

Yrkesfaglærerens tilrettelegging for elev- medvirkning og opplæring i spenningsfeltet mellom det som er yrkesrelevant, det som motiverer, og det som er mulig

Åse Norunn Nedrebø Bruvik

OsloMet Avhandling 2022 nr 14



**Yrkesfaglærerens tilrettelegging for
elevmedvirkning og opplæring i spennings-
feltet mellom det som er yrkesrelevant, det
som motiverer, og det som er mulig**

Åse Norunn Nedrebø Bruvik

OSLOMET

Avhandling innlevert for graden philosophiae doctor (ph.d.) i
Utdanningsvitenskap for lærerutdanning
Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier
OsloMet – storbyuniversitetet

Våren 2022

CC-BY-SA versjon 4.0

OsloMet Avhandling 2022 nr 14

ISSN 2535-471X (trykt)

ISSN 2535-5414 (online)

ISBN 978-82-8364-395-4 (trykt)

ISBN 978-82-8364-424-1 (online)

OsloMet – storbyuniversitetet

Universitetsbiblioteket

Skriftserien

St. Olavs plass 4,

0130 Oslo,

Telefon (47) 64 84 90 00

Postadresse:

Postboks 4, St. Olavs plass

0130 Oslo

Trykket hos Byråservice

Trykket på Scandia 2000 white, 80 gram på materiesider/200 gram på coveret

Forord

Arbeidet med dette doktorgradsprosjektet har vært en spennende reise i tildels ukjent terreng. Det har vært interessant å arbeide så tett på yrkesopplæringen som jeg har gjort disse årene. Arbeidet har til tider vært krevende, det har vært oppturer og nedturer, men mest av alt har det vært en lærerrik reise.

Det er mange som fortjener en speisell takk. Jeg vil begynne med å takke alle deltakerne i studien. Takk til lærere, elever og instruktører som har gitt meg tilgang til sine opplevelser, erfaringer og sin hverdag. Takk for at dere har satt av tid til intervjuer og spørreundersøkelser. En spesiell takk til lærerne i delstudie to som jeg samarbeidet med i over et år, som åpnet opp klasserommene sine for at jeg skulle få innsikt i deres arbeidshverdag.

En stor og spesiell takk til min hovedveileder, professor Grete Haaland, som gav meg gode arbeidsvilkår i fruktbar balanse mellom tillit og kritikk. Takk for tålmodigheten, støtten, faglige innspill og gode diskusjoner, men mest av alt for at du alltid hadde troen. Takk til min bi-veileder, professor/dr.Philos Nina Amble, for konstruktive og kritiske kommentarer, spesielt på det vitenskapelige perspektivet i prosjektet. Dere har vært mine viktigste støttespillere gjennom prosjektet og vært uvurderlige for at jeg har klart å holde fokus gjennom stadig nye runder med analyser, skriving, begrepsavklaringer og drøfting. Dere har jeg lært mye av.

Takk til OsloMet, som gav meg muligheten gjennom et ph.d.- stipendiat hvor jeg var tilknyttet institutt for yrkesfaglærerutdanningen (YLU) i fire år. Et miljø med faglig tyngde innen yrkesfaglig opplæring og med stor tro på erfaringsbasert og praksisforankret kompetanse. Det har vært viktig i utviklingen av mitt eget kunnskapssyn.

Videre vil jeg takke ledelsen ved doktorgradsprogrammet ved LUI, både for ph.d.-kurs, skriveseminarer og tekstseminarer, som i ulike faser har vært viktige bidrag i arbeidet med doktorgraden. Takk til med-stipendiater for faglige diskusjoner og støtte. En spesiell takk til Nina Aakernes for gode diskusjoner, erfaringsutveksling, innspill og støtte underveis og ikke minst takk for følge på reisen, både innenlands og utenlands.

Takk til dere alle i NAFOL og kull 6. Spesielt vil jeg takke med-stipendiat Vibeke Øie for inspirerende diskusjoner og gode skrivedager på Metochi. Det har vært spennende å dele erfaringer, og det har vært godt å vite at vi var flere. Videre vil jeg rette en spesiell takk til

professor Kari Smith for inspirerende og lærerike NAFOL-samlinger, og for at du tok deg tid til å lese og kommentere kappen. Jeg vil også takke professor Hilde Hiim for konstruktive kommentarer i slutfasen. Deres raushet og tro på prosjektet var viktig.

Videre vil jeg takke Kristin Solli for engelsk språkvask, og til Alf Gunnar Eritsland for språkvask på artikler og kappe. En stor takk til Lilja Johannessen for hjelp med litteratursøk og referanser.

Jeg vil også takke gode kollegaer ved Høgskulen på Vestlandet som har inspirert og motivert meg underveis. Jeg vil spesielt nevne Steinar Westrheim for fleksibiliteten og velvilligheten du har vist meg ved å gi meg rom til å arbeide med doktorgraden. Det har jeg satt stor pris på. Jeg vil også takke Egil Eide for støtte, gode diskusjoner og konstruktive kommentarer på ph.d.-arbeidet.

Til slutt vil jeg takke familie og venner som har hatt tro på meg og mitt prosjekt. Takk til mine barn, Dani og Julie, som har heiet på meg og gitt meg oppmuntrende ord og støtte på veien. Dere har også vært til stor hjelp med mine engelske tekster. Takk til «storfamilien» for gode samtaler, spøk og alvor, ferier og turer, og for at dere har minnet meg på at det er viktig å ta fri for å leve livet utenfor ph.d.- bobla. Dere har tilført andre livskvaliteter inn i studentlivet. En spesiell takk til Sølve, som har vært ankerfestet gjennom hele ph.d.- perioden. Takk for din tålmodighet, din støtte, din umåtelige tro på meg og mitt prosjekt, for samtaler, turer og felles opplevelser. Takk for din raushet og kjærlighet.

Åse Norunn Nedrebø Bruvik

Bømlo, mars 2022

Sammendrag

I denne avhandlingen undersøker jeg hvordan yrkesfaglærerne kan legge til rette for elevaktiv, motiverende og yrkesrelevant opplæring i tråd med intensjonene i norsk yrkesopplæring og behovet for kompetanse i de aktuelle yrkene.

I avhandlingen tar jeg i bruk teoretiske perspektiver for å belyse ulike forhold som kan bidra til en elevaktiv, motiverende og relevant yrkesopplæring. Avhandlingen har et aksjonsforskningsdesign med tre delstudier av en yrkesrelevant opplæring. Utgangspunktet er tidligere forskning på norsk yrkesutdanning og nasjonale føringer for yrkesopplæringen. Intensjoner og aktuelle føringer for norsk yrkesopplæring analyseres på grunnlag av relevant forskning på feltet, som også gir perspektiv på hva elever, lærere og instruktører mener om kvalitet i dagens yrkesopplæring. Delstudiene representerer avhandlingens tre artikler. Hovedproblemstillingen er:

Hvordan kan yrkesfaglæreren gjennom elevmedvirkning legge til rette for en motiverende og yrkesrelevant opplæring i tråd med arbeidslivets og samfunnets behov for kompetanse?

Artikkel 1 handler om avhandlingens første delstudie. Temaet er opplæringens yrkesrelevans, hvordan undervisning og læringsarbeid erfares blant elever med ulike yrkesinteresser, og hva som motiverer dem i læringsarbeidet. Delstudiens hovedfunn viser at mange elever ikke opplever vg1 som relevant for yrket eller yrkene de er interessert i. Studien viser også at elevenes innflytelse på eget læringsarbeid er sentralt for å få til en yrkesrelevant opplæring. Analyse av elevenes erfaringer med opplæringen i vg1 ligger til grunn for den andre delstudien (*Artikkel 2*), som er et aksjonsforskningseksperiment. Her gjennomfører jeg som forsker, i samarbeid med en gruppe lærere, et prosjekt hvor hensikten var å utvikle eksempler på yrkesdifferensiert undervisning og elevmedvirkning.

Artikkel 2 beskriver arbeidet med å utvikle eksempler på relevant og meningsfull undervisning og læring. Gjennom ett år fulgte jeg seks yrkesfaglærere og deres klasser i utdanningsprogrammene BA, DH, EL, HO og TIP. Lærerne evaluerte prosessen underveis gjennom spørreundersøkelser og samtaler med elevene. Resultatet av disse evalueringene dannet grunnlag for justeringer eller endringer i planene for videre utprøving. Lærerne gav elevene frihet og medvirkning i egen læring. Samtidig opplevde de at læreplanene var styrende, at det var vanskelig å tolke dem i henhold til elevenes læringsbehov. At elevene ble

utfordret til å tolke læreplanene og å tilpasse læringsarbeidet til egne yrkesinteresser, var ifølge lærerne en ny måte å tenke elevmedvirkning og tilpasset opplæring på. Gjennom utprøvingene endret de gradvis sin undervisning. Fra å selv planlegge læringsarbeidet for alle elevene gikk de over til å involvere dem i planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisning og læring. Målet var å sikre yrkesrelevans for alle elevene.

Artikkel 3 er en analyse av hvordan frisørbransjens kompetansebehov kan ivaretas gjennom nye læreplaner i fagfornyelsen, sett i lys av resultatet fra delstudie en og to. Delstudien er basert på analyse av ulike nasjonale føringer og det nye læreplanverket i fagfornyelsen for frisørfaget, samt intervju med lærere på vg2 Frisør og instruktører fra frisørbedrifter. Målet er å undersøke hvilken kompetanse som etterspørres i frisørbransjen. Diskusjonen i denne delstudien relateres til frisørbransjens uttrykte kompetansebehov. Mulighetene for å ivareta den kompetansen frisørbransjen etterspør ses i lys av delstudie to, som undersøkte hvordan opplæringen av frisører i vg1 kunne bli mer yrkesrelevant. Kompetansebehovet relateres til analysen av de nye læreplanene for frisør opplæringen, og funnene fra delstudie en og to.

Resultatene indikerer at kommunikasjon, samarbeid og faglig dyktighet er spesielt viktig for frisørbransjen. I tråd med fagfornyelsens nye kompetansebegrep mente bransjen at kritisk tenkning i ulike arbeidssituasjoner ville legge et viktig grunnlag for profesjonell kompetanse i faget. Omstillingsdyktighet og fleksibilitet ble også sett på som betingelser for at faget skulle være i takt med samfunnsutviklingen. Resultatet viser at innhold og handlingsrom i læreplanen for vg1 og vg2 legger til rette for en yrkesopplæring i tråd med bransjens behov, slik de uttrykker det i denne studien.

For å belyse studiens problemstilling, bringes resultatet fra avhandlingens tre delstudier inn i i kappen gjennom diskusjonen om en ny og videreutviklet yrkesopplæring. Det samlede resultatet av artiklene viser hvilken kompetanse yrkesfaglæreren må ha for å fremme relevant kunnskap og kompetanse hos elevene i møte med bransjen og samfunnet. På bakgrunn av resultater fra avhandlingens tre delstudier retter avhandlingens hoveddel (kappen) søkelyset mot yrkesfaglærerens tilrettelegging for opplæring, en opplæring som virker i spenningsfeltet mellom det som er yrkesrelevant, det som motiverer, og det som er mulig innenfor nasjonale føringer og rammer for yrkesfaglig opplæring i LK 2020.

Summary

In this thesis I explore how vocational teachers may facilitate student-active, motivating and professionally relevant education and training in line with the intentions of Norwegian vocational education and training (VET) and the competence needs of the different vocations in the educational programs.

In the thesis, I use theoretical perspectives to illuminate different conditions that may contribute to a student-active, motivating and professionally relevant VET. The thesis has an action research design consisting of three sub-studies that each contribute to the overarching exploration of professionally relevant VET. The thesis is situated in previous research about Norwegian VET and national guidelines for VET. Intentions and current guidelines for Norwegian VET are analyzed on the basis of relevant research, and provides insight into what students, teachers, and instructors think about the quality of VET today. The three sub-studies are represented in the three articles of the thesis. The overall research question in this thesis is:

How can VET teachers, through student participation facilitate motivating and professionally relevant education and training in line with the competence needs of working life and society?

Article 1, which reports on the first sub-study of the thesis, concerns the professional relevance of one VET program and examines how students with different vocational interests perceive the teaching and learning in the program and what motivates them to learn. The main findings of the study show that many students do not perceive the first year of VET as relevant for their future occupations. The findings also show that the students' possibilities to influence the teaching and learning activities they engage in is central in facilitating professionally relevant VET. This analysis of student experiences of education and training in the first year of VET constitutes the starting point for the second sub-study in the thesis (article 2), an action research experiment where I collaborated with a group of teachers to carry out a project that sought to develop examples of professionally relevant teaching and ways to involve students in curriculum development.

Article 2 shows the process of developing examples of relevant and meaningful teaching and learning. Over a school year, I followed six vocational teachers and their classes in the programs, Building and Construction; Design, Arts and Crafts; Electrical and Electronic

Engineering; Healthcare, Childhood and Youth Development; and Technical and Industrial Production. The teachers evaluated the process through surveys and conversations with the students. The results of these evaluations formed the basis of adjustments and changes in the plan for further exploration. The teachers granted students freedom and involvement in their own learning, but they also perceived the national curriculum as restrictive, and found it difficult to adapt it to individual learning needs. According to the teachers, the idea of challenging the students to interpret the curriculum and adapt the teaching and learning to their own needs, was a new way of thinking about student participation and adaptive education. Through the exploration, the teachers gradually changed their own teaching. While they used to plan the learning activities for all the students, they now sought to involve the students in the planning, implementation and evaluation of all teaching and learning to ensure professional relevance for all the students.

Article 3 is an analysis of how the needs of the hairdressing industry might be met through the implementation of a new curriculum of a recent curricular reform (*fagfornyelsen*), in light of the results of sub-study one and two in this thesis. This third sub-study is based on an analysis of different national guidelines in the new curriculum for hairdressing and on interviews with teachers in the second year of the hairdressing program and instructors from the hairdressing industry to establish the needs of the industry. The discussion in this study thus relates to the expressed needs for competence in the hairdressing industry. The possibilities for meeting these needs are considered in light of the possibilities for making the education and training in the first year of the hairdressing program more professionally relevant, as suggested by the examples developed in sub-study 2. The competence needs also relate to the analysis of the new curriculum for the hairdressing program, and the findings of sub-study one and two.

The results of the third sub-study indicate that communication, collaboration, and technical hairdressing competence are of particular importance for the hairdressing industry. In line with the new competence concept in the new curriculum, representatives of the industry held that critical thinking in different work situations constitutes an important aspect of professional competence in hairdressing. Flexibility and the ability to adapt to changes were also perceived as essential features for the profession to meet changing societal needs. The results show that the content and inherent flexibility in the curriculum for the first and second year of VET, contribute to the facilitation of education and training in line with industry needs, as these needs are expressed by representatives of the industry that participated in this study.

In the extended introduction of the thesis, the results from the three sub-studies are discussed in relation to the development of a new VET to shed light on the overarching research question of the thesis. The overall results of the articles outline the competences VET teachers need in order to facilitate the students' development of relevant knowledge and competence for work life and society. On the basis of the results from the three sub-studies in the thesis, the extended introduction focuses on VET teachers' abilities to facilitate learning by developing approaches that are professionally relevant and motivating, yet within the bounds of the guidelines and policies of the new national curriculum (LK2020).

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	1
SUMMARY	3
1. INNLEDNING	9
1.1 BAKGRUNN.....	9
1.2 MIN MOTIVASJON.....	12
1.3 FORMÅL, PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSDESIGN.....	12
1.4 BEGREPSAVKLARINGER	14
1.4.1 Yrkesrelevans.....	14
1.4.2 Medvirkning og motivasjon.....	14
1.5 STRUKTUR.....	15
2. KUNNSKAPSSTATUS I FELTET OG RELEVANT FORSKNING	16
2.1 STRATEGISK LITTERATURSØK.....	16
2.1.1 Yrkesrelevans i skolen og bedriftsopplæringen.....	17
2.1.2 Motivasjon for yrkesfaglig læring.....	19
2.1.3 Yrkesfaglærerens doble praksisfelt.....	20
2.1.4 Lærerens bruk av sitt profesjonelle handlingsrom	21
2.1.5 Oppsummering.....	23
3 TEORETISKE PERSPEKTIVER PÅ MEDVIRKNING, MOTIVASJON OG RELEVANS	24
3.1 MENING OG MEDVIRKNING I LYS AV KOMMUNIKATIV HANDLING	24
3.1.1 Medvirkning, mening og relevans i lys av deliberativt demokrati i utvikling og læring.....	26
3.2 MEDVIRKNING OG INVOLVERING - ET PRAGMATISK, DEMOKRATISK PERSPEKTIV PÅ MOTIVASJON OG LÆRING ..	28
3.2.1 Medvirkning, kommunikasjon og relevans.....	29
3.3 MOTIVASJON OG RELEVANS I LYS AV SELVBESTEMMELSESTEORI	30
3.3.1 Indre og ytre motivasjon	31
3.3.2 Motivasjon gjennom tilhørighet, kompetanse og autonomi.....	34
3.4 OPPSUMMERING AV DE TEORETISKE PERSPEKTIVENE.....	35
4 FORSKNINGSDESIGN OG METODEVALG	37
4.1 FORSKNINGSDESIGN	38
4.1.1 Aksjonsforskning	39
4.2 METODENE	42
4.3 SPØRREUNDERSØKELSE – PH.D.- ARBEIDETS FØRSTE DELSTUDIE.....	42
4.3.1 Deltakere i spørreundersøkelsen.....	43
4.3.2 Hensikten med spørreundersøkelsen.....	44
4.3.3 Utforming av spørreskjema og tilhørende spørsmål.....	45
4.3.4 Gjennomføring av spørreundersøkelsen.....	47

4.3.5	<i>Analyse av svar på spørreundersøkelsen</i>	48
4.4	FOKUSGRUPPEINTERVJU - PH.D.- ARBEIDETS ANDRE DELSTUDIE.....	49
4.4.1	<i>Utvalg knyttet til fokusgruppen</i>	51
4.4.2	<i>Innhold i fokusgruppeintervjuene</i>	52
4.4.3	<i>Gjennomføring og progresjon i fokusgruppeintervjuene</i>	53
4.4.4	<i>Analyse av fokusgruppeintervjuene</i>	57
4.5	DOKUMENTANALYSE OG INTRERVIJER - PH.D.-ARBEIDETS TREDJE DELSTUDIE	57
4.5.1	<i>Dokumentsøk</i>	58
4.5.2	<i>Dokumentanalysen</i>	59
4.5.3	<i>Utvalg for intervjuene</i>	63
4.5.4	<i>Gjennomføring av Intervjuene</i>	63
4.5.5	<i>Analyse av intervjuene</i>	64
4.6	KVALITET I FORSKNING SARBEIDET.....	65
4.6.1	<i>Forskerrollen og forskerrefleksivitet</i>	65
4.6.2	<i>Reliabilitet og validitet i ph.d.- arbeidets tre delstudier</i>	67
4.6.3	<i>Et kritisk tilbakeblikk</i>	69
4.7	ETISKE BETRAKTNINGER.....	70
5	SAMMENDRAG AV ARTIKLENE	72
5.1	ARTIKKEL 1	72
5.2	ARTIKKEL 2	73
5.3	ARTIKKEL 3	74
6	DISKUSJON AV RESULTATENE PÅ TVERS AV DELSTUDIENE/ARTIKLENE	75
6.1	ELEVENES ERFARINGER MED MEDVIRKNING OG INVOLVERING.....	76
6.1.1	<i>Behovet for generell eller spesifikk kompetanse</i>	76
6.1.2	<i>Lærernes syn på læreplanens rom for yrkesdifferensiering</i>	77
6.1.3	<i>Samarbeid mellom lærere og elever om yrkesrelevant undervisning</i>	81
6.1.4	<i>Elevmedvirkning og kvalitet i undervisningen</i>	83
6.2	KOMPETANSEBEHOV I ET FRAMTIDIG PERSPEKTIV	84
6.3	VEKSLING MELLOM LÆRING I SKOLE OG BEDRIFT	86
6.3.1	<i>Yrkesfaglærerens behov for kompetanse</i>	87
6.3.2	<i>Oppsummering</i>	88
6.4	STUDIENS BEGRENSNINGER	89
6.5	KONKLUSJON	90
6.5.1	<i>Veien videre</i>	91
	REFERANSELISTE	92
	VEDLEGG	109

Artikkel 1

Bruvik, Å. N. & Haaland, G. (2020). Relevant opplæring i yrkesopplæringens første år: Elevers erfaringer med yrkesrelevant opplæring. *Nordic Journal of Vocational and Training*, 10(2), 21–43. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.2010244>

Artikkel 2

Bruvik, Å. N. (2018). Yrkesrelevant og meningsfull opplæring for elever med ulike utdanningsplaner i VG1: To eksempler på utvikling av yrkesrelevant og meningsfull undervisning. *Skandinavisk tidsskrift for yrker og profesjoner i utvikling*, 3, 1–26. <https://doi.org/10.7577/sjvd.3070>

Artikkel 3

Bruvik, Å. N. & Haaland, G. (2020). Fremtidens kompetansebehov i frisørfaget: Sammenheng mellom nasjonale føringer og frisørbransjens uttrykte kompetansebehov. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 14(3), 17–35. <https://doi.org/10.23865/up.v14.2337>

Figuroversikt

Figur 1: Oversikt over avhandlingen og design	13
Figur 2: Autonom og kontrollert motivasjon, oversatt til norsk av meg (Ryan & Deci, 1985).....	31
Figur 3: Aksjonsforskningsdesign i ph.d.-arbeid (egendefinert figur).....	37
Figur 4: Utvikling og sammenheng i avhandlingen	39
Figur 5: Den innledende undersøkelsen som representerer første delstudie	43
Figur 6: Utviklings - og utprøvingdelen som representerer andre delstudie	51
Figur 7: Muligheter og veien videre knyttet til fagfornyelsen som representerer tredje delstudie.....	58
Figur 8: Dokumentanalysen omfatter følgende dokumenter	59
Figur 9: Fargekoding av begreper med tilnærmet samme betydning	60
Figur 10: Fargekoding fra ulike dokumenter med begreper med tilnærmet samme betydning under analyseprosessen.....	61
Figur 11: Utdrag hvor hovedkategoriene utkrystalliserte seg.....	61
Figur 12: Oppsummert resultat fra alle dokumentene gjennom analysens fire faser	63
Figur 13: Hovedfokus og resultater i avhandlingens tre delstudier	75

1. Innledning

Formålet med ph.d.-studien har vært å undersøke hvordan yrkesfaglærere kan legge til rette for en motiverende og yrkesrelevant opplæring i tråd med bedrifters og samfunnets behov for kompetanse. Dette gjøres gjennom tre delstudier. Elevers læringsbehov og erfaringer med undervisningen undersøkes og relateres til deres yrkesplaner og yrkesinteresser. Det er utviklet praktiske eksempler på hvordan undervisningen kan tilpasses elevenes interesser og læringsbehov. De to første delstudiene, som presenteres i artikkel 1 og artikkel 2, setter søkelyset på første året i videregående opplæring (vg1). Den tredje delstudien har et helhetlig blikk på yrkesopplæringens fire år, og hvordan frisørbransjens uttrykte kompetansebehov kan ivaretas i yrkesopplæringen.

Yrkesopplæringen i Norge har gjennom mange år hatt utfordringer knyttet til gjennomføring, yrkesrelevans og elevenes motivasjon (Blichfeldt et al., 1996; Dahlback et al., 2011; Hansen & Haaland, 2015, s. 19-46). Avhandlingen belyser forhold i opplæringen som kan ha betydning for yrkesopplæringens håndtering av disse utfordringene.

Både nasjonal og internasjonal forskning peker på at yrkesrelevant opplæring kan oppnås ved at elevene er med på å bestemme innhold og arbeidsmåter, og at opplæringen foregår i tett samarbeid mellom skole og bedrift (Andersson, 2019; Dahlback et al., 2018; Hansen og Haaland, 2015b; Jørgensen et al., 2018; Louw, 2017; Nyen & Tønder, 2012; Schaap et al., 2012; Vibe et al., 2012; Aarkrog, 2005). Tidligere forskning er basert på læreplaner og opplæring før Fagfornyelsen. Det finnes imidlertid ingen studier som viser til hvordan erfaringene fra opplæringen før Fagfornyelsen kan brukes som grunnlag i videreutvikling av yrkesopplæringen i tråd med Fagfornyelsen. Min avhandling søker å bidra med ny kunnskap til dette forskningsfeltet.

I innledningskapittelet presenteres bakgrunnen for ph.d.-studien, og studiens plass i en norsk og internasjonal kontekst. Videre redegjør jeg for min motivasjon for ph.d.-arbeidet, før jeg presenterer studiens formål, problemstilling, forskningsspørsmål samt forskningsdesign. Deretter avklares sentrale begreper i avhandlingen. Kapittelet avsluttes med en oversikt over strukturen i avhandlingen.

1.1 Bakgrunn

Utdanningsveien til fagarbeider i Norge er organisert i en 2 + 2 - modell, med to år i skole etterfulgt av to års læretid i bedrift. Den skolebaserte delen består av ti brede yrkesfaglige programmer. Læreplanen

i den skolebaserte delen består av generelle og yrkesrelaterede fag, som i vg1 og i noen brede vg2 skal omfatte det de aktuelle yrkene har til felles. Læreplanen for noen smale vg2 program og bedriftsopplæringen er rettet mot et spesifikt lærefag. Det er ofte mangel på sammenheng mellom de ulike læringsarenaene (klasserommet, skoleverkstedet, arbeidsplassen), men også mellom de yrkesrelaterede fagene (programfag, yrkesfaglig fordypning) og fellesfagene. Ulike tolkninger av læreplaner og nasjonale føringer kan gi utfordringer knyttet til kvaliteten i opplæringen (Nyen & Tønder, 2012).

Reform Kunnskapsløftet (LK06) har vært gjeldende fra 2006. Det særegne med LK06 var at reformen gjaldt for både grunnskole og videregående opplæring. Ifølge Utdanningsdirektoratet skulle dette bidra til å sikre progresjon, helhet og sammenheng i opplæringen (KD, 2006). Læreplanene spesifiserer bare på hvilket trinn elevene skal ha utviklet kunnskap og kompetanse innenfor de forskjellige temaene i fagene. Hva som skal læres når, og hvilke læremidler som brukes, er ikke angitt. LK06 hadde 12 utdanningsprogram, derav 9 yrkesfaglige.

Med innføringen av LK06 ble læreplanene mer funksjonsbaserte, og faget Prosjekt til fordypning¹ ble innført. Begge deler ga større muligheter og bedre rammer for samarbeid skole/arbeidsliv og yrkesretting av utdanningen enn tidligere planer. Evalueringer viser til at LK06 førte til svak yrkesretting og til dels manglende yrkesrelevans (Aspøy et al., 2017; Meld. St. 28 (2015–2016); Vibe et al., 2012). Målet med Fagfornyelsen var blandt annet å styrke yrkesrelevans, helhet og sammenheng i yrkesopplæringen. Det pekes på at handlingsrommet i LK06 ikke i tilstrekkelig grad ble brukt. Det oppsto mange ulike tolkninger av hvordan handlingsrommet kunne tilrettelegge for en yrkesrelevant opplæring. Samarbeid skole/arbeidsliv ble lite utnyttet i denne sammenheng (Dahlbach et al., 2011; Hiim, 2013, s. 78–92).

Høsten 2020² ble Fagfornyelsen iverksatt, med ny tilbudsstruktur og nye læreplaner i vg1. Antallet yrkesfaglige utdanningsprogram ble utvidet til 10. Noen utdanningsprogram endret navn, mens andre ble oppløst. Design og håndverk (DH), ett av utdanningsprogrammene i delstudie en og delstudie to, ble delt i to utdanningsprogrammer. Etter fagfornyelsen heter disse Frisør, blomster, interiør og eksponeringsdesign (FBIE) og Håndverk, design og produktutvikling (HDP). Førstnevnte utdanner til seks ulike yrker, mens sistnevnte til over førti.

Fagfornyelsen har, i likhet med LK06, brede utdanningsprogram. Det første året (vg1) er starten på opplæringen i Fagfornyelsen, mens vg1 er starten på en utdanning som for de fleste fører fram til fag-/svennebrev, fra 4 til 57 yrker. Gjennom brede utdanningsprogram skal elever som ikke har tatt et bestemt yrkesvalg kunne prøve ut og bli kjent med ulike yrkesretninger for å kunne ta et mer bevisst yrkesvalg. Elever som har bestemt seg for hva de ønsker å utdanne seg til, skal på vg1 kunne

¹ Endret navn til yrkesfaglig fordypning (YFF) 1. august. 2016

² Vg1 ble iverksatt 2020, vg2 ble iverksatt 2021 og vg3 iverksettes høsten 2022

fordype seg og arbeide med oppgaver tilpasset sitt yrkesvalg eller sin yrkesinteresse (Meld. St. 28 (2015–2016)). Det stilles også krav om tidlig yrkesspesialisering med mål om å gi en mer relevant og fremtidsrettet opplæring (Utdanningsdirektoratet [Udir], 2020a). Hensikten er å skape bedre yrkesrelevans i tråd med elevens, arbeidslivets og samfunnets behov. Meld. St. 28 (2015–2016), som dannet grunnlaget for Fagfornyelsen, viste behovet for at elevene må ha større innflytelse på egen læring, og at det må utvikles et tettere samarbeid mellom skole og arbeidsliv for å sikre at elevene utvikler bedre motivasjon og relevant kompetanse.

Tre hovedområder ble sett på som særs viktige for framtiden: en inkluderende fellesskole, grunnopplæring for framtidens samfunn, fleksibilitet og relevans i videregående opplæring. Her ble det stilt enda tydeligere krav om yrkesrelevans, medvirkning, fleksibilitet og dybdelæring. Dybdelæring skal i Fagfornyelsen bidra til bedre yrkesrelevans og bedre motivasjon. Dette skal skje ved at opplæringen blir tilpasset elevenes yrkesplaner og interesser, og utviklet i tråd med det nye kompetansebegrepet i Fagfornyelsen. Kompetansebegrepet handler om at elevene skal tilegne seg kunnskaper og ferdigheter som gjør at de kan mestre oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Målet er også at de skal kunne utvikle evnen til kritisk refleksjon (Meld. St. 28 (2015–2016), s. 28). Elevene skal øve seg på å se sammenhenger mellom fag- og arbeidsprosesser. De skal lære å lære, og å reflektere over egen læring. En slik forståelse av kompetanse brukes også i beskrivelsen av dybdelæring (KD, 2017; Udir, 2018).

Nasjonal og internasjonal forskning viser til utfordringer i yrkesfaglig utdanning. Det pekes blant annet på betydningen av helhet og sammenheng i opplæringen, samarbeid mellom skole og bedrift, og sammenheng mellom relevans og motivasjon (Andersson, 2019; Dahlback et al., 2011, 2018; Hansen og Haaland, 2015b; Jørgensen et al., 2018; Louw, 2017; Nyen & Tønder, 2012; Rintala & Nokelainen, 2019; Schaap et al., 2012; Vibe et al., 2012). Denne studien belyser, gjennom første og andre delstudie, hvordan elever fra vg1 Bygg- og anleggsteknikk (BA), Elektro (EL), Teknikk og industriell produksjon (TIP), Design og håndverk (DH) og Helse og oppvekst (HO) erfarer opplæringen i vg1. Studien viser også hvordan yrkesfaglæreren kan utvikle og lede en relevant opplæring tilpasset den enkeltes elevs interesser og/eller utdanningsplan. Tredje delstudie viser hvordan yrkesopplæringen i frisørfaget, gjennom vg1, vg2 og bedriftsopplæringen, kan imøtekomme bransjens og samfunnets behov for kompetanse. Studien bidrar til utvikling av kunnskap, som kan ha betydning også for andre deler av fag- og yrkesopplæringen enn den som inngår i studien, nasjonalt og internasjonalt.

1.2 Min motivasjon

Min bakgrunn og erfaring fra frisørfaget, som elev, lærling og faglært, som leder- og opplæringsansvarlig og som yrkesfaglærer, har hatt stor betydning for mitt ønske om å utvikle kunnskap på dette feltet. I disse rollene har jeg vært involvert i elevers og lærlingers utvikling av yrkeskompetanse. Jeg har forsøkt å tilrettelegge for en opplæring som forberedte elevene på yrkeslivet. Som elev og lærling så jeg det som viktig at det var sammenheng mellom det jeg lærte og kravene til kvalitet i yrket. Som faglært frisør opplevde jeg at kompetansebehovet var i stadig utvikling, at kompetanse også innbefattet omstilling og endring i yrket. Jeg har erfart at håndlag og blikk for anatomiske og biologiske forutsetninger utgjør en vesentlig del av den profesjonelle kompetansen, og at kommunikasjon og dialog har stor betydning for kundens helhetinntrykk av det faglige arbeidet. Det samme gjelder det mellommenneskelige aspektet i det første møtet mellom frisør og kunde. Som yrkesfaglærer i videregående skole ble jeg kjent med utfordringer og muligheter i de brede utdanningsprogrammene. Sammen med min erfaring som lærerutdanner har dette inspirert meg i doktorgradsarbeidet. Hovedproblemstillingen i avhandlingen handler om hvordan yrkesfaglæreren kan legge til rette for en motiverende og yrkesrelevant opplæring.

1.3 Formål, problemstilling og forskningsdesign

Hovedproblemstillingen for ph.d.- avhandlingen lyder slik: *Hvordan kan yrkesfaglæreren gjennom elevmedvirkning legge til rette for motiverende og yrkesrelevant opplæring i tråd med arbeidslivets og samfunnets behov for kompetanse?* Ett av formålene med studien har vært å undersøke hvordan tilrettelegging for en yrkesrelevant opplæring blir praktisert og erfart av elevene i vg1. På det grunnlaget brukes funnene i videreutvikling av yrkesopplæringen i tråd med den kompetansen arbeidslivet etterspør. Studien bidrar med kunnskap basert på erfaringer fra LK06, som kan være nyttige i forbindelse med implementering av Fagfornyelsen og videreutvikling av fagopplæringen. Artiklenes forskningsspørsmål, som knyttes til doktorgradsarbeidets tre delstudier, ble utarbeidet for å finne innfallsvinkler som sammen kunne gi svar på hovedproblemstillingen.

1: Hvordan brukes handlingsrommet i læreplanene som grunnlag for en yrkesrelevant opplæring for elever med ulike yrkesinteresser?

2: Hvordan utvikle en yrkesrelevant og meningsfull undervisning for elever med ulike utdanningsplaner i vg1, BA³ og DH⁴?

3: Hvordan kan frisørbransjens uttrykte kompetansebehov ivaretas i framtidens yrkesopplæring sett fra et læreplanperspektiv?

³ Bygg og anleggsteknikk

⁴ Design og håndverk

Figur 1: Oversikt over avhandlingen og design

Studiens formål	Utvikle kunnskap om nå-situasjonen i yrkesopplæringen og hvordan en yrkesrelevant og motiverende opplæring kan tilpasses elevenes, bransjens og samfunnets kompetansebehov.		
Hovedproblemstilling	<i>Hvordan kan yrkesfaglæreren gjennom elevmedvirkning legge til rette for en motiverende og yrkesrelevant opplæring i tråd med arbeidslivets og samfunnets behov for kompetanse?</i>		
	Analyse av nå-situasjonen	Utvikling og Utprøvsingsdel	Veien videre
Tittel	Artikkel 1 Relevant opplæring i yrkesopplæringens første år. Elevers erfaringer med yrkesrelevant opplæring.	Artikkel 2 Yrkesrelevant og meningsfull opplæring for elever med ulike utdanningsplaner i vg1.	Artikkel 3 Fremtidens kompetansebehov i frisørfaget. Sammenheng mellom nasjonale føringer og frisørbransjens uttrykte kompetansebehov.
Forskningsspørsmål	<i>Hvordan brukes handlingsrommet i læreplanene som grunnlag for en yrkesrelevant opplæring for elever med ulike yrkesinteresser?</i>	<i>Hvordan utvikle en yrkesrelevant og meningsfull undervisning for elever med ulike utdanningsplaner i vg1, BA og DH?</i>	<i>Hvordan kan frisørbransjens uttrykte kompetansebehov ivaretas i framtidens yrkesopplæring sett fra et læreplanperspektiv?</i>
Metode/Data	Spørreundersøkelse Kvantitativ og kvalitativ	Fokus/referansegruppe Kvalitativ	Dokumentanalyse Intervju Kvalitativ
Perspektiv	Elevenes erfaringer av nå-situasjon	Yrkesfaglærernes muligheter	Yrkesfaglærernes kompetanse i et fremtidsperspektiv
Analyse	Koding/kategorisering	Koding/kategorisering	Koding/kategorisering
	Drøfting av resultater og mulige implikasjoner		

K
A
P
P
E
N

Første delstudie, som presenteres i Artikkel 1, omfatter en undersøkelse som viser elevenes erfaringer av opplæringen i vg1. Denne delstudien definerer nåsituasjonen og starten på videreutvikling av undervisningsoppleggene i andre delstudie. Elevenes erfaringer med hvordan undervisningen tilrettelegges og tilpasses deres yrkesplan eller interesser, gir en indikasjon på hvordan læreplanene brukes og hva lærerne kan gjøre for å styrke yrkesdifferensiering, yrkesrelevans og motivasjon.

Andre delstudie, som presenteres i Artikkel 2, setter søkelyset på lærernes videreutvikling av egen undervisning og deres tilrettelegging og ledelse av elevenes læringsprosesser. Denne delstudien omtales som utviklings- og utprøvsingsdelen, hvor elevenes erfaringer danner utgangspunkt for lærernes konkretisering av nåsituasjonen. Tredje delstudie presenteres i Artikkel 3. Denne studien belyser frisørfagets kompetansebehov sett i lys av det nye kompetansebegrepet i Fagfornyelsen. Videre belyses hvordan frisørbransjens representanter mener at bransjens kompetansebehov kan ivaretas gjennom læreplanene i fagfornyelsen. Studien er basert på resultater fra første og andre delstudie, og

på analyse av læreplanene for frisør opplæringen etter fagfornyelsen; vg1 FBIE, vg2 Frisør og vg3/bedriftsopplæringen i frisørfaget.

1.4 Begrepsavklaringer

Sentrale begreper i avhandlingen er *yrkesrelevans*, *medvirkning* og *motivasjon*. Her forklarer jeg disse begrepene og sammenhengen mellom dem, slik de brukes i denne avhandlingen.

1.4.1 Yrkesrelevans

Relevans er et komplekst begrep som må ses i lys av noe konkret. I min avhandling blir relevansbegrepet relatert til yrkesopplæringen og omtalt som 'yrkesrelevans'. Begrepet brukes om opplæring som tar utgangspunkt i yrkenes kompetansebehov, hva som er nyttig for yrkene elevene utdanner seg til. Opplæringen gir elever mulighet til å relatere læringsarbeidet til sin yrkesinteresse, og vektlegger elevenes utvikling av en helhetlig yrkeskompetanse i yrket (Hiim, 2015; Haaland & Nilsen, 2020). Forskning viser at opplæring forankret i det yrket eleven ønsker å utdanne seg til kan bidra til utvikling av yrkeskompetanse fra et tidlig stadium i utdanningen (Bødtker-Lund et al., 2017). Videre peker forskning på at en forutsetning for yrkesrelevant opplæring er at lærerne har kompetanse innen det aktuelle yrket. Samarbeid med lokalt næringsliv blir også pekt på som en forutsetning (Dahlback et al., 2015; Hansen, 2017). Betydningen av begrepene *yrkes-relevans* og *meningsfull* henger tett sammen, og blir delvis brukt om hverandre. Hoveid (2015) definerer *mening* som noe tilknyttet ens identitet og livsverden, noe elevene opplever som betydningsfullt, og som dermed kan ha betydning for elevenes motivasjon. Hansen og Haaland (2015a) knytter mening til innflytelse og medvirkning på eget læringsarbeid, slik at det oppleves relevant for den enkelte og deres forestillinger om sitt framtidige yrke. Opplevelsen av mening kan være basert på læringsbehov, interesser eller framtidsplaner, men også på hvilken kontekst elevene befinner seg i. Begrepet *mening* blir i avhandlingen brukt om i hvilken grad elevene erfarer relevans eller nytteverdi av undervisningen og læringsarbeidet, sett i lys av deres interesser og eventuelle yrkesplaner.

1.4.2 Medvirkning og motivasjon

Ifølge den overordnede del i læreplanen (KD, 2017b) skal skolen gi elevene mulighet til å medvirke og til å lære hva demokrati betyr i praksis. Dette skal prege skolens praksis. Fagfornyelsen (Meld. St. 28 (2015–2016)) er også tydelig på at elevene skal ha innflytelse på eget læringsarbeid. Ifølge forskning vurderes dette som viktig for motivasjonen i læringsarbeidet (Haaland & Nilsen, 2020). I opplæringsammenheng kan innflytelse og medvirkning bety å delta i tolkning av kompetansemål, dessuten valg, gjennomføring og vurdering av eget læringsarbeid.

I denne avhandlingen blir medvirkning knyttet til hva elevene får være med å bestemme av innhold i undervisningen, relatert til sine yrkesplaner. Videre peker Fagfornyelsen på bruk av varierte læringsarenaer, hvor elevene får mulighet til å utvikle sine ferdigheter i å løse reelle utfordringer. Dette kan skje gjennom at de skape reelle produkter, noe som kan styrke relevans og motivasjon hos elevene (Meld. St. 28 (2015–2016)). Dette er i tråd med forskning som viser at medvirkning i opplæringen kan ha betydning for elevenes motivasjon og gjennomføring (Nordenbo et al., 2008; Aarkrog & Bang, 2013).

1.5 Struktur

Kapittel 1, introduksjonskapittelet, gir en kort beskrivelse av bakgrunnen for studien, min motivasjon for arbeidet og studiens overordnede formål. Videre presenteres hovedproblemstilling og forskningsspørsmålene for delstudiene. Kapittelet avsluttes med begrepsavklaringer for noen av avhandlingens sentrale begreper. **Kapittel 2** belyser kunnskapsstatus og sentral forskning på feltet, som anses har betydning for yrkesopplæringen. **Kapittel 3** diskuterer studiens teoretiske perspektiv og konseptuelle rammeverk, med fokus på medvirkning, motivasjon og relevans. **Kapittel 4** gir en oversikt over det metodologiske perspektivet, forskningsdesignet, metoder brukt for å innhente og analysere empirisk data, samt en oversikt over forskningsprosessen og forskningsmaterialet. Dessuten diskuteres forskerrollen, kvalitet, validitet og reliabilitet, et kritisk tilbakeblikk og etiske betraktninger i forskningsarbeidet. **Kapittel 5** gir et kort sammendrag av de tre forskningsartiklene med søkelys på resultater. **Kapittel 6** diskuterer funn og resultater på tvers av artiklene i lys av hovedproblemstillingen, som avsluttes med en kort konklusjon hvor jeg svarer på problemstillingen. Studiens begrensninger og potensiale for videre forskning inngår.

2. Kunnskapsstatus i feltet og relevant forskning

Avhandlingens overordnede problemstilling handler om hvordan yrkesfaglæreren gjennom elevmedvirkning kan legge til rette for og lede en motiverende og yrkesrelevant opplæring der elevene utvikler den kompetansen som kreves for å møte arbeidslivets og samfunnets behov. Problemstillingen kan belyses gjennom relevant forskning fra ulike utdanningskontekster og -tradisjoner. Opplevelsen av relevans i en konkret kontekst kan ha overføringsverdi til andre kontekster og utdanninger på ulike nivåer, og til andre fagfelt. Underveis i arbeidet med avhandlingen gjennomførte jeg flere litteratursøk om relevant yrkesopplæring. I tillegg valgte jeg å gjennomføre ett strategiske litteratursøk (Patton, 2014).

Jeg valgte ut relevante vitenskapelige artikler og forskningsrapporter som kan bidra til å belyse avhandlingens problemstilling og forskningsspørsmål. Først redegjør jeg for det strategiske litteratursøket. Deretter presenterer jeg forskning relatert til skole og bedriftsopplæringen, om motivasjon for yrkesfaglig læring, og om yrkesfaglærerens doble praksisfelt. Til slutt belyses forskning med fokus på lærernes utnyttelse av sitt profesjonelle handlingsrom. Jeg har valgt å veksle mellom nasjonal og internasjonal forskning under de ulike overskriftene for å skape sammenheng mellom innholdet i studiene og temaene som forskningen belyser.

2.1 Strategisk litteratursøk

Ved oppstarten av ph.d.-studien gjennomførte jeg strategiske litteratursøk i databasene Academic Search Premier, ERIC, ORIA og Norart. Litteratursøket ble gjennomført i oktober 2015. Hensikten var å bli kjent med internasjonal forskning om relevant opplæring. I denne fasen la jeg spesielt vekt på begreper som var planlagt inn i artiklene og avhandlingens hovedproblemstilling. Søkene ble derfor tilpasset problemstillingen og forskningsspørsmålene i ph.d.-studien.

Følgende søkeord ble brukt: (*relevan* OR mening* OR interessediff* OR motiv* OR medvirkning* OR elevmedvirk* OR demokrati**) AND (*yrkesopplæring* OR yrkesfag* OR yrkesrett* OR yrkesutdann* OR fagopplæring**). Andre kombinasjoner som ble brukt var '*vocational education*' og '*vocational training*' i kombinasjon med '*relevance*' og '*student*'.

Litteraturstudien har gitt meg innsikt i internasjonal forskning på feltet. Noe av denne forskningen er videre brukt som kilder, og henvises til i artiklene i avhandlingen. Søkene ble avgrenset til de siste 15 år, og kun artikler fra fagfelleurderte tidsskrifter ble inkludert. Søket genererte over 350 artikler. Foruten dette strategiske litteratursøket har jeg oppdatert meg på relevant litteratur gjennom nasjonale og internasjonale tidsskrifter. Etter litteratursøket har jeg supplert med nye kilder fra de siste fem årene. Jeg har blant annet benyttet meg av forskningsrapporter fra Fafo, NIFU og OsloMet.

Dersom jeg hadde gjennomført et nytt strategisk litteratursøk, ville jeg utvidet søket med flere begreper. For eksempel begreper som *helhetlig kompetanse*, *samarbeid skole/arbeidsliv*, *coherence* og *transfer*. Dette er begreper som i senere tid er blitt knyttet til yrkesrelevant opplæring, og som inngår i de nye kildene jeg har supplert med etter litteratursøket (Hiim, 2017; Aakernes, 2020).

2.1.1 Yrkesrelevans i skolen og bedriftsopplæringen

Forskning på norsk yrkesopplæring hevder at skoleopplæringen i brede norske utdanningsprogram ikke er tilstrekkelig yrkesrelevant. Det pekes blant annet på at den ikke gir gode nok muligheter for elevene til å spesialisere seg i det yrket de vil utdanne seg til (Bødtker-Lund et al., 2017; Dahlback et al., 2011; Hansen, 2017; Hiim, 2013).

Internasjonal forskning viser også til liknende utfordringer knyttet til yrkesforankring og sammenheng i opplæringen på tvers av utdanningsmodeller (Gessler, 2017; Schaap et al., 2012). Noe av kritikken handler om manglende sammenheng mellom det elevene lærer i skolen og behovet for kompetanse i arbeidslivet de møter etter endt utdanning (Hansen & Haaland, 2015b; Nyen & Tønder, 2012; Rokkones et al., 2018). Videre peker forskning på at autentiske læringsoppgaver tidlig i utdanningen, gjennom tett samarbeid mellom skole og bedrift, er sentralt for en yrkesrelevant opplæring (Dahlback et al., 2011; Hiim, 2017; Aakernes, 2020; Aakrog, 2005). Ett eksempel fra dansk yrkesopplæring omhandler kundebehandling i salgsfaget, hvor elevene øvde gjennom rollespill på skolen. Dette opplevde elevene som bortkastet tid fordi situasjonen var kunstig og lite realistisk (Aakrog, 2005, s. 143). Studien viser at det kan være en utfordring å få til autentiske arbeidsoppgaver i skolen dersom skolen ikke har et samarbeid med aktuelle bedrifter. Et annet eksempel er et dansk utviklingsprosjekt, hvor intensjonen var å utvikle samarbeidet mellom skole og bedrift. Prosjektet viser at tettere samarbeid mellom disse arenaene førte til at elevene opplevde sammenheng i opplæringen og økt motivasjon (Louw, 2017). På bakgrunn av resultatene fra studien anbefaler Louw at et samarbeid mellom skole og bedrift må institusjonaliseres (s. 28). Forskning fra andre europeiske land, med en annen organisering enn den norske modellen, viser at samarbeid mellom skole og bedrift er lite utviklet, og kan være vanskelig å få til å fungere (Gessler, 2017). Studien konkluderer med at samarbeidet mellom lærere og instruktører i tysk yrkesopplæringen ikke har utviklet seg de siste tjue årene (s. 189).

I en studie gjennomført i Hong Kong ble studenter fra ni ulike fagområder på tre universiteter intervjuet for å karakterisere hva som påvirket undervisningen og læringsmiljøet. Etablering av relevans var den mest framtrædende og oftest siterte studentresponsen. Det ble hevdet at dersom

læringen skulle gi mening, måtte det etableres en koherens mellom innholdet i undervisningen og studentens hverdag (Kember et al., 2008). Videre hevder studien at det er en nøkkelfaktor at elevene i læringskonteksten kan konstruere sin egen relevans og forståelse av innholdet. I yrkesfaglig utdanning kan dette innebære at elevene kan velge innhold basert på den enkeltes yrkesinteresse og eventuelle yrkesvalg. Faginnhold og livsverden kan knyttes sammen gjennom diskusjon om dagligdagse hendelser og problemstillinger (Kember et al., 2008). Undersøkelsen har likheter med norsk forskning gjennomført i videregående skole, yrkesfag, som viser at demokratisk medvirkning bidrar til en relevant og meningsfull opplæring. Bakgrunnen er at elevene blir involvert i utvelgelse og konkretisering av læringsoppgaver og arbeidsmåter. Slik kan innholdet bli yrkesrelevant for den enkelte (Dahlback et al., 2011; Hansen & Haaland, 2015a).

Olsen (2013) diskuterer hvordan innføringen av brede og generelle fag kan ses i sammenheng med den utdanningspolitiske begrunnelsen for breddeorientering. Begrunnelsene innebærer at yrkesopplæringens mangfold av spesialisert kunnskap er lagt inn under ett felles nasjonalt utdanningssystem. Studien peker spesielt på tendensen til samling av utdanningens innhold og tendensen til systematisering av inntaksgrunnlag, undervisning og eksamensordning. Nasjonalt regulerte læreplaner, lærerutdanning og eksamensforskrifter skal sikre at samme opplæring kan tilbys på tvers av tid og rom. Studien spør om dette bidrar til å standardisere utdanningen og trygge myndighetenes kontroll gjennom et enhetlig utdanningssystem, slik at mange kan få undervisning i det samme. Studien sier også at dette ivaretar behovet for effektiv politisk styring og kravet om demokratisk fordeling (Olsen, 2013, s. 143). En slik organisering og struktur kan føre til at lærernes mulighet for å differensiere og yrkesrette undervisningen, kan være vanskelig å få til. Slik kan en generell undervisning tvinges fram.

Yrkesopplæringen i Finland har, i likhet med den norske, en organisering der opplæringen fordeles mellom skole og bedrift. Den har også stor bredde av yrker i fagopplæringens første år, og utfordringer knyttet til manglende yrkesrelevans for mange av yrkene elevene utdanner seg til. Ifølge den nye reformen i Finland, som trådte i kraft fra 2018, blir det blant annet framhevet at større fleksibilitet i utdanningsveiene og økt arbeidsplassbasert læring skal sikre bedre kvalitet i opplæringen. Det blir ikke satt spesielle begrensninger i form av tid mellom skole og bedriftsopplæring. En finsk studie som er gjort i etterkant av implementeringen av reformen, viser at finske yrkesfaglærere er bekymret for det store ansvaret arbeidslivet har fått som følge av reformen. De mener også at den stadig mer fleksible utdanningen er bra for eleven, men at endringen kan påvirke deres hverdag i skolen, og gjøre arbeidsplassene deres utrygge. Dette kan ifølge forskningen bidra til at yrkesfaglæreryrket forsvinner i framtidens Finland. I tillegg er det en generell oppfatning at det ikke er ansatte i arbeidslivet som har ansvar for fagopplæringen (Doktar, 2018).

En annen finsk studie (Rintala & Nokelainen, 2019) stiller spørsmålet om det burde være flere og mer individuelle tilpasninger i når det gjelder fordelingen mellom skole og bedriftopplæring. Studien ble gjennomført på utdanningsprogram for Social and health care, business and administration, and construction, som kan ses i sammenheng med de norske utdanningsprogrammene for HO, BA og SS. Den viser at det er stor variasjon i hvilke arbeidsoppgaver elevene ble satt til i bedriftene. I noen bedrifter fikk elevene mye ansvar, og hadde stor medvirkning i arbeidsoppgavene, mens i andre bedrifter opplevde elevene en marginal rolle som deltakere, hvor de bare fikk observere og utføre hjelpeoppgaver. Studien argumenterer for at en kombinert utdanning fordelt mellom skole og bedrift ikke er uten utfordringer.

2.1.2 Motivasjon for yrkesfaglig læring

Forskningen til Wendelborg et al. (2014) hadde søkelyset på yrkesretting og relevans i fellesfagene i yrkesfaglige utdanningsprogram. De fant at manglende yrkesretting og relevans kan påvirke elevenes mestringsforventninger og motivasjon. Elevenes indre og ytre motivasjon for skolen kan ha en effekt på deres tanker om å slutte i videregående opplæring (Alvernini & Lucidi, 2011; Bouffard et al., 2001; Otis et al., 2005; Wigfield & Eccles, 2000). En lignende dansk undersøkelse viser at når elevene møter engasjerte lærere som vektlegger yrkesrettet og differensiert opplæring, har dette positiv innvirkning på deres gjennomføring og kompetanseoppnåelse (Brown & Katznelson, 2011). Dette kan ses i sammenheng med flere andre studier som peker på at relasjonen mellom lærer og elev og medvirkning i opplæringen kan ha stor betydning for elevenes motivasjon for gjennomføring og læringsresultat. Yrkesrelevant undervisning i tråd med elevenes yrkesplaner og interesser kan være et pedagogisk virkemiddel for å utvikle elevenes motivasjon og øke elevens læring (Nordenbo et al., 2008, s. 61; Aarkrog & Bang, 2013).

En undersøkelse gjennomført i vg1 Bygg- og anleggsteknikk, peker på at yrkesfaglig fordypning kan bidra til relevans og mening i en praktisk opplæring. Et sentralt poeng er at teori og praksis må integreres og gjøres relevant gjennom konkrete læringsoppdrag. Forfatterne viser her til tidligere forskning (Dæhlen & Hagen, 2010; Nyen & Tønder, 2012), hvor det hevdes at dybdelæring sikrer relevans og mening, mens obligatorisk opplæring i mange yrker kan resultere i det motsatte (Deichman-Sørensen et al., 2012, s. 28). Samme undersøkelse viser også at i faglige situasjoner, der arbeid og sosiale relasjoner smelter sammen, oppleves læringen meningsfylt.

Forskning gjennomført i utdanningsprogram for BA, Restaurant- og matfag (RM) og Service og samferdsel (SS), peker på at det ble brukt for mye tid på andre yrker enn det som kan anses som

nyttig for læretiden, og at programfagene som kan ses på som praktiske fag, opplevdes som teoretiske (Høst et al., 2013, s. 91). Samme undersøkelse peker på at elevene ved SS opplevde praksisutplasseringen som minst nyttig. I motsetning til RM og BA har SS i liten grad tradisjon med lærlingeordningen og at et mindretall av elevene i undersøkelsen var klart mindre opptatt av at utdanningen ledet mot et praktisk yrke. Dette kan ha sammenheng med at omlag femti prosent av elevene på SS søker seg videre til studiespesialisering (Høst et al., 2013).

Wahlgren et al. (2018) gjennomførte en studie blant elever mellom 18-24 år som gikk første året i videregående skole i Sverige. Studiens hovedmål var å utvikle kunnskap om hva som påvirket dem til å slutte på skolen. Studien hadde søkelys på frafall og på hva som kunne motivere elever som vurderte å slutte skolen, til å fortsette i sitt utdanningsprogram. Wahlgrens et al.s studie konkluderer med at elever som ikke har et klart mål for utdanningen oftere slutter på skolen, mens elever som har klare mål for hva de vil utdanne seg til, i større grad gjennomfører opplæringen. Undersøkelsen er interessant siden det å ha klare mål i vg1⁵ kan gi grunnlag for elevenes opplevelse av manglende relevans og motivasjon i opplæringen, en forklaringsfaktor som står sentralt i denne avhandlingen.

2.1.3 Yrkesfaglærerens doble praksisfelt

Selv om mange av yrkene i de ulike utdanningsprogrammene har mye til felles, og mye av yrkesfaglærerens kompetanse kan overføres til beslektede yrker, kan de brede utdanningsprogrammene være utfordrende, siden yrkesfaglærerne skal utdanne elever til yrker de ikke selv kjenner (Dahlback et al., 2011). Det forskningsmessige søkelyset på yrkesfaglærerens behov for dybdekompetanse kan relateres til lærerens evne til å overføre kunnskap fra eget yrke til yrker elevene er interessert i. Det yrkesfaglæreren kan godt i eget yrke, for eksempel kommunikasjon, handlag, nøyaktighet og vurdering av kvalitet, kan være lettere å konkretisere til andre yrker i utdanningsprogrammet.

Ifølge en australsk studie er oppdatert kompetanse i eget yrkesfag viktig for lærernes tilrettelegging av undervisningen. Studien viser behovet for å opprettholde en oppdatert kompetanse i eget yrkesfag, og er interessant i sammenheng med de brede utdanningsprogrammene i norsk yrkesopplæring fordi mange yrker har mye til felles, relatert til for eksempel design eller digitalisering. Studien peker videre på et behov for delt ansvar mellom skole og bedrift i utviklingen av en helhetlig, relevant og aktuell yrkesopplæring (Wheelahan & Moodie, 2010, s. 16).

De yrkesfaglige utdanningsprogrammene i Norge har ulik bredde, men alle fører fram til flere yrker. Utdanningsprogrammet FBIE⁶ fører for eksempel fram til seks yrker, og TIF⁷ til over femti. Yrkene i FBIE er svært ulike. Det kan derfor være utfordrende for en lærer å tilegne seg nok kunnskap

⁵ Elever som ikke har bestemt seg for et yrke på vg1

⁶ Frisør, blomster, interiør, eksponeringsdesign, maskør og parykk

⁷ Teknologi og industrifag, før fagfornyelsen teknologi og industriell produksjon (TIP)

om alle yrkene. Kunnskap om yrkene i utdanningsprogrammet kan kalles *breddekompetanse*. Denne typen kompetanse er viktig for yrkesfaglærernes tilrettelegging og differensiering dersom undervisningen skal bli relevant for framtidens frisører eller blomsterdekoratører. Har læreren ikke breddekompetanse, kan et samarbeid med ulike bedrifter tilknyttet yrkene i utdanningsprogrammet være et godt alternativ for å oppnå yrkesrelevans. Sett i forhold til Wheelahan og Moodies (2010) studie vil lærerens dybdekompetase være positiv i tilretteleggingen av yrkesrelevant undervisning for elever med interesse for det samme yrket som læreren kan.

En lignende studie gjennomført i Canada peker på at yrkesfaglærere bør ha en tilknytning til arbeidslivet for å holde seg oppdatert i eget yrke. En løsning kan være at lærerne i perioder hospiterer i bedrift, en såkalt hybrid løsning. Hospitering kan bidra til at yrkesfaglærerne videreutvikler seg både som lærere og fagarbeidere (Farnsworth & Higham, 2012). I Norge omtales dette som den doble yrkesidentiteten, eller yrkesfaglærernes doble praksisfelt. Tanken er at yrkesidentitetene som lærer, fagarbeider eller profesjonsutøver, som for eksempel frisør eller sykepleier, skal styrke undervisningen. Gjennom læreren skal elevene få innblikk i arbeidslivet og bli kjent med yrkenes særpreg. En slik kobling mellom det pedagogiske feltet og yrkesfeltet skal gjøre undervisningen mer motiverende og yrkesrelevant. Dette støttes av en svensk studie som ble gjennomført i videregående skole om hvordan yrkesfaglærere kan opprettholde og videreutvikle fagkunnskaper i eget yrke (Andersson & Köpsén, 2018). Studien viser også at en aktiv kobling mellom lærerrollen og yrkesfaglærerens tidligere yrke er viktig for å opprettholde og oppdatere seg i framtidsrettede kunnskaper. Undersøkelsen peker også på at yrkesfaglærere med lang erfaring fra sitt tidligere yrke har et bredt nettverk og en sterk yrkesidentitet, mens yrkesfaglærere med kortere erfaring fra yrket og lang erfaring som lærer ikke har samme tilknytning til sitt tidligere yrke. Dette er interessant i sammenheng med yrkesretting og i utviklingen av en yrkesrelevant opplæring. Det kan tenkes at en yrkesfaglærer med lang erfaring og et bredt nettverk til sitt tidligere yrke lettere kan videreutvikle sine kunnskaper i takt med yrkets utvikling, i motsetning til en yrkesfaglærer med liten erfaring og et smalere nettverk i fagfeltet.

2.1.4 Læreren bruk av sitt profesjonelle handlingsrom

I min studie var det interessant å undersøke om yrkesfaglærerne utnyttet mulighetene for å yrkesdiffensiere eller om de primært var opptatt av å oppfylle målene i læreplanen. Jeg studerte derfor både nasjonale og internasjonale kilder som viste til erfaringer med å utnytte læreplanenes handlingsrom. En undersøkelse gjennomført i tilknytning til implementeringen av utdanningsreformen

i Skottland, *Curriculum for Excellence*, fokuserer på lærerens handlingsfrihet og tro på egne kunnskaper og muligheter innenfor læreplanene og de nasjonale føringene (Biesta et al., 2015). Undersøkelsen hevder at lærerne var mer opptatt av å «få jobben gjort» enn av innholdet i undervisningen. Dette gjaldt til tross for at det sosiale klassemiljøet og det tilgjengelige undervisningsmateriellet innebar begrensninger og utfordringer. Undersøkelsen peker også på at lærerne hadde mer fokus på kortsiktige enn langsiktige mål med utdanningen, og var mindre opptatt av effekten og nytteverdien av utdanningen. Studien nevner tre områder som anses å være lærerens ansvar (Salamon, 1992), at lærerrollen blir riktig utført, læreprosesser, vurdering av metode og innhold. Studien konkluderer med at det første ansvarsområdet ble prioritert, mens de to siste i mindre grad ble ivaretatt. Sammenhengen mellom lærerens tro på egen handlingsfrihet kan påvirke troen på egen kompetanse i negativ retning, og kan begrense handlingsfriheten som ligger i læreplanene (Biesta et al., 2015; Toom et al., 2015). Resultatene fra den skotske undersøkelsen (Biesta et al., 2015) kan relateres til utfordringene i de brede utdanningsprogrammene i Norge, hvor innhold og arbeidsmåter avhenger av den enkelte lærers trygghet og kompetanse, og deres samarbeid med andre lærere og samarbeidspartnere i arbeidslivet. Undersøkelsen viser til lærernes fokus på å få *jobben gjort*, noe også andre delstudie i denne avhandlingen trekker fram.

I de brede utdanningsprogrammene er differensiering og tilrettelegging rettet mot elevenes ulike yrkeinteresser et eksempel på slik tilpasning. Dersom lærerne utvikler kunnskap om sitt profesjonelle handlingsrom, og oppdager mulighetene som ligger der, kan det utfordre lærerne til å reflektere over egen lærerrolle og behovet for skoleutvikling (Helleve et al., 2018; Toom et al., 2015). Kunnskap omkring det profesjonelle handlingsrommet mener jeg kan ses i sammenheng med å utvikle skjønn, som ifølge Biesta (2015) er avgjørende for å sikre god undervisning. Helleve et al. (2018) har i sin studie undersøkt hvordan lærere forstår og tolker sitt profesjonelle handlingsrom. Studien deler handlingsrommet inn i to. *Det erfarte handlingsrom* knyttes til lærerens subjektive opplevelse av begrensninger og muligheter basert på ulike rammefaktorer. *Det utnyttede handlingsrom* knyttes til lærerens forståelse av handlingsrommets yttergrense. Studien viser til at de fleste lærerne som var med i undersøkelsen opplevde at de utnyttet et større handlingsrom enn de mente å ha, sett i forhold til rammefaktorer og pålegg fra skoleledelsen. Undersøkelsen viser også at lærernes bevisstgjøring og fokus på det profesjonelle handlingsrommet kan være nøkkelen til skoleutvikling, og til å lykkes i å sette elevenes læringsbehov og læring i fokus. Deltakerne som var med, bortsett fra en yrkesfaglærer, underviste innen fellesfag i videregående skole. Siden fellesfag inngår i yrkesfaglig opplæring, og i tråd med nasjonale føringene skal yrkesrettes og gjøres yrkesrelevante, er studien i sin helhet interessant i en yrkesfaglig kontekst (Meld. St. 28 (2015–2016); KD, 2017b; Wendelborg et al., 2014).

2.1.5 Oppsummering

Sentral forskning viser at for å gjennomføre en yrkesrelevant opplæring i skole og bedrift, i tråd med nasjonale intensjoner og føringer som (Meld. St. 28 (2015–2016); Udir, 2017), er det noen viktige prinsipper som bør ligge til grunn. For det første bør opplæringen være samfunnstjenlig, yrkesforankret og oppdatert når det gjelder framtidens kompetansebehov i arbeidslivet. Dessuten bør opplæringen preges av medbestemmelse, slik at eleven opplever mening og yrkesrelevans for egen yrkesinteresse og eventuelle yrkesplan (Dahlback et al., 2011, 2018, 2019; Dæhlen et al., 2008; Hiim, 2015; Hovland, 2015). I tillegg vektlegger forskningen at lærerne bør holde seg oppdatert og videreutvikle sin yrkesfaglige kunnskap og kompetanse med overføringsverdi til andre yrker i utdanningsprogrammet. Videre pekes det på at lærere må ha yrkesdidaktisk kompetanse som gjør dem i stand til å differensiere innholdet i opplæringen i tråd med elevenes ulike yrkesinteresser og yrkenes kompetansebehov. Denne kompetansen kan med fordel utvikles i et tett samarbeid mellom skole og bedrift (Andersson & Köpsén, 2018; Andersson, 2019; Farnsworth & Higham, 2012).

Struktur og organisering av yrkesopplæringen i brede vg1 og vg2 kan spille en rolle for den enkelte lærers muligheter til å gi yrkesrelevant opplæring. Forskning viser også at lærernes mulighet for tilrettelegging av en yrkesrelevant opplæring har sammenheng med deres tro på egne ferdigheter, deres bruk av egen handlingsfrihet og evnen til å utføre skjønn i situasjoner der det er nødvendig (Biesta et al., 2015; Biesta, 2015; Toom et al., 2015).

3 Teoretiske perspektiver på medvirkning, motivasjon og relevans

På bagrunn av hovedproblemstillingens søkelys på *hvordan yrkesfaglæreren gjennom elevmedvirkning kan legge til rette for en motiverende og yrkesrelevant opplæring* har jeg valgt teoretiske perspektiver som spesifikt omhandler *medvirkning, motivasjon og relevans*. Disse begrepene beskrives i overordnet del av læreplanen som viktige elementer i nasjonale føringer for norsk utdanning (Udir, 2018b).

Begreper som *frihet, selvstendighet og demokratisk medvirkning* fremheves, og skal danne grunnlaget for en god utdanning og et godt yrkesliv. Elevmedvirkning skal ha stor plass i undervisning og læring både individuelt og i samhandling med andre. Videre pekes det på at forståelse for nytteverdien av læringsarbeidet kan ha betydning for motivasjon og opplevelse av relevans for skolearbeidet (KD, 2006; Meld. St. 20 (2012–2013); NOU 2015: 8, s. 11). Hovedteoriene i min avhandling er forankret i Habermas, Dewey og Deci og Ryan. Teoriene utfyller hverandre, og gir ulike perspektiver til innholdet i avhandlingen (Deci & Ryan, 1985, 2017; Dewey, 1938; Habermas, 1981/1984).

3.1 Mening og medvirkning i lys av kommunikativ handling

Innenfor kritisk tradisjon i sosiologi og filosofi kan Habermas' kommunikative handlingsteori ifølge Murphy og Flemming (2010) sies å bygge på tre hovedelementer. Det første elementet omhandler den *analytiske språkfilosofien*. Denne har sitt utspring i Ludwig Wittgensteins teori om *språkspill*, der språket kan forstås som 'spill' utført i forskjellige kontekster (1953/2003). Begreper må bli forstått i den konteksten de brukes i. Erfaringen fra språkspillet blir forstått som aktiv deltakelse og som en levende prosess. Videre hevder Wittgenstein at det er umulig å forklare et spill, det må vises gjennom eksempler. Som et eksempel får grunnbegreper i frisørfaget, ut fra dette perspektivet, mening gjennom å delta i praktiske arbeidsprosesser i yrket. Eksemplene i delstudie to kan ses på som et språkspill innenfor en gitt kontekst.

Det andre elementet i en kommunikativ handlingsteori tar utgangspunkt i Edmund Husserls *fenomenologiske tradisjon* (Husserl, 1913/2004). Denne omhandler livsverdenen som grunnlag for menneskets erkjennelse, og innbefatter den forståelse individer bygger opp gjennom sine personlige erfaringer. Hans filosofi om livsverden omhandler det enkelte menneskets erfaringer. Disse er subjektive, og kan ikke ses på som generelle, eller felles for flere. I denne studien er det nettopp den enkelte elevs subjektive erfaringer som i første delstudie la grunnlaget for å forstå nå-situasjonen i vgl.

Det tredje elementet er inspirert av Georg Herbert Meads teori om *pragmatisme* (Mead, 1913). Gjennom refleksjon omkring subjektivitet forklarer han at refleksjon skjer når du kan se deg selv eller andre med et utenfra-blikk. Han deler selvet inn i to, ett *jeg* og ett *meg*. Jeget er de umiddelbare

handlingene, og aktiviteten knyttet til konkrete situasjoner. Han hevder at jeget ikke er refleksivt, fordi tenkning og refleksjon først skjer når du ser objektivt på jeget fra et meg-perspektiv. I denne undersøkelsen kan jeg- og meg-perspektivene knyttes til første delstudie, hvor elevene måtte reflektere over ulike aspekter i skolehverdagen, slik de erfarte disse. I andre delstudie reflekterte lærerne som var med i fokusgruppen over sine tiltak, på bakgrunn av elevenes *meg-blikk* angående deres opplevelse av yrkesrelevans.

Meads pragmatiske teori handler i denne sammenheng om «å ta andres perspektiv». Lærerne som deltok i andre delstudie ble utfordret til å forstå nå-situasjonen i egne klasser basert på elevens svar og resultatene fra undersøkelsen i første delstudie. De ble utfordret til å ta både ett jeg- og meg-blikk på egen undervisning.

For å forstå Habermas' kommunikative handlingsbegrep er det nødvendig å forstå hans begreper omkring rasjonalitet. Rasjonalitetsteorien har en historie tilbake til tenkere som Hobbes og Weber, som slo fast at *handling* er å forstå all menneskelig adferd som individet knytter tilmening. Dette betyr at bak en bevisst atferd ligger det en hensikt (Weber, 1922/1978, s. 4). Weber framholder at sosiale handlinger er bestemt av forventninger til objekter og mennesker i omgivelsene (s. 24). Forventningene blir regnet som forutsetninger for å nå egne mål.

Habermas opererer med begrepene *formålsrasjonell* og *kommunikativ rasjonalitet*. Formålsrasjonell rasjonalitet handler om forventninger, og kommunikativ rasjonalitet handler om å skape forståelse mellom to subjekter som inngår i dialog. I en kommunikativ rasjonalitet er rasjonaliteten knyttet til subjekt-subjekt-relasjoner mellom kommuniserende og samhandlende individer. Deltakerne går inn i en samtale med det formål å oppnå gjensidig forståelse omkring en situasjon, slik at man kan koordinere handlinger (Habermas, 1981/1984, s. 101). Kommunikativ rasjonalitet fremmer fellesskap og helhetstenkning både individuelt og i et samfunnsperspektiv.

I denne avhandlingen har begge nevnte rasjonaliteter en betydning. Det kan trekkes en parallell mellom formålsrasjonalitet og autonomi, involvering og medvirkning, som sentrale element i utviklingen av en yrkesrelevant opplæring. Forventninger er nært knyttet til motivasjon, som i skolehverdagen handler om elevens forventninger om å oppnå egne mål (Deci & Ryan, 2000, s. 227). Gjennom kommunikativ rasjonalitet vil samspillet mellom lærer og elev være sentralt for at lærer skal få innsikt og forståelse for elevenes 'livsverden', for eksempel i tilrettelegging av undervisning tilpasset den enkelte elev. Ved bruk av kommunikativ handling samtaler elev og lærer om hva og hvordan et læringsoppdrag kan vinkles for å imøtekomme elevens behov og kompetansemålene i læreplanen. Gjennom slike samtaler er det ifølge Habermas viktig at dialogen er preget av gjensidig

respekt, slik at eleven opplever å bli hørt og tatt på alvor. Samtidig er det viktig at læreren forventer at elevene forholder seg til nødvendige rammer som tid, innleveringer og kompetansemål. Denne formen for kommunikasjon kan ses i sammenheng med de grunnleggende gyldighetskrav Habermas mener må dekkes for at samtalen skal oppfattes som meningsfull for de involverte.

Begrepet 'livsverden' utgjør meningsgrunnet i vår tilværelse og inneholder sosiale, kulturelle og personlige tradisjoner. Livsverden knyttes i min studie til erfaringer og interesser elevene har med seg som grunnlag for å skape sammenheng mellom det de kan fra før til det de lærer på skolen. Dette meningsgrunnet er grunntanken til Habermas når han bruker begrepet 'livsverden' i sin kommunikative handlingsteori (Habermas, 1981/1984). For elever kan det gi trygghet når de opplever sammenheng mellom det de lærer på skolen og sin livsverden, og skaper utrygghet og mangel på mening når de ikke gjør det.

3.1.1 Medvirkning, mening og relevans i lys av deliberativt demokrati i utvikling og læring

In any effort to make democracy more deliberative, the single most important institution outside government is the educational system [...]. Schools should aim to develop their students' capacities to understand different perspectives, communicate their understanding to other people, and engage in the give-and-take of moral argument with a view to making mutually acceptable decisions. (Gutmann & Thompson, 1996, s. 359)

Vi kjenner begrepet *det representative demokratiet*, som innebærer at representanter for folkets stemme avgjør hvordan det skal styres. Elevrådssystemet og organiseringen av arbeidslivet inngår også i dette perspektivet. *Det deliberative demokratiet*, som Gutmann og Thompson (1996) trekker fram i sitatet ovenfor, kan relateres til elevenes reelle medinnflytelse i undervisning og læringsarbeid, men er kanskje mindre kjent. Internasjonalt vises det interesse for denne måte å tenke demokrati på. I Sverige blir det for eksempel forsket på hvordan deliberativt demokrati kan brukes i klasserommet (Englund, 2007). Definisjonen av deliberativt demokrati kan virke sprikende, men en felles forståelse kan være at det handler om dialog preget av respekt for hverandres meninger, hvor ulike stemmer og perspektiver blir hørt og tatt på alvor gjennom reell medinnflytelse. I yrkesopplæringen kan elevenes reelle medinnflytelse i form av valg av innhold og arbeidsmåter, relatert til egne yrkesinteresser ha avgjørende betydning for elevenes motivasjon (Dewey, 1916/2005; Englund, 2007; Eriksen & Weigård, 1999; Gutmann & Thompson, 1996; Habermas, 1981/1999).

John Dewey har vært en viktig inspirasjonskilde for min forståelse av relasjonen mellom demokrati, læring og utdanning. Han beskrev at utdanningens overordnede mål var å bidra til utvikling av det deliberative demokratiet (Dewey, 2000), og mente at utdanning er en utviklings- og vekstprosess. Hans vektlegging av interaksjon og samhandling mellom mennesker i ulike roller og situasjoner samsvarer med arbeidsmåtene og strategien i min forskning, spesielt i avhandlingens andre

delstudie. For å skape nødvendig trygghet, og for å få alle til å delta aktivt i samtalene, brukte jeg deliberative samtaler. Målet med samtalene var at deltakernes ulike oppfatninger og verdier skulle belyses og relateres til hverandre. Det enkelte individ skulle gjennom lytting, overveielse, utvikling og vurdering av argumenter, foreta valg eller avgjørelser for videre arbeid med videreutvikling av undervisningen i egne klasser.

Habermas så både svakheter og styrker i de eksisterende demokratimodellene. Disse representerer etter hans syn det republikanske og det liberale synet på hvordan borgere bør involveres i demokratiske prosesser. Han tok utgangspunkt i styrkene, og utviklet en tredje retning, for en deliberativ demokratisk tenkning. Slik jeg forstår hans tanker om deliberativt demokrati, handler det om at prosessen underveis står sentralt, og at alle deltagernes bidrag tas på alvor og legges til grunn for veien videre (Habermas, 1981/1999, s. 105). Habermas' deliberative demokrati og diskursteori kan ses på som en videreutvikling av hans kommunikative handlingsteori.

Et nøkkelbegrep i teorien om deliberativ kommunikasjon er *skapning av mening*. I avhandlingen knyttes begrepet til det å tilrettelegge for meningsfull og relevant opplæring der den enkelte elev har reell innflytelse på innholdet i læringsoppgavene. Dermed bidrar eleven til å sikre at det han/hun lærer er interessant og nyttig ut fra egen livsverden og egen framtidsplan. Habermas hevder at elever bør oppmuntres til dialog for å oppnå gjensidig forståelse. Slik kan de utvikle dialogisk etos som innbefatter at ingen autoritet har kraft til å tvinge gjennom sine argumenter. Det kan bety at elevene oppfordres til å uttrykke sin mening, ta del i dialoger, samtaler og diskusjoner, og til å vise respekt for andres ytringer og meninger. Det er da viktig at læringsmiljøet gir tid og rom for meningsutveksling, refleksjon og medvirkning i ulike læringsoppgaver. Eleven er da aktiv, og har et reelt medansvar når det gjelder å sikre yrkesrelevant og tilpasset opplæring.

Deliberativ kommunikasjon kan i skolesammenheng handle om læring i et sosiokulturelt perspektiv. Inspirasjon er hentet fra pragmatisk filosofi, spesielt fra Dewey, Mead og Habermas. Dewey og Mead la mindre vekt på læring, mer på spørsmålet om mening og kunnskapsdannelse gjennom meningsskapende prosesser. Gjennom utforskning av et gitt problem var *betydningen i oppdraget* viktigere enn *kunnskapen om* problemet. De to hevdet at den enkelte deltaker i meningskapende prosesser utvikler refleksjon og identitet, og at de gjennom sosiokulturelle prosesser og kritisk kommunikasjon utvikler sosiale ferdigheter når det gjelder å ta andres perspektiver, samt evne til å engasjere seg i fellesskapet (Dewey, 1938). Kritisk kommunikasjon kan for eksempel relateres til en samtale mellom lærer og elev i planlegging, gjennomføring og/eller evaluering av kvalitet på faglig arbeid eller læring i en konkret opplæringsperiode. Her vil arbeidsoppgaven bli

utfordret når det gjelder kvalitet og tilpassing til elevenes livsverden, og arbeidslivets behov for kompetanse innenfor elevenes interessefelt. Også dette kan ses i sammenheng med Habermas' deliberative kommunikasjonsteori, hvor *skapelse av mening* står sentralt.

Relatert til opplæringen i den brede vg1 kan Habermas' beskrivelse av dialogisk etos være interessant, i lys av tilpasset opplæring for elever med til dels ulike interesser og utdanningsmål. Slik jeg forstår Habermas' teori om deliberativ kommunikasjon, synliggjør den hvordan kommunikasjon og dialog bidrar til demokratisk medvirkning. Teorien beskriver rom og muligheter for at enkelteleven får utvikle seg på bakgrunn av personlige interesser og forventninger til en yrkeskarriere. Selv om det er makt-asymmetri mellom lærer og elev, kan en utdanning tuftet på denne formen for kommunikasjon bidra til en yrkesdifferensiert opplæring. Elevene får da i større grad jobbe med oppgaver tilpasset deres læringsbehov, slik kan opplæringen bli mer interessant, relevant og meningsfull.

3.2 Medvirkning og involvering - et pragmatisk, demokratisk perspektiv på motivasjon og læring

John Deweys tekster om *demokrati og utdanning* hviler på at disse begrepene står i relasjon til hverandre, og at felles forståelse er tuftet på kunnskap og dømmekraft som utvikles gjennom kommunikasjon. Dette innebærer at utdanningens rolle i samfunnet bidrar til at elevene blir aktive deltakere og lærer gjennom forberedelse til 'samfunnsborgerskap' (Dewey, 1902/2000d, s. 109). Dewey mente at sosiale grupper og samfunn har to felles kjennetegn: samhandling basert på felles interesser og samarbeid mellom ulike grupper (Dewey, 1938, s. 96). Gjennom felles interesser utvikles relasjoner mellom individer. Det skapes en sosial kontroll hvor relasjonene og kontakten mellom individene bidrar til læring og utvikling.

Dewey (1938, s. 100) hevder at disse kjennetegnene også karakteriserer demokratisk konstituerte samfunn. Han var spesielt opptatt av tre ting i forhold til læring. For det første *læring -og utviklingsprosesser*, for det andre *aktivitet, selvaktivitet* (medvirkning) og *opplevelse*, for det tredje *endring i undervisning- og læringsmetoder*. I avhandlingens andre delstudie ble et av målene å endre lærerstyringen til en mer elevaktiv undervisning med større grad av involvering og medvirkning. På vg1 kan dette bety at elevene får muligheten til medbestemmelse som gir frihet til å arbeide i samsvar med egen yrkesplan og egne yrkesinteresser, noe som ifølge Dewey handler om demokrati og frigjøring (Dewey, 1903/2000b, s. 85).

Det grunnleggende i Deweys reformpedagogikk var å bygge videre på erfaringer, og at utdanningen kan bidra til utvikling av et deliberativt demokrati (Dewey, 1897/2000c, s. 58). Han var også opptatt av at elevene skulle lære gjennom aktivitet og undersøkelser, noe han relaterte til det å være refleksiv og kritisk tenkende (Dewey, 1910). Gjennom refleksivitet og kritisk tenkning endres situasjonen — i beste fall — fra det ubestemte, usikre og meningsløse, til det bestemte, sikre og

meningsfylte, hvor en samtidig opplever mestring. Undersøkellesmetoden, som fremstilles i boka *How we think* så tidlig som i 1910, hadde fem trinn (Dewey, 1910).

- Utfordring og en forestilling om løsning
- Nærmere definerings og begrepsmessig klargjøring av problemet
- Løsningsforslag og/eller hypoteser
- Resonnering over ulike følger og konsekvenser
- Eksperiment og testing som enten fører til aksept eller forkastes.

Denne framgangsmåten har likheter med andre delstudie i avhandlingen, utviklings- og utprøvningsdelen, hvor lærere og elever planla, gjennomførte og evaluerte undervisningen sammen. Målet var å videreutvikle undervisning og læringsarbeid fra situasjonen som kom fram gjennom resultat i delstudie en. Lærerne kartla elevenes yrkesinteresser som grunnlag for yrkesrelevant undervisning, og elevene ble involvert i evalueringen av lærerens undervisning og eget læringsarbeid. Evalueringen ble brukt til å justere planene for neste undervisnings- og læringsperiode.

Ifølge Dewey har handlingen både en aktiv og en passiv side. Den passive handlingen forklarer han ved å si at «enhver teori og ulike framgangsmåter som ikke er basert på en kritisk undersøkelse av egne grunnleggende prinsipper, er dogmatisk» (Dewey, 1938, s. 10). Her understreker han at den aktive handlingens betydning ikke kan påføres eleven utenfra. Det kreves engasjement, refleksjon og kritisk tenkning i og under aktiviteten. Undervisning kan derfor i Deweys utdanningsfilosofi betegnes som et samarbeid mellom lærere og elever, og som en sosial aktivitet. «[A]ll human experience is ultimately social: that involves contact and communication» (Dewey, 1938, s. 32). Det kan bety at å lære er noe aktivt, men at aktiviteten alene ikke er nok. Den må skje tilknyttet kommunikasjon og refleksjon sammen med andre. Slik skapes det delstudie to omtaler som *elevaktiv undervisning*.

3.2.1 Medvirkning, kommunikasjon og relevans

Deweys grunnleggende motiv er at mennesket dannes og utvikles gjennom deltakelse og kommunikasjon i alle livets relasjoner (Dewey, 1938). Han la spesielt vekt på kommunikative aspekter i utdanningen, som er et sted for refleksjon over felles erfaringer i et klasserom, i et verksted eller praksisrom. Han var opptatt av forholdet mellom utdanning og demokrati som en livsform, og som et forum for kommunikasjon mellom mennesker med ulike erfaringer og livsverdener. Demokrati eksisterer kun som levd erfaring. Dette innebærer også at demokrati stadig må gjenskapes,

oppretholdes og legitimeres i åpen dialog og i konfronterende praksisformer innen og mellom ulike grupper. Derfor må både dannelse og demokrati settes i spill og leves ut i yrkesopplæringens hverdag. Dewey så på utdanning og skolen som et sosialt sentrum. Han beskriver noen utviklingstendenser som har betydning i denne sammenheng (Dewey, 1902/2000d, s. 111). Min tolkning av disse momentene, relatert til yrkesopplæringen er:

- Å sette mennesker sammen og i kontakt med hverandre
- Å oppløse disiplin og kontroll til fordel for tillitsbasert opplæring med stor grad av elevinnflytelse
- Å erstatte ren kunnskapsbasert undervisning med individuell tilpasning gjennom elevmedvirkning.

Deweys tanker omkring skolen som en sosial og demokratisk arena handler etter mitt syn om at det er skolens ansvar å se individet, og på den måten bidra til utvikling av identitet og yrkesrelevant kompetanse. Med andre ord handler det om å utvikle elevene til gagns mennesker i et demokratisk fellesskap fritt for makt og fordommer.⁸ Dette kan også knyttes til Deweys tanker om *livsverden*, som han plasserer i et demokratisk samfunn. Deweys kriterier for god kommunikasjon tar sikte på en åpen og fri dialog, innad og mellom grupper, en dialog som legger grunnlaget for å utvikle deliberativ kommunikasjon (Dewey, 1897/2000c, s. 57). Dette er en måte å utvikle den enkeltes kapasitet på, noe han mener er sentralt i skole og utdanning. Sett i sammenheng med min forskning er utvikling av kompetanse verdifullt både for den enkelte elev og for bransje og samfunn, når målet er å utvikle og skape engasjerte fagfolk.

3.3 Motivasjon og relevans i lys av selvbestemmelsesteori

Motivasjon handler om å bevege seg til å gjøre noe (Ryan & Deci, 2000), og kan defineres som en indre tilstand som forårsaker, styrer og opprettholder atferd (Keller, 2010). Denne indre tilstanden betegnes som en fysiologisk drivkraft som får oss til å handle. Drivkraften opprettholder, gir retning til og forsterker handlingene vi utfører (Keller, 2010). Motivasjon er en viktig kilde til å kunne forklare våre handlinger. En elev som ikke har drivkraft og motivasjon for skolearbeid, kan oppfattes som umotivert.

Deci og Ryan (1985, 2000) utviklet *Self-Determination Theory* (SDT), en humanistisk motivasjonsteori som betrakter mennesker som aktive, viljesterke og initiativrike av natur. Teorien har søkelys på individets egen opplevelse av noe som er opplevd, som kan knyttes til elevenes og bedriftenes erfaringer med yrkesrelevant opplæring i skole. Selvbestemmelsesteorien har et organisk-dialektisk perspektiv, og tar utgangspunkt i menneskers biologiske behov i samspill med miljøet.

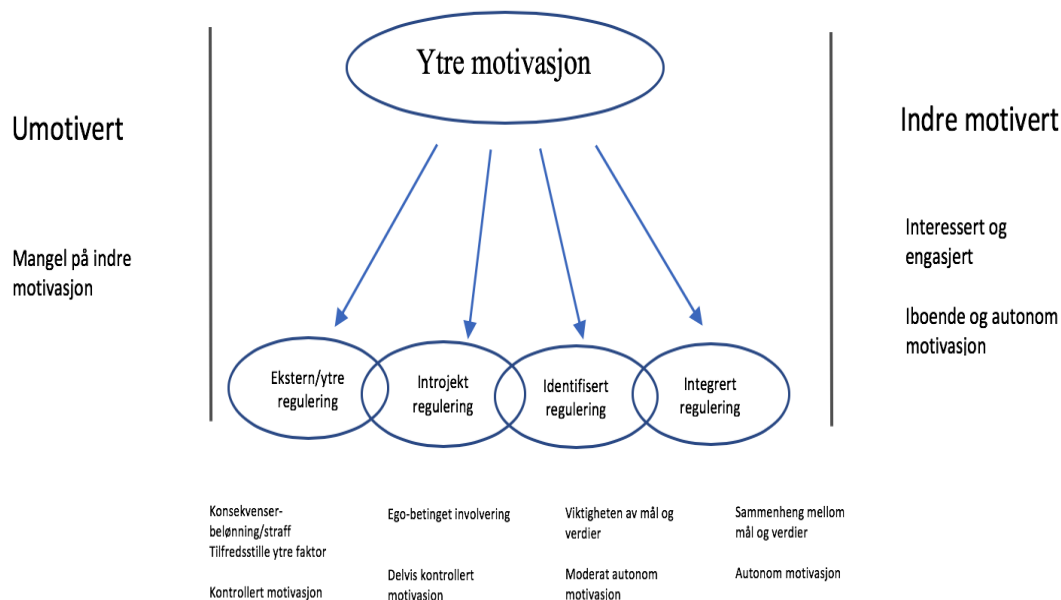
⁸ Nyttig (samfunnsmenneske)

Teorien forutsetter at menneskene har iboende tendenser eller driv som bidrar til at de søker utfordringer for å utvikle seg (Ryan & Deci, 2002). Elevene kan for eksempel ha et mestringsbehov knyttet til å lære seg et yrke eller noe annet de er engasjert i, mens lærerne kan ha et mestringsbehov knyttet til å legge til rette for og lede en opplæring hvor elevene lærer om yrkene eller noe annet de er interesserte i. I tillegg til disse indre behovene hevder denne teorien at vi påvirkes av det sosiale miljøet, at dette i stor grad påvirker valgene vi tar, og dermed bidrar til personlig utvikling (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2002). Selvbestedelsesteorien betegnes ofte som arbeidsmotivasjonsteori, siden den også er egnet til bruk i arbeidslivet (Gagné & Deci, 2005). Teorien er derfor tjenlig for avhandlingens hovedproblemstilling, som har søkelys på hvordan opplæringen kan tilrettelegges for at elevene skal utvikle den kompetansen de trenger, relatert til sin yrkesinteresse og kompetansebehovet i et framtidig yrke.

3.3.1 Indre og ytre motivasjon

Figur 2 tar for seg spenningsfeltet fra indre motivert til umotivert, og belyser fire forskjellige nivåer av ytre motivasjon i stigende rekkefølge. Her finner vi ekstern/ytre regulering som er nærmest umotivert. I kjernen av ytre motivasjon finner vi introjekt regulering og identifisert regulering. Nærmest indre motivert finner vi integrert regulering (Ryan & Deci, 2000).

Figur 2: *Autonom og kontrollert motivasjon, oversatt til norsk av meg (Ryan & Deci, 1985)*



Umotivert finner vi lengst til venstre i figuren. Dette innebærer at eleven mangler motivasjon. Her opplever eleven mangel på kontroll, og har ikke ønske eller engasjement til å iverksette en handling eller aktivitet (Ryan & Deci, 2017, s. 193). For eksempel når eleven får læringsoppgaver som ikke har sammenheng med egne interesser eller egen yrkesplan, men som er bestemt av læreren.

Elevsvar som: «*leksene er så unødvendige at jeg blir umotivert av dem*» er et eksempel på hva elevmedvirkning kan bety for å oppnå motivasjon. Spørsmålet handlet om hvordan de opplevde å ha innflytelse på eget læringsarbeid. Ytre motivasjon har, i motsetning til indre motivasjon, ikke søkelys på selve handlingen, men på målet handlingen fører til.

Eksternt regulert betyr at handlingen er kontrollert, og at personen ikke er autonom. Eleven gjennomfører handlingen for å tilfredsstillere ytre faktorer (Ryan & Deci, 2017, s. 185). Motivasjonen er påvirket av belønning og/eller straff, som for eksempel når en elev hjelper en annen elev for å gjøre inntrykk på læreren og for oppnå anerkjennende «poeng» fra lærer. Når lærer ikke er til stede, har eleven ikke samme behov for å hjelpe, da gjerningen ikke blir observert og anerkjent til fordel for den hjelpende eleven (Ryan & Deci, 2017, s. 185). Det kan også være at en elev må lære om et yrke som ikke er relevant for elevens yrkesplan. Her er *juleprosjektet* som ble gjennomført på BA relevant. Dette presenteres i artikkel to. Juleprosjektet ble gjennomført hvert år. Det ble forventet at elevene ved BA satte opp boder til et julemarked for byen. Oppgaveteksten i juleprosjektet handlet om programfaget, beskrev detaljert hva oppgaven skulle inneholde, og gav eksempler på hvordan oppgaven kunne gjennomføres. Oppgaveteksten som var utarbeidet av programfaglærer gav lite rom for elevmedvirkning, men inkluderte fellesfaget norsk. Det betyr at elevenes dokumentasjon av *juleprosjektet* også ble vurdert, noe som medførte at elevene dokumenterte to oppgaver i en og samme innlevering. Tilbakemeldingene programfaglæreren fikk fra elevene etter vurdering av prosjektet, tydet på at det var en motiverende faktor.

Introjekt regulert betyr at personens handling til en viss grad er kontrollert. Denne formen for motivasjon fører ofte med seg plikt- og/eller skyldfølelse. Her gjennomfører eleven oppdraget for å tilfredsstillere andre, men eleven bestemmer selv at handlingen skal gjennomføres. Sett i sammenheng med eksempelet om eksternt regulert handling, der elevene hjelper andre elever for å oppnå anerkjennelse, vil denne eleven gjøre arbeidet på bakgrunn av egne følelser. Eleven vil kunne få dårlig samvittighet for å ikke hjelpe, eller god samvittighet dersom han/hun hjelper andre elever som utvikler motivasjon for å gjennomføre handlingen (Ryan & Deci, 2017, s. 186). Denne formen for motivasjon er delvis internalisert. Dermed kan eleven ved hjelp av lærerens tilrettelegging bevege seg mot indre motivasjon, men likevel ha en form for ytre motivasjon som drivkraft. *Tekstiloppgaven* som presenteres i artikkel 2, hvor læreren på DH planlegger lik oppgave for alle elevene, er ett eksempel på dette. Læreren var opptatt av at elevene kunne velge hvilke tekstilprodukt de skulle lage. Dette kunne ha betydning for motivasjonen for de som var interessert i å lage tekstilprodukter, men kanskje i

mindre grad for de som var interessert i yrker hvor tekstilarbeid ikke inngikk. Her kan det tenkes at elevene gjennomførte oppgaven mer som en plikt for å «gjøre det som var forventet av dem», enn for egen interesse, og tilfredstiller dermed læreren.

Identifisert regulering finner sted når eleven ser på resultatet av handlingen som betydningsfylt, og ser nytten av egen innsats. Handlingen vil oppleves som mer autonom (Deci & Ryan, 2017; Gagné & Deci, 2005). Pensum og læringsoppgaver kan oppleves som kjedelige for elevene, mens læreren kan se verdien av det elevene lærer. Da blir handlingen selvbestemt og autonom, selv om den ikke oppleves som interessant. Elever ved EL og BA, mente i første delstudie at de hadde nok innflytelse og medvirkning på innholdet i opplæringen, til tross for at innholdet i undervisningen hovedsaklig var rettet mot elektrikeroppgaver i EL og tømring i BA. Selv om noen elever var interessert i de små fagene i utdanningsprogrammet. Det kan bety at disse elevene erfarte nytteverdi av kunnskap på tvers av yrkene i utdanningsprogrammet. For eksempel opplevde elever som ville bli glassmestere (BA) og automatikere (EL) tømring og elektrikerkunnskap som viktig for deres yrke.

Integrert regulering er den mest autonome formen for ytre regulering. Handlingen utføres fordi den anses som verdifull og viktig for eksempel for videre utdanning eller yrkesplan. Reguleringen har mye til felles med indre motivasjon ved at handlingen oppfattes som autonom og selvbestemt. For elever i vg1 kan dette handle om å jobbe med kompetansemål og/eller et læringsoppdrag knyttet til det yrket en ønsker å utdanne seg til. Et eksempel er svaret fra en elev i første delstudie hvor han sier: «*måtte styrke karakteren i fellesfag og har derfor jobba med de*». Spørsmålet her handlet om hva han arbeidet med i Yrkesfaglig fordypning (YFF). Denne eleven mente selv å ha et behov for å styrke karakterene i fellesfagene, og ønsket derfor å bruke timene i YFF til det. Eleven mente det var viktig kunnskap med tanke på framtidig jobb, selv om han ikke syntes fagene var interessante.

Et annet eksempel kan være elever på DH som ifølge læreplanen må lære om økonomi⁹. Noen gjør det fordi de forstår at de har behov for det, selv om de liker best å arbeide med kreative og praktiske læringsoppdrag. Ifølge Deci og Ryan (1985, 2017) handler ikke motivasjon om at læreren skal motivere eleven, men at læreren legger til rette for medvirkning slik at eleven kan utvikle autonom regulert motivasjon og dermed motiverer seg selv. Dersom elevene i utgangspunktet ikke er interessert i oppgaven, kan det være vanskelig å få dem til å bli indre motivert. I slike situasjoner kan læreren bidra til at elevene beveger seg mot identifisert og integrert motivasjon. Når de opplever

⁹ Beregne pris på materialer, produkter og tjenester

sammenheng mellom læringsoppdraget og egne mål og verdier, oppnås integrert motivasjon. Dette betyr at elevene ser nytteverdien av læringsarbeidet i enda større grad enn ved identifisert regulert motivasjon, og at handlingen i større grad er autonom. Når læreren legger til rette for at elevene skal utvikle autonom motivasjon, kan han/hun ifølge Deci og Ryan (1985, 2017) begrunne hvorfor akkurat det læringsoppdraget eller kompetansemålet er viktig.

Det kan forekomme ulike grader og nivåer av motivasjon i en og samme klasse. Det vil derfor være nyttig for lærere å vite hvordan elevene kan møtes for at de skal utvikle motivasjon i opplæringen. Det betyr likevel ikke at en nødvendigvis beveger seg fra umotivert og gjennom alle nivåene til indre motivert. Nivåene er heller ikke noe stabilt, men hele tiden flytende og i endring. Dersom handlingen i større grad blir gjennomført på bakgrunn av interesse og nysgjerrighet, vil personen være mer autonom. Når eleven blir involvert og får muligheten til å medvirke i planlegging, gjennomføring og vurdering, kan læringsoppgaven oppleves mer relevant og interessant.

Med begrepet *internalisere* siktes det til en prosess der ytre motivasjon via transformasjon og overføring blir en del av elevens indre motivasjon. Graden av internalisering kan her påvirkes av hvorvidt behovet for kompetanse, tilhørighet og autonomi blir tilfredsstillt (Ryan & Deci, 2017, s. 183). Dette betyr at læreren kan bidra til at eleven utvikler seg fra å være eksternt eller introjert regulert til å være på et integrert reguleringsnivå. Fra lærerens side kreves det innsikt og forståelse for elevens læringsbehov og motivasjon for å tilpasse undervisning og læringsarbeid til elevenes kompetanse og interesser.

3.3.2 Motivasjon gjennom tilhørighet, kompetanse og autonomi

Ifølge Deci og Ryans (2000) teori om indre motivasjon er det spesielt tre grunnleggende psykologiske behov som må ivaretas: *tilhørighet, kompetanse og autonomi/selvbestemmelse*. Ifølge Deci og Ryan (1985, 2000) må disse tre grunnleggende behovene dekkers for at eleven skal oppleve indre motivasjon og behovet for autonomi er sentralt i teorien. Autonomi knyttes i avhandlingen til elevenes mulighet for aktiv involvering og medvirkning i eget læringsarbeid.

Kompetanse kan forstås som det å mestre noe konkret, noe som for eksempel er til nytte for egne framtidsplaner, yrkesvalg eller yrkesinteresse. Selvbestemmelsesteorien antar at menneskene har et mestringsbehov og iboende tendenser som bidrar til at de søker utfordringer for å utvikle seg (Ryan & Deci, 2002). Når mestringsbehovet er til stede, kan for lav vanskegrad oppleves kjedelig, lite tilfredsstillende og demotiverende. For høy vanskegrad, hvor eleven ikke har tro på å klare det som skal til for å oppnå målet, kan virke uoverkommelig og dermed også demotiverende. Det handler altså om å finne en balanse når det gjelder å involvere eleven i eget læringsarbeid. Målet er å fremme motivasjon og begeistring for læringsarbeidet. Det krever at arbeidet både oppleves interessant og

passer vanskelig. Forskningsspørsmålene belyser elevenes erfaringer av yrkesrelevans i vg1, og lærernes utvikling av relevant og meningsfull undervisning.

Autonomi, medbestemmelse og involvering står derfor sentralt i avhandlingen to første delstudier. Dette begrunnes med resultatene i delstudie en (Artikkel 1), som viser at involvering og medbestemmelse i eget læringsarbeid er sentralt for elevenes motivasjon, og at elevene har lite innflytelse på valg av læringsarbeid i vg1. I andre delstudie (Artikkel 2) viser resultatet at samarbeid mellom elever og lærere om innholdet i opplæringen virker positivt inn på elevenes motivasjon og elevenes forståelse for betydningen av det de lærer, relatert til det yrket de er interessert i eller utdanner seg til.

Selvbestemmelsesteorien (Deci & Ryan, 1985, 2017) gir støtte til flere av de nasjonale føringene for yrkesopplæringen, blant annet kravet om yrkesrelevant og tilpasset opplæring, elevmedvirkning og demokrati som læringsstrategi. Det er et uttrykt mål i LK06 og flere andre styrings- og grunnlagsdokumenter for yrkesopplæringen at elever fra første dag skal utvikle danning, gryende yrkeskompetanse og yrkesstolthet (KD, 2006; Meld. St. 20 (2012–2013)). Det poengteres at eleven skal ha mulighet for medvirkning i egen læring, og at de har rett til å bli hørt. Dette markeres som et satsningsområde fra nasjonale myndigheter i når det gjelder yrkesopplæringen. Utvikling av yrkeskompetanse og yrkesstolthet krever at elevene arbeider med yrker de er interesserte i. En forutsetning for yrkesrelevant opplæring er at elevene selv opplever autonomi og medvirkning når det gjelder hvilket yrke de vil rette læringsarbeidet mot (Bødtker-Lund et al., 2017; Opplæringslova, 1998, § 1-1).

3.4 Oppsummering av de teoretiske perspektivene

Habermas' teori om kommunikativ handling, Deweys demokratiperspektiv og Deci og Ryans perspektiv på motivasjon viser til sentrale elementer som kan gjøre yrkesopplæringen relevant og motiverende for den enkelte elev. Når formålet er å komme fram til gjensidig forståelse i en bestemt sak, er det ifølge Habermas avgjørende å skape en demokratisk kommunikasjon og dialog som bygger på gjensidige forpliktelser, slik at samtalen oppleves som meningsfull. Disse forpliktelsene kaller han «grunnleggende gyldighetskrav». Dette handler om hvorvidt et utsagn er *sant, forståelig, oppriktig ment og rettferdig*. Ifølge Deweys reformpedagogikk er erfaring gjennom eksperimentering en del av en utdanning som kan bidra til et deliberativt demokrati (Dewey, 1903/2000b, s. 95). Han var derfor opptatt av at elevene skulle lære gjennom aktivitet og undersøkelser, at undervisningen ble endret fra

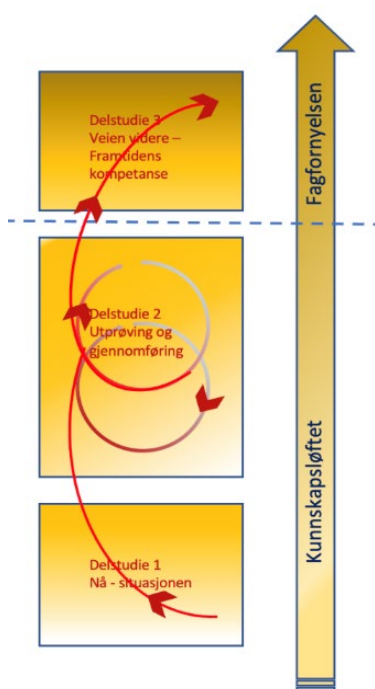
lærerstyring til elevmedvirkning og involvering. Dermed kunne elevene utvikle kompetanse gjennom egne valg i demokratiske prosesser (s. 85).

Ryan og Decis (2017, s. 239) selvbestemmelses-teori hevder at grunnleggende behov som *tilhørighet, kompetanse og autonomi/selvbestemmelse* må dekkes for at eleven skal oppleve indre motivasjon. Undervisningen kan for eksempel relateres til at den enkeltes yrkesinteresser. Tilhørighet kan derfor oppnås gjennom samarbeid i grupper der elevene deler felles yrkesinteresse. På den måten kan kommunikasjon i et demokratisk og autonomt utdanningsmiljø være avgjørende for elevenes motivasjon.

4 Forskningsdesign og metodevalg

I dette kapittelet vil jeg først redegjøre for forskningstilnærmingen og plassere studien i det epistemologiske og ontologiske landskapet. Videre presenteres metodene som er brukt i forskningsarbeidet. I den påfølgende teksten synliggjør jeg utviklingen av forskningsspørsmålene, forskningsprosessen og forskningsmaterialet. Gjennom presentasjonen belyses hensikten med de ulike forskningsaktivitetene, gjennomføringen, datagrunnlaget, samt empirien og analysen som er gjort underveis. Til slutt følger en vurdering av kvalitet i egen forskning. Kapittelet avsluttes med et kritisk tilbakeblikk på gjennomføringen av studien, og etiske betraktninger.

Figur 3: Aksjonsforskningsdesign i ph.d.-arbeid (egendefinert figur)



Å velge et forskningsdesign betyr ifølge Christoffersen og Johannessen (2012, s. 93) en *formgiving* av forskningsprosessen, som handler om at forskeren må reflektere over hvordan han/hun, basert på problemstillingen, vil gjennomføre forskningen. For meg innebar dette å finne svar på spørsmål om hvordan jeg skulle innhente data, hvordan dataene skulle analyseres, hvordan jeg skulle sikre at jeg fikk svarene jeg trengte, og hvordan jeg kunne tolke og rapportere funn. For å belyse avhandlingens problemstilling om *hvordan yrkesfaglæreren gjennom elevmedvirkning kan legge til rette for en motiverende og yrkesrelevant opplæring i tråd med arbeidslivets og samfunnets behov for kompetanse*, involverte jeg aktører knyttet til ulike deler av det helhetlige utdanningsløpet¹⁰ i yrkesopplæringen. Jeg valgte et forskningsdesign med en kombinasjon av ulike forskningstilnærminger.

¹⁰ Skole og bedriftsopplæring

4.1 Forskningsdesign

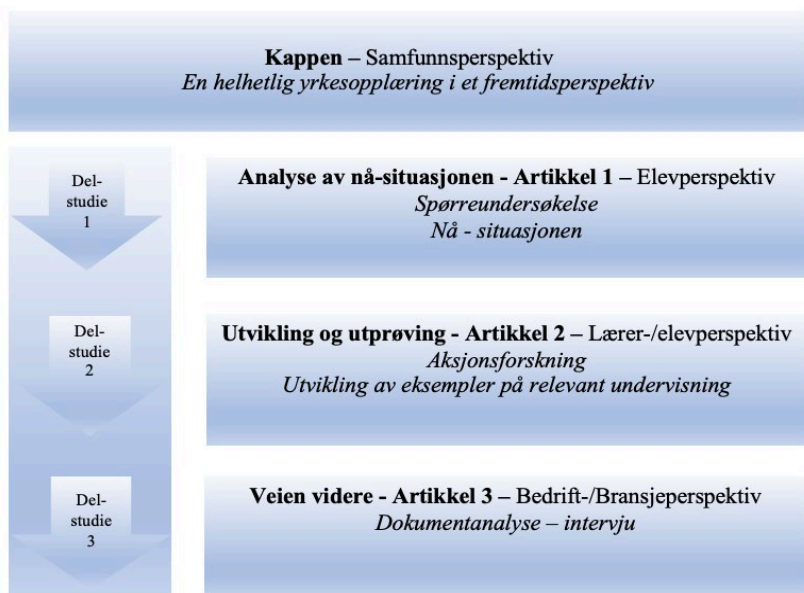
Jeg vil her redegjøre for sammenhengen i mitt ph.d.-arbeid som danner rammen for aksjonsforskningsdesignet i avhandlingen.

Studien består av tre delstudier som kan leses og forstås hver for seg, men som i denne avhandlingen er planlagt med en konstruktivistisk hensikt sett i sammenheng med problemstillingen (Levin, 2017, s. 27). Sammenhengen mellom delstudiene er grunnen til at jeg under tvil har valgt å definere studien i sin helhet som aksjonsforskning. Noen aksjonsforskere vil kunne være uenige i dette, og argumentere for at det kun er den andre delstudien som egentlig er aksjonsforskning, siden de to andre delstudiene ikke inneholder aksjoner, og ikke er preget av et tett samarbeid mellom forsker og deltakere (Zeichner, 2002). De to andre delstudiene, kanskje spesielt den tredje, kan ut fra dette perspektivet oppfattes som supplerende forskningstilnæringer som belyser problemstillingen. Denne diskusjonen er det viktig å være oppmerksom på, siden den dreier seg om samarbeid mellom forskere og praktikere, og om maktforhold og medvirkning i ulike forskningstilnæringer (Carr & Kemmis, 1986; Hiim, 2010).

Den epistemologiske forutsetningen i ph.d.-arbeidet er at kunnskap blir konstruert i et samspill mellom meg som forsker og deltakerne i en gitt kontekst (Greenwood & Lewin, 2007, s. 63; Levin, 2017, s. 33). Det betyr at relasjonen mellom meg og deltakerne er viktig i utviklingen av data. I den sammenheng er det den andre delstudien i ph.d.-arbeidet som klarest kan defineres som aksjonsforskning. Her ble kunnskapen konstruert i samspill mellom meg som forsker og deltakerne, dvs. yrkesfaglærere, i en gitt kontekst (Greenwood & Lewin, 2007, s. 63; Levin, 2017, s. 33). Yrkesfaglærerne skulle gjennom en lengre periode i samarbeid med meg gjøre forsøk med elevmedvirkning og utvikling av yrkesrelevant utdanning, tilpasset den enkeltes yrkesvalg. Målet var å utvikle kunnskap om hvordan yrkesfaglæreren gjennom elevmedvirkning kan utvikle motiverende og yrkesrelevant utdanning. Yrkesfaglærerne som var med i prosjektet var imidlertid også involvert i den første delstudien. Der ble det gjennomført en spørreundersøkelse med elever om deres erfaringer med elevmedvirkning og yrkesrelevans. Spørreundersøkelsen fungerte som en analyse av nå-situasjonen når det gjaldt medvirkning og yrkesrelevans, og ble altså utført i samarbeid med lærere som deltok i de påfølgende aksjonene. Hensikten med den tredje delstudien var å få innsikt i frisørbransjens og samfunnets kompetansebehov, og hva relevant utdanning på dette fagfeltet innebærer. Dette ble gjort gjennom analyse av styringsdokumenter og intervju med sentrale aktører. Også den tredje delstudien bidrar til å belyse problemstillingen i prosjektet som helhet. Den kan gi perspektiver på resultater fra både spørreundersøkelsen og aksjonene. Dette redegjør jeg nærmere for i metodekapittelet.

Den ontologiske forutsetningen for forskningen knyttes til erfaring og forståelse, og legger til grunn at det kan oppstå ulike fortolkninger av samme realitet (Hiim, 2017; Levin, 2017).

Figur 4: Utvikling og sammenheng i avhandlingen



4.1.1 Aksjonsforskning

Aksjonsforskning som design for avhandlingen er inspirert av den pedagogiske aksjonsforsknings-tradisjonen fra Storbritannia på 1960- og 1970-tallet. Den vokste fram som en kritikk av konvensjonell utdanningsforskning. Kritikken baserte seg på en forståelse av at utdanningen har et grunnleggende subjektivt og demokratisk aspekt.

Tilnærmingen vektlegger at utdanningsinnholdet skal gjøres relevant for elevene gjennom en elevaktiv undervisning, der demokratiske interaksjons- og diskusjonsbaserte metoder har sin naturlige plass. Pedagogisk aksjonsforskning i denne formen er forankret i et pragmatisk perspektiv. Det bygger på pragmatiske og kritiske analyser av lærerens yrkeskunnskap i et bransje- og samfunnsperspektiv (Hiim, 2010; 2017, s. 45–69). For å utvikle relevant kompetanse i tråd med et bransje -og samfunnsbehov, er et helhetlig blick på alle deler i yrkeutdanningen nødvendig. Dette vise seg i denne avhandlingen gjennom elev-, lærer- og instruktørperspektivene.

Det finnes i dag ulike varianter av pedagogisk aksjonsforskning, ofte med utgangspunkt i en hermeneutisk vitenskapstradisjon. Min forskning er inspirert av flere tilnærminger, men mest av den britiske tradisjonen, som tar utgangspunkt i lærernes ståsted når det gjelder undervisningsmåter og undervisningsinnhold. Samtidig har jeg et spesielt fokus på elevenes aktive deltakelse i utforming av undervisning og eget læringsarbeid. Forskning med denne tilnærmingen vektlegger at utdanningens innhold blir relevant for elevene gjennom demokratisk medvirkning (Carr & Kemmis, 1986; Elliott, 1991,1998; Hiim, 2010; McNiff & Whitehead, 2006; Stenhouse, 1975).

Aksjonsforskningen har de siste tiårene (Hiim, 2010) utviklet seg innenfor samfunnsforskning, organisasjonsteori og pedagogikk. Den pedagogiske tanken er at arbeid og læring skal tilpasses fellesskapets interesser ved å gi maksimalt handlings- og læringsrom for den enkeltes medvirkning gjennom demokratiske prosesser (Sund, 1999). Aksjonsforskning kan derfor ses på som en demokratisk strategi for utvikling av praksis hvor en tar i bruk flere metoder som genererer vitenskapelig kunnskap om utvikling og endring (Greenwood & Lewin, 2007; Gunnarsson et al., 2016).

Aksjonsforskningen bryter ned skillet mellom teori og praksis, og har som formål å ivareta demokrati- og deltakerperspektivet i form av autonomi og frigjøring for de involverte deltakerne. Slik sett blir aksjonsforskeren en medierende mekanisme for sammenheng mellom teori og praksis (Gustavsen & Pålshaugen, 2015). Dette samsvarer også med Deci og Ryan (2017, s. 82), som hevder at selvbestemmelse er et grunnleggende psykologisk behov og nødvendig for læring og utvikling av indre motivasjon. Aksjonsforskning kjennetegnes ved at forskeren er tett på virksomheten eller området der forskningen foregår, og at deltakerne har reell innflytelse på utviklingsprosessene. I dette tilfellet er det yrkesfaglæreren og elevene som gjennom samarbeid utvikler kunnskap om undervisning, motivasjon og læring gjennom handling (Greenwood & Levin, 2007; Svensson, 2002). I aksjonsforskning er det ikke bestemte metoder som anvendes. En kombinasjon av ulike metoder kan tas i bruk for å belyse den aktuelle problemstillingen. Poenget er at deltakerne involveres i utviklingsprosessen (Levin, 2017, s. 27–44).

Svensson (2002, s. 8–12) peker på fire grunnleggende relasjoner mellom forsker og informanter. Den første relasjonen kan kort beskrives som det å forske *på*. Her er det forskeren som bestemmer hvilke metoder som skal brukes. Kvantitative metoder foretrekkes ofte, da disse antas å gi mer objektiv og vitenskapelig kunnskap, blant annet fordi forskningsresultatene kan generaliseres. Den første delstudien kan plasseres i denne relasjonen, selv om den også gav kvalitative data. Den andre relasjonen handler om å forske *for*, og kan ses i sammenheng med å *forske på*. Hensikten er å styrke og øke ressursene innenfor rammen av en kollektiv mobilisering, og forskerne har ofte et bestemt syn på hvor de vil. Begge relasjoner er basert på et objektivt syn på utviklingsprosessen. Den tredje relasjonen handler om at forskeren bidrar til at deltakerne selv utvikler kunnskap på deltakernes premisser. Dette kan beskrives som oppdragsforskning. Denne type forskning kan innebære at forskeren blir et objekt i utviklingsprosessen med å tilfredsstille et kortsiktig praktisk kunnskapsbehov. Den fjerde relasjonen, å forske *med*, kan ses på som en felles kunnskapsdannelse og læring for både forskeren og utøveren. De lærer og utvikler seg sammen. Utgangspunktet er å skape likeverdige og gjensidige relasjoner der begge parter deltar aktivt i utviklingen av kunnskap – med det dobbelte formål å gi teoretisk innsikt og praktisk nyttig kunnskap, relatert til den enkelte deltakers læringsbehov og arbeidslivets kompetansebehov. Det er i denne relasjonen mitt aksjonsforskningsdesign har sterkest

fotfeste. Aksjonsforskningen stimulerte de involverte til deltakelse, i utvikling av eksempler på yrkesrelevant undervisning og læringsarbeid, gjennom andre delstudie (Artikkel 2). Her gjennomførte yrkesfaglærere forskning på egen praksis i tett samarbeid med meg og elevene gjennom planlegging, gjennomføring, evaluering og justering. Dette er i tråd med Hiims (2010) beskrivelse av hovedhensikten i pedagogisk aksjonsforskning, nemlig å utvikle eksempler som viser utøvelse av og refleksjon over utdanningsarbeidet, økt nysgjerrighet og ønske om å lære mer. I aksjonsforskning må forskeren ta hensyn både til deltakerne og de vitenskapelige kravene i forskningen.

Sagt på en annen måte skal aksjonsforskningen løse en utfordring for deltakerne og dokumentere utviklingsprosessen og den nye kunnskapen vitenskapelig. Det vil si å skape ny praksiskunnskap. Dette kan krever systematikk og nøyaktighet gjennom hele forskningsperioden. I utviklings- og utprøvningsdelen presentert i Artikkel 2 ble det gjennomført to sykliske sløyfer (Figur 3 og 6), som betyr at planlegging, gjennomføring og evaluering legger et grunnlag for felles refleksjon, endring og planlegging av neste tiltak.

Fordelen med å gjennomføre aksjonsforskning i feltet med deltakerne, i dette tilfellet yrkesfaglærere, er åpenbar, siden vi underveis kan diskutere, endre og justere etter behov. Det er likevel utfordringer og ulemper knyttet til et slikt samarbeid. Ethiske betraktninger og vurdering av troverdighet er et viktig aspekt i denne typen forskning. Ulempene kan være at forskeren får mindre frihet til selvstendige valg, og må forholde seg til ønsker og behov hos dem som skal utføre aksjonene. Det fins ingen mal eller oppskrift på hvordan aksjonsforskning utføres. Den vil være kontekst- og behovsavhengig. I min avhandling var det behov for å undersøke og analysere nåsituasjonen første året i yrkesfaglig utdanning. Dette ble gjort gjennom å stille følgende spørsmål: Hvordan erfarte elevene første året knyttet til deres yrkesplaner eller yrkesinteresser? Hvilke oppgaver og verktøy arbeidet elevene med? Var disse relevante for yrkene de hadde planer om å utdanne seg til? Erfarte de at arbeidsoppgavene og undervisningen var tilpasset deres behov? Resultatene fra denne analysen la grunnlag for å undersøke hvordan læreren tilpasset undervisningen i tilretteleggingen av en yrkesrelevant opplæring (Meld. St. 28 (2015–2016)).

I mitt ph.d.-arbeid var det viktig at aksjonene/tiltakene var reelle og kunne bidra til endring. Derfor hadde deltakerne i fokusgruppen stor innvirkning på planlegging, gjennomføring og evaluering underveis i studien. Aksjoner/tiltak ble gjennomført på deres arbeidssted og i deres klasser, noe som kan ha påvirket utviklingsprosessene ytterligere. Det var viktig at forskningen kom til nytte og resulterte i en varig endring av skolens opplæring. En utfordring innen aksjonsforskning kan være å finne en balanse mellom forskerens og deltakernes behov, og å få samarbeidet til å fungere

forpliktende gjennom hele forskningsperioden. Styrken til aksjonsforskning er høy intern validitet, mens en svakhet kan være liten mulighet for generalisering. Derfor blir aksjonsforskning gjerne levert som eksempler på tiltak til inspirasjon som kan endre praksis knyttet til den aktuelle konteksten (Hiim, 2017, s. 45–69).

4.2 Metodene

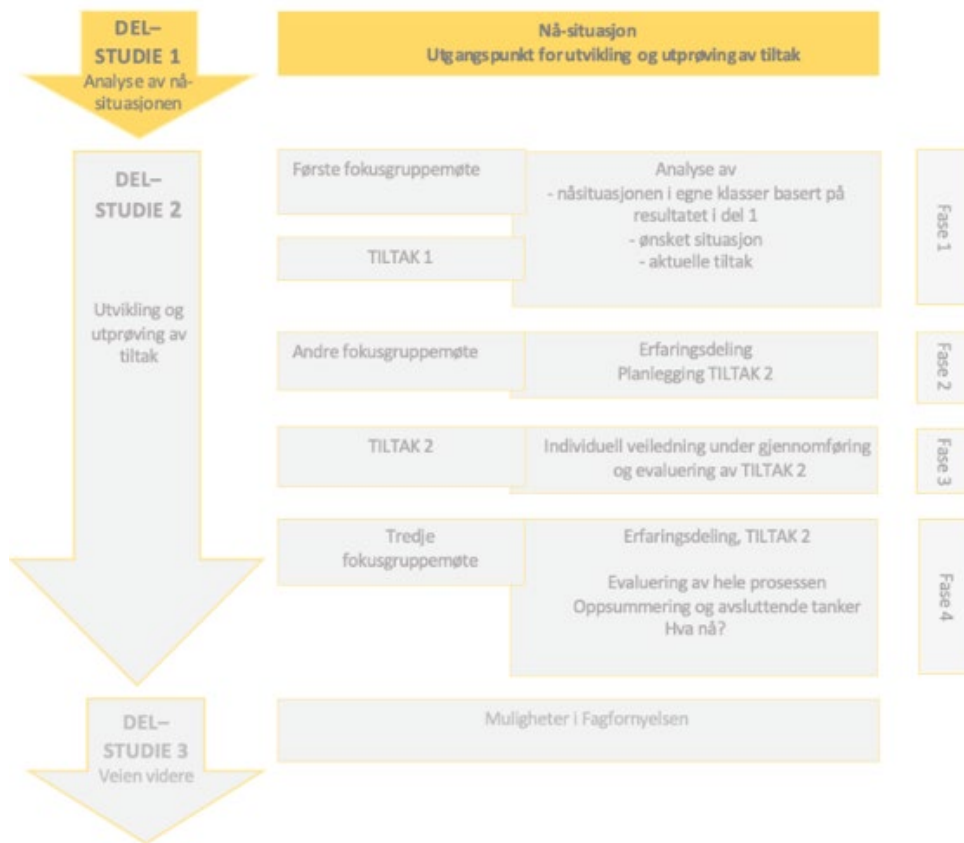
I den første delstudien ønsket jeg å gå bredt ut på tvers av utdanningsprogrammene på vg1. Derfor valgte jeg å starte med en spørreundersøkelse. Denne studien, som viste elevenes syn på relevans og medvirkning i vg1, la grunnlaget for andre delstudie, utviklings- og utprøvdelen. I denne ble eksempler på yrkesrelevant opplæring utviklet i klasser med elever som hadde ulike yrkesinteresser. Metoden som ble brukt for å samle data i andre delstudie var fokusgruppeintervjuer. Denne ble valgt fordi slike intervjuer kunne bidra til erfaringsdeling og faglige diskusjoner, kunnskapsutvikling om relevans og medvirkning på tvers av utdanningsprogram. Studien ble gjennomført i vg1. I den tredje delstudien, som viser hvordan opplæringen kan ivareta frisørbransjens behov for kompetanse etter fagfornyelsen, kombinerte jeg dokumentanalyse med dybdeintervjuer av lærere på vg2 frisørfag og instruktører i vg3/ bedriftsopplæringen.

På bakgrunn av resultater fra første delstudie og utviklings- og utprøvdelen i andre delstudie ønsket jeg her å knytte nasjonale føringer til framtidens kompetanser i frisørfaget. Derfor valgte jeg å følge opp med dybdeintervjuer av lærere fra skole og instruktører fra bedrifter. Målet var å få fram deres tanker om hvilken kompetanse elevene burde utvikle før de begynte som lærlinger etter to år i skole, og hvordan de mente handlingsrommet kunne brukes for å ivareta frisørbransjens behov for kompetanse i framtidens frisøropplæring. Framdriftsplan for datainnsamlingen, se Vedlegg 18.

4.3 Spørreundersøkelse – ph.d.- arbeidets første delstudie

Forskningsspørsmålet som besvares i første delstudie er: *Hvordan brukes handlingsrommet i læreplanene som grunnlag for en yrkesrelevant opplæring for elever med ulike yrkesinteresser?*

Figur 5: Den innledende undersøkelsen som representerer første delstudie



Ifølge Grønmo (2016, s. 192) fins det to typer spørreundersøkelser. Den ene går ut på at deltakeren selv fyller ut spørreskjemaet, den andre er at forskeren leser opp spørsmålene og bruker spørreskjemaet som utgangspunkt for intervju. Forskjellen på disse to typene undersøkelser er blant annet at forskeren i intervjusituasjonen kan forklare spørsmålene dersom deltakeren ikke forstår dem og dermed kan sikre at respondentenes forståelse av spørsmålene er i tråd med det forskeren har tenkt. Min undersøkelse har elementer fra begge typer undersøkelser, i tråd med Grønmos (2016) beskrivelser. Dette utdypes nærmere i kap. 4.3.2.

4.3.1 Deltakere i spørreundersøkelsen

Begrunnelsen for å invitere fem utvalgte utdanningsprogram med i undersøkelsen var at de er faglig ulike, men like på den måten at de tilbyr en utdanning på vg1 som fører fram til mange yrker. Undersøkelsen begrenser seg til fire skoler fordelt på to fylker. Det betyr at resultatet ikke nødvendigvis ville blitt det samme i andre deler av landet, siden fylkene som skoleeiere har innflytelse på utdanningen. Av 205 elever som ble invitert til å delta i undersøkelsen, deltok 203. Den høye

svarprosenten kan delvis forklares med at jeg var til stede og introduserte undersøkelsen for elevene, samt at jeg var på skolen mens undersøkelsen ble gjennomført. Fordelingen av elever på de ulike utdanningsprogrammene var slik: 33 elever fra (BA), 42 elever fra (EL), 48 elever fra (TIP), 42 elever (DH) og 38 elever fra (HO).

I forkant av undersøkelsen kontaktet jeg ledelsen ved de aktuelle skolene. Jeg presenterte hensikten med undersøkelsen, og forklarte hvordan anonymitet både for skole og elever ville bli ivaretatt. Den første jeg var i kontakt med på alle skolene var rektor (Vedlegg 6). Noen av rektorene videresendte 'saken' til sine avdelingsledere på de aktuelle utdanningsprogrammene, mens andre tok 'saken' videre selv. Rektor og/eller avdelingsledere fikk tilsendt spørreundersøkelsen slik at de kunne få innsikt i spørsmålene før de kontaktet aktuelle lærere. Noen utdanningsprogram hadde mange klasser, mens andre hadde kun en. For eksempel hadde TIP på den ene skolen fire klasser, mens kun tre av klassene valgte å være med i undersøkelsen. Når jeg fikk tilbakemelding fra rektor eller avdelingsledere, fikk jeg også navn og kontaktinformasjon over lærerne som ønsket å være med. Fra det tidspunktet var det disse lærerne jeg forholdt meg til. Jeg sendte spørreskjemaet til lærerne, slik at de kunne se hvilke spørsmål elevene skulle svare på.

4.3.2 Hensikten med spørreundersøkelsen

I denne spørreundersøkelsen (Vedlegg 8) fylte deltakerne ut spørreskjemaene selv, men jeg introduserte den for klassene for å kunne forklare hensikten med undersøkelsen, gjennomgå de overordnede temaene, og svare på eventuelle spørsmål om begreper m.m. En sikring av respondentenes forståelse av spørsmålene vil øke validiteten i undersøkelsen. Valg av spørreundersøkelse begrunnes i ønsket om å få en viss bredde i deltakelsen, både faglig og antall deltakere. Hensikten var å legge grunnlag for analyse av nå-situasjonen i klassene til de som skulle videreutvikle opplæringen i delstudie to.

Spørreundersøkelsen skulle bidra til å utvikle kunnskap gjennom kartlegging og analysere av elevers erfaring av yrkesrelevans i yrkesopplæringens første år (vg1). Særlig ville jeg undersøke om elevene erfarte undervisningen som relevant for og tilpasset yrket de ville utdanne seg til. I avhandlingen blir elevenes erfaringer av innholdet i undervisningen sett i sammenheng med tilpassing av opplæringen til elevenes læringsbehov.

Resultatet fra både kvantitative og kvalitative data dannet grunnlaget for forskningens andre delstudie og lærernes videreutvikling av egen undervisning. Elevene som var med i undersøkelsen var mellom 16–19 år. Noen hadde erfaring fra andre videregående utdanninger, mens andre kom rett fra ungdomsskolen. Dette betyr at elevene hadde ulike forutsetninger for å kunne svare på spørsmålene, og at de kunne ha ulike forventninger til opplæringen i vg1. Spørreskjemaet var semistrukturert, og inneholdt både lukkede spørsmål med forhåndsbestemte svaralternativer (prekodet) og åpne spørsmål

som inviterte til kvalitativ informasjon som deltakerne besvarte med egne ord (Johannessen et al., 2016, s. 263). Gjennom de åpne spørsmålene ble ikke deltakeren ledet mot ett svar, men kunne få fram sin subjektive mening og gi andre svar enn om det hadde blitt brukt lukkede spørsmål. Åpne spørsmål krever mer refleksjon enn om det kun er klare alternativer til avkryssing. Besvarelsen tar lengre tid for respondentene å fylle ut enn om undersøkelsen hadde kun spørsmål med forhåndsbestemte svaralternativer. Kvalitative svar gir et større og mer krevende datamateriale i analysearbeidet (Bryman, 2016, s. 244), men samtidig en kvalitativ innsikt i elevenes erfaringer og læringsbehov, som jeg ellers ikke ville fått.

4.3.3 Utforming av spørreskjema og tilhørende spørsmål

I utviklingen av spørreskjemaet var det flere hensyn som måtte vurderes. Undersøkelsen var utformet med fem hovedtemaer med ulikt antall spørsmål knyttet til hvert tema. Dette gjorde jeg for å gjøre innholdet mer oversiktlig både for deltakerne og for meg selv gjennom analyseprosessen og i kategoriseringen av svarene. Spørsmålene under hvert tema handlet om innhold i skolehverdagen, som målgruppen hadde forutsetning for å besvare. Det innebar at deltakerne kjente seg igjen i spørsmålene, og at de hadde et forhold til temaene (Grønmo, 2017, s. 196), som var: personlige opplysninger, demokratisk miljø og elevmedvirkning, yrkesvalg og yrkesrelevans i felles programfag, prosjekt til fordypning og samarbeid mellom fellesfag og yrkesfaglære.

Utfordringen var å formulere spørsmålene presist, med svaralternativer som gjorde at elevene kunne knytte spørsmålet til sin reelle hverdag. Elevene skulle ikke oppleve dem som fjerne, og dermed påvirke deres evne til å svare, noe som i sin tur kunne påvirket påliteligheten i svarene på en negativ måte (Grønmo, 2017, s. 196). Flere av spørsmålene var derfor utformet med *annet* eller *kommentar* som alternativ.

Rekkefølgen på spørsmålene er også viktig for at de skal være forståelig i elevenes reelle kontekst (Grønmo, 2017). Jeg startet med faktaspørsmål som var enkle for elevene å svare på, som for eksempel personlige opplysninger, om de hadde bestemt seg for et yrke, eventuelt når, og om de hadde kommet inn på førstevalget sitt. Dette anser jeg som interessante opplysninger siden de kan påvirke elevenes engasjement og motivasjon for læringsarbeidet. Videre omhandlet spørsmålene elevens meninger og erfaringer med opplæringen i vg1, relatert til egne yrkesinteresser og eventuelle yrkesplaner. Disse spørsmålene og svaralternativene kan være vanskeligere å utforme enn faktaspørsmål, og noen av spørsmålene hadde ikke plass for beskrivende svar i tillegg til svaralternativene. Dette gjelder for eksempel spørsmålet *Synes du at du har nok innflytelse på det du*

skal gjøre og hvordan? Her var svaralternativene *ja, nei, vet ikke*. Her kunne det med fordel vært et svaralternativ der eleven kunne beskrevet med egne ord, for eksempel et alternativ med *annet* eller *kommentar*. En annen utfordring var at spørsmålet bestod av to delspørsmål, men med kun ett sett svaralternativer. Til tross for at jeg gjennomførte en pilotundersøkelse, ble ikke dette kommentert av pilotgruppen, og derfor ikke endret før selve undersøkelsen. Siden jeg introduserte undersøkelsen i klassene, ble spørsmål omkring slike uklarheter forklart og besvart. Jeg mener derfor at potensielle uklarheter ikke førte til vesentlig forvirring eller usikkerhet blant elevene, men det doble spørsmålet kan ha ført til at noen har svart bare på det ene spørsmålet.

Andre svaralternativer jeg i ettertid ser kan ha vært vanskelig for elevene å svare på er spørsmål der svaralternativene var oppgitt i prosent. Her kan det ha vært vanskelig for eleven å beskrive nøyaktig hvor mye av tiden han/hun opplevde å bruke på oppgaver innen eget yrke. Til det kan skolehverdagen være for komplekst sammensatt av ulike skolefag. Det kan også være innhold i opplæringen som er relevant for elevens valgte yrke, uten at eleven forstår det så tidlig i opplæringsløpet. Temaer som helse, miljø og sikkerhet og økonomi er for eksempel viktig i mange, kanskje alle yrkene i de ulike utdanningsprogrammene, uten at elevene nødvendigvis ser det i sammenheng med sitt yrkesvalg. Fellesfag kan også være et eksempel på at eleven opplever at arbeidet ikke er knyttet til eget yrkesvalg, men som i realiteten er viktig i yrkesutøvelsen. Disse svaralternativene kan ses på som en svakhet i spørreskjemaet. Spørsmål der svaralternativer kan ha vært enklere for eleven å besvare er for eksempel: *Hva gjør læreren når du opplever å medvirke i eget læringsarbeid?* Dette spørsmålet var utformet slik at eleven skulle sette kryss ved ett eller flere alternativ, som for eksempel: *Veileder når jeg spør om hjelp, går rundt i klassen og rettleder, lytter eller annet?*

Som beskrevet tidligere var temaene og tillegsspørsmålene knyttet til innholdet i skolehverdagen. Det var her viktig å få fram hva elevene konkret jobbet med, og deres erfaringer med opplæringen i vgl knyttet til eget yrkesvalg/interesse. Hvordan erfarte de å få medvirke til egen læring? Hvor mye fikk eleven jobbe med sitt yrkesvalg? Hvilke andre yrker har eleven fått erfaring med? Hvilke oppgaver og verktøy har eleven arbeidet med? Denne informasjonen var viktig for å få innsikt i hvordan handlingsrommet i læreplanene ble brukt som grunnlag for en yrkesrelevant opplæring for elever med ulike yrkesplaner og yrkesinteresser. Dersom en elev hadde bestemt seg for et yrke allerede før vgl, var det interessant å se hvor mye tid eleven fikk til å arbeide med relevante oppgaver og verktøy tilpasset yrket. Det var også viktig å se om alle elevene i klassene arbeidet med de samme arbeidsoppgavene, uavhengig av om de hadde bestemt seg for hvilket yrke de ville utdanne seg til eller ikke. Svar på disse spørsmålene kan vise hvordan elevene medvirker i opplæringen og hvordan læreren legger til rette for og stimulerer elevene til å relatere læringsarbeidet til deres

yrkesinteresser. Det var varierende utfylling av spørreskjemaene. Noen skrev lengre tilbakemeldinger, mens andre var korte, hvor elevene besvarte med stikkord.

Begreper som kan virke som en selvfølgelighet for mange kan for noen være vanskelige å forstå. *Utdanningsprogram, felles programfag, fellesfag og prosjekt til fordypning* er eksempler på begreper i norske læreplaner og nasjonale føringer, som også ble brukt i spørreundersøkelsen. Disse begrepene kan være spesielt utfordrende for elever som ikke har norsk som morsmål, og som har utfordringer med språket generelt. Det kan også tenkes at disse elevene heller ikke stilte spørsmål under min presentasjon av undersøkelsen, på grunn av språkutfordringer. Dette burde jeg ha sjekket ut før undersøkelsen.

4.3.4 Gjennomføring av spørreundersøkelsen

Spørreundersøkelsen ble gjennomført i starten av en skoletime i alle klassene. En viktig årsak til dette var at jeg da kunne være til stede og presentere meg og min forskning, introdusere undersøkelsen, og svare på oppklarings spørsmål underveis. Jeg brukte ca 20 minutter til å introdusere undersøkelsen i hver klasse. I noen klasser brukte jeg mer tid enn i andre, for eksempel der tre TIP-klasser var samlet. Lærerne var til stede når jeg introduserte undersøkelsen, slik at de fikk samme informasjon som elevene, og dermed kunne bidra til å svare på eventuelle spørsmål fra elevene under selve utfyllingen. Mens elevene besvarte undersøkelsen, gikk jeg ut av klasserommet. Læreren samlet inn spørreskjemaene og gav dem til meg når timen var over. Elevene brukte mellom 30-45 minutter på besvarelsen. Ifølge lærerne som var til stede var det få spørsmål fra elevene under selve utfyllingen av undersøkelsen. Alle klassene hadde satt av en dobbelttime til undersøkelsen, inklusiv min introduksjon.

Under introduksjonen informerte jeg om at undersøkelsen var anonym, og at svarene ikke kunne spores tilbake til dem (Vedlegg 5). Jeg forklarte også avkryssingsalternativene. På spørsmålet om hvor stor del av tiden i programfagene og yrkesfaglig fordypning de arbeidet direkte med oppgaver knyttet til elevens yrkesinteresse, var alternativene oppgitt i prosenter. Her gav jeg eksempler som hjelp. Et eksempel på slike spørsmål var følgende: *Dersom du vil bli frisør, hvor ofte får du arbeide med frisørrelatert arbeid? Dersom du får arbeide ca. like mye med frisørrelatert arbeid eller oppgaver om generelle ting, eller andre yrker/fag, krysser du av for 50%*. I ettertid ser jeg at disse spørsmålene kunne vært utviklet med andre alternativer som var mer konkrete og lettere å forstå for elevene, og som kanskje hadde gjort det enklere for dem å svare. For eksempel: *alltid, en gang i uken, en gang i måneden, mindre enn en gang i måneden eller aldri* (Grønmo, 2017, s. 203). Ved slike svaralternativer vil det, ifølge Grønmo (2017), være en balanse og likeverdighet mellom positiv og negativ holdning i

svaralternativene. Midtkategorien som skaper en balanse mellom positiv og negativ holdning bidrar til at deltakere som ikke har noen klar mening, likevel kan svare.

Til tross for utfordrende svaralternativ på noen av spørsmålene i undersøkelsen, var spørsmålene fra elevene underveis i utfyllingen hovedsakelig knyttet til begrepene som var brukt. For eksempel: *Hva menes med medvirkning, innflytelse, hvorfor skal jeg svare på hvilke materialer/verktøy jeg har brukt o.l.?* Jeg forklarte med å gi eksempler på disse spørsmålene.

Medvirkning og demokrati var to begreper som ble løftet fram, her forklarte jeg for eksempel medvirkning kan bety at du, *dersom du har lyst å arbeide med frisør- eller blomsterrelaterte oppgaver fordi du er interessert i å bli frisør eller blomsterdekoratør, får muligheten til det.* Videre forklarte jeg: *Når du og lærer snakker sammen om målet for oppgaven rettet mot frisør eller blomsterdekoratør, og dere blir enige om plan og rammer for oppgaven, da kan du si at du medvirker i eget læringsarbeid og at samarbeidet mellom lærer og deg er basert på demokratiske prosesser.*

Denne dialogen mellom meg og elevene kan ha gitt elevene større forståelse av vanskelige begreper eller vanskelige spørsmål, som har bidratt til å heve validiteten rundt disse spørsmålene i undersøkelsen. Samtidig kan mine forklaringer ha påvirket elevenes svar. Ifølge Grønmo (2017, s. 255), kan forskeren gjennom kommunikasjon og dialog med informantene avdekke svakheter med datamaterialet eller få bekreftet at informantene forstår spørsmålene, slik de var ment å forstås fra forskerens side. I tillegg til avklaring av enkelte begreper snakket vi om hvordan de kunne knytte spørsmålene til innholdet i deres skolehverdag, og hvorfor disse spørsmålene var viktige for min studie. Jeg opplevde at elevene forstod verdien av deres bidrag og at de syntes det var spennende at de kunne bidra i dette arbeidet.

4.3.5 Analyse av svar på spørreundersøkelsen

Før analysearbeidet startet overførte vi alle dataene fra spørreskjemaene til en xl-fil for å få oversikt og struktur. Xl-filen ble så skrevet ut på papir for å få en helhetlig oversikt over alle dataene samtidig, uten at vi måtte gå 'inn og ut' av ulike dokumenter (Grønmo, 2015, s. 213). Skolene som var med i undersøkelsen ble markert med ulike fargekoder. Rådatamaterialet ble så strukturert med kategorier som tilsvarte spørsmålene i undersøkelsen. I denne fasen gjorde vi oss kjent med materialet for å få et helhetlig blikk på innholdet (Grønmo, 2015, s. 266; Malterud, 2017, s. 99). Vi brukte ulike fargekoder for å se sammenheng i materialet og temaene i spørreundersøkelsen (Grønmo, 2015; Johannessen et al., 2016, s. 165).

Fra å ha spørsmålene som utgangspunkt for første kategorisering ble nye kategorier utviklet underveis i analysearbeidet, basert på elevenes svar og vår koding. Koding av rådata startet i første trinnet av analysen (Johannessen et al., 2016; Malterud, 2017). Her ble svar med tilnærmet lik betydning plassert i samme kode. På spørsmål om hvilke produkter og arbeidsoppgaver eleven hadde

arbeidet med, ble svar som «det vi fikk beskjed om fra lærer», eller hvor elevene ramset opp navn på mange ulike oppgaver, verktøy og materialer plassert i kodene: *ulike oppgaver, verktøy og materialer, litt om alt og lærerstyrt*. Svar som «det som var relevant for oppgaven» eller «det jeg hadde lyst til», ble lagt inn i koden: *«i henhold til yrkesplan eller interesser»*. De kvantitative dataene ble underveis i analysen relatert til elevenes beskrivende svar. Disse dataene ble blant annet brukt for å få innsikt i hvor mange som hadde bestemt seg for et yrke før vg1, og hvor mange som ikke hadde bestemt seg. Dette anser jeg som nyttig informasjon sett opp mot hvordan elevene erfarer at undervisningen er tilpasset han/hennes yrkesplan/interesser, og for elevens motivasjon.

Neste trinn var en systematisk gjennomgang av resultatet fra trinn en. Her ble for eksempel beskrivelser av verktøy- og materialbruk sett i sammenheng med elevenes yrkesplaner eller interesser. Elevenes beskrivelser ble bearbeidet og kodet i flere omganger før de ble lagt inn under kategorier i analysens tredje trinn. Analysen ble presentert i en oversikt som viser hvordan arbeidsoppgaver og bruk av verktøy og materialer i vg1 samsvarer med reelle arbeidsoppgaver, verktøy og materialer i yrkene elevene hadde bestemt seg for å utdanne seg til, eller var interessert i.

I analysens fjerde trinn blir dataene abstrahert, identifisert, kodet og kondensert inn i overordnede kategorier som representerer mangfoldet i elevenes beskrivelser. Ved å bruke fargekoder fikk vi en bred oversikt over dataene. Dette bidro til at vi kunne danne oss et bilde av hvilke spørsmål mange elever hadde svart tilnærmet likt på, og dessuten se sammenhengen mellom svarene.

4.4 Fokusgruppeintervju - ph.d.- arbeidets andre delstudie

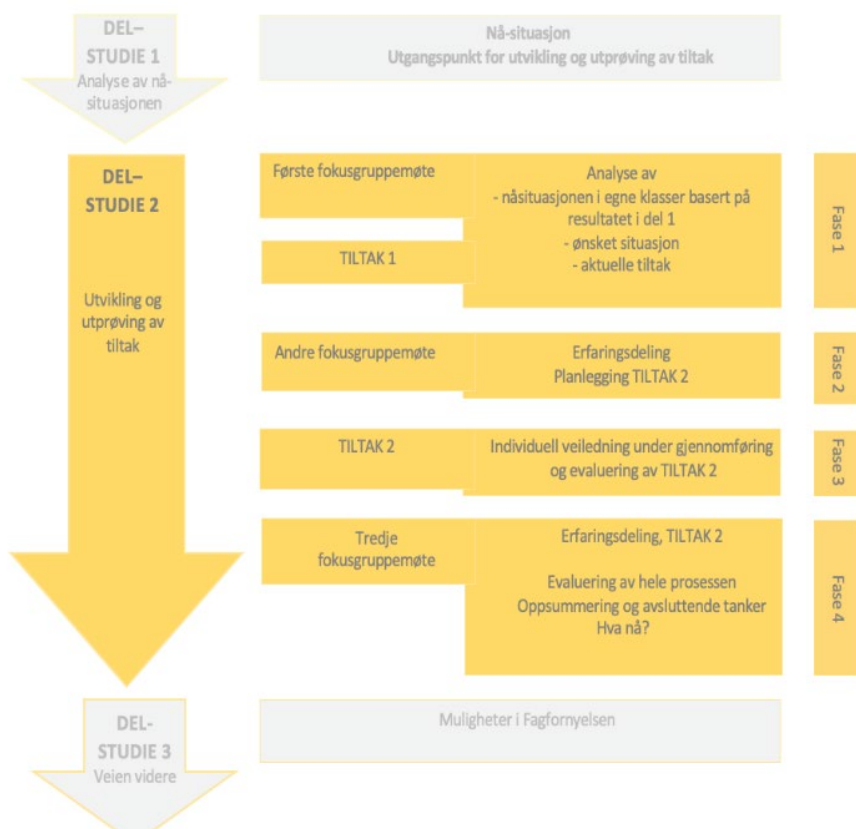
I ph.d-arbeidets andre delstude var målet å videreutvikle undervisning og læringsarbeid, basert på funn fra undersøkelsen i første delstudie. Seks lærere, med sine klasser, fordelt på fem utdanningsprogram ved en og samme skole, deltok i utviklingsarbeidet. Det varte i underkant av ett år, fra mai 2016 til mars 2017. Lærerne fra alle klassene var med i fokusgruppeintervjuene, mens problemstillingen og empirien i delstudien begrenses til å omhandle BA og DH. Begrensningen av problemstillingen i forskningsarbeidet begrunnes i mitt behov for å gå dypere inn i få utviklingsarbeider heller enn mer overfladisk inn i alle seks. Begrunnelsen for at disse utdanningsprogrammene ble valgt var tosidig. Det var interessant for meg å ha med utdanningsprogrammet DH som inneholdt frisøryrket, og som hadde en klar sammenheng med den planlagte tredje delstudien som omhandlet frisørfaget. Valget av BA var mer tilfeldig, men begrunnes i at utdanningsprogrammet, i likhet med DH, inneholdt mange yrkesmuligheter.

Forskningsmetoden var fokusgruppeintervju: Forskningsspørsmålet denne delstudien skulle belyse var: *Hvordan utvikle en yrkesrelevant og meningsfull undervisning for elever med ulike utdanningsplaner i vg1, BA og DH?* Ifølge Bryman (2016, s. 501) fins det to ulike typer gruppeintervju. Den ene kalles fokusgruppeintervju, der en gruppe diskuterer aktuelle temaer. I den andre typen gruppeintervju blir intervjuobjekter valgt ut fordi de er eller har vært involvert i en bestemt situasjon som intervjuet handler om. Jeg valgte fokusgruppeintervju fordi erfaringsdeling, diskusjoner og samtaler i fokusgruppen kunne være nyttig for den enkelte lærer i utviklingen av en yrkesrelevant undervisning. Jeg antok at lærere i ulike utdanningsprogram kunne ha samme eller tilsvarende utfordringer knyttet til det å tilrettelegge for en yrkesrelevant undervisning, tilpasset ulike yrkesplaner/interesser på brede vg1.

Fokusgruppeintervjuene ble innledet med erfaringsdeling, hvor hver av deltakerne presenterte erfaringer fra undervisning og utvikling i egne klasser. Gjennom de overordnede temaene ble erfaringene relatert til det de ville endre eller utvikle i egne klasser (temaene presenteres i kap. 4.4.2.) Erfaringene ble for eksempel relatert til temaet *medvirkning og demokrati*, som ble diskutert som grunnlag for eventuelle justeringer av planer for den videre utviklingsprosessen i egne klasser. Intervjuene ble avsluttet med en oppsummering av diskusjonene, hvor lærerne konkretiserte hva de ville ha fokus på før neste fokusgruppeintervju.

Vi gjennomførte tre fokusgruppeintervjuer, som alle hadde et uformelt preg. Denne delstudien hadde en særlig intervensjonsbasert aksjonsforskningstilnærming. Som utenforstående forsker kom jeg her inn som aktiv diskusjonspartner i de enkelte klassene og i fokusgruppeintervjuene, hvor jeg møtte lærerne samlet.

Figur 6: Utviklings - og utprøvingdelen som representerer andre delstudie



Planen var å gjennomføre fire fokusgruppeintervjuer i løpet av ett år. Ett av intervjuene ble, etter ønske fra deltakerne, omgjort til individuell oppfølging, da de hadde behov for å bruke mer tid på å diskutere og finne løsninger på utfordringer knyttet til endringsprosessen i egen klasse. For å sikre trygghet og åpenhet i forskningsprosessen ble erfaringene fra denne individuelle oppfølgingen tatt med i erfaringsdelingen på etterfølgende fokusgruppeintervju.

4.4.1 Utvalg knyttet til fokusgruppen

For å kunne følge utviklingen i klassene, og slik få kvalitativ innsikt i utviklingsprosessen, valgte jeg å begrense utvalget til en skole. Skolen som ble valgt ut til å være med på utprøving og handlingsdelen, var en av de fire skolene som var med på spørreundersøkelsen i første delstudie. Lærerne som var med i fokusgruppen, ytret allerede under gjennomføringen av spørreundersøkelsen (første delstudie) ønske om å være med videre. De ville delta i arbeidet med å utvikle eksempler på yrkesrelevant opplæring og elevaktive undervisningsmetoder. Lærerne i fokusgruppen var dermed godt kjent med spørreundersøkelsen før andre delstudie startet. Denne skolen hadde mange yrkesfaglige

utdanningsprogram. Jeg hadde dermed muligheten for å delta i utvikling av eksempler fra flere utdanningsprogram uten å reise fra skole til skole. Det var enklere å forholde seg til en skole, og lettere å samle lærerne til fokusgruppeintervjuene. En ulempe ved å velge en skole var at jeg mistet muligheten for å sammenligne pedagogisk virksomhet ved ulike skoler, og for at deltakerne i fokusgruppen kunne få innspill og perspektiver fra andre lærere i en annen skolekultur.

Jeg sendte en e-post til lærerne hvor jeg kort beskrev mål og hensikt med forskningen. Her beskrev jeg også hvordan jeg ønsket å jobbe sammen med dem i en demokratisk aksjonsforskningsprosess, at de skulle bruke fokusgruppemøter og diskusjonspartner i arbeidet med å videreutvikle undervisningen i egne klasser. Alle takket ja, og ble dermed deltakere i fokusgruppen.

Læreren fra DH hadde lang erfaring som yrkesfaglærer. Hennes lærerutdanning var innen formgivingsfag, altså ikke direkte knyttet til noen av yrkene på DH. Hun hadde gjennomført noen kurs innen blomsterdekorering. Ifølge henne selv var det dette yrket hun hadde mest kompetanse i, foruten erfaring med søm og strikking. Hun var den eneste læreren som var ansatt på DH. Læreren på HO og den ene læreren på EL og BA hadde 2–3 års erfaring som lærer. TIP-læreren og den andre EL-læreren hadde mellom 3–5 års erfaring som lærer. Alle lærerne hadde praktisk pedagogisk utdanning.

4.4.2 Innhold i fokusgruppeintervjuene

Alle fokusgruppeintervjuene ble gjennomført med utgangspunkt i den temabaserte intervjuguiden. Temaene var overordnede, med tilhørende spørsmål (Vedlegg 9) som ble valgt på bakgrunn av resultatet i første delstudie. Begrunnelsen for å velge overordnede temaer i intervjuguiden var å gi retning i intervjuene, og samtidig gi rom for den enkeltes behov og utfordringer som dukket opp gjennom utviklingsprosessen i klasserom og verksteder. Intervjuguiden var derfor åpen for endringer. Deltakerne diskuterte seg imellom, utfordret hverandre, stilte spørsmål, og førte samtalen mer selvstendig. Foruten personlige opplysninger handler temaene om *Opplæring og yrkesrelevans*, med tilhørende spørsmål som for eksempel handlet om hvordan lærerne tilrettela for en undervisning som tilpasset elevens yrkesplan/interesse. Temaet *Læringsmiljø, medvirkning og demokrati* hadde spørsmål knyttet til hva lærerne mente elevene kunne være med å bestemme, mens temaet *Tverrfaglig samarbeid* inneholdt spørsmål om eventuelle samarbeid på tvers av fag i skolen eller med bedrifter. Til slutt hadde jeg et åpen tema, med plass til det deltakerne ønsket å ta opp.

Temaene ble grundig gjennomgått på første fokusgruppeintervjuet. Der diskuterte vi hvordan den enkelte lærer forstod begrepenes sett i sammenheng med undervisning. Min rolle var å delta i diskusjonene, holde samtalen innenfor de oppsatte temaene, justere kursen dersom den tok en annen retning enn det som var relevant for spørsmålene eller for gjennomføring av tiltak i egne klasser (Malterud, 2017). Aksjonene blir i delstudie to omtalt som *tiltak*. Tiltakene er det lærerne konkret gjør av endringer i utviklingen av de didaktiske eksemplene i egne klasser. Begrepet *tiltak* ble brukt fordi

lærerne var familiære med dette begrepet, og brukte det, i dialog med hverandre og med meg som forsker, om aksjonene de gjennomførte i egne klasser.

Min rolle omhandlet også det å gi rom for å diskutere nye utfordringer og erfaringer med utviklingsprosessene i egne klasser. Et eksempel er fra det andre fokusgruppeintervjuet, da deltakerne førte samtalen inn på faglige og økonomiske ressurser, som en viktig ramme rundt mulighetene og eventuelle begrensninger for å få til mer elevaktiviserende undervisning. Tiltakene i klassene var ulike og hadde forskjellig omfang. Det var viktig å 'lande' de ulike tiltakene på en god måte, slik at alle opplevde å 'komme i mål'.

Målet med fokusgruppen var ikke å komme fram til enighet eller løsninger for gruppen som helhet, men at hver enkelt deltaker skulle få utvikle seg videre basert på deres didaktiske ståsted, endringsbehov, ønsker og muligheter (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 179). Selv om deltakerne var kollegaer, fungerte fokusgruppen også som en samtalearena dem imellom, et sted hvor de kunne diskutere utfordringer og muligheter i egne klasser. Her utviklet de idéer, gav hverandre respons, kommenterte hverandres utsagn og tiltak, beskrev egne tanker, følelser og meninger i et 'fellesrom'. De opplevde at de ikke var alene med utfordringer knyttet til undervisningen (Johannessen et al., 2016, s. 145). Nærmere beskrivelse av gjennomføringsprosessene presenteres i kapittel 4.4.3.

4.4.3 Gjennomføring og progresjon i fokusgruppeintervjuene

Da fokusgruppen ble etablert, avtalte vi å møtes til det første fokusgruppeintervjuet før sommerferien, slik at de kunne begynne planleggingen og være forberedt på å starte utprøvingene fra skolestart høsten 2016. Det første fokusgruppeintervjuet i mai 2016 var preget av praktisk informasjon (Vedlegg 11) og informasjon om forskningsarbeidets mål og hensikt. Forventninger, roller, muligheten for å trekke seg uten begrunnelser, lydopptak og anonymitet ble avklart og samtykkeerklæring ble underskrevet (Silverman, 2014, s. 149). Et viktig mål for det første fokusgruppeintervjuet var å begynne arbeidet for å skape trygghet i gruppen, å planlegge den felles utviklingsprosessen i aksjonsforskningen, og å diskutere hvordan de individuelle behovene skulle ivaretas underveis. Som grunnlag for å diskutere og analysere nå-situasjonen i egne klasser hadde deltakerne forberedt seg ved å lese igjennom resultatet av første delstudie.

Vi diskuterte hvordan vi ønsket at samarbeidet skulle være, og på hvilke premisser. Vi avtalte progresjonen for fokusgruppeintervjuene. Disse hadde karakter av strukturerte refleksjoner om hva som kunne inngå i aksjonene, og om min rolle og deltakelse i tiltakene mellom fokusgruppeintervjuene. Her ble det stilt spørsmål om hvor frie tøyler lærerne fikk, hvor mye jeg

skulle involveres, hvor ofte jeg skulle være med i klassene, og når jeg var tilgjengelig underveis i aksjonene. Forventninger både i forhold til meg og til egen utvikling ble løftet fram, diskutert og avklart. Fokusgruppeintervjuene ble gjennomført på skolen i lærernes arbeidstid.

De overordnede temaene som skulle inngå i intervjuguiden for alle fokusgruppeintervjuene ble diskutert og bestemt med utgangspunkt i en diskusjon av første delstudie og deres analyse av nå-situasjonen i egne klasser. Nå-situasjonen innbefattet blant annet deres erfaringer med elevmedvirkning og tilpasset opplæring. De laget skisse (Vedlegg 17) til eget utviklingsarbeid der de beskrev hvilke kvaliteter de ønsket skulle prege den pedagogiske og didaktiske virksomheten. For eksempel sa en at «*elevene deltar systematisk i planlegging, gjennomføring og evaluering av sin egen læring*» Utfordringer og muligheter i gjennomføring av tiltakene ble diskutert. Det gjaldt for eksempel hvor mye tid som ville gå med, hvordan de kunne samarbeide med bedrifter, hvor mye tid de hadde til å gjennomføre tiltak i egne klasser, om ledelsen skulle involveres, og i tilfelle hvordan. Erfaringer, tips og råd ble delt. Vi avsluttet med en felles oppsummering av hvilke utfordringer den enkelte lærer ønsket å sette søkelys på i gjennomføringen av aksjonene. Eksempler på utfordringer de løftet fram var knyttet til hvordan de kunne oppnå yrkesrelevans når så mange forskjellige yrker skulle ivaretas, hvordan elevene kunne bidra gjennom elevmedvirkning, og hvordan undervisningen kunne bli relevant for bedriftenes virksomhet og for samfunnsutviklingen. De løftet også fram utfordringer knyttet til hvordan de kunne ivareta kompetansemålene når elevene skulle være med på å bestemme innhold i undervisningen. Vi diskuterte hvordan det praktisk kunne være mulig å få til elevmedvirkning innenfor avsatt tid, tilgjengelige rom og lærerressurser. Nytt fokusgruppeintervju til høsten ble avtalt.

I perioden mellom intervjuene i mai og oktober hadde noen av deltakerne i fokusgruppen startet med tiltak i egne klasser. Vi avklarte på første fokusgruppeintervju at jeg var tilgjengelig på e-post, telefon og bildetelefon mellom de avtalte fellesmøtene. I denne perioden kontaktet to av lærerne meg. De ville presentere og diskutere planen de hadde lagt for tiltakene. To av de andre lærerne var i gang med å utarbeide spørreundersøkelsen de ønsket å bruke for å få tilbakemelding fra elevene etter tiltakene. De to siste lærerne hørte jeg ikke fra i denne perioden, derfor kontaktet jeg dem for å høre hvordan de lå an, og om de hadde behov for veiledning eller støtte i gjennomføringen. Under samtalen opplevde jeg at de «stod litt fast». De var usikre på sitt planlagte opplegg, hvordan klassen ville motta dette. De var også usikre på hvordan de skulle innhente data som gav dem tilbakemelding på hvordan elevene erfarte opplegget. Jeg oppfordret lærerne til å sende meg planen og eventuelle oppgavetekster, samt et forslag til hvordan de ønsket å innhente data i etterkant av tiltakene. Denne kommunikasjonen ble gjort via e-post og telefon. Vi diskuterte plan og utforming av oppgavetekstene. Begge lærerne bestemte seg for å bruke spørreundersøkelse i innhenting av data. Forslag til spørsmål i undersøkelsen ble også sendt meg for kommentarer og veiledning. Jeg opplevde at denne kontakten gjorde lærerne tryggere på deres valg og utprøvinger i klassen.

Jeg hadde opplyst om at jeg var tilgjengelig ved behov, men på bakgrunn av denne hendelsen, der det var jeg som kontaktet dem og ikke omvendt, kontaktet jeg de andre deltakerne for å høre om det var noe de ønsket veiledning eller hjelp til. Ingen av de andre hadde spesielt behov for oppfølging på dette tidspunktet, men under disse samtalen ble det naturlig å diskutere valg og planer for veien videre. Jeg informerte igjen om at dersom noen hadde behov for individuell veiledning/oppfølging kunne jeg være med i klassene under aksjonene dersom de ønsket det. I etterkant av samtalen kontaktet deltakerne meg oftere, gjerne bare for å få bekreftelse eller for å diskutere forslag og valg de gjorde underveis i tiltakene. Jeg opplevde at disse samtalen skapte trygghet mellom meg og deltakerne, og bidro til mer symmetri mellom meg som forsker og dem som lærere.

Alle deltakerne planla gjennomføring av to tiltak. Etter hvert tiltak ville deltakerne gjennomføre en evaluering i form av en enkel spørreundersøkelse som gav dem informasjon om hva som var bra, hva som kunne bli bedre, og eventuelt annet som gjaldt undervisningen. Resultatet fra spørreundersøkelsene la grunnlag for lærerens neste tiltak, og for drøfting av tiltaket med meg og de andre i fokusgruppen. Det var likevel den enkelte lærer som oppsummerte, evaluerte og besluttet eventuell justering av plan for neste tiltak. Oppgavetekster og forslag til spørreundersøkelser ble sendt meg som grunnlag for veiledning.

Fokusgruppeintervjuet i oktober startet med en kort oppsummering fra sist (Vedlegg 12). Fordi noen allerede var i gang med tiltakene i klassen, mens andre fortsatt var på planleggingsstadiet, diskuterte vi erfaringer og utfordringer i fellesskap. Lærerne presenterte det de hadde gjort, hvordan det hadde gått, hva de hadde behov for nå, og hvilke planer de hadde for veien videre. Hensikten med tiltakene og utfordringer knyttet til gjennomføringen ble løftet fram og drøftet i fellesskap, relatert til temaene som var felles for alle fokusgruppeintervjuene. Alle lærerne deltok aktivt i diskusjonene under fokusgruppeintervjuet. Jeg opplevde dem som trygge på hverandre fordi de utfordret hverandre med å stille kritiske spørsmål, la fram og diskuterte sine tiltak, delte råd, tips og erfaringer. Et eksempel er under presentasjonen til en av lærerne, der han forklarte sitt tiltak, sa han at han var skeptisk til å la elevene medvirke fordi han mente de ikke forstod hva de trengte av kunnskaper. Her ble han utfordret av en annen lærer i gruppen på hvordan han kunne få til en yrkesrelevant undervisning dersom han ikke diskuterte og involverte elevene i planleggingen av innholdet i undervisningen.

Avslutningsvis presenterte alle lærerne sin utviklingsskisse med tiltak for å utvikle egen pedagogisk virksomhet fra «nå-situasjonen til ønsket situasjon», basert på spørsmålene: Hvor er jeg? Hvor vil jeg? Hvordan planlegger jeg å komme dit? (Kværsøy & Hartviksen, 2018). Vi avtalte at den

endelige skissen til utviklingsplan skulle sendes meg innen utgangen av oktober. Som etter det første fokusgruppeintervjuet skrev jeg en oppsummering av intervjuet, som ble sendt deltakerne for godkjenning. For å få et utenfra-blikk på gjennomføringen og innholdet i fokusgruppeintervjuet deltok min veileder i dette fokusgruppeintervjuet. Slik ville jeg også sikre at jeg, gjennom min tolkning av lærernes uttalelser, ivaretok deres behov for veiledning.

I perioden mellom det andre og det tredje fokusgruppeintervjuet som var avtalt i desember 2016, var alle deltakerne i gang med tiltakene. En av dem var ferdig med begge tiltakene, men hadde ikke gjennomført den siste spørreundersøkelsen. En av lærerne var i ferd med å avslutte første tiltak, mens de andre fire var ferdige med første tiltak, og hadde fått tilbakemelding som la grunnlag for justering og endring før siste tiltak. Disse lærerne arbeidet nå med planlegging av andre tiltak. Kommunikasjonen mellom meg og deltakerne foregikk via e-post, telefon eller bildetelefon.

Møtet i desember var i utgangspunktet planlagt som de andre, det vil si som et fokusgruppeintervju. På bakgrunn av samtaler på telefon og e-post vurderte jeg at det var behov for individuell oppfølging. Vi ble enige om at vi skulle gjennomføre individuelle samtaler. Jeg opplevde at flere var usikre på gjennomføringen av arbeidet, og at de hadde behov for å drøfte hvordan de kunne komme seg videre. Disse samtalene foregikk med at jeg var til stede i undervisningen. Tiden jeg var til stede varierte mellom 1 og 6 timer i hver klasse (Vedlegg 14).

I perioden mellom desember og mars 2017 ferdigstilte og avsluttet alle lærerne andre tiltak med tilhørende tilbakemelding fra elevene. Vi hadde samme kontakt i denne perioden som i de andre mellomperiodene. Kontakten i mellomperioden var behovsrettet. Avslutningsvis sendte lærerne meg dokumentasjon på gjennomføring av undervisningen i de to tiltakene i form av presentasjoner, oppgavetekster, innleveringer og tilbakemeldinger fra elevene. Det siste fokusgruppeintervjuet ble gjennomført i mars 2017 (Vedlegg 13). Det hadde, i tillegg til de overordnede temaene, et tema som handlet om evaluering av utviklingsprosessen og deres tanker og eventuelle planer for videre utvikling av egen undervisning etter at prosjektperioden var avsluttet.

Vi oppsummerte den nye nå-situasjonen relatert til målet i lærernes egne utviklingsplaner. Vi drøftet og oppsummerte hva lærerne tenkte nå, hvilke tanker de hadde om veien videre etter dette skoleåret, og hva som etter deres mening skulle til for å oppnå ønsket situasjon i egne klasser. Til slutt oppsummerte vi den enkelte lærers utvikling og læring basert på møtene med fokusgruppen og tiltakene i klassene. Utviklings- og utprøvingsdelen av mitt doktorgradsarbeid varte ett skoleår. Det ble utviklet seks eksempler på yrkesrelevant opplæring i fem yrkesfaglige utdanningsprogrammer: BA, DH, HO, TIP og EL. Disse eksemplene blir diskutert og framstilt i kappen, men på grunn av artikkelformatet og begrenset plass ble kun eksemplene fra BA og DH presentert i Artikkel 2. Denne delstudien ble gjennomført som to aksjonsforskningssykluser¹¹ i tråd med Lewin (1948) og den

¹¹ Sløyfene blir omtalt som tiltak i Artikkel 2

didaktiske aksjonsforskningsspiralen til Hiim og Hippe (2008), hvor lærerne tilpasset undervisningen til elevens individuelle læringsbehov gjennom interesse-/yrkesdifferensiering. Se figur 6.

4.4.4 Analyse av fokusgruppeintervjuene

Det ble gjort opptak av det første og tredje fokusgruppeintervjuet. Disse ble transkribert i etterkant, som grunnlag for analysen. Gjennom transkribering og grundig gjennomgang av intervjuene gjorde jeg meg kjent med innholdet i datamaterialet. Jeg dannet meg et bilde av hovedmomentene i samtalen hvor meningsinnholdet ble analysert ved hjelp av meningsfortetting (Grønmo, 2015). Den første fasen i analysen hadde fokus på å utforske og beskrive lærernes erfaringer med, og forståelse av undervisningen i egen klasse. I denne fasen dannet jeg meg et helhetsinntrykk over dataene som grunnlag for en fortetting av meningsinnholdet (Johannessen et al., 2016, s. 173). I andre fase av analysen ble helhetsinntrykket knyttet til hovedtemaene som utspant seg gjennom fokusgruppeintervjuet. I den tredje fasen ble kategorier som innholdsmessig kunne omfavne samme betydning slått sammen til kategoriene *elevfokus*, *elevmedvirkning*, *yrkesretting* og *demokratisk medbestemmelse*.

Oversikten jeg fikk gjennom samtaler, notater, lydopptak og selve transkripsjonen gav meg et helhetsinntrykk over innhold, samt interaksjonen i gruppen. Underveis i analyseprosessen har jeg gått tilbake både til lydopptak og transkripsjon, jeg har notert nye oppdagelser og nye refleksjoner som igjen har bidratt til ytterlige forståelse. Hensikten var å ikke trekke for raske slutninger (Brottveit, 2018b; Malterud, 2017; Silverman, 2014). Jeg skrev en oppsummering av begge de transkriberte intervjuene, som jeg sendte til lærerne via e-post for godkjenning. Jeg oppfordret dem til å gi meg en tilbakemelding på hvordan oppsummeringen stemte overens med diskusjonene på møtet. En eventuelt justert oppsummering ble deretter sendt ut til lærerne. Jeg kontaktet rektor i etterkant av hvert fokusgruppeintervju, og gav en kort oppsummering av hva vi hadde gjort og planen videre i forskningsarbeidet.

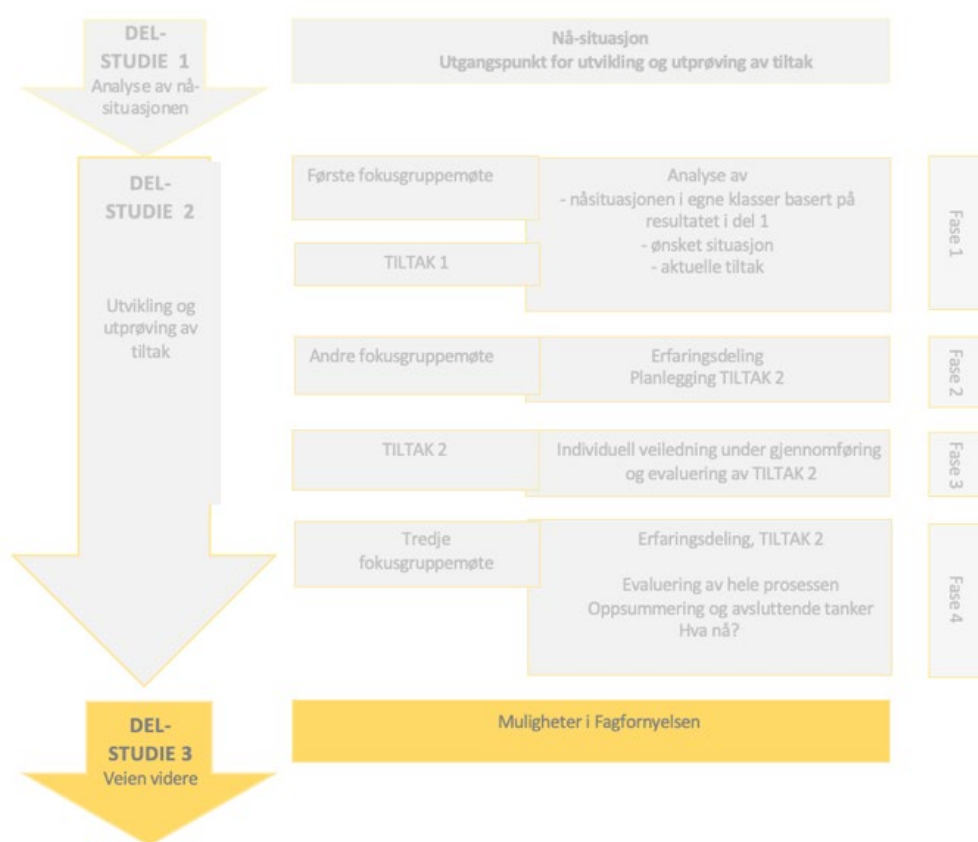
4.5 Dokumentanalyse og intrervjuer - ph.d.-arbeidets tredje delstudie

Forskningsspørsmålet som belyses i den tredje delstudien er: *Hvordan kan frisørbransjens uttrykte kompetansebehov ivaretas i framtidens yrkesopplæring sett fra et læreplanperspektiv?* Dette spørsmålet har som hensikt å vise mulighetene for å ivareta frisørbransjens kompetansebehov i frisør opplæringen etter fagfornyelsen. For å gi svar på problemstillingen må studien vise hva

frisørbransjens kompetansebehov er, og hvordan samsvaret er mellom deres uttrykte behov og mulighetene som ligger i læreplanene.

Den tredje delstudien er basert på funn fra første og andre delstudie. Hvordan frisørfagets behov ivaretas i dagens vg1 vises gjennom delstudie en, mens mulighetene som ligger i læreplanen for vg1 vises gjennom delstudie to. Fagfornyelsen har, i likhet med Kunnskapsløftet, brede utdanningsprogram. Derfor kan erfaringene fra delstudie en og to bidra til videreutvikling av en yrkesrelevant opplæring for å ivareta frisørbransjens kompetansebehov. Metodene i ph.d-arbeidets tredje delstudie er dokumentanalyse og intervjuer.

Figur 7: Muligheter og veien videre knyttet til fagfornyelsen som representerer tredje delstudie



4.5.1 Dokumentsøk

I denne delen av ph.d.-arbeidet, som dokumenteres i Artikkel 3, gjennomførte jeg et dokumentsøk som innbefattet såkalt *grå litteratur* (Krumsvik & Røkenes, 2016; Schöpfel, 2011). Søkene gav meg tilgang til dokumenter og informasjon fra blant andre Utdanningsdirektoratet, Kunnskapsdepartementet, Kompetanse Norge, samt andre relevante nasjonale og internasjonale kilder hvor kompetanse for framtiden ble omtalt. Søkene gav meg blant annet tilgang til litteratur om fagfornyelsen, rapporter fra norsk forskning, forskning og fagartikler fra United Nations Educational, Scientific and Cultural

Organization (UNESCO) og Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), samt meldinger til Stortinget. Dette er dokumenter som ikke er tilgjengelige gjennom databasesøk. Dokumentene som inngår i dokumentanalyser presenteres i Figur 8.

Figur 8: Dokumentanalysen omfatter følgende dokumenter

Utvalgte dokumenter	Belyser
<i>Kvalitetsreformen: Om ny lærerutdanning, Mangfold – krevende og relevant (St.meld. nr. 16 (2001–2002))</i>	<i>Ny lærerutdanning som grunnlag for ny Reform Kunnskapsløftet (LK06)</i>
<i>Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD, 2005, 2014)</i>	<i>Grunnlag for utforming av politiske virkemidler for å sikre vekst og sosial trygghet for borgere</i>
<i>Kultur for læring (St.meld. nr 30 (2003–2004))</i>	<i>Grunnlag for LK06</i>
<i>På rett vei: Kvalitet og mangfold i fellesskolen (Meld. St. 20 (2012–2013))</i>	<i>Sikre en sterk offentlig fellesskole og forbedre kvaliteten og relevansen i videregående skole</i>
<i>Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser (NOU 2015: 8)</i>	<i>Presenterer kompetanser som anses som viktige for elever å lære for å imøtekomme etterspørselen av kompetanse og hva som kreves av ulike aktører for at Fagfornyelsen skal gi kompetanse som kan ivareta robust fagkompetanse i fremtiden</i>
<i>Fremtidens kompetansebehov I: Kunnskapsgrunnlaget (NOU 2018: 2)</i>	<i>Legger fram Norges kompetansebehov sett med et fremtidsperspektiv</i>
<i>Fag – Fordypning – Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet (Meld. St. 28 (2015–2016))</i>	<i>Grunnlag for Fagfornyelsen</i>
<i>Nasjonale Kompetansepolitisk Strategi 2017–2021 (KD, 2017a)</i>	<i>Arbeidslivet og myndighetenes felles strategi for å ivareta framtidens kompetansebehov</i>
<i>Education 2030: Incheon Declaration (UNESCO, 2016)</i>	<i>Nøkkelkompetanser og framtidig kompetanse i et europeisk perspektiv</i>
<i>Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2017a)</i>	<i>Verdier og prinsipper for grunnopplæringen i fagfornyinga. En videreutvikling av LK06</i>
<i>Læreplan i vg1 frisør, blomster, interiør og eksponeringsdesign (FBI01-01) (Udir, 2020b)</i>	<i>Fagspesifikk læreplan for Frisør, blomster, interiør og eksponeringsdesign</i>
<i>Læreplan i vg2 frisør. (Udir, 2020c)</i>	<i>Læreplan for vg2 Frisørfag</i>
<i>Læreplan i vg3 frisørfaget (Udir, 2020d)</i>	<i>Læreplan for vg3 Frisørfag (opplæring i bedrift)</i>

4.5.2 Dokumentanalysen

I første fase av analysen som omhandlet rådata, startet kategoriseringen. I denne fasen gjorde jeg meg kjent med materialet for å få et helhetlig blick på innholdet (Malterud, 2017, s. 99). Målet var å

avdekke mønstre i de nasjonale føringene for fagfornyelsen (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 164). Fra hvert av de analyserte dokumentene ble begreper som var relevante for problemstillingen notert og kategorisert med fargekoder.

Figur 9: Fargekoding av begreper med tilnærmet samme betydning

Overordnet del	Nasj.strategi-2017-2021	NOU 2015:8	NOU 2018:2	St.Meld.nr 28	St.Meld.nr 30	OECD
Kritisk tenkning	Fleksibilitet	Mål	Løse oppgaver	Kunnskaper	Kompetente lærere	Nøkkelkompetanser
Medansvar	Konkuransedyktighet	Kunnskaper	Mestre ulike situasjoner	Holdninger	Engasjerte	Bruke ulike verktøy og teknologi
Demokrati	Samarbeid skole-bedrift	Ferdigheter	Kunnskaper	Mestring	Pedagogisk	Dokumenetajon
Medvirkning	Gode valg	Helhetlig	Ferdigheter	Samfunnsfellesskap	Ambisiøse	Samarbeid
Demokratiske samfunnsperspe	Individuelle valg	Mestre utfordringer	Holdninger	Tas på alvor	Kunnskap	Kommunisere
Demokratiske medvirkning	Læring i arbeidslivet	Løse oppgaver	Kvalitet	Dybdelæring	Ferdigheter	Empati
Innflytelse	Individuelle ressurser	Kognitiv	Relevans	Spesifikke yrkeskompetanser	Kreativitet	Fungere autonomt
Nytte	Relevant arbeidskraft	Praktisk	Formell kompetanse	Interesseområder	Faglighet	Helhetlige sammenhenger
Samfunnsutvikling	Kvalifisert arbeidskraft	Sosial og emosjonell	Motivasjon	Kompetanse ihht samfunnet	Sosiale	Samfunnsperspektiv
Selvstendighet	Europa kommisjonen	Verdier	Praktisk klokskap	St.Meld.nr 20	Yrkesesifikke/Fagspesifikke	Utvikling
Valg	Nøkkelkompetanser	Etiske	Kreativitet	Sosiale	Komplekse utfordringer	Planlegging
Kognitive ferdigheter	Kunnskaper	Samfunnsendring	Innovasjon	Innovasjon	Demokratiske praksis	Rettigheter
Ikke kognitive ferdigheter	Ferdigheter	Globalisering	Kommunikasjon	Kreativitet	Elevedvirkning	Sette grenser
Erfaringsbaserte ferdigheter	Holdninger	Digitale	Samarbeid	Demokrati	Bli hørt	Egne behov
Realkompetane		Teknologiske	Ta Avgjørelser	St.Meld.nr 16	Valgmulighet	Bærekraftig utvikling
Holdninger		Mangfold	Ta Valg	Samfunnsbehov	Handlingsfrihet	Kunnskaper
		Individualisering	Sosiale ferdigheter	Endring og utvikling	Frihet	Ferdigheter
		Selvstendighet	Kritisk tenkning	Yrkesetisk	Tillitt	Verdier

I andre fase av analysen ble begrepene fra datamaterialet kategorisert i tre trinn. *Første trinn* omhandlet kategorisering av rådata fra første fase. Her ble begreper som har betydning for framtidens kompetanse fortolket og satt i system innenfor hvert av dokumentene. Fra hvert dokument ble de sentrale begrepene kategorisert. Her var det mellom 4 og 33 begreper som ble lagt inn i forskjellige kategorier, hvorav noen hadde tilnærmet samme betydning (Meld. St. 20 (2012–2013); NOU 2015: 8). Eksempler på begreper med tilnærmet samme betydning er *selvstendighet*, *autonomi*, *elevedvirkning* og *involvering*. I *andre trinn* av analysen ble begreper på tvers av dokumentene lagt inn i felles kategorier for alle dokumentene. *Relevans* er et eksempel på en kategori som innbefatter begreper fra mange av dokumentene. Andre begreper under kategorien 'relevans' er *relevant arbeidskraft*, *kvalifisert arbeidskraft* og *nyttig arbeidskraft*. I *tredje trinn* ble kategoriene fra andre trinn fortettet og samlet i overordnede kategorier, basert på begrepene kontekst. Konteksten begrepene inngikk i var viktig for fortolkningen av begrepene og kategoriseringen, siden begrepene delvis ble brukt med ulik betydning i forskjellige kontekster. Her ble begreper som *samarbeid* og *samhandle* lagt inn under samme kategori, mens *kvalifisert arbeidskraft* og *konkurransedyktighet* ble lagt i en annen (se kolonne 2 fra venstre i Figur 12).

Figur 10: Fargekodning fra ulike dokumenter med begreper med tilnærmet samme betydning under analyseprosessen

Medvirkning	Samfunnsperspektiv	Flesibilitet	Sosiale	Kunnskaper
Medansvar	Demokratisk samfunnsperspektiv	Bruke ulike verktøy og teknologi	Sosiale	Kunnskaper
Demokrati	Samfunnsutvikling	Helhetlige sammenhenger	Yrkesetisk	Kunnskaper
Demokratisk medvirkning	Konkurransedyktighet	Helhetlig	Sosial	Kunnskap
Innflytelse	Bærekraftig utvikling	Digitale	Empati	Kunnskaper
Frihet	Lære	Teknologiske	Sosial og emosjonell	Kunnskaper
Selvstendighet	Samfunnsbehov	Kreativitet	Støtte elevene i utviklingen	Ferdigheter
Valg	Samfunnsfellesskap	Kreativitet	Sosiale ferdigheter	Ferdigheter
Samarbeid	Kompetanse ihht samfunnet	Didaktisk	Etske	Ferdigheter
Kommunisere	Globalisering	Kreativitet	Ville andre vel	Ferdigheter
Fungere autonomt	Samfunnsendring	Håntere komplekse situasjoner	Faglig	Ferdigheter
Rettigheter	Innovasjon	Kreativitet	Dybdelæring	Ferdigheter
Sette grenser	Endring og utvikling	Ikke kognitive ferdigheter	Spesifikke yrkeskompetanse	Holdninger
Egne behov	Innovasjon	Erfaringsbaserte ferdigheter	Yrkesesifikke/Fagsesifikke	Verdier
Samarbeid skole-bedrift	Innovasjon	Realkompetane	Faglighet	Holdninger
Gode valg	Løse oppgaver	Læring i arbeidslivet	Nøkkelkompetanser	Holdninger
Individuelle valg	Komplekse utfordringer	Praktisk	Nøkkelkompetanser	Holdninger
Individuelle ressurser	Utvikling	Ikke kognitive ferdigheter	Fagsesifikke	Verdier

I tredje fase ble kategorier med tilnærmet samme betydning fortettet og lagt inn under 9 hovedkategorier som utkrystalliserte seg underveis i analyseprosessen (se kolonne 2 fra høyre i Figur 12).

Figur 11: Utdrag hvor hovedkategoriene utkrystalliserte seg

Kristisk tenkning	Sosiale forhold	Relevans	Kunnskap	Medvirkning	Demokrati	Samfunnsperspektiv	Flesibilitet
Dybdelæring	Etske	Kvalitet	Ferdigheter	Medansvar	Rettigheter	Demokratisk samfunnsperspektiv	Bruke ulike verktøy og teknologi
Spesifikke yrkeskompetanse	Yrkesetisk	Relevant arbeidskraft	Holdninger	Demokratisk medvirkning	Handlingsfrihet	Samfunnsbehov	Helhetlige sammenhenger
Yrkesesifikke/Fagsesifikke	Støtte elevene i utviklingen	Kvalifisert arbeidskraft	Verdier	Innflytelse	Frihet	Konkurransedyktighet	Kreativitet
Faglighet	Ville andre vel	Nytte		Egne behov	Selvstendighet	Bærekraftig utvikling	Didaktisk
Nøkkelkompetanser	Empati			Individualisering	Valgmulighet	Globalisering	
Faglig	Ambisiøse			Selvstendighet	Ta Avgjørelser	Samfunnsfellesskap	
Kognitive ferdigheter	Engasjerte			Delta	Fungere autonomt	Innovasjon	
Formell kompetanse	Pedagogiske			Kommunikasjon	Samarbeid	Løse oppgaver	
	Kompetente lærere			Løse oppgaver	Samhandle	Komplekse utfordringer	
	Kommunikasjon			Mestring	Utforske og skape	Håntere komplekse situasjoner	
				Tas på alvor	Problemløsning	Planlegging	
				Blir hørt	Tillit	Dokumentasjon	

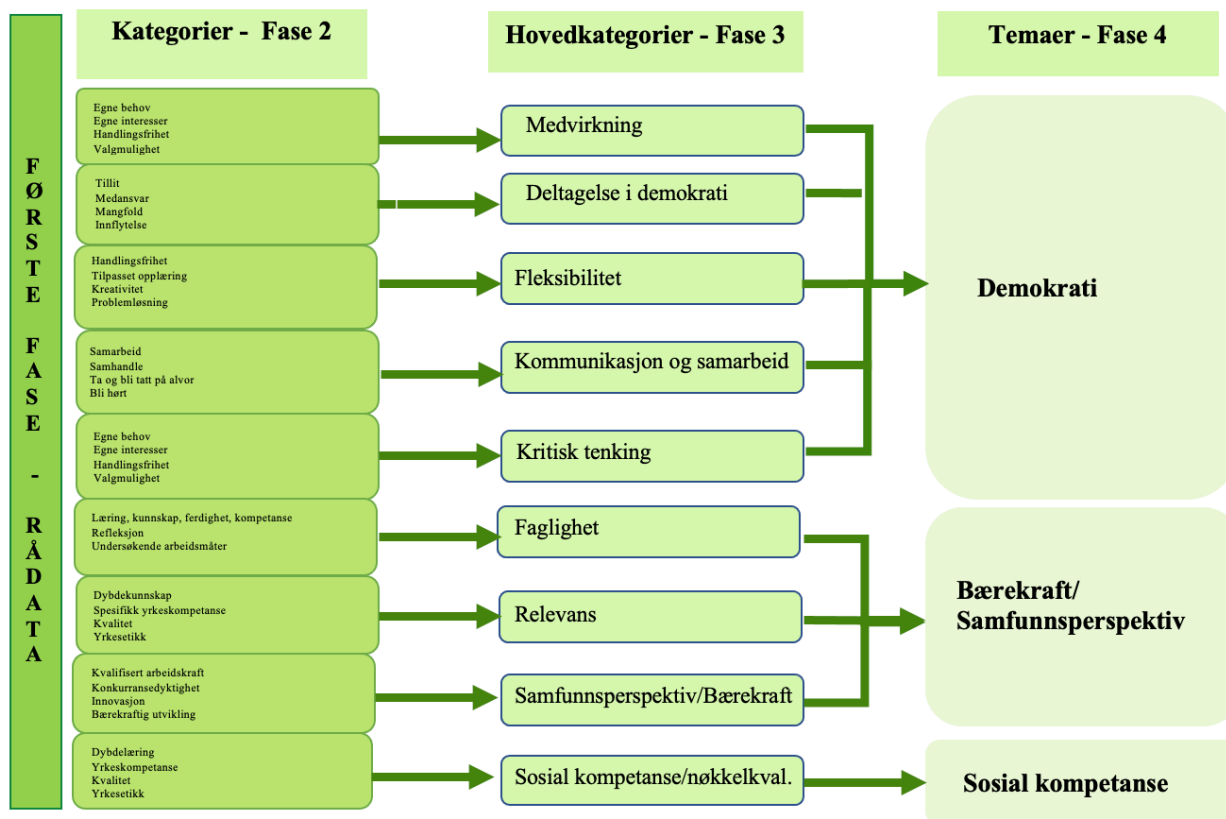
I fjerde og siste fase av analysen ble hovedkategorier som hadde tilnærmet samme betydning igjen fortettet og lagt inn under overordnede 'temaer' i beskrivelsen av framtidens kompetansebehov (Grønmo, 2016, s. 179) (se høyre kolonne i Figur 12). Noen av kategorinavnene fra fase tre ble endret for å favne flere begreper. For eksempel ble *kognitive ferdigheter* og *kunnskaper* endret til *faglighet*, og *bli hørt* ble lagt under *kommunikasjon/samarbeid*. Analysen av disse dokumentene (Figur 8) bygger på en kvalitativ innholdsanalyse som er en systematisk gjennomgang av utvalgte dokumenter.

Analysen tar sikte på å kategorisere innholdet som er relevant for problemstillingen. Det kan brukes ulike dokumenter, uansett om de foreligger i tekst, tall, lyd eller bilde. Det er viktig å være kritisk til hvilke dokumenter som velges, og en må vurdere kildenes tilgjengelighet, relevans og troverdighet (Grønmo, 2016, s. 175). I denne avhandlingen er dokumentene valgt ut på bakgrunn av

problemstillingens søkelys på framtidens kompetanser innen yrkesfag. Å studere tekster innebærer grundig lesing, og at man forholder seg til teksten som datamateriale. Ifølge Brottveit (2018b, s. 110) kan dette ses på som en dialog mellom forsker og tekst, hvor forskeren gjennom nye erkjennelser beveger den opprinnelige forståelsen av teksten, og slik justerer sin forforståelse. Analysen av innholdet i disse dokumentene har gitt meg innblikk i og forståelse for hva som ligger i intensjonene om en yrkesrelevant opplæring. Jeg har beveget meg fram og tilbake mellom ulike dokumenter, ulike begreper med tilnærmet samme eller – i noen tilfeller – uklar betydning. For eksempel kan begrepene *relevans*, *meningsfull* og *nyttig* tolkes som synonymer, eller som tre sider av samme sak. Disse begrepene brukes om hverandre uten at det kommer tydelig fram hva forskjellene er, ei heller hva det enkelte begrep egentlig betyr i de situasjonene og i de ulike perspektivene de presenteres. Gjennom å lage strukturerte skjema hvor jeg satte begrepene i system, erfarte jeg nye erkjennelser underveis, for eksempel knyttet til meningsinnholdet i NOU 2018: 2 og utredningens forslag som var ment å møte framtidens kompetansebehov. Det var interessant å studere dokumentet og relatere innholdet til Stortingsmeldingen om Fagfornyelsen (Meld. St. 28 (2015–2016)), som bygger på forslagene fra nevnte NOU, og som igjen danner grunnlag for de formelle læreplanene i Fagfornyelsen. Ved å sette begrepene i system fikk jeg oversikt over hvordan og hvor ofte begrepene ble brukt i de ulike dokumentene. I denne fasen leste jeg dokumenter som jeg mente kunne ha betydning for analysen. Noen dokumenter ble valgt bort, for eksempel Stortingsmelding nr. 11, som omhandler lærerrollen. Meldingen setter søkelys på hvordan lærerutdanningene kan styrkes. Det er mulig denne kunne tilført noe som ikke kommer fram her, men jeg mener de valgte dokumentene er dekkende for å gi svar på forskningsspørsmålet. Utvalget av dokumenter begrunnes i at de på ulike måter konkretiserer utdanningsløpet fram til svenne/fagprøven for dagens og framtidens¹² yrkesopplæring. Mange av dokumentene handler om yrkesopplæringen generelt, og læreplanene for vg1 FBIE, vg2 og vg3 frisør handlet om frisøropplæringen spesielt.

¹² I henhold til fagfornyelsen.

Figur 12: Oppsummert resultat fra alle dokumentene gjennom analysens fire faser



4.5.3 Utvalg for intervjuene

To lærere og tre instruktører ble intervjuet. Lærerne som ble intervjuet var ansatt på en stor yrkesfaglig skole med mange frisørklasser. Skolen ble valgt ut fordi den har lang tradisjon med frisørutdanning. Skolen deltok også i delstudie en. Lærerne var lærerutdannet, og hadde lang erfaring med opplæring. Instruktørene var fordelt på tre frisørbedrifter. To av bedriftene hadde til sammen 10 frisørsalonger og mange lærlinger i utdanningsløp. Den tredje bedriften var forholdsvis ny, og instruktøren hadde lite erfaring med opplæring. De to største bedriftene ble valgt fordi de hadde lang erfaring med lærlinger, mens den nyetablerte ble valgt for å få perspektiver fra en ny opplæringsbedrift.

4.5.4 Gjennomføring av Intervjuene

Til gjennomføring av intervjuene utarbeidet jeg en intervjuguide med utgangspunkt i hovedkategoriene og temaene fra dokumentanalysen (se midtre og høyre kolonne i figur 12). Målet var

å holde fokus i samtalen (se midtre og høyre kolonne i Figur 12). Intervjuguiden (Vedlegg 10) inneholdt også tilleggsspørsmål for ytterligere utdyping dersom det ble behov for det.

Intervjuguiden var åpen og strukturert i temaer på samme måte som intervjuguiden for fokusgruppeintervjuene i delstudie to (Brottveit, 2018a, s. 89). Temaene fra delstudie to ble konkretisert i noen flere punkter for å spisse intervjuet mer. Temaene i intervjuguiden var Demokrati, Medvirkning, Kritisk tenkning, Bærekraftig utvikling, Kunnskaper, ferdigheter og holdninger, Sosiale ferdigheter og Etisk kompetanse. Eksempler på aktuelle tilleggsspørsmål: *Hva kan kompetanse knyttet til Demokrati bety i frisørfaget? Hva kan bærekraftig utvikling bety i frisørfaget? Hva er lærlingene med å bestemme?* Intervjuguiden ble sendt deltakerne før selve intervjuet, slik at de kunne forberede seg på temaene/spørsmålene.

Jeg var ikke opptatt av at tilleggsspørsmålene skulle presenteres dersom informantene kom med informasjon som var interessant for problemstillingen. Dette gav deltakerne mulighet til å vise hvordan de oppfattet temaet, og jeg som forsker kunne be om utdyping dersom noe var uklart. Målet var å få innblikk i deres erfaringer, opplevelser og meninger sett fra deres ståsted (Brinkmann & Tanggaard, 2010, s. 19). Under temaet *medvirkning* startet jeg med å spørre hva de knyttet til begrepet 'medvirkning' sett i en opplæringssammenheng. Noen av informantene trengte kun temaet for å gi et utfyllende svar, mens andre hadde behov for oppfølgingsspørsmål som konkretiserte temaet.

Jeg gjennomførte en pilotundersøkelse i forkant av intervjuene for å sikre at temaene med eventuelle tilleggsspørsmålene gav svar på det jeg ønsket. I etterkant av pilotintervjuet ble tilleggsspørsmålene revidert. For eksempel ble begreper endret for å gjøre språket mindre akademisk, uten å endre betydningen. Ett eksempel: *'Hva legger du i begrepet bærekraftig?'*, ble omgjort til *'Hva kan bærekraftig/samfunnstjenlig fagutvikling/utvikling bety i frisørfaget?'* Ifølge Brinkmann og Tangaard (2010) skal intervjuet bidra til at forskeren kommer så tett som mulig på intervjupersonens opplevelse, slik at han/hun kan formulere et koherent og teoretisk velinformert tredjeperspektiv i en eventuell tekst. Intervjuene i avhandlingen var av den åpne varianten, med begreper fra temaene, samt noen forhåndsbestemte spørsmål som gav stor fleksibilitet i svaralternativer.

4.5.5 Analyse av intervjuene

Det ble gjort lydopptak av intervjuene. Hvert intervju hadde en varighet på omkring 30 minutter. Analyse av intervjuene startet allerede under intervjuene, og alle fem ble transkribert i sin helhet av meg (Silverman, 2014, s. 110). Gjennom å omformulere og speile svarene fra lærerne og instruktørene under selve intervjuingen fikk jeg tilbakemelding på om jeg hadde forstått den riktig. Dersom jeg hadde misforstått, hadde de muligheten til å rette på min tolkning. Ett eksempel er hvor den ene instruktøren svarte på spørsmålet om i hvor stor grad lærlingen hadde innflytelse på egen læring, svarte han at lærlingene ikke hadde påvirkning på det endelige 'resultatet'. Når jeg spurte om det var

instruktøren som bestemte hvordan arbeidsoppgaven skulle utføres, svarte instruktøren at lærlingene ble utfordret på å planlegge og gjennomføre og evaluere arbeidsoppgaven. Han sa videre at 'veien mot mål' ble planlagt i samarbeid med lærlingen, slik at det ble tilpasset den enkelte. Med 'resultatet' mente instruktøren den avsluttende eksamen på læretiden, svenneprøven. Dette var for min del en viktig oppklaring i selve tolkningsprosessen.

Etter gjennomlesing av transkripsjonene utviklet jeg kategorier med utgangspunkt i temaene. Jeg noterte deretter utsagn fra både instruktørene og lærerne i de kategoriene jeg mente de passet (Johannessen et al, 2016; Malterud, 2017). Under kategorien 'bærekraftig utvikling' ble utsagnet fra den ene instruktøren om at bærekraftig utvikling i bedrift handlet først og fremst om livslang arbeidsplass/yrke, sett sammen med utsagn fra lærerne som beskrev bærekraftig utvikling som avfallsortering og miljøvennlige produkter. Utsagn som handlet om livslang arbeidsplass og tid/vareforbruk ble også plassert under kategorien 'bærekraftig utvikling', men uttalelsen som handlet om å snakke med kunder og samarbeid, ble lagt under temaet 'sosiale ferdigheter'. Transkripsjonene ble til slutt fortettet gjennom en tolkningsprosess og oppsummeringen ble sendt til informantene for gjennomlesing og godkjenning (Grønmo, 2016, s.172; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 221; Silverman, 2014).

4.6 Kvalitet i forskningsarbeidet

I dette kapittelet beskriver jeg, med utgangspunkt i min rolle i ph.d.-arbeidet, hvordan jeg har ivarettatt kvaliteten i forskningen, hvordan min rolle kan ha påvirket deltakerne, og hvordan min forforståelse kan ha påvirket studien.

4.6.1 Forskerrollen og forskerrefleksivitet

Alvesson og Sköldberg (2009), Patton (2014) og Reason og Bradbury (2008) argumenterer for at forskerens personlige perspektiver, bakgrunn og identitet på en eller annen måte har innflytelse på forskningen. Forskere er ikke nøytrale, de har sitt eget syn på verden. Verdier og holdninger er analytiske linser for å tolke den allerede fortolkede verden av deltakere (Cohen et al., 2011, s. 225). Jeg er derfor åpen om, og bevisst på, min egen forforståelse og hvordan den kan påvirke forskningsdesignet og tolkning av funn i de ulike delene av studien (Bryman, 2016, s. 388). Min bakgrunn fra fagfeltet, som frisør og yrkesfaglærer, har hatt betydning for min interesse for å forske på relevant yrkesopplæring. Jeg har erfaringer fra fagarbeid som frisør gjennom mange år og fra 2+2-modellen både som lærer, skoleleder og som opplæringsansvarlig i bedrift. Dette har gitt meg unik

innsikt i feltet. Som fagarbeider har jeg utviklet forståelse for hva som kreves av en fagarbeider i frisørfaget, både faglig og sosialt, for kvalitet i frisørarbeid, for betydningen av et godt arbeids- og læringsmiljø og for utfordringer knyttet til å ivareta helse, miljø og sikkerhet i frisørbransjen. Som yrkesfaglærer og skoleleder har jeg blant annet utviklet forståelse for lærernes muligheter og utfordringer relatert til tilpasset opplæring og rammer fastsatt av skoleeier, rektor og/eller ledelse.

Som leder i opplæringsbedrift har jeg erfart nødvendigheten av å drive kosteffektivt, og samtidig bidra til å utdanne framtidens frisører. Min erfaring som frisør, yrkesfaglærer og leder i skole og bedrift gjør at jeg kjenner til utfordringer, forventninger og krav som stilles til de ulike rollene. Jeg kjenner også frisørfagets kultur, historie og fagspråk, og læreplanenes innhold for frisør opplæringen både i skole og bedrift. På den andre siden kan mine erfaringer gjennom de ulike rollene fungere som et 'filter' som bevisst eller ubevisst har påvirket min tolkning av funn i de ulike delene av doktorgradsarbeidet. Å kjenne fagfeltet så godt som jeg gjør kan ha bidratt til begrensning av min tolkning basert på min forforståelse, og resultere i begrenset perspektiv på resultatene. Har jeg identifisert meg i for stor grad med deltakerne, slik at den kritiske distansen til feltet svekkes? Har jeg gjort meg opp en mening og antagelser på forhånd som kan påvirke mine tolkninger av datamaterialet? Hvordan har min involvering eventuelt påvirket deltakerne i de tre delstudiene? Dette er spørsmål jeg ikke får svar på, men som jeg hele tiden har vært meg bevisst.

Under analysearbeidet i første delstudie, hvor jeg og min veileder arbeidet sammen, opplevde jeg at jeg fikk bekreftet funn fra tidligere forskning om lite yrkesrelevant opplæring i vg1 (Dahlback et al., 2011; Hiim, 2013). Jeg fikk også bekrefte egne erfaringer fra skoleopplæringen. Her påvirket min forforståelse meg negativt i tolkningsprosessen. Min veileder utfordret meg til å se helheten i deltakernes individuelle svar. For eksempel: *Dersom eleven har svart om han/hun er kommet inn på sitt tredjevalg, og egentlig ikke var interessert i noen av yrkene i DH, hva betyr det for elevens erfaring av yrkesrelevans? Dersom eleven sa at hun har arbeidet med andre materialer enn materialer tilpasset sitt yrkesvalg, men likevel opplever undervisningen som yrkesrelevant. Hva kan det bety?* Denne erfaringen tidlig i analysearbeidet har bidratt til at jeg har lagt vekt på å være kritisk til egne umiddelbare tolkninger. Jeg har bevisst diskutert analyser og tolkninger, med både veilederne og andre, for å få et annet perspektiv på min forståelse av funnene gjennom hele studien. På den måten har jeg blitt utfordret til å reflektere over egne analyser og tolkninger.

Det er grunn til å tro at erfaringer og innsikt fra de ulike rollene kan ha bidratt til større perspektiv i mine tolkninger av skriftlige og muntlige svar fra deltakerne enn om jeg ikke hadde denne erfaringen. Et utenfra-blikk, med en annen forforståelse eller kunnskap kunne ha bidratt til at andre spor ble forfulgt, som kunne belyst yrkesopplæringen i et annet perspektiv enn jeg har valgt å gjøre. Gjennom de ulike metodene har jeg fått innblikk i feltet. Gjennom innhenting av empiri, transkribering, koding og tolking har jeg fått et mer distansert blikk på feltet, selv om jeg fremdeles

kan ha tatt ting for gitt, som selvfølgeligheter, eller ha oversett noe jeg ubevisst ikke ønsket å se. Forskerrefleksivitet betyr her å ha et kritisk blikk på egen forskerrolle, og på hvordan min bakgrunn, mine erfaringer og mine antakelser kan ha påvirket meg, mine analyser og presenterte resultater, samt den kunnskapen jeg har produsert gjennom studien (Patton, 2015).

4.6.2 Reliabilitet og validitet i ph.d.- arbeidets tre delstudier

Gjennom ph.d.-arbeid har jeg benyttet ulike metodiske tilnærminger, og datamaterialet er omfattende. I metodekapittelet har jeg forsøkt å få fram progresjonen i doktorgradsarbeidet, og begrunnelsene for hvorfor jeg har valgt å gjøre som jeg har gjort. Dette danner grunnlag for å vurdere kvaliteten i min forskning. Jeg har vurdert om metodene har gitt pålitelige svar, og om de er relevante for å belyse problemstillingen. Disse kravene mener jeg å ha tatt hensyn til i planlegging av forskningsdesignet. Underveis har jeg i tillegg reflektert omkring gjennomføringen, justert og endret arbeidsmåter og metoder etter behov generert av utviklingsprosessen. Jeg har presentert min egen forforståelse og yrkesbakgrunn, beskrevet hvordan jeg har møtt feltet, og hvordan dette kan ha påvirket studien (Cohen et al., 2011, s. 225). Videre har jeg forsøkt å vise hvordan det teoretiske rammeverket har hatt innflytelse på analysene i de tre delstudiene (Silverman, 2014, s. 112).

For å sikre ph.d.-arbeidets konsistens har jeg forsøkt å vise hvordan koding og kategorier ble utviklet på en måte som viser hvordan mine tolkninger og konklusjoner bygger på empirien. Dette støttes også av tidligere forskning og nasjonale føringer for yrkesopplæringen, en forskning som viser at yrkesrelevant opplæring er viktig for motivasjonen for læring og for å sikre gode fagfolk for framtiden (Bødtker-Lund et al., 2017; Dahlback et al., 2011, 2018, 2019; Hansen & Haaland, 2015a; Hiim, 2015; Meld. St. 28 (2015–2016)).

Det er avgjørende for reliabiliteten at resultater og konklusjoner i studien samsvarer med det andre forskere ville ha funnet dersom de skulle analysert samme datagrunnlag, selv om de kunne ha valgt å vektlegge andre deler av det empiriske materialet. Ved å vise utviklingen av koder, kategorier, og ved å være åpen i min tolkning av andres utsagn har jeg forsøkt å imøtekomme dette.

I delstudie en besøkte jeg skolene og presenterte spørreundersøkelsen for elevene. Elevene kan i spørsmålene med svaralternativer ha forstått begrepene ulikt, noe som kan bety at de har svart på litt ulike ting. Dette svekker undersøkelsens reliabilitet. Det at jeg presenterte undersøkelsen og forklarte spørsmålene, at elevene fikk spørre om det de lurte på, mener jeg reduserte faren for at de tolket spørsmålene veldig ulikt. Dette styrker undersøkelsens reliabilitet. Det gjør også elevenes kommentarer eller utdypinger av svarene med faste svaralternativer, som viste deres forståelse av

svaralternativet de valgte. Elevenes svar viste godt innholdet i vgl og deres erfaringer med yrkesrelevans, medvirkning og motivasjon som grunnlag for å gi svar på den planlagte delen av problemstillingen for avhandlingen. Problemstillingen for delstudien har fokus på hvordan yrkesfaglærerne bruker handlingsrommet i læreplanen som grunnlag for en yrkesrelevant opplæring mot elevenes ulike yrkesinteresser. Spørreundersøkelsen gir svar på elevenes erfaringer knyttet til yrkesrelevans relatert til deres ulike yrkesinteresser, men indikerer bare hvordan lærerne bruker handlingsrommet. Svarene gir dermed bare delvis svar på problemstillingen for delstudien. Deltagerne i delstudie to bidro til validering av resultatet fra delstudie en, gjennom konkretisering av resultatet i analysen av nå-situasjonen i egne klasser.

I delstudie to og tre bidro deltakerne i validering av mine fortolkninger og oppsummering av funn. I denne delstudien ble min analyse av data fra forrige periode drøftet og validert gjennom i fokusgruppeintervjuene. Jeg ble godt kjent med yrkesfaglærerne, noe som kan ha påvirket deres rolle i dette prosjektet. Selv om jeg var svært bevisst på min rolle, kunne dette påvirke deltagerne til å ønske og bidra på en måte som var til min fordel i ph.d.-arbeid. Samtidig gjorde mitt kjennskap til lærerne at jeg fikk god innsikt i utviklingsprosessene, noe som gjorde meg trygg i tolkning av prosessen og yrkesfaglærernes beskrivelser underveis. Tolkningen sjekket jeg fortløpende ut med deltagerne. Det styrker validiteten. Det samme gjør åpenheten og deltagelsen i valg av temaer for fokusgruppeintervjuene. I delstudie tre kjente jeg deltagerne litt fra før, derfor gjelder den samme vurderingen av validiteten som i delstudie to, at respondentene kanskje ønsket å gi de svarene de trodde var riktige for mitt ph.d.-arbeid.

Jeg var bevisst på hvordan min rolle kunne påvirke deres svar i intervjusituasjonen og snakket med respondentene om dette i forkant. Respondentene deltok i validering av min tolkning. Jeg sendte min oppsummering og tolkning av deres utsagn til dem for kvalitetssikring i etterkant av intervjuene. Det at jeg presenterte resultatet fra delstudie en og to kan ha gitt ledende informasjon til respondentene gjennom min måte å gjenfortelle resultatet på. Resultatet av delstudie en og to var relatert til læreplanene i før fagfornyelsen, og den tredje delstudien var basert på læreplanene som ikke var ferdigstilt og tatt i bruk. Det kunne vært en utfordring, relatert til validitet. Læreplanene forelå imidlertid som høringsutkast, og viste at læreplanene etter fagfornyelsen i all hovedsak ville bli i samsvar med læreplanene før Fagfornyelsen, men med noen nye vektlegginger. Disse gjaldt blant annet bærekraftig utvikling, og elevenes utvikling av evne til refleksjon, kritisk tenkning og læring. De nye læreplanene er nå fastsatt og tatt i bruk. De bekrefter min vurdering av høringsutkastene som var klare da delstudie tre ble gjennomført. Selv om man ikke kan generalisere kvalitativ forskning på lik linje med kvantitativ, mener jeg resultatene kan ha en viss overføringsverdi til andre deler av landet, til andre skoler og til andre utdanningsprogram. Til tross for at jeg ut fra resultatene i denne studien ikke kan trekke slutninger på tvers av utdanningsprogrammene generelt, har jeg gjennom ulike metoder, i

samarbeid med ulike aktører i fem utdanningsprogram, forankret studien i sentral forskning og relevant teori. Dette mener jeg har bidratt til å gjøre studien naturalistisk generaliserbar, og sikret relevansen mellom konteksten studien er forankret i og andre kontekster innen norsk yrkesopplæring (Stake & Trumbull, 1982).

4.6.3 Et kritisk tilbakeblikk

Med ph.d.- arbeidets fire metodiske tilnærminger er det flere forhold som kan ha påvirket validiteten og reliabiliteten studien. I dette kapittelet vil jeg se tilbake med et kritisk blikk og trekke fram noen erfaringer knyttet til valgene jeg har gjort gjennom avhandlingens tre delstudier.

Første delstudie handlet primært om elevenes erfaringer med yrkesrelevans på vg1. I ettertid er det spesielt tre erfaringer i denne studien jeg har gjort meg som jeg ønsker å belyse. Den første handler om utformingen av forskningsspørsmålet som kan synes utydelig og komplisert. Grunnen er at spørsmålene i spørreundersøkelsen primært handlet om innholdet i skolen og hvordan elevene opplevde å ha innflytelse på eget læringsarbeid gjennom medvirkning. Dette kan ha påvirket analysene og gjort analysearbeidet mer komplisert enn nødvendig. Sett i ettertid ville jeg endret problemstillingen i tråd med fokus i studien. Elevenes uttrykte erfaringer kan indikere hvordan lærerne bruker handlingsrommet i læreplanene. Selv om problemstillingen ikke er presis nok, mener jeg resultatet av delstudie en bidrar til å svare på tiltenkt del av hovedproblemstillingen for ph.d.-arbeidet.

Den andre erfaringen er knyttet til analysearbeidet. Vi vurderte bruk av digitale analyseverktøy, men etter en kort utprøving av et digitalt verktøy, oppsummerte vi vår forståelse av at vi ville miste viktige nyanser i analysearbeidet og kvalitative diskusjoner som kunne bidra til åpne og mer objektive tolkningsprosesser. Med 203 deltakere, slik det var i denne undersøkelsen, kunne det vært mer hensiktsmessig og tidsbesparende å brukt digitalt verktøy. Vi kunne ha testet verktøyet litt grundigere. Det kan være sannsynlig at den helhetlige analysen kunne belyst elevenes erfaringer på tilnærmet lik måte som denne studien presenterer. Gjennom et utfordrende og stort analysearbeid fikk jeg god kjennskap til innholdet i de ulike utdanningsprogrammene. Det hadde jeg kanskje ikke fått dersom vi hadde valgt digitalt analyseverktøy.

Den tredje erfaringen handler om spørsmålenes relevans i spørreundersøkelsen. Undersøkelsen var utviklet med forhåndsbestemte tema og tillegsspørsmål, og hadde en deduktiv tilnærming (Patton, 2015). Jeg kunne ha brukt færre spørsmål, som var og enda mer spisset mot problemstillingen: *yrkesrelevans, medvirkning og motivasjon*. Enkelte spørsmål var nok vanskelig for noen av elevene å svare på, for eksempel spørsmålet *Hvordan vil du beskrive undervisningen til en god lærer i*

yrkes/fellesfagene? Dette spørsmålet gav svar som heller ikke bidro til å belyser problemstillingen i særlig stor grad.

Aksjonsforskningsprosjektet i delstudie to hadde til hensikt å utvikle eksempler på yrkesrelevant og meningsfull undervisning. Forskningsspørsmålet kunne vært tydeligere og mer spisset dersom det hadde inkludert begrepet 'medvirkning'. Som for eksempel: *Hvordan utvikle en yrkesrelevant undervisning preget av medvirkning for elever med ulike utdanningsplaner i vg1, BA¹³ og DH¹⁴?*

I den tredje delstudien analyserte jeg føringer knyttet til yrkesopplæringen generelt, relatert til bransjens uttrykte kompetansebehov i frisørfaget. Her kunne det vært relevant å innbefatte en sammenligning av læreplanene for frisørfaget i analysen for å utvikle kunnskap om hva som var nytt i læreplanene for hele løpet i LK20. Dette var ikke mulig da læreplanene forelå kun som høringsutkast på det tidspunktet intervjuene ble gjennomført. Hensikten med delstudie tre var å få innsikt i frisørbransjens uttrykte kompetansebehov, og å drøfte hvordan frisørfagets kompetansebehov kunne ivaretas i lys av og mulighetene som ble belyst i de to første delstudiene. Derfor mener jeg at de valgte dokumentene kan ses i sammenheng og knyttes til frisørfaget.

4.7 Etiske betraktninger

Dette forskningsarbeidet er godkjent av Norsk senter for forskningsdata, NSD (prosjektnr. 42876 - Vedlegg 4). Jeg har fulgt deres retningslinjer for innsamling og lagring av data. NSD krever informert samtykke fra deltakerne i studien.

Ikke bare under datainnsamlingen, men gjennom hele forskningsprosessen, må etiske vurderinger gjøres (Silverman, 2014, s. 161). Gjennom den vitenskapelige posisjonen måtte jeg vurdere hvordan jeg på en pålitelig, troverdig og transparent måte kunne bidra til utvikling av nyttig kunnskap til forskningsfellesskapet og samfunnet (Den Nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora [NESH], 2016, s. 6). For å svare på hovedproblemstillingen ønsket jeg ulike perspektiver på yrkesopplæringen. Jeg valgte elev-, lærer- og instruktørrollene. Den vitenskapeteoretiske posisjonen gir meg tilstrekkelig svar på hvordan en yrkesrelevant opplæring erfares, og hvordan den kan videreutvikles for å imøtekomme framtidens krav til kompetanse blant fagarbeidere. I sammenheng med disse metodiske tilnærmingene har jeg møtt etiske utfordringer som kan ha påvirket deltakerne. En etisk utfordring i første delstudie som representerer elevperspektivet er om alle som deltok faktisk ønsket å være med. Når jeg presenterte undersøkelsen i klassene, var jeg tydelig på at det var valgfritt å delta. Bare 2 av de 205 som ble invitert takket nei. Det kan bety at noen har opplevd det vanskelig å si nei i en slik plenumssammenheng, hvor valget om å takke nei ble

¹³ Bygg og anleggsteknikk

¹⁴ Design og håndverk

presentert. Dette kan ha ført til at noen, som i utgangspunktet ikke ønsket å være med, likevel har følt seg tvunget. Liknende dilemma kan ha forekommet i andre delstudie. Lærerne her var også lærere i noen av klassene som representerte første delstudie. Derfor kjente de godt til prosjektet. Dette kan ha ført til at lærerne kan ha følt på tvang eller lojalitet til meg og mitt arbeid. Et eksempel er fra første fokusgruppeintervju, hvor vi innledningsvis diskuterte hverandres roller, min rolle som forsker og deres som deltakere. Her opplevde jeg at lærerne spurte meg til råds i utvikling av egen skisse til utvikling av undervisningen i egne klasser. En av lærerne spurte meg om hva som var viktig å utvikle for mitt ph.d.-arbeid. Dette førte til at jeg i plenum understreket at utviklingstemaene på deres skisser skulle tilpasset deres utviklingspotensiale, ikke mitt ph.d.-arbeid. Dersom noen hadde tilpasset eget utviklingsarbeid til mine behov, ville det ha påvirket resultatene og svekket troverdigheten. Gjennom et år hvor vi hadde jevnlig kontakt, både fysisk og digitalt, utviklet vi en form for bekjenskap som kan betegnes som kollegialt, eller vennskapelig. Dette gjorde at jeg ble ekstra bevisst på min rolle og makt, og på hvordan vårt bekjenskap ikke skulle være et hinder for deres utvikling.

En etisk utfordring i den tredje delstudien om skole og bedriftsopplæringen var knyttet til at jeg kjente til både lærerne og instruktørene som deltok. Jeg opplevde i intervjuene at de ønsket å diskutere yrkesopplæringen med meg, gjerne høre min mening. Dette tror jeg kan ha en sammenheng med at de kjente meg fra før. Her formulerte jeg tillegsspørsmål som kunne knyttes til deres bedrift. Dette opplevde jeg var nyttig for å holde fokus i intervjuet, og for at de skulle knytte svarene til egen virksomhet. Mitt forhold til informantene har jeg reflektert over i etterkant i forbindelse med etiske vurderinger omkring utvalg. Det å velge informanter som kjenner meg og min forskning fra før, informanter som er lett tilgjengelige, kan gå på bekostning av troverdigheten til resultatene og forskningens validitet. I analysearbeidet transformerer jeg som forsker førstehåndsuttalelser, altså informantenes formuleringer. En forutsetning for at transformasjonene blir gjennomført på en etisk forsvarlig måte er redelighet og konsistens i argumentasjonen, objektiv, kritisk og upartisk holdning, åpenhet, ærlighet og etterprøvable arbeidsmåte (NESH, 2016, s. 10). I den andre og tredje delstudien var informantene involvert i min tolkning av deres uttalelser og aktiviteter. Dette bidro dermed til kvalitetssikring av dataene og min tolkning av dem.

5 Sammendrag av artiklene

I dette kapittelet presenterer jeg kort sammendrag av artiklene. Fokuset er rettet mot resultatene og hvordan disse belyser artiklenes forskningsspørsmål.

5.1 Artikkel 1

Den første delstudien er en analyse av nå-situasjonen sett fra et elevperspektiv. Delstudien hadde fokus på hvordan handlingsrommet i læreplanene ble brukt som grunnlag for en yrkesrelevant opplæring rettet mot elever med ulike yrkesinteresser. Delstudien presenterte elevenes stemmer, basert på deres erfaringer og meninger om hvordan undervisning og læringsarbeid i vg1 var tilpasset deres yrkesinteresse og utdanningsplan. Forskningsspørsmålet var: *Hvordan brukes handlingsrommet i læreplanene som grunnlag for en yrkesrelevant opplæring for elever med ulike yrkesinteresser?*

Resultat. Resultatene viser at innflytelse på eget læringsarbeid er sentralt i tilretteleggingen for en yrkesrelevant opplæring. Dataene viser at en svært høy andel av elever i lange perioder ikke får arbeide etter egen yrkesplan og egne interesser. Produkter og oppgaver elevene fikk arbeide med viser at elevene i samme klasse i all hovedsak arbeider med de samme læringsoppdragene, at arbeidsoppgaver, materialer og utstyr er forutbestemt og lærerstyrt, uavhengig av elevenes yrkesplaner. Studien viser samtidig at enkelte av elevene mener at å jobbe med andre arbeidsoppgaver enn det som er tilpasset deres yrkesplan, oppleves motiverende. På EL og BA viser dataene at noen elever mente de hadde nok innflytelse og medvirkning. Dette mente de, selv om dataene i disse utdanningsprogrammene viser at alle elevene her arbeidet mye med tømring og elektrikeroppgaver, uavhengig om de skulle bli tømrere eller elektrikere.

Undersøkelsen viser at utdanningsprogrammene DH og HO ofte ble gjennomført som modulbasert undervisning. I disse utdanningsprogrammene indikerer undersøkelsen at elevene synes å ha begrensede muligheter for medvirkning og innflytelse på eget læringsarbeid. Her viser også resultatene at i faget *Yrkesfaglig fordypning*, et fag der de enkelte elevene kan bestemme hva de ønsker å fordype seg i, er opplæringen mer lærerstyrt og modulbasert enn i felles programfag.

Studien indikerer behov for en evaluering av muligheter og begrensninger når det gjelder lærernes bruk av handlingsrommet i læreplanene. En slik evaluering kunne legge grunnlaget for en konkretisering av endringsbehovene i opplæringen, og tolkning av nye læreplaner som delvis er innført (vg1 og vg2), og under utvikling (vg3) (Meld. St. 16 (2016–2017)).

5.2 Artikkel 2

På bakgrunn av resultatene fra første delstudie ble fokuset i andre delstudie rettet mot utvikling og utprøving av eksempler på yrkesrelevant og meningsfull undervisning for elever med ulike utdanningsplaner. Resultatene viser både muligheter og begrensninger for lærerne i deres arbeid med å tilpasse innholdet til elevens yrkesplaner. Den andre delstudien presenterer eksempler på hvordan undervisningen kan utvikles i et samarbeid med elevene, og hvordan elevmedvirkning kan bidra til å utnytte handlingsrommet i læreplanene slik at innholdet tilpasses den enkeltes behov.

Forskningsspørsmålet i denne artikkelen er: *Hvordan utvikle en yrkesrelevant og meningsfull undervisning for elever med ulike utdanningsplaner i vg1, BA og DH?* Handlings- og utprøvdelen består av utprøving av didaktiske eksempler.

Resultat. Resultatene kan tyde på at lærerne er bundet til læreplanene og sin egen tolkning av dem, selv om de, ifølge dem selv, ønsker å gi elevene større frihet og medvirkning i egen læring. Evalueringene og justeringene lærerne gjennomførte i forbindelse med tiltakene viser at det var avgjørende å involvere elevene i utviklingsprosessen. Elevenes tilbakemelding til lærerne på om de opplevde innholdet i undervisningen som relevant, gav en viktig pekepinn på hvor læreren var i prosessen mot egen *ønsket situasjon*. Disse tilbakemeldingene ble vurdert i lys av læreplanene og dannet grunnlag for planleggingen av veien videre. Slik kom innholdet til nytte for den enkelte elevs framtidsplaner. Eleven tilegnet seg kunnskaper som var forventet etter kompetansemålene i henhold til vg1. Jevnt over opplevde lærerne en endring fra sin *nå-situasjon* mot *ønsket situasjon*, men med ulik progresjon i utviklingen.

I evalueringen av arbeidet kom det fram at lærerne opplevde å ha endret fokus i planlegging av undervisningen. Fra å tenke generell yrkesretting, hvor undervisningen omhandlet et hvilket som helst yrke, ofte modulbasert, endret de praksis til å planlegge i samsvar til den enkeltes elevs interesser og yrkesplaner. Lærerne erfarte hvordan elevmedvirkning og elevdemokrati kan styrke yrkesrelevansen. Ifølge lærerne var dette en ny måte å tenke elevmedvirkning på. Lærerne opplevde det som litt 'skummelt' i starten, men det kom tydelig fram gjennom tiltakene at elevresponsen var viktig i utviklingen av en yrkesrelevant og meningsfull undervisning tilpasset elevenes utdanningsplaner.

Tilbakemeldingene fra lærerne var også at det ikke opplevdes som merarbeid, slik de i utgangspunktet var bekymret for, men heller som lettelse i arbeidet, fordi elevene deltok i alle prosessene. Studien presenterer et bredt spekter av muligheter og begrensninger relatert til lærernes bruk av handlingsrommet i læreplanene når det gjelder å legge til rette for og lede en motiverende og yrkesrelevant opplæring.

5.3 Artikkel 3

For å svare på siste del av hovedproblemstillingen, som omhandler arbeidslivets og samfunnets behov for fagkompetanse, er tredje og siste delstudie i avhandlingen rettet mot frisørbransjens uttrykte kompetansebehov. Studien baserer seg på funn fra de to første delstudiene, som belyste muligheter for hvordan frisørbransjens kompetansebehov kunne ivaretas i vg1. Delstudie tre belyser hva aktører i frisørbransjen ser på som viktig kompetanse for fremtiden, og hvordan bransjens uttrykte kompetansebehov kan ivaretas i opplæringens vg1, vg2 og i bedriftsopplæring sett i lys av nasjonale føringer og læreplaner for frisørfaget. Forskningsspørsmålet i artikkelen var: *Hvordan kan frisørbransjens uttrykte kompetansebehov ivaretas i framtidens yrkesopplæring sett fra et læreplanperspektiv?*

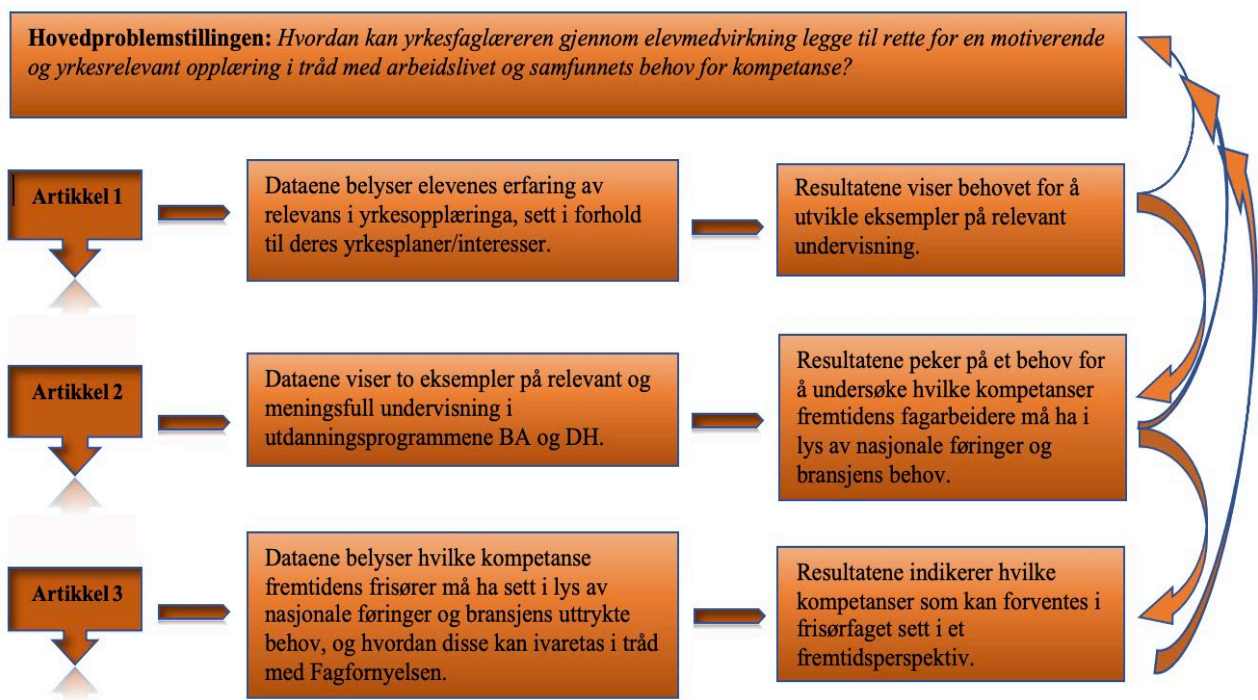
Resultat. Funnene indikerer at både instruktører og yrkesfaglærere mener *kommunikasjon og samarbeid*, samt *faglig dyktighet* er spesielt viktige kompetanser. Både lærere og instruktører var enige om at elevene allerede i vg1 burde lære dette som en del av 'enkle og grunnleggende' frisør oppgaver. Faglig dyktighet beskrives blant annet som *evne til å tenke helhet og solid dybdekunnskap* som gir en forståelse for arbeidet, samt *evne til refleksjon og kritisk tenking*. I tråd med nytt kompetansebegrep for Fagfornyelsen mente instruktørene at elever og lærlinger må lære å reflektere over egne erfaringer. De nevnte blant annet betydningen av egen fagkompetanse og av å *tenke kritisk* omkring kvalitet på eget arbeid og behovet for videreutvikling av egen praksis. I skolen var lærerne opptatt av å tilpasse opplæringen til den enkelte elev, og at elevene hadde innflytelse på eget læringsarbeid for å sikre yrkesrelevans. Instruktørene på sin side definerte yrkesrelevant kompetanse som solide basiskunnskaper med fordypning i ett eller flere fagområder, for eksempel innen hår- og hodebunnspleie, kjemi eller fargebehandling. Kommunikative ferdigheter og sosial kompetanse ble også framhevet som viktig. Instruktørene var også opptatt av at framtidens frisører må være omstillingsdyktige og fleksible i arbeidshverdagen, kunne håndtere uforutsette hendinger, tenke nytt, like utfordringer, og tilpasse seg i takt med samfunnsutviklingen. Funnene viser samsvar mellom den intenderte læreplanen, uttrykt gjennom de nasjonale føringene, og bedriftenes kompetansebehov på den ene siden. På en annen side viser funnene en tendens til manglende samsvar mellom praksis i skolen og den intenderte læreplanen. Samsvaret handler om en felles forståelse for hvilke kompetanser som er viktige for framtidens fagarbeidere. Den overordnede læreplanen (KD, 2017b) samsvarer med den intenderte læreplanen (Goodlad, 1979). I læreplanene på vg2 og vg3 Frisørfag vektlegges blant annet nysgjerrighet, skaperevne, kreativitet og selvstendighet. I tillegg blir kommunikasjon og samspill fremmet som et viktig element. Disse kunnskapene samsvarer med Fagfornyelsens nye kompetansebegrep om å mestre utfordringer og løse problemer i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner, samt evne til refleksjon og kritisk tenkning (Meld. St. 28 (2015–2016)).

6 Diskusjon av resultatene på tvers av delstudiene/artiklene

I dette kapittelet diskuteres resultater fra delstudiene relatert til den overordnede problemstillingen i mitt doktorgradsarbeid, hvordan yrkesfaglæreren gjennom elevmedvirkning kan utvikle en motiverende og yrkesrelevant opplæring i tråd med arbeidslivet og samfunnets behov for kompetanse.

Gjennom elevstemmene, lærerstemmene og instruktørstemmene gir de empiriske resultatene indikasjoner på hvordan opplæringen erfares av en gruppe elever, og hvordan undervisningen kan gjennomføres for å tilrettelegge en yrkesrelevant opplæring. Kapittelet gir eksempler på hvordan en yrkesrelevant opplæring i tråd med nasjonale føringer og læreplaner etter fagfornyelsen i vg1 FBIE og vg2 Frisør kan ivareta behovet for kompetanse i et bransje- og samfunnsperspektiv. Til slutt drøftes resultatene i lys av et behov for videreutvikling i en framtidig yrkesopplæring.

Figur 13: Hovedfokus og resultater i avhandlingens tre delstudier



6.1 Elevenes erfaringer med medvirkning og involvering

Spørreundersøkelsen i første delstudie viste at mange elever erfarte vg1 som lite eller ikke relevant for deres videre utdanning, til tross for at en svært høy andel av elevene hadde bestemt seg for hvilket yrke de ønsket å utdanne seg til, før eller i løpet av vg1. Resultatene viser at elevene hadde liten innflytelse på læringsoppgavene og innholdet i opplæringen. Til tross for store rom for individuell tolkning av læreplanene, kan dette tyde på at innhold og arbeidsmåter i elevenes læringsarbeid ofte var forutbestemt av lærerne. Dette støttes også av tidligere forskning (Dahlback et al., 2011, 2018, 2019; Dæhlen et al., 2008; Hiim, 2015; Hovland, 2015), og er i strid med nasjonale føringer hvor tilpasset opplæring, elevenes utvikling av dybdekunnskap og tidlig spesialisering blir framhevet som sentralt (KD, 2016).

Noen elever syntes det var greit at lærerne bestemte hva de skulle gjøre, og mente at det var lærerens jobb å planlegge innholdet i skolehverdagen. Elever på BA og EL sa at de hadde innflytelse og medvirkning på egne læringsoppgaver til tross for at undersøkelsen viste at undervisningen bar preg av et lærerstyrt innhold ved at elevene gjorde de samme læringsoppgavene uavhengig av hvilket yrke de utdannet seg til. Yrkene i disse utdanningsprogrammene har muligens en klarere sammenheng med hverandre enn for eksempel i DH, hvor yrkene er svært ulike. Dette kan bety at elevene i BA og EL ser nytteverdien av å ha kunnskap om andre yrker i utdanningsprogrammet. Dersom elevene gjennom lærerstyrt undervisning får være med på å bestemme noe innenfor gitte rammer, kan dette oppleves som meningsfylt, fordi eleven skaper mening innenfor en konkret kontekst. Det kan også tenkes at noen elever ikke har en klar oppfatning av hva som er relevant å lære på vg1 og hvilke kunnskaper bedriftene og/eller samfunnet har behov for. Sett i lys av Habermas' tanker om deliberativt demokrati må eleven ha en reell mulighet til innflytelse og diskusjon, slik at opplæringen tilpasses elevens individuelle behov, og slik at han/hun utvikler eierskap og ansvar for sine valg (Eriksen & Weigård, 1999, s. 167). Deliberativt demokrati handler, slik jeg forstår det, om at det individuelle må tas på alvor og utvikles gjennom deltakelse og diskusjon, at det derfor ikke finnes en vei mot læring som passer for alle. På den måten kan deliberativt demokrati også bidra til å utvikle motivasjon.

6.1.1 Behovet for generell eller spesifikk kompetanse

Resultatene på DH og HO kan tyde på at elevene ikke opplever 'smakebitpedagogikk' eller modulbasert undervisning som relevant, spesielt dersom de har bestemt seg for et yrke. Resultatene fra denne studien støttes av tidligere forskning som viser at når undervisningen blir presentert i moduler, og elevene lærer litt om mange yrker, oppleves dette som mindre relevant og interessant (Aspøy et al., 2017; Bødtker-Lund et al., 2017; Dahlback et al., 2011, 2018; Deichman-Sørensen et al., 2012; Sylte, 2017; Vibe et al., 2012). I utdanningsprogrammene DH og HO viste undersøkelsen at elevene hadde begrensede – og i noen tilfeller ingen – muligheter for medvirkning og innflytelse på eget

læringsarbeid. I DH er yrkene svært forskjellige. Det er derfor store forskjeller på hvilken kompetanse som er relevant for de ulike yrkene. Det kan dermed være vanskelig å finne fellestrekk mellom yrkene, noe som kan tvinge fram en lærerstyrt undervisning og påvirke elevenes motivasjon. Bredden i vg1 og yrkenes forskjellighet er helt klart en utfordring for lærerne og deres arbeid med å skape en yrkesrelevant opplæring for alle elevene i henhold til de nasjonale føringene (KD, 2016). Til tross for at FBIE er blitt smalere etter Fagfornyelsen enn det tidligere utdanningsprogrammet DH, fører det fortsatt fram til seks svært ulike yrker. Dette kan være utfordrende for læreren når han/hun skal yrkesrette og drive en yrkesrelevant opplæring tilpasset elevens interesser eller yrkesplan.

Ifølge teori om motivasjonsregulering befinner elever som ikke har innflytelse på eget læringsarbeid seg i amotivert eller demotivert regulering. Det betyr at eleven ikke har påvirkningsmuligheter eller autonomi når det gjelder innholdet i undervisningen, og arbeider med læringsoppdrag som ikke samsvarer med deres yrkesplan og interesser. I denne sammenheng kan det tenkes at eleven beveger seg fra amotivert til ekstern eller ytre regulering, noe som betyr at motivasjonsfaktoren er avhengig av sluttresultatet, som kan være å gjennomføre vg1 (Deci & Ryan, 2017, s. 193). Dersom elevene blir involvert i planlegging av innhold, kan de muligens bevege seg fra demotivert til identifisert og/eller integrert regulering, men det krever at eleven har reell innflytelse i læringsarbeidet. Dette støttes av forskning som hevder at tilrettelegging av undervisningen i tråd med elevenes læringsbehov kan øke deres læring (Nordenbo et al., 2008, s. 61; Aarkrog og Bang, 2013). Dette kan også knyttes til deliberativ kommunikasjon, hvor elevene gjennom diskusjon og dialog med lærer skaper mening i sitt læringsarbeid. Slik kan det utvikles en felles forståelse mellom lærere og elever for innhold, planer og mål som er tilpasset elevene på en måte som gjør at de ser nytteverdien av det de lærer (Englund, 2010, s. 28; Eriksen & Weigård, 1999, s. 167).

6.1.2 Lærernes syn på læreplanens rom for yrkesdifferensiering

Ifølge Deci og Ryan (1985, 2018) er det ikke læreren sin oppgave å motivere elevene, men å legge til rette for at de kan utvikle motivasjon. Gjennom autonomi og involvering i eget læringsarbeid er sjansen for at elevene ser sammenheng mellom innhold og yrkesplaner eller interesser betraktelig større (Bødtker-Lund et al., 2017; Dahlback et al., 2018, 2019; Hansen & Haaland, 2015a).

Resultatene kan tyde på at lærerne i andre delstudie synes det er vanskelig å tolke og bruke handlingsrommet som ligger i læreplanene. Et eksempel er hentet fra en samtale mellom meg og en lærer i andre delstudie. Lærer: «Jeg er så heldig at jeg underviser i PTF¹⁵, men når jeg snakker med

¹⁵ Etter fagfornyelsen YFF

elevene, er det mange som sier det er kjedelig, fordi de må jobbe mye med noe som de ikke er interessert i.» Jeg: «Hvorfor må de det?» Lærer: «Det må de for å følge læreplanen i faget.» Dette kom også til uttrykk gjennom samtaler i fokusgruppen, og er et eksempel på at læreren må forklare sammenhengen mellom innhold og nytteverdi for at det skal gi mening for elevene. Dette kalles ifølge Deci og Ryan (2017) identifisert regulering, der lærer for eksempel ser nytteverdien av noe i pensum som ikke er åpenbart for eleven. Her kan lærerens didaktiske kompetanse ha betydning for å skape helhet og sammenheng mellom elevens læringsbehov og innholdet i opplæringen. Lærerne som deltok i andre delstudie gav uttrykk for at de opplevde kompetansemålene åpne og generelle, dessuten lite konkrete og vanskelige å forstå. Likevel var de opptatt av å «komme gjennom» målene, som de uttrykte det. Hva lærerne la i det å «komme gjennom» målene er uklart, og noe denne undersøkelsen ikke gir klart svar på, men det kan ha å gjøre med ressurser som tid, lærerkompetanse, mangel på samarbeid om lokale tilpasninger, eller kort og godt forståelsen av handlingsrommet.

Disse resultatene kan ses i sammenheng med undersøkelsen som ble gjennomført i tilknytting til implementeringen av utdanningsreformen i Skottland, *Curriculum for Excellence*, hvor undersøkelsen fokuserte på lærerens handlingsfrihet og tro på egne kunnskaper, og mulighetene for tilpasset opplæring innenfor læreplanene og de nasjonale føringene. Der kom det fram at lærerne var mer opptatt av å «få jobben gjort» enn å ha fokus på innhold i undervisningen (Biesta et al., 2015). Det er også sannsynlig at lærernes tolkninger av kompetansemålene er ulike, noe som skaper forskjellig innhold i det samme utdanningsprogrammet. Dette støttes av en undersøkelse om elevers møte med yrkesfaglig utdanning, som viser store forskjeller mellom skoler og lærere i tolkingen av handlingsrommet når det gjelder å legge til rette for en yrkesrelevant opplæring (Sandal & Smith, 2012).

Gjennom samtaler kom det fram at noen av lærerne opplevde det som tidkrevende å yrkesrette undervisningen til den enkeltes elevs yrkesplan. Begrunnelsen var blant annet manglende lærerkompetanse innen yrker i utdanningsprogrammet. Det enkle, og kanskje tryggeste, var å relatere undervisningen til det yrket lærerne selv hadde utdanning i. Dette er interessant når autonomi, medbestemmelse og involvering krever at eleven selv bidrar i planlegging av egen læring, og dermed overtar deler av planleggingen og arbeidsoppgavene fra læreren. Det kan bety at læreren er usikker på egne evner til å håndtere at elevene skal arbeide med ulike læringsoppgaver eller elevens innsats og evne til å håndtere det som kreves for å medvirke og ta ansvar for egen læring. En av lærerne i fokusgruppen uttalte at elevene ikke evnet å se hvilke kunnskaper de trengte for å komme gjennom utdanningen. Dette utsagnet kan tyde på at læreren ikke trodde at elevene kunne klare dette, eller at eleven ikke hadde kontroll på hva som var viktig å lære. Når det gjelder lærerens muligheter og begrensninger for å yrkesrette undervisningen, slik at den blir yrkesrelevant for den enkelte elev, ser det ut til at elevgruppen opplever ulike hensyn og behov. Dette kan utfordre spenningsfeltet mellom

det som er yrkesrelevant, det som motiverer, og det som er mulig sett i forhold til tilgjengelige ressurser lærerne har til rådighet.

I Artikkel 2, der lærerne utviklet eksempler på relevant undervisning, involverte alle lærerne i aksjonsforskningsdelen elevene i sin planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisning og læringsarbeid. Lærerne uttrykte begeistring over elevenes engasjement, arbeidsinnsats og evne til å ta ansvar for egen læring. Dette gjaldt både i prosessene og i sammenheng med læringsresultatene. Elevene knyttet læringsoppdrag og innhold til deler av eller hele kompetansemål, og viste tydelig at de hadde både evne til og engasjement for å jobbe selvstendig. Til tross for positive erfaringer viste lærerne usikkerhet på om dette var i samsvar med kompetansemålene. De var skeptiske til å involvere elevene på denne måten i det didaktiske arbeidet i skolehverdagen: «Dette har jo vært et prosjekt som du [forsker] har hatt ansvar for, men det å gjøre det i egen hverdag er noe annet, for da står jeg med ansvaret selv. Da er det tryggere å forholde seg til læreplanen.» Slike utsagn kan tyde på at lærerne mente det ikke var i tråd med læreplanen å gi elevene muligheten for å arbeide med forskjellige læringsoppgaver. Åpne og generelle kompetansemål og formuleringer i læreplanene betinger kanskje at lærerne har større forståelse for handlingsrommet og mulighetene læreplanene gir for å ivareta elevenes ulike læringsbehov. På en annen side kan denne forståelsen ha sammenheng med utsagnet der min involvering blir nevnt som et argument for muligheten knyttet til gjennomføring av et slikt prosjekt i egne klasser. I samtale med en lærer på DH kom det tydelig fram at hun opplevde det som vanskelig å imøtekomme elevenes ulike yrkesinteresser da hun hadde utdanning og erfaring som formgivingslærer med blomster og søm som sine spesialområder.

Ifølge DH-lærer er frisørfaget det yrket som flest elever velger. Denne læreren uttrykte frustrasjon over at hun ikke hadde frisørfaglige ressurser på skolen som kunne ivareta frisørfaget. I gjennomføringen av utviklingsarbeidet i andre delstudie uttrykte læreren nytteverdien av å ha tilgang til en større bredde av lærerkompetanse. Under gjennomføringen av tiltakene i DH-klassen valgte elevene yrker som frisør, hvor jeg bidro med min kompetanse, blomsterdekoratør og interiør, hvor DH-læreren bidro med sin kompetanse, dessuten en keramiker og en miljøarbeider. Miljøarbeideren hadde spesielt ansvar for elevene som ønsket å arbeide mot barne- og ungdomsarbeiderfaget, et kryssløp til utdanningsprogrammet HO. Tilsammen var vi fire lærere med ulik yrkeskompetanse. I samtale med DH-lærer uttrykte hun begeistring etter denne dagen og sa blant annet: «Tenk om jeg hadde hatt tilgang til så mange yrkesfaglige ressurser hele tiden». Den positive opplevelsen DH læreren uttrykte etter denne dagen kan være basert på at det var større lærertetthet i klassen, og at hun derfor opplevde at elevene ble fulgt opp bedre enn hun kunne gjort dersom hun var alene som lærer

sammen med klassen. I den sammenheng kan det tenkes at mangel på yrkesfaglig breddekompetanse på skolen kan være et hinder for tilrettelegging av en yrkesrelevant opplæring.

I utvikling og utprøvd delen av ph.d.-arbeidet viste lærerne usikkerhet om hva elevmedvirkning innebar. Hva og hvor mye skulle eleven bestemme? Spørsmål fra lærer ved fokusgruppemøte: «Skal eleven også bestemme hva som skal vurderes, og skal eleven gjøre læringsoppgaver basert på det han/hun har lyst til?» En annen lærer sa det slik: «Hvordan skal jeg som lærer kunne tilpasse undervisningen til hver og en elev når muligheten for at ingen av elevene har samme yrkesplan er stor, og utdanningsprogrammet har ca. 50 ulike yrker? Hva forventes det egentlig av oss lærere?» Det syntes som om lærerne tolket og brukte læreplanen i planlegging av sin undervisning, men at elevene ikke i særlig grad var involvert i dette arbeidet. Det kan forstås slik at lærerne oppfatter at en yrkesrelevant undervisning med individuelle planer bør utvikles av læreren til hver elev i klassen, og ikke sammen med eleven. Dersom dette stemmer, er det ikke vanskelig å forstå at lærerne mener det kan være et krevende arbeid.

Flere av lærerne uttrykte at det å involvere elevene opplevdes som å «miste kontrollen». Utsagn som «de evner ikke til å tenke hva de trenger av kunnskap» kan tyde på at læreren mener at eleven trenger lærerens hjelp til å planlegge læringsarbeidet. Lærernes opplevelse av å miste kontrollen kan indikere at de er usikre på sin handlingsfrihet, sin kunnskap og sine muligheter for å utøve skjønn i læringssituasjonen. Dersom dette er i tilfelle, er det i tråd med Biestas (2015) forskning, som antyder at lærerne var mindre opptatt av langsiktige mål og nytteverdien av det elevene lærte, og at evnen til å utøve skjønn på en pedagogisk måte er sentralt for å sikre god undervisning. Dette kan bety at lærere som ikke bruker handlingsfriheten i læreplanene kan begrense elevenes muligheter for å få en yrkesrelevant opplæring. Det kan også tenkes at læreren mener at planleggingsarbeidet, inklusiv valg av elevenes konkrete læringsoppgaver, er en del av lærerjobben, i tråd med elevens utsagn innledningsvis i dette kapitlet. Dette utsagnet viser at elevene hadde ulike behov for å medvirke i utformingen av eget læringsarbeid.

Relatert til nytt kompetansebegrep er refleksjon og kritisk tenkning sentralt i all utdanning. Som lærer skal en utfordre elevene gjennom for eksempel involvering og medvirkning til å reflektere rundt og ta stilling til hva de vil lære gjennom eget læringsarbeid (Meld. St. 28 (2015–2016), s. 21). Denne avhandlingen viser at åpne og generelle kompetansemål kan skape frustrasjon og usikkerhet hos lærerne. Lærerne planlegger undervisningen basert på sin tolkning av målene, uten at tolkningen baseres på elevenes yrkesinteresser. Resultater fra denne studien kan tyde på at undervisningen er for generell til å engasjere hele klassen, noe som kan gi begrensninger og færre muligheter for yrkesrelevant opplæring. Dette kan føre til at vi utdanner fagfolk som ikke har den kompetansen bransjen og samfunnet har behov for. Kvaliteten på faglig arbeid kan dermed svekkes (Bødtker-Lund et al., 2017, s. 7; Hansen & Haaland, 2015b; Nyen & Tønder, 2012; Rokkones et al., 2018). Lærernes

manglende tilgang til yrkesfaglig kompetanse i hverdagen, for veiledning av elever med ulike yrkesplaner, kan også virke begrensende for å få til en opplæring i tråd med intensjonen om en yrkesrelevant opplæring (KD, 2016).

Lærernes kunnskap om læreplananalyse og evne til å konkretisere kompetansemålene relatert til elevenes yrkesinteresser kan gjøre opplæringen mer fleksibel, og kan bidra til at læreren ser flere muligheter og færre begrensninger. Det kan være viktig for å imøtekomme intensjonen om en yrkesrelevant opplæring ikke bare i et elevperspektiv, men også i et bedrifts-, bransje- og samfunnsperspektiv. Gjennom samtaler med lærerne i utviklings- og utprøvingsdelen av ph.d.-arbeidet kom det fram at de var svært opptatt av at elevene skulle oppleve undervisningen som meningsfull og givende, men at de på den andre siden ville «gjøre jobben skikkelig». Dette kan forstås slik at lærerne opplevde seg skviset mellom sin forståelse for innholdet i kompetansemålene, som de knyttet til det å «gjøre jobben skikkelig», og elevenes yrkesplaner, interesser og motivasjon for læring.

Sett i et framtidsperspektiv, hvor utvikling av evne til refleksjon, kritisk tenking og læring gjennom dybdelæring er sentralt, er det vanskelig å se hvilken nytte elevene vil ha av å lære litt om flere yrker de er mer eller mindre interessert i (Meld. St. 28 (2015–2016)). Å måtte lære litt om ulike yrker resulterer kanskje i større grad til overflatelæring enn dybdelæring. Det kan begrense muligheten for at elevene skal kunne utvikle kompetanse i henhold til nytt kompetansebegrep, som kanskje krever at eleven har muligheter til å fordype seg i sitt interesseområde over tid, og er aktivt med i planlegging, gjennomføring og vurdering av læreprosessen. For å imøtekomme innholdet i kompetansebegrepet mener jeg lærernes kompetanse og ressurser som tid, rom og tilgang på ulike yrkeskompetanse i lærerstaben kan være sentrale elementer.

6.1.3 Samarbeid mellom lærere og elever om yrkesrelevant undervisning

Eksemplene som ble utviklet i andre delstudie viser at lærerne behersket å legge til rette for og lede en yrkesrelevant opplæring. Ved å bruke handlingsrommet i læreplanene tilpasset lærerne undervisningen til elevenes yrkesplaner og læringsbehov. Elevene ble involvert i planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisningen. En utfordring lærerne møtte var at ikke alle elevene hadde en klar yrkesinteresse, men ønsket å stifte bekjentskap med forskjellige yrker i løpet av vg1. Relevans og nytteverdien for disse elevene krevde et annet innhold enn for de elevene som hadde en yrkesplan og klare tanker om veien videre (Hovland, 2015).

Lærerne i utviklings- og utprøvingsdelen av doktorgradsarbeidet hadde klare tanker om hva de ville utvikle. Felles for lærernes ønsker var at de ville utvikle seg for å gjøre undervisningen mer

motiverende og yrkesrelevant for elevene. De var opptatt av elevmedvirkning og at elevenes skulle trives. Et eksempel fra DH viser hvordan elevmedvirkning ikke nødvendigvis betyr at læringsarbeidet blir yrkesrelevant. En av elevene hadde bestemt seg for å bli frisør, men måtte likevel sy kjole. Jeg spurte læreren hva hun tenkte om relevansen av dette til frisøryrke. Læreren svarte at eleven var veldig motivert for å sy kjole, og mindre for å arbeide med frisørrelaterte oppgaver, siden hun likevel skulle arbeide med det senere. Mitt neste spørsmål var hvilke tanker hun gjorde seg omkring frisørbransjens behov relatert til den kunnskapen elevene burde sitte igjen med etter vgl. Her svarte læreren at dersom hun skulle ta eleven på alvor og drive en interessedifferensiert undervisning, måtte elevene få arbeide med det de hadde lyst til, uavhengig om det var knyttet til yrket de skulle utdanne seg til eller ikke. Hun avsluttet med: «Det er bedre at elevene får jobbe med det de vil og kommer på skolen, enn at de slutter». Et interessant spørsmål er hvorfor eleven med et klart yrkesmål ikke ønsker å arbeide med frisørfaget på skolen. Her handler det kanskje om at kvaliteten på frisørarbeidet eleven hadde muligheter for å utføre på skolen ikke ble godt nok til at elevene opplevde faglig utvikling og motivasjon. Skolen hadde tilgang til et verksted som var laget som en «frisørsalong», men læreren hadde ikke kompetanse innen frisør, noe som kan ha en betydning for elevens motivasjon i å jobbe med frisørrelaterte oppgaver. Her kunne læreren muligens jobbet mer for å bevisstgjøre elevene på betydningen av at de relaterte læringsarbeidet til egen yrkesinteresse, for å bli så god som mulig før de skulle begynne som lærling i bedrift. I dette tilfellet kunne muligens et tett samarbeid mellom skole og bedrift være en aktuell løsning.

Noen av lærerne ønsket å involvere elevene, andre ønsket å arbeide mer på tvers av ulike yrkesfag og lærerteam. I større eller mindre grad var lærerne bevisste sitt utviklingspotensial med tanke på yrkesrelevant undervisning, men alle var i tvil om hvordan de skulle sikre måloppnåelse i henhold til læreplanen. Det viste seg at lojaliteten til «å gjøre jobben skikkelig» var svært stor hos lærerne, noe de knyttet til om kompetansemålene var gjennomført. Det betyr at skal vi gå fra nå-situasjon til ønsket situasjon, så kreves et tett samarbeid mellom lærer og elev. Læreren trenger tilbakemelding på sin undervisning fra elevene for å sikre at undervisningen oppleves relevant og nyttig for den enkelte, og at undervisning og læringsarbeid drøftes i lys av innholdet i læreplanene.

Tilbakemelding på hva som er bra og hva som eventuelt bør endres eller justeres er avgjørende for at læreren kan tilrettelegge for en yrkesrelevant og motiverende undervisning. Disse funnene støttes av forskning som viser at lærernes bevissthet om egen handlingsfrihet og deres bruk av pedagogiske diskusjoner i ulike fora kan påvirke deres tro på egen kompetanse. Dette kan i sin tur bidra til at de utnytter den handlingsfriheten som ligger i læreplanene (Biesta et al., 2015; Helleve et al., 2018; Toom et al., 2015).

6.1.4 Elevmedvirkning og kvalitet i undervisningen

Resultatene fra første delstudie i ph.d.-arbeidet indikerer at dersom elevene skal oppleve det de lærer på skolen som relevant og nyttig, må de i større grad bli involvert og tatt på alvor i forhold til sine læringsbehov. De kan for eksempel delta i planlegging, gjennomføring og evaluering av innholdet i undervisningen og eget læringsarbeid (Deci & Ryan, 2017). At elevene får stor innflytelse på eget læringsarbeid, kan gi positive følger for deres utvikling av kompetanse som yrkesutøvere. Å ha stor grad av innflytelse handler om å ta ansvar for egne valg, både gode og mindre gode. Dette støttes av aktuell teori, som hevder at autonomi og medvirkning er sentralt for å opprettholde motivasjon for læring (Deci & Ryan, 2000; Keller, 2010; Ryan & Deci, 2017). Konsekvensen av manglende involvering og yrkesrelevans kan bli demotivasjon og i ytterste konsekvens frafall (Dahlback et al., 2011; Hiim, 2015a; Martinsen, 2014).

Lærerne som deltok i den andre delstudien opplevde elevenes involvering som positiv for egen utvikling som lærer. Tilbakemeldingene fra elevene på undervisningen og dens innhold var konstruktive, og resulterte i gode refleksjoner rundt den didaktiske tilretteleggingen og ledelsen av elevenes læreprosesser. Tilbakemeldingen la grunnlag for justering og endring av både innhold og didaktikk i klassene deres. Den bidro også til lærernes refleksjon over økt kunnskap om det profesjonelle handlingsrommet. De oppdaget hvilke muligheter som ligger i læreplanenes handlingsrom (Biesta et al., 2015; Helleve et al., 2018; Toom et al., 2015). Det kom tydelig fram underveis i utviklingsprosessen at det var mulig å utvikle en yrkesrelevant opplæring i samarbeid med elevene. Spørsmålet er om det lar seg gjennomføre i en vanlig skolehverdag. Lærerne som var med, hadde 'tillatelse' til å gjennomføre det de måtte ønske fra ledelsen. De hadde avsatt tid til fokusgruppeintervjuer som, ifølge resultatene fra gjennomføringsdelen, var viktige for lærernes læring og deres utvikling av en yrkesrelevant undervisning. Lærerne hadde også avtalt involvering av andre tilgjengelige lærere med forskjellig yrkeskompetanse for å kunne ivareta bredden av yrker så godt som mulig. I tillegg var jeg tilgjengelig som veileder og medarbeider i klassene så lenge utprøvingene pågikk. Disse elementene kan ha bidratt til at lærerne opplevde situasjonen positivt, og at det er mulig å tilrettelegge for en yrkesrelevant undervisning når ressurser settes inn. Utfordringene ligger muligens i å finne arbeidsmåter som gjør slik opplæring mulig i skolehverdagen, eventuelt i samarbeid med bedrifter og/eller andre skoler.

6.2 Kompetansebehov i et framtidig perspektiv

I lys av Fagfornyelsen, som fremdeles er i implementeringsfasen, er det interessant å se resultatene fra de to første delstudiene i sammenheng med frisørbransjens uttrykte kompetansebehov og framtidens yrkesopplæring, slik den beskrives i de nye læreplanene. Fagfornyelsen er ikke en ny reform selv om læreplanene og fagene fornyes, og erfaringene fra de to første delstudiene er derfor aktuelle også etter Fagfornyelsen, og kan brukes for å vurdere hvordan yrkene kan ivaretas i yrkesopplæringen. Utfordringene å få til yrkesrelevans er den samme etter som før Fagfornyelsen, siden vg1 fremdeles rekrutterer til mange yrker og elevgruppens sammensetning i hovedsak er lik.

I St.meld. nr. 30 (2003–2004), grunnlaget for LK06, er elevenes muligheter for elevmedvirkning et satsningsområde. Dette betyr at elevene har rett til å bli hørt. Det skal, i større grad enn tidligere, gis rom for handlingsfrihet, tillit og ansvar for lærere, elever, instruktører og lærlinger. I overordnet del av læreplanen, som ble tatt i bruk høsten 2020, beskrives et av hovedformålene for norsk utdanning, nemlig at elevene og lærlingene skal lære å reflektere og tenke kritisk, og «dei skal ha medansvar og rett til medverknad» (KD, 2017b; Opplæringslova, 1998, § 1-1). Frihet, selvstendighet og demokratisk medvirkning betegner grunnlaget for en helhetlig utdanning og et faglig fundament i yrkeslivet. Skole og bedrift skal i samarbeid bidra til elevenes utvikling av en helhetlig kompetanse som er relevant for elevens, yrkets, bransjens og samfunnets behov (Meld. St. 28 (2015–2016), s. 13).

Resultatene fra tredje delstudie viser at bedriftene framhever dybdekompetanse som en viktig del av framtidens kompetanse i frisørfaget. Det poengteres samtidig at dagens YFF ikke er i samsvar med bransjens behov. Her påpekes det blant annet at problemløsning og årsaksforståelse er en viktig kompetanse, og at dette må ses i sammenheng med refleksjon over og vurdering av kvalitet på eget arbeid og egen kompetanse. En av instruktørene sa det slik: «Elevene og lærlingene må lære å reflektere over hvorfor resultater ikke blir som planlagt, og tenke gjennom hvorfor det skjedde, og hva som kan gjøres for å rette opp eventuelle feil.» Dette ble etterlyst, og ifølge en av instruktørene var dette *en mangelvare* i dagens opplæring. De pekte videre på at denne typen refleksjoner var nødvendig for at framtidens fagarbeidere kunne bidra til en konkurransedyktig og bærekraftig utvikling i frisørfaget. Det var et tydelig samsvar mellom bransjens uttrykte kompetansebehov, det nye kompetansebegrepet og andre nasjonale føringer for yrkesopplæringen, under forutsetning av at innholdet ble knyttet til frisørfaget.

Lærerne som ble intervjuet i tredje delstudie var opptatt av å se og lytte til elevens ønsker, både i forhold til personlige og faglige utfordringer. Instruktørene på sin side mente at elevene ikke var godt nok forberedt på det som møtte dem i arbeidslivet, og tidlig burde lære seg arbeidslivets forventninger. Her poengterte instruktørene at noen elever ikke turte å snakke med kunder, og hevdet at kommunikasjon ikke ble vektlagt i stor nok grad på skolen. Dette var lærerne uenige i, og mente at

kommunikasjon var sentralt i undervisningen på skolen. Resultatene viste at lærerne og instruktørene i stor grad hadde lik forståelse for hva som er viktig at elever og lærlinger lærer for å møte framtidens kompetansekrav. Her pekte begge parter på at generell kompetanse som kommunikasjon, samarbeid, refleksjon over eget arbeid og fleksibilitet vil ha særlig betydning for framtida yrkesutøvere. Dette er også i tråd med sentral forskning (Hiim, 2013, s. 49). Ifølge både lærere og instruktører blir kommunikasjon ansett som en nøkkelkompetanse i faget. Her kan det stilles spørsmål ved *hvordan* kommunikasjon blir vektlagt. Er det undervisning *om* kommunikasjon og samarbeid, eller er det undervisning *gjennom* kommunikasjon og samarbeid, relatert til utøvelse i yrket. Det kan være store forskjeller på om elevene lærer sentrale temaer på yrkenes premisser eller får generell opplæring. Det kan tenkes at kommunikasjon ble vektlagt i opplæringen i skolen, men ikke relatert til yrker og arbeidslivets konkrete kompetansebehov, slik instruktørene ønsket. Videre framhevet begge partene samarbeid, fleksibilitet, faglighet og sosial kompetanse som viktige kompetanser. Resultatene viste at det kan være ulik forståelse av føringene og innholdet i kompetansemålene for frisør opplæringen, siden instruktørene, på tross av enighetene om hvilke temaer som var viktig for framtidige frisører, mente at elevene langt fra hadde lært nok før de begynte som frisørlærlinger.

Sett i sammenheng med Dewey (1938) dannes og utvikles mennesket gjennom demokratisk deltakelse og kommunikasjon, men disse verdiene må settes i spill i skolens hverdag. I lys av deliberativt demokrati vil undervisningen foregå *gjennom kommunikasjon og reell elevmedvirkning*, noe som betyr at elevene lærer når de er aktive, involverte og har stor grad av innflytelse på eget læringsarbeid (Dewey, 1960, s. 100). Det gjelder ikke minst Deweys omtale av dialogisk etos. Her er dialogen et virkemiddel for å skape forståelse og mening.

Resultatene i avhandlingen viser at kommunikasjon blir fremmet som en viktig kompetanse både i skole- og bedriftsperspektiv. Hva som er «gode kommunikative ferdigheter» oppfattes ulikt. Det er derfor viktig at fagfornyelsen bidrar til å klargjøre hva som ligger i begrepet *kommunikativ kompetanse*, og hvordan dette kan læres på best mulig måte. I denne sammenheng knytter jeg kommunikasjonen til det å lære å kommunisere gjennom reelle situasjoner. Det handler ikke om å bli fortalt eller undervist i kommunikasjon, men om deltagelse, involvering, medvirkning, inkludering og gjensidig respekt i et fellesskap. Ut fra et Habermas-perspektiv handler dette om kommunikative handlinger i et deliberativt demokrati (Habermas, 1981/1999).

Bedriftene er, ifølge instruktørene, opptatt av at elevene skal utvikle solid grunnleggende kompetanse gjennom de to første årene i skole, før de begynner som lærling. Kompetanser som kan anses som «selvfølgelige» i frisørfaget blir i undersøkelsen vektlagt. I tillegg til kommunikasjon,

samarbeid og annen ikke-frisørspesifikk kompetanse som nevnt i forrige avsnitt, etterspør bedriftene grunnleggende yrkesspesifikk kunnskap og kompetanse innen for eksempel fargekjemi og ernæring, og knytter disse opp til årsaksforklaring og begrunnelseskunnskap. Bedriftene ønsket at elevene skulle forstå og kunne begrunne arbeidet sitt. De mente elevene burde utvikle kunnskap som gjorde dem i stand til å forklare for eksempel hvorfor en farge ikke ble som planlagt, og hvordan ernæring kan påvirke hår og hud. Nødvendig, men avansert kunnskap i frisørfaget mente bedriftene elevene kunne lære etterhvert. De mente for eksempel at elevene kunne utvikle kreativitet, kompliserte frisyre og fargebehandlinger når de grunnleggende kunnskapene var på plass (Hiim, 2013).

6.3 Veksling mellom læring i skole og bedrift

Resultatene fra avhandlingens tre delstudier, som presenteres i de tre artiklene avhandlingen bygger på, viser at hovedutfordringen ved å drive en yrkesrelevant og framtidsrettet opplæring kan være manglende forståelse og/eller ulik oppfatning av mulighetene i læreplanenes handlingsrom. Det gjelder ikke minst hvilket innhold som er relevant for bedriftene og bransjen. I Artikkel 3 stiller jeg spørsmålet om den norske helhetlige yrkesopplæringen, den såkalt 2+2-modellen, bør gjøres mer fleksibel, og la bedriftene bli naturlige læringsarenaer også i fagopplæringens to første år i skole. Meningen er at samarbeid mellom skole og bedrift skal bidra til helhet og sammenheng i opplæringen, mens det kan synes som om opplæringen utvikles gjennom to adskilte læringsarenaer. Dette er i tråd med både norsk og internasjonal forskning, som peker på at et bedre sammenheng mellom skole og bedrift er et viktig element for å øke motivasjonen, yrkesrelevansen og sammenhengen i utdanningen (Gessler, 2017; Hiim, 2015; Louw, 2017). Både lærerne og instruktørene mente at et samarbeid mellom disse opplæringsarenaene kunne være nøkkelen til mer yrkesrelevant opplæring. Ifølge KD (2018) er et samarbeid mellom disse arenaene en forutsetning for en yrkesrelevant framtidsrettet opplæring. Kort sagt peker føringene for norsk yrkesutdanning på en solid fagopplæring. Den skal være tuftet på en demokratisk tradisjon tilpasset den enkeltes behov. Mitt doktorgradsarbeid antyder derimot at intensjonene ikke stemmer helt overens med virkeligheten i fagopplæringens første to år i skole.

I arbeidet med den pågående fagfornyelsen er det viktig at erfaringer fra Reform LK06 kan bidra til å utvikle kvalitet i alle ledd i yrkesutdanningen. Det er nødvendig dersom vi skal imøtekomme framtidens kompetansekrav i samfunn og arbeidsliv. Elevene kan for eksempel lære kommunikasjon og samarbeid gjennom autentiske situasjoner i bedrift. Dette er i tråd med nyere forskning, som er gjennomført i Mediagrafikerfaget (Aakernes, 2020). Teoretisk kunnskap innen fargekjemi og ernæring kan læres på skolen, gjennom eksperimentering og testing, med påfølgende praksis i bedrift. Slik kan disse arenaene utfylle hverandre på områder som de ikke samarbeider om i dag. En slik organisering krever at begge opplæringsarenaene er med i planlegging, gjennomføring og evaluering, slik at

progresjonen blir god i en helhetlig opplæring. Muligens kunne den finske modellen for opplæring, med behovsrettet fordeling mellom skole og bedrift, bidratt til mer helhet og sammenheng i utviklingen av elevenes yrkeskompetanse (Rintala & Nokelainen, 2019).

6.3.1 Yrkesfaglærerens behov for kompetanse

Resultatene viser at både lærere og instruktører er opptatt av en yrkesrelevant opplæring i tråd med føringenes intensjoner, men at dette kan være utfordrende å få til. Ifølge uttalelser fra en av lærerne kan det muligens forklares med at ressursene den enkelte lærer hadde tilgjengelig i prosjektperioden ikke ville være tilgjengelig når prosjektet var over. Hans kommentar var: «Det har jeg verken tid eller ressurser til. Jeg skulle gjerne gjort det, men jeg underviser i mange forskjellige klasser. Derfor blir det vanskelig å planlegge med tanke på hver enkelt elevs behov. Da er det lettere å bestemme innholdet selv.» Her kan det tenkes at dersom læreren hadde hatt for eksempel tilgjengelige lærere, med kompetanse i andre yrker, eller et tett samarbeid med fagfolk i relevante bedrifter for å tilby bredden i utdanningsprogrammet, kunne denne formen for undervisning og læring blitt en del av lærernes og elevenes hverdag.

I tillegg til utfordringene knyttet til lærerrollen og lærernes kompetanse, påvirker struktur og organisering av yrkesopplæringen den enkelte lærers mulighet for å drive en yrkesrelevant opplæring. Det kan også stilles spørsmål ved om de nasjonale føringenes om yrkesrelevant opplæring basert på individuelle behov kan være for ambisiøse innen dagens yrkesopplæring med de utfordringene som følger av det store antallet yrker som inngår i de fleste vg1. Samtalene i fokusgruppen handlet ofte om manglende ressurser. Det kan bety at intensjonene for norsk yrkesopplæring ikke nødvendigvis er forenlige med ressursene lærerne har til rådighet. Åpne kompetansemål skal gi læreren mulighet for å utføre en fleksibel og tilpasset opplæring, men kan også være effektive når det gjelder å gi generell opplæring som skal få flest mulig gjennom på kortest mulig tid. Resultatene i den andre delstudien kan forstås slik at lærerne følte seg tryggere på at de gjorde en god jobb når elevene lærte gjennom å gjøre de samme læringsoppgavene, uavhengig yrkesplan/interesse, at læreplanene var vanskelige å tolke, og at de ikke var trygge i sin lærerrolle når elevene gjorde praktiske oppgaver de selv ikke behersket. Det kan bety at utvikling av det Biesta (2015) omtaler som 'dømmekraft' og 'skjønn' kan gjøre undervisningen mer motiverende og yrkesrelevant, og bidra til at læreren utvikler kunnskap om sitt profesjonelle handlingsrom. Ifølge Biesta (2015) er evnen til å bedømme skjønn på en pedagogisk måte avgjørende for å sikre god undervisning. Dette kan også utfordre læreren til refleksjon over egen lærerrolle (Helleve et al., 2018; Toom et al., 2015).

Framtidens krav til dybdekompetanse og yrkesspesifikk fagkompetanse skal være førende for fagarbeidere i framtiden. Likevel satses det fortsatt på brede utdanningsprogram i norsk yrkesopplæring. Resultatene fra denne avhandlingen indikerer at yrkesfaglærerne kanskje har behov for mer kompetanse innen yrkesdidaktikk for å håndtere mangfoldet av læringsbehov blant elevene og mer kunnskap om yrkene elevene kan velge for selv å eksemplifisere innholdet i undervisningen relatert til elevenes yrkesinteresser. Forholdene må legges til rette på en annen måte, og rammene i form av tid, rom og tilgjengelige yrkesfaglig kompetanse bør endres dersom yrkesrelevant opplæring for alle skal bli en realitet. Dagens mangfoldige samfunn stiller strenge krav til faglig arbeid og yrkesutdanning. Dette innebærer i sin tur høye krav til yrkesfaglærerens kompetanse. Biesta (2014) beskriver utdanning som en risiko, men at lærere kan ha en sentral rolle for at elevene skal oppleve opplæringen som utviklende, identitetsskapende og positiv. Resultatene fra utviklings- og utprøvdelen er eksempler på dette. Her samarbeidet lærere og elever i utviklingen av eksempler på relevant og meningsfull undervisning og læring. Samtidig viser resultatene at lærerne omtalte opplegget som litt utrygt og uforutsigbart.

Resultatene fra første delstudie (Artikkel 1) og endringene lærerne gjorde på bakgrunn av spørreundersøkelsen i andre delstudie (Artikkel 2), kan tyde på at lærerne i større grad planla for *beregning og kontroll* som skulle sikre at de kom gjennom læreplanens kompetansemål, mer enn at elevene skulle utvikle verdifull kompetanse til sitt framtidige yrkesliv. Dette handler om streng regelrasjonalitet for å sikre forutsigbarhet og stabilitet mer enn frihet, nysgjerrighet og engasjement for læring (Oddane, 2015, s. 241). Samtidig vet de fleste lærere at undervisningens tidskontinuitet har en viss risiko for å bryte sammen, fordi det kan oppstå noe som lærerne ikke på forhånd kan forutse. Kompleksiteten i det moderne utdanningssystemet er stort, og utdanningsprogrammene innen yrkesfag er brede i den forstand at mange yrker inngår. Dette gjør det vanskelig å forutbestemme elevenes læringsbehov, og dermed sikre 'kontroll' over det som skjer i klasserommet (Løvlie, 2015, s. 270).

6.3.2 Oppsummering

Kunnskaper fra denne studien er basert på erfaringer gjort gjennom LK06, erfaringer som er nyttige inn i Fagfornyelsen når det gjelder å imøtekomme de nasjonale føringenes intensjoner om en yrkesrelevant opplæring (KD, 2016). De nasjonale føringene vektlegger dybdelæring og spesialisering knyttet til yrket eleven er interessert i. Handlingsrommet i læreplanene gir store muligheter for å imøtekomme dette, mens lærernes manglende tilgang på fagkompetanse ved egen skole eller fra arbeidslivet kan utgjøre en begrensning. Funn fra denne studien viser at undervisningen på vg1 må forankres i elevens yrkesplan eller interesser sett i sammenheng med yrkets behov for kompetanse. Kommunikasjon, samarbeid og grunnleggende kunnskaper som begrunnelse og refleksjonskunnskaper vektlegges i arbeidslivet. Bedriftene kan her være en

viktig arena for utvikling av slik kunnskap i autentiske situasjoner. Resultatene fra denne studien belyser sentrale utfordringer sett fra elev-, lærer- og bedriftsperspektiv, og bidrar dermed med et helhetlig blikk på yrkesopplæringen og mulighetene for elevenes utvikling av kompetanse arbeidslivet har behov for. For å imøtekomme frisørbedriftenes uttrykte behov om kommunikasjon og samarbeid, samt grunnleggende kunnskaper, bør bedriftene ta større del av ansvaret for opplæringen. Et tettere samarbeid mellom skole og bedrift kan være avgjørende for en autentisk og helhetlig yrkesopplæring.

6.4 Studiens begrensninger

I dette kapittelet redegjør jeg for studiens begrensninger og hvordan disse begrensningene kan ha påvirket resultatene.

I første delstudie valgte jeg elevperspektivet, som jeg redegjorde for i metodekapittelet. Elevperspektivet gir meg direkte svar på elevenes erfaringer med sammenhengen mellom innhold, læringsoppgaver og egne læringsbehov. Delstudien gir meg ikke svar på hvilke muligheter læreren har for å tilrettelegge for en yrkesrelevant undervisning. Funnene kan gi feil inntrykk av yrkesfaglærernes muligheter for å legge til rette for en yrkesrelevant opplæring for alle elevene i vg1. Resultatet viser for eksempel ikke hvilke begrensninger lærerne har for tilgang til lærerressurser, verksted, verktøy og andre rammer satt av skolen eller fylkeskommunen. Dette kan ha ført til et inntrykk av at det er lærerens kompetanse som er utfordringen og ikke eventuelle begrensende rammer for opplæringen. Gjennom også å fokusere på lærerperspektivet kunne jeg fått innsikt i om elevenes erfaringer samsvarer med lærernes erfaringer når det gjelder å tilrettelegge for en yrkesrelevant opplæring. Gjennom lærerperspektivet kunne jeg også fått et innblikk i hvilke tilgjengelige ressurser lærerne hadde, noe som kunne hatt betydning for deres tilrettelegging av yrkesrelevant undervisning og læring. Dette er spørsmål jeg ikke får svar på gjennom elevperspektivet. En annen begrensning er at første delstudie ble gjennomført på våren, mens delstudie to startet høsten etter. Utvikling av eksempler ble derfor ikke ble prøvd ut i de samme klassene som deltok i første delstudie. Lærerne fikk dermed ikke muligheten til å stille oppklarende og utdypende spørsmål. På en annen side kan det være positivt for lærerne å starte 'med blanke ark' med ny klasse. Elevene som starter i vg1 er motiverte, og har ikke erfaring med hvordan lærerne tilrettelegger undervisningen. Dette kan være et godt utgangspunkt for lærernes endring av egen undervisning.

Jeg valgte å spisse fokuset til frisørfaget i siste delstudie. Dette har sammenheng med at jeg har mine erfaringer fra frisørfaget, noe som gjorde det lettere å forstå bransjens uttrykte behov. Ulempen

med å spisse siste delstudie til kun ett yrke er at dette kan ha lagt begrensninger på vurderingen av overføringsverdien av resultatet til andre yrkesfag. Jeg ville sannsynligvis fått et bredere innblikk i yrkesopplæringen dersom jeg hadde valgt flere utdanningsprogram, slik jeg gjorde i de to første delstudiene. Ulempen med å gå ut i større bredde er at det ville gått ut over mulighetene for å gå i dybden. Den tredje delstudien ble gjennomført i implementeringsfasen av Fagfornyelsen. Dette skapte utfordringer for studien som helhet. Med læreplanene for LK06 i de to første delstudiene valgte jeg å analysere læreplanene for LK20 i den siste delstudien. Naturlig nok hadde verken lærerne eller instruktørene noen stor innsikt i Fagfornyelsen. Dette kan ha ført til at deltakerne var mer opptatt av hva som ikke hadde fungert i LK06 enn hva som var viktig å videreutvikle gjennom LK20 i utdanningen av gode fagfolk. Her kunne det vært interessant å samle deltakerne til et felles fokusgruppeintervju for å spisse fokuset på fremtidens yrkesopplæring. Dette ville også gitt deltakerne større innblikk i hverandres opplæring. Hva vil lærerne at elevene skal lære i bedrift, og hva mener instruktørene at elevene bør kunne når de kommer i bedrift? Dette kunne bidratt til videre samarbeid og utvikling mellom opplæring i skole og bedrift. Likevel mener jeg intervjuene gav meg god innsikt i hva de mente var viktige kompetanser for frisørfaget.

6.5 Konklusjon

Jeg vil konkludere med å sammenfatte svaret relatert til problemstillingen: *Hvordan kan yrkesfaglæreren gjennom elevmedvirkning legge til rette for en motiverende og yrkesrelevant opplæring i tråd med arbeidslivet og samfunnets behov for kompetanse?*

Studien viser at for å oppnå kravene til en yrkesrelevant opplæring må eleven involveres i egen læringshverdag. Lærer og elev må samarbeide om å tilrettelegge læringsinnholdet. Bedriftenes og samfunnets kompetansebehov er kontinuerlig i endring og utvikling. For å være rustet til å imøtekomme disse behovene tyder resultatene fra denne studien på at et tettere samarbeid mellom skole og bedrift er nødvendig. Med Fagfornyelsen kom det større krav til dybdekompetanse gjennom en yrkesrelevant opplæring i brede vgl. I den sammenheng må innholdet og arbeidsoppdragene i skolesammenheng være autentiske i forhold til yrkenes behov for kompetanse. Det må stilles tydeligere krav til hva et samarbeid mellom skole og bedrift kan innbefatte, og hvordan disse arenaene kan utnyttes til beste for elevens læring og i tråd med bedriftenes og samfunnets behov. For å utvikle et slikt samarbeid må rammer utvikles og tilrettelegges. Videre må yrkesfaglærere ha yrkesdidaktisk kompetanse som gjør dem i stand til å yrkesdifferensiere innholdet i opplæringen i tråd med elevenes ulike yrkesinteresser og de ulike yrkenes kompetansebehov. Dette er i tråd med nyere forskning, som peker på at god yrkesdidaktisk lærerkompetanse krever et samarbeid mellom lærere med ulik yrkesbakgrunn og tett samarbeid med lokale bedrifter (Aakernes, 2020). De må gjennom å bruke handlingsrommet i læreplanene tilrettelegge for både bredde i eget utdanningsprogram, samt

dybdekompetanse som kreves i yrket eleven ønsker å utdanne seg til. Dette kan med fordel gjøres i et tett samarbeid mellom skole og bedrift (Andersson & Köpsén, 2018; Andersson, 2019; Farnsworth & Higham, 2012; Gessler, 2017; Louw, 2017; Schaap et al., 2012; Wheelahan & Moodie, 2010). Resultatene i dette ph.d.- arbeidet peker på at for å skape en helhetlig sammenheng mellom disse opplæringsarenaene¹⁶ må ledelse og skoleeiere tilrettelegge for at læreren har nødvendige ressurser tilgjengelig på skolene, og et tett samarbeide med bedrifter. På den måten kan man i samarbeid mellom skole og bedrift planlegge for en helhetlig opplæringsløp der eleven utvikler kompetanse i tråd med bedriftene og samfunnets behov.

6.5.1 Veien videre

Resultatene kan ha en viss overføringsverdi til andre lærefag. Dermed kan kunnskap fra denne avhandlingen bidra til videreutvikling av en framtidig yrkesutdanning i tråd med Fagfornyelsen. Samtidig er det viktig å slå fast at det fortsatt er et stort behov for forskningsbasert kunnskap innen hele yrkesfagfeltet, særlig for ny kunnskap for eksempel om kvaliteten i de yrkesrettede utdanningsprogrammene. På bakgrunn av erfaringene i mitt ph.d.-arbeid er det spesielt tre punkter som kan anspore til videre forskning. Det første handler om hvordan yrkesrelevant utdanning kan videreutvikles ved bruk av mulighetene handlingsrommet i læreplanene gir. Her kan rammefaktorenes betydning for yrkesfaglærernes bruk av handlingsrommet i læreplanene være interessant. Det andre gjelder yrkesfaglærernes forståelse for hvordan begreper og innhold i læreplanene kan relateres til kompetansebehov i de ulike yrkene. Dette gjelder også vurdering av hva yrkesfaglærernes faglige og didaktiske kompetansebehov har å si for at en yrkesrelevant opplæring for alle elever skal bli en realitet. Det tredje handler om at nye læreplaner integreres i yrkesopplæringen både i vg1, vg2 og vg3/bedriftsopplæringen. Da vil også den erfarte læreplanen kunne være gjenstand for analyse. Klasseromsforskning som kan bidra til flere eksempler på relevant og meningsfull opplæring vil være nyttig for videre kunnskapsutvikling på feltet. Implikasjoner knyttet til resultatene i denne avhandlingen viser til et behov for endring og videreutvikling av yrkesfaglæreres yrkesdidaktiske kompetanse. Det vil være nyttig å forske på hvordan yrkesfaglærerutdanningene kan videreutvikles for at lærerstudentene skal bli godt rustet til den lærerrollen de møter i videregående opplæring. Ikke minst handler dette om hvilke utfordringer de møter når de skal legge til rette for og lede opplæring i spenningsfeltet mellom det som er yrkesrelevant, det som motiverer, og det som er mulig.

¹⁶ 2+2 Skole og bedriftsopplæring

Referanseliste

- Alivernini, F. & Lucidi, F. (2011). Relationship between social context, self-efficacy, motivation, academic achievement, and intention to drop out of high school: A longitudinal study. *The Journal of Educational Research*, 104(4), 241–252.
<https://doi.org/10.1080/00220671003728062>
- Alterhaug, B. (2004). Improvisation on a triple theme: Creativity, jazz and communication. *Studia Mesicologica Norvegica*, (30), 97-118.
- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2009). *Reflexive methodology* (2. utg.). SAGE Publications.
- Amble, N. (2012). *Mestring og organisering i arbeid med mennesker: Om bra arbeid for grepa damer* (Doktoravhandling). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet – NTNU, Trondheim.
- Andersson, P. (2019). *Att utbilda nästa generation i yrket: En kunskapsöversikt om och för yrkeslärare*. Skolverket.
- Andersson, P. & Köpsén, S. (2018). Maintaining competence in the initial occupation: Activities among vocational teachers. *Vocations and Learning*, 11, 317–344.
<https://doi.org/10.1007/s12186-017-9192-9>
- Aspøy, T., Skinnarland, S. & Tønder, A. H. (2017). *Yrkesfaglærerens kompetanse* (Fafo-rapport 2017:11). Fafo. <https://www.fafo.no/images/pub/2017/20619.pdf>
- Biesta, G. J. J. (2012). Giving teaching back to education: Responding to the disappearance of the teacher. *Phenomenology & Practice*, 6(2), 35–49. <https://doi.org/10.29173/pandpr19860>
- Biesta, G. J. J. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko* (A. Sjøbu, Overs.). Fagbokforlaget.
- Biesta, G. J. J. (2015). How does a competent teacher become a good teacher? On judgement, wisdom and virtuosity in teaching and teacher education. I R. Heilbronn & L. Foreman-Peck (Red.), *Philosophical perspectives on the future of teacher education* (s. 3–22). Wiley Blackwell.
- Biesta, G., Priestley, M. & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teachers' agency. *Teachers and Teaching: Theory and practice*, 21(6), 624–640.
<https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044325>
- Blichfeldt, J. F., Engesbak, H., Høst, H., Kvalsund, R., Lauvdal, T., Lødding, B., Michelsen, S., Midtsundstad, T., Monsen, L., Myklebust, J. O., Olsen, O. J., Sandberg, N., Seljestad, L. O.,

- Tornes, K. & Vibe, N. (1996). *Utdanning for alle? Evaluering av Reform-94*. Tano Aschehoug.
- Bouffard, T., Boileau, L. & Vezeau, C. (2001). Students' transition from elementary to high school and changes of the relationship between motivation and academic performance. *European Journal of Psychology of Education*, 16(4), 589–604. <https://doi.org/10.1007/BF03173199>
- Bradbury, H., Roth, G. & Gearty, M. (2015). The practice of learning history: Local and open system approaches. I H. Bradbury (Red.), *The SAGE handbook of action research* (3. utg., s. 17–30). SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781473921290.n3>
- Brevik, B. (2014). *LEGO og læring: En kvalitativ studie av elektrolæreres bruk av LEGO mindstorm som læringsverktøy i norsk videregående skole* [Doktorgradsavhandling]. Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Brinkmann, S. & Tangaard, L. (Red.). (2010). *Kvalitative metoder: En grundbog*. Reitzel.
- Brottveit, G. (2018a). Den kvalitative forskningsprosessen og kvalitative forskningsmetoder. I G. Brottveit (Red.), *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder: Om å arbeide forskningsrelatert* (s. 84–106). Gyldendal akademisk.
- Brottveit, G. (2018b). Tekstanalyse som kvalitativ forskningsmetode. I G. Brottveit (Red.), *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder: Om å arbeide forskningsrelatert* (s. 107–117). Gyldendal akademisk.
- Brown, R. & Katznelson, N. (2011). *Motivation i erhvervsutdannelserne: Med eleverne ind i undervisningsrummet til faget, pædagogikken, lærerne og praktikerpladsmanglen: Anden delrapport*. Center for ungdomsforskning, DPU, Aarhus Universitet.
- Brunstad, P. O. (2015). En vei videre: Ansatser til en pedagogikk for uforutsette: Evnen til å oppdage, absorbere og respondere. I G. E. Torgersen (Red.), *Pedagogikk for det uforutsette* (s. 352–359). Fagbokforlaget.
- Bryman, A. (2016). *Social research methods* (5. utg.). Oxford University Press.

- 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), 1–33.
<https://doi.org/10.7577/sjvd.2577>
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge, and action research*. Falmer Press.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. & Bell, R. C. (2011). *Research methods in education* (7. utg.). Routledge.
- Dahlback, J. (2019). Yrkesretting av yrkesfaglige utdanningsprogram. I K. Lyngsnes & M. Rismark (Red.), *Yrkesopplæring* (s. 87–103). Gyldendal akademisk.
- Dahlback, J., Haaland, G., Hansen, K. & Sylte A. L. (2011). *Yrkesdidaktisk kunnskapsutvikling og implementering av nye læreplaner (KIP): Veien til yrkesrelevant opplæring fra første dag i Vg1* (Rapport og utredninger nr. 1/2011). Høgskolen i Akershus.
- Dahlback, J., 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.
<https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.188357>
- Dahlback, J., Olstad, H., Sylte, A. L. & Wolden, A. C. (2019). Yrkesfaglig yrkeskompetanse i brede utdanningsprogram. *Scandinavian Journal of Vocations in Development*, 4(1), 1–29.
<https://doi.org/10.7577/sjvd.3234>
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67.
<https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000b). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.

https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. University of Rochester Press.
- Deci, E. L. (2012, 13. august). *Promoting motivation, health, and excellence: Ed Deci at TEDxFlourCity* [Videoklipp]. <https://youtu.be/VGrcets0E6I>
- Deichman-Sørensen, T., Olsen, O. J., Skålholt, A. & Tønder, A. H. (2012). *Om bredde og fordypning i bygg og anleggsgfagene: Utredning av mulighet for fagkonsentrasjon på Vgl bygg- og anleggsteknikk* (Fafo-rapport nr. 2012:36). Fafo.
https://www.fafo.no/media/com_netsukii/20263.pdf
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (4. utg.). De nasjonale forskningsetiske komiteene.
<https://www.forskningsetikk.no/ressurser/publikasjoner/retningslinjer-nesh/>
- Dewey, J. (1897). The psychology of effort. *Philosophical Review*, 6(1), 43–56.
- Dewey J. (1910). *How we think*. D.C. Heath.
- Dewey, J. (1938). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. The Macmillan Company.
- Dewey, J. (1960). *The quest for certainty: A study of the relation of knowledge and action*. Capricorn Brooks.
- Dewey, J. (2000a). Behovet for en pedagogisk filosofi. I S. Vaage (Red.), *Utdanning til demokrati: Barnet, skolen og den nye pedagogikk: John Dewey i utvalg* (s. 203–214, K. M. Thorbjørnsen, Overs.). Abstrakt forlag. (Opprinnelig utgitt 1934)
- Dewey, J. (2000b). Demokrati i utdanning. I S. Vaage (Red.), *Utdanning til demokrati: Barnet, skolen og den nye pedagogikk: John Dewey i utvalg* (s. 85-96, K. M. Thorbjørnsen, Overs.). Abstrakt forlag. (Opprinnelig utgitt 1903)

- Dewey, J. (2000c). Mitt pedagogiske credo. I S. Vaage (Red.), *Utdanning til demokrati: Barnet, skolen og den nye pedagogikk: John Dewey i utvalg* (s. 55–66, K. M. Thorbjørnsen, Overs.). Abstrakt forlag. (Opprinnelig utgitt 1897)
- Dewey, J. (2000d). Skolen som sosialt sentrum I S. Vaage (Red.), *Utdanning til demokrati: Barnet, skolen og den nye pedagogikk: John Dewey i utvalg* (s. 107–120, K. M. Thorbjørnsen, Overs.). Abstrakt forlag. (Opprinnelig utgitt 1902)
- Dewey, J. (2005). *Demokrati og uddannelse*. Forlaget Klim. (Opprinnelig utgitt 1916)
- Dæhlen, M., Hagen, A. & Hertzberg, D. (2008). *Prosjekt til fordypning – mellom skole og arbeidsliv: Delrapport 1 Evalueringen av Kunnskapsløftet* (Fafo-notat 2008:27).
https://www.fafo.no/media/com_netsukii/10071.pdf
- Doktar, C. (2018). *Hur ser yrkeslärare på rollen som bedömare? Hur reform uppfattas och påverkar uppfattningar om bedömning av kunnande* [Doktorgradsavhandling, Åbo Akademi]. Doria.
<https://www.doria.fi/handle/10024/161477>
- Dæhlen, M. & Hagen, A. (2010). *Prosjekt til fordypning – mellom skole og arbeidsliv: Delrapport 2: Evalueringen av Kunnskapsløftet* (Fafo-notat nr. 2010:23).
https://www.fafo.no/media/com_netsukii/10119.pdf
- Eikeland, O. (2001, 23. mai). Aksjonsforskning [Foredrag på Høgskolen i Oslo; Dagskonferanse om FoU-arbeid i forhold til etter- og videreutdanning ved HiO]. Academia.
<https://www.academia.edu/3469738/Aksjonsforskning>
- 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. (2012). Action research: Applied research, intervention research, collaborative research, practitioner research, or praxis research? *International Journal of Action Research*, 8(1), 9–44.
https://doi.org/10.1688/1861-9916_IJAR_2012_01_Eikeland
- Eikeland, O. (2017). Aristotelisk aksjonsforskning. I S. H. Gjøtterud, H. Husebø, D. Jensen, L. H. Steen-Olsen & T. H. Stjernstrøm (Red.), *Aksjonsforskning i Norge: Teoretisk og empirisk mangfold* (s. 133–164). Cappelen Damm Akademisk.
- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Open University Press.

- Englund, T. (Red). (2007). *Utbildning som kommunikation: Deliberative samtal som möjlighet*. Daidalos Forlag.
- Englund, T. (2010). Educational implications of the idea and deliberative democracy. I M. Murphy & T. Fleming (Red.), *Habermas, critical theory and education* (s. 19–32). Routledge.
- Eriksen, E. O. & Weigård, J. (1999). *Kommunikativ handling og deliberativt demokrati: Jürgen Habermas' teori om politikk og samfunn*. Fagbokforlaget.
- Farnsworth, V. & Higham, J. (2012). Teachers who teach their practice: The modulation of hybridised professional teacher identities in work- related educational programmes in Canada. *Journal of Education and Work*, 25(4), 473–505. <https://doi.org/10.1080/13639080.2012.708726>
- Feldman, A. (2007). Validity and quality in action research. *Educational Action Research*, 15(1), 21–32. <https://doi.org/10.1080/09650790601150766>
- Gadamer, H.-G. (2010). *Sannhet og metode: Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Bokklubben. (Opprinnelig utgitt 1960)
- Gadamer, H.-G. (2012). *Sannhet og metode: Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk* (L. Holm-Hansen, Overs.). Pax. (Opprinnelig utgitt 1960)
- Gagné, M. & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26(1), 331–362. <https://doi.org/10.1002/job.322>
- Garsjø, O. (1997). *Sosiologisk tenkemåte: En introduksjon for helse- og sosialarbeidere*. Universitetsforlaget.
- Gessler, M. (2017). The lack of collaboration between companies and schools in the german dual apprenticeship system: Historical background and recent data. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 4(2), 164–195. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.4.2.4>
- Gutmann, A. & Thompson, D. (1996). *Democracy and disagreement*. The Belknap Press of Harvard University Press.
- Goodlad, J. I. (Red.). (1979). *Curriculum Inquiry: The study of curriculum practice*. McGraw-Hill.

- Grande, S. Ø., Lyckander, R. H., Landro, J. & Rokkones, K. (2014). *Fram i lyset! En kartlegging av status og behov for lærerutdanning for yrkesfag*. Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Greenwood, D. J. & Levin, M. (2007). *Introduction to action research: Social research for social change* (2. utg.). SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781412984614>
- Grøgaard, J. B., Markussen, E. & Sandberg, N. (2002). *Seks år etter: Om kompetanseoppnåelse fra videregående opplæring og overgang til arbeid og høyere utdanning for det første Reform 94 kullet* (NIFU-rapport nr. 3/2002). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. <https://www.nifu.no/publications/964355/>
- Grøgaard, J. B., Midtsundstad, T. & Egge, M. (1999). *Følge opp – eller forfølge? Evaluering av oppfølgingstjenesten i Reform 94* (Fafo-rapport nr. 263). Fafo. <https://www.fafo.no/images/pub/1999/263.pdf>
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Fagbokforlaget.
- Gunnarsson, E., Hansen, H. P., Nielsen, B. S. & Sriskandarajah, N. (Red.). (2016). *Action research for democracy* (Routledge Advances in Research Methods, Vol. 17). Routledge.
- Gustavsen, B. & Pålshaugen, P. (2015). How to succeed in action research without really acting: Tracing the development of action research to constructivist practice in organizational worklife. I H. Bradbury (Red.), *The Sage handbook of action research* (3. utg., s. 409–416). SAGE Publications.
- Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action. Vol. 1: Reason and the rationalization of society* (T. A. McCarthy, Overs.). Heinemann. (Opprinnelig utgitt 1981)
- Habermas, J. (1999). *Kommunikasjon, handling, moral og rett* (J.-A. Smith & J.-H. Smith, Overs.). Tano Aschehoug. (Opprinnelig utgitt 1981)
- Hansen, K. H. (2017). Hva er yrkesdidaktikk i dagens yrkesopplæring i skole? *Scandinavian Journal of vocations in Development*, 2(1), 1–25. <https://doi.org/10.7577/sjvd.2134>
- Hansen, K. H. & Haaland, G. (2015a). Engasjerte og interesserte elever gjennom meningsfull, helhetlig og relevant yrkesopplæring. I K. Hansen, T. L. Hoel & G. Haaland (Red.), *Tett på yrkesopplæring: Yrkesrelevant, tilpasset og samfunnstjenlig?* (s. 157–175). Fagbokforlaget.

- Hansen, K. H. & Haaland, G. (2015b). Utfordring i norsk yrkesopplæring. I K. Hansen, T. L. Hoel & G. Haaland (Red.), *Tett på yrkesopplæring: Yrkesrelevant, tilpasset og samfunnstjenlig?* (s. 19–46). Fagbokforlaget.
- Helleve, I., Ulvik, M., & Smith, K. (2018). «Det handler om å finne sin egen form»: Læreres profesjonelle handlingsrom – hvordan det blir forstått og utnyttet. *Acta Didactica Norge*, 12(1), 1–22. <https://doi.org/10.5617/adno.4794>
- Hiim, H. (2010). *Pedagogisk aksjonsforskning: Tilnærminger, eksempler og kunnskapsfilosofisk grunnlag*. Gyldendal akademisk.
- Hiim, H. (2013). *Praksisbasert yrkesutdanning. Hvordan utvikle relevant yrkesutdanning for elever og arbeidsliv*. Gyldendal akademiske.
- Hiim, H. (2015). Kvalitet i yrkesutdanningen: Resultater fra et aksjonsforskningsprosjekt om yrkesforankring av innholdet i yrkesutdanningen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(2), 136–148.
- Hiim, H. (2017). Relevant lærerutdanning og aksjonsforskning: Kunnskapsteoretiske perspektiver i en didaktisk, aksjonsforskningsbasert tilnærming til utdanning av lærere og lærerforsker. I S. M. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø, L. H. Jensen, T. Steen-Olsen & E. Stjernstrøm (Red.), *Aksjonsforskning i Norge: Teoretisk og empirisk mangfold* (s. 45–69). Cappelen Damm akademisk.
- Hoveid, H. (2015). Hva gir mening i utdanning? I K. Hansen, T. L. Hoel & G. Haaland (Red.), *Tett på yrkesopplæring: Yrkesrelevant, tilpasset og samfunnstjenlig?* (s. 66–88). Fagbokforlaget.
- Hovland, K. (2015). Helt fjern opplæring. I K. Hansen, T. L. Hoel & G. Haaland (Red.), *Tett på yrkesopplæring: Yrkesrelevant, tilpasset og samfunnstjenlig?* (s. 212–229). Fagbokforlaget.
- Husserl, E. (2004). *Idéer til en ren fenomenologi og fenomenologisk filosofi*. Bokförlaget Thales. (Opprinnelig utgitt 1913)
- Høst, H., Seland, I. & Skålholt, A. (2013). *Yrkesfagelevers ulike tilpasninger til fagopplæring: En undersøkelse av elever i tre yrkesfaglige utdanningsprogram i videregående skole* (NIFU-rapport nr. 16/2003). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/handle/11250/280421>

- Haaland, G. & Nilsen, S. E. (2020). *Læring gjennom praksis: En grunnbok i yrkesdidaktikk* (2. utg.). Pedlex.
- Jarning, H. (2010). *Dewey Square: Lærerarbeid, yrkesrepertoar og didaktisk gehør*. OsloMet – storbyuniversitetet. <https://oda.oslomet.no/handle/10642/1142>
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Abstrakt forlag.
- Jørgensen, H.-J., Olsen, O. J. & Thunquist, D. P. (2018). *Vocational education in the nordic countries: Learning from diversity*. Routledge.
- Keller, J. M. (2010). *Motivational design for learning and performance*. Springer.
- Kember, D., Ho, A. & Hong, C. (2008). The importance of establishing relevance in motivating student learning. *Active Learning in Higher Education*, 9(3), 249–263. <https://doi.org/10.1177/1469787408095849>
- Kemmis, S. & Wilkinson, M. (1998). Participatory action research and the study of practice. I B. Atweh, S. Kemmis & M. Wilkinson, M. (Red.), *Action research in practice: Partnerships for social justice in education* (s. 21–36). Routledge.
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode: Ei innføring*. Fagbokforlaget.
- Krumsvik, R. J. & Røkenes, F. M. (2016). Litteraturreview i ph.d.-avhandlingen. I R. J. Krumsvik (Red.), *En doktorgradsutdanning i endring: Et fokus på den artikkelbaserte ph.d.-avhandlingen* (s. 51–91). Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet, Arbeidsdepartementet & Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet. (2013). *Ny GIV: Oppfølgingsprosjektet – samarbeid om oppfølging av ungdom: Eksempelsamling*. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/kampanjer/nygiv/presentasjoner/samarbeid_om_oppfolging_av_ungdom.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet* (LK06). Kunnskapsdepartementet; Utdanningsdirektoratet.
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Nasjonal kompetansepolitisk strategi (2017–2021)*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nkps/id2527271/>

- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Verdier og prinsipper for grunnopplæringen – overordnet del av læreplanverket*. Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (T. M. Anderssen & J. Rygge, Overs.). Gyldendal akademisk.
- Kversøy, K. S. & Hartviksen, M. (2018). *Samarbeid og konflikt: To sider av samme sak* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Levin, M. (2017). Aksjonsforskning som forskning – epistemologiske og metodiske utfordringer. I S. H. Gjøtterud, H. Husebø, D. Jensen, L. H. Steen-Olsen & T. H. Stjernstrøm (Red.), *Aksjonsforskning i Norge: Teoretisk og empirisk mangfold* (s. 27–42). Cappelen Damm Akademisk.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34–46. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x>
- Lewin, K. (1948). Action research and minority problems. I G. W. Lewin (Red.), *Resolving social conflicts: Selected papers on group dynamics* (s. 143–152). Harper.
- Lewin, K. (1952). Group decision and social change. I G. E. Swanson, T. M. Netcomb & F. E. Hartley (Red.), *Reading in social psychology* (Rev. utg., s. 197–211). Holt.
- Louw, A. (2017). Kobling mellom skole og praktik på erhvervsuddannelserne. I K. E. Andreasen & H. Duch (Red.), *Forandringer i ungdomsuddannelserne: Overgange og innsatser* (s. 93–114). Aalborg Universitetsforlag.
- Løvlie, L. (2013). John Dewey: Danning til demokrati. I I. S. Straume (Red.), *Danningens filosofihistorie* (s. 252–264). Gyldendal akademisk.
- Løvlie, L. (2015). Det uforutsettes pedagogikk. I G. E. Torgersen (Red.), *Pedagogikk for det uforutsette* (s. 267–272). Fagbokforlaget.
- Malterud, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag: En innføring* (4. utg.). Universitetsforlaget.

- Markussen, E. (2010). Valg og gjennomføring av videregående opplæring før Kunnskapsløftet. *Acta Didactica Norge*, 4(1), 1–18. <https://doi.org/10.5617/adno.1057>
- Martinsen, A. (2014). *En yrkesrettet og relevant fellesfagopplæring for elever på yrkesfag – et tiltak som kan bremse frafallsutviklingen?* [Masteroppgave, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. NTNU Open. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/270062?locale-attribute=no>
- McNiff, J. & Whitehead, J. (2006). *All you need to know about action research*. SAGE Publications.
- Mead, G. H. (1913). The social self. *The Journal of philosophy, Psychology and Scientific Methods*, 10(14), 374 – 380. <https://doi.org/10.2307/2012910>
- Meld. St. 20 (2012–2013). *På rett vei: Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-20-20122013/id717308/>
- Meld. St. 28. (2015–2016). *Fag – Fordypning – Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Meld. St. 16. (2016–2017). *Kultur for kvalitet i høyere utdanning*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-16-20162017/id2536007/>
- Meløe, J. (1997). Om å forstå det andre gjør. I A. Greve & S. Nettet (Red.), *Filosofi i et nordlig landskap: Jacob Meløe 70 år* (s. 337–345). Universitetsbiblioteket i Tromsø.
- Nordenbo, S. E., Larsen, M. S., Tiftikçi, N., Wendt, R. E. & Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole: Et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo*. Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning.
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- NOU 2018: 2. (2018). *Fremtidens kompetansebehov I: Kunnskapsgrunnlaget*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2018-2/id2588070/>
- Nyen, T. & Tønder, A. H. (2012). *Fleksibilitet eller faglighet: En studie av innføringen av faget prosjekt til fordypning i Kunnskapsløftet* (Fafo-rapport 2012:47). Fafo. <https://www.udir.no/globalassets/files/tall-og-forskning/rapporter/2012/ptf.pdf>

- Oddane, T. A. W. (2015). Improvisasjon – en nøkkel til rytmisk smidig beredskap ovenfor det uforutsette. I G. E. Torgersen (Red.), *Pedagogikk for det uforutsette* (s. 232–262). Fagbokforlaget.
- Olsen, O. J., Arnesen, E. C., Seljestad, L. O. & Skarpenes, O. (1998). *Fagopplæring i omforming: Sentrale mål og lokal virkelighet: Evaluering av Reform 94: Sluttrapport*. Bergen Open Research Archive. <https://bora.uib.no/bora-xmlui/handle/1956/10079?locale-attribute=no>
- Olsen, O. J. (1998). *Fagopplæring i bedrift: Sentrale mål og lokal virkelighet: Evaluering av Reform-94 (Årsrapport 1997/II)*. Bergen Open Research Archive. <http://bora.uib.no/handle/1956/8417>
- Olsen, O. J. (2013). Bredde og fordypning i norsk fag- og yrkesopplæring: Spenninger i/ mellom utdanning, arbeidsliv og perspektiver på læring. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97(2), 141–154.
- Ongstad, S. (2010). The Concept of lifeworld and education in post-modernity: A critical appraisal of Habermas' theory of communicative action. I M. Murphy & T. Fleming (Red.), *Habermas, critical theory and education* (s. 47–62). Routledge.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <http://www.lovdata.no/all/nl-19980717-061.html>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2014). *Competency framework*. https://www.oecd.org/careers/competency_framework_en.pdf
- Otis, N., Grouzet, F. M. E. & Pelletier, L. G. (2005). Latent motivational change in an academic setting: A 3-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 170–183. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.2.170>
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods* (3. utg.). SAGE Publications.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Reason, P. & Bradbury, H. (2008). Introduction. I P. Reason & H. Bradbury (Red.), *The SAGE handbook of action research: Participative inquiry and practice* (s. 1–10). SAGE Publications.

- Rintala, H., & Nokelainen, P. (2019). Vocational education and learners' experienced workplace curriculum. *Vocations and Learning*, 13(1), 113–130. <https://doi.org/10.1007/s12186-019-09229-w>
- Rokkones, K. L., Stjern, B., Strand, Å. & Utvær, B. K. (2018). Yrkesfaglig praksis i bachelorutdanningen for yrkesfaglærere. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 8(2), 48–70. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.188248>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. The Guilford Press.
- Rørstad, K., Børing, P., Solberg, E. & Carlsten, T. C. (2019). *NHOs kompetansebarometer 2019: Resultater fra en undersøkelse om kompetansebehov blant NHOs medlemsbedrifter i 2019* (NIFU-rapport 2019:16). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. https://www.nho.no/siteassets/analyse/nhos-kompetansebarometer-2019_nifurapport2019.pdf
- Sandal, A. K. & Smith, K. (2012). Møte med yrkesfagleg utdanning i den norske videregående skulen. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 2(1), 1–17. <https://bora.uib.no/bora-xmlui/handle/1956/9097>
- Schaap, H., Baartman, L. & Bruijn, E. (2012). Students' learning processes during school-based learning and workplace learning in vocational education: A review. *Studies in Vocational and Professional Education*, 5(2), 99–117. <https://doi.org/10.1007/s12186-011-9069-2>
- Schöpfel, J. (2011). Towards a Prague definition of grey literature. *Grey Journal*, 7(1), 5–18.
- Silverman, D. (2014). *Interpreting qualitative data* (5. utg.). SAGE Publications.
- Skjervheim, H. (1996). *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Aschehoug.
- Smidt, J. (2004). Forord. I T. Petterson & M. B. Postholm (Red.), *Klasseledelse* (2. utg., s. 7–10). Universitetsforlaget.
- Solhaug, T. & Børhaug, K. (2012). *Skolen i demokratiet – demokratiet i skolen*. Universitetsforlaget.
- St.meld. nr. 32 (1998–1999). *Videregående opplæring*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-32-1998-99-/id192308/>

- St.meld. nr. 16 (2001–2002). *Kvalitetsreformen Om ny lærerutdanning Mangfoldig - krevende – relevant*. Utdannings- og forskningsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2001-2002-/id195517/>
- St.meld. nr. 30 (2003–2004). *Kultur for læring*. Utdannings- og forskningsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/>
- St.meld. nr. 16 (2006–2007). ...*Og ingen sto igjen: Tidlig innsats for livslang læring*
Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/>
- St.meld. nr. 11 (2008–2009). *Læreren: Rollen og utdanningen*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009-/id544920/>
- Stake, R.E., & Trumbull, D. (1982). Naturalistic generalization. *Review Journal of Philosophy and Social Science*, 7(1), 1-12.
- Statistisk sentralbyrå. (2019, 13. juni). *Gjennomstrømming i videregående opplæring*.
<https://www.ssb.no/vgogjen>
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. Heinemann.
- Strand, T. (2011). *Demokrati som levd erfaring: Reforhandling av fellesskapsverdier og hegemoniske dannelsesdiskurser* [Notat]. <https://www.uio.no/om/samarbeid/samfunn-og-naringsliv/partnerforum/arrangementer/konferanser/2011/strand-notat.pdf>
- Støren, L. A. & Sandberg, N. (2001). *Gjennomstrømming i videregående opplæring 1994-1999: Videreføring av evalueringen av Reform 94* (NIFU skriftserie 8/2001). Norsk institutt for studier av forskning og utdanning. <https://www.nifu.no/publications/965520/>
- Sund, G. H. (1999). *Verdens beste fagopplæring?* [Hovedfagsoppgave]. Høgskolen i Akershus.
- Svensson, L. (2002). Bakgrund och utgångspunkter. I L. Svensson, G. Brulin, P.-E. Ellström & Ö. Widegren (Red.), *Interaktiv forskning – för utveckling av teori och praktik* (s. 1-20, *Arbetsliv i omvandling* 2002:7). Arbetslivsinstitutet.

- Sylte, A. L. (2017). *Didaktiske prinsipper for relevant yrkes- og profesjonsutdanning* (HiOA avhandlinger 2017 nr. 11) [Doktorgradsavhandling]. Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Toom, A., Pyhältö, K. & Rust, F. O. (2015). Teachers' professional agency in contradictory times. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 21(6), 615–623.
<https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044334>
- Tønseth, C. (1999). Et fleksibelt og tilrettelagt opplæringsystem for voksne: Sentrale utfordringer. I R. Kvalsund, T. Deichman Sørensen & P. O. Aamodt (Red.), *Videregående opplæring – ved en skilleveg? Forskning fra den nasjonale evalueringen av Reform 94*. Tano Aschehoug.
- UNESCO. (2016). *Education 2030: Incheon declaration and framework for action for the implementation of sustainable development goal 4*.
http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2017, 4. desember). *Yrkesretting og relevans i fellesfagene*.
<https://www.udir.no/utdanningslopet/videregaende-opplaring/yrkesretting-av-fellesfagene/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018, 29. oktober). *Sammenhengen mellom kompetansebegrepet og dybdelæring* [Video]. Vimeo. <https://vimeo.com/296006149>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a, 3. juni). *Hva er fagfornyelsen?* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/nye-lareplaner-i-skolen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Læreplan i Vg1 frisør, blomster, interiør og eksponeringsdesign (FBI01-01)*. <https://www.udir.no/lk20/fbi01-01>
- Utdanningsdirektoratet. (2020c). *Læreplan i Vg2 frisør* [Høring].
<https://hoering.udir.no/Hoering/v2/1160>
- Utdanningsdirektoratet. (2020d). *Læreplan i Vg3 frisørfaget* [Høring].
<https://hoering.udir.no/Hoering/v2/1161>
- Utdanningsdirektoratet. (2020e, 4. august). *Yrkesfaglærerløftet*.
<https://www.udir.no/utdanningslopet/videregaende-opplaring/fagopplaring-utproving-og-satsinger/yrkesfaglarerloftet/>
- Utdanningsdirektoratet. (u.å.). *Fagfornyelsen*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/>

- Vibe, N., Frøseth, M. W., Hovdhaugen, E. & Markussen, E. (2012). *Strukturer og konjunkturer: Evaluering av Kunnskapsløftet: Sluttrapport fra prosjektet «Tilbudsstruktur, gjennomføring og kompetanseoppnåelse»* (NIFU-rapport 2012:36). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. <https://www.nifu.no/publications/952162/>
- Vaage, S. (Red.). (2000). *Utdanning til demokrati: Barnet, skolen og den nye pedagogikken: John Dewey i utvalg*. Abstrakt forlag.
- Wahlgren, B., Aarkrog, V., Anderson, K.M., Gottlieb, S. & Larsen, C. H. (2018). Unge voksnes beslutningsprosesser i relation til frafald: En empirisk undersøgelse blandt unge voksne i erhvervs- og almen voksenutdanning. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 8(1), 98–113. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.188198>
- Weber, M. (1978). *Economy and society* (Vol. 1 og 2). University of California Press. (Opprinnelig utgitt 1922)
- Wendelborg, C., Røe, M. & Martinsen, A. (2014). *Yrkesretting og relevans i praksis: En kvalitativ studie om tilpasning av fellesfag til yrkesfaglige studieprogram* (Rapport 2014, Mangfold og inkludering). NTNU Samfunnsforskning. <https://samforsk.no/Sider/Publikasjoner/Yrkesretting-og-relevans-i-praksis.aspx>
- Werler, T. (2015). Refleksiv improvisasjon: Undervisning og det uforutsette. I G. E. Torgersen (Red.), *Pedagogikk for det uforutsette* (s. 283–296). Fagbokforlaget.
- Wheelahan, L. & Moodie, G. (2010). *Equality of teaching in VET: Final report and recommendations*. LH Martin Institute, University of Melbourne.
- Wigfield, A. & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68–81. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>
- Wittgenstein, L. (2003). *Filosofiske undersøkelser*. De norske bokklubbene. (Opprinnelig utgitt 1953)
- Zeichner, K. (2002). Educational action research. I P. Reason & H. Bradbury (Red.), *Handbook of action research* (s. 273–284). SAGE Publications.
- Aadland, E. (2011). *Og eg ser på deg: Vitenskapsteori i helse og sosialfag* (3. utg.).

Universitetsforlaget.

Aakernes, N. (2020). *Yrkeskompetanse i spenningsfeltet mellom tradisjon og kontinuerlig endring: En undersøkelse av kompetansebehovet i mediegrafikerfaget og av hvordan lærlinger kan utvikle yrkeskompetanse gjennom opplæring i skole og bedrift* (OsloMet Avhandlinger 2020 nr. 19) [Doktorgradsavhandling]. OsloMet – storbyuniversitetet

Aarkrog, V. (2005). Learning in the workplace and the significance of schoolbased education: A study of learning in a Danish vocational education and training programme. *International Journal of Lifelong Education*, 24(2), 137-147. <https://doi.org/10.1080/02601370500056268>

Aarkrog, V. & Bang, S. W. (2013). *Resultater af evalueringer af Kunnskapsløftet: En syntese*. Aarhus Universitet.

Vedlegg

Vedlegg

Vedlegg 1 – Artikkel 1

Vedlegg 2 – Artikkel 2

Vedlegg 3 – Artikkel 3

Vedlegg 4 – NSD

Vedlegg 5 – Forespørsel om deltakelse i PhD prosjektet - Informasjon om PhD prosjekt - Elever - delstudie 1.

Vedlegg 6 – Forespørsel om deltakelse i PhD prosjektet - Informasjon om PhD prosjekt - Rektor - delstudie 2.

Vedlegg 7 – Informasjon til medlemmene i fokusgruppen.

Vedlegg 8 – Spørreundersøkelse - delstudie 1.

Vedlegg 9 – Intervjuguide fokusgruppe delstudie 2.

Vedlegg 10 – Intervjuguide - til intervju - delstudie 3.

Vedlegg 11 – Plan fokusgruppeintervju 1

Vedlegg 12 – Plan fokusgruppeintervju 2

Vedlegg 13 – Plan fokusgruppeintervju 3

Vedlegg 14 – Oppsummering individuell veiledning

Vedlegg 15 – Oppsummering fokusgruppeintervju 1,2 &3

Vedlegg 16 – Referat fokusgruppeintervjuene 1-2-3.

Vedlegg 17 – Skisse til eget utviklingsarbeid i fokusgruppe

Vedlegg 18 - Framdriftsplan.



Relevant opplæring i yrkesopplæringens første år: Elevers erfaringer med yrkesrelevant opplæring

(Relevant training in the first year of vocational training:
Pupils' experience with vocational training)

Åse Nedrebø Bruvik¹ & Grete Haaland

OsloMet – Storbyuniversitetet, Norge (ase.bruvik@oslomet.no)

Abstract

During the last years, vocational education in Norway has been organised through eight different educational programmes. Each programme makes the basic year for many different professions, students may be heading for. The national regulations for Norwegian vocational education and training describe a clear intention of professional relevance for each student and competence development through democratic participation. The aim of this research was to investigate how the basic year in vocational programmes works, related to these intentions from a student perspective. This study provides both qualitative and quantitative results.

Despite the fact that most of the students, before or during the first year, have decided on their future profession, the survey shows that the basic year in Norwegian vocational education is not, or only partially relevant to their vocational plans.

The students find that their possibilities to influence in deciding their learning tasks and the educational content is minimal. Interpretation and understanding of curriculum, learning assignments and educational content are decided by the teachers or others, not the students.

Keywords: vocational relevance, vocational interests, vocational plans, student influence, student participation



Innledning

Både norsk og internasjonal forskning fremhever betydningen av en yrkesrelevant opplæring. Mange peker på nødvendigheten av å differensiere undervisningen, slik at den kan tilpasses den enkelte elevs yrkesplaner eller yrkesinteresser (Dahlback, 2019; Dahlback, Hansen, Haaland & Sylte, 2011; Dahlback, Olstad, Sylte & Wolden, 2018, 2019; Hansen, 2017; Kember, Ho & Hong, 2008; Wheelahan & Moodie, 2010). Kompetansen elevene skal utvikle er i den norske læreplanen utformet som kompetansemål. Disse er åpne og generelle, slik at de kan tolkes mot forskjellige yrker. Gjennom ulike metoder og tilnærminger gir dette handlingsrom for å individualisere innholdet og læringsarbeidet tilpasset elevens læringsbehov (Utdanningsdirektoratet, 2006). Forskning viser at elever har forventninger til at innholdet i utdannelsen er relevant for deres fremtidige yrkeskarriere (Bødker-Lund, Hansen, Haaland & Vagle, 2017; Kember et al., 2008). Det pekes blant annet på at lærerne må styrke undervisningspraksisen og forankringen til arbeidslivet for å ivareta mangfoldet og utdanningskvaliteten i yrkes- og profesjonsutdanningene (Billett, 2014; Hiim, 2013; Jørgensen, Olsen & Thunqvist, 2018).

Yrkesopplæringen i Norge er organisert i åtte utdanningsprogrammer. Hovedmodellen er to år i skole og to års læretid i bedrift. De empiriske eksemplene i artikkelen er fra første året i skole (Vg1), og er begrenset til å omfatte utdanningsprogrammene Elektro (EL), Bygg- og anleggsteknikk (BA), Teknikk og industriell produksjon (TIP), Design og håndverk (DH) og Helse- og oppvekstfag (HO). Det er mange og til dels svært ulike yrker i ett og samme utdanningsprogram. Vg1 kan være første del av opplæringen for inntil cirka 70 yrker som fører fram til fag- eller svennebrev (Hansen & Haaland, 2015). Dette kan skape utfordringer for Vg1-lærere. De skal, i tråd med læreplanverket, legge til rette for og lede en tilpasset og yrkesrelevant opplæring for elever i samme klasse med ulike utdannings- og yrkesplaner.

Både norsk og internasjonal forskning viser at yrkesretting, elevmedvirkning og relevans har stor betydning for elevenes motivasjon første året (Vg1). Dette er felles for mange yrker (Bødtker-Lund, Hansen, Haaland & Vagle, 2017; Dahlback et al., 2011; Dahlback, 2019; Jørgensen et al., 2018; Kember et al., 2008).

Læreres bruk av handlingsrommet i læreplanen gir, ved siden av elevenes erfaringer og læringsbehov, grunnlag for å drøfte hvordan kvaliteten i framtidens yrkesopplæring kan endres og videreutvikles. Funnene kan være et nyttig innspill i den pågående endringsprosessen mot ny reform i Norsk yrkesopplæring, som iverksettes høsten 2020 (Kunnskapsdepartementet [KD] 2018). Hensikten med denne undersøkelsen er ikke å gjennomføre en læreplananalyse i utdanningsprogrammene. Målet er å synliggjøre hvordan handlingsrommet i planene brukes for å gi en yrkesrelevant opplæring i Vg1 – sett fra et elevperspektiv. Artikkelen problemstilling blir ut fra dette: *Hvordan brukes handlingsrommet i*

læreplanene som grunnlag for en yrkesrelevant opplæring for elever med ulike yrkesinteresser?

Vi har valgt å ta utgangspunkt i to ulike perspektiver fra Goodlad's læreplan-teori. Intensjonene for yrkesrelevant opplæring beskrives i NOU-er og Stortingsmeldinger, og gir et bilde av den intenderte læreplanen og et utenfraperspektiv. Studien av elevenes erfarte yrkesrelevans gjennom en spørreundersøkelse gir oss et innenfraperspektiv og innsikt i hvordan handlingsrommet i læreplanene faktisk brukes (Goodlad, 1979).

Sentrale føringer i norsk yrkesopplæring

Fra innføringen av LK06 (2006) har det gjennom nasjonale føringer vært fokus på relevans, og intensjonen om at elever skal ha innflytelse og medvirkning på eget læringsarbeid. Målet er å sikre opplevelse av yrkesrelevans i forhold til elevens yrkesplaner eller yrkesinteresser. Dette er gjennomgående målsetting i hele opplæringsløpet, og har vært det i mange år (KD, 2006, 2013, 2016, 2017a, 2017b; Nasjonal kompetansepolitisk strategi 2017–2021, 2017; NOU 2018:2; NOU 2015:8; Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004). Ved å bruke handlingsrommet i læreplanene kan innholdet tolkes i forhold til elevenes yrkesinteresser. Dette kan sikre yrkesrelevans for elever med ulike yrkesinteresser i tråd med de nasjonale føringene (Bødker-Lund et al., 2017). Utdannings- og forskningsdepartementet (2004) som danner grunnlaget for dagens yrkesopplæring, omtales betydningen av relevante utfordringer for elevenes læring og utvikling av yrkeskompetanse. Dette har senere blitt ytterligere understreket i KD (2013, 2016, 2017b) og NOU 2015:8, som ligger til grunn for den nye reformen *Fagfornyingen*, som iverksettes høsten 2020. Handlingsrommet i de nasjonale føringene kan forstås som muligheten lærere har til å tolke kompetansemålene. Slik kan lærerne legge til rette for en yrkesdidaktisk opplæring hvor elevene erfarer at det de lærer i skolen er nyttig og aktuelt for egne yrkesplaner eller yrkesinteresser. Evalueringen av Kunnskapsløftet (LK06) viser at det er ulike tolkning blant lærere av hvordan handlingsrommet i læreplanene kan nyttes for å oppnå en yrkesrelevant opplæring (Vibe, Wigum Frøseth, Hovdhagen & Markussen, 2012).

Sentral forskning

I en internasjonal studie ble studenter fra ni ulike fagområder på tre forskjellige universiteter i Hong Kong intervjuet for å karakterisere hva som påvirket undervisning og læringsmiljøer. Studien, som er utført på et høyere nivå innen utdanning, er interessant. Den har, slik vi ser det, overføringsverdi til videregående opplæring. Studien hevder at de viktigste virkemidlene for å motivere elevene til å lære er å etablere relevans. Etablering av relevans var den mest fremtredende og oftest siterte studentresponsen. Det ble hevdet at dersom læringen skulle gi

mening, måtte det etableres en sammenheng mellom skolen og elevens hverdag (Kember et al., 2008). Studien viser også at en nøkkelfaktor er å gi elevene handlingsrom for å konstruere sin egen relevans ved å relatere innholdet til sin kontekst. Dette kan i yrkesfaglig utdanning handle om at den enkelte elev knytter læringsinnholdet til sitt yrkesvalg eller sin yrkesinteresse (Kember et al., 2008). En norsk studie viser det samme for elever i videregående skole, yrkesfag, nemlig at demokratisk medvirkning bidrar til en meningsfull opplæring. Bakgrunnen er at elevene deltar i valg av læringsoppgaver og arbeidsmåter slik at innholdet blir yrkesrelevant for den enkelte elev (Hansen & Haaland, 2015). På tross av fokuset på yrkesrelevans og tilpasset opplæring i styrings- og intensjonsdokumenter og læreplanenes store handlingsrom, erfarer mange elever opplæringen som lite relevant og meningsfull (Bødtker-Lund, Hansen, Haaland & Vagle, 2017; Dahlback et al., 2011, 2018, 2019; Hansen, 2017; Hansen & Haaland, 2015; Hiim, 2013; Hovland, 2015).

En australsk studie understreker viktigheten av at lærerne holder seg oppdatert i eget yrke for å kunne undervise i hele yrkets bredde. Studien viser til behovet for bredde i eget fag, og er derfor interessant i denne sammenheng, hvor bredde omhandler yrkene i ett og samme utdanningsprogram. Dette innebærer forventninger til at lærer tilrettelegger for en relevant undervisning til et bredt spekter av yrker i utdanningsprogrammet. Studien peker på et behov for delt ansvar, og et tett samarbeid mellom skole og bedrift i utviklingen av en helhetlig og aktuell yrkesopplæring (Wheelahan & Moodie, 2010, s. 16).

Yrkesrelevant opplæring – fra intensjon til realitet

Noen av utfordringene i de brede utdanningsprogrammene er knyttet til hvordan lærerne kan tilpasse faglig innhold og arbeidsmåter til alle elevene i en klasse med mange, og til dels ulike yrkesinteresser. Undervisningen er basert på lærerens kunnskaps- og læringssyn og på deres tolkning av innholdet i læreplanene. Dette indikerer hvordan læreplanen oppfattes, tolkes og brukes som styringsdokument. Formidler læreren kompetansemål og lærestoff på generell basis, eller ”speiler” opplæringen behovet for kompetanse i de yrkene elevene utdanner seg til, og i samfunnet? Det siste betyr at tolkningen og forståelsen av de fagspesifikke læreplanene må være i kontinuerlig utvikling, i tråd med de intenderte læreplanene, endringer i yrkene og samfunnets kompetansebehov (Goodlad, 1979; KD, 2016). I en slik forståelse av yrkesrelevant opplæring relateres utdanningsinnholdet, undervisningen og vurderingen til elevenes yrkesplan og forankres i arbeidslivets og samfunnets behov for høyt kvalifiserte fagfolk (Hiim, 2013). I følge Ryan og Deci (2000) har menneskene et iboende driv mot å søke utfordringer for eksempel knyttet til å lære et yrke. Videre peker de på at motivasjon som drivkraft for læring ikke handler om at læreren skal motivere eleven, men at han/hun må tilrettelegge for medvirkning. Slik kan eleven utvikle autonomi og

involveres med innflytelse på valg av eget læringsarbeid (Ryan & Deci, 2000, s. 54).

Denne studien har utgangspunkt i et pragmatisk kunnskapsyn på læring, som legger vekt på at kunnskapen ikke primært overføres og formidles gjennom generell kunnskap, men utvikles gjennom erfaring, demokratisk medvirkning, samarbeid og kommunikasjon i et aktivt læringsmiljø (Dewey, 1966; Hansen & Haaland, 2015; Hiim, 2013). Ifølge Dewey krever slik opplæring et positivt, pragmatisk og kritisk kunnskapssyn, demokratisk ledelse fra lærerens side, og demokratisk medvirkning og involvering fra elevenes side. Dette læringsynet støttes i NOU 2015:8 og i KD (2016). Her hevdes det at dersom opplæringen skal gi forståelse for sammenheng mellom opplæringens innhold og elevenes fremtidige yrke, kan dette gjøres gjennom å styrke elevenes motivasjon. Det betyr at innholdet i opplæringen må tuftes på en tilnærming hvor eleven har mulighet å tilpasse læringsoppdraget og forankre læringsarbeidet i egne yrkesinteresser eller -planer (Hiim, 2013; Ryan & Deci, 2000, 2017).

Metode og analyse

For å få innsikt i hvordan handlingsrommet i læreplanene brukes med det målet å gjøre opplæringen yrkesrelevant for den enkelte elev, gjennomførte vi en spørreundersøkelse blant 203 elever. Målet var å få innsikt i elevenes erfaringer med hvordan innholdet i Vg1 ble tilpasset deres yrkesplan eller yrkesinteresser.

Undersøkelsen viser innledningsvis hvor mange elever som har bestemt seg for hvilket yrke de ønsker å utdanne seg til, og om yrkesvalget ble tatt før eller i løpet av Vg1. Spørreskjemaet inneholdt spørsmål med svaralternativer etterfulgt av et åpent kommentarfelt for utdyping med egne ord, noe som gir en kombinasjon av kvantitative og kvalitative data. Videre viser studien elevenes innflytelse på innhold og arbeidsmåter i lys av egne yrkesplaner/interesser. Den viser også hvor lang tid den enkelte elev har arbeidet med oppgaver innen sitt yrke/sin interesse i de felles programfagene (FP) og i faget Yrkesfaglig fordypning (YFF). Det viser også om de har arbeidet med ett eller flere yrker i YFF. I siste delen viser undersøkelsen hvilke produkter og arbeidsoppgaver elevene har jobbet med. Disse blir sett i lys av den enkeltes utdannings- og yrkesplan, og hvilke forventninger elevene hadde til Vg1. Funnene knyttes til om elevene kom inn på sitt førstevalg, og om de hadde bestemt seg for hva de ønsker å utdanne seg til da de begynte i Vg1. Den samlede empirien belyser elevenes ulike erfaringer av samme virkelighet, og bidrar til et nyansert og mangfoldig perspektiv på hvordan læreplanenes handlingsrom brukes i opplæringen.

Valget av informanter er begrunnet i at de var elever ved skoler som representerte de utvalgte utdanningsprogrammene. Elevene var fordelt på fem yrkesfaglige utdanningsprogram. 33 elever var fra BA, 42 elever fra EL, 48 elever fra TIP, 42 elever fra DH og 38 elever fra HO. Bakgrunnen for valg av utdannings-

program var at de innholdsmessig er ulike, men like på den måten at alle er utgangspunktet for mange yrker. En pilotstudie ble gjennomført i forkant av spørreundersøkelsen for å sikre at spørsmålene var formulert på en slik måte at informantene forstod betydningen av dem. I analysedelen jobbet vi to forskere sammen for å sikre perspektivering og kvalitetssikring av analysen. Populasjonen begrenser seg til fire skoler fordelt på to fylker. Det betyr at resultatet ikke nødvendigvis ville blitt det samme i andre deler av landet.

Analysemodellen som ble brukt i bearbeiding av empirien fra undersøkelsen er basert på Malteruds (2017) modell for systematiske tekstkodensering. Modellen er en pragmatisk metode for analyse av kvalitative data. Analysen er egnet for utvikling av beskrivelser og delvis for begrepsavklaring, og består av fire trinn. Elevenes kvalitative beskrivelser gir grunnlag for å tolke deres subjektive perspektiver og erfaringer for hvordan handlingsrommet brukes. For å holde fokus på problemstillingen var spørsmålene i spørreundersøkelsen utgangspunkt for den første kategoriseringen, utformet i forkant av gjennomføringen. Underveis i analysearbeidet, basert på elevenes svar, ble analysekategoriene videreutviklet.

Allerede i første trinn av analysen, som omhandlet behandling av rådata, startet kodingen (Malterud, 2017). På spørsmål om hvilke produkter og arbeidsoppgaver eleven hadde arbeidet med, ble svar som *”det vi fikk beskjed om fra lærer”*, eller hvor elevene ramset opp navn på mange ulike oppgaver, verktøy og materialer plassert i kodene: ”ulike oppgaver”, ”verktøy og materialer”, ”litt om alt” og ”lærerstyrt”. Svar som *”det som var relevant for oppgaven”* eller *”det jeg hadde lyst til”*, ble lagt inn i koden: ”i henhold til yrkesplan eller interesser”.

Trinn to omhandlet en systematisk gjennomgang av resultatet fra trinn en. I denne delen av analysen ble for eksempel beskrivelser av verktøy- og materialbruk sett i sammenheng med elevenes yrkesplaner eller -interesser. Elevenes beskrivelser ble her bearbeidet og kodet i flere omganger før de ble lagt inn under kategorier i analysens tredje trinn. Her blir analysen oppsummert i en oversikt som viser hvordan arbeidsoppgaver og bruk av verktøy og materialer i Vg1 samsvarte med reelle arbeidsoppgaver, verktøy og materialer i yrkene elevene hadde bestemt seg for å utdanne seg til, eller var interessert i. Videre ble dataene i fjerde trinn abstrahert, identifisert, kodet og kondensert inn i overordnede kategorier som representerer mangfoldet i elevenes beskrivelser. For å belyse i hvilken grad elevene opplever at handlingsrommet blir brukt for å tilrettelegge for en yrkesrelevant opplæring, var noen av hovedspørsmålene utformet med tilleggsspørsmål. Disse konkretiserer elevenes svar slik at de kunne analyseres og tolkes i forhold til hverandre.

Resultater og diskusjon

Resultater av analysen presenteres tilknyttet spørsmålene i undersøkelsen i form av beskrivende og forklarende tekst, samt to tabeller. Til slutt diskuterer vi hvordan handlingsrommet i læreplanene brukes for å sikre en yrkesrelevant opplæring for elever i Vg1 med ulike yrkesinteresser.

Det kan ha stor betydning for elevenes motivasjon og opplevelsen av relevans om de er kommet inn på første-, andre- eller tredjevalget sitt. Derfor ble følgende spørsmål stilt; *Hvilket utdanningsprogram var førstevalget ditt da du søkte videregående skole? Når bestemte du deg eventuelt for hvilket yrke du ville utdanne deg til? Hvordan handlingsrommet blir brukt for å legge til rette en yrkesrelevant opplæring for elever med svært ulike behov kan ha konsekvenser for hvordan eleven opplever nytteverdien av det han/hun lærer.*

Resultatene viser at på EL er alle elevene kommet inn på sitt førstevalg, mens på DH, som hadde størst andel av andre-/tredjevalgs-elever, var 36 av 42 elever (86%) kommet inn på sitt førstevalg. En av årsakene til at EL har 100% førstevalgs-elever kan være at utdanningsprogrammet har flere søkere enn plasser. Dette er interessant når resultatene viser at EL er det utdanningsprogrammet hvor færrest elever hadde bestemt seg (før, eller i løpet av Vg1) for hvilket yrke de ville utdanne seg til (71%). På DH, som hadde høyest antall andre- og tredjevalgselever, viser resultatene at 74% av elevene hadde bestemt seg før eller i løpet av Vg1. Dette kan muligens ses i sammenheng med at elever som har hatt DH som førstevalg ikke har hatt en klar yrkesplan eller yrkesinteresse innenfor yrkene i utdanningsprogrammet, noe kommentarer kan tyde på. For eksempel: *"Jeg søkte DH fordi jeg er lei skole og liker kunst og håndverk og siden jeg ikke hadde klart tre år med bare skole så vil jeg gå på noe som interesserer meg."* Kommentaren kan forstås som at eleven ikke har bestemt seg for et yrke innen DH, men ønsker en utdanning der det er muligheter for å arbeide praktisk. Når en ser på utdanningsprogrammene i undersøkelsen samlet sett, viser den at 85 av 203 elever hadde bestemt seg for yrke i løpet av Vg1, mens 99 elever hadde bestemt seg før Vg1. Den høye andelen av elever som har bestemt seg for yrke før Vg1 kan indikere at mange elever har en forventning om og behov for yrkesrelevant opplæring. Den store andelen av elever som hadde bestemt seg for et yrke før Vg1, kan også indikere at elever i ungdomsskolen har behov for å bli kjent med yrkene i utdanningsprogrammene på et tidlig tidspunkt for å sikre at utdanningsvalget er i samsvar med deres forventninger av oppgaver i det spesifikke yrket.

Hensikten med spørsmålet om forventninger til Vg1 var å legge grunnlag for å tolke elevenes erfaringer med innhold og arbeidsmåter i Vg1. Manglende samsvar mellom forventninger og innhold kan ha betydning for motivasjonen, behovet for og opplevelsen av relevans i opplæringen. Dersom elevene ikke har forventninger til opplæringen, har de kanskje heller ikke behov for at opplæringen skal være relevant for et spesielt yrke – i motsetning til om de har store

forventninger og et klart yrkesmål. Her viser dataene at elevene i alle utdanningsprogrammene har størst forventninger til det faglige innholdet. Funn som skiller seg ut her er forventninger om å jobbe praktisk. På DH og HO er det bare cirka 3% som har forventninger om å arbeide praktisk, mens det på BA, som hadde høyest forventninger, var kun 15% som hadde forventninger om praktisk jobbing. Det er interessant at faglige forventninger skiller seg ut med høyest andel, mens forventningene til praksis er forholdsvis lave. Dette kan ha ulike årsaker. Det kan tenkes at faglige forventninger knyttes opp mot behovet for en yrkesrelevant opplæring, mens praktisk jobbing muligens oppleves som en naturlig del av yrkesopplæringen. Elever som hadde bestemt seg for et bestemt yrke de ønsket å utdanne seg til hadde høyest forventninger til det faglige innholdet. De uttrykte behov for at handlingsrommet i læreplanene ble brukt slik at deres læringsarbeid kunne relateres til deres yrkesvalg i større grad enn hos de som ikke hadde bestemt seg for et spesifikk yrke.

Undersøkelsen viser at bare 16% av elevene hadde størst forventninger til sosiale forhold. Her var det lite variasjon mellom utdanningsprogrammene. At det er så få elever som har sosiale forventninger, kan indikere at de faglige forventningene på Vg1 er viktige for elever som kommer rett fra ungdomsskolen og er opptatt av forandring, fremtidig yrke og arbeidsliv. Beskrivende svar som *"mer ansvar og lære om ting jeg får bruk for i jobb"* kan indikere elevers forventninger om å medvirke til en yrkesrelevant opplæring på Vg1. 16% sier at de har *ingen forventninger* til opplæringen, noe som kan ha sammenheng med at de har kommet inn på sitt andre- eller tredjevalg, og dermed ikke regner med å få lære noe de er interessert i eller får bruk for i et fremtidig yrke. Hensikten med spørsmålene *Synes du at du hadde nok innflytelse/medvirkning på hva du skulle gjøre?* og *Hva skulle du eventuelt ønske å ha mer innflytelse på?* var å finne ut hvilke behov elevene hadde for innflytelse på eget læringsarbeid. Behovet for innflytelse ble sett i sammenheng med vår tolkning av deres reelle innflytelse, gjennom deres beskrivelse av hva de hadde gjort av læringsarbeid, hvilke materialer, verktøy og produkter de hadde brukt, og hvilke yrker de eventuelt var interessert i eller hadde bestemt seg for å utdanne seg til.

Her viser resultatene at DH er det utdanningsprogrammet hvor færrest elever opplever å ha nok innflytelse/medvirkning på eget læringsarbeid (33%), mens EL og TIP har størst andel av elever som mener de har nok innflytelse på eget læringsarbeid (70%). Spørsmålet var utformet med tre alternative svar som: *Ja*, *Nei*, *Vet ikke*, og et åpent svaralternativ som gav muligheten for utdyping om hva eleven skulle ønske å ha mer innflytelse på. En elev sier for eksempel at *"leksene er så unødvendige at jeg blir umotivert av de"*, mens en annen sier at han ønsker *"mer frihet og ikke bare høre på noen som snakker, jeg ønsker å jobbe med stoffet slik at jeg lærer det på min måte"*. Dette kan være en konsekvens av at eleven opplever undervisningen som lite relevant og nyttig for egne yrkesplaner, eller at han mener lekser er unødvendige, og dermed demotiverende.

På spørsmålet om *hvilke yrker elevene har fått erfaring med i YFF* var hensikten å få et innblikk i om elevene kan fordype seg i selvvalgt yrke, og hvordan de som var usikre på sitt yrkesvalg fikk kjennskap til yrkene i utdanningsprogrammet. På bakgrunn av disse svarene utkrystalliserte det seg noen kvalitative kategorier. Dersom eleven for eksempel oppgav navn på mange yrker og/eller skrev *mange* som svar, ble disse svarene lagt i kategorien *mange ulike yrker*. Hvis eleven svarte for eksempel *"måtte styrke karakteren i fellesfag og har derfor jobba med det"*, *"eg har gjort det eg fikk beskjed om"* eller *"det læreren bestemte"*, ble svaret plassert under kategorien *lærerstyrt*. Kolonnen *lærerstyrt* og kolonnen med *mange ulike yrker* kan også ses i sammenheng. Når elever må innom mange ulike yrker, kan det også oppleves som lærerstyrt. I kategorien *egen yrkesplan/interesse* ble svar som for eksempel *"eg jobba med det yrket eg var interessert i, hadde lyst til, det eg syns er kjekt"* og lignende plassert.

Svarene ble sett i forhold til hvilke yrker elevene eventuelt hadde bestemt seg for å utdanne seg til. Målet var å finne ut om det var deres valg som lå til grunn for denne yrkeserfaringen eller ikke. På TIP og EL har henholdsvis 8% og 6% fått velge bedrifter eller yrkesoppgaver knyttet til hvilket yrke de ønsker erfaring med. Kolonnen med *mange ulike yrker* er den som skiller seg ut med størst variasjon mellom utdanningsprogrammene. Utdanningsprogrammene som skiller seg ut her er DH og HO. Resultatene viser at elever ved DH og HO har jobbet med oppgaver som er relatert til flere ulike yrker, uavhengig av om elevene hadde spesifikke yrkesinteresser/yrkesplaner eller ikke. Kommentarer som *"det var et roteringsystem som var bestemt på forhånd og me hadde ingen innflytelse på YFF"* underbygger elevenes manglende mulighet til medvirkning i eget læringsarbeid. Kommentarer som *"skulle ønske jeg hadde hatt større innflytelse på undervisningen slik at jeg fikk fordype meg i det jeg har lyst å utdanne meg til"* indikerer at elevens muligheter til å velge yrke i faget YFF kan være begrenset, og at handlingsrommet i forskrift for Yrkesfaglig fordypning ikke utnyttes for å sikre at elevenes læringsbehov kan ivaretas. Vi spurte elevene om hvilke produkter/arbeidsoppgaver de har arbeidet med gjennom skoleåret for å finne ut om arbeidsoppgavene var relevant sett opp mot elevenes yrkesvalg/yrkesinteresser. Resultatene blir her presentert i tabellform, omgjort i prosent av hensyn til lesevennligheten.

Tabell 1. Elevenes produkter/arbeidsoppgaver i Vg1.

Hvilke produkter/arbeidsoppgaver har du gjort dette skoleåret?					
UTDANNINGSPROGRAM	EL	BA	TIP	DH	HO
Oppgaver/produkter i tråd med elevenes yrkesplan	42%	33%	44%	6%	23%
Oppgaver/produkter som ikke kan knyttes direkte til elevens yrkesplan	58%	67%	56%	94%	77%

Tabell 1 viser hvor mange av elevene som gjennom skoleåret hadde arbeide med produkter/arbeidsoppgaver som kunne relateres til elevenes yrkesvalg. Dette spørsmålet er kun besvart av de elevene som hadde bestemt seg for yrke før eller i løpet av Vg1. Tallene er basert på vår analyse av sammenhengen mellom elevenes beskrivelser av arbeidsoppgaver og produkter de utførte i Vg1, og reelle yrkesoppgaver i det spesifikke yrket de har oppgitt som utdanningsmål. Herskiller DH seg ut ved at hele 94% av elevene beskriver arbeidsoppgaver som ikke kan relateres direkte til elevenes yrkesvalg. I tillegg til spørsmålet i Tabell 1 svarte elevene på følgende åpne spørsmål som grunnlag for vår analyse og vurdering av elevarbeidenes yrkesrelevans:

- *Hvilke materialer /utstyr/verktøy etc. har du jobbet med hittil i dette skoleåret?*

Svarene ble oppsummert og tolket i forhold til elevenes eventuelle yrkesplan eller yrkesinteresse. Resultatet viste at mange elever jobbet med mye forskjellig, som ikke hadde sammenheng med det yrket de hadde planlagt å utdanne seg til. Et eksempel er at kommende frisører jobbet med leire, tekstiler og papir, og svarene viser at alle elevene i samme klasse jobbet med samme materialer på samme tidspunkt, uavhengig av deres individuelle interesser og yrkesplaner.

Som grunnlag for vurdering av elevenes muligheter for medvirkning og innflytelse i opplæringen svarte de i tillegg på følgende spørsmål:

- *Hvorfor har du laget disse produktene/gjort disse arbeidsoppgavene?*
- *Hvorfor valgte du disse materialene/dette utstyret/verktøyet?*

Analyse av svarene kan tyde på at mange elever ikke hadde innflytelse på eget læringsarbeid, og at oppgavene var bestemt på forhånd av lærerne. Dette underbygges av elevenes kommentarer hvor elever fra DH som hadde bestemt seg for å bli frisør, sier at de har arbeidet med strikking, sying, maling og gipsarbeid. Andre elever på DH sier de har arbeidet med å lage fuglekasse, trekniv og stol.

På BA og TIP er kommentarer som *"vi har laget vedkurv og jobbet med grill, hammer, smihammer og meisel"*. Det kommer tydelig fram at verken materialene eller arbeidsoppgavene er tilpasset ulike yrkesplaner. Elevenes beskrivelser viser at de stort sett har arbeidet med samme oppgaver, materialer og verktøy uavhengig av hvilket yrke de ville utdanne seg til. For elever som har bestemt seg eller er interessert i yrkene som de nevnte oppgavene, materialene og verktøyene passer til, er det sannsynlig av læringsarbeidet oppleves som yrkesrelevant. For elever hvor oppgavene, materialene og verktøyene ikke samsvarer med yrkesplaner eller interesser, vil læringsarbeidet sannsynligvis oppleves som verken relevant eller interessant. Totalt på alle utdanningsprogrammene viser resultatene at 29% av elevene opplever arbeidsoppgavene som relevante, mens 71% hevder at arbeidsoppgavene og materialbruken var bestemt på forhånd, og ikke hadde sammenheng med deres yrkesplan eller yrkesinteresse.

Spørsmålet *Hvor stor del av tiden i programfagene og yrkesfaglig fordypning arbeider du direkte med oppgaver innen din yrkesinteresse?* ble besvart av de elevene som hadde bestemt seg for yrke på det tidspunktet undersøkelsen ble gjennomført.

Hensikten med spørsmålet var å få innblikk i hvor mye tid eleven erfarte at de fikk bruke på å lære yrket de hadde valgt, og å finne ut hvilke oppgaver de opplevde som nyttige og aktuelle for å lære yrket. Hensikten var også finne ut om det var forskjell på hvordan de erfarte nytteverdien av opplæringen i FP og i faget YFF.

Tabell 2. Tid brukt direkte på egen yrkesplan i de yrkesrettede felles programfagene (FP) og i faget Yrkesfaglig fordypning (YFF).

Hvor stor del av tiden i programfagene og yrkesfaglig fordypning arbeider du direkte med oppgaver innen din yrkesinteresse? Svaralternativer: 0–25%, 25%, 50%, 75%, mer enn 75%.										
UTDANNINGS-PROGRAM	EL		BA		TP		DH		HO	
	FP	YFF	FP	YFF	FP	YFF	FP	YFF	FP	YFF
0–25% av tiden	18%	62%	38%	21%	26%	42%	75%	46%	63%	45%
50% av tiden	31%	14%	31%	12%	34%	23%	10%	20%	11%	24%
75–100% av tiden	51%	24%	31%	67%	40%	35%	15%	34%	26%	31%

Svarene i denne tabellen er basert på valg av svaralternativer som forteller hvor stor andel av tiden, i de yrkesrettede fagene gjennom YFF og de FP, elevene erfarte å jobbe med oppgaver som var knyttet til deres yrkesplan eller yrkesinteresser. Spørsmålet hadde fem svaralternativer: under 25%, 25%, 50%, 75%, over 75%. I tabellen er de to første og de to siste svaralternativene slått sammen til henholdsvis 0–25% og 75–100% av hensyn til lesevennlighet. På bakgrunn av svarene i tabell 1 og innledende spørsmål fikk vi en indikasjon på forholdet mellom elevens erfaring av undervisningen og dens yrkesrelevans i forhold til egen yrkesinteresse i YFF og FP. Resultatene viser at elevene på EL erfarer at de får arbeide mer med oppgaver som passer til deres yrkesplaner i felles programfag enn hva de gjør i Yrkesfaglig fordypning. På DH og HO arbeider elevene lite i henhold til interesser og egen yrkesplan både i felles programfag og i Yrkesfaglig fordypning. Resultatene viser samtidig at elevene i disse utdanningsprogrammene erfarer å arbeide mer i henhold til egne interesser og yrkesplaner i YFF enn i FP. Resultatene her er sammenfallene med forrige spørsmål som omhandlet hvilke arbeidsoppgaver og materialer elevene arbeidet med. Det går her fram at mange elever opplever at oppgavene, materialene og verktøyene ikke samsvarer med yrket de har valgt eller er interessert i. På DH sier for eksempel 31 av 42 elever (75%) at de i FP arbeider mellom 0–25% direkte med oppgaver innen deres

interessefelt, kun 6 elever sier de har fått arbeidet mellom 75–100% av tiden med egne interessefelt. Disse elevene hadde bestemt seg for å utdanne seg til frisører, som er det største lærefaget i utdanningsprogrammet.

Bruken av handlingsrommet for en yrkesrelevant opplæring

Når det gjelder problemstillingen om i hvilken grad handlingsrommet i læreplanene blir brukt for å sikre en yrkesrelevant opplæring for elever med ulike yrkesinteresser, viser resultatene at innflytelse på eget læringsarbeid er sentralt. Dette er i tråd med Ryan og Deci's (2017, s. 10) tanker om selvbestemmelse i utviklingen av motivasjon for læring. Utsagn som *"skulle gjerne vært med på å velge oppgaver litt selv fra egen interesse, men det meste er bestemt allerede og vi får sjelden være med å bestemme hvordan vi vil jobbe eller hvilke metoder som passer oss best"* kan tyde på at graden av medvirkning og innflytelse på eget læringsarbeid oppleves som liten for elevene. Kember hevder at dersom læring skal oppleves *relevant og gi mening*, må det skapes en læringskontekst som preges av *demokratisk diskusjon* og koherens mellom undervisning og den reelle verden, som her betyr *elevens livsverden* (Kember et al., 2008). Ser vi på Ryan og Deci's (2017, s. 239) selvbestemmelsesteori, som hevder at grunnleggende behov som *tilhørighet, kompetanse og autonomi* er sentralt for at eleven skal oppleve indre motivasjon, er kommunikasjon i et demokratisk og autonomt utdanningsmiljø avgjørende. Sett i forhold til utsagnet over kan det forstås som at eleven ikke blir tatt med i diskusjon omkring innhold i opplæringen. Dette er interessant i forhold til internasjonale studier som peker på læreres uavhengighet i forhold til arbeidslivets behov for kompetanse (Andersson, 2019; Robson, Bailey & Larkin, 2004).

For å få et innblikk i hvor mye eleven arbeider med oppgaver som samsvarer med egen yrkesplan eller yrkesinteresser, har vi undersøkt hvor mye tid eleven har hatt til disposisjon for egne valg av læringsoppgaver tilknyttet egne yrkesinteresser i FP og YFF. Dataene viser at en svært høy andel av elevene i lange perioder ikke får arbeide etter egen yrkesplan og egne interesser. Dette indikerer at handlingsrommet i læreplanene i liten grad blir benyttet for å tilrettelegge for en yrkesrelevant opplæring. Produktene og oppgavene elevene arbeider med viser at elevene i samme klasse i all hovedsak arbeider med det samme til samme tid og at arbeidsoppgaver, materialer og utstyr er forutbestemt og lærerstyrt, uavhengig av elevenes utdanningsplaner. Dette samsvarer med tidligere forskning, som viser hvilken effekt slik opplæring har for engasjement og utvikling av lærelyst (Bødker-Lund et al., 2017; Dahlback et al., 2011, 2018, 2019; Hansen & Haaland, 2015; Hiim, 2013). Kvaliteten på skoleverkstedene spiller også en viktig rolle for om praksisen skal oppleves verdifull, og at elevene synes det er spesielt givende å arbeide med autentiske arbeidsoppgaver (Olsen, Reegård, Seland & Skålholdt, 2015). Samme studie viser at bedriftene spiller en viktig rolle for at opplæringen skal oppleves relevant, under forutsetning av at elevene får arbeide med et yrke de er interessert i. Dette støttes av internasjonal forskning, som

påpeker viktigheten av et tett samarbeid mellom skole og bedrift i utviklingen av en helhetlig og aktuell yrkesopplæring (Wheelahan & Moodie, 2010, s. 22).

Det ligger i styringsdokumentene ingen begrensninger når det gjelder bruk av handlingsrommet, så lenge kompetansemålene er ramme for opplæringen. Dette tilsier at på skoler hvor utstyr og/eller verksted kan være begrensende, er det fullt mulig å involvere bedriftene eller andre relevante aktører i opplæringen. Gjeldende læreplanverk gir rom for store lokale tilpasning, noe som innebærer frihet, tillit og ansvar i større grad enn tidligere for både lærere og elever. Dette skal utfordre til kreativitet både metodisk og i tilpasning av innholdet i opplæringen (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004).

Resultatene fra denne undersøkelsen tyder på at elevene blir pålagt å jobbe med mange ulike yrker som utdanningsprogrammet rekrutterer til. Spørsmålet er om slike breddekunnskaper resulterer i relevant fagkompetanse og gode fag-folk som bransjen har bruk for, eller om det bidrar til demotivasjon og i verste fall frafall i Vg1 (Dahlback et al., 2011; Hansen & Haaland, 2015; Sund, 2005). I perspektiv av Ryan og Deci (2017), hvor selvbestemmelse og autonomi er en nøkkelfaktor for drivkraft og motivasjon, bidrar sannsynligvis ikke en slik breddeundervisning, hvor elevene må lære litt om mange yrker, til å utvikle verken autonomi eller motivasjon for elever som har klare yrkesplaner. Disse elevene har behov for å få arbeide med sitt yrkesvalg og fordype seg i det. Muligens kan læring av breddekunnskap passe for elever som er usikre på yrkesvalget, og som ønsker å prøve ut ulike yrker gjennom Vg1. I denne undersøkelsen hadde over halvparten av elevene en klar yrkesplan.

Opplæringen som legger opp til at elevene skal bli litt kjent med mange yrker er ikke i tråd med de nasjonale føringene som Goodlad (1979) beskriver som den intenderte læreplanen. Her pekes det på at yrkesrelevans, tilpasset opplæring, medvirkning, demokrati og dybdelæring er viktige elementer i utviklingen av kompetente fagfolk (KD, 2016). Noen elever er kanskje mindre bevisste på nytteverdien av opplæringen, og har behov for å gjøre oppgaver knyttet til ulike yrker for å opprettholde motivasjonen for å finne ut hva de kan tenke seg som fremtidig yrke. Denne typen opplæring ivaretar kanskje disse elevenes interesser. Likevel er spørsmålet hvordan overføringsverdi og læring gjennom læringsoppgaver knyttet til andre yrker kan sikres i forhold til det spesifikke yrket eleven etter hvert velger å utdanne seg til.

På EL og BA var det en stor andel som mente de hadde nok innflytelse og medvirkning på innholdet i opplæringen. Ifølge dataene var innholdet i undervisningen hovedsaklig rettet mot tømring i BA og mot elektrikeroppgaver i EL, som da synes å ivareta de største lærefagene i utdanningsprogrammene. Det kan bety at selv om opplæringen er lærerstyrt, vil framtidige tømrere og elektrikere oppleve undervisningen som yrkesrelevant, fordi de erfarer det som nyttig for sine interesser og utdanningsplaner. Undersøkelser gjort av Aarkrog og Bang (2013) viser til at eleven må ha innflytelse på eget læringsarbeid for å sikre

opplevelse av mening og relevans, noe som kan ses i sammenheng med at elever på EL og BA ser på tømring og elektrikeroppgaver som en del av sin fremtidige kompetanse, til tross for at de skal utdanne seg til andre yrker innen disse utdanningsprogrammene. Det motsatte synes å være tilfelle for de mindre yrkesfagene, som for eksempel murerfaget i BA og Elektroreparatør i EL. At elever som vil utdanne seg til de små yrkene ikke er så fornøyde, får lite utslag i undersøkelsen, fordi antall elever med slike yrker som utdanningsmål er få i forhold til antallet som vil bli tømrere og elektrikere.

Resultatene fra denne studien tyder på at elevene på DH og HO ikke opplever breddebasert undervisning som interessant, relevant eller nyttig. I disse utdanningsprogrammene indikerer undersøkelsen at elevene opplever begrensede muligheter for elevmedvirkning og innflytelse på eget læringsarbeid. I Yrkesfaglig fordypning viser dataene at valgene er mer lærerstyrte og breddebaserte enn i felles programfag. Dette er interessant når hensikten med yrkesfaglig fordypning er at elevene skal få fordype seg i det yrket eller deler av det yrket elevene har interesse for eller ønsker å utdanne seg til (KD, 2013).

Elevene i denne undersøkelsen synes å opparbeide seg overfladisk kjennskap til mange yrker i Vg1, ikke dybdelæring som i følge KD (2016) skal vektlegges i Fagfornyingen som innføres høsten 2020. Dewey (1966) er opptatt av forholdet mellom utdanning og demokrati som en livsform og et forum for kommunikasjon mellom mennesker med ulike erfaringer. Sett i forhold til relevant yrkesopplæring kreves det ifølge Dewey (1966) en demokratisk ledelse, hvor medvirkning og involvering i eget læringsarbeid skaper engasjement og motivasjon i opplæringssammenheng. Resultatene fra denne og tidligere undersøkelser kan forstås slik at elevene ønsker å medvirke mer i eget læringsarbeid, i større grad enn i dagens yrkesopplæring (Bødtker-Lund et al., 2017; Dahlback et al., 2011; Hansen, 2017; Hiim, 2013, 2015; Hovland, 2015; Jørgensen, 2015).

Resultatene er i tråd med Ryan og Deci's teori (2017, s. 247) omkring menneskelig behov for autonomi og selvbestemmelse i egne liv som grunnlag for tilfredshet. Resultatene i undersøkelsen indikerer at den intenderte læreplanen, som her representerer de nasjonale føringene, ikke samsvarer med den erfarte læreplanen (Goodlad, 1979), som presenteres gjennom elevenes erfaringer for hvordan handlingsrommet i læreplanene blir brukt i en yrkesrelevant opplæring. Med tanke på skolens mandat, som i følge Isaksen (2015) er å utdanne gode fagarbeidere for fremtiden, viser funnene at det kan være behov for å endre dagens praksis for å sikre at også det første året blir en viktig del av fagopplæringen i alle yrkene som rekrutterer fra det samme Vg1.

Med tanke på skolens mandat, som i følge Isaksen (2015) er å utdanne gode fagarbeidere for fremtiden, viser funnene at det kan være behov for å endre dagens praksis for å sikre at også det første året blir en viktig del av fagopplæringen i alle yrkene som rekrutterer fra det samme Vg1.

Oppsummering og veien videre

At utdanningen ikke er yrkesrelevant kan resultere i at det utdannes fagfolk som ikke har den kompetansen bransjen og samfunnet har behov for. Dette kan føre til at kvaliteten på yrkesutøvelsen svekkes (Bødtker-Lund et al., 2017, s. 7). De nasjonale føringene legger til rette for medinnflytelse og yrkesrelevant opplæring for elever med ulike utdanningsmål. Dette er ifølge aktuell læringsteori svært viktige elementer i opplæringssammenheng (Dewey, 1966; Ryan & Deci, 2017). Elevene uttrykker betydningen av yrkesrelevans, og at opplæringen må ha en klar sammenheng med egne yrkesplaner eller yrkesinteresser, selv om yrkesplaner eller yrkesinteresser kan endre seg på et senere tidspunkt. Ifølge resultatene i denne artikkelen kan det se ut som begrensningene ligger i at lærerne ikke bruker læreplanenes handlingsrom i tilstrekkelig grad. Dette kan ha sammenheng med skolene og/eller skoleeierens rammer og betingelser, noe som ikke kommer fram i denne undersøkelsen.

Til tross for at de fleste elevene før, eller i løpet av Vg1 har bestemt seg for sine fremtidige yrker, viser undersøkelsen at mange opplever første året som ikke, eller bare delvis yrkesrelevant for veien videre. Dette støttes også av tidligere forskning på feltet (Dahlback et al., 2011, 2018; Hiim, 2013). Studien viser til et behov for en systematisk, bred og kvalitativ evaluering av muligheter og begrensninger i handlingsrommet i læreplanene som grunnlag for å konkretisere endringsbehovene i nye læreplaner som er under utvikling, og som blir gjeldene fra 2020 (KD, 2017a).

Denne studien viser at det fremdeles er mange ubesvarte spørsmål som bør følges opp i videre studier, for eksempel skolene og skoleeierens betydning i tilrettelegging for en yrkesrelevant opplæring, og hvilke muligheter og begrensninger lærerne har for å utnytte handlingsrommet i læreplanene. Undersøkelsen er en kartlegging av elevenes erfaringer med en yrkesrelevant opplæring, men den belyser ikke muligheter den enkelte lærer har i en slik tilrettelegging. Å utnytte handlingsrommet i læreplanene krever ofte utradisjonelle undervisningsmåter og et samarbeid med andre aktører på eller utenfor skolen. For eksempel kan det samarbeides på tvers av FP og FF, med bedrifter og med ledelsen på skolen. Disse elementene kan påvirke den yrkesrelevante opplæringen, og er interessant for videre undersøkelser. Medvirkning og innflytelse påvirker læringsarbeidet og elevenes utvikling av dannelse, evne til kritisk tenkning og deltagelse i demokratiske fellesskaper. Dette kan også være grunnlag for videre studier, og er spesielt viktig i implementeringen av ny reform, Fagfornyingen, fra høsten 2020, hvor utvikling av slik kompetanse skal styrkes. I likhet med dagensreform vil også Fagfornyingen ha et bredt spekter av ulike yrker i ett og samme utdanningsprogram. Selv om vi ikke kan generalisere resultatene fra denne studien, vil de kunne overføres til andre utdanningsprogrammer på Vg1.

Sett i et internasjonalt perspektiv finner vi likhetstrekk med den norske modellen, hvor opplæringen fordeles mellom skole og bedrift (Andersson, 2019, s. 30–37). Også andre land har satt søkelyset på lærernes breddekunnskaper i gjennomføringen av en aktuell og helhetlig yrkesutdanning (Wheelahan & Moodie, 2010). Dette kan være interessant for videre undersøkelser i utviklingen av en yrkesrelevant opplæring.

Sluttnote

¹ Åse Nedrebø Bruvik, OsloMet – Storbyuniversitetet, er hovedforfatter på artikkelen.

Om forfatterne

Åse Nedrebø Bruvik er stipendiat ved OsloMet – Storbyuniversitetet, Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier. Hun har lang erfaring med undervisning og veiledning ved bachelorutdanningen yrkesfaglærer i design og håndverk, Praktisk pedagogisk utdanning, arbeidsplassbasert yrkesfaglærerutdanning og yrkesfaglærerløftet. Hennes forskningsinteresser er knyttet til yrkesrelevant, kompetanse- og praksisbasert opplæring.

Grete Haaland er professor ved OsloMet – Storbyuniversitetet, Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier. Hun har lang erfaring med undervisning og veiledning ved masterutdanningen i Yrkespedagogikk, bachelorutdanningen yrkesfaglærer i design og håndverk, Praktisk pedagogisk utdanning, arbeidsplassbasert yrkesfaglærerutdanning og yrkesfaglærerløftet. Hennes forskningsinteresser er yrkesrelevant, kompetanse- og praksisbasert opplæring, vurdering og realkompetansevurdering. Hun har mange års erfaring med forskning innenfor fag- og yrkesopplæring, er opptatt av nettverksbygging og samarbeid universitet, skole og arbeidsliv.

Referanser

- Andersson, P. (2019). *Att utbilda nästa generation i yrket: En kunskapsöversikt om och för yrkeslärare*. Stockholm: Skolverket.
- Billett, S. (2014). The standing of vocation education: Sources of its societal esteem and implications for its enactment. *Journal of Vocational Education & Training*, 66(1), 1–21.
- 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., Hansen, K., Haaland, G. & Sylte, A.L. (2011). *Yrkesdidaktisk kunnskapsutvikling og implementering av nye læreplaner (KIP): Veien til yrkesrelevant opplæring fra første dag i Vg1* (Rapport og utredninger nr. 1/2001). Lillestrøm: Høgskolen i Akershus.
- Dahlback, J., 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., Olstad, H., Sylte, A.L. & Wolden, A.C. (2019). Yrkesfaglig yrkeskompetanse i brede utdanningsprogram. *Skandinavisk tidsskrift for yrker og profesjoner i utvikling*, 4(1), 1–29.
- Dahlback, J. (2019). Yrkesretting av yrkesfaglige utdanningsprogram. I K. Lyngnes & M. Rismark (Red.), *Yrkesopplæring* (s. 87–103). Oslo: Gyldendal akademiske.
- Dewey, J. (1966). *Democracy and education*. New York: The Free Press. (1. Utg 1916)
- Goodlad, J.I. (1979). *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Hansen, K.H. & Haaland, G. (2015). utfordring i norsk yrkesopplæring. I K. Hansen, T.L. Hoel & G. Haaland (Red.), *Tett på yrkesopplæring: Yrkesrelevant, tilpasset og samfunnstjenelig?* (s. 19–49). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hansen, K.H. (2017). Hva er yrkesdidaktikk i dagens yrkesopplæring i skole. *Skandinavisk tidsskrift for yrker og profesjoner i utvikling*, 2, 1–25.
- Hiim, H. (2013). *Praksisbasert yrkesutdanning: Hvordan utvikle relevant yrkesutdanning for elever og arbeidsliv?* Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hiim, H. (2015). Kvalitet i yrkesutdanningen: Resultater fra et aksjonsforskningsprosjekt om yrkesforankring av innholdet i yrkesutdanningen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(2), 136–148.
- Hovland, K. (2015). Helt fjern opplæring. I K. Hansen, T.L. Hoel & G. Haaland (Red.), *Tett på yrkesopplæring: Yrkesrelevant, tilpasset og samfunnstjenelig?* (s. 212–229). Bergen: Fagbokforlaget.

- Isaksen, T.R. (2015, 2. juni). *Et yrkesfagløft for fremtiden*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/et-yrkesfagloft-for-fremtiden/id2414640/>
- Jørgensen, C.H. (2015). Some boys' problems in education: What is the role of VET? *Journal of Vocational Education & Training*, 67(1), 62–77.
- Jørgensen, H.-J., Olsen, O.J. & Thunquist, D.P. (2018). *Vocational education in the nordic countries: Learning from diversity*. London & New York: Routledge.
- Kember, D., Ho, A. & Hong, C. (2008). The importance of establishing relevance in motivating student learning. *Active Learning in Higher Education*, 9(3), 249–263.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplanverket Kunnskapsløftet*. Oslo: Departementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *På rett vei – Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. (Meld. St. 20 (2012–2013)). Oslo: Departementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet*. (Meld. St. 28. (2015–2016)). Oslo: Departementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Nasjonal kompetansepolitisk strategi 2017–2021*. Oslo: Departementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2018, 26. juni). *Forny innholdet i skolen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/forny-innholdet-i-skolen/id2606028/>
- Wheeler, L. & Moodie, G. (2010). *Equality of teaching in VET: Final report and recommendations*. Melbourne: LH Martin Institute, University of Melbourne.
- Malterud, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag: En innføring* (4 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- NOU 2015:8. *Fremtidens skole*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- NOU 2018:2. *Fremtidige kompetansebehov*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Olsen, O.J., Reegård, K., Seland, I. & Skålholdt, A. (2015). *Kvalitet i fag- og yrkesopplæringen: Sluttrapport*. (NIFU-rapport.nr.(14)/2015)). Hentet fra <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/handle/11250/284140>
- Robson, J., Bailey, B. & Larkin, S. (2004). Adding value: Investigating the discourse of professionalism adopted by vocational teachers in further education colleges. *Journal of Education and Work*, 17(2), 183–195.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development and wellness*. New York: The Guilford Press.
- Sund, G.H. (2005). *Forskjellighet og mangfold – muligheter eller begrensninger for individ og arbeidsplass: Et aksjonsforskningsprosjekt med studier av læring i daglig*

- arbeid, gjennom medvirkning, demokratiske prosesser og interessedifferensiering* (Dok- torgradsavhandling). Roskilde: Roskilde Universitetscenter.
- Utdannings- og forskningsdepartement. (2004). *Kultur for læring*. (St.meld.nr. 30 (2003-2004)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/sec1>
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2006). *Kunnskapsløftet – reformen i grunnskole og videregående opplæring*. Oslo: Departementet.
- Vibe, N., Wigum Frøseth, M., Hovdhaugen, E. & Markussen, E. (2012). *Strukturer og konjukturer: Evaluering av Kunnskapsløftet: Sluttrapport fra prosjektet «Tilbudsstruktur, gjennomføring og kompetanseoppnåelse»*. Oslo: NIFU.
- Aarkrog, V. & Bang, S.W. (2013). *Resultater av evalueringer av Kunnskapsløftet: En syntese*. Aarhus: Aarhus Universitet.

Relevant opplæring i yrkesopplæringens første år

Vedlegg 2 – Artikkel 2

Nedrebø Bruvik, Å. (2018) Yrkesrelevant og meningsfull opplæring for elever med ulike utdanningsplaner i VG1
Scandinavian Journal of Vocations in development
<http://dx.doi.org/10.7577/sjvd.3070>

Fagfellevurdert artikkel
(Peer reviewed article)

Yrkesrelevant og meningsfull opplæring for elever med ulike utdanningsplaner i VG1:

To eksempler på utvikling for yrkesrelevant og meningsfull undervisning.

Forfatter:
Åse Norunn Nedrebø Bruvik

OsloMet – storbyuniversitet
Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier,
Institutt for yrkesfaglærerutdanning

abruvik@oslomet.no

Nøkkelord: relevans, meningsfull, yrkesretting, demokrati og elevinvolvering

Keywords: relevance, meaningful, occupation, democracy and students' involvement

Abstract

The National guidelines for Norwegian VET emphasize that democracy, student involvement, career relevance, and curriculum coherence should be central elements of all VET-programmes.

However, recent research suggests that, in practice, much of VET is too general and lacks focus on the students' individual needs, work interests and career plans. Several studies have found that students experience VET as lacking career relevance (Dahlback, Hansen, Haaland, & Sylte, 2011; Hiim, 2013; Hovland, 2015).

As these studies show, there is a need to examine how VET programmes may be further developed and to identify teaching practices that support students' individual work interests and career plans.

This article addresses four action-research projects which attempted to develop such teaching practices.

Two of the projects were conducted in the Building and Construction programme and two were carried out in the Design, Arts and Crafts programme. In the projects, the teachers and students collaborated in developing teaching and learning practices that were tailored to the students specific learning needs.

The teachers planned, and assessed their own teaching based on feedback from student surveys conducted in their own classes.

The findings from the four projects show that students' involvement in the development of education and training is crucial to ensure that the education is experienced as relevant and meaningful to the individual students' interests and career plans.

Sammendrag

Nasjonale retningslinjer er tydelige på at demokrati, medvirkning, relevans, samt helhet og sammenheng skal være sentralt i yrkesopplæringen. Nyere forskning viser at opplæringen er generell og lik for alle, uavhengig interesser eller yrkesplaner. Bredden i de yrkesfaglige utdanningsprogrammene blir presentert og tilbudt som en introduksjon til yrkene for alle elever, uavhengig om de har bestemt seg for yrke eller ikke (Dahlback, Hansen, Haaland, & Sylte, 2011; Hiim, 2013; Hovland, 2015).

Som disse studiene viser, er det behov for å undersøke hvordan yrkesopplæringen kan videreutvikles og identifisere lærerpraksis som ivaretar elevenes individuelle interesser og yrkesplaner.

I artikkelen blir det presentert fire eksempler, to fra Bygg og anleggsgfag og to fra Design og håndverk. Det empiriske materialet som ligger til grunn er innhentet gjennom, fokusgruppeintervjuer, tiltak i form av oppgavetekster, undervisningsplaner, dokumentasjon av elevarbeider, samt spørreundersøkelser. Tiltakene ble gjennomført i et aksjonsforskningsforløp i tett samarbeid med forsker.

Funnene fra forskningsarbeidet viser at elevenes involvering i utvikling av opplæring og undervisning er avgjørende for å sikre at opplæringen oppleves relevant og meningsfull samt at den blir tilpasset den enkeltes interesser og/eller yrkesplan.

Introduksjon

De siste årene har norsk yrkesopplæring vært gjennom store strukturelle endringer. Fra å være 112 yrkesfaglige studieretninger ble det redusert til 11 med innføring av Reform 94. Med Kunnskapsløftet (2006) er de yrkesfaglige utdanningsprogrammene ytterligere redusert til 9. Hvert utdanningsprogram har mange yrkesmuligheter og de fleste fører fram til fag eller svennebrev. Eksemplene i denne studien er fra utdanningsprogrammene Design og Håndverk (DH) og Bygg og anleggsteknikk (BA).

Nasjonale føringer er tydelige på at demokrati, medvirkning, relevans, samt helhet og sammenheng mellom felles programfag, fellesfag og yrkesfaglig fordypning skal prege yrkesopplæringen. Det skal være elevens utvikling av kompetanse, basert på elevens evne til å håndtere utfordringene, som skal stå i sentrum for opplæringen (St.meld. nr. 30, 2003-2004).

Til tross for at styringsdokumentene gir mulighet for yrkesopplæring, hvor elevens læringsbehov, knyttet til egen yrkesplan eller interesser skal ivaretas, viser forskning at elevene opplever opplæringen som lite relevant og meningsfull (Dahlback et al., 2011; Hiim, 2013; Hovland, 2015; Bødtker-Lund, Hansen, Haaland & Vagle, 2017). Å gjennomføre en opplæring som er meningsfull og yrkesrelevant for elever som har bestemt seg for hvilke yrke de ønsker å utdanne seg til, samtidig ivareta elever som ikke har tatt et yrkesvalg, stiller høye krav til yrkesfaglærerens kunnskap og kompetanse innen programfagene og yrkene i de brede utdanningsprogrammene. Det kreves også en høy yrkesdidaktisk kompetanse (Bødtker-Lund et al., 2017).

Prosjektets bakgrunn

I artikkelen *Relevans i norsk yrkesopplæring*, konkluderes det med at elevene har lite medbestemmelse og opplever undervisningen som lite relevant sett i lys av egne yrkesplaner/interesser (Bruvik & Haaland, in press). Funn og spørsmålsstillinger som studiet løftet frem danner bakgrunnen for min motivasjon til å studere om det kan la seg gjøre å utvikle relevant og meningsfull undervisning sammen med yrkesfaglærere og yrkesfagelever i BA og DH, Vg1.

Problemstilling: *Hvordan utvikle en yrkesrelevant og meningsfull undervisning for elever med ulike utdanningsplaner i Vg1, BA og DH?*

Utdyping av problemstillingen

Artikkelen har fokus på utvikling av eksempler på relevant og meningsfull undervisning og læring. Eksempelene som presenteres er utviklet i samarbeid mellom lærere og elever i Vg1 Bygg og anleggteknikk og Design og håndverk.

Fleksibilitet- muligheter- relevans

Demokrati skal, i følge nasjonale føringer, være bærebjelken i norsk utdanning og elevene skal ha innflytelse på eget læringsarbeid på en slik måte at det oppleves relevant og meningsfylt. I følge den generelle læreplanen, som gjelder for hele grunnopplæringen¹ i Norge, skal skolen bidra til å utvikle et positivt menneskesyn og verdigrunnlag som verdsetter ulikheter og mangfold i felleskapet og skolen har som mål å utdanne gangs mennesker (Hansen & Haaland, 2015; Den generelle læreplanen; St.Meld. nr. 30, 2003-2004). I yrkesutdanning betyr det blant annet å utdanne gode fagfolk som arbeider på en samfunnstjenlig måte og som ivaretar markedets behov for produkter og tjenester i takt med samfunnets utvikling (Hansen & Haaland, 2015). I forskriften *Prinsipper for opplæringen*, står det at motiverte elever har lyst til å lære, holder ut lengre og at opplevd mestring styrker evnen til å holde ut i motgang (LK06). Videre står det at skolen og lærebedriften skal legge til rette for elevmedvirkning slik at elevene og lærlingene kan gjøre bevisste verdivalg, samt valg av utdanning og framtidig arbeid (Opplæringslova § 1-2, Forskrift kap. 22 og den generelle delen av læreplanverket). I følge St. meld.nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*, som danner grunnlaget for kunnskapsløftet (LK06), hevdes det at et viktig grunnlag for læring og utvikling er at elever settes i situasjoner hvor de får *relevante* utfordringer for å utvikle sin kompetanse og *fremtidens skole* hevder blant annet at skoler som legger til rette for læringsprosesser som fører til forståelse, kan bidra til å styrke elevenes motivasjon og opplevelse av *relevans* i skolehverdagen (NOU 2015:8, 2015). I følge St. Meld. nr. 16 (2006-2007) har læreren ansvar for at elevens møte med skolen blir positiv, slik at det vekker faglig interesse, gir motivasjon og fører til læring, dette kjennetegnes ved variasjon i oppgaver, arbeidsmåter, læremidler og organisering av opplæringen (St.meld. nr. 16, 2006-2007, s. 76). Til tross for fleksibilitet og muligheter i politiske føringer er tilbakemeldingene fra arbeidslivet knyttet til mangel på faglig fordypning, samt lite fremtidsrettet kunnskap i

¹Grunnopplæringen består av grunnskole og videregående opplæring.
https://www.udir.no/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf

forhold til bransjenes og samfunnets behov (Meld. St. 20, 2012-2013). Dette støttes av tidligere forskning (Dahlback et. al, 2011; Hiim, 2013; Hovland, 2015).

Problemstillingen artikkelen belyser har forankring i et kritisk, pragmatisk læringsperspektiv (Biesta, 2014; Dewey, 1966/1916; Hiim, 2013; Sylte, 2016). “Et pragmatisk kunnskapsbegrep innebærer at erfaring og språk blir ansett som prosess hvor begreper blir utviklet gjennom deltakelse i praktiske kontekster” (Hiim, 2013, s. 313). I et kritisk perspektiv på læring fremheves blant annet betydningen av demokratisk medvirkning i utviklingen av motivasjon, som i høy grad påvirker læringens kvalitet med hensyn til for eksempel; innholdets bruksmuligheter. I denne sammenheng kan det knyttes til elevenes yrkesplaner, fremtidsplaner eller interesser (Illeris, 2012). Keller hevder at skal læreren etablere, samt opprettholde relevansen i undervisningen, må man overbevise eleven om at innholdet har betydning for elevens fremtid (Keller, 2010, s. 97).

I prinsipper for opplæringen som er en del av læreplanverket i Kunnskapsløftet (LK06) står det at det er viktig at elevene har innflytelse på eget læringsarbeid for å utvikle motivasjon, engasjement og lærelyst. Begrepet medvirkning kan forstås i lys av rettigheter og medbestemmelser i *styre og stell* i for eksempel elevrådssystem, men i denne sammenheng forstås begrepet som innflytelse på og medbestemmelse i tolkning av kompetansemål i læreplanene, valg av begrunnelse for læringsarbeid, gjennomføring og vurdering av læringsarbeidet (Haaland & Nilsen, 2013, s. 43).

I følge John Dewey er *demokrati* et viktig element i utdanning og i et danningsperspektiv. Han så ikke på demokrati bare i et politisk system, men anså det for å være en individuell livsholdning. “Et demokrati er mer enn en styreform - det er primært en form for liv i forening med andre og en felles kommunikasjons erfaring” (Dewey, 1966/1916, s. 104). Dewey mente skolen, som en av samfunnets viktigste institusjoner hadde ansvar for å gi elevene utviklingsmuligheter og rom for personlig vekst. Skolen skal ikke være et sted hvor eleven blir forberedt til en gitt rolle i samfunnet, men et sted hvor eleven er aktiv og nysgjerrig i sin identitetsutvikling, et sted hvor eleven ble involvert og fikk medbestemmelse. Det er i følge Dewey ikke lærerens rolle å påtvinge elevene kunnskap, bestemme metoder eller lage regler for adferd, men å sikre eleven vekst og utvikling (Dewey, 1938, s. 8). Deweys tanker omkring elevens personlige utvikling kan knyttes til Kember, Ho og Hong`s teori om viktige virkemidler for å motivere studentene, som de mente var å etablere relevans. Deres forskning

viste at etablering av relevans var den mest framtreddende og ofte siterte studentresponsen hvor det ble hevdet at dersom læringen skulle gi mening måtte det etableres en koherens mellom personlig og den reelle verden som i denne sammenheng kan knyttes til elevens personlige erfaringer og levd liv. En nøkkelfaktor som fremkom i deres studie var å gi elevene en læringskontekst der elevene konstruerer sin egen relevans og forståelse av innholdet (Kember, Ho, & Hong, 2008). I yrkesfaglig utdanning kan dette knyttes til den enkelte elevs yrkesvalg og/eller interesse, som læringsarbeidet kan rettes mot. I følge Kellers tanker omkring elevenes læringskontekst er det å fange elevenes oppmerksomhet helt nødvendig for motivasjonen og læringen hvor utfordringen er å stimulere og opprettholde elevenes oppmerksomhet over tid (Keller, 2010, s. 76).

Forskningstilnærmingen i prosjektet

For å svare på problemstillingen om *hvordan utvikle en yrkesrelevant og meningsfull undervisning i Vg1, BA og DH* er datagrunnlaget basert på en kvalitativ studie gjennom fire fokusgruppeintervjuer med lærere i fem utdanningsprogram som i denne sammenheng inngår som en del av aksjonsforskningsforløpet. Det empiriske materialet som ligger til grunn er innhentet gjennom fokusgruppeintervjuene og tiltakene i form av oppgavetekster, undervisningsplaner, dokumentasjon av elevarbeider, samt spørreundersøkelser. Tiltakene ble gjennomført i et aksjonsforskningsforløp. Aksjonsforskningsprosjektet er forankret i den nordiske tradisjonen og har elementer fra både den pedagogiske og den dialogpregede tilnærmingen. Reason og Bradbury (2001) omtaler denne type aksjonsforskning som demokratisk dialogtradisjon.

I følge Greenwood og Levin (2007) er aksjonsforskning et sett selvbevisste samarbeids- og demokratiskorienterte strategier for å generere kunnskap og designe handling i et samarbeid gjennom trenede aksjonsforskere og lokale interessenter. Aksjonsforskningens styrke er relevans, først og fremst til feltet (Amble, Møller & Vagle, 2017) som i dette tilfelle handler om relevans for yrkesopplæringen. Dette aksjonsforskningsprosjektet består av fire fokusgruppeintervjuer og to tiltak for å videreutvikle relevant undervisning, for elever med ulike utdanningsmål, i to Vg1 klasser.

Aksjonsforskning betyr her at erfaringer fra en fase i prosessen trekkes inn og brukes som grunnlag for neste fase. Første fase i forløpet bestod av første fokusgruppeintervju med

kartlegging av nåsituasjon, ønsket situasjon, planlegging av første tiltak og gjennomføring av tiltak 1. Andre fase var fokusgruppeintervju 2 hvor erfaringer fra første tiltak ble delt og lagt til grunn for evaluering og planlegging av neste tiltak 2. Tredje fase var individuell veiledning på egne tiltak. Fjerde fase var gjennomføring og evaluering av tiltak to i klassene.

Avslutningsvis i fase fire ble det gjennomført fokusgruppeintervju som omhandlet hele utviklingsprosessen, resultatene av tiltakene, lærers utvikling og endring, samt veien videre.

Min rolle i prosjektet

Jeg var involvert i planleggingen, gjennomføring og vurdering av alle tiltakene, i ulik grad.

Siden tiltakene ble utført på forskjellige tidspunkt ble min involvering både via tilstedeværelse i selve gjennomføringen av tiltakene, individuelle veiledninger, fokusgruppemøter, samt veiledning via mail og telefon. Evalueringen og eventuelle justeringer mellom tiltak en og tiltak to ble stort sett gjennomført i plenum på fokusgruppemøte og via spørreunderøkelsene etter tiltakene.

Fokusgruppe

For å få frem ulike perspektiver på utvikling av undervisning ble fokusgruppen sammensatt med lærere fra fem utdanningsprogram. Samarbeid på tvers av fag kan bidra til en interessant og viktig diskusjon med tanke på breddekunnskap innenfor problemstillingen. Dette var grunnen til jeg valgte fem utdanningsprogram i fokusgruppen - ikke bare de to som blir presentert i artikkelen.

Fokusgruppeintervjuene hadde en uformell stil hvor gruppe medlemmene diskuterte og drøftet ulike utfordringer knyttet til utviklingen av tiltakene, og tema som jeg på forhand ikke hadde forutsatt, men som var interessant å forfølge videre ble tatt opp. Begrunnelsen for valg av fokusgruppeintervjuer er, å lære av prosessen underveis og bruke fleksibiliteten til å justere kursen (Malterud, 2011, s. 135). Det ble gjennomført fire fokusgruppeintervjuer hvor jeg som forsker ønsket å få frem lærernes tanker omkring temaene som kom frem gjennom samtalene. Tema for gruppeintervjuene var i hovedsak; *relevant og meningsfull yrkesopplæring – et demokratisk blikk på innhold og arbeidsmåter*. Jeg hadde i liten grad rolle som intervjuer, men mer en ordstyrer og organisator som hadde ansvar for å drive samtalen fremover og holde fokus. Det første og siste intervjuet ble tatt opp på bånd, transkribert og skrevet ut på papir. De to andre fokusgruppemøtene ble ikke tatt opp på bånd da disse hadde fokus på de individuelle tiltakene hvor deltakerne presenterte sine planer og tiltak for hverandre og det ble gitt individuelle tilbakemeldinger både fra meg og resten av gruppen til hver enkel deltaker.

Det som skiller fokusgruppeintervju fra individuelle intervjuer, er potensialet for samhandling imellom deltakerne, noe som var viktig i dette aksjonsforskningsprosjektet (Malterud, 2011, s. 133). Det var viktig for alle involverte at eksemplene som ble utviklet gjennom tiltakene, ble utviklet for den fremtidige undervisningen, ikke bare i prosjektperioden. Det var ikke noe hensikt å utvikle *utopiske eller hypotetiske* undervisningsformer som ikke lar seg gjennomføre i en reell skolesituasjon.

Det var et ønske fra lærerne at tiltakene ble gjennomført fra skoleoppstart på høsten, derfor ble det første fokusgruppemøtet gjennomført i mai 2016. Det første fokusgruppemøtet hadde hovedfokus på å utvikle skisse til eget utviklingsarbeid, samt planlegging av tiltakene. Prosjektperioden avsluttet i mars 2017.

Spørreundersøkelse

Spørreundersøkelsen ble gjennomført i klassene etter hver av de to tiltakene. Undersøkelsene gav tilbakemelding til lærer på hva som fungerte bra og hva som kan videreutvikles i utviklingen av en relevant og meningsfull undervisning. Undersøkelsene fungerte som en metode for innhenting av empiri og er i denne sammenheng en del av tiltakene. Spørreundersøkelsen ble planlagt og utarbeidet av lærerne og dannet grunnlag for endring og justering for neste tiltak. Undersøkelsene ble gjennomført etter begge tiltakene.

Undersøkelsene var halvstrukturerte spørreskjema, med både avkrysning og utdyping med egne ord, noe som gir resultatene fra elevene en kombinasjon av kvantitative og kvalitative data. Utdypingene gav kvalitative data for beskrivelse, analyse og tolkning av karaktertrekk og egenskaper, eller kvaliteter ved de fenomenene som ble studert (Malterud, 2017, s. 30). Materialet består av tekst som kan representere samtaler eller observasjoner, mens den kvantitative delen bygger på numeriske data i form av tall (Malterud, 2013). Den samlede empirien kan belyse ulike opplevelser av samme virkelighet og bidra til et nyansert og mangfoldig perspektiv på opplevelsen av relevans i undervisningen. Spørsmålene i spørreundersøkelsene ble drøftet med meg for å sikre at spørsmålene hadde fokus på relevans av undervisningens innhold i tråd med interesser og/eller yrkesplaner og at spørsmålene var formulert slik at de gav nyttig tilbakemelding i utviklingsfasen. Lærerne oppsummerte svarene selv, som grunnlag for evaluering av egen undervisning og læring, samt planlegging av videre utvikling. Svarene inngår også i det empiriske datagrunnlaget for

aksjonsforskningen og analyseres, på samme måte som fokusgruppeintervjuene, som grunnlag for å belyse artikkelens problemstilling.

Analysens fremdrift

Studien bygger på en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming for å løfte frem lærerne og elevenes subjektive meninger. I analysearbeidet ble hermeneutisk fortolkning brukt for å sammenfatte innholdet i fokusgruppeintervjuene. Steinar Kvale hevder at det viktigste i denne fasen er å være tydelig på hvilket spørsmål en stiller datamaterialet (Kvale, 1996, s. 210). Det betyr at fortolkninger man gjør av meningsdannelse, avhenger av disse spørsmålene (Halkier, 2010, s. 91). Analysen av fokusgruppeintervjuene er en modifisert utgave av Amadeo Giorgi analysemodell. Georgios analysemodell er i hovedsak utarbeidet for dybdeintervju, men modellen fungerer også godt for fokusgruppeintervjuer.

Gjennom transkribering og grundig gjennomgang av intervjuene ble jeg 'kjent' med innholdet i datamaterialet og dannet meg et bilde av hovedmomentene i samtalen hvor meningsinnholdet ble analysert ved hjelp av meningsfortetting. Den første fasen i analysen hadde fokus på å utforske og beskrive lærernes erfaringer med, og forståelse av undervisning i egen klasse (Creswell, 2009, s. 57; Garmanslund & Witsø, 2017; Johannessen, Tufte & Kristoffersen, 2004, s. 76;). I denne fasen dannes et helhetsinntrykk over dataene som grunnlag for en fortetting av meningsinnholdet (Garmanslund & Witsø, 2017; Johannessen et al., 2016, s. 173).

I andre fase av analysen ble helhetsinntrykket knyttet til hovedtemaene som utspant seg gjennom samtalene. Kategoriene elevinvolvering, elevmedvirkning, innhold og organisering, yrkesretting, nasjonale føringer, samt begrepet demokrati i skolehverdagen utkrystalliserte seg i denne fasen. I den tredje fasen ble kategorier som innholdsmessig kunne omfavne samme betydning slått sammen til kategoriene; elevfokus, elevmedvirkning, yrkesretting og demokratisk medbestemmelse. Noe som bidro til at jeg i denne fasen abstraherte meningsinnholdet i kodene som utspant seg gjennom gruppemøtene. Hovedmålet med de ulike analysetemaene er i følge Giorgi (1985) at teksten skal danne et helhetsbilde som gir grunnlag for neste steg. Helhetsinntrykket knyttes til problemstillingen, abstrahere og løfte blikket på det en har gjort slik at dataene tilslutt ble re- kontekstualisert.

Oversikten jeg fikk gjennom samtaler, notater, lydopptak og selve transkripsjonen gav meg et helhetsinntrykk over innhold, samt interaksjonen i gruppen. Underveis i analyseprosessen har jeg gått tilbake både til lydopptak og transkripsjon, jeg har notert nye oppdagelser og nye refleksjoner som igjen har bidratt til ytterligere forståelse og helhetsinntrykk. Malterud presiserer viktigheten av å motstå all trang til å systematisere innholdet på et tidlig stadium og før alle data er grundig gjennomgått (Malterud, 2013, s. 99). I den sammenheng har jeg vært spesielt oppmerksom på egen forforståelse for ikke å trekke slutninger før jeg hadde satt meg grundig inn i alle svarene og arbeidet systematisk gjennom alle fasene i analysen.

Utvalg av informanter

Det ble gjennomført fire fokusgruppeintervju med til sammen seks lærere representert fra utdanningsprogrammene Design og håndverk (DH), Helse og oppvekst (HO), Elektro (EL), Bygg og anleggsteknikk (BA), Teknikk og industriell produksjon (TIP). Undersøkelsene ble gjennomført i til sammen seks klasser. Eksemplene som belyses i artikkelen er fra utdanningsprogrammene DH og BA. Antall elever som har deltatt er tretti.

Validitet og forskningsetikk

To av fokusgruppeintervjuet ble som tidligere nevnt tatt opp på bånd, transkribert systematisk gjennom hele prosessen og tilslutt skrevet ut på papir (Halkier, 2010, s. 81). For å bevare intersubjektiviteten i gruppeintervjuet gjennomførte jeg dialogisk validering som betyr å forsikre en felles forståelse og unngå misforståelser som kan føre til mistolking av rådata (Malterud, 2013, s. 182).

Utvalget i fokusgruppen representerer seks lærere fra fem av ni yrkesfaglige utdanningsprogram. Alle lærerne gjennomførte tiltak i egne klasser, men det vil bli for omfattende i forhold til artikkelens volum å utdype og diskutere alle tiltakene like grundig, noe som i tilfelle ville vært naturlig. Tiltakene fra BA og DH som presenteres er tilfeldig valgt. Erfaringen fra alle utdanningsprogrammene som var representert ble brukt i fokusgruppens diskusjoner og drøftinger, og bidro dermed til et bredere perspektiv på utvikling av en yrkesrelevant og meningsfull undervisning for elever med ulike utdanningsplaner i VG1? Lærerne som gjennomførte tiltakene som presenteres i artikkelen har lest og gitt tilbakemelding på min forståelse av oppgavetekster og utviklingsskisser er i henhold til deres utsagn (Silvermann, 2004, s. 153).

En svakhet med studien kan være at spørreundersøkelsene lærerne utførte, gjennom tiltakene i egne klasser, ble planlagt og gjennomført og evaluert av lærerne individuelt for så å bruke resultatene undersøkelsen som grunnlag for nytt tiltak. Dette foregikk uten et samarbeid med meg. Jeg analyserte spørreundersøkelsene i etterkant og bruker disse dataene inn i artikkelen. Manglende kjennskap til informantene og hvordan undersøkelsene ble gjennomført, samt lærerens rolle, skaper distanse mellom forsker og feltet og kan dermed ha betydning for resultatet av analysen. Det kunne derfor vært interessant å gjennomføre dybdeintervjuer med noen elever for å undersøke forståelsen av utviklingen i klassene og hvordan resultatene fra spørreundersøkelsen samsvarer med resultatene fra fokusgruppeintervjuene.

Prosjektet er registret og vurdert av Norsk senter for Forskningsdata (NSD) Prosjekt. nr 42876. Innhenting og avklaring av data ble foretatt i henhold til nasjonale etiske retningslinjer og anbefalinger gitt av NSD.

Resultater - Utvikling for yrkesrelevant og meningsfull undervisning

Her presenteres tiltakene som ble gjennomført i Vg1 DH og Vg1 BA, resultatene av tiltakene, elevenes evaluering og endringene lærernes gjorde i prosjektperioden. Tiltakene tar utgangspunkt i lærernes individuelle utviklingsskisser som er utviklet med bakgrunn i SØT modellen. Modellen har fokus på nå situasjonen, ønsket situasjon og tiltak. Gapet mellom nå og ønsket situasjon er brukt til å reflektere og synliggjøre muligheter som finnes for å komme videre (Hartviksen & Kversøy, 2008, s. 31).

Eksempel 1. Design og Håndverk

I sin utviklingsskisse har lærer hovedsakelig tre mål hun ønsker å ha fokus på og beskriver de slik; *selvstendige og delaktige elever, bli en lærer/veileder i stadig utvikling og endring som peker mot nye mål*. Lærer har et ønske om å involvere elevene mer i planlegging og vurdering av undervisning og oppgaver slik at de tilpasses mer til den enkeltes yrkesplan og interesser. Normalt planlegger og vurderer hun alle oppgaver på egenhånd og beskriver ofte oppgavene detaljert. Dette mener hun kan 'låse' elevene fra å knytte oppgavene til egen yrkesplan og interesser og vil gjennom tiltak lage åpnere oppgavetekster som utfordrer elevene til å ta egne valg på bakgrunn av yrkesplaner og/eller interesser. Tiltak 1 er et eksempel på lærers beskrivelse av *nå- situasjonen* og er en oppgave innen tekstil og blir heretter kalt tekstiloppgave. Lærer sendte meg oppgaveteksten for veiledning hvor jeg utfordret henne spesielt på innhold og omfang sett opp mot egen utviklingsskisse. Oppgaven bar preg av mye

tekst med informasjon, samt forslag og råd om hvordan oppgaven kunne løses. Lærer justerte teksten noe etter veiledning, men oppgaveteksten bar fortsatt preg av mye informasjon og begrenset mulighet for at elevene kunne velge selv for å gjøre undervisningen relevant i forhold til sine yrkesinteresser. En tekstiloppgave, hvor alle elevene uavhengig av hva de ville utdanne seg til skulle lage et tekstilprodukt. Oppgaven blir i denne klassen gjennomført hver høst.

Tiltak 2 er en yrkesrettet oppgave hvor elevene velger et produkt de skal lage basert på egne yrkesinteresser, heretter kalt *yrkesrettet* oppgave. Oppgaven ble planlagt og gjennomført i samarbeid med meg. Oppgaven var kort og konsis med lite tekst, samt utfordret elevene til egne valg. Oppgaveteksten var åpen for å yrkesrette i henhold til egen yrkesplan eller yrkesinteresser.

Eksempel 2. Bygg og Anlegg

Lærer i BA har et tydelig mål om ønsket situasjon som han beskriver slik; *tett samarbeid mellom bedrift, programfag og fellesfag. Elevmedvirkning hvor elevene bidrar i planlegging, gjennomføring og evaluering.* Han mener et samarbeid mellom fellesfag og programfag kan bidra til en helhetlig, relevant og fremtidsrettet undervisning. Det er dette som er hovedfokuset i eksemplene som presenteres.

Tiltak 1 representerer i stor grad det læreren beskriver som *nå-situasjonen* i egen undervisning. Oppgaven handler om montering av boder til et julemarked, heretter kalt *juleprosjekt*. Juleprosjektet er et prosjekt Bygg og anlegg gjennomfører hver høst med fokus på programfaget.

Tiltak 2 representerer i større grad prosessen mot *ønsket-situasjon* og er en norsk oppgave med hovedfokus på programfaget, heretter kalt *norskoppgave*. Denne gangen har programfaglærer inngått et samarbeid med norskfaglærer som skal vurdere den skriftlige dokumentasjonen. I norskoppgaven er oppgaveteksten utarbeidet i fellesskap mellom norsklærer og programfaglærer og handler om hvilke yrke eleven har valgt i programfaget yrkesfaglig fordypning (YFF). Elevene skal beskrive yrket, hvilken utdanning som kreves, jobbmuligheter, yrkets særpreg etc. Oppgaveteksten er kort og konsis og inneholder planlegging, gjennomføring og vurdering.

Resultat av tiltakene på Design og Håndverk

Tekstiloppgaven gjennomføres som nevnt hver høst og representerer lærers *nå-situasjon*.

Lærer har på bakgrunn av veiledning gjort noen endringer som for eksempel; forenklet

oppgaveteksten for å gjøre oppgaven mer åpen for individuelle valg. Den yrkesrettede oppgaven ble gjennomført i etterkant av lærers og elevenes evaluering av tekstiloppgaven. Endringene og resultat er basert på elevenes tilbakemeldinger og lærers evaluering og viser utviklingen av lærers *nå-situasjon* og prosessene mot *ønsket situasjon*.

Tekstiloppgaven har en lang oppgavetekst med mange opplysninger og mye informasjon som for eksempel; mål, hensikt, vurderingskriterier, videre er det en rekke forslag til inspirasjon som viser vei til ferdig produkt. Å involvere elevene til elevmedvirkning og ta ansvar for egen læring og progresjon innebærer at elevene har mulighet å påvirke slik at oppgaven ivaretar elevens interesser og yrkesplaner. Sett opp mot lærers utviklingskisse hvor *selvstendige og delaktige elever* var et av målene, gir ikke tekstiloppgaven rom for elevmedvirkning.

I den yrkesrettede oppgaven har lærer gjort endringer både med tanke på utarbeidelse av oppgavetekst og muligheter for elevmedvirkning gjennom planlegging, gjennomføring og evaluering. Oppgaven hadde en tydelig oppgavetekst som var åpen for individuelle valg av produkt/tjeneste i tråd med egne yrkesinteresser og oppfordret, samt utfordret elevene, til å bli kjent med det yrket elevene ønsket å utdanne seg til. For elever som ikke hadde bestemt seg for hvilke yrker de ønsket å utdanne seg til, utfordrer teksten dem til å ta noen valg som fører til at elevene blir bedre kjent med forskjellige yrker. Dette kan bidra til at elevene finner noen yrker interessante som de ønsker å bli mer kjent med, eller noen yrker som de ikke ønsker å arbeide med. Begge oppdagelsene er viktige og i tråd med Meld. St. 28 som sier at elevene har medansvar for, og rett til medvirkning i egen læring og påvirkning av egen skolehverdag (Meld. St. 28, 2015-2016, s. 22).

Design og håndverk elevenes evaluering av tiltakene

På spørsmålet om oppgavene var relevant for videre valg av yrke svarte over halvparten (62%) at den yrkesrettede oppgaven var relevant, mens 8% mente at tekstiloppgaven var relevant for videre yrkesvalg. Den store forskjellen på svarene kan vise betydningen av at den yrkesrettede oppgaven har gitt elevene større frihet til å velge utfra egen interesse eller yrkesplan, at oppgaven bevisstgjorde hensikten med læringsoppgaven og at det var få eller ingen av elever som planla utdanning innen tekstilfaget. Et flertall av elevene mente at den yrkesrettede oppgaven bidro til å se sammenhenger mellom det de lærte gjennom oppgaven og det de skulle lære i læretiden. Et stort flertall (84%) av elevene svarte at de ønsker mer av yrkesrettede oppgaver hvor de kunne påvirke innholdet slik at det var sammenheng med det de lærte på skolen og det de skulle utdanne seg til. Det kom tydelig frem at elevene (85%)

opplevde det motiverende å bestemme yrke selv. På tross av at tekstiloppgaven viser lite relevans i forhold til interesser og yrkesplaner mente noen (38%) at tekstiloppgaven var motiverende. Det kom frem at å lære noe annet enn det de skulle utdanne seg til kunne motivere. Utsagn som; *jeg vet jo at jeg kommer til å jobbe med frisør, så hvorfor ikke lære å sy og strikke nå når jeg har muligheten*. Dette er ikke i tråd med føringene for yrkesopplæringen slik jeg ser det, hvor dybdekompetanse blir sett på som et viktig ledd i utdanningen. I følge St.meld. 28 kjennetegnes dybdekompetanse ved at elevene får jobbe med lærestoffet over tid, og at de får tilbakemeldinger og utfordringer som er i takt med deres faglige utvikling (Meld. St. 28, 2015-2016). På spørsmål om hva som var spesielt bra med tekstiloppgaven, svarte elevene blant annet; *at jeg fikk velge hva vi ville strikke, at det ikke var så mye teori, jeg hadde mer frihet til å gjøre oppgaven slik jeg vil*. På den yrkesrettede oppgaven utpekte punkter som; *at jeg kunne velge yrke, at vi fikk øve oss på det vi har lyst til*. På spørsmålet om hva som kunne vært gjort oppgaven mer relevant svarte elevene i henhold til tekstiloppgaven; *den var ikke relevant siden jeg har lyst til å bli frisør ...vi kunne gjort flere ting av det vi vil bli ... strikking og frisør har ikke mye tilfelles*. I henhold til den yrkesrettede oppgaven svarte elevene; *mer materiale tilpasset ulike yrkesvalg og lignende*.

Disse utsagnene er i tråd med føringene som hevder at skal opplæringen fremme læring må elevene engasjeres og være aktiv og de må få utfordringer som gjør at de strekker seg, samt utvikle dybdekompetanse for å forstå, og se sammenhenger (NOU, 2015, s. 74). Elevsvarene viser tydelig at det å kunne velge yrker i forhold til egne interesser eller yrkesplan er svært viktig for å oppleve at det de lærer på Vg1 er relevant og gir mening til elevenes utdanning og/eller yrkesvei. Dette er i tråd med Meld. St. 22 (2010-2011) som sier at skal elevene forstå hvorfor de skal bruke tiden på skolearbeid, må de oppleve undervisningen som relevant og meningsfull. Meldingen omhandler ungdomstrinnet, men det er ingen grunn til å tro at det er forskjell på elever på ungdomstrinnet og første året i videregående skole.

Meldinger poengterer også viktigheten av relevansen mellom det en lærer på skolen og det den kan brukes til i framtidig utdanning og yrke (Meld. St. 22, 2010-2011, s. 15).

Endring av undervisningen på Design og håndverk

Tiltakene viser svært ulike måter å tenke elevmedvirkning og yrkesretting på. I samtale med lærer mellom tiltak 1 og 2 gir lærer uttrykk for at hun tror elevene er for usikre og unge til å ta ansvar for egen læringshverdag. Videre sier hun at når oppgavene er detaljerte, slik som tekstiloppgaven var, mener hun det er enklere for eleven å forstå, samt gjennomføre

oppgavene. Elevsvarene viser det motsatte, at elevene blir motivert av å bli utfordret, få ansvar og være involvert i undervisningen.

Etter tiltakene var gjennomført og evaluert mente lærer i Design og håndverk at hun gjennom oppgaveteksten på tekstiloppgaven hadde styrt elevenes valg og fratatt dem muligheten til å medvirke. Noe av det lærer uttrykte forundring over var hvor mange ulike yrker som ble representert gjennom den yrkesrettede oppgaven, at elevene kom rask i gang med oppgaven, elevenes motivasjon, få spørsmål, effektivitet i både plan, gjennomføring og vurdering, samt effektive og varierte dokumentasjoner. På fokusgruppeintervjuet i etterkant sa læreren; *jeg har fått en aha opplevelse av hvor enkel en oppgave kan være.*

Resultat av tiltak på Bygg og Anlegg

Endringene og resultatet basert på elevenes tilbakemeldinger og lærers evaluering, viser en utvikling av lærers *nå-situasjon* og prosessene mot *ønsket situasjon fra Juleprosjektet til Norskoppgaven.*

Juleprosjektet viser som tidligere nevnt lærers *nå-situasjon*, men med noen endringer i form av valgmuligheter for elevene. Endringene fra tidligere år i juleprosjektet er lærers samarbeid med norsklærer hvor norsklærer skal vurdere dokumentasjonen i lys av kompetansemålene i norskfaget. Oppgaveteksten i juleprosjektet handler om programfaget og beskriver detaljert hva oppgaven skal inneholde, samt eksempler på hvordan den kan gjennomføres.

Oppgaveteksten er utarbeidet av programfaglærer, den gir lite rom for elevmedvirkning og kan forstås som en instruks til hvordan oppgaven skal gjennomføres.

Norskoppgavens innhold omhandler programfaget og dokumentasjonen blir vurdert i henhold til fellesfagets kompetansemål. Her skal elevene velge et yrke i henhold til egen yrkesplan i programfaget YFF hvor de skal innhente opplysninger om yrket. Hensikten med oppgaven er at de skal bli kjent med et yrke de ønsker å utdanne seg til, for å kunne gjøre et sikrere valg når den tid kommer. Oppgaveteksten er åpen og utfordrer elevene til å kontakte bedrifter for å innhente opplysninger om yrket. Sett opp mot lærers utviklingsskisse er målene godt ivaretatt. Oppgaven krever elevmedvirkning hvor eleven blir utfordret til å kontakte bedrifter for å innhente kunnskaper om både bedriften og bransjen generelt. Oppgaven gir rom for utvikling av dybdekunnskap og kanskje også ferdigheter for elever som har bestemt seg for framtidig yrke. Den gir samtidig muligheter for elever som er usikre på hva de ønsker å utdanne seg til, til å bli bedre kjent med yrkene i utdanningsprogrammet. Oppgaven er planlagt i samarbeid med norskfaglærer som skal vurdere den skriftlige og visuelle

dokumentasjonen, mens yrkesfaglæreren vurderer det yrkesfaglige innholdet i elevenes dokumentasjon, relatert til programfagene. Læringsmål og vurderingskriterier er tydelige i forhold til hva som skal vektlegges i både programfag og norskfaget.

Bygg og anlegg elevenes evaluering av tiltakene

Nå-situasjonen for lærer ved BA var blant annet *lite samarbeid med fellesfaglærerne*, noe han ønsket å endre på. Han kontaktet norsklærer før tiltakene og har derfor gjennomført begge oppgavene med fokus på egen *skisse til utviklingsarbeidet i klassen*. Undersøkelsen etter juleprosjektet viser at elevene er svært positive til at antall skriftlige innleveringer blir redusert fra to til en, ved at norsk blir integrert i programfaget, noe utsagn fra elev bekrefter; *vi slår 2 fluer i en smekk ved å ha innlevering i yrkesretning og norsk samtidig*. Samme elev mente også at det krevde mer innsats ved at det var to innleveringer og mente at; *det var litt stress og måtte tenke på at jeg måtte skrive riktig norsk grammatikk mens jeg skrev monteringsanvisningen, men det er veldig mye mindre stress når vi slipper å ha 2 innlevering*. Elevene mente også at det var enklere å dokumentere praktisk arbeid enn det å beskrive noe de ikke hadde praktisk erfaring med. Utsagn som; *Det var ikke vanskelig å beskrive fordi vi hadde jobbet med det ... det var gøy å skrive noe som jeg hadde gjort sjøl ... det gikk bra fordi jeg kunne stoffet jeg skrev om*. Disse utsagnene viser at elevene opplever skriveprosessen som enklere da de har jobbet med det de skriver om. Utsagnene viser også at når vurderingskriteriene for norskfaget er knyttet opp mot programfaget gir det mening og oppleves som mer relevant enn når det ikke har sammenheng med programfaget. Dette støttes av nyere forskning som viser til at skal teoriundervisning oppleves relevant må det knyttes til praksis (Sylte & Jahanlu, 2017). En elev sier det slik; *når vi har innleveringer om noe vi har gjort i praksis synes jeg det er enklere å forklare og skrive om det*. Et stort flertall av elevene (94%) mente at norskfaget ble mer interessant når det ble knyttet til programfaget og at sammenhengen mellom fagene ble tydeligere, noe som bidro til økt motivasjon for norskfaget og en opplevelse av at norskfaget ble interessant, relevant og nyttig. Dette bekrefter utsagn som; *selv norsken er ikke motiverende, men når vi kan lære ting vi har gjort i praksis så er det egentlig ganske greit*. Samtlige elever mente norskfaget var relevant når de skulle utarbeide formelle tekster som jobbsøknad og CV og at det var i den sammenheng de ville få mest bruk for det. De fleste elevene (94%) mente at yrkesrettet undervisning var å foretrekke fremfor tradisjonell norskundervisning og utsagn som; *på Vg1 har på en måte fagene snakket sammen og her lærer vi ting vi trenger å kunne i fremtiden*. Dette tyder på at arbeidslivet og

fremtiden er viktig for elevenes opplevelse av relevans, mellom det som læres på skolen, og det den enkelte eleven er interessert i eller skal utdanne seg til. I følge Dewey kan medbestemmelse slik eleven viser i sine utsagn, ses sammen med betydningen av demokratisk medvirkning. Han hevder at demokrati nettopp er at den enkelte skal kunne bestemme vilkårene og målene for sitt eget arbeid (Vaage, 2000, s. 89).

Endring av undervisningen i Bygg og anlegg

Lærer gjennomførte endringer allerede ved første tiltak, som var juleprosjektet. Her etablerte han et samarbeid med norsklærer hvor dokumentasjonen av juleprosjektet skulle vurderes i henhold til kompetansemål i norskfaget. Det er likevel en tydelig forskjell på juleprosjektet og norskoppgaven. Gjennomføringen av juleprosjektet ble utført på samme måte som tidligere, men dokumentasjonen skulle nå vurderes av norsklærer. Elevenes tilbakemeldinger på at juleprosjektet skulle omhandle både fellesfag og programfag var blant annet; *bra at vi kunne ha denne innleveringen som både gikk på Yrkesretting og norsk slik at vi slapp å ha to store innleveringer og det var gøyere siden det er praksis og ikke bare teoretisk*. Med noen små endringer kan juleprosjektet enkelt tilpasses utdanningsplaner og interesser slik at elevene opplever både programfaget og norskfaget relevant.

Norskoppgaven som ikke hadde hatt noen sammenheng med programfaget tidligere, omhandlet nå programfaget rettet mot det yrket eleven ønsket å fordype seg i. Elevene hadde stor valgfrihet og måtte selv ta ansvar for oppgavens relevans gjennom valg av yrke og arbeidsmåter. Oppgaven utfordret elevene til å kontakte bedrifter for å bli bedre kjent med og kanskje få prøve seg litt på faglig arbeid i yrket. Både fellesfaglærer og programfaglærer var involvert i norskoppgaven i henhold til planlegging, gjennomføring og vurdering. Gjennom fokusgruppemøtene kom det frem at norskfag - og programfaglæreren opplevde samarbeidet som svært positivt.

Diskusjon

I dette kapitlet diskuteres lærernes utvikling opp i mot teorigrunnlaget, nasjonale føringer og tidligere forskning, samt problemstillingen: *Hvordan utvikle en yrkesrelevant og meningsfull undervisning for elever med ulike utdanningsplaner i Vg1?*

Gjennom fokusgruppeintervju kommer det frem at lærerne føler seg bundet til læreplanene, selv om, i følge dem selv, ønsker å gi elevene større frihet. De opplever det vanskelig å tolke

kompetansemålene direkte mot elevens interesser og/eller yrkesplaner. En av lærerne sa det slik; *det er enklere å følge planen slik den fremstår for å sikre at jeg har gjennomført jobben som er forventet*. Lærerne var også opptatt av å tilpasse undervisningen gjennom differensiering i henhold til nivå og tidsbruk, men mindre til innholdet, til tross for uttalelser som *drømmen må være å gi elevene frihet til å arbeide med egne interesser/yrkesplaner så tidlig som mulig i skoleåret, for å opprettholde motivasjonen*.

En slik innstilling støttes av Kellers (2010) som hevder det er avgjørende for utvikling og opprettholdelse av motivasjon, at mål og nytteverdien av kunnskapen knyttes til fremtidig yrke eller videre skoloring. Videre hevder Keller at selv om det oppstår nysgjerrighet vil en miste motivasjonen dersom innholdet i undervisningen ikke har noen relevans med elevens mål og læringsbehov, og at nysgjerrigheten må opprettholdes for at motivasjonen skal vedvare (Keller, 2000). Dette kan knyttes til elevens individuelle læringsprosess hvor interesser og motivasjon er drivkraften. Det gjør den enkeltes handlingsrom, plass og funksjon i demokratiske arbeids- og læringsarenaer til nødvendige forutsetninger i læring og personlig utvikling (Haaland & Nilsen, 2013, s. 40). Det innebærer å utvikle en undervisning som oppleves relevant for alle basert på egne forutsetninger, behov og interesser.

Å involvere elevene i å gi tilbakemeldinger på undervisningen var noe lærerne opplevde som 'skummelt', noe som i følge Hiim (2007, s. 54) er nødvendig i en utviklingsprosess. Videre påpeker hun at demokratisk læringsarbeid forutsetter muligheter for kritikk og endring av eksisterende opplæringstradisjoner. Elevenes evaluering gjennom spørreundersøkelsene hadde fokus på innhold og metoder. Elevene gav respons på hvordan de opplevde nytteverdien av det de lærte på skolen i forhold til egne interesser eller yrkesplaner. Etter hvert ble involvering av elevene i evalueringsarbeidet ikke bare viktig, men naturlig for lærerne. Tidligere planla, gjennomførte og evaluerte lærerne oppgaver og prosjekter uten å involvere elevene. Oppgavene bar preg av å være lik for alle, uavhengig av interesser og yrkesplaner. Dette gjaldt også individuelle mål og vurderingskriterier. Dette kom frem gjennom det første fokusgruppeintervjuet hvor en av lærerne sa; *noen elever evner ikke til å ta del i undervisningen, de er fornøyd med å bli fortalt hvordan ting skal gjøres*. Andre lærere mente elevene opplevde det som *stress* å medvirke og at det bare var de mest aktive og motiverte elevene som ville være med å bestemme. De mente at elever som '*strevde*' hverken klarte eller ønsket å medvirke.

Å skape helhet og sammenheng er et nasjonalt mål (St.meld. nr. 30, 2003-2004). For fag – og yrkesopplæringen betyr det i følge Haaland og Nilsen (2013, s. 46) at opplæringen skal henge godt sammen, både når det gjelder innhold og arbeidsmåter. Undervisningen skal være forankret i yrket elevene utdanner seg til og Vg1 skal være et solid grunnlag for alle elever og deres yrkesvalg i det aktuelle utdanningsprogrammet. I ettertid av tiltakene endret lærerne i denne studien mening, og hevder at involvering og medvirkning i egen skolehverdag påvirket motivasjonen, samt bidrog til at elevene fikk mer eierskap til egen læring og utvikling. Eierskapet gjelder for eksempel hvilke kunnskaper og kompetanse som kreves i de ulike yrkene etter gjennomført Vg1 og Vg2. Evalueringene viser at det er avgjørende for elevenes arbeids- og lærelyst at arbeidsoppgavene har utgangspunkt i elevens interesser. I og med at elevene i Vg1 har ulike interesser og yrkesplaner kreves det at undervisningen interessedifferensieres for å motivere for læring (Haaland & Nilsen, 2013, s. 40). Demokrati som skal være bærebjelken i Norsk utdanning, betyr i følge Nasjonale føringer at elever og læringer skal utvikle kompetanse til å delta i demokratiske fellesskaper. Elevene skal bli sett, hørt og tatt på alvor, samt lære å ivareta markedets behov for produkter og tjenester på en samfunnstjenlig måte (Hansen & Haaland, 2015, s. 26). Å se sammenheng med det som læres på skolen og det som er elevens yrkesplan eller yrkesinteresse er avgjørende for motivasjonen, noe tiltaket gjennomført med norsklærer i BA viser. Norskoppgaven var åpen for individuelle valg i tråd med egne yrkesinteresser, den oppfordret og utfordret elevene til å bli kjent med det yrket de ønsket å utdanne seg til. I følge Keller må elevene oppleve at undervisningen relateres til viktige personlige mål for å bli motivert for læring, som i yrkesopplæringen i stor grad handler om elevenes yrkesinteresser (Keller, 2010, s. 45). Hiim argumenterer for at yrkesrelevant og realistisk arbeidslivspraksis er grunnleggende nødvendig for at elevene skal kunne gjøre sikre valg av yrke og for å utvikle et erfaringsbasert faglig grunnlag i yrker de er interessert i og ønsker å utdanne seg til (Hiim, 2013).

Gjennom fokusgruppeintervjuene kommer det tydelig frem at fokusgruppemøtene har vært viktig i utviklingsprosessen. Samlingene og forventningene til hverandre har medvirket til fremdrift for hver enkelt lærers utviklingsprosess. Utsagn som; *jeg har prøvd noe som sannsynligvis ikke jeg hadde prøvd uten denne gruppen for selv om vi ikke underviser i samme fag, får vi ideer og tips til egen undervisning*. Utsagnene kan tyde på opplevelse av utvikling i et samarbeid med lærere på tvers av utdanningsprogram og fag. Justeringene lærerne gjennomførte i forbindelse med tiltakene viser at å involvere elevene i

utviklingsprosessen, har vært avgjørende i endrings- og utviklingsprosessen. Elevenes tilbakemelding til lærerne på om innholdet i undervisningen opplevdes relevant, har gitt lærerne en viktig pekepinn på hvor de er i henhold til utvikling i prosessen mot *ønsket situasjon*. Disse tilbakemeldingene må lærerne integrere og tilpasse til læreplanene slik at innholdet er til nytte for den enkelte elevs fremtidsplaner og at eleven tilegner seg kunnskaper som er forventet etter gjennomført Vg1.

Forskning og evaluering av (KL06) viser at mange skoleeiere, skoleledere og lærere tolker læreplanene i de brede utdanningsprogrammene til at elevene skal ha introduksjon i flere yrker, spesielt i Vg1. Elevene blir pålagt en generell undervisning, som ikke er relatert til yrker de utdanner seg til, eller en 'smakebitspedagogikk' med introduksjon til mange yrker gjennom modulbasert undervisning (Dahlback et al., 2011; Bødtker-Lund et al., 2017; Sylte, 2015). Dette til tross for at flertallet av elevene har klare yrkesplaner (Dahlbach, et.al, 2011; Hiim, 2013). I følge NOU 2015:8 blir *fagspesifikk kompetanse* eller *dybdelæring*, samt det å *kunne lære*, fremhevet som to av fire kompetanseområder som skal vektlegges i fremtidens skole. Dette fordrer at elevene får tid og rom til å fordype seg i ett spesifikt yrke dersom de ønsker det. Dette støttes av Dewey som mente det er viktig at elevene blir tildelt og tar en aktiv rolle i skolen der medbestemmelse står sentralt (Madsen & Munch, 2008, s. 55). Læringsmiljøet skal være demokratisk ved at elevene utvikler kompetanse til å bli kritiske individer som kan ta egne standpunkt. Da må de også bli sett på og akseptert som ansvarsfulle individer med personlige meninger, erfaringer og læringsbehov (Møller & Sundli, 2007, s. 115-6). Elevmedvirkning bygger således mye på Deweys filosofi hvor hans tanker om demokrati, utdanning til lederskap og ansvar for egne handlinger, medfører at elevene må gis handlingsrom, medansvar og innflytelse i sin egen utdanning. Skolen må anerkjenne elevenes kunnskap og hva de som subjekter har å bidra med i utforming av egen utdanning for å sikre at elevenes behov blir ivaretatt og utvikling av indre motivasjon er mulig (Madsen & Munch, 2008, s. 59). I denne sammenheng kan det bety involvering, medbestemmelse, samt individuelle valg som bidrar til at læring og utvikling gjennom Vg1, oppleves relevant og meningsfylt.

Oppsummering

Gjennom utvikling av eksempler på relevant og meningsfull undervisning har deltakerne i fokusgruppen diskutert, drøftet og utfordret hverandre på felles og individuelle fokusområder. Lærerne har i samarbeid med elevene utviklet eksempler, gjennom tiltak som består av

planlegging, gjennomføring og evaluering. De har endret og tilpasset innholdet for å sikre at eleven opplever undervisningen relevant i forhold til egne interesser/yrkesplaner. Oppgaver som tidligere var lærerstyrte og lite tilpasset den enkelte, har de endret til åpne oppgaver som krever elevmedvirkning. Lærerne utfordrer elevene i henhold til gjennomføring og evaluering tilpasset egne interesser/yrkesplaner. Lærerne har gjennom spørreundersøkelser og samtaler med elevene gjennomført aksjonsforskning hvor elevene har bidratt i evalueringen av tiltakene som igjen har vært grunnlag for endring og utvikling av neste til tiltak (Greenwood & Levin, 2007).

Jevnt over opplever lærerne en utvikling fra *nå- til ønsket situasjon*, men med ulike forutsetninger og progresjon. Fra oppstart og til prosjektet avsluttet kommer det frem at lærerne har endret fokus når de planlegger undervisning. Fra å tenke generell yrkesretting, hvor undervisningen omhandlet et hvilket som helst yrke, har de endret det til å planlegge i henhold til den enkeltes elevs interesser og/eller yrkesplaner. Lærerne har erfart hvordan elevmedvirkning og elevdemokrati kan styrke yrkesretting når eleven blir sett og hørt samt får frihet til å delta aktivt i egen utdanning og yrkesplan. Gjennom tiltakene har lærerne involvert elevene i planlegging, gjennomføring og evaluering av oppgaver, samt utfordret de på å ta valg relatert til egne interesser eller yrkesinteresser. For elever som er usikker på eget yrkesvalg har de gjennom oppgavene måtte velge et yrke de ønsket å bli bedre kjent med. Lærerne har også utfordret elevene på å gi tilbakemelding til lærerne på hvordan han/hun opplever undervisningen. I følge lærerne var dette en ny måte å tenke elevmedvirkning på. Lærerne opplevde dette som litt 'skummelt' i starten, men det kommer tydelig frem gjennom tiltakene at elevresponsen var viktig i utviklingen av en *yrkesrelevant og meningsfull undervisning tilpasset ulike utdanningsplaner*. Uten elevenes involvering, mente lærerne at det hadde vært vanskelig å vite hvordan elevene opplevde undervisningen og hva som eventuelt burde endres eller justeres. Lærerne gav også uttrykk for at involveringen og samarbeidet gav positive relasjoner mellom lærer og elev og at elevene tok mer ansvar og viste mer engasjement og eierskap til innholdet i undervisningen.

Tiltakene som ble gjennomført har bidratt til lærerne har forsterket fokus på kvalitet i egen undervisning. Spørsmål som; er innholdet i undervisningen relevant, evt; for hvem? Hvordan gjøre den mer relevant? Hvordan involvere elevene, er spørsmål lærerne har stilt seg gjennom tiltakene. En av lærerne beskrev noe av det han hadde lært slik på siste fokusgruppemøte; *det*

har vært spesielt å undersøke resultater av egen undervisning, for elevene opplever det ofte helt annerledes enn det eg selv tenker. Det har vært nyttig!

Lærerne har gjennom fokusgruppemøtene utfordret hverandre, noe som har bidratt til at lærerne har kjent på ansvaret for å drive tiltakene fremover. Spørsmålet er hvor mye fokusgruppemøtene har bidratt til nytenkning og endring. Hva nå når prosjektet er over og disse møtepunktene ikke eksisterer? I den sammenheng stiller jeg meg spørsmål hvor avgjørende fokusgruppesamlingene har spilt inn på fremdriften og resultatet i prosjektet og hvor viktig min involvering har vært i den sammenheng? Det kunne vært interessant å undersøke ved en senere anledning om lærerne har fortsatt å videreutvikle undervisning og læring i egne klasser, mot det de ved oppstart av prosjektet beskrev som *ønsket situasjon*, eller om de har beveget seg tilbake mot det de beskrev som *nå situasjonen*. Det ville gitt meg en pekepinn på hvilken påvirkning min rolle som forsker har hatt i prosjektet, noe som hadde vært viktig læring å ta med seg inn i fremtidige prosjekter.

Om strategien som er brukt i denne studien kan bidra til samme positive resultat for andre lærere er vanskelig å anslå, men relatert til relevant teori (Dewey, 1938, 1966/1916) er det sannsynlig at resultatene har en viss overføringsverdi til andre utdanningsprogram og klasser. Videre ville det vært spennende å sett denne strategien inn i et perspektiv hvor helhetlig opplæring gjennom Vg1, Vg2 og Vg3 ble gjennomført i et samarbeidsprosjekt mellom lærere og elever. Et samarbeid som utfordret til involvering, medvirkning og demokratiske avgjørelser basert på elevenes behov, interesser og fremtidige yrkesplaner, og som gir lærerne rom til å tilpasse innholdet i undervisningen til det den enkelte elev trenger. Siden både elever og lærere opplevde større motivasjon, engasjement og eierforhold til undervisningen hadde det også vært spennende å undersøke hvordan undervisning med vektlegging på elevinnflytelse og medbestemmelse som i disse eksemplene viser, kan ha innvirkning på demotivasjon og frafall i Vg1 og Vg2 (Bruvik & Haaland in-press; Bødtker-Lund et al., 2017).

Referanser

- Amble, N., Møller, E. & Vagle, I. (2017). Feministisk aksjonsforskning i det yrkesfaglige feltet. 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. 315–335). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Biesta, G. J. J. (2014). Pragmatising the curriculum: Bringing knowledge back into the curriculum conversation, but via pragmatism. *Curriculum Journal*, 25(1), 29-49. doi: <https://doi.org/10.1080/00220272.2013.798839>.
- Bruvik, Å, N. & Haaland, G. (in press). Relevans i Norsk yrkesopplæring. Elevenes opplevelse av relevans gjennom første år i videregående skole. *Nordyrk journal og vocation education and training*.
- 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. doi: <https://doi.org/10.7577/sjvd.2577>
- Creswell J.W. (2009). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. London: Sage Publications.
- Dahlback, J., Hansen, K, Haaland, G., & Sylte, A. L. (2011). *Yrkesdidaktisk kunnskapsutvikling og implementering av nye læreplaner (KIP): Veien til yrkesrelevant opplæring fra første dag i Vg1* (Rapport og utredninger nr. 1/2001). Lillestrøm: Høgskolen i Akershus.
- Dale, E. L. (2008). Utdannelse, Demokrati og videnskap: John Dewey. I C. Madsen, & P. Maunch (Red.), *Med Dewey in mente* (s. 53–81). Århus: Klim.
- Dewey, J. (1938). *Democracy and Education: An introduction to the Philosophy of Education*. New York: The Macmillan Company.
- Dewey, J. (1966). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York: The Free Press. (1. utgivelse 1916).
- Garmanslund, P. E., & Witsø, H. (2017). Lærings- og arbeidsvaner hos lærlinger. *Nordic Journal og Vocation Educational and Training*, 7(1), 23-41. http://www.njvet.ep.liu.se/issues/2017/v7/i1/03/njvet_17v7i1a3.pdf
- Giorgi, A. (1985). *Phenomenology and Psychological Research: Essay*. Pittsburgh, Pa: Duquesne University Press.

- Haaland, G. & Nilsen, S. (2013). *Læring gjennom praksis: Innhold og arbeidsmåter i yrkesopplæringen: En grunnbok i yrkesdidaktikk*. Oslo: PEDLEX norsk skoleinformasjon.
- Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper* (K. Gjerpe, Overs.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hartviksen, M. & Kversøy, K. S. (2008). *Samarbeid og konflikt: To sider av samme sak: SØT-modellen*. Bergen: Fagbokforl.
- Hansen, K. H. & Haaland, G. (2015). Utfordring i Norsk yrkesopplæring. I K. Hansen, T.L. Hoel & G. Haaland (Red.), *Tett på yrkesopplæring: Yrkesrelevant, tilpasset og samfunnstjenelig?* (s. 19-49). Bergen: Fagbokforl.
- Hiim, H. (2013). *Praksisbasert yrkesutdanning: Hvordan utvikle relevant yrkesutdanning for elever og arbeidsliv?* Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hovland, K. (2015). Helt fjern opplæring. I K. Hansen, T. L. Hoel & G. Haaland (Red.), *Tett på yrkesopplæring: Yrkesrelevant, tilpasset og samfunnstjenelig?* (s. 212-229). Bergen: Fagbokforl.
- Illeris, K. (2012). *Læring* (Y. Nordgård, Overs.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Johannessen A., Tuft P. A., & Kristoffersen L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Oslo: Abstrakt forl.
- Keller, J. M. (2000). *How to integrate learner motivation planning in lesson planning: The ARCS model approach*. Paper presentert på VII Semanario, Santiago, Cuba. Hentet fra <https://goo.gl/mD7w6D>.
- Keller, J. M. (2010). *Motivational design for learning and performance*: New York: Springer.
- Kember, D., Ho, A., & Hong, C. (2008). The Importance of Establishing Relevance in Motivating Student Learning, *Active Learning in Higher Education*, 9(3), 249-263. doi: <https://doi.org/10.1177/1469787408095849>
- Kvale, S. (1996). *InterViews: An introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Malterud, K. (2003). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning: En innføring* (2. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning: En innføring* (3. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Malterud, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag* (4. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Meld. St. 20 (2012–2013). *På rett vei: Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Meld. St. 22 (2010-2011). *Motivasjon – Mestring – Muligheter: Ungdomstrinnet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

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

Møller, J. & Sundli, L. (Red.). (2007). *Læringsplakaten: Skolens samfunnskontrakt*. Kristiansand: Høyskoleforl.

NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Hentet fra <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>

Reason, P. & Bradbury, H. (2001). Introduction. I P. Reason & H. Bradbury (Red.), *Handbook of Action Research: Participative inquiry and practice* (s. 1–15). London: Sage.

St.meld. nr. 16 (2006-2007). *... og ingen sto igjen: Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

St.meld. nr. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Sylte, A.L. (2015). Yrkesretting av teorien og yrkesdifferensiering – en vei for å hindre frafall i yrkesopplæringen i videregående skole. I O. Eikeland, H. Hiim & E. Schwencke (Red.), *Yrkespedagogiske perspektiver* (s.140 – 162). Oslo: Gyldendal Akademiske.

Sylte, A. L. (2016). *Profesjonspedagogikk – profesjonsretting/yrkesretting av pedagogikk og didaktikk* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.

Sylte, A. L. & Jahanlu, D. (2017). Profesjonsrettet lærerutdanning for yrkesfag – dagens undervisning og opplevelse av relevans. *Scandinavian journal of vocations in development*, 2, 1-36. doi: <https://doi.org/10.7577/sjvd.2010>

Utdanningsdirektoratet. (2015, 25. august). *Prinsipper for opplæringen* (LK06). Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/>

Utdanningsdirektoratet. (2015, 25. august). Den generelle dek av læreplanen (LK06). Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>

Vaage, S. (2010). *Utdanning til demokrati*. Oslo: Abstrakt forl.



Fremtidens kompetansebehov i frisørfaget. Sammenheng mellom nasjonale føringer og frisørbransjens uttrykte kompetansebehov

Åse Nedrebø Bruvik og Grete Haaland

SAMMENDRAG

Denne artikkelen tar utgangspunkt i nyere forskning som viser manglende yrkesrelevans i dagens yrkesopplæring (Aspøy, Skinnarland & Tønder, 2017; KD, 2016, 2018; Vibe, Frøseth, Hovdhauen & Markussen, 2012). Artikkelen baserer seg på studier av nasjonale føringer for yrkesopplæringen fra høsten 2020, gjennom analyse av utvalgte styringsdokumenter.

Intervjuer med instruktører i bedrift gir grunnlag for analyse av frisørbransjens uttrykte kompetansebehov og for å vurdere vektlegging av innhold i framtidens frisørutdanning. Intervjuer med yrkesfaglærere og instruktører i bedrift gir grunnlag for vurdering av innhold og kvalitet på dagens frisørutdanning i vg1, vg2 og vg3 / bedriftsutdanningen og grunnlag for analyse av endringsbehov i frisørutdanningen.

Læreplanene for Frisør, blomster-, interiør- og eksponeringsdesign (FBIE), høringsutkastene for vg2 og vg3 frisørfaget, gjenspeiler intensjonene i nasjonale føringer. Funnene viser at et tettere samarbeid mellom skole og bedrift kan være viktig. Det kan bidra til å sikre felles forståelse for frisørbransjens kompetansebehov, og større samsvar mellom lærere og instruktørers oppfatning av læreplanene. Kort oppsummert viser vår forskning at de nye læreplanene i fagfornyelsen delvis gir føringer og har et godt handlingsrom for å sikre en yrkesrelevant og fremtidsrettet frisørutdanning som ivaretar elevenes, bransjens og samfunnets kompetansebehov.

Nøkkelord: *Nasjonale føringer for yrkesopplæringen, frisørutdanning, fagfornyelsen, relevant yrkesopplæring, yrkeskompetanse*

Åse Nedrebø Bruvik,
Oslomet –
storbyuniversitetet.
E-post: ase.bruvik@oslomet.no

Grete Haaland,
Oslomet –
storbyuniversitetet.
E-post: Grete.Haaland@oslomet.no

©2020 Åse Nedrebø Bruvik & Grete Haaland. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>).

Bruvik, Å. N. & Haaland, G. (2020). Fremtidens kompetansebehov i frisørfaget. Sammenheng mellom nasjonale føringer og frisørbransjens uttrykte kompetansebehov. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 14(3), 39–57. <https://doi.org/10.23865/up.v14.2337>

ABSTRACT

Skills required by the hairdressing sector in a future perspective. The relationship between national guidelines and competencies required by the hairdressing industry

This article is based on recent research which shows lack of relevance for working practices in today's vocational education (Aspøy, Skinnarland & Tønder, 2017; KD, 2016, 2018; Vibe, Frøseth, Hovdhaugen & Markussen, 2012). Studies of national guidelines through selected policy documents are analysed. This is combined with information from interviews with subject teachers and instructors within the industry. Simultaneously, a new curriculum is being developed to renew the structure of vocational education from 2020.

Interviews with company instructors provide a basis for analyzing the hairdressing industry's expressed competence needs and for assessing the emphasis of content in future hairdressing training. Interviews with vocational teachers and instructors in the company provide a basis for assessing the content and quality of today's hairdressing training in vg1, vg2 and vg3 analysis of change needs in hairdressing training.

The curricula for Hairdressing, Flowers, Interior and Exposure Design (FBIE), the consultation drafts for vg2 and vg3 hairdressing, reflect the intentions of national guides. The findings show that closer cooperation between school and company can be important. It can help to ensure a common understanding of the hairdressing industry's competence needs and greater correspondence between teachers and instructors' perceptions of the curricula. In short, our research shows that the new curricula in the subject renewal partly provide guidance and have good room for maneuver to ensure a professionally relevant and forward-looking hairdresser training that meets the needs of students, the industry and society.

Keywords: *National guidelines for vocational education and training, hairdressing, curriculum reform, vocationally relevant education and training, vocational competence*

Innledning

I disse dager iverksettes en ny tilbudsstruktur i norsk yrkesopplæring, og det er utarbeidet nye og reviderte læreplaner (2018a). Dette omtales som fagfornyelsen. De nye læreplanene trer i kraft fra høsten 2020. Fagfornyelsen begrunnes blant annet med svak yrkesretting og til dels manglende yrkesrelevans i opplæringen (Aspøy, Skinnarland & Tønder, 2017; Kunnskapsdepartementet [KD], 2016, 2017; Vibe, Frøseth, Hovdhaugen & Markussen, 2012). Arbeidsgiverne/bedriftene har gitt uttrykk for at de opplever det faglige nivået som svekket etter Kunnskapsløftet (2006), mens lærerne på sin side har gitt uttrykk for usikkerhet knyttet til formålet med «dagens» videregående opplæring trinn 1 (vg1) (NIFU, 2015, s. 65). De nye læreplanenes intensjon er tydelig på at det elevene lærer på skolen må gjenspeile det behovet som møter dem i arbeidslivet. Det skal sikre en yrkesrelevant opplæring som kan knyttes til arbeidslivets behov for kompetanse, slik at opplæringen oppleves mer nyttig og relevant, noe som igjen vil gjenspeile seg i økt motivasjon.

Hovedmodellen i norsk yrkesopplæring er to år i skole og to års læretid i bedrift, den såkalte 2+2-modellen. Vg1 er felles for mange yrker. Fra 2006 har frisørutdanningen startet med vg1 design og håndverk (DH), hvor det er til sammen ca. 50

ulike yrker som fører frem til fag- eller svennebrev. Etter DH går elevene videre på frisør vg2 og vg3/opplæring i bedrift. Fra høsten 2020 utvides modellen fra 8 til 10 yrkesfaglige utdanningsprogram. Vg1 DH blir delt mellom frisør, blomster, interiør og eksponeringsdesign (FBIE), som fører frem til 6 yrker mot dagens 52. Den andre delen av DH, håndverk, design og produktutvikling (HDP), leder mot 43 ulike håndverksfag (Utdanningsdirektoratet [Udir], 2018c).

Ifølge KD (2016), som utformer og danner grunnlag for fagfornyelsen, står det beskrevet at det skal legges til rette for *dybdelæring*. Dette innebærer at elever som har spesifikke utdannings-/yrkesplaner tidlig skal fordype seg i sitt interesseområde for å imøtekomme målet om en yrkesrelevant utdanning. Elevene skal rustes for yrket og bidra til at arbeidslivet får den nødvendige kompetansen. Dette står i kontrast til utvikling av overflatekunnskap basert på at elevene lærer litt om flere yrker. Bødtker-Lund, Hansen, Haaland og Vagle (2017) viser at dette er dagens praksis for mange elever.

Denne artikkelen søker å undersøke hvordan frisørbransjens uttrykte kompetansebehov kan ivaretas gjennom føringer og handlingsrom i fagfornyelsen. Undersøkelsen bygger på følgende problemstilling: *Hvordan kan frisørbransjens uttrykte kompetansebehov ivaretas i fremtidens yrkesopplæring sett fra et læreplanperspektiv?* Hensikten med forskningsarbeidet er å utvikle kunnskap om hva fagfornyelsen og de nasjonale føringene vektlegger for fremtidens yrkesopplæring, hvilket kompetansebehov frisørbransjen har og hvordan kompetansebehovet kan ivaretas.

Relevant forskning frafeltet

Udir (2018b) understreker at det elevene lærer på skolen må ha sammenheng med arbeidslivets behov for kompetanse, og at yrkesrelevans må vektlegges i opplæringen. Dette er i tråd med forskning som hevder at manglende fokus på relevans og tilpassing av innholdet i opplæringen for hver enkelt elev, kan skape avstand mellom det den enkelte elev lærer i skolen og bransjens og arbeidslivets kompetansebehov (Hansen & Haaland, 2015b; Hiim, 2013; Høst et al., 2015; Rokkones, Stjern, Strand & Utvær, 2018). Forskning som her presenteres omhandler hovedsakelig yrkesrelevans i opplæringen.

Forskning viser at mange elever og instruktører i bedrift opplever dagens yrkesopplæring i skole som lite meningsfull og yrkesrelevant. Dette skjer til tross for at styringsdokumenter og intensjoner gir mulighet for yrkesopplæring som ivaretar elevens læringsbehov og bransjens behov for kompetanse (Bødtker-Lund et al., 2017; Dahlback, Hansen, Haaland & Sylte, 2011; Dahlback, Olstad, Sylte & Wolden, 2018, 2019; Hiim, 2013). Yrkesopplæringen kritiseres for manglende sammenheng mellom det den enkelte lærer i skolen på den ene siden, og bransjens og arbeidslivets behov for kompetanse på den andre (Hansen & Haaland, 2015a; Hiim, 2013; Høst, Reegård, Borgar, Skålholt & Tønder, 2015; Rokkones, Stjern, Strand & Utvær, 2018). Det hevdes blant annet at opplæringen på yrkesfag er så generell at mange yrkesfagelever opplever at det de lærer verken er nyttig,

interessant eller relevant (Bødtker-Lund et al., 2017; Dahlback et al., 2011; Hansen & Haaland, 2015a). Bødtker-Lund et al. (2017) viser blant annet til at omtrent 70 prosent av lærlingene i frisørfaget opplevde innholdet i vg1 DH som lite eller ikke relevant for frisøryrket.

Aarkrog og Bang (2013) diskuterer utfordringene med de brede utdanningsprogrammene. De fremhever vektingen av generelt og spesifikt innhold i dagens yrkesopplæring i skole, og mener yrkesrelevant undervisning kan være et viktig pedagogisk verktøy for å styrke elevens motivasjon. Deichman-Sørensen, Olsen, Skålholt og Tønder (2012) stiller spørsmål ved om spesialisering på de brede utdanningsprogrammene kan begrunnes i et utdanningspolitisk ønske om breddeorientering som kan ha ført til en mer generell opplæring. Nasjonalt regulerte læreplaner, lærerutdanning og eksamensforskrifter skal sikre at samme opplæring kan tilbys på tvers av tid og rom og til mange ulike yrker. Dette kan standardisere utdanningen og sikre myndighetenes kontroll gjennom et enhetlig utdanningssystem slik at mange får samme undervisning, noe som ikke vil være i tråd med fagfornyelsens uttrykte mål om yrkesrelevans, motivasjon og dybdelæring (Aarkrog & Bang, 2013; Bødtker-Lund et al., 2017; Dahlback et al., 2011; Hansen & Haaland, 2015a).

Å opprettholde kunnskap i yrker som stadig er i endring er ifølge Jørgensen (2018) en av utfordringene flere av de nordiske yrkesutdanningene har. Dette er interessant sett i sammenheng med fagfornyelsens fokus på dybdelæring, som skal ivareta bedrifters og samfunnets kompetansebehov, og interessant å se i et internasjonalt perspektiv, der en australsk undersøkelse understreker viktigheten av at lærerne holder seg oppdatert i eget yrke for å kunne undervise i hele yrkets bredde. Undersøkelsen viser til behovet for bredde i eget yrkesfag. Resultatene peker også på et behov for delt ansvar og et tett samarbeid mellom skole og bedrift i utviklingen av en helhetlig og dagsaktuell yrkesopplæring (Wheelahan & Moodie, 2010, s. 16).

Forskning på feltet har hatt mindre fokus på hvordan lærere i skole og instruktører i bedrift tolker nasjonale føringer og læreplaner, og hvordan det tilrettelegges for en helhetlig opplæring i tråd med arbeidslivets behov. Denne artikkelen bygger videre på tidligere forskning, og ser nasjonale intensjoner og føringer for fagfornyelsen i sammenheng med frisørbransjens uttrykte kompetansebehov. Resultatet av analysene drøftes med fokus på hvordan opplæringen i fagfornyelsen kan imøtekomme frisørfagets uttrykte kompetansebehov sett fra et læreplanperspektiv.

Sentrale begreper

Kompetanse og dybdelæring er to sentrale begreper i denne undersøkelsen. Vi vil her avklare begrepenes forståelsesramme og kontekst i dette forskningsarbeidet.

I føringene for fagfornyelsen defineres kompetanse på følgende måte: «Kompetanse er å skaffe og anvende kunnskap og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse problemer i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse betyr forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning» (KD, 2016). Slik vi tolker det

nye kompetansebegrepet kan det gi nye muligheter for tidlig spesialisering og dybdelæring. Det betyr at elever som er interessert i et spesifikt yrke, eller deler av det, kan utvikle mer kunnskap og kompetanse gjennom å fordype seg i et spesifikt yrke på vg1. Læreplanen for FBIE, som i ordlyden er yrkesnøytral, gir store muligheter for å differensiere innholdet i opplæringen basert på elevens yrkesplaner eller yrkesinteresser. Som et eksempel kan kompetansemålet «elevene skal kunne anvende fargelære i eget arbeid» knyttes til alle yrkene i utdanningsprogrammet. Her kan elevene i en og samme klasse opparbeide seg yrkesspesifikk kompetanse innen fargelære i selvvalgt yrke, samtidig som læreplanens kompetansemål blir ivaretatt. Det samme gjelder høringsutkastene som foreligger for vg2 og vg3 frisør, som gir rom for at elevene kan fordype seg i ulike deler av frisørfaget.

Udir (2018b) definerer dybdelæring som det å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder. Det innebærer å reflektere over egen læring og kunne bruke læringen på ulike måter både i kjente og ukjente situasjoner. I denne sammenheng, hvor det handler om å ivareta frisørbransjens uttrykte kompetansebehov, er det i fagfornyelsen et tydelig fokus på at det elevene lærer på skolen skal ha sammenheng med arbeidslivets behov for kompetanse, og at yrkesrelevans må vektlegges i opplæringen (Udir, 2018b). Dybdelæring knyttes her til å forstå sammenhenger mellom skolefag og arbeidsprosesser i utviklingen av en helhetlig yrkesspesifikk kompetanse.

Teoretisk forankring

Som teoretisk referanseramme tar vi utgangspunkt i Goodlads læreplanteori (1979) og Deci og Ryans selvbestemmelsesteori om motivasjon for læring (2002). Begrunnelsen for å anvende Goodlads begrepsapparat er at den egner seg godt som analytisk og forklarende verktøy i arbeidet med å undersøke ulike tolkninger av læreplanenes innhold (Gundem, 2008a, s. 108). Deci og Ryan er valgt ut på bakgrunn av teoriens fokus på de forhold som har betydning for utvikling av indre motivasjon (Deci & Ryan, 2002).

Ulike nivåer i yrkesutdanningen

Utgangspunktet for denne artikkelen er vår forståelse av kritikken mot yrkesopplæringen, og at denne kan være forankret i ulike tolkninger av læreplanenes innhold blant nasjonale myndigheter. Fokus i denne artikkelen rettes her mot det substansielle fenomenet, det Goodlad omtaler som *læreplannivåer*. Nivåene omtales som *den intenderte*, *den formelle*, *den oppfattede*, *den iverksatte* og *den erfarte læreplan* (Goodlad, 1979, s. 60–64; Gundem, 2008b, s. 26). Søkelyset rettes mot de tre første læreplannivåene, siden de siste to nivåene først er aktuelle etter at læreplanene i fagfornyelsen er satt i drift og erfart.



Figur 1. Goodlads læreplannivåer i denne undersøkelsen. (Goodlad, 1979)

Motivasjon for læring i yrkesfag

Yrkesrelevans og dybdelæring, som grunnlag for å øke elevenes motivasjon, har som nevnt ovenfor fått et tydeligere fokus i fagfornyelsen (KD, 2015, 2016). I Deci og Ryans selvbestemmelsesteori om indre motivasjon beskrives tre grunnleggende psykologiske behov som må ivaretas for at eleven skal kunne oppleve indre motivasjon: *tilhørighet*, *kompetanse* og *autonomi/selvbestemmelse* (Deci & Ryan, 1985). Behovet for autonomi og selvbestemte aktiviteter blir vektlagt i teorien og kan knyttes til fagfornyelsens fokus på yrkesrelevans. Teorien beskriver tre kvaliteter som jobber sammen for å understøtte den subjektive opplevelsen av autonomi:

- *Kontrollplassering* – som relateres til personens forståelse av de kausale årsakene for en motivert handling
- *Fri vilje* – knyttes til at man engasjerer seg i en aktivitet av fri vilje
- *Opplevelse av valgfrihet* – refererer til at valgfriheten må være reell og ikke valgte mellomaktiviteter bestemt av andre

I yrkesfaglige utdanningsprogram kan disse kvalitetene knyttes til elevens innflytelse på valg av yrkesoppgaver relatert til for eksempel yrkesplan eller yrkesinteresser. I en opplæringskontekst kan tilhørighet – i tillegg til å handle om sosial inkludering i et trygt læringsmiljø – bety yrkesfaglig tilhørighet knyttet til elevens yrkesplaner eller yrkesinteresser. Behovet for kompetanse kan vurderes med utgangspunkt i elevens kunnskap og ferdigheter som grunnlag for å lære et yrke, og på elevens interesser som grunnlag for å skape lyst til å fortsette med aktiviteten og utvikling av indre motivasjon.

Metode

Datagrunnlaget er basert på litteraturstudie av utvalgte intensjons- og styringsdokumenter for Kunnskapsløftet og fagfornyelsen, såkalt grå litteratur (Schöpfel, 2011). Dette er litteratur som ikke er publikasjonstyper som for eksempel rapporter, arbeidsdokumenter, regjeringsdokumenter, meldinger og evalueringer. I tillegg har vi intervjuet yrkesfaglærere i frisørfag (vg2) og instruktører i frisørbedrifter (vg3).

Dokumentanalyse

Første del av datainnsamlingen er basert på dokumentanalyse. Målet har vært å avdekke mønstre i de nasjonale føringene for fagfornyelsen (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 164). Resultatet av analysen sammenholdes med et uttrykt kompetansebehov blant informantene fra frisørbransjen. Analysemodellen som er anvendt, er systematisk tekstkondensering (Malterud, 2017, s. 97). Dokumentanalysen omfatter følgende dokumenter: *Fremtidens skole* (NOU 2015: 8); *Fremtidens kompetansebehov* (NOU 2018: 2); *Kvalitetsreformen Om ny lærerutdanning Mangfoldig – krevende – relevant* (KD, 2002); *Kultur for læring* (KD, 2004); *På rett vei: Kvalitet og mangfold i fellesskolen* (KD, 2013); *Fag–fordypning–forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet* (KD, 2016); *Nasjonal kompetansepolitisk strategi 2017–2021* (KD, 2017); Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD] (2005, 2014, 2016) som belyser nøkkelkompetanser og fremtidig kompetanse i europeisk perspektiv; nyelæreplaner i fagfornyelsen: *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen* (Udir, 2018b) og læreplan for FBIE. Analysen innbefatter også foreliggende høringsutkast for vg2 og vg3 frisør. Utvalget av dokumenter begrunnes i at de på ulike måter konkretiserer utdanningsløpet frem til svenneprøven for dagens og fremtidens¹ yrkesopplæring. Dokumentene ble analysert med fortolkende kildekritiske overveielser for å sikre relevans og fokus i henhold til problemstillingen (Grønmo, 2016, s. 176).

Dokumentanalysens fire faser

Relevant innhold fra dokumentene knyttet til *kompetanse for fremtidens fagarbeidere* ble registrert, kategorisert, kodet og fortettet i et fortolkende perspektiv (Grønmo, 2016; Malterud, 2017). I første fase av analysen, som omhandlet rådata, startet kategoriseringen. I denne fasen gjorde vi oss kjent med materialet og fikk et helhetlig blikk på innholdet (Malterud, 2017, s. 99). Fra hvert av de analyserte dokumentene ble begreper som var relevante for problemstillingen notert og kategorisert. I denne fasen var hensikten å trekke ut begreper som ble nevnt ofte i ulike sammenhenger og i ulike kontekster. I KD (2016), som ligger til grunn for fagfornyelsen, ble for eksempel begreper som *dybdeløring*, *spesiell yrkeskompetanse*, *interesseområder*, *mestring* og *tas på alvor* ofte brukt og gjengitt i ulike kontekster.

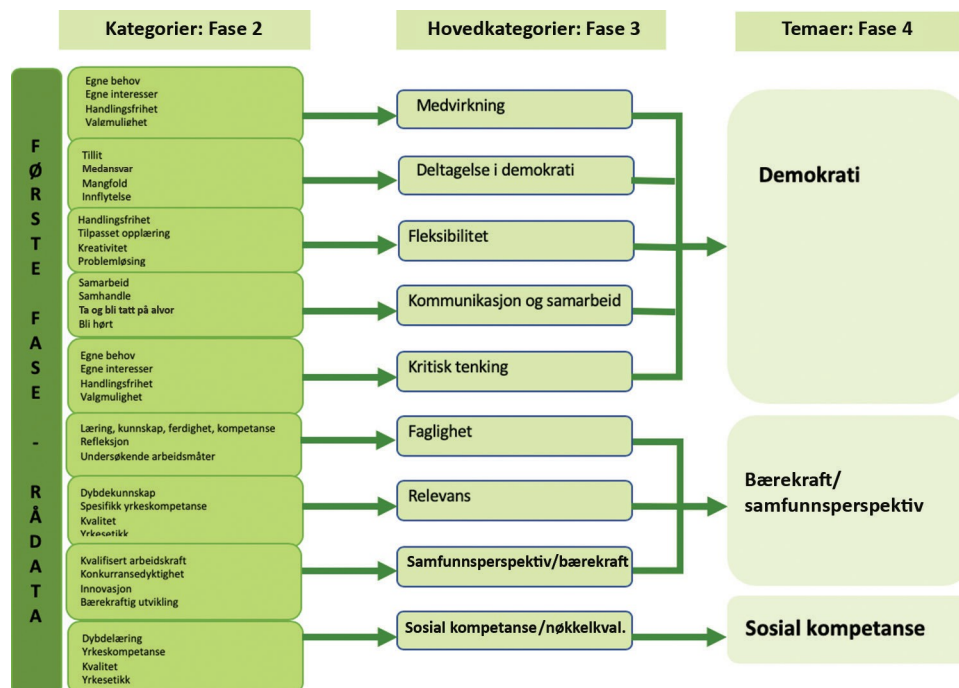
I andre fase av analysen ble begrepene fra datamaterialet kategorisert i tre trinn. Første trinn omhandlet kategorisering av rådata fra første fase. Her ble begreper som har betydning for fremtidens kompetanse fortolket og satt i system innenfor hvert av dokumentene. Fra hvert dokument ble de sentrale begrepene kategorisert fra 4 og 33 kategorier, hvorav noen hadde tilnærmet samme betydning (NOU 2015: 8; KD, 2013). Eksempler på slike begreper er *selvstendighet*, *autonomi*, *elevmedvirkning* og

1 I henhold til fagfornyelsen

involvering. I andre trinn av analysen ble begreper på tvers av dokumentene kategorisert i felles kategorier for alle dokumentene. Relevans er et eksempel på kategori som innbefatter begreper fra mange av dokumentene. Eksempler på begreper under kategorien relevans er *relevant arbeidskraft*, *kvalifisert arbeidskraft* og *nyttig arbeidskraft*. I tredje trinn ble kategoriene fra andre trinn ytterligere fortettet og samlet i overordnede kategorier, basert på begrepene kontekst. Konteksten begrepene inngikk i var viktig for fortolkningen av begrepene og kategoriseringen, siden begrepene delvis ble brukt med ulik betydning i forskjellige kontekster. Her ble begreper som for eksempel *samarbeid* og *samhandle* lagt inn under samme kategori, mens *kvalifisert arbeidskraft* og *konkurransedyktighet* ble lagt i en annen (se kolonne 2 fra venstre i figur 2).

I tredje fase ble kategorier med tilnærmet samme betydning fortettet og lagt inn under 9 hovedkategorier som utkrystalliserte seg underveis i analyseprosessen (se kolonne 2 fra høyre i figur 2).

I fjerde og siste fase av analysen ble hovedkategorier som hadde tilnærmet samme betydning igjen fortettet og lagt inn under overordnede «temaer» i beskrivelsen av fremtidens kompetansebehov (Grønmo, 2016, s. 179) (se høyre kolonne i figur 2).



Figur 2. Figuren viser dokumentanalysens fire faser

Intervjuene

Hensikten med å intervju yrkesfaglærere ved vg2 frisør og instruktører i bedrift var å få innsikt i hvordan de vurderer kompetansebehovet i fremtidens frisørbransje. De ble også spurt om erfaringer med dagens læreplaner (Udir, 2006, 2007, 2008, 2016) for frisørutdanningen. Hensikten med intervjuene var derfor å undersøke eventuell ulik

forståelse av den intenderte, den formelle og den oppfattede læreplanen. Resultatene fra intervjuene med yrkesfaglærerne og instruktørene skulle danne grunnlag for drøfting av forslag til hvordan frisør opplæringen kan videreutvikles i lys av de nye læreplanene.

En delvis strukturert (Grønmo, 2016; Kvale & Brinkmann, 2015; Malterud, 2017) intervjuguide ble utviklet med utgangspunkt i begrepene som utkrystalliserte seg som sentrale gjennom dokumentanalysen. Spørsmålene i intervjuguiden gjenspeiler hovedkategoriene og temaene fra dokumentanalysen (figur 2). Hensikten med å bruke denne type intervjuguide var å sikre fokus i tråd med problemstillingen (Kvale & Brinkmann, 2015; Malterud, 2017) uten å legge føringer som begrenset informan-tenes frihet til å uttale seg om det de vurderte som viktig for dagens og fremtidens yrkesopplæring i frisørfaget.

Analyse, validitet og etikk

Lærerne som var med i undersøkelsen var ansatt på en stor yrkesfaglig skole med mange frisørklasser. Skolen ble valgt ut fordi den har lang tradisjon med frisør-utdanning. Begge lærerne har lang erfaring med opplæring. Instruktørene var fordelt på tre ulike frisørbedrifter. To av bedriftene hadde til sammen 10 frisørsalonger og mange lærlinger i utdanningsløpet. Den tredje bedriften var forholdsvis ny, og hadde få lærlinger. De to største bedriftene ble valgt fordi de har lang erfaring med lærlin-ger, mens den nyetablerte ble valgt for å få perspektiver fra en ny opplæringsbedrift.

Intervjuene hadde en samtaleform der informanter konkretiserte sin forståelse av de nasjonale føringene knyttet til kompetansebehovet i frisørfaget. Det ga oss et rikt og utfyllende kvalitativt datamateriale (Kvale & Brinkmann, 2015). Hvert intervju hadde en varighet på omkring 30 minutter. Intervjuene ble tatt opp, transkribert og fortettet til en oppsummering. Oppsummeringen ble sendt til informantene for gjennomlesing og godkjenning (Halkier, 2010, s. 81). Undersøkelsen bygger på del-takernes informerte samtykke, følger de etiske prinsippene for anonymitet (Kvale & Brinkmann, 2015) og er utført i tråd med NSDs retningslinjer.

Resultater

Her presenteres kort resultater fra intervjuene og dokumenter som ligger til grunn for fagfornyelsen, med tilhørende læreplaner og læreplanutkast.

Analyse av grunnlagsdokumenter

Stortingsmeldingen *Kultur for læring* (KD, 2004, s. 125) er grunnlaget for Kunnskapsløftet (LK06) og dagens² læreplaner. Her er elevenes medvirkning og

² Læreplaner for vg1 trer i kraft fra høsten 2020. Læreplaner for vg2 og vg3 trer i kraft fra henholdsvis 2021 og 2022.

innflytelse på egen læring et satsingsområde, og fag- og yrkesopplæringen skal utvikle kompetanse som er relevant for bransjen i samarbeid med arbeidslivet (KD, 2013, 2016). Tre hovedområder blir fremmet som særs viktige for fremtiden: *en inkluderende fellesskole, grunnopplæring for fremtidens samfunn og fleksibilitet og relevans i videregående opplæring*. Det påpekes blant annet at elevene skal oppleve en reell innflytelse på egen utdanning, og at det de lærer skal være til nytte for deres fremtidige profesjon (KD, 2013, s. 11). Videre fremheves fire kompetanser som anses som sentrale i fremtidens skole: *fagspesifikk kompetanse, kompetanse i å lære, kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta samt kompetanse i å utforske og skape* (NOU 2015: 8). I grunnlagsdokumentet for fagfornyelsen fremhever KD (2016) at elevene må tas på alvor for at de skal oppleve mestring. Dybdelæring, som er et satsingsområde for fremtidens yrkesopplæring, skal ivareta elevenes yrkesplaner og interesser og legge til rette for en yrkesrelevant opplæring.

Hovedmålet i den nasjonale kompetansepoltiske strategien 2017–2021 (KD, 2017) har som mål å bidra til at enkeltmennesker og virksomheter har den kompetansen Norge trenger for å sikre et konkurransedyktig næringsliv hvor færrest mulig opplever utenforskap. For å nå dette målet har strategipartene, som består av regjeringen, arbeidslivet og frivillig sektor og studieforbund, identifisert tre innsatsområder: *gode valg for den enkelte, læring i arbeidslivet samt å styrke kompetansen til voksne som har tilknytning til arbeidslivet*.

Ifølge OECDs programmer for International Student Assessment er *evne til å møte, mestre komplekse utfordringer som kan oppstå, kreativitet, innovasjon, kommunikasjon, samarbeid, evne til å ta avgjørelser, sosiale ferdigheter, kritisk tenkning samt problemløsning* kompetanseelementer som kan få stor betydning for fremtiden, såkalte «21st century skills». Slik kompetanse beskrives som sentral i nasjonale føringer for fremtidige fagarbeidere, også i frisørfaget (KD, 2017).

Overordnet del og fagspesifikke læreplaner for frisøropplæringen i fagfornyelsen

I overordnet del av læreplanen beskrives et av hovedformålene i norsk utdanning «å lære elevene og lærlingene å tenke kritisk, de skal ha medansvar og rett til medverknad» (Udir, 2018b). Begrepene frihet, selvstendighet, demokrati og demokratisk medvirkning fremheves, og skal danne grunnlaget for en god utdanning og et godt yrkesliv. Her blir den enkelte elevs frihet og selvstendighet til aktiv deltakelse understreket som grunnlag for å kunne ta bevisste valg. Kommunikasjon og dialog skal ha stor plass i undervisning og læring, og sosial læring, individuelt og i samhandling med andre, legger grunnlag for medbestemmelse og ansvar.

Dybdelæring skal bidra til at elevene utvikler kunnskaper og varig forståelse for begreper, metoder og sammenhenger. I frisørfaget kan dybdelæring bety at elever og lærlinger gradvis og over tid utvikler kompetanse til å utøve frisørfaget og å se sammenhenger mellom de ulike skolefagene som er integrert i frisørfaglig kompetanse.

Det innebærer å reflektere over egen læring og bruke det man har lært på ulike måter i møte med nye og ukjente yrkesoppgaver og situasjoner, selvstendig og sammen med kollegaer. De tre tverrfaglige temaene «folkehelse og livsmestring», «demokrati og medborgerskap» og «bærekraftig utvikling» skal bidra til at elevene ser sammenhenger mellom handlinger og konsekvenser, og at de utvikler en helhetlig forståelse for sammenhengen mellom overordnet del, felles programfag (FP), fellesfag (FF) og yrkesfaglig fordypning (YFF) i opplæringen.

Læreplan for vg1 – frisør, blomster, interiør og eksponeringsdesign

Innledningsvis beskriver læreplanen for FBIE fagenes relevans, hva yrkene i utdanningsprogrammet handler om og innholdet som er viktig for elevene å lære. Verdigrunnet i yrkene omhandler blant annet skaperglede, kritisk tenkning, mestring og refleksjon rundt egen praksis, samt utvikling av identitet og etisk bevissthet i et inkluderende fellesskap. Læreplanen bygger på følgende tre kjerneelementer: produktutvikling, produksjon og håndverkferdigheter samt arbeidsliv, kommunikasjon og eksponering. Disse belyser blant annet viktigheten av kunnskaper som skal læres i vg1, for eksempel kunnskaper om materialer, verktøy og teknikker. Elevene skal lære å arbeide selvstendig og eksperimentere slik at de utvikler en helhetlig forståelse gjennom refleksjon over arbeidsprosessene, og de skal lære å bruke ulike kommunikasjonsformer gjennom samarbeid med elever, kunder, brukere og kollegaer i arbeidslivet. De tverrfaglige temaene skal prege arbeidsmåtene i opplæringen både i skole og i bedrift eller offentlig virksomhet, og gjelder for alle skolefagene.

Læreplan for vg2 og vg3 – frisørfaget (høringsgrunnlag)

I utkastene til læreplaner for vg2 og vg3 frisør blir det under kjerneelementer presisert at elevene gjennom praktisk arbeid skal utvikle nysgjerrighet, skaperevne, kreativitet, selvstendighet og fullføringsevne. Kommunikasjon, samspill og mestring gjennom arbeidsprosesser skal bidra til utvikling av selvfølelse og identitet. I tillegg blir det i vg3- planen lagt vekt på ferdigheter gjennom helhetlige prosesser fra idé til ferdig produkt. De tverrfaglige temaene skal også i vg2 og vg3 implementeres i opplæringen og prege arbeidsmåtene. Kommunikasjon og dialog med kunder, kollegaer og samarbeidspartnere får stor plass i opplæringen, og knyttes i tillegg til det å delta i samfunnsliv og demokratiske prosesser utenom arbeidsplassen. På vg3-nivå forventes det at lærlingene skal kunne planlegge og ferdigstille en helhetlig arbeidsprosess og kunne vurdere yrkets rolle i et samfunnsperspektiv.

Resultater fra intervjuer med yrkesfaglærere og instruktører i bedrift

Resultatene viser yrkesfaglærernes og instruktørens oppfatning av læreplanen som grunnlag for opplæringen i vg2 og vg3 frisør, og er basert på erfaringer og forventninger

knyttet til elevenes kompetanse når de begynner som lærlinger i bedriftene. Med utgangspunkt i begrepene kontekst var det på samme måte som i dokumentanalysen vanskelig å knytte noen av begrepene til kun én hovedkategori. Eksempler på slike begreper er *årsaksforklaring/begrunnelsekunnskap*, *problemløsning*, *omstillingsevne* og *følsomhet*. Begrepene ble brukt i ulike sammenhenger og kontekster.

«Lærlingene kan generelt sett for lite når de kommer fra skolen, spesielt om mellommenneskelige relasjoner og kommunikasjon, for eksempel det å snakke med andre mennesker som kunder», var utsagn fra en av instruktørene. Frisørlærerne på sin side hevdet at kommunikasjon og samarbeid ble vektlagt i undervisningen, spesielt i praksisdelen av opplæringen. Dette kan tyde på at lærerne og instruktørene har ulik oppfatning av innholdet i den intenderte og den formelle læreplanen om hva for eksempel kompetansemålene som omhandler kommunikasjon betyr, relatert til elevenes utvikling av praktiske ferdigheter.

I skolesammenheng var lærerne opptatt av å tilpasse opplæringen til den enkelte elevs interesser, og å gi elevene innflytelse på eget læringsarbeid som grunnlag for yrkesrelevans. Samtidig påpekte lærerne at det var viktig å komme gjennom alle målene i læreplanen. «Vi jobber interessedifferensiert, men må innom alt i læreplanen.» Bedriftene på sin side definerte yrkesrelevans på to måter. For det første handlet det om at eleven utvikler basiskunnskaper med fordypning i ett eller flere fagområder, for eksempel innen kjemi og hodebunnspleie, og for det andre måtte elevene øve på ulike arbeidsområder innen faget. «Elevene må klare å se helheten i det de gjør, det gjør de ikke nå. De må øve på alle områder innen faget, ikke bare på det de liker best», var utsagn fra en av instruktørene.

I tråd med nytt kompetansebegrep for fagfornyelsen hevdet instruktørene at elever, lærlinger og fagarbeidere måtte bli bedre til å reflektere over og lære av egne erfaringer. Videre mente de at fremtidens frisører må være omstillingsdyktige og fleksible i arbeidshverdagen, og måtte kunne håndtere uforutsette hendinger, tenke nytt, like utfordringer og tilpasse seg i takt med samfunnsutviklingen. Dette samsvarer med OECD (2016), som mener at effektiv styring, evne til kapasitetsbygging, åpen dialog, fleksibilitet og tilpasningsdyktighet blir viktige kompetanser i fremtidens yrkesopplæring (NOU 2018: 15, s. 54).

Bærekraftig utvikling handlet ifølge lærerne om miljøvennlige produkter og avfallssortering, mens bedriftene i tillegg var opptatt av å utvikle varige arbeidsplasser gjennom å skape balanse mellom arbeidspress og arbeidsytelse. Ifølge en av instruktørene innebar det blant annet å ta de ansatte på alvor og håndtere utfordringer riktig gjennom å vektlegge godt lederskap med fokus på godt arbeidsmiljø. Begge deler blir ifølge OECD (2014) forventet i fremtidens arbeidsliv (NOU 2018: 15, s. 64).

Oppsummering av resultater

Både dokumentanalysen og intervjuene fremhever betydningen av at elevene har reell innflytelse på egen utdanning. Dessuten er det viktig både i føringene for dagens

yrkesopplæring og med hensyn til frisørbransjens kompetansebehov at det de lærer kommer til nytte, slik det fremkommer i dette forskningsarbeidet. Bransjen var i tillegg opptatt av at elevene måtte få jobbe med relevante oppgaver for bransjen, det vil si at bevisstgjøring rundt kompetansekravene i frisøryrket var viktig som grunnlag for elevenes valg av læringsarbeid. For eksempel ble dybdelæring løftet fram som viktig for en konkurransedyktig og bærekraftig utvikling, og fremstilt som en nødvendig del for fremtidens fagarbeidere av både lærerne og instruktørene. Både dokument- analysen og resultatene fra intervjuene viser at kommunikasjon, samarbeidskompetanse, fleksibilitet og omstillingsdyktighet anses som viktig for fremtidens arbeidsliv. På dette området hadde lærerne og instruktørene noe ulike oppfatninger, forventninger og erfaringer når det gjaldt hva elevene bør kunne når de starter på læretiden i bedrift og hva som burde vektlegges i skoledelen av fagopplæringen – det vil si hvor mye som kan læres på skolen, og hva som må overlates til bedriftene.

Diskusjon

Innledningsvis presenterte vi det sentrale spørsmålet i denne artikkelen: *Hvordan kan frisørbransjens uttrykte kompetansebehov ivaretas i fremtidens yrkesopplæring sett fra et læreplanperspektiv?* Som grunnlag for å svare på problemstillingen drøftes her frisørbransjens uttrykte kompetansebehov i lys av nasjonale føringer for dagens og fremtidens frisørutdanning.

Sammenhengen mellom nasjonale føringer, frisørutdanningen i skole og frisørbransjens kompetansebehov

Resultatene viser at både lærerne og instruktørene var opptatt av at kommunikasjon og samarbeid må vektlegges i utdanningen. De var også tydelige på at utdanningen allerede fra vg1 måtte være yrkesrelevant. Instruktørene hevdet at elevene ikke var forberedt på hva som ventet dem i en reell arbeidshverdag, og at mange elever ikke håndterte det å forholde seg til kunder og kollegaer slik det forventes etter to års utdanning i skole. En instruktør uttrykte det slik: «Mange av elevene som er i utplassering hos oss, tør ikke være ute i salongen der hvor kundene er. De vil heller være på bakrommet og brette håndklær, for da slipper de å snakke med noen.» Dette tyder på at instruktørene har erfart at elevene har lært for lite om å kommunisere med kunder i autentiske situasjoner.

Ifølge kjerneelementer i vg1 FBIE og utkastene til læreplan for vg2 og vg3 frisør skal elevene lære å bruke ulike kommunikasjonsformer i samspill med elever, lærere, kunder og næringsliv. Dette skal legge grunnlag for profesjonell yrkesutøvelse (Udir, 2007, 2018b). Læreplanen for FBIE har fokus på kunderelaterte arbeidsoppgaver. Blant annet skal elevene vurderes og ha standpunkt karakter i kompetanseområdet kommunikasjon, kunde og arbeidsliv. Det samme gjelder utkast til læreplaner for vg2 og vg3 frisør. At dagens frisørutdanning ikke tilfredsstiller bransjens kompetansebehov

på en del fagområder, kan bety at kommunikasjon, samarbeid og kunderelasjoner ikke vektlegges i tilstrekkelig grad for å ivareta frisørbransjens forventninger til elevenes kompetanse. Det kan også bety at temaene jobbes med i praksis og i tilnærmet autentiske situasjoner, men at de ikke blir vurdert på lik linje med det tekniske yrkesarbeidet. Ifølge Deci og Ryans (1985) selvbestemmelsesteori er kompetanse et behov for blant annet å oppnå tilfredsstillende og mestring, noe en tettere elev-kunderelasjon kunne bidra til dersom eleven også ble vurdert i kommunikasjonsferdigheter.

Et interessant spørsmål er hvordan lærere og instruktører i frisørfaget kan utvikle en felles forståelse for innholdet i de formelle læreplanene for vg1 og vg2, og hvordan en slik forståelse kan svare på bransjens forventninger gjennom 2+2-modellen uten å bruke bedrifter som læringsarena i større grad.

Ulike oppfatninger av læreplanens føringer og intensjoner mellom lærere og instruktører kan handle om ulike tolkninger av handlingsrommet, relatert til forskjellige behov og kontekster. Goodlad (1979) hevder at jo mindre spesifikke kompetansemålene er, desto flere tolkninger og avgjørelser gjøres av den enkelte lærer/instruktør. For instruktørene kan bedriftens behov for kompetanse, knyttet til å utføre faglig arbeid, være grunnlaget for tolkning av hva som er målet for frisørutdanningen i skole. Kanskje dette står i motsetning til skolens praksis, der elevenes interesser er det som først og fremst blir ivaretatt, og det opplagte målet er å gi elevene innflytelse på egen læring som grunnlag for yrkesrelevant opplæring.

Ulike opplevelser og tolkninger relatert til ulike kontekster kan dermed skape avstand mellom de nasjonale intensjonene i den intenderte læreplanen og den faktiske opplæringen basert på den oppfattede læreplanen for vg1, vg2 og opplæring i bedrift (Sandal & Smith, 2012).

Dersom opplæringen knyttes tettere til bedrifter allerede fra vg1, kan elevene utvikle kunnskap om frisørfaget gjennom det reelle arbeidslivet, og bedriftene vil da ha mulighet til å påvirke opplæringen på et tidlig tidspunkt. Dette støttes av forskning, som peker på behov for delt ansvar mellom skole og bedrift (Wheelahan & Moodie, 2010).

Ifølge Deci og Ryan (1985) kan autentiske oppdrag bidra til å utvikle indre motivasjon, og i denne sammenheng en forståelse for hva som kreves av kompetanse i yrket. Å gi elevene muligheter for å jobbe med relevante yrkesoppgaver kan være utfordrende i vg1. Elevene kan ha forskjellige yrker som mål, og dermed ha behov for å øve på yrkesoppgaver relatert til ulike yrker. Manglende opplevelse av yrkesrelevans kan ifølge Deci og Ryans (1985) selvbestemmelsesteori være kritisk med tanke på elevenes utvikling av indre motivasjon for yrket. På den ene siden kan det bety at lærerne ikke er bevisst handlingsrommet i læreplanene og hvordan innholdet kan konkretiseres. På den andre siden kan det bety at bedriftene har for høye forventninger til elevenes kompetanse når de begynner som lærlinger i bedrift.

Ifølge Goodlads (1979) læreplannivåer er det forskjell mellom hvordan ulike aktører oppfatter og forstår hva som egentlig står i den intenderte og den formelle læreplanen, noe som kan føre til at opplæringen blir ulik fra skole til skole. I fagfornyelsen trekkes den overordnede delen inn i de fagspesifikke læreplanene, spesielt

gjennom beskrivelse av kjerneelementer og tverrfaglige temaer. Dette kan legge grunnlag for en sterkere felles opplevelse av innholdet i læreplanene mellom lærere og instruktører enn dagens opplæring. Den formelle læreplanen for vg1 FBIE synliggjør til en viss grad intensjonene for norsk yrkesopplæring, slik disse beskrives i en rekke intensjons- og styringsdokumenter. Samtidig er den mindre tydelig på at elevene skal kunne velge og ha mer innflytelse på eget læringsarbeid. Særlig gjelder det egne yrkesinteresser og motivasjonen for kompetanse som er relevant for bransjene som inngår i vg1 FBIE. Dette finner støtte i selvbestemmelsesteorien, som omtaler psykologiske behov for autonomi, fri vilje og det å ha valgfrihet (Deci & Ryan, 1985). Ifølge Sandal og Smiths forskning (2012) kan utfordringen med manglende presisering i de fagspesifikke læreplanene være at elever møter en stram, faglig lærerstyrt struktur med lite rom for tilpasning og elevmedvirkning. Deres forskning viser også til læreres utfordringer med å utforme undervisning til yrkesrelevante læringskontekster i spenningene mellom læreplanene, handlingsrommet i læreplanene og elevenes læringsbehov (Sandal & Smith, 2012). Sett fra et undervisningsperspektiv er det ifølge Goodlad (1979, s. 343) sentralt å stille spørsmål om hva som er den beste måten å undervise på for at elevene skal lære det som forventes av bransjen.

Føringene og handlingsrommet for yrkesrelevant opplæring og dybdelæring er tydelig i læreplanene for fagfornyelsen, både i programfagene for vg1 FBIE og i den formelle overordnede delen – verdier og prinsipper for opplæringen (Udir, 2018b). At de formelle læreplanene konkretiserer tydeligere enn den intenderte læreplanen, kan bidra til en felles forståelse mellom lærere og instruktører slik at frisørbedriftens kompetansebehov ivaretas bedre gjennom læreplanene i fagfornyelsen enn gjennom dagens læreplaner for frisør opplæringen (Olsen, Reegård, Seland & Skålholt, 2015).

Resultatene viser at bedriftene ønsker et sterkere fokus på dybdelæring, som gir forståelse for arbeidsprosessene i yrket og dypere kunnskap knyttet til yrkesoppgavene. Evne til å begrunne og reflektere over valg og resultater av arbeid var ifølge instruktørene nødvendig i profesjonell sammenheng. En av instruktørene sa det slik: «Dette klarer vi ikke i stor nok grad i dag. Alle kan lære å klippe, men det er ikke mange som kan årsaksforklare og begrunne en kjemisk behandling. Fortsetter det slik, har ikke frisørfaget noen fremtid som et profesjonelt yrkesfag.» Dette kan relateres til målet med dybdelæring og bidra til bedre samsvar mellom opplæringen og bransjens uttrykte kompetansebehov. Kanskje kan større valgfrihet, elevmedvirkning og selvbestemmelse (Deci & Ryan, 1985) bidra til mer refleksjon rundt arbeidsoppgavene, slik at elevene utvikler årsaksforklaringer og begrunnelseskunnskaper som instruktørene i bedrift etterlyser?

Satsingen på kunnskap utviklet gjennom dybdelæring er i tråd med OECDs beskrivelse av kompetanse, hvor det er viktig at elevene forstår de sentrale begrepene, prinsippene og sammenhengene i et yrke (KD, 2016; OECD, 2016). Å kunne årsaksforklare og begrunne for eksempel en kjemisk behandling viser til behov – i samme retning som kompetansebegrepet i fagfornyelsen og i OECD, i dette eksemplet kjemi – for å utvikle forståelse for sammenhengen mellom faget kjemi, hårets

kvalitet og arbeidsprosessen i fargebehandling. For frisørfaget kan dette være et eksempel på tolkning av det å forstå sammenhenger i yrket.

Instruktørene gav uttrykk for at de gjerne ønsker lærlinger med ulike fordypninger eller spesialiseringer. Dette støtter synet på at elevene kan gjøre individuelle valg av fordypninger i tråd med egne interesser, som kan være en faglig styrke for bedriftene. Frisørbedrifter kunne da tilbudt et bredt spekter av fagfolk med stor bredde av spesialkompetanse. En av instruktørene sa: «da kunne jeg valgt en lærling med fordypning i hår og hodebunn, en lærling med fordypning i kjemi, og en annen med fordypning innen ernæring.» Kan en slik form for dybdekompetanse bidra til å gjøre frisørfaget mer fleksibelt og profesjonelt, og samtidig utvikle arbeidsplasser hvor personlig engasjement kan videreutvikles i demokratiske arbeids- og læringsmiljøer? Kan det bety at 2+2-modellen bør gjøres mer fleksibel, slik at bedriftene blir naturlige læringsarenaer også i fagopplæringens to første år i skole? Bødtker-Lund et al. (2017) viser i sin forskning om dagens DH at elever som er interessert i et spesifikt yrke får en generell og lite relevant opplæring når det gjelder deres yrkesinteresse, noe som høyst sannsynlig vil påvirke elevenes motivasjon. Dersom FBIE gir grunnleggende yrkeskompetanse i frisørfaget for de som vil utdanne seg til frisører, kan det bidra til at elevene lærer mer på vg1 rettet mot bedriftenes behov, enn det resultatene fra denne undersøkelsen viser. Det vi også være i tråd med fagfornyelsens forventninger til yrkesrelevant opplæring, dybdelæring og kompetanse for fremtiden, og støttes av forskning om yrkesrelevant opplæring (Bødtker-Lund et al., 2017; Hansen & Haaland, 2015a; Olsen, Reegård, Seland & Skålholt, 2015; Udir, 2018b).

Avsluttende kommentar

Artikkelen har løftet frem frisørbransjens uttrykte kompetansebehov og diskutert hvordan dette kan ivaretas i fremtidens yrkesopplæring i tråd med fagfornyelsen, læreplaner og nasjonale føringer. De formelle læreplanene for fremtidens frisør-opplæring i vg1 og vg2 gir handlingsrom som samsvarer med frisørbransjens uttrykte kompetansebehov, mens føringene for at elevene skal relatere eget læringsarbeid til selvvalgt yrke, for eksempel frisøryrket, er svake. Dersom frisørbransjens kompetansebehov skal ivaretas, viser resultatene fra denne undersøkelsen at innholdet i de fagspesifikke læreplanene for FBIE og vg2 frisør må tolkes i samsvar med frisørbransjens reelle kompetansebehov, og at dybdekompetanse, som innbefatter begrunnelseskunnskap og evne til problemløsning i frisøryrket, bør vektlegges. Resultatene fra undersøkelsen viser samsvar mellom den intenderte læreplanen, uttrykt gjennom de nasjonale føringene, og bedriftenes uttrykte kompetansebehov. Utfordringen kan synes å ligge i det å skape en felles forståelse for innholdet i den intenderte og formelle læreplanen for de ulike nivåene i opplæringsløpet (vg1, vg2 og vg3), slik at den iverksatte læreplanen ivaretar frisørbransjens kompetansebehov.

Selv om vi ikke kan generalisere resultatene på bakgrunn av vår undersøkelse, er det i Norge flere utdanningsprogrammer på vg1 hvor det gjennomføres felles, bred

opplæring for mange ulike yrker. Det kan derfor være sannsynlig at resultatene i denne undersøkelsen har overføringsverdi til andre programområder.

Fra denne undersøkelsen trer nye problemstillinger frem som kan være interessante å drøfte i lys av resultatene. På lik linje med andre nordiske land er det interessant å drøfte yrkesfaglærernes eventuelle behov for videreutvikling av kompetanse for å opprettholde kunnskap som kan ivareta endringer som skjer i samfunnet (Jørgensen, 2018). Det kunne også vært interessant å studere behovet for videreutvikling av yrkesfaglærerutdanningene for å ivareta behovet for yrkesdidaktisk og yrkesfaglig lærerkompetanse i fagfornyelsen.

Referanser

- Aspøy, T. M., Skinnarland S. & Tønder, A. H. (2017). *Yrkesfaglærerens kompetanse* (Fafo-rapport nr. 2017:11). Oslo: Fafo.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (Red.). (2012). *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling* (W. Hansen, Overs.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bødtker-Lund, D., Hansen, K. H., Haaland, G. & Vagle, I. (2017). Endringsbehov i norsk yrkesopplæring? – Elevers, lærlingers og yrkesfaglæreres erfaringer med yrkesopplæring i Vg1. *Scandinavian Journal of Vocations in Development*, 2, 1–33. <https://doi.org/10.7577/sjvd.2577>
- Dahlback, J., Hansen, K., Haaland, G. & Sylte, A. L. (2011). *Yrkesdidaktisk kunnskapsutvikling og implementering av nye læreplaner (KIP): Veientil yrkesrelevant opplæring fra første dag i Vg1* (Rapport og utredninger nr. 1/2011). Lillestrøm: Høgskolen i Akershus.
- Dahlback, J., Olstad, H. B., 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. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.188357>
- Dahlback, J., Olstad, H. B., Sylte, A. L. & Wolden, A.-C. (2019). Yrkesfaglig yrkeskompetanse i brede utdanningsprogram. *Scandinavian Journal of Vocations in Development*, 4(1), 1–29. <https://doi.org/10.7577/sjvd.3234>
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Deichman-Sørensen, T., Olsen, O. J., Skålholt, A. & Tønder, A. H. (2012). *Om bredde og fordypning i bygg- og anleggsgagene* (Fafo-rapport nr. 2012:36). Oslo: Fafo.
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum Inquiry: Re study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Gundem, B. B. (2008a). Didaktikk – fagdidaktikk, anstrengte eller fruktbare forhold? *Acta Didactica Norge*, 2(1), 1–15. <https://doi.org/10.5617/adno.1020>
- Gundem, B. B. (2008b). *Perspektiv på læreplanen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hansen, K. H. & Haaland, G. (2015a). Engasjerte og interesserte elever gjennom meningsfull, helhetlig og relevant yrkesopplæring. I K. Hansen, T. L. Hoel & G. Haaland (Red.), *Tett*

- på yrkesopplæring: Yrkesrelevant, tilpasset og samfunnstjenlig?* (s. 157–175). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hansen, K. H. & Haaland, G. (2015b). Utfordring i norsk yrkesopplæring. I K. Hansen, T. L. Hoel & G. Haaland (Red.), *Tett på yrkesopplæring: Yrkesrelevant, tilpasset og samfunnstjenlig?* (s. 19–46). Bergen: Fagbokforlaget.
- Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper* (K. Gjerpe, Overs.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hiim, H. (2013). *Praksisbasert yrkesutdanning: Hvordan utvikle relevant yrkesutdanning for elever og arbeidsliv?* Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Høst, H., Reegård, K., Borgar, R., Skålholt, A. & Tønder, A. H. (2015). *Yrkesutdanninger med svak forankring i arbeidslivet: En kunnskapsoppsummering* (NIFU-rapport 2015:16). Oslo: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Jørgensen, H. J. (2018). Vocational education and training in the Nordic countries. Different systems and common challenges. I C. H. Jørgensen, O. J. Olsen & D. P. Thunquist (Red.), *Vocational education in the Nordic countries. Learning form diversity* (s. 1–28). London & New York: Routledge.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., T. M. Anderssen & J. Rygge, Overs.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet [KD]. (2002). *Kvalitetsreformen: Om ny lærerutdanning Mangfoldig – krevende – relevant* (St.meld. nr. 16 (2001–2002)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2001-2002/id195517/>
- Kunnskapsdepartementet [KD]. (2004). *Kultur for læring* (St.meld. nr. 30 (2003–2004)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004/id404433/>
- Kunnskapsdepartementet [KD]. (2013). *På rett vei: Kvalitet og mangfold i fellesskolen* (Meld. St. 20 (2012–2013)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-20-20122013/id717308/>
- Kunnskapsdepartementet [KD]. (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Meld. St. 28. (2015–2016)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Kunnskapsdepartementet [KD]. (2017). *Nasjonal kompetansepolitisk strategi 2017–2021* [Plan/strategi]. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nkps/id2527271/>
- Malterud, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag: En innføring* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- NIFU. (2015). *Yrkesutdanninger med svak forankring i arbeidslivet: En kunnskapsoppsummering* (NIFU-rapport 2015:16). Oslo: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU).
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- NOU 2018: 2. (2018). *Fremtidens kompetansebehov I: Kunnskapsgrunnlaget*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2018-2/id2588070/>
- NOU 2018: 15. (2018). *Kvalifisert, forberedt og motivert: Et kunnskapsgrunnlag om struktur og innhold i videregående opplæring*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2018-15/id2621801/>

- Olsen, O. J., Reegård, K., Seland, I. & Skålholt, A. (2015). Læringsmiljø og gjennomføring. I H. Høst (Red.), *Kvalitet i fag- og yrkesopplæringen: Sluttrapport* (s. 83-144, NIFU-rapport nr. 14/2015). Hentet fra <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/handle/11250/284140>
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2005). *Re definition and selection of key competencies: Executive summary*. Hentet fra <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2014). *Competency framework*. Hentet fra https://www.oecd.org/careers/competency_framework_en.pdf
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2016). *Incheon declaration and framework for action for the implementation of sustainable development goal*. Hentet fra http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf
- Rokkones, K., Stjern, B., Strand, Å. & Utvær, B. K. (2018). Yrkesfaglig praksis i bachelorutdanningen for yrkesfaglærere: En kartlegging av studentenes erfaringer. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 8(2), 48–70. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.188248>
- Sandal, A. K. & Smith, K. (2012). Møte med yrkesfaglig utdanning i den norske videregående. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 2(1), 1–17. <https://bora.uib.no/handle/1956/9097>
- Schöpfel, J. (2011). Towards a Prague Definition of Grey Literature. *Grey Journal*, 7(1), 5–18.
- Utdanningsdirektoratet [Udir]. (2006). *Læreplan i felles programfag i Vg1 design og håndverk*. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/DHV1-02>
- Utdanningsdirektoratet [Udir]. (2007). *Læreplan for frisør – Læreplan i felles programfag Vg2*. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/FRI2-02>
- Utdanningsdirektoratet [Udir]. (2008). *Læreplan for frisørfaget Vg3 / opplæring i bedrift*. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/FRI3-01>
- Utdanningsdirektoratet [Udir]. (2016). *Forskrift om yrkesfaglig fordypning*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/finn-lareplan/yrkesfaglig-fordypning/>
- Utdanningsdirektoratet [Udir]. (2018a). *Ny tilbudsstruktur og nye læreplaner på yrkesfag*. Hentet fra <https://www.udir.no/contentassets/3c29080752064efc856162aa81411fda/illustrasjoner-av-ny-tilbudsstruktur-12juni2020.pdf>
- Utdanningsdirektoratet [Udir]. (2018b). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæring*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/>
- Utdanningsdirektoratet [Udir]. (2018c). *Læreplan for Vg1 frisør, blomster, interiør og eksponeringsdesign*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/FBI01-01>
- 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»* (NIFU-rapport nr. 26/2012). Oslo: NIFU.
- Wheelahan, L. & Moodie, G. (2010). *The quality of teaching in VET: Final report and recommendations*. Melbourne: LH Martin Institute, University of Melbourne.
- Aarkrog, V. & Bang, S. W. (2013). *Resultater af evalueringer af Kunnskapsløftet: En syntese*. Aarhus: Aarhus Universitet.

Vedlegg 4 , Godkjenningbrev fra NSD er tatt ut i publisert utgave

Forespørsel om deltakelse i PhD prosjektet

Vedlegg 5 – Forespørsel om deltakelse i PhD prosjektet - Informasjon om PhD prosjekt - Elever - delstudie 1.

(Denne informasjonen gis muntlig til alle involverte i spørreundersøkelsen)

Fra frafall til kvalitet - Helhetlig yrkesopplæring – og relevant yrkesfaglærerkompetanse - i samarbeid mellom skole, bedrift og høgskole

Bakgrunn og formål

I dette doktorgradsprosjektet er et av målene å undersøke hvordan lærere i den videregående skolen tilpasser og yrkesforankrer undervisningen til den enkelte elevs interesser og behov.

Det er i den forbindelse denne spørreundersøkelsen blir gjennomføres.

Forskningsspørsmålet i henhold til spørreundersøkelsen er: Hvordan yrkesrettes opplæringen i vg1 og vg2?

Hva innebærer deltakelse i studien?

Spørsmålene vil omhandle din erfaring i forhold til yrkesretting/yrkesforankring av undervisningen, samt nå situasjonen og ønsket situasjon. Videre vil det være fokus på aktuelle tiltak som kan iverksettes for å oppnå en relevant og meningsfull undervisning tilpasset den enkelte elev. Datamaterialet registreres i form av notater, lyd/bilder.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet strengt konfidensielt. Det er kun veiledere og PhD student som har tilgang til opplysningene/data. All data som kan kobles til opplysninger blir holdt adskilt fra øvrige data. Deltakerne vil ikke kunne bli gjenkjent gjennom eventuell publikasjoner.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 31/12–2018

Etter prosjektet er avsluttet blir all data bli makulert.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i denne spørreundersøkelse.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Mvh: Åse Bruvik

Doktorgradsstipendiat

Høgskolen i Oslo og Akershus

Vedlegg 6 Forespørsel om deltakelse i PhD prosjektet Informasjon om PhD prosjekt - Rektor - delstudie 2.

Forespørsel om deltakelse i PhD prosjektet

Bakgrunn og formål

Dette doktorgradsprosjektet har som mål å undersøke hvordan lærere i den videregående skolen tilpasser og yrkesforankrer undervisningen til den enkelte elevs interesser og behov, og å utvikle eksempler på yrkesrelevant opplæring i utdanningsprogrammene Teknikk og industriell produksjon (TIP), Elektro (EL) og Design og Håndverk (DH). Prosjektets hovedmål er å finne ut hvordan yrkesfaglærerutdanningen kan videreutvikles, basert på kunnskap om yrkesopplæringen i skolen.

Jeg ønsker å opprette en referanse gruppe med representanter fra ulike utdanningsprogram fra en videregående skole som kan bidra til å belyse utfordringer knytt til problemstillingen i PhD prosjektet. Videre er det planlagt å gjennomføre eksempler og/eller forsøk med informanter fra 2 lærefag.

Jeg har opprettet kontakt med yrkesfaglærere ved den aktuelle skolen og fått positive tilbakemeldinger om deltakelse i prosjektet.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Datainnsamlingen krever en aktiv deltakelse i form av spørreundersøkelse, gruppeintervju, intervju og aksjon på bakgrunn av analysene som blir gjort.

Spørsmålene vil omhandle deres erfaring i forhold til yrkesretting/yrkesforankring av undervisningen, samt nå situasjonen og ønsket situasjon. Videre vil det være fokus på aktuelle tiltak som kan iverksettes for å oppnå en relevant og meningsfull undervisning tilpasset den enkelte elev.

Datamaterialet registreres i form av notater, lyd/bilder.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet strengt konfidensielt. Det er kun veiledere og PhD student som har tilgang til opplysningene/data. All data som kan kobles til opplysninger (navnelister etc) blir holdt adskilt fra øvrige data. Deltakerne vil ikke kunne bli gjenkjent gjennom eventuell publikasjoner.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 31/12 –

2018 Etter prosjektet er avsluttet blir all data

makulert.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn.

Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Åse N. Bruvik på mobil: 92656598/mail:

asenorunn@hioa.no

Hovedveileder i PhD prosjektet er: Grete Haaland - Biveileder er: Nina Amble:

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig

datatjeneste AS. Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta (Signert av prosjektdeltaker, dato)

Jeg samtykker til å delta i

spørreundersøkelse Jeg samtykker til å

delta i intervju

Jeg samtykker til å delta i fokusgruppeintervju

Vedlegg 7 – Informasjon til medlemmene i fokusgruppen.

Forespørsel om deltakelse i PhD prosjektet

(Denne informasjonen gis muntlig til alle involverte i fokusgruppen)

Bakgrunn og formål

I dette doktorgradsprosjektet er et av målene å undersøke hvordan lærere i den videregående skolen tilpasser og yrkesforankrer undervisningen til den enkelte elevs interesser og behov.

På bakgrunn av tidligere spørreundersøkelser blant elever gjennomført våren 2015 vil jeg i samarbeid med lærerne utvikle eksempler på relevant og meningsfull undervisning. I den forbindelse ønsker jeg å kunne være tilstede i deres klasser, som betyr at jeg er i klasserommet sammen med dere og at jeg kommer til å både være i dialog med både dere og lærer underveis.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet strengt konfidensielt. Det er kun veiledere og PhD student som har tilgang til opplysningene/data. Deltakerne vil ikke kunne bli gjenkjent gjennom eventuelle publikasjoner.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i denne forskningen og dersom du ikke ønsker å delta vil jeg ikke bruke data som omhandler, eller kan knyttes til deg.

Du kan trekke deg fra prosjektet når som helst og din deltakelse vil ikke bli knyttet til prosjektet, (som beskrevet over ang. innsamlede data).

Dersom du har spørsmål til min deltakelse/rolle, så ta gjerne kontakt med meg for mer informasjon.

Mvh: Åse Bruvik
Doktorgradsstipendiat
Høgskolen i Oslo og
Akershus Mob: 92656598

Vedlegg 8 – Spørreundersøkelse - delstudie 1.

Relevant og meningsfull yrkesopplæring

- et demokratisk blikk på innhold og arbeidsmåter i utdanningen

Spørreundersøkelse om dine erfaringer som elev i Vg1?

Hei!

Du har vært elev i vg1 i snart ett år, og du har nå kanskje søkt Vg2 eller lærlingeplass, eller du har kanskje søkt påbygg?

Gjennom å svare på denne undersøkelsen bidrar du til med å videreutvikle fagopplæringen i skole, sånn at den kan bli så yrkesrelevant og meningsfull i forhold til dine utdanningsplaner som mulig.

Vi er interessert i akkurat dine erfaringer og meninger om hva som er spesielt bra i opplæringen og hva du tenker kan gjøres enda bedre for at opplæringen i Vg1 skal bli enda mer yrkesrelevant og meningsfull for deg.

Takk for at du bidrar til at din og andre elevers stemme kan bli hørt!

Hilsen,
Åse Nedrebø Bruvik

Doktorgradsstipendiat ved Høgskolen i Oslo og Akershus

Personlige opplysninger

Gutt _____ Jente _____ (sett kryss) Alder..... år

DH _____ EL _____ BA _____, TIP _____, H&O _____ (Sett kryss)

1a. Hva tenker du å gjøre etter vg1?

.....

Vg2		Evt,hvilket?
Jobbe		Evt, med hva?
Annet		Evt, hva?

1b. Hva har du eventuelt tenkt å gjøre etter vg2?

Lærling		Evt, hvilket lærefag?:
Påbygg		
Annet		Evt, hva?:

Det er mange yrker du kan velge innen ditt utdanningsprogram

2a. Har du bestemt deg for hvilket yrke du ønsker å utdanne deg til? Ja..... Nei.....

2b. Eventuelt hvilket yrke?

3. Når bestemte du deg eventuelt for hvilket yrke du ville utdanne deg til?

3a	Før ungdomsskolen	
3b	I løpet av ungdomsskolen	
3c	I løpet av VG1	

4. Hvorfor har du valgt dette yrket - hva har påvirket ditt konkrete yrkesvalg?

4a	Egen interesse for yrket	
4b	Foreldrenes yrker eller meninger	
4c	Venners valg av yrke og utdanning	
4d	Råd fra rådgiver ved ungdomsskolen	
4e	Annet - eventuelt hva?	

5. Hvilket utdanningsprogram var førstevalget ditt da du søkte videregående skole? Hvorfor?

.....

6. Hvilke forventninger hadde du til Vg1?

.....

For vg1 elever
Demokratisk klassemiljø og elevmedvirkning

I prinsipper for opplæring står det blant annet at skolen skal «legge til rette for elevmedvirkning og for at elevene kan gjøre beviste verdivalg og valg av utdanning og framtidig arbeid».

7. Hva tenker du er et medbestemmende/ demokratisk klassemiljø og hva kan du og dine medelever bidra med for å utvikle dette?

.....
.....

8. Hva kan lærerne gjøre som bidrar til et demokratisk klassemiljø?

.....
.....

9. Hvordan og når opplever du at du medvirker i eget læringsarbeid - og hva gjør **du** da?

		Sett kryss	Hvor ofte
9a	Sier meningen min i klassesetningene		
9b	Bestemmer hvilken arbeidsoppgave jeg skal gjøre		
9c	Bestemmer hvor jeg vil gjøre arbeidsoppgavene		
9d	Bestemmer hvordan jeg vil gjøre arbeidsoppgavene		
9e	Bestemmer hvem jeg vil arbeide sammen med		
9f	Bestemmer hvor mye lekser vi skal ha		
9g	Annet Beskriv eventuelt hva?		

Kommentar

.....
.....

10. Synes du at du har nok innflytelse på hva du skal gjøre og hvordan?

Ja	
Nei	
Vet ikke	

11. Hva skulle du eventuelt ønske at du hadde større innflytelse på?

.....
.....

12. Hva gjør **lærerne** når du opplever at du medvirker i eget læringsarbeid? (sett kryss)

For vg1 elever

Veileder når jeg spør om hjelp	
Går rundt i klassen og rettleder	
Lytter	
Annet	

Beskriv annet:

Yrkesvalg og yrkesrelevans i felles programfag

13. Hvor stor del av tiden i programfagene jobber du direkte med oppgaver innen ditt yrke?

- | | |
|--------------------------|-------------|
| <input type="checkbox"/> | Under 25% |
| <input type="checkbox"/> | 25% |
| <input type="checkbox"/> | 50% |
| <input type="checkbox"/> | 75% |
| <input type="checkbox"/> | Mer enn 75% |

14a. Hvilke produkter/arbeidsoppgaver har du laget/gjort dette skoleåret?

.....

14b. Hvorfor har du laget disse produktene/gjort disse arbeidsoppgavene?

.....

15a. Hvilke materialer /utstyr/verktøy etc, har du jobbet med hittil i dette skoleåret?

.....

15b. Hvorfor valgte du disse materialene/dette utstyret/verktøyet?

.....

Prosjekt til fordyping

16a. Hvilke yrker har du fått erfaring med i Prosjekt til fordyping/eventuelt hvordan gjennomføres Prosjekt til fordypning?

.....

Yrke	Ca. Antall dager

16b. Hvorfor valgte du disse yrkene?

.....

.....

17. Hvor har du fått erfaring med yrkene i Prosjekt til fordyping?

For vg1 elever

17a	I skolens verksted	
17b	I bedrift/virksomhet	
17c	Annet sted (eventuelt hvor)	

18. Hvor mye av tiden i Prosjekt til Fordyping jobber du eventuelt med det yrket du er interessert i?

<input type="checkbox"/>	Under 25%
<input type="checkbox"/>	25%
<input type="checkbox"/>	50%
<input type="checkbox"/>	75%
<input type="checkbox"/>	Mer enn 75%

Samarbeid mellom fellesfag- og yrkesfaglærere

19. Hvor stor andel av følgende fag handler om ditt yrkesvalg/interesse?

	Fag	Ca.% av timene
19a	Norsk	
19b	Engelsk	
19c	Matematikk	
19d	Naturfag	
19e	Kroppsøving	

Kommentar

.....

18. Beskriv undervisningen til en god lærer i yrkes/programfagene?

.....

19. Beskriv undervisningen til en god lærer i fellesfagene?

.....

20a. Hva har vært spesielt bra i år?

.....

20b. Hva kunne vært gjort for å gjøre opplæringen enda bedre?

.....

20c. Annet:

.....

Takk for hjelpen!

Vedlegg 9 – Intervjuguide fokusgruppe delstudie 2.

Intervjuguide - fokusgruppeintervju

Relevant og meningsfull yrkesopplæring - et demokratisk blikk på innhold og arbeidsmåter i DH, HO, EL, TIP, BA

Personopplysninger	
Mann/Dame	
Utdanning/fagbakgrunn?	
Yrkserfaring?	
Antall år i skolen?	
Underviser i følgende skolefag:	
Underviser i følgende klasse:	
Opplæringen og yrkesrelevans	
Hvordan kartlegger dere elevenes læreforutsetninger ved skolestart og eventuelt gjennom året?	
Hva gjør dere for å få elevene til å arbeide i tråd med sine yrkesinteresser/utdanningsplaner? Utnytte hverandres yrkeskompetanse? Bruk av arbeidslivet som læringsarena?	
Hvordan legger dere til rette for at elevene skal utvikle kompetanse i de ulike skolefagene (FF og PF) som passer til elevenes utdanningsplaner og hvordan tilpasser dere skolefagene til elevenes ulike yrkesvalg? Samarbeid med arbeidslivet? Felles oppgaver med integrerte fag?	
Hvordan er innhold og organisering av PtF? Samarbeid med arbeidslivet? Oppdrag? Antall yrker Elevenes valgmuligheter	
Hvordan yrkesretter dere undervisningen i programfagene tilpasset elevenes interesser og utdanningsplaner?	
Hvordan yrkesretter dere undervisningen i fellesfagene tilpasset elevenes interesser og utdanningsplaner?	
Læringsmiljø – medvirkning og demokrati	
Hva mener du elevene bør være med på å bestemme Innhold/læringsmål/Arbeidsmåter/Lærested	
Hvordan får dere elevene til å delta i planlegging, gjennomføring og vurdering av eget læringsarbeid og felles opplegg? - konkretiser	
Hvor viktig mener du det er for elevenes motivasjon at de medvirker i valg av innhold, arbeider og arbeidsmåter?	
Læreplanverket sier at det skal utvikles et demokratisk læringsmiljø. Hva legger dere i begrepet demokrati i skolehverdagen? - Som styringsform - Som læringsstrategi	
Hva skal til for å utvikle et demokratisk læringsmiljø?	

Intervjuguide - fokusgruppeintervju

Hvilke ledelsesutfordringer opplever du i forhold til å lede utviklingen av et demokratisk læringsmiljø – demokratisk ledelse?	
Synes dere at elevene er med å bestemme nok? Hva ønsker dere eventuelt å arbeide videre med?	
Tverrfaglig samarbeid	
Hvem har du/dere samarbeidet med og hvordan?	
Hva gjorde dette samarbeidet mulig?	
Hva mener dere skal til for at lærere i skolen skal kunne samarbeide om tverrfaglig læringsarbeid i hverdagen?	
Annet	

Vedlegg 10 – Intervjuguide - til intervju - delstudie 3.

Kompetanse for fremtiden
Navn: Yrke: Bedrift: Din rolle i bedriften: Utdanning: Arbeidserfaring:
Sentrale begreper ifølge nasjonale føringer Skriv kort din forståelse for begrepene ihht ditt yrke. Hva legger du i begrepene og hvordan kan disse kompetansene utvikles/læres?
Demokrati Hva kan kompetanse knyttet til demokrati bety i frisørfaget, for arbeidstakere i frisørfaget? På hvilken måte utvikler lærlingene kompetanse for å delta og bidra i et demokratisk læringsmiljø?
Bærekraftig utvikling Hva kan bærekraftig/samfunnstjenlig fagutvikling/utvikling bety i frisørfaget? På hvilken måte jobber dere i forhold til bærekraftig utvikling?
Medvirkning Eks: Hvordan har lærlingene innflytelse på sitt daglige arbeid og læring. Hva kan lærlingene være med på å bestemme? Hva har lærlingene innflytelse på i det daglige arbeidet i salongen? Hva er lærlingene med på å bestemme? På hvilken måte bidrar lærlingene til utvikling av daglig virksomhet og opplæring i salongen?
Sosiale ferdigheter Hvilke sosiale ferdigheter er viktig for arbeidet i salongen? Hvor viktig er denne type kompetanse?
Evne til kritisk tenkning Eks: Hva kan det bety i frisørfaget? Hvordan opplever du at lærlingene utvikler kompetanse i å tenke kritisk over faglige løsninger? I forhold til funksjon/kundenes bestillinger, miljø, økonomi, design, kultur ...
Fleksibilitet På hvilken måte legger dere til rette for fleksibilitet i opplæringen - Innhold og organisering? På hvilken måte er det viktig for salongen at elevene er fleksible?
Praktisk klokskap Hva tenker du praktisk klokskap betyr? Hvor viktig er det at lærlingene utvikler slik kompetanse – og på hvilken måte tenker du de kan utvikle slik kompetanse?
Kunnskaper, ferdigheter, holdninger Hva vil du beskrive som viktig/ viktigst kompetanse for dine lærlinger/svenner? Nytt kompetansebegrep vektlegger evne til å finne løsninger på sammensatte utfordringer, evne til refleksjon, læring og evne til kritisk tenking. Hva tenker du det betyr i frisørfaget? Hvor viktig mener du denne type kompetanse er og hvordan tenker du slik kompetanse kan utvikles
Etisk kompetanse Hva kan etisk kompetanse bety i frisørfaget? Hvilken etisk kompetanse er det viktig at lærlingen har/utvikler?
Annet: Hvilken kompetanse setter du høyest i den bedrift?

Vedlegg 11 – Plan fokusgruppeintervju 1

Fokusgruppemøte

Samling 1

25 mai-16

Oppstart/Praktisk informasjon.

- ❖ Hva har skjedd siden utvikling av kjennetegn?
- ❖ Samtykke (Sølvi)
- ❖ Båndopptaker

Innro/konkretisering

- Hva er en fokusgruppe og hva er hensikten?
- Mitt mål/ønske for fokusgruppesamtalene
- Har laget noen spørsmål som går ut på relevant yrkesopplæring (Intervjuguide)
- **Ikke utvikle ett eller to undervisningssekvenser som kan brukes/som opplæring, MEN en måte å drive utvikling av egen praksis. En som hele tiden endrer seg etter klassene, elevene, bransjens og samfunnets behov.**

Planlegging

- Ikke mitt ønske å komme med noen forslag som ikke er gjennomførbare i hverdagen.
- Ønsket mitt er å medvirke til å utvikle et forslag til reell relevant og meningsfull undervisning/yrkesopplæring sammen med ekspertene
- Ønsker at deltakerne skal bruke dialog/diskusjon
- Mitt ansvar å holde fokus og drive samtalen framover
- Velge en leder i gruppen
 - Skal delta på lik linje som andre
 - Har dispensasjon til å ta ordet og drive samtalen/diskusjonen/dialogen videre
- Presentasjon av Intervjuguide

➤ Gjennomføring

- ✓ Arb. evt i grupper
- ✓ Avsluttes i plenum
- ✓ Oppsummering (meta)
- ✓ Grovskisse på plan for høsten
 - Alle trenger ikke planlegge det samme (innhold og tidsperspektiv)
 - Noen 1 dag
 - Andre 1 uke etc)
 - Ulike temaer
 - Ulike behov
 - **MEN ALLE må ha relevant og meningsfull yrkesopplæring som et overordnet tema/hovedessens**

➤ Vurdering

- **Forslag til gjennomføring:**
 - Først i plenum-praktisk info, spørsmål, og lignende
- **Dokumentasjon/læring**
 - **Målet med denne samlingen er å sette tankene i gang til utprøvingen til høsten, for å videreutvikle sin praksis**
 - Lag en skisse/plan på hva som er ønskelig fra gruppen å utvikle
 - Hvordan gå frem-hvilke behov er det-hvordan praktisk kan dette gjennomføres?
 - **Planen er en retning og kan videreutvikles**
 - Jeg skriver et referat på hovedpunktene i fokusgruppemøtet og sender dette til deltakerne for godkjenning
 - Dette på bakgrunn av punkter som diskuteres i fellesskap (Meta samtale) om hva som har vært viktig med dette møte og hvilke hovedpunkter går vi videre med

Kan fokusgruppen være et verktøy i utviklingen, ikke det enkelte undervisningsopplegget

Bruk av fokusgruppe = Forsker i egen praksis

Utvikle sammen med kollegaer = skole/organisasjonsutvikling

➤ Til gjennomføring av utprøvingen til høsten:

- Pila som en modell for gjennomføring av undervisning/fokusgruppen
- Ide/konkretisere, planlegging, gjennomføring/undervisning, vurdering av kvalitet, læring/dokumentasjon
- Hverdagsdokumentasjon
- Refleksjon

Vedlegg 12 – Plan fokusgruppeintervju 2

Fokusgruppesamling18 oktober 2016

- Åpningsspørsmål som alle kan ta del i:**
 - o Hvilke behov har du i klassen?
 - o Har du tenkt relevans i planleggingen?
 - o Hvordan?

- skisse til eget utviklingsarbeid fra forrige møte.
 - Hvordan tenker du å planlegge, gjennomføre og vurdere gjennomføringen/prøveprosjektet.
 - Er behovet det samme eller har det endret seg?
 - Kanskje det har meldt seg nye behov med ny klasse?
 - Hva kunne du ønske å prøve ut og hvordan? (Tema, fag, samarbeid med hvem, tid, osv).
 - Det behøver ikke foregå over lang tid. Det kan være aktuelt å gjennomføre det to ganger, altså en gang etter evaluering av første runde.

OPPSUMMERING FRA SIST.

Hva har du behov for/ønske om å utvikle i din hverdag/undervisning- mtp relevant undervisning?

- Samarbeid med faglærere
- Samarbeid med bedrifter
- Verktøy til yrkesretting
- Gjøre undervisningen så målrettet som mulig mot den enkeltes elev behov
- Legge undervisningen og læringssituasjoner til praktiske eksempler
- Knytte de praktiske eksemplene til autentiske/virkelige situasjoner i arb. livet
- Starte året med å introdusere målene
- Å få elevene til å se sammenhengen mellom fagene i de ulike programområdene
- Gjøre undervisningen mer relevant slik at elevene forstår mer/bedre
- Relevans i alle fag/tvers
- Inkludere elev/lærer/bedrift
- Elevmedvirkning
- Mer samarbeid med fellesfaglærerne

Hva tenker du at du må gjøre for å utvikle ditt behov/ønske?

- Tørre å gjøre forandringer som gir mer elevmedvirkning
- Mer fokus på elevens vg2 løp
- Prøve flere metoder

- Kartlegge elevene mer og se på muligheter for mer samarbeid skole/hjem/kommune
- Utvikle meg på områder hvor jeg ser utviklingspotensialer hos elevene
- Konkretisere kompetansemålene mer
- Planlegge for fremdrift i undervisningen/læring
- Lage modeller som elevene forstår hvor målene er tydelige
- Samarbeid med lærere innen programområdet og fellesfagene
- Flytte mer av teoriundervisningen til verkstedet
- Bedre samarbeid fellesfag og yrkesfag (oppgaver)
- Bedre samarbeid med bedriftene
- Inkludere eleven i planleggingen
- Ta ansvar for å mer samarbeid mellom fellesfag og programfaglærerne

Hva trenger du for å gjennomføre/utvikle det?

- Ressurser
- Materialer, utstyr, frihet, tid og rom
- Innhente kompetanse (samarbeid med lokalt fagmiljø)
- Samarbeid med bedrifter
- Mer tid til planlegging sammen med fellesfaglærerne

Hvordan vil/ønsker du å gå fram (gjøre/gjennomføre det)?

- Innsikt i elevens behov behov/utfordringer
- Starte tidlig med PTF/YFF
- Bli kjent med eleven/klassen
- Legge til rette for samarbeid og påfyll av kurs/litteratur
- Planlegge langsiktig
- Planlegge skolestart etter disse ønskene (som jeg har skrevet i min skisse)
- Gjennomføre (lage) et prosjekt som går fra a- å
- Innhente bedrifter slik at de kan formidle/fortelle om deres behov
- Bruke reelle oppgaver (evt, in samarbeid med bedriften)
- Flere oppgaver/prosjekter på tvers av fagene

Hva er målet/hensikten utviklingen (hvorfor ønsker du denne utviklingen)

- Mer motiverte elever
- At elevene utvikler selvstendighet og bli mer delaktive i sin hverdag
- At jeg utvikler meg
- Synlig læring og relevans
- Få elevene til å se sammenhengen mellom fagene (nyttan av å kunne litt om alle fag)
- At elevene får et bedre utbytte av undervisningen
- En mer virkelighetsnær undervisning
- Mer relevans i fellesfagene

Fokusgruppeintervju 3

- Oppsummering fra sist
- Hva er nå situasjonen?
- Hva tenker du å gjøre videre?
- Hva trenger du for å oppnå ønsket situasjon?
- Hva har du lært?
- Utvikling som lærer
- Veien videre

Vedlegg 17– Skisse til eget utviklingsarbeid.

Skisse til eget utviklingsarbeid	
Hva har du behov/ønske om å utvikle i din hverdag/ <i>undervisningssammenheng</i> , med tanke på relevant yrkesopplæring?	
Hva tenker du at du må gjøre for å utvikle ditt behov/ønske?	
Hva trenger du for å gjennomfør/utvikle det?	
Hvordan vil/ønsker du å gå fram (gjøre/gjennomfør det)?	
Hva er målet/hensikten med denne utviklingen. (Hvorfor ønsker du denne utviklingen).	

Oversikt over hele forskningsmaterialet

Figur 1: Tidsplan for gjennomføring av datainnsamlingen og dokumentasjon av datamaterialet

Forskningsmateriale	Dokumentasjon
Delstudie en – Analyse av nå-situasjonen (Vår/Høst 2015 – spørreundersøkelse)	
Litteratursøk på aktuelle begreper tilpasset problemstillingen i relevante databaser.	Resultatene er brukt som kilder og litteraturhenvisninger.
Spørreundersøkelse med 203 elever på vg1 fordelt på 5 utdanningsprogram, fire skoler og to fylker.	Empirien er dokumentert og analysert i Excel. Forskningen dokumenteres i første artikkel.
Delstudie to – Utvikling og utprøving av tiltak (Vår/Høst 2016 og vår 2017)	
Utprøvingene blir gjennomført over et år, i seksklasser/fem utdanningsprogram. Prosessen innbefattet fire fokusgruppemøter, med syv deltagere – <i>en deltager trakk seg etter andre fokusgruppemøte.</i>	To av fokusgruppemøtene ble tatt opp på bånd og transkribert. Referater fra alle fokusgruppemøtene ble sendt til deltagerne for godkjenning. Forskningen dokumenteres i den andre artikkelen. (Datamaterialet fra deltageren som trakk seg ble makulert og slettet, og er ikke brukt i avhandlingen).
Fokusgruppeintervju 1. 25. mai – 2016. Agenda: - Praktisk informasjon og hensikten med fokusgruppene - Signering av samtykkeerklæring - Lage grupperegler basert på enighet om hvordan vil ville ha det i fokusgruppen - SØT-analyse - Ideer til planlegging av tiltak og utprøving.	Resultat av møtet ble dokumentert i møtereferater
Fokusgruppeintervju 2. 18. oktober – 2016 Agenda: - Erfaringsdeling Deling og diskusjon i plenum. «Hva har jeg gjort og hva er neste steg». Deltakerne utfordret hverandre i form av konstruktive og tildelt kritiske spørsmål. deltagerens behov og individuell behovsavklaring og skisse til fremdrift. Noen er godt i gang, andre er i oppstarten. - Fra Nå-situasjon til ønsket situasjon - Veien videre og neste steg	Resultat av møtet ble dokumentert i møtereferater
Individuell veiledning 3. 7. desember – 2016. Agenda: - Veiledning klassevis etter behov. - Felles oppsummering og veien videre	Resultat av veiledningen ble dokumentert i møtereferater
Fokusgruppeintervju 3. 22. mars – 2017 Agenda: Oppsummering av prosjektene. Alle har gjennomført i henhold til egen utviklingsplan. - Hva har du gjort? - utfordringer og endringer underveis Hvor er du? – Hva har du lært? - Avslutning og veien videre. Gruppen diskuterte hva som har vært bra med prosjektet, utfordringer underveis, hvordan det har gått relatert til forventningene og deres vei videre etter prosjektet.	Resultat av møtet ble dokumentert i møtereferater
Perioden mellomfokusgruppeintervjuene. Veiledning via epost og telefon/bildetelefon, basert på individuelle behov. Oppgaver og aksjoner ble sendt til meg. (for eksempel; utvikling av yrkesrelevante arbeidsoppgaver og spørreskjema som lærerne innhentet data/tilbakemelding fra elevene mellom aksjonene og avslutningsvis). Behovet for individuell oppfølging mellom fokusgruppemøtene varierte mellom to til seks individuelle veiledninger.	Veiledning ble dokumentert via epost. Muntlige samtaler ble ikke dokumentert Dokumentasjonen brukes ikke direkte i forskningsarbeidet
Delstudie tre – Veien videre (Vår 2018)	
Intervju med tre instruktører i bedrift og to yrkesfaglærere på vg1/vg2. 1. Intervju med instruktør i liten bedrift. Dette første Intervjuet fungerte som et «pilotintervju». Jeg endret noen begreper i spørsmålene i etterkant til et mindre akademisk språk. 2. Intervju med instruktør i bedrift bestående av seks frisørsalonger. 3. Intervju med instruktør i bedrift bestående av fire frisørsalonger. 4. Intervju med yrkesfaglærer vg1/vg2. 5. Intervju med yrkesfaglærer vg1/vg2.	Intervjuene ble dokumentert gjennom lydopptak og transkribering. Forskningen dokumenteres i artikkel nummer tre.
Dokumentanalyse. Grå litteratur - Stortingsmeldinger. - NOUér. - Overordnet læreplan - Læreplaner for frisørutdanningen.	Forskningen er dokumentert i artikkel nummer tre.

Errataliste – Åse N. Bruvik

Avhandlingens tittel:

Yrkesfaglærerens tilrettelegging for elevmedvirkning og opplæring i spenningsfeltet mellom det som er yrkesrelevant, det som motiverer, og det som er mulig.

Merknad	Side	I teksten/avhandlingen	Rettelse/ending
1	s.2	Tittel: Elevaktiv undervisning i spenningsfeltet mellom det som er yrkesrelevant, det som motiverer, og det som er mulig	Tittel: Yrkesfaglærerens tilrettelegging for elevmedvirkning og opplæring i spenningsfeltet mellom det som er yrkesrelevant, det som motiverer, og det som er mulig
2	s. 39	Kap. 4.2 Aksjonsforskning. <i>(I innholdsfortegnelsen er denne overskriften, slik den står nå, for mye venstrestilt)</i>	Kap. 4.1.1 Aksjonsforskning
3	Vedlegg 4	NSD – Meldeskjema	NSD – ny vurdering/sluttdato for prosjektet er ettersendt
4	Vedlegg 14	Oppsummering individuell veiledning	Tas bort for å sikre ivaretagelse av personvern
5	Vedlegg 15	Oppsummering fokusgruppeintervju 1,2,3	Tas bort for å sikre ivaretagelse av personvern
6	Vedlegg 16	Referat fokusgruppeintervjuene	Tas bort for å sikre ivaretagelse av personvern

I forbindelse med merknad 4.5.6. kontaktet jeg NSD. Ifølge NSD kunne ikke innholdet i vedleggene spores tilbake til informantene, og anonymiteten var ivare tatt. Jeg velger likevel å ta ut disse vedleggene da jeg mener at innholdet ikke har betydning for avhandlingens transparens og for å sikre ivaretagelse av informantenes personvern.

POSTADRESSE:

OsloMet – storbyuniversitetet
Pilestredet 46
Postboks 4, St. Olavs Plass
0130 Oslo

OsloMet Avhandling 2022 nr 14
ISSN 2535-471X
ISBN 978-82-8364-395-4