn-no.ezproxy.oslomet.no/file/pdf/33194480/npt_2007_03_pdf.pdf
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning* (1. utg.). Cappelen Damm Akademiske.
- Postholm, M. B. & Moen, T. (2018). *Forsknings- og utviklingsarbeid i skolen* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. & Smith, K. (2017). Praksisrettet forskning og formativ intervensjonsforskning: forskning for utvikling av praksisfeltet og vitenskapelig kunnskap. I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø, L. H. Jensen, T. H. Steen-Olsen & E. Stjernstrøm (Red.), *Aksjonsforskning i Norge: teoretisk og empirisk mangfold* (s. 71-90). Cappelen Damm Akademisk.

- Reason, P. & Bradbury, H. (2008). Introduction. I P. Reason & H. Bradbury (Red.), *The SAGE Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice* (s. 1-11). SAGE Publications Ltd.
- Reegård, K. & Rogstad, J. (2017). Introduksjon. I K. Reegård & J. Rogstad (Red.), *De frafalne: Om frafall i videregående opplæring* (s. 9-22). Gyldendal.
- Rondestvedt, A. (2019). *Yrkesretting og praktisk anvendelse av fellesfag* [Doktoravhandling]. UiT Norges arktiske universitet.
- Røthing, Å. (2017). *Mangfoldskompetanse: Perspektiv på undervisning i yrkesfag* (1. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Schøn, D. A. (2013). *Uddannelse af den reflekterende praktiker: Tiltag til en ny udformning af undervisning og læring for professionelle*. Forlaget Klim.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Skilbrei, M.-L. (2019). *Kvalitativ metoder* (1. utg.). Fagbokforlaget.
- Stene, M., Haugset, A. S. & Iversen Vaag, J. M. (2014). *Yrkesretting og relevans i fellesfagene. En kunnskapsoversikt*. (Vol. 1). Steinkjer: Trøndelag Forskning og Utvikling AS. Hentet fra <https://tfou.no/wp-content/uploads/2015/10/ra141web.pdf>
- Sylte, A. L. (2015). Yrkesretting av teori og yrkesdifferensiering – en vei for å forhindre frafall i yrkesopplæringen i videregående skole. I O. Eikeland, H. Hiim & E. Schwencke (Red.), *Yrkespedagogiske perspektiver* (s. 140-167). Gyldendal Akademisk.
- Sylte, A. L. (2017a). *Didaktiske prinsipper for relevant yrkes- og profesjonsutdanning* [Doktoravhandling] Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Sylte, A. L. (2017b). Validitet i aksjonsforskning. I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø, L. H. Jensen, S.-O. T. Herborg & E. Stjernstrøm (Red.), *Aksjonsforskning i Norge* (s. 443-463). Cappelen Damm Akademisk.

Sylte, A. L. (2018). *Profesjonspedagogikk* (2. utg.). Gyldendal Akademisk.

Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i felles programfag i Vg1 design og håndverk*. Udir.
Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/DHV1-02#>

Utdanningsdirektoratet. (2013). *FYR – Fellesfag, yrkesretting og relevans*. Udir. Hentet fra
https://www.udir.no/globalassets/filer/utdanningslopet/vgo/fyr-sluttrapport_010917.pdf

Utdanningsdirektoratet. (2018). *Hva er fagfornyelsen?* Udir. Hentet fra
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/nye-lareplaner-i-skolen/>

Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Arbeid med nye læreplaner – forventninger og ansvar*. Udir.
Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/arbeid-med-nye-lareplaner-forventninger-og-ansvar/>

Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Evaluering av fagfornyelsen*. Udir. Hentet fra
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/evaluering-av-fagfornyelsen/>

Utdanningsdirektoratet. (2020c). *Hva er nytt i frisør, blomster, interiør og eksponeringsdesign?*
Udir. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-frisor-blomster-interior-og-eksponeringsdesign/>

Utdanningsdirektoratet. (2020d). *Læreplan i Vg1 frisør, blomster, interiør og eksponeringsdesign*. Udir. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/fbi01-01>

Utdanningsdirektoratet. (2020e). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*.
Hentet fra Udir. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>

Utdanningsdirektoratet. (2020f). *Til deg som er elev – dette er det nye du skal lære på skolen*.
Udir. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/elever/>

- Utdanningsdirektoratet. (2020g). *Vekslingsmodeller for fagopplæring*. Udir. Hentet fra <https://www.udir.no/utdanningslopet/videregaende-opplaring/andre-varianter/vekslingsmodeller/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020h). *Yrkesretting og relevans i fellesfagene*. Udir. Hentet fra <https://www.udir.no/utdanningslopet/videregaende-opplaring/yrkesretting-av-fellesfagene/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Planleggingsverktøy i læreplanvisningen*. Udir. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/lk20-pil-innstillinger-og-spraktekster/Planleggingsverktoy-i-lareplanvisningen/>
- Vibe, N., Frøseth, M. W., Hovdhaugen, E. & Markussen, E. (2012). *Strukturer og konjunkturer: Evaluering av Kunnskapsløftet. Sluttrapport fra prosjektet "Tilbudsstruktur, gjennomføring og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring"* (Rapport 2012-26 utg.). NIFU.
- Wendelborg, C., Røe, M. & Martinsen, A. (2014). *Yrkesretting og relevans i praksis. En kvalitativ studie om tilpasning av fellesfag ved yrkesfaglige studieprogram*. NTNU Samfunnsforskning rapport 2014. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning.
- Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber* (1utg.). Hans Reitzels Forlag.
- West, B. T. & Blom, A. G. (2017). Explaining Interviewer Effects: A Research Synthesis. *Journal of Survey Statistics and Methodology*, 5(2), 175-211.
- Winter, R. (1989). *Learning from Experience. Principles and Practice in Action Research*. Falmer.
- Young, M. (2004). Conceptualizing vocational knowledge. Some theoretical considerations. I A. Fuller, A. Munro & H. Rainbird (Red.), *Workplace Learning in Context* (s. 186-200). Routledge.

Østby, H., Helland, K., Knapskog, K., Larsen, L. O. & Moe, H. (2013). *Metodebok for mediefag*. Fagbokforlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv med samtykke

Vil du delta i forskningsprosjektet *“Fremtidens Fagfornyning”*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et utviklingsarbeid hvor formålet er å utvikle en meningsfull og relevant opplæring med tidlig yrkesspesifisering i tråd med fremtidens Fagfornyning. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med utviklingsarbeidet er å forske i egen praksis for bedre å kunne tilrettelegge en differensiert og tilpasset yrkesopplæring for den enkelte elev. Problemstillingen for prosjektet er hvordan legge til rette for at elever på design og håndverk med ulike læreforutsetninger får en meningsfull og relevant opplæring ved tidlig yrkesspesialisering og medvirkning i tråd med Fagfornyelsen. Utviklingsarbeidet dokumenteres som masteroppgave i yrkespedagogikk ved OsloMet og forventes avsluttet mai 2021. Opplysningene som du gir skal ikke brukes til andre formål enn masterstudiet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

OsloMet er ansvarlig institusjon for prosjektet og prosjektleder er Ann Lisa Sylte e-post (annlisa.sylte@oslomet.no) Ingrid Gibb er student e-post(ingrid@gibb.rud.vgs.no)

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du og resten av klassen får spørsmål om å delta fordi du er elev på vg1 design og håndverk skoleåret 2019/20.

Hva innebærer det for deg å delta?

Data til utviklingsarbeidet samles inn ved hjelp av intervjuer, deltakende observasjon, logger og spørreskjema. Hvis du velger å delta vil intervjuene bli gjennomført utenom ordinær skoletid og ikke gå utover ordinær undervisning. Du vil få lese igjennom intervjuguiden i forkant av avtalt intervju. Opplysningene som innhentes vil omhandle dine opplevelser og erfaringer som elev på design og håndverk. Intervjuguiden inneholder spørsmål om hvordan du opplever at undervisningen er praktisk og differensiert tilrettelagt, yrkesrettet og hvordan du opplever å være ute i arbeidslivspraksis. Det vil bli gjennomført et intervjuer på ca. 30 minutter ved skoleslutt. Hvis du velger å delta i prosjektet bestemmer du om intervjuet skal bli tatt opp på lydfil.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert.

Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Det vil være veileder og læringsgruppe som vil ha tilgang til dataen som vil bli samlet inn.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Datamaterialet vil bli lagret på forskningsserver. Lydopptak vil bli slettet etter 90 dager hvis det blir benyttet lydfil.
- Du som deltaker vil ikke, kunne gjenkjennes i publikasjon av masteroppgaven.
- Opplysningene som publiseres i masteroppgaven omhandler spørsmålene som er stilt i intervjuguiden, om undervisningen på design og håndverk oppleves som praktisk og differensiert tilrettelagt, yrkesrettet og hvordan det å være ute i arbeidslivspraksis.
- Du vil få lese igjennom alt datamateriale og opplysninger som omhandler deg og samtykke til at dette brukes i masteroppgaven.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes mai 2021. Etter at utviklingsarbeidet er avsluttet, vil anonymisert datamateriale som er samlet inn, destrueres og makuleres. Elektroniske data vil bli slettet.

Dine rettigheter

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

- Innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg.
- Å få rettet personopplysninger om deg.
- Få slettet personopplysninger om deg.
- Få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet).
- Å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- OsloMet storbyuniversitetet prosjektansvarlig Ann Lisa Sylte tlf: 67 23 72 86.
Vårt personvernombud: Ingrid S. Jacobsen tlf: 67 23 55 34 e-post
(personvernombud@oslomet.no)

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

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Eventuelt student

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet fremtidens Fagfornyning og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til deltagelse i studie:

- å delta i *intervjuer*
- å delta i loggskrivning /spørreskjema

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. juni 2021

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2: Kvittring på meldeskjema til Norsk senter for forskningsdata

19.2.2021

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

NSD sin vurdering

Prosjektittel

Fremtidens fagfornyning

Referansenummer

529863

Registrert

29.09.2019 av Ingrid Mariann Gibb - s210957@oslomet.no

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Ann Lisa Sylte, annlisa.sylte@oslomet.no, tlf: 67237286

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Ingrid Gibb, ingrid.gibb@rud.vgs.no, tlf: 93033286

Prosjektperiode

30.09.2019 - 22.05.2021

Status

09.10.2019 - Vurdert med vilkår

Vurdering (2)

09.10.2019 - Vurdert med vilkår

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

07.10.2019 - Vurdert med vilkår

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

HVA MÅ DU GJØRE VIDERE?

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

HVORFOR LAV PERSONVERNULEMPE?

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

VILKÅR

Vår vurdering forutsetter:

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

KRAV TIL INFORMERT SAMTYKKE

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

- Studiens formål (din problemstilling) og hva opplysningene skal brukes til
- Hvilken institusjon som er behandlingsansvarlig
- Hvilke opplysninger som innhentes og hvordan opplysningene innhentes
- At det er frivillig å delta og at man kan trekke seg så lenge studien pågår uten at man må oppgi grunn
- Når behandlingen av personopplysninger skal avsluttes og hva som skal skje med personopplysningene da: sletting, anonymisering eller videre lagring
- At du behandler opplysninger om den registrerte (utvalget ditt) basert på deres samtykke / At du behandler opplysningene om dine deltagere basert på deres samtykke
- At utvalget ditt har rett til innsyn, retting, sletting, begrensning og dataportabilitet (kopi)
- At utvalget ditt har rett til å klage til Datatilsynet
- Kontaktopplysninger til prosjektleder (evt. student og veileder)
- Kontaktopplysninger til institusjonens personvernombud

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

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

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 22.05.2021.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfylder kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

Dersom du benytter en databehandler i prosjektet, må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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

NSD SIN VURDERING

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Forutsatt at vilkårene følges, er det NSD sin vurdering at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

Forutsatt at vilkårene følges, vurderer NSD at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet, vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19) og dataportabilitet (art. 20).

Forutsatt at informasjonen oppfyller kravene i vilkårene nevnt over, vurderer NSD at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Kajsa Amundsen
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 3: Spørreskjema til elever

Problemstilling: Hvordan legge til rette for at elever på design og håndverk med ulike læreforutsetninger får en meningsfull og relevant opplæring ved tidlig yrkesspesialisering og medvirkning i tråd med Fagfornyelsen?

Spørsmål
1. Hva har vært bra med undervisningen i programfagene:
2. Hva har vært bra med undervisningen i fellesfagene:
3. Hva ønsker dere mer av i fellesfagene:
4. Hva ønsker dere mer av i programfagene:
5. Hva kunne vært bedre i fellesfagene:
6. Hva kunne vært bedre i programfagene:
7. Hva ønsker dere mer av i veien videre:

Vedlegg 4: Intervjuguide elever

Problemstilling: *Hvordan legge til rette for at elever på design og håndverk med ulike læreforutsetninger får en meningsfull og relevant opplæring ved tidlig yrkesspesialisering og medvirkning i tråd med Fagfornyelsen?*

Spørsmål om undervisningen:
Hvordan opplever du at undervisningen har vært tilpasset dine behov for læring?
Hvordan opplever du at yrkesretting av fellesfagene har vært?
Kan du trekke frem et prosjekt som har vært relevant for deg og beskrive dette?
Hvor viktig har det vært for deg å få arbeide med ditt eget yrkesvalg dette skoleåret?
Hva tenker du om at du har fått delta i å velge ut individuelle arbeidsoppgaver?
Opplever du at de har startet på din yrkesutdanning på vg1?

Spørsmål om arbeidslivspraksis:

Hvordan opplever du at det du har lært ute i arbeidslivspraksis har vært tilpasset opplæringen på skolen?

Kan du si noe om det har gjort noe med din motivasjon for skole ved å ha muligheten til å være ute i praksis gjennom et helt skoleår?

Du har fått kombinere skole og arbeidslivspraksis dette skoleåret. Hvordan har det påvirket ditt vg2 valg?

Hvordan har du opplevd du å kombinere praksis i bedrift og opplæring på skole gjennom et helt skoleår?

Spørsmål om egen utvikling:

Hvordan opplever du din egen faglige utvikling dette skoleåret?

Hvordan vil du beskrive din egen utvikling dette skoleåret når det gjelder motivasjon og mestring?

Hvordan opplever du at din skolemotivasjon har vært dette skoleåret og kan du beskrive hva du synes har vært viktig?

Hvordan er din opplevelse av dette skoleåret?

Vedlegg 5: Intervjuguide lærere

Problemstilling: Hvordan legge til rette for at elever på design og håndverk med ulike læreforutsetninger får en meningsfull og relevant opplæring ved tidlig yrkesspesialisering og medvirkning i tråd med Fagfornyelsen?

Spørsmål:
Hvordan er din opplevelse med tanke på elevenes motivasjon i de prosjektene hvor det har vært sammenheng mellom programfagene og fellesfagene?
Hvordan opplever du motivasjonen til elevene når de arbeider med prosjekter i fellesfagene som er knyttet opp til programfagene?
Kan du fortelle hvordan du opplever resultatene til elevene i de prosjektene hvor fellesfagene og programfagene har vært knyttet sammen?
Kan du trekke frem noen eksempler på hvordan du har trukket inn programfagene i ditt fag?
Hvordan opplever du at det tverrfaglige samarbeidet har fungert for deg?

Vedlegg 6: Loggskjema elever

Dato:	
1.	Hva har du gjort i dag?
2.	Hva lærte du i dag som var nyttig for deg?
3.	Beskriv arbeidsprosessen din og hvordan du kan bruke den videre?
4.	Hva ønsker du å lære mer om?
5.	Kan du fortelle hva du har jobbet med i fellesfagene?
6.	Har du noen forslag til hva vi kan gjøre annerledes/forbedre?

Vedlegg 7: Loggskjema arbeidslivspraksis

Dato:	
1.	Beskriv de ulike arbeidsoppgavene du har utført i dag?
2.	Hva har du lært?
3.	Hvordan kan du bruke det du lært i arbeidslivspraksis på skolen?
4.	Hva ønsker du å lære neste gang du er i arbeidslivspraksis?