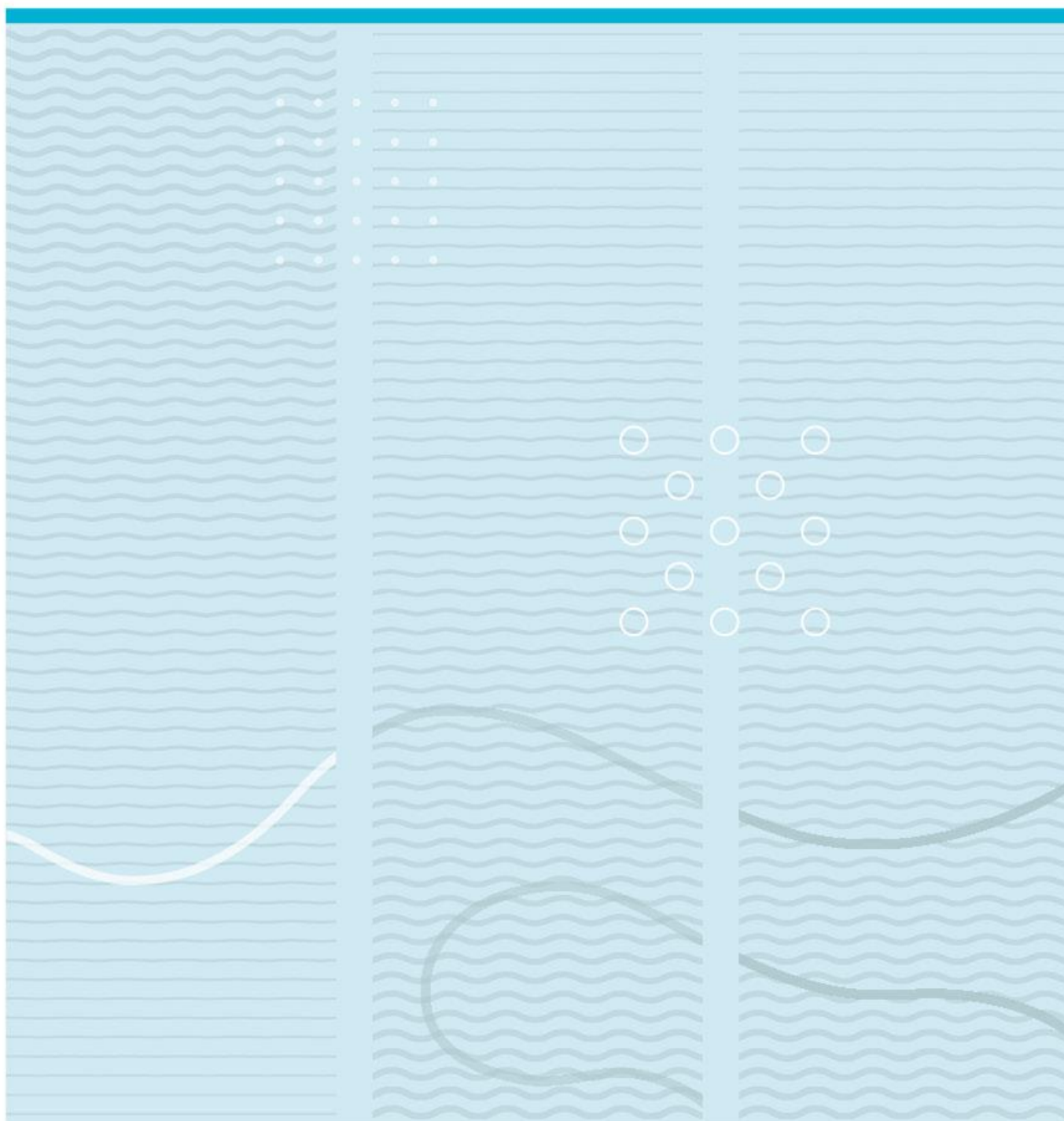


Ole Haug

Rett elev til rett utdanning

Tilrettelegging av yrkesveiledning sett gjennom brillene til flere avdelingsledere på utdanningsområdet teknikk og industriell produksjon, videregående trinn 1.



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2019 Ole Haug

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Et av skolens utdanningsoppdrag er å gi opplæring slik at det skal gi elevene et godt utgangspunkt for deltakelse på alle områder innenfor utdanning, arbeids- og samfunnsniv (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s. 4). For at elevene skal få et godt utgangspunkt til deltakelse i arbeidslivet er det viktig at de får yrkesveiledning innenfor det utdanningsområdet de har valgt, slik at valget elevene tar ikke blir et feilvalg eller at det fører til avbrudd senere i opplæringsløpet. I denne masteroppgaven skal jeg se nærmere på yrkesveiledning gjennom perspektivet til en skoleleder (avdelingsleder).

Jeg har benyttet en deduktiv metode med forskningsdesignet til Maxwell som grunnlag, samt gjennomført et kvalitativt semikonstruert livsverdenintervju (Maxwell, 2013, s. 4-10). Til intervjudesign har jeg benyttet de syv fasene til Kvale og Brinkmann (2015, s. 137). Videre har jeg brukt en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming i forskningen for å få fram tanker, refleksjoner og meningene til informantene. Hovedmålet for forskningen er å se på hvordan avdelingslederne tilrettelegger for yrkesveiledning i teknikk og industriell produksjon på videregående skole trinn 1. Problemstillingen min er som følger:

Hvordan legger avdelingsleder til rette slik at elevene får yrkesveiledning innenfor teknikk og industriell produksjon på videregående trinn 1?

Forskingsspørsmål:

1. Hvordan organiseres yrkesveiledning?
2. Hvordan blir faget yrkesfaglig fordypning organisert med tanke på yrkesveiledning?
3. Er yrkesveiledning et tema når programfaglærerne har samarbeid?

Problemstillingen blir støttet av tre forskningsspørsmål og ut fra disse spørsmålene springer det ut tre undertemaer; yrkesveiledning, yrkesfaglig fordypning og lærersamarbeid. Disse tre temaene blir brukt som overskrifter i det teoretiske rammeverket. Med utgangspunkt i rammeverket ble det produsert en intervjuguide som sorterer spørsmålene under de tre undertemaene.

Gjennom en strategisk utvelgelse av informanter, intervjuet jeg seks avdelingsledere ved utdanningsområdet teknikk og industriell produksjon.

Etter intervjuet av de seks informantene, analyserte svarene jeg fikk ved å systematisere de under spørsmålene i intervjuguiden.

Funnene mine ble sortert innunder de tre områdene fra forskningsspørsmålene i avsnittene; empiri, drøfting og sentrale funn. Til slutt har jeg kommet fram til noen sentrale funn ved å bruke det teoretiske rammeverket og fra empirien til avdelingslederne. Sentrale funn viser at skolene organiserer yrkesveiledning veldig forskjellig, men det kan generalisere med at det ligger mye ansvar på programfaglærerne for at elevene skal få yrkesveiledning. Det kommer også fram at skolene ikke tilpasser fagretningene til hver enkelt elev, men heller hadde fokus på at elevene skal få opplæring i «grunnleggende ferdigheter» i programfagene tilknyttet kompetansemålene.

Videre viser mine funn at skolene organiserer faget yrkesfaglig fordypning veldig varierende. Elevene på Vg1-nivå ved de fleste skolene fikk undervisning i faget yrkesfaglig fordypning rettet mot skolenes egne Vg2-utdanningsområder. Det kommer fram av funnene mine at skolene ikke følger opp deler av intensjonen til faget yrkesfaglig fordypning.

Til slutt viser mine funn at skolene har flere samarbeidsarenaer og at noen av skolene har et velfungerende profesjonsfelleskap. Avdelingslederne understreket at møtene med programfaglærerne kan dreie seg om organisering av aktiviteter, vedlikehold av verkstedene og verkstedundervisning.

Summary

One of the school's educational assignments is to provide training so that it will give the pupils a good starting point for participation in all areas of education, work and society (the Education Directorate, 2017b, p. 4). In order for the students to have a good starting point for participation to working life, it is important that they receive vocational guidance within the education area they have chosen, so that the choice students do not become an wrong choice or that it leads to disruption later in the training course. In this master's thesis, I will look more closely at vocational guidance through the perspective of a school leader (department head).

I have used a deductive method with the research design for Maxwell as the basis and conducted a qualitative semi-constructed life-world interview (Maxwell, 2013, pp. 4-10). For interview design I have used the seven phases of Kvale and Brinkmann (2015, p. 137). Furthermore, I have used a phenomenological and hermeneutical approach in research to bring out thoughts, reflections and opinions of the informants. The main objective of the research is to look at how the department heads facilitate vocational guidance in engineering and industrial production at upper secondary level 1. My issue is as follows:

How does the head of department facilitate so that the students receive vocational guidance in engineering and industrial production at high school level 1?

Research Questions:

1. How is vocational guidance organized?
2. How is the subject vocational specialization organized with a view to vocational guidance?
3. Is vocational guidance a theme when the program teachers have collaboration?

The issue is supported by three research questions and, on the basis of these questions, three sub-themes emerge; vocational guidance, vocational specialization and teacher collaboration. These three topics are used as headings in the theoretical framework. An interview guide was produced from the framework, which sorted the questions under the three sub-themes.

Through a strategic selection of informants, I interviewed six school leaders at the field of technology and industrial production. After the interview of the six informants, the answers I received was analyzed by systematising the questions in the interview guide. My findings were sorted under the three areas from the research questions in the paragraphs; empirical data, discussion and key findings. Finally, I have come up with some key findings by using the theoretical framework and from the empirical evidence of the school leaders.

Key findings show that the schools organize vocational guidance very differently, but it can generalize with the fact that there is a lot of responsibility on the programteachers for the students to receive vocational guidance. It also emerges that the schools do not adapt the disciplines to each student, but rather focused on the pupils being trained in "basic skills" in the program subjects associated with the competence goals.

Furthermore, my findings show that the schools organize the subject vocational specialization very varying. The pupils at the Vg1-level at most schools were taught in the subject vocational specialization aimed at the schools' own Vg2-education areas. It emerges from my findings that the schools do not follow up parts of the intention of the subject vocational specialization.

Finally, my findings show that the schools have several collaboration arenas and some of the schools have a well-functioning professional community. The school leaders emphasized that the meetings with the program teachers can be about organizing activities, maintaining the workshops and workshop teaching.

Innhold

Sammendrag	3
Summary	5
Forord	8
1 Innledning	9
1.1 Bakgrunn for valg av tema.....	10
1.2 Problemstilling, forskningsspørsmål og avgrensning.....	11
2 Kunnskapsstatus.....	13
2.1 To år i skole og to år i bedrift	13
2.2 Yrkesveiledning	15
2.3 Yrkesfaglig fordypning	21
2.4 Lærersamarbeid.....	25
3 Forskningsdesign og metode	31
3.1 Utvalgelse av informanter	32
3.2 Forskningsdesign	33
3.3 Metode	37
3.4 Intervjudesign	39
3.5 Forskerrollen	42
4. Empiri i svarene til avdelingslederne	44
4.1 Yrkesveiledning	46
4.2 Yrkesfaglig fordypning	53
4.3 Lærersamarbeid.....	56
5 Drøfting av funn fra svarene til avdelingslederne	61
5.1 Yrkesveiledning	61
5.2 Yrkesfaglig fordypning	65
5.3 Lærersamarbeid.....	67
6 Sentrale funn i intervjuene til avdelingslederne.....	72
6.1 Yrkesveiledning	72
6.2 Yrkesfaglig fordypning	73
6.3 Lærersamarbeid.....	74
7 Litteraturliste.....	76
8 Vedlegg	79

Forord

I flere år har dette studiet gitt meg flere oppover- og nedoverbakker. I de harde oppoverbakkene har jeg vært heldig å få god støtte av kona mi, Tonje. I nedoverbakkene har jeg kost meg på den provisoriske kontorplassen i stua vår. Kona og barna mine har vært eksemplariske gjennom hele studiet og spesielt nå i den siste fasen når oppgaven skulle ferdigstilles. Så en stor takk til familien min som har holdt ut.

Takk til alle veiledere og forelesere som jeg har hatt på de forskjellige emnene, dere har gitt meg ny kunnskap. Dette har vært nyttig i mitt daglige arbeid i skolen. På veien har dessuten jeg vært heldig og blitt kjent med flere dyktige medstudenter.

Takk til min veileder gjennom oppgaven, Halvor Bjørnsrud. Du har vært til stor hjelp, og har gitt meg gode råd hele veien. Du er rask og konkret; rett og slett en veileder man kan samarbeide godt med. Jeg vil også sende en takk til informantene mine, uten dere hadde det ikke vært mulig å få gjennomført denne oppgaven.

Jeg vil også takke min arbeidsgiver som har lagt til rette for at jeg kan være på forelesninger og få gjennomføre oppgaven. En stor takk til mine kollegaer Elin, og spesielt Rita, som har lest gjennom oppgaven, og hjulpet meg svært mye med språk, rettskriving og tips.

Ole Haug, Tønsberg, mai 2019.

1 Innledning

Frafall i skolen er en stor utfordring for samfunnet, og mange av dem som ikke fullfører utdanningen sin blir arbeidsledige. I den senere tid er det færre elever som slutter underveis i utdanningsløpet enn tidligere, men det har vært stabilt de siste 30 årene. Sett gjennom tallstatikk på en femårsperiode, fullførte nesten 74,5 % av elevene som startet på videregående skole i 2012 sin utdanning. Statistikk viser også at det på yrkesfaglig utdanningsområde, er 60% som fullfører på normert tid (Sentralbyrå, 2018).

Elevenes læring og utvikling skal stå i sentrum for skolens virksomhet, og det er sentralt at den enkelte elev gis tid og mulighet til å utforske dybden i ulike fagområder. Å gi rom for dybdelæring forutsetter at skolen tar hensyn til at elevene er forskjellige, at de lærer i ulikt tempo og med ulik progresjon (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s. 16). Blant annet viser forskning at når man får lære noe i dybden, reflektere rundt egen læring og bruke læringsstrategier, fremmer det utviklingen av hele mennesket. Dette er sentralt for elevens læring i fremtiden, og et kjennetegn på dybdelæring (Gamlem & Rogne, 2016, s. 103-105).

Samfunnet vi lever i vil alltid være i utvikling. Særlig innenfor industrien skjer det hele tiden store forandringer. Flere av oppgavene som gjøres av mennesker nå vil i fremtiden bli utført av maskiner, bli digitalisert i en annen form eller bli lagt ned på grunnlag av lite etterspørsel i markedet. Det er ofte en økonomisk gevinst for bedriftene å ha maskiner til å gjøre ulike jobber. Det betyr at stadig flere oppgaver som tradisjonelt sett har blitt utført av mennesker forsvinner. Maskiner utvikles og bygges av mennesker. Når maskinene settes ut i produksjon, må noen organisere, etablere og vedlikehold disse maskinene. Dette vil skape nye yrker og oppgaver til kommende fagarbeidere.

I 2020 vil alle fag i grunnskolen og den videregående skole få nye læreplaner fordi samfunnet er i stor utvikling. For å gjøre elevene forberedt til arbeidslivet og til å møte arbeidslivets behov for kompetanse i fremtiden, må skolen evne å forandre seg i tråd med den gjengse samfunnsutviklingen. I § 1-1 Formålet med opplæringa, kommer det fram at et av skolens hovedmål er at elevene skal utvikle kunnskap, egenskaper og holdninger for å kunne mestre livene sine, og delta i arbeid og fellesskap i samfunnet (Opplæringslova, 2008a).

Elever på utdanningsprogrammet teknikk og industriell produksjon i den videregående skolen, har 54 fagbrevmuligheter uten kryssløp Med så mange valgmuligheter som

teknikk og industriell produksjon har, er det viktig med yrkesveiledning, slik at elevene får innsikt i de ulike fagbrevretningene. Ved å gi eleven yrkesveiledning kan det bidra til at elevene gjør et riktig utdanningsvalg. I flere forskningsrapporter, artikler og bøker understrekes det at elever ofte tar sine utdanningsvalg til videregående basert på egne erfaringer og interesser, men også med utgangspunkt i informasjon som finnes på internett og sosiale medier, og ikke minst med bakgrunn i hva familie, venner, tidligere lærere, rådgivere og yrkesveiledere råder dem til.

Det forutsetter at elevene får tid til å bli kjent med yrkene, utvikle kjennetegn og kompetanse innenfor fagbrevene, altså dybdelæring. (Gamlem & Rogne, 2016, s. 99-113). Samtidig må elevene oppleve at skolen gir relevant kompetanse slik at de kan være rustet til å møte et kompetansekrevende og teknologisk arbeidsliv (Nou 2018:15, 2018, s. 67).

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Valg av oppgavetema er basert på min arbeidserfaring som fagarbeider, faglærer og avdelingsleder i skolen. Da jeg valgte min første yrkesvei, var det først og fremst under påvirkning av venner og familie, og svært lite skyldtes yrkesveiledningen på skolen. Etter avsluttet læretid og som fagarbeider fikk jeg tidlig ansvar for utplasseringselever og lærlinger. Der opplevde jeg ofte at de som kom til bedriften ikke var det der på grunnlag av yrkesveiledning fra skolen, men heller at eleven hadde relasjoner til bedriften gjennom familie, venner eller andre bekjentskap. Som faglærer i flere år har jeg ofte opplevd at elevene ikke har fått god nok informasjon og veiledning hva angår valg av utdanningsområde etter Vg1.

Jeg har erfart at avdelingslederen har stor påvirkningskraft i forhold til yrkesveiledningen elevene får. Gjennom å benytte andre avdelingsledere, kontaktlærer, rådgivere, opplæringskontorer, bedriftsbesøk, yrkesorientering om Vg2-fagområder, og faget yrkesfaglig fordypning kan avdelingslederen legge til rette for dette. Det jeg ønsker å belyse i denne masteroppgaven er hvordan avdelingsleder organiserer og legger til rette for at elevene får yrkesveiledning innenfor de fagbrevretningene som finnes på Vg1 teknikk og industriell produksjon. Jeg har spesielt fokus på tiltak og prosesser som inngår i yrkesveiledningen. Det er også viktig å understreke at jeg i arbeidet med oppgaven ser gjennom avdelingslederens «briller».

1.2 Problemstilling, forskningsspørsmål og avgrensning

I innledningen beskriver jeg hvordan det i fremtiden vil skapes nye yrker og oppgaver innen industrien. I tillegg skriver jeg om de nye læreplanene i 2020 som skal møte behovene i arbeidslivet. Jeg nevner dybdeløring og viktigheten av god forståelse for dette som en forutsetning for at elevene skal kunne ta et riktig yrkesvalg. Alle disse temaene er store i et forskningsøyemed, og det kunne vært skrevet masteravhandlinger om hvert av temaene. Men for at min problemstilling skal bli forstått i en større sammenheng, er det viktig med den brede innledningen om frafall i skolen og så og dreie fokus over til temaet yrkesveiledning. Med utgangspunkt innledning og bakgrunn har jeg formulert følgende problemstilling:

Hvordan legger avdelingsleder til rette slik at elevene får yrkesveiledning innenfor teknikk og industriell produksjon på videregående trinn 1?

De tre forskningsspørsmålene som springer ut fra problemstillingen er som følger:

Forskningsspørsmål:

1. Hvordan organiseres yrkesveiledning?
2. Hvordan blir faget yrkesfaglig fordypning organisert med tanke på yrkesveiledning?
3. Er yrkesveiledning et tema når programfaglærerne har samarbeid?

Som nevnt tidligere vil jeg belyse et område i den videregående skolen som har nær sammenheng med frafallsutfordringen. Det jeg ønsker å se nærmere på, er hvordan avdelingslederen legger til rette for at elevene skal få yrkesveiledning. Dette for at de skal ha mulighet til å gjøre et mer relevant utdanningsvalg innenfor det yrkesfaglige utdanningsprogrammet teknikk og industriell produksjon. I oppgaven legges det opp til kvalitative intervjuer med avdelingsledere. Det vil ikke bli hentet informasjon fra elever, programfaglærere, samarbeidspartnere til skolene eller andre som kan påvirke elevenes utdanning. Ved å ha fokus kun på skoleledere vil jeg kunne dra direkte paralleller fra det de forteller til hvordan jeg selv kan arbeide med ledelse i min rolle.

For at det skal være en rød tråd i innledningen og bakgrunn for valg av temaet og til det som blir undersøkt i oppgaven, har jeg laget tre forskningsspørsmål for å konkretisere problemstillingen. Spørsmålene har fokus på avdelingsleder og hvordan han legger til

rette for yrkesveiledning i løpet av skoleåret. Forskingsspørsmål nummer 1 vil omhandle viktigheten rundt yrkesveiledning og om skolene legger til rette for den enkelte elev når det gjelder § 22-3 i opplæringsloven. Er det fagfelt og yrker skolen ikke har kompetanse på, må det etableres en dialog med eksterne samarbeidspartnere for å gi informasjon og veiledning (Opplæringslova, 2008).

Spørsmål 2 har fokus på faget yrkesfaglig fordypning. Generelt ved yrkesfaglige utdanninger er faget yrkesfaglig fordypning en del av opplæringen på både Vg1 og Vg2. Formålet til faget er bredt, og det skal blant annet gi elevene et godt grunnlag for å velge lærefag. I tillegg skal dette gi elevene en opplæring som er relevant for deres fremtidige yrkesutøvelse (Utdanningsdirektoratet, 2016c). I faget skal elevene få oppleve at de får en fordypning innenfor en eller flere fagbrevretninger der det hentes kompetansemål fra Vg3.

Spørsmål 3 vil dreie seg om samarbeidet programfaglærerne har på tvers, i og utenfor egen avdeling. Læreplanen til Vg1 teknikk og industriell produksjon har flere programfag. Undervisningen i disse programfagene er ofte delt mellom flere programfaglærere slik at de deler et eller flere fag. Det er viktig at lærerne samarbeider om undervisningen, slik at elevene ikke må gjennom samme tema, undervisningsopplegg og oppgaver flere ganger. Man må likevel passe på at elevene får opplæring som dekker kompetansemålene i læreplanen. Når det gjelder yrkesveiledning, må programfaglærerne samarbeide slik at alle elevene får lik informasjon, oppgaver og følger noenlunde samme undervisningsopplegg i forhold til de ulike fagbrevretningene. Jeg vil med dette som utgangspunkt se nærmere på hvordan avdelingsleder kan tilrettelegge for bedre samarbeid programfaglærerne imellom.

2 Kunnskapsstatus

Ofte vil forskere bruke overskriften «teori». Jeg mener at den overskriften ikke dekker dette kapitlet godt nok, og overskriften «kunnskapsstatus» er valgt fordi det både omfatter og sier noe teoribegrepet. Jeg har brukt faglitteratur, tidligere forskning, lover/forskrifter, stortingsmeldinger, NOU- og FAU-rapporter som er i tråd med problemstilling og forskningsspørsmålene. Kunnskapsstatus har som hensikt å gi forskere og lesere en større forståelse av oppgaven. Kvale og Brinkmann sier følgende om dette: «Uten presentasjon av eksisterende kunnskap om undersøkelsestemaet er det vanskelig for både forskere og lesere å konstatere hvorvidt kunnskapen som innhentes via metodene er ny, og dermed hvilket vitenskapelig bidrag undersøkelsen representeres» (Kvale et al., 2015, s. 142).

Kunnskapsstatus vil i hovedsak ha fokus på tre hovedområder; 1) yrkesveiledning, 2) faget yrkesfaglig fordypning og 3) lærersamarbeid. Disse tre områdene springer ut fra mine forskningsspørsmål. Første avsnittet vil starte med den mest brukte utdanningsmodellen, 2+2, en modell innenfor de yrkesfaglige utdanningsområdene. Dette er for å gi en større forståelse av det yrkesfaglige utdanningsområdet. Deretter kommer det fram kunnskap om de tre temaene som er beskrevet over. Denne strukturen på oppsett av kapitlet vil være gjenkjennelig gjennom hele oppgaven. I kapitlet og videre i oppgaven vil jeg bruke forkortelsene Vg1, Vg2 og Vg3. Dette står for videregående trinn 1, 2 og 3.

2.1 To år i skole og to år i bedrift

Hensikten med dette avsnittet og forklaringen er å gi en større og bredere forståelse av selve oppgaven og det yrkesfaglige utdanningsprogrammet. Dette er en modell som viser den «veien» flertallet av elevene følger, og som gir sluttkompetansen fag- og svennebrev. Modellen vil i hovedsak si to år på skole, og to år som lærling i bedrift, derfor navnet 2+2. Norge har i dag åtte yrkesfaglige utdanningsprogrammer og under disse er det nesten 200 fagbrevretninger. Fra utdanningsprogrammet teknikk og industriell produksjon er det i dag 58 fagbrevretninger uten kryssløpmuligheter. Det vil igjen si at ca. en fjerdedel av de åtte yrkesfaglige utdanningsprogrammene fagbrevretninger er innenfor teknikk og industriell produksjon. I oktober 2018 var det registrert over 43 000 løpende lærekontrakter på alle utdanningsområder, og innenfor teknikk og industriell produksjon

var det nesten 7900 løpende lærekontrakter. Sammenlignet med 2016 og 2017, er det flere kontrakter nå enn tidligere (Nou 2018:15, 2018, s. 165-167). Selv om antallet er høyere, er det fortsatt for få elever som velger yrkesfag som avsluttes med fag- eller svennebrev slik at det svarer opp etterspørselen av faglært arbeidskraft (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 133-137).

Det finnes flere modeller til et fag- eller svennebrev som gir tittelen fagarbeider. Det kan være 2+2, kryssløp, 0+4 og 1+3, vekslingsmodell, yrkeskompetanse og studiekompetanse, bedriftsopplæring i skole, fagbrev på jobb og praksiskandidat.

Jeg vil i dette avsnittet og i denne oppgaven forholde meg til 2+2-modellen, siden dette er hovedmodellen på vei mot fag- og svennebrev. Derfor beskrives ikke de andre modellene, men nevnes for å vise at det finnes flere muligheter til fag- eller svennebrev. 2+2-modellen består av Vg1 - Vg2, hvilket betyr to år på skole, og Vg3 som er to år i bedrift. Denne modellen ble et av resultatene til skolereformen, reform 94, som startet opp skoleåret 1994/1995. Noe av hensikten til modellen var at, «[...] elevene skulle slippe å velge utdanningsvei for tidlig og heller få smakebiter av flere fag før de bestemte seg. Samtidig skulle elever som var motivert for et yrke, få muligheten til å praktisere dette allerede fra første året» (Nou 2018:15, 2018, s. 43).

Modellen er i skjæringspunktet mellom det å være stat- og fagopplæringsstyrt, samtidig er den markedsbasert gjennom faget yrkesfaglig fordypning (Nou 2018:15, 2018, s. 160). Se avsnitt 2.3 i oppgaven når det gjelder faget yrkesfaglig fordypning. Hensikten med utdanningsmodellen 2+2 er at det første året (Vg1) på skolen skal gi elevene opplæring innen et bredt fagområde. Partene i arbeidslivet ønsker at elevene skal få et bredt kompetanseområde innenfor programområdet og at de raskt skal kunne omstille seg til et stadig skiftende arbeidsmarked. Andre året (Vg2) på skolen skal gi en spisset kompetanse innenfor fagbrevretningene på grunnlag av utdanningsområdet valgt på Vg1. Etter Vg2 velges en fagbrevretning innenfor programområdet. Årene i bedrift (Vg3) er normalt læretiden, og den deles slik at det første året er opplæringsår og det andre året er verdiskapning, og avsluttes normalt med en fagprøve. To års læretid tilsvarer ett års opplæring etter læreplanen for Vg3. Kritikken mot denne utdanningsmodellen er at bedriftene i næringslivet ikke kan garantere læreplass etter Vg2. Dette kan sies å være et brudd på flere av prinsippene tilbudsstrukturen bygger på. For å forklare nærmere; dersom elevene starter på et utdanningsløp og består alle krav som stilles, burde det finnes garantier som sikrer at elevene kan fullføre løpet. Dette fordi elevene har en rett til et treårig utdanningsløp som bygger på det utdanningsprogrammet de påbegynte på Vg1.

Det finnes en løsning for de som ikke får læreplass i bedrift - ofte kalt «alternativ opplæring i skole». Dette er ofte en dårligere løsning for elevene. I følge løsningen får ikke elevene like lang læretid og muligheter for verdiskapning som en normal lærling i en bedrift.

Størstedelen av læretiden til alternativ opplæring til skole, foregår i skolen. Det er ikke uvanlig at elevene verken fullfører eller består fag- eller svenneprøven.

Siden reform 94 har det ikke vært store forandringer i videregående opplæring. Elevene gis et tilbud og møter en organisering i opplæringen som er tilnærmet lik det som var tilfellet for 25 år siden. Derfor har det blitt opprettet et eget utvalg som skal se på dagens modeller for videregående opplæring; Liedutvalget. Liedutvalget har fått et bredt mandat, og skal blant annet vurdere om dagens modell for videregående opplæring tilfredsstillende arbeidslivets og samfunnets behov for kompetanse, og videre undersøke hvorvidt videregående opplæring har en struktur og et innhold som legger til rette for at flest mulig skal kunne fullføre videregående opplæring. Gjennom en delinnstilling som ble levert 10. desember 2018 og hovedinnstilling som leveres høsten 2019, skal utvalget foreslå flere modeller. Det skal leveres modeller både i forhold til studiespesialisering- og yrkesfaglige utdanningsprogram, og et av forslagene skal kunne realiseres innenfor dagens ressursrammer. Utvalget har en referansegruppe bestående av arbeidslivets parter og lærerorganisasjonene (Nou 2018:15, 2018, s. 12). Samtidig jobbes det med å fornye alle læreplaner. Dette arbeidet kalles fagfornyelsen, og læreplanene skal tas i bruk skoleåret 2020/ 2021 og bygger på Meld. St. 28 (Utdanningsdirektoratet, 2016a). Bakgrunnen for fagfornyelsen er den nye tilbudsstrukturen til de yrkesfaglige utdanningsområdene. I tillegg til nye læreplaner og fagfornyelsen er det utarbeidet ny overordnet del som skal erstatte den generelle delen av læreplanverket som også skal være gjeldende fra 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2017b).

2.2 Yrkesveiledning

For at elevene skal kunne motta yrkesveiledning, må skolen først legge til rette for at elevene blir motivert for læring og at det skapes gode relasjoner mellom lærer og elev. I tillegg må skolene legge til rette slik at elevene kan få kompetanse i fagene innenfor teknikk industriell produksjon på Vg1-nivå. I dette avsnittet henviser jeg til lover og forskrifter, meldinger til stortinget, fagteori og forskning som er relevant i forhold til yrkesveiledning.

I 2006 tok regjeringen initiativ til å fornye formålsparagrafen, og i 2008 ble den nye formålsparagrafen vedtatt av Stortinget. Den nye paragrafen legger vekt på enkeltmenneskets rett til en likeverdig og inkluderende opplæring, og viktigheten av at elever og lærlinger utvikler kompetanse som kan legge et godt grunnlag for aktiv deltakelse i samfunnet og arbeidslivet (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 10).

Som det kommer fram i formålsparagrafen, er det viktig at elevene utvikler og lærer hvordan de kan være en del av arbeidslivet. For å få dette til, må elevene møte en utdanningsinstitusjon som kan veilede dem i riktig retning. I opplæringsloven understrekes det at yrkesveiledningen skal gi elevene et grunnlag og en hjelp til å ta de riktige yrkes- og utdanningsvalgene. I yrkesveiledningen skal behovet og ønsket til elevene være sentralt. Det er lovfestet at elevene skal ha yrkesveiledning, noe som tydelige tilkjenngis i opplæringsloven (Rådgiving, 2008).

Hovedmålet til skolen er at det er elevens læring og utvikling som står i sentrum (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s. 10). Skolen er forpliktet til å gi elevene tilpasset undervisning, og videre sørge for at de blir inkludert og får medvirkningsrett i forhold til egen opplæring. I Meld. St. 28 angående fagfornyelsen, kommer det tydelig fram at skolen skal bidra til at elevene mestrer livet og blir gode arbeidstakere:

Skolen skal bidra til at hver enkelt elev kan realisere sitt potensial og få et grunnlag for å mestre sitt eget liv og delta i arbeid og felleskap i samfunnet. Samtidig er skolen med på å forme fremtiden ved å utdanne elever som skal bidra som fremtidige yrkesutøvere og samfunnsborgere. At skolens innhold er relevant for den enkelte og for samfunn og arbeidsliv, er derfor et avgjørende hensyn i en fornyelse (Utdanningsdirektoratet, 2016a).

Elevene skal oppleve at undervisningen er stimulerende og motiverende, og at de aktivt må bruke det de lærer (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 10-11). De skal føle at faginnholdet er meningsfullt, og at det i opplæringen tas utgangspunktet i det autentiske, den lærende forståelse, kunnskaper og ferdigheter (Gamlem & Rogne, 2016, s. 14-15). Ludvigsen-utvalget mener at fagene som er i skolen må være relevante. Derfor må relevant innhold i skolen være knyttet til faglig innhold og kompetanseområder slik at det får betydning for elevenes fremtidige yrkesutøvelse og samfunnsdeltakelse (Nou 2015:8, 2015, s. 40-41).

For at elevene skal velge utdanning og yrke ut fra interesser og anlegg, og på en måte som samtidig sikrer at skolen sørger for rekruttering til alle områder innenfor arbeids- og samfunnslivet, må skolen gi elevene et grunnlag innenfor et bredt

spekter av fagområder, både praktiske, teoretiske, etiske og estetiske (Nou 2015:8, 2015, s. 40).

Samtidig skal lærerne være profesjonelle, kunne sitt fag, kunne motivere, tilpasse og gjennomføre målrettet undervisning (Utdanningsdirektoratet, 2016a, s. 69). Den store fagbredden ved teknikk og industriell produksjon skaper ofte store utfordringer når det gjelder å gi elevene relevant opplæring, siden skolene ofte ikke har kompetanse i alle fag. De mangler rammer og utstyr samt tilgang på lokale bedrifter som har kompetanse innen de forskjellige fagbrevretningene (Nou 2018:15, 2018, s. 90-92). I tillegg skal elevene ha mulighet til å møte de raske endringene i arbeidslivet, og det er derfor viktig med en bred inngang til utdanningsområdet (Utdanningsdirektoratet, 2016d, s. 7-8). Ludvigsen-utvalget mener at fagovergripende kompetanser skal bli integrert i en del av læringen i fagene, og nevner her eksempelvis holdninger til læring, utholdenhet i læringsarbeidet og samarbeidsevner, eller som det kalles; samarbeidslæring. De skriver videre at en av de viktigste oppgavene skolen har, er å bidra til at alle elever mestrer livene sine og deltar i arbeid og felleskap i samfunnet (Nou 2015:8, 2015, s. 19-20). Dette understrekes i NOU-rapporten 2015:8 på følgende måte: «[..], elevene utvikler kompetanse innenfor fagområdene matematikk, naturfag og teknologi, språk, samfunnsfag og etikkfag og praktiske og estetiske fag. Dette gir elevene et fundament for ulike utdannings og yrkesvalg» (NOU 2015:8, 2015, s. 21).

I den videregående skole og ved yrkesfaglig utdanninger undervises det i ulike fellesfag; blant annet matematikk, norsk, engelsk og naturfag på Vg1. Innholdet i disse er rettet mot utdanningsområdet og det som ofte blir beskrevet som yrkesretting av fellesfag. Et eksempel kan være at elevene skal bruke matematikkompetansen sin i et programfag. Eksempel: I faget billakkerer må elevene ha matematikkompetanse om «deling» og «forhold» siden dette blir brukt når lakkfargen skal gjøres klar før påføring. Eleven skal oppleve at det er en sammenheng mellom fellesfagene og det yrket de ønsker å utdanne seg til (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 128-129).

For at elevene skal kunne utvikle kompetansen som Ludvigsen-utvalget understreker, må læringsmiljøet være trygt, og det må være gode relasjoner mellom lærer-elev og elev-elev (Nou 2015:8, 2015). Dette vil på sikt skape læring og utvikling. Vel så viktig er det at elevene kan ta initiativ i egen læringsprosess og jobbe målrettet for å lære fagene (Nou 2015:8, 2015, s. 20). I den nye overordnede delen kommer det fram at det å forstå fakta, begreper, teorier, ideer og det å kunne se sammenhenger, er kunnskap elevene skal tilegne seg. Gjennom dybdelæring skal elevene oppleve å bruke kunnskap i kjente og ukjente

sammenhenger (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s. 11). Ludvigsen-utvalget (2015, s. 8-10) skriver at det vil komme en rekke nye krav til deltakelse i arbeidslivet, og de nevner spesifikt fire kompetanseområder som skolen må ha et spesielt fokus på. Disse områdene er som følger: fagspesifikk kompetanse, kompetanse i å lære, kompetanse i å kommunisere, kompetanse i å samhandle og delta og kompetanse i å utforske og skape. Egenskapen kreativitet vil kunne relateres til samtlige fire kompetanseområder. Kreativitet er ifølge Gamlen og Rogne en kompetanse. De mener at kreativitet er en kompetanse som utvikles gjennom et systematisk og målrettet arbeid. Det kanskje ikke alle er bevisst på, er at den utvikles som ferdighet når man arbeider med ulike oppgaver (Gamlem & Rogne, 2016, s. 32).

Dette understrekes også av Ludvigsen-utvalget; kreativitet er en viktig kompetanse innen de fleste fag og fagområder. I en del samarbeidssituasjoner er utholdenhet og evne til å samarbeide med ulike personer en forutsetning for kreativitet og innovasjon (Nou 2015:8, 2015, s. 31).

Av elevene som begynte på Vg1 teknikk industriell produksjon i 2012, fullførte 40,8 prosent på normert tid (Sentralbyrå, 2018). Mens det prosentvise antallet som fullførte den videregående opplæringen på normert tid var på 74,5 prosent. Når under halvparten av elevene som startet på teknikk industriell produksjon ikke fullfører på normert tid, er det naturlig å se nærmere på hva som gjøres i den videregående skolen. Et av områdene som burde studeres nærmere, er hvordan skolen organiserer yrkesveiledningen.

Skolen skal gi elevene lyst og evne til å lære mer, og dessuten forberede dem på hva arbeidslivet innebærer (Utdanningsdirektoratet, 2016a, s. 25). Skolen må legge til rette slik at elevene opplever motivasjon gjennom læring. Dette fordi motivasjon er en av de viktigste årsakene til at elevene gjennomfører utdanningen sin (Nou 2018:15, 2018, s. 60). Ved at elevene gjennomfører videregående opplæring, vil det øke sannsynligheten for deltakelse i arbeidslivet uten at de trenger å benytte offentlige trygde- og støtteordninger (Utdanningsdirektoratet, 2016a, s. 13).

Elevene har ulik kompetanse, kunnskap, innlæringsevne og sosial bakgrunn når de begynner på skolen. Disse faktorene må skolen ta hensyn til, og sørge for at elevene møtes på en trygg, anerkjennende og inkluderende måte (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 11). For å skape motivasjon og læringsglede i undervisningen, trengs et bredt repertoar av læringsaktiviteter og -ressurser innenfor forutsigbare rammer (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s. 16). Skolen må legge til rette for at elevenes kompetanse skal utvikles i tråd

med opplæringens formål (2016a, s. 21). Det er gjennom det daglige møtet mellom elev og lærer at formålet blir realisert (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s. 10-11).

Som nevnt i innledningen, er det 58 fagbrevmuligheter for elever som starter på Vg1 teknikk og industriell produksjon. Formålet til programfaget teknikk og industriell produksjon er blant annet at det skal bidra til en bred, teknisk fagplattform som etterspørres i mange bransjer. Videre skal det forberede elevene til yrker og arbeid med høy endrings- og omstillingstakt, både nasjonalt og internasjonalt. Læreplanen har 34 kompetansemål som er fordelt over tre programfag som avsluttes med standpunktvurdering. Kompetansemålene deles under tre programfag: produksjon, tekniske tjenester og dokumentasjon og kvalitet (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 4-6).

I tillegg skal elevene ha undervisning i fellesfag og programfaget yrkesfaglig fordypning. Formålet med faget yrkesfaglig fordypning er at elevene skal få et godt grunnlag til å velge et lærefag, samtidig som de opplever opplæringen som relevant for ett eller flere lærefag på Vg3-nivå (Utdanningsdirektoratet, 2016c, s. 1). Rådgivningen i skolen og fagene arbeidslivsfag, utdanningsvalg (i ungdomskolen) og yrkesfaglig fordypning er ment å bidra til at elevene foretar riktige valg vedrørende opplæring, utdanning og yrke (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 72). Selv om elevene mener at de treffer sine utdanningsvalg på selvstendig og fritt grunnlag, har de relativt liten kunnskap om hva de ulike yrkene faktisk innebærer (Nou 2015:15, s. 131-132)

Etter Vg1 teknikk og industriell produksjon finnes det åtte forskjellige Vg2-programområder. Innenfor de programområdene er det som tidligere nevnt 58 fagbrevretninger. Det er den enkelte fylkeskommune i samarbeid med næringslivet (yrkesopplæringsnemnda) som legger føringer på hva skolene skal tilby av programområder på Vg2. Dette medfører at fylkene ikke vil ha lik tilbudsstruktur, og det er varierende hvilke utdanningsområder de tilbyr på Vg2-nivå. I flere fylker er det flere Vg2-programområder som ikke tilbys. Dette er ofte grunnet lite eller ingen etterspørsel etter fagene, eller så ligger det et politisk fattet vedtak bak. Innenfor et fylke kan flere skoler tilby det samme Vg2-programområdet. Dette for å dekke etterspørselen i det lokale næringslivet. Noen av Vg2-programområdene finnes det få av i Norge – disse kalles landsdekkende linjer. I 2018 fantes det 49 landsdekkende linjer, blant annet flyfag, urmaker og plast- og komposittfag (Nou 2018:15). Skolene må i samarbeid med næringslivet, andre skoler eller fylker, legge til rette slik at elevene får informasjon eller veiledning innen de Vg2-programområdene og fagene som den lokale skolen ikke har. Samtidig markedsfører skolene sine Vg2-programområder til egne Vg1-elever for å fylle

opp klassene på Vg2. Skolens økonomi er ofte styrt av antall elever eller programområder. Derfor er det viktig at alle plasser blir fylt opp, slik at skolen får en forutsigbar økonomisk situasjon.

Det står ikke spesifikt i læreplanen til teknikk og industriell produksjon at elevene har rett til yrkesveiledning. I formålet til læreplan står det at eleven skal få en bred plattform for videre yrkesvalg. Eleven skal utvikle flerfaglighet som etterspørres i næringslivet. I tillegg skal opplæringen være yrkesrelatert, og forberede elevene til forskjellige yrker (Utdanningsdirektoratet, 2006).

I forskriften § 22-3 til opplæringsloven presiseres det følgende om yrkesveiledning:

Utdannings- og yrkesrådgivinga har som formål å bevisstgjere og støtte eleven i val av utdanning og yrke og utvikle kompetansen til den enkelte til å planlegge utdanning og yrke i eit langsiktig læringsperspektiv (Rådgiving, 2008).

Det er skoleeier som har ansvaret for at dette blir gjennomført, og det skal gjøres av fagpersoner som har relevant kompetanse innenfor disse områdene.

Videre er det skrevet følgende om yrkesrådgiving:

«[...] skal være et samarbeid mellom ulike personer og instanser på skolen, og skolen skal så langt det er mulig og hensiktsmessig, trekke inn eksterne samarbeidspartnere for å gi best mulig informasjon og tilbud om rådgiving om yrkes- og utdanningsvalg. Aktuelle samarbeidspartnere er for eksempel andre utdanningsnivåer, lokalt næringsliv, partnerskap for karriereveiledning og hjemmet» (Rådgiving, 2008).

I et FoU-prosjekt gjennomført mellom 2010 – 2013 om relevant yrkesopplæring som er beskrevet i boka *Tett på yrkesopplæringen* (2015), kommer det fram i intervjuene av lærerne at det er en vesentlig faktor som er avgjørende for motivasjon for læring, og det er at elevene får jobbe med det yrket eller de yrkene innen utdanningsprogrammet som de har interesse for eller vil utdanne seg til (Hansen et al., 2015, s. 161). Det kommer også fram at man må kartlegge den enkelte elevs yrkesinteresser ved skolestart, og hjelpe dem til å ta bevisste valg underveis i skoleåret. Dette mener lærerne er avgjørende for en god relasjonsbygging, og for å utvikle gjensidig respekt gjennom hele skoleåret.

En av informantene i FoU-prosjektet utdyper følgende:

Når yrkesfaglærere uttrykte at de holder elevens yrkeskarrieremuligheter som sitt primære mål for ønsket om å bli en bedre lærer, så var det flere fra samtlige

utdanningsprogram som påpekte at de skulle ønsket at det ble satt av mer tid og ressurser til å reflektere over dette forholdet i kompetanseutviklingstilbud (s. 25). I en artikkel skrevet av Per Frostad og Per Mjaavatn på vegne av Kompetanseutvalget, publisert i NOU 2019:2 *Fremtidige kompetansebehov del II. Utfordringer for kompetansepolitikken* (Holden, Departementenes Sikkerhets- Og & Norge, 2019), gjøres det rede for en spørreundersøkelse som inkluderer 252 yrkesfagelever og 147 lærlinger. Man ønsket å kartlegge elevenes ønsker, holdninger og forventninger knyttet til fremtidig arbeid og utdanning, og også hva de la vekt på i sine utdanningsvalg til videregående opplæring (Holden et al., 2019, s. 70). Her kommer det fram at internett er en viktig arena når det gjelder å innhente informasjon om fremtidige yrker, og at samtaler med lærere og rådgivere har bidratt til at elevene har begynt å tenke målrettet gjennom sine fremtidige muligheter (Holden et al., 2019, s. 70). I tillegg svarer 80 prosent elevene at det er viktig at de kan jobbe i arbeidslivet med studievalget de har tatt.

2.3 Yrkesfaglig fordypning

Yrkesfaglig fordypning er et eget fag som inngår i alle yrkesfaglige programområder på Vg1 og Vg2. Skillet mellom Vg1 og Vg2 er i hovedsak at timeantallet på Vg2 er vesentlig høyere enn det er på Vg1. Formålet til faget er bredt og skal blant annet gi elevene et godt grunnlag for å velge lærefag. Videre skal det sikre at elevene får en opplæring som er relevant i forhold til deres fremtidige yrkesutøvelse (Utdanningsdirektoratet, 2016c, s. 1). I dette avsnitt vil jeg vurdere faget i lys av forskning, fagteori, og lover og forskrifter. I Meld. St. 20 (2013, s. 10) skisseres det flere tiltak for å redusere frafallet innen de yrkesfaglige utdanningsområdene. Et av dem er å utvide muligheten for fordypning i lærefagene slik at det kan svare opp arbeidslivets kortsiktige behov, og utvikle elevens kompetanse om et arbeidsliv i endring. Dette kan ses i sammenheng med det Gamlem og Rogne skriver om dybdelæring som jeg løftet fram i forrige kapittel: «Fag og yrkesopplæringen skal ideelt sett være yrkesrelevant og oppdatert i tråd med bransjenes behov fra første dag i Vg1, samtidig som den er tilpasset elevens læringsbehov, interesser, utdanningsplaner og kompetanse eller mestringsnivå» (Hansen et al., 2015, s. 32). Når elevene velger et videregående løp, er det varierende hvilken grunn de har. Noen elever har allerede bestemt seg for hva de ønsker å jobbe med før de starter på videregående skole, men dette gjelder kun et fåtall. Elever som velger yrkesfaglig utdanning må tidlig bestemme retning når de skal søke videre på Vg2. Elevene må gjøre

dette innen 1. mars det året de går på Vg1. Derfor er det viktig at elevene tidlig blir veiledet og får informasjon om de forskjellige valgmulighetene som er tilgjengelig etter Vg1.

Skolen skal legge til rette slik at elevene utvikler seg til dannede mennesker, tar ansvar for seg selv og egen opplæring. Skolen skal også sikre at yrkesopplæringen er relevant, meningsfull, motiverende og engasjerende. I tillegg skal fylkeskommunen, skolen og lærerne sørge for at det er relevans og sammenheng fra Vg1 og Vg2 til Vg3. Yrkesopplæringen på Vg1 skal altså ha relevans og være samfunnsnyttige for fagbrevretningene. Yrkesfaglig fordypning er et fag som kan bidra til fordypning i fag tidlig i læreløpet, og gi informasjon og samtidig gi informasjon om de forskjellige valgmulighetene. Meld. St. 20 sier at elever som har bestemt seg for fagbrevretning når de begynner på videregående skole, skal gis muligheten til å få opplæring og erfaring fra yrket allerede på Vg1 (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 105).

Faget yrkesfaglig fordypning ble innført samtidig som Kunnskapsløftet 2006, men hadde den gangen navnet «prosjekt til fordypning». Hensikten med faget var at elever ved de yrkesfaglige utdanningsområdene tidlig i opplæringsløpet skulle bli kjent med lærefag fra et Vg3-nivå. I forskriften til yrkesfaglig fordypning (2016b, s. 2) står det at skolene har ansvaret for faget, og at fylkeskommunen har ansvaret for at elevene blir vurdert. Faget skal gi elevene erfaring med innhold, oppgaver og arbeidsmåter som karakteriserer aktuelle yrker samt opplæring knyttet til kompetansemål fra læreplaner på Vg3-nivå (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 130). Skolen bør hente inn informasjon ved å samarbeide med andre skoler og lokalt arbeids- og næringsliv, og lokale og regionale utviklingsmiljøer for å gi elevene tilstrekkelig veiledning i fagbrevretninger den lokale skolen ikke innehar (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 131).

Det er et mål i læreplanen at det skal etableres lokale læreplaner i yrkesfaglig fordypning. Fylkeskommunene må legge til rette for at elevene får et reelt valg mellom flere lokale læreplaner i yrkesfaglig fordypning (Utdanningsdirektoratet, 2016b, s. 2). I tråd med disse lokale læreplanene i yrkesfaglig fordypning, har mange fylkeskommuner fastsatt at det skal etableres individuelle læreplaner i yrkesfaglig fordypning. Dette har sammenheng med § 22-3 der det står skrevet at rådgivingen fra 8.-13. årstrinn skal legges opp som en prosess (Rådgiving, 2008). I den «*Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*» understrekes det at skolene skal arbeide aktivt med tilpasset opplæring. Skolen skal vurdere elevenes faglige kompetanse, samtidig som de skal

fremme læring og utvikling gjennom kartlegging og observasjon av elevene (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s. 16).

I melding til Stortinget nr. 20 *På rett vei* kommer det fram at departementet ønsker å videreføre faget på følgende grunnlag: «[...], faget stimulerer elevenes motivasjon og læring, gir mange elever et bedre grunnlag for å velge utdanning og yrke, og at faget er en viktig arena for å skaffe læreplass» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 131). Det kommer tydelig fram i Meld. St. 20 at det er store variasjoner fra skole til skole når det gjelder planlegging av innhold og gjennomføring ettersom skolene har stor lokal handlingsfrihet: «I tillegg kom det fram at skolenes tradisjoner, lokaler og utstyr og ikke minst lærernes fagkompetanse får stor betydning for hva slags tilbud elevene får» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 131).

1.8.2016 skiftet faget prosjekt til fordypning navn til yrkesfaglig fordypning. Målet for faget yrkesfaglig fordypning har fremdeles samme mål som prosjekt til fordypning hadde: «[...], yrkesfaglig fordypning skal gi elevene et godt grunnlag for å velge lærefag og en mulighet for å knytte kontakt med potensielle lærebedrifter. Yrkesfaglig fordypning skal gi elevene en opplæring som er relevant for deres fremtidige yrkesutøvelse» (Utdanningsdirektoratet, 2016c, s. 1)

Nesten 30 prosent av den yrkesrettede delen av undervisningen på Vg1 teknikk og industriell produksjon, målt i timer, går til faget yrkesfaglig fordypning. En studie publisert gjennom Fafo fra 2007 til 2012 skriver at størstedelen av faget «prosjekt til fordypning» på Vg1 blir gjennomført på skolen, mens den på Vg2 blir gjennomført i bedrift. Videre sier studien at de som var informanter (elever som ble fulgt gjennom hele studien) oppgav at faget «prosjekt til fordypning hadde hatt stor betydning når det gjaldt utdanning og valg av yrke på Vg3-nivå (Nyen & Tønder, 2012, s. 9). Det er sannsynlig å dra paralleller fra studiet til dagens yrkesfaglige fordypning fordi studien er relativt ny. Det kommer tydelig fram i studien til Nyen og Tønder at elevene ved Vg1 hadde størstedelen av faget på skolen. Grunnen til dette var at skolene opplevde at elevene ikke hadde god nok innsikt i Vg3-fagene for å velge et bestemt lærefag. Dessuten var kapasiteten til bedriftene ikke tilstrekkelig for å ta imot elevene. Fagkompetansen til elevene var tidvis så lav at de ikke hadde et godt læringsutbytte i bedriften. Flere av skolene hadde bare faget en dag i uka, noe som gjorde det vanskelig for bedriftene å lage et godt faglig opplegg for den ene ukedagen.

Det kommer også fram at faget ble en forlengelse av fagene produksjon eller tekniske tjenester. Studien understreker at innholdet i faget dreide seg om verkstedrelatert arbeid som var tilknyttet Vg1-verkstedet. Elevene fikk informasjon fra eksterne aktører som opplæringskontor om forskjellige Vg3-fag, og det ble gitt yrkesrelatert informasjon fra programfaglærerne (Nyen & Tønder, 2012, s. 39-47).

I tidligere evalueringer gjort av faget prosjekt til fordypning, kommer det fram at samarbeidet mellom skolen og bedriften er preget av svært liten gjensidig forpliktelse (Hansen et al., 2015). Hilde Him publiserte et aksjonsforskningsprosjekt i Norsk Pedagogisk tidsskrift i 2015. Der kommer det fram at elevene får begrenset informasjon om fagbrevretningene, at yrkene blir lite praksisrettet, og at elevene ikke så meningen med å bli instruert i å gjøre oppgaver innen fagbrevretninger de ikke skulle utdanne seg til. Prosjektet fant også at «[...], innholdet i undervisningen varierer mye mellom skoler og fylkeskommuner, og bygger på ulike tolkninger av hvorvidt hensikten med programfagene er yrkesorientering, generell teoriundervisning eller begynneropplæring i valgt yrke» (Him, 2015, s. 144). I boka *Tett på yrkesopplæringen* (2015), nevner forfatterne hvor viktig det er at programfaglæreren har yrkeskompetanse innenfor håndverksfagene, og at yrkeskompetansen er beslektet med programfaget de underviser i. I elevundersøkelser kommer det fram at læreren er en av de avgjørende faktorene for at elevene skal gjennomføre utdanningen sin.

Elevene må møte engasjerte lærere som jobber med differensiert opplæring. Får å få til differensiert opplæring og et godt læringsresultat, må det være etablert en god relasjon mellom elev og lærer. Det vil si at læreren bør ha inngående kjennskap til programfagene, ha yrkeskompetanse, vite hva som forventes av elevene når de møter arbeidslivet og ha pedagogisk kompetanse og kunnskap om tilpasset opplæring.

En programfaglærer på yrkesfaglig studieretning som skal legge til rette for relevant yrkesfagopplæring til elevene, må ta hensyn til en rekke faktorer. Elever har svært ulike interesser, motivasjon, kompetanse og forutsetninger når de starter på Vg1 teknikk og industriell produksjon. Dette gjør at programfaglæreren må ha kompetanse i to veldig forskjellige områder. Dette beskrives nærmere i NOU 2008:18 *Fagopplæringen i framtida* understreker at:

«[...], forankring i det doble praksisfeltet, På den ene siden faget eller yrket vedkommende utdanner elevene til og selv har forankring i, og på den andre siden den allmenndannende oppgaven i opplæringen slik den er beskrevet i generell del av læreplanen» (Nou 2008:18, s. 29).

2.4 Lærersamarbeid

Lærersamarbeid, teamarbeid, faglag, profesjonsfelleskap osv., kjært «barn» har mange navn, men hovedbudskapet er at lærerne samarbeider for å øke elevenes læring. At lærere samarbeider med hverandre er ikke noe nytt tema. Dette har blitt gjort i flere tiår i ulike settinger; i strukturerte, ustrukturerte, planlagte, prosjektbaserte, lokalt på skolen og på tvers av skoler, både kommunalt og fylkeskommunalt. Læreplanen på Vg1 teknikk industriell produksjon sin læreplan har flere programfag. Undervisningen i disse programfagene er ofte delt mellom flere programfaglærere. Det er viktig at lærerne samarbeider om undervisningen, slik at elevene mottar lik informasjon om temaer, undervisningsopplegg og oppgaver. Like viktig er det at alle elevene får opplæring innen alle kompetansemålene i læreplanen. Derfor er det nødvendig at yrkesveiledningen som gis av den enkelte programfaglæreren er relativ lik til alle elever. I dette avsnittet støtter jeg meg på forskning, fagteori, rapporter og stortingsmeldinger om hvordan avdelingsleder kan lede og legge til rette for lærersamarbeid med fokus på programfaglærerne. Vivian Robinsons bok om elevsentrert skoleledelse viser til prosjekter og forskningsarbeid i flere land når det gjelder utdanningsledelse. I boka understrekes det at en skoleleder aldri har hatt større forventninger til sitt arbeid enn i dag. Det som kommer fram er at ledelseskvaliteten har stor påvirkning på elevens prestasjoner (Robinson, Guldahl & Mekki, 2014, s. 14-15). Hennes hovedbudskap etter forskning på skoleleder er som følger: «Jo mer ledere fokuserer sitt arbeid og sin læring på kjernevirksomheten, som handler om undervisning og læring, jo større påvirkning vil de ha på elevens læringsresultater» (Robinson et al., 2014, s. 25).

Ledelse i skole er komplekst, og derfor er det vanskelig å gjennomføre en ledelsesstil. En god praksis på ledelse kan være slik det beskrives i studien til Leithwood og Riehl fra boka *Ledelse i anerkjente skoler*: «Ledelsespraksis kan beskrives ved hjelp av noen grunnleggende kvaliteter som har verdi i nesten alle sammenhenger på tvers av organisasjonstyper og kontekster. Det omfatter å gi retning, bidra til personalutvikling og påvirke utvikling av organisasjonen» (Fuglestad & Møller, 2006, s. 34).

Sitatet som nevnes over kan ses i sammenheng med transformasjonsledelse; «[...] transformasjonsledere hjelper sine medarbeidere til å utvikle seg som ledere. Dette skjer gjennom støtte og veiledning og å skifte medarbeidernes fokus fra deres selvcentrerte motiver og over til et større fokus på felles mål» (Postholm, 2012, s. 67).

I boka *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling* understreker Emstad hvor viktig det er at lederen legger til rette og stimulerer til personlig utvikling hos sine medarbeidere, med det mål at de kan være med å løse utfordringer i organisasjonen. Målene må være knyttet til praksis i skolen, og være gjennomførbare. De må dessuten være akseptert blant de involverte. Transformasjonsledelse har som mål å bidra til utvikling gjennom alle nivåer i skolen (Postholm, 2012, s. 67-69).

Ofte er større videregående skoler bygget om som et hierarki: rektor på topp, deretter studierektor, så avdelingsleder og til slutt faglærer. Rektor og studierektor har ofte ansvar for den strategiske og operative ledelse ved skolen, samt for skolens faglige og pedagogiske utviklingsarbeid og læringsmiljø. Avdelingslederen har ansvar for å drive det daglige langsiktige pedagogiske og faglige utviklingsarbeid på avdelingen.

I denne oppgaven bruker jeg betegnelsen avdelingslederen, og han vil være synonym med betegnelsen skolelederen i dette kapittelet. Hargreaves og Fullan og Vivian Robison understreker i sine funn angående effektiv skoleledelse, at en leder som er nært knyttet til elevenes læringsutbytte og læreres læring, har den største positive effekten på elevprestasjoner» (Fullan, Quinn & Goveia, 2017, s. 181; Robinson et al., 2014). Melding til stortinget nr. 31 understreker at i et velfungerende profesjonsfelleskap utveksler lærere erfaringer, noe som kan gi god utnyttelse av kompetanse og være tidsbesparende.

Dette er med på å heve den enkelte lærers faglige og pedagogiske kompetanse, og er avgjørende for elevenes læring (Utdanningsdirektoratet, 2008, s. 42). Det samme nevnes og presiseres av Postholm og Rokkones. De sier at lærersamarbeid har betydning for hvordan lærerne utvikler seg (Postholm, 2012, s. 21). Bjørnsrud hevder i sin bok vedrørende mønsterplan i 1986, at lærersamarbeid er både uforpliktende og uformelt, men også strukturert og forpliktende. Hvis skolene har en kultur om lærersamarbeid, kan det være bedre muligheter for å organisere tilrettelegging av læring for elevene (Bjørnsrud, 2009, s. 38-39). Dette setter kompetansekrav til skolelederen. En skoleleder må ifølge Robinson ha kunnskap om hvordan elever lærer og hvordan undervisningen fremmer læringsutbytte i ulike klasserom (2014). Skoledelene avgjørelser må være basert på faglige pedagogiske begrunnelser, og ha fokus på å øke elevlæringsresultater. Dette må være forankret i verdigrunnlaget, styringsformen og det som uttrykkes i læreplanene (Fuglestad & Møller, 2006; Robinson et al., 2014).

Formelle ledere har ansvaret for å utvikle organisasjonen gjennom styringsformen og demokratiske prosesser. Derfor er det viktig at andre i organisasjonen er med i denne

utviklingen (Fuglestad & Møller, 2006, s. 81-90). En transformasjonsleder vil antageligvis ha mulighet til å lykkes med å inkludere personalet i utviklingen. Artikkelen til Anne Berit Emstad i boka til May Britt Postholm, trekker fram at den fremtidige lederen i skolen er en transformasjonsleder med gode relasjoner til både elever og lærere. Han er videre en endringsagent som hjelper lærere og elever til å være forberedt på fremtiden (Postholm, 2012, s. 75-76). Samtidig er det viktig at lederen går foran som et godt eksempel når det gjelder å realisere mål, slik at personalet ser og oppfatter at de blir ledet (Fuglestad & Møller, 2006). Halvor Bjørnsrud drøfter teamarbeid sett i lys av skolebasert kompetanseutvikling i boka *Den inkluderende fellesskolen* (2014). I boka refereres det til den danske avhandlingen til Lise Tingleff Nilsen, *Temasamarbeidets Dynamiske Stabilitet* (2012). Den danske folkeskole har temaarbeid som et av virkemidlene for å skape gode betingelser for lærernes læring, noe som skal gi best mulige forutsetninger for elevenes læreprosesser (Nielsen, 2012, s. 28). Den danske og norske skolen har mange likhetstrekk når det gjelder lærersamarbeid og man kan derfor dra paralleller fra forskningen i den danske skolen til den norske skolen. I Tingleff Nilsens ph.d kommer det fram at mye av teamarbeidet dreier seg om praktiske gjøremål i skolen, som for eksempel hvordan man kan organisere aktiviteter for elevene. Det studien understreker som et hovedpoeng, er hvordan teamarbeidet i skolen blir sett på som et «familiesamarbeid». Teamarbeidet preges av en familiekultur og det Tingleff Nilsen kaller et erfaringsbasert hierarki.

Det er den læreren som har lengst erfaring som automatisk er den person som bestemmer hva samarbeidet skal omhandle. Det er den samme personen som leder samarbeidet, og «[...], erfaringen verdsettes dermed som et særdeles vesentlig kriterier for ekspertise» (s. 220) I teamarbeidet skal det heller ikke bli løftet fram felles faglige refleksjoner som kan skape oppgjør i samarbeidet (Nielsen, 2012). Tingleff Nilsens funn viser også at teamsamarbeidet dreier seg mer om deltakerens individuelle behov og det kommer følgende fram fra informantene i studien: «[...], det veksles ord om sommerferie, skjønnlitteratur, biografier eller små dagligdagse opplevelser fra fritid og familieliv før teamarbeidet begynner» (s. 207). Selve teamarbeidet har fokus på enkelte hendelser som angår elever, bemerkninger om skolens ledelse, andre kollegaer og komplimenter om hverandre (Nielsen, 2012). I denne doktoravhandlingen konkluderes det med at lærersamarbeid ikke fungerer optimalt slik at det kommer til elevene til gode. Samarbeidet blir tidvis ineffektivt, og deltakerne i samarbeidet blir «bygget ned» av hverandre.

Ofte kan det være slik at lærerne ikke klarer å vurdere sin egen praksis, de har lav faglig kunnskap om hva som gir positive elevlæringsresultater og dessuten er det få standarder på hvordan man bedømmer god undervisning (Robinson et al., 2014, s. 100-105). Derfor er det som tidligere nevnt viktig at skolelederen har god faglig kompetanse som kan bidra til å skape gode resultater, og som Robinson skriver, det trengs dyktig ledelse for å hjelpe lærerne med å kople deres oppfatninger om egen undervisning (ressursbruk, planlagte aktiviteter, utprøvde tilnærminger og forklaring av konsepter) til undervisningens faktiske eller mulig innvirkning på spesifikke elevers læring» (Robinson et al., 2014, s. 107).

I boka *Lærerens læring og ledelse av profesjonsutvikling* sier Hagen og Nyen at lærerne i Norge har høy formell kompetanse og bruker mye tid på opplæring sett i forhold til andre yrkesgrupper. De sier også at lærerne ikke bruker mye tid på å stimulere egen læring i hverdagen (Postholm, 2012, s. 26). Artikkelen til Postholm og Rokknes støtter tankene til Vygotsky når det gjelder sosiokulturell læring, og Lempert-Shepells teori om at refleksjon er en sentral aktivitet når det gjelder læreprosessen gjennom utdanning av lærere (Postholm, 2012, s. 23). I studien til Bakkenes m.fl. i boka til Postholm og Rokknes, kommer det fram at læringsfremmende aktiviteter er å eksperimentere og reflektere over egen praksis og samarbeide med andre. Skolelederen må legge til rette for lærersamarbeid basert på faglige og pedagogiske begrunnelser, men samtidig sette krav til hva som gjøres i møtetiden, slik at det har en effekt for elevenes læring (Postholm, 2012, s. 30).

Skolen må legge til rette slik at lærerne har tilgang til relevant etter- og videreutdanning (Utdanningsdirektoratet, 2008, s. 39-42). Tidligere forskning viser at etter- og videreutdanningen må ha høy kvalitet både faglig og pedagogisk. Læring som læreren får burde foregå i tilknytning til lærerens praksis (Postholm, 2012, s. 28)

I følge Postholm og Rokknes finnes det egenlæring i den pedagogiske hverdagen som noe må medregnes i situasjonen. Samtidig må det planlegges fremover i tid slik at lærerne lærer av egne erfaringer, og dermed får et metablikk på undervisningen sin (Postholm, 2012, s. 42-45). Dette støttes opp av studien til James og McCormick i boka til Postholm og Rokknes, der følgende kommer fram; «[...], lærerne bør få mulighet til å planlegge, implementere og evaluere praksis basert på refleksjoner med utgangspunkt i undersøkelser av egen praksis» (Postholm, 2012, s. 29). Refleksjon er en betingelse og en undervisningssuksess for å kunne forbedre sin praksis, og konkrete refleksjoner over

egen praksis er sentralt for videreutvikling av undervisningen, (Helmke, Christiansen & Rasmussen, 2013, s. 253).

Skoler som har gode resultater kjennetegnes ofte av at lærere og ledere jobber sammen mot felles mål. Dette forutsetter at skolens ledelse har kompetanse om hva som gir god læring, hva lærersamarbeid betyr, hvordan vurderingsarbeid gjennomføres og hvordan god klasseledelse utøves (Utdanningsdirektoratet, 2008, s. 76).

Lærersamarbeidet kan ofte ha store variasjoner når det gjelder innhold, struktur og gjennomføring. Variasjoner forekommer mellom skolene eller innad på en skole. Grunnene til at det skjer innad på en skole kan skyldes størrelse på skolen, antall ansatte, skolekulturer, fagområder, og om det er en grunnskole eller en videregående skole. Ofte er lærerne i flere forskjellige samarbeidsmøter grunnet undervisningskompetanse og tilhørighet i avdeling, klasse og fagområde. Lærerens evne til å videreutvikle egen praksis, både alene og i fellesskap med kolleger, har betydning for elevenes læring. Lærerens kompetanse utvikles gjennom grunnutdanning, videreutdanning og gjennom utviklingsarbeid og kollegialt samarbeid på egen skole.

Det som betyr mest for elevens læring er lærerens kompetanse, og det som betyr nest mest er skoleledelsen (Utdanningsdirektoratet, 2017a, s. 26-27). Det er skoleledelsen som har ansvaret for å legge til rette slik at skolen blir en lærende organisasjon, og det er skoleledelsen som skal bidra til lærersamarbeid slik at elevene gis den opplæringen som kreves for å nå målene i læreplanene.

Dette kan ses i sammenheng med hva som skrives i stortingsmelding 28: «[...] ansattes samlede kompetanse mobiliseres gjennom faglig samarbeid og kontinuerlig utviklingsarbeid. I et kollegialt felles skap vil ulik fagkompetanse og spesialisering hos lærere være en styrke. Gode lærere er aktive bidragsyttere i et profesjonelt faglig fellesskap som utvikler skolen som en lærende organisasjon» (Utdanningsdirektoratet, 2016a, s. 68).

En av konklusjonene til Fullan og Hargreaves har likheter med melding til stortinget nr. 28. Fullan og Hargreaves hevder at lærere vil utvikle seg til det bedre hvis de jobber, planlegger og tar avgjørelser sammen med andre i organisasjonen. Det må settes av tid slik at lærerne får mulighet til å gjøre dette, og det må foreligge felles bestemte formål eller sakslister. (Hargreaves, Fullan & Sandengen, 2014, s. 159-163). Desimone skriver i boka til Postholm og Rokkones at det er lederens rolle å legge til rette for at det er tid og ressurser til lærersamarbeid. En leder skal også oppfordre sine medarbeidere til å jobbe

sammen mot felles visjon og mål (Postholm, 2012, s. 28-30). En av de andre konklusjonene til Fullan og Hargreaves, er at ledelse er en nøkkelfaktor i teamarbeid (2014, s. 159-163). I Meld. St. nr. 21 kommer det fram at et velfungerende profesjonsfelleskap er avgjørende for at læreren skal utvikle seg (2017a, s. 25-27). For å kunne få til dette felleskapet forutsetter det at ledelsen legger til rette for å skape det. Fuglestad og Møller skriver at det både er skolelederen og lærerens ansvar å skape gode rammebetingelser for elevdemokrati. Dette handler om legge til rette for gode strukturer, og at elevene skal kan delta i drøftinger, vurderinger og beslutninger (Fuglestad & Møller, 2006, s. 223). Like viktig er det at lederen legger til for lærerens læring med gode rammer og strukturer slik at lærerne kan drøfte, vurdere og beslutte sammen. Skal skolen fremme oppslutning om demokratiske verdier og en demokratisk styreform for elevene slik det beskrives i den overordnende delen (Regjeringen, 2017, s. 8-9), må lederen gjøre det i samme forhold med sitt personale.

3 Forskningsdesign og metode

Hvordan går jeg fram jeg for å besvare problemstillingen? Hvilke valg tar jeg og hvorfor gjør jeg disse valgene? I dette kapitlet redegjør jeg for hva jeg har gjort for å nå målene mine ved at jeg tar utgangspunkt i fagteori og tidligere forskning.

Temaet som er valgt er viktig for samfunnet, og det er et område jeg har relevant erfaring fra. Jeg har valgt ut forskning og fagteori jeg mener vil bidra til å besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene. Problemstillingen blir støttet av tre forskningsspørsmål, og ut fra disse spørsmålene springer de tre følgende temaene ut: yrkesveiledning, yrkesfaglig fordypning og lærersamarbeid. Disse tre temaene blir brukt som overskrifter for å skape en rød tråd gjennom oppgaven.

Med utgangspunktet i det teoretiske rammeverket (kunnskapsstatus) har jeg laget en intervjuguide. I intervjuguiden sorteres spørsmålene under hvert av de tre undertemaene; yrkesveiledning, yrkesfaglig fordypning og lærersamarbeida. Ved bruk av strategisk utvelgelse av informanter, intervjues seks avdelingsledere som er tilknyttet utdanningsområdet teknikk og industriell produksjon. Intervjuene av de seks informantene transkriberes. Deretter analyseres empirien ved å systematisere den under spørsmålene i intervjuguiden.

I dette kvalitative forskingsarbeidet har jeg valgt et deskriptivt design med fokus på den interaktive modellen til Maxwell (Maxwell, 2013). I tillegg har jeg brukt de syv fasene til Brinkmann og Kvale som underlag og planlegging av oppgaven (Kvale et al., 2015, s. 137).

Jeg støtter meg på faglitteratur, stortingsmeldinger, FAFO- og NOU- rapporter, lovverk, fylkeskommunale føringsdokumenter og tidligere forskning. Til å innhente empiri vil jeg benytte et semistrukturert livsverdenintervju (Kvale et al., 2015, s. 162-169). Hensikten er; «[...], å få tak i andre menneskers handlinger, meninger, tanker, kunnskap, følelser og opplevelser» (Nilssen, 2012, s. 30).

Fra jeg begynte å arbeide med oppgaven har jeg vært bevisst på at jeg skulle bruke intervju som innsamlingsmetode. Grunnen til at jeg valgte intervju som metode er at jeg ønsker å innhente informasjon direkte fra avdelingsledere om deres erfaringer vedrørende organisering av yrkesveiledning. Videre ville jeg få et innblikk i hverdagen til mennesker som jobber med utdanning og skoleledelse. I tillegg viser jeg til Brinkmann og Kvales drøftinger. De understreker at skal man bli fortrolig med det man forsker på, holder det ikke bare med det teoretiske rammeverket for å få gode svar.

Brinkmann og Kvale understreker følgende: « [...],(det er når) intervjueren oppholder seg i det miljøet der intervjuene skal foretas, blir man innført i den lokale sjargong, lokale rutiner og maktstruktur og de er med får en følelse av hva de intervjuede vil snakke om» (Kvale et al., 2015, s. 143). Jeg har selv rollen som avdelingsleder, og har i mange år jobbet med elever i utdanningsområdet teknikk og industriell produksjon. I tillegg har jeg flere års erfaring som fagarbeider med ansvar for lærlinger.

Før de planlagte intervjuene hadde jeg et prøveintervju. I prøveintervjuet kom det fram om jeg hadde planlagt riktig med tanke på intervjuguide, om jeg hadde holdt meg innenfor tidsrammen, om valgte praktiske løsninger fungerte, og om jeg gjorde en god jobb som lytter samtidig som jeg stilte de gode spørsmålene. Prøveintervjuet ble behandlet likt som de andre planlagte intervjuene. Dette interjuvet ga meg flere gode tips om hva jeg burde gjøre og ikke gjøre når de virkelige intervjuene skulle gjennomføres.

I intervjuene bruket jeg en intervjuguide som støtteark til samtalene. Til å lagre opptaket av intervjuet brukte jeg en telefon som hadde en ekstra mikrofon. Den ekstra mikrofonen gjorde at jeg fikk et bedre og tydeligere opptak av intervjuet. Ved å ha en mikrofon ble lydbildet bedre når jeg skulle lytte på opptaket for å transkribere i etterkant av intervjuet. Intervjuguiden hadde fokus på problemstillingen og de tre forskningsspørsmålene. Selv om det var laget en intervjuguide og målet var å følge denne, var det viktig at jeg var åpen og fleksibel dersom informantene forandret retning. Funnene mine ble analysert og sortert innunder de tre områdene som forskningsspørsmålene spenner over. Til slutt konkludert jeg med utgangspunkt i kunnskapsstatus og funnene mine.

Gjennom hele forskningsprosessen førte jeg en egen notatlogg. Jeg brukte den digitale notatblokken OneNote fordi den er lett tilgjengelig på mine digitale flater. Det ga meg mulighet til å skrive ned notater, lime inn tekster, sette inn bilder og lenker raskt og fortløpende.

3.1 Utvelgelse av informanter

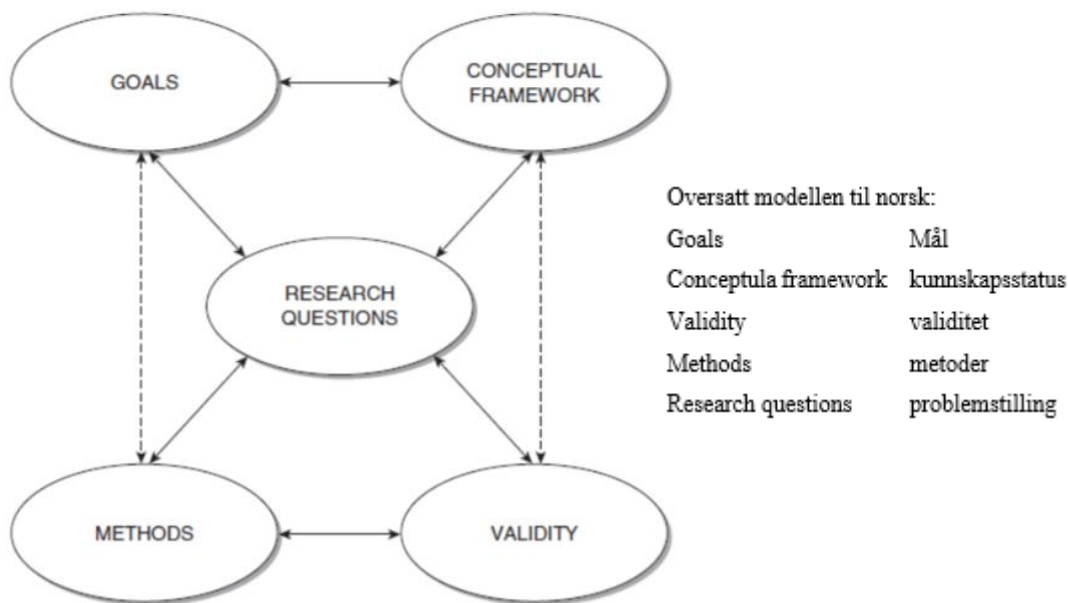
Etter flere år som faglærer innenfor teknikk og industriell produksjon, har jeg etablert et stort nettverk med andre yrkesfaglærere og avdelingsledere. Da jeg tok lærerutdanningen som yrkesfaglærer på universitet i Oslo, ble nettverket ytterligere utvidet. Flere av dem jeg studerte sammen med jobber på skoler i forskjellige fylker. Jeg har også vært del av et nasjonalt faglærernettverk innenfor fagbrevsområdet som jeg innehar. I dette faglærernettverket deltar det en eller flere fra bortimot samtlige av landets fylkeskommuner.

Ut fra nettverket mitt har jeg således valgt en utvelgelsesstrategi (De Nasjonale Forskningsetiske, 2010, s. 13), og plukket ut seks informanter som alle er avdelingsledere ved utdanningsområdet teknikk og industriell produksjon. Til grunn for utvelgelsen lå skolestørrelse, personalansvar, geografisk plassering, min relasjon til skolen og ansatte i avdelingen. Avdelingsledere er de lederne som er nærmest elevene og som har det pedagogiske og faglige ansvaret for dem. De har en inngående kunnskap om utdanningsområdet og hvordan organiseringen av skoleåret og timeplanen foregår, og hvordan faglærere kan bidra mest mulig hensiktsmessig på avdelingen. Dessuten har de det økonomiske ansvaret for avdelingen.

Da jeg hadde foretatt en kriteriebasert strategisk utvelgelse av avdelingslederne jeg ønsket å intervju, tok jeg kontakt med hver enkelt på telefon og presenterte meg. Jeg opplyste om hvilken relasjon jeg hadde til utdanningsområdet og hvem jeg kjente på avdelingen. Det å nevne de jeg kjente på avdelingen var en god løsning for å «bryte isen», og avdelingslederen fikk en umiddelbar relasjon til meg. Telefonsamtalen hadde til hensikt å informere om oppgaven min og hvorfor jeg tok kontakt, men samtaleemnet ble fort snudd om til felles kjente og annet som omhandlet skole. Da telefonsamtalen var avsluttet og de takket ja til et intervju, sendte jeg en kalenderinvitasjon på epost med informasjon og hensikt med oppgaven. Noen dager før intervjuet skulle gjennomføres sendte jeg en epost som påminnelse. På intervjudagen ringte jeg direkte for å høre om intervjuet kunne gå som planlagt, og om intervjuobjektene var mentalt forberedt på det som skulle skje. Avdelingene de leder er relativt like store og samtlige har personalansvar på 15-22 stykker. Skolene som avdelingene er tilknyttet til, ligger i fire forskjellige fylker.

3.2 Forskningsdesign

Jeg har valgt et deskriptivt design basert på den interaktive modellen til Maxwell (2013, s. 5), se figur 1. Designet er konkret og gir meg en god oversikt og struktur for hvordan man går fram for å skrive en oppgave. Maxwell beskriver at komponentene i et godt design skal fungere sømløst sammen selv om komponentene er i konstant bevegelse. Dette skyldes at forskningen innenfor kvalitativ metode ofte kan forandre «retning» (Maxwell, 2013, s. 4). I dette avsnittet beskriver jeg komponentene i designet basert på Maxwells refleksjoner. For å forstå modellen til Maxwell har jeg valgt oversette denne til norsk.



Figur 1 (Maxwell, 2013, s. 5)

Jeg bruker også litteratur om vitenskapsteori fra Brinkmann og Kvale, Sigmund Grønmo og Vivi Nilssen. Oppgavens mål er å erverve større forståelse innenfor problemstillingsområdet. Oppgaven vil ikke ha fokus på om elevene velger riktig utdanningsvei, men på avdelingsleders refleksjoner og organisering. Jeg ønsker også å belyse hvilke tiltak, prosesser og aktiviteter som gjøres av avdelingslederen når det gjelder yrkesveiledning. Det er viktig å påpeke at et sentralt mål med oppgaven er å innhente kunnskap for å gjennomføre en forskingsstudie.

Teoretisk rammeverk, i denne oppgaven kalt kunnskapsstatus, definerer hva det finnes av tidligere forskning innenfor temaet. Fagteori, dokumenter, lover og forskrifter, litteratur og personlig erfaringer vil være med å definere kunnskapsstatus. Ofte kan kunnskapsstatus definere eller forandre problemstillingen og forskningsspørsmålene underveis i oppgaven. Det er innenfor denne komponenten at det utvikles hypoteser basert på litteratur, teori og personlig erfaring. Den innsamlede empirien skal ses i sammenheng med kunnskapsstatus. Samtidig bør man gå utenfor kunnskapsstatus hvis funnene forteller at det er nødvendig, noe Vivi Nilssen drøfter i boka *Ledelse i skole* fra 2012:

I kvalitative forskninger er det forskningsdeltakernes perspektiv du som forsker søker å få tak i. At den teorien du har som rammeverk ikke nødvendigvis er den teorien du bruker når du tolker resultatet av analysen (tolker funnene) er en naturlig konsekvens av at du som forsker ikke nødvendigvis forstår verden på samme måte som forskningsdeltakerne (Nilssen, 2012, s. 67).

Det er viktig å påpeke at Maxwell understreker at kunnskapsstatus er tentativt og utvikles samtidig som oppgaven blir gjort (Maxwell, 2013, s. 39-40). Gjennom kunnskapsstatus vil man etablere spørsmål til intervjuguiden. Derfor er kunnskapsstatus en viktig komponent, noe som også deles av Vivi Nilsen: «[...], det bestemmer også hva vi ikke ser, ikke spør om eller ikke bryr oss om» (Nilssen, 2012, s. 63).

Formålet med problemstillingen og forskningsspørsmålene er å utvikle kunnskap om tema. Problemstillingen er det som holder alle komponentene sammen, og som hele tiden skal være med på å bestemme «veien» når man jobber med de andre komponentene.

Problemstillingen og forskningsspørsmålene skal gå som en rød tråd sammen med spørsmålene som stilles i intervjuet. Samtidig skal spørsmålene være så gode at jeg får verdifulle svar (Grønmo, 2016, s. 73).

Metoder, strategier og valg for innhenting av empiri vil avgjøre hvordan jeg kan besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene. Velges feil metode for innhenting, kan det påvirke validiteten til empirien. Det handler om å velge den metoden som er best egnet i forhold til det konkrete forskningsarbeidet. Metoden jeg har valgt å bruke er et deduktivt opplegg der jeg går fra kunnskapsstatus til empiri. Ved å bruke dette opplegget vil jeg avkrefte eller bekrefte kunnskapsstatus. For å innhente empiri bruker jeg et semistrukturert livsverdenintervju der formålet er å hente ut fortolkninger fra informanten om problemstillingen (Kvale et al., 2015, s. 22).

Siste komponent i modellen er validitet. Dette beskrives som reliabilitet, gyldighet og kvalitet ovenfor valgte metoder, problemstilling/forskningsspørsmålene og resultatene av empirien. Reliabiliteten er påliteligheten av oppgaven, og Grønmo sier at: «[...] får vi identiske data dersom vi bruker det samme undersøkelsesopplegget ved ulike innsamlinger av data om de samme fenomenene» (Grønmo, 2016, s. 241), er reliabiliteten høy. Hvis andre forskere bruker samme problemstilling med lik empiri og får like resultater som tidligere utførte studier, er reliabiliteten høy. Likevel er det nesten umulig å gjennomføre en identisk forskningsprosess fordi andre forskere har en annen tilnærming til tema, kunnskapsstatus og hvilke briller man ser på empirien med (Nilssen, 2012, s. 141-142). For å definere kvaliteten på oppgaven, må den ses i forhold til hvilken empiri som samles inn og dessuten til problemstillingen. Empirien må være så nær tidligere relevant forskning som mulig, slik at kvaliteten blir høy. Utvelgelsen av informanter og hvordan man behandler disse avgjør om det blir lav eller høy kvaliteten på oppgaven (Grønmo, 2016). Derfor velges det informanter som i størst mulig grad kan bidra til å besvare problemstillingen og dens forankring i forskningsspørsmålene. For å definere

ordet validitet må det ses i sammenheng med gyldighet og reliabilitet, og beskrives slik Grønmo gjør: « (validitet) [...], er et uttrykk for hvor godt det faktiske datainnsamlingen svarer til forskerens intensjoner med undersøkelsesopplegget og datainnsamlingen» (Grønmo, 2016, s. 241).

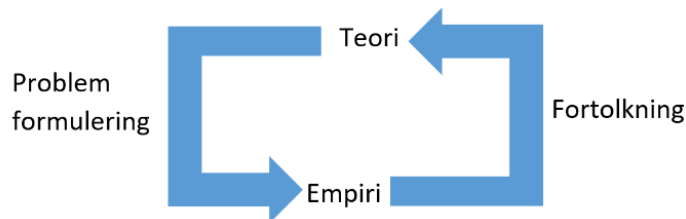
I fagteorien bruker man flere begreper som definerer validitet, for eksempel reliabilitet, gyldighet og kvalitet. Flere bøker definerer begrepene på ulike måter, men i denne oppgaven vil jeg forholde meg til validitet som et uttrykk som dekker alle disse begrepene.

Hvis man studerer modellen (figur 1) slik Maxwell gjør (2013, s. 4-5), vil man kunne se at den deles inn i to trekanter med spissen av trekantene rettet mot problemstillingen slik at det blir en øvre og en nedre del. Oppstarten av oppgaven vil være i den øverste delen der kunnskapsstatus og mål vil være med på å bestemme problemstillingen. Målet er å gjennomføre en studie, få kompetanse i å forske og erverve ny kunnskap om tema. Mål og kunnskapsstatus vil utvikle seg samtidig som oppgaven gjennomføres, og en konsekvens kan være at problemstillingen påvirkes fordi forskningen består av en pendling fram og tilbake mellom teori og empiri slik Grønmo beskriver i sin modell, se figur 2, side 37.

Innledningsvis i kapittelet beskriver jeg hvorfor jeg valgt et deskriptivt design, og i tråd med Grønmo (2016) kan det betegnes som et deduktivt opplegg. Den nedre trekanten i Maxvells modell vil ha mest fokus idet svarene og funnene kommer fram og deretter analyseres. Det er her man kan avgjøre om det er høy eller lav validitet på oppgaven. Samtidig som modellen deles opp i to deler, henger disse sammen i en del. Målet blir påvirket av hvilke metoder som velges for å besvare problemstillingen, og validiteten blir påvirket av hvilken kunnskapsstatus som velges. I tillegg må målet i seg selv føre til resultater som er troverdige for dem som leser oppgaven. I midten av modellen står problemstillingen fordi den skal være i fokus gjennom hele oppgaven. Mister man dette fokuset vil det bli vanskelig å gjøre gode valg innenfor designet, noe som igjen påvirker hele oppgaven (Maxwell, 2013). Jeg har valgt å ha en beskrivende problemstilling siden dette henger sammen med metoden jeg bruker for å innhente empiri. Det at informantene skal beskrive valg de gjør for at elevene skal få yrkesveiledning, spiller i tillegg inn.

3.3 Metode

Metode beskrives som en planmessig framgangsmåte for å nå bestemte mål, og det gjøres gjennom kunnskap om bestemte fenomener som igjen er nødvendige for å utvikle teoretisk forståelse av denne kunnskapen (Grønmo, 2016). I dette avsnittet vil jeg vise en framgangsmåte for hvordan jeg går fram for å innhente informasjon slik at jeg kan etablere pålitelig kunnskap og holdbare teorier når det gjelder problemstillingen (Grønmo, 2016, s. 121-132).



Figur 2 (Grønmo, 2016, s. 50)

Utgangspunktet for min forskningsmetode er slik figur 2 over viser. Som tidligere nevnt utgjør de syv fasene til Brinkmann og Kvale en stor del av metodedelen (Kvale et al., 2015). I min oppgave er forskningsspørsmål og problemstilling det samme som problemformuleringen i figur 2. Gjennom teori og problemformuleringen vil jeg danne meg hypoteser. Teorien i figur 2 er i min oppgave definert som kunnskapsstatus. Dette beskrives i forskningsdesignet som man finner igjen i kapittel to. Når empirien er innhentet gjennom et semistrukturert livsverdenintervju, vil jeg fortolke, kode og analysere empirien. Etter fortolkning av funnene skal dette i teorien gi svar på problemformuleringen og hypoteser.

Som skrevet tidligere, bruker jeg en kvalitativ metode for innhenting av empiri, og målet er å innhente handlinger, tanker, erfaringer og meninger hos informantene.

Vivi Nilssen skriver at i kvalitativ forskning er forskeren det viktigste instrumentet. Det vil si at forskeren innenheter empirien, analyserer empirien og selv velger ut kunnskapsstatus (Nilssen, 2012, s. 29). Altså bestemmer forskeren hvilke og hvor mange informanter som skal velges. Hvem som velges ut vil ha stor innvirkning på oppgaven; velges det noen som har liten kunnskap om tema, vil det påvirke funnene. Det samme vil gjelde med tanke på utvelgelse av empirien; forskeren kan velge ut den empirien som passer forskeren best. Alle disse valgene vil påvirke oppgavens innhold. Det er derfor viktig at forskeren hele tiden er bevisst på validiteten til problemstillingen i forhold til valgene som tas. Vivi Nilssen skriver at det i kvalitativ forskning ikke er noen fast

oppskrift eller struktur (Nilssen, 2012). Dette støttes av Brinkmann og Kvale; «Det tillates at forskeren tilpasser seg forskningsprosessen etter hvert som den skrider fram» (Kvale et al., 2015, s. 108-110).

En av ulempene med et semistrukturert intervju, er at de sjelden foregår i normale settinger. Andre ulemper er at forskerens nærvær kan påvirke svarene, og at ikke alle som blir intervjuet er like erfarne når det gjelder å dele og reflektere over egen praksis. Som intervjuer må jeg være i stand til å tolke både det som blir sagt, og det som blir formidlet gjennom kroppsspråk. Det kan være alt fra hvordan informanten sitter, hans håndbevegelser, forandringer i stemmen og øyekontakt. Man må være lydhør og nysgjerrig både for det som sies og det som ikke sies (Kvale et al., 2015, s. 125-127).

Like viktig er atferden og kroppsspråket til forskeren. Sitteposisjon, ansiktuttrykk, hvordan armene er plassert, hvordan kroppen reagerer på omgivelsene og hans reaksjon på svar, er noe av det forskeren må være bevisst på.

Grønmo påpeker at de som blir intervjuet kan bli påvirket av forskeren slik at de forandrer atferd, noe som kalles kontrolleffekt (Grønmo, 2016, s. 390).

Vivi Nilsen skriver flere steder i boka *Analyse i kvalitative studier* (2012), at kontrolleffekten har stor betydning i forhold til relasjonen mellom intervjuer og informant når det gjelder å oppnå relevante svar. Jeg må opparbeide meg en god relasjon til informantene, fordi det er gjennom samspillet mellom forskeren og deltakeren at empirien blir konstruert. I boka til Nilsen (2012) blir det referert til Creswells forutsetninger vedrørende kvalitativ forskning. Der kommer det fram at det eksisterer mange virkeligheter. Virkeligheten er stadig i forandring og blir konstruert av den enkelte som er med i forskningssituasjonen. En av de andre forutsetningene som kommer fram er forholdet mellom forsker og informant, dette kan kalles det verdiladede aspektet ved oppgaven. Med det menes hvordan forskeren skaper mening i datamaterialet med sin bakgrunn, erfaringer, kunnskap og sitt teoretiske rammeverk (Nilssen, 2012, s. 25-26).

Disse forutsetningene støttes av Sigmund Grønmo, der han skriver at som forsker må man passe på at ens erfaring og sosiale bakgrunn ikke påvirker resultatene som studeres, det vi kaller refleksivitet (Grønmo, 2016, s. 21). Men det er vanskelig å komme utenom, fordi som forsker vil man i større eller mindre grad påvirke intervjusituasjonen (Nilssen, 2012). Dette er også noen av de grunnleggende prinsippene for forskning og som det refereres videre til hos Grønmo; «[...] (det), er viktig at samfunnsforskere hele tiden er åpne for både kritikk og selvkritikk, og at de legger vekt på både egne og andre motforestillinger for å vurdere og revurdere sine egne forestillinger om sannhet» (Grønmo, 2016, s. 30).

3.4 Intervjudesign

Jeg bruker de syv fasene til Brinkmann og Kvale (2015) som et grunnlag for intervjudesignet. Fasene hjelper meg til å systematisere handlingsplanen min før, gjennom og etter intervjuene. Dette designet blir også en del av hele oppgaven fordi fasene som beskrives under berører kapitlene i oppgaven.

Fase en: Denne fasen starter før man begynner planleggingen av intervjuet. Ved oppstart framkommer dette som innledning, kapittel en og kapittel to i oppgaven. Jeg henviser til hvorfor, hva og hvordan i tråd med Brinkmann og Kvale (2015, s. 140). *Hvorfor* (innledningen) handler om å klargjøre mål med oppgaven, *hva* (kapittel en) er forkunnskaper om tema og det som skal undersøkes og *hvordan* (kapittel to) er innhenting av kunnskap om ulike teorier og hvilke man skal benytte til kunnskapen man ønsker: «De tematiske spørsmålene «hva» og «hvordan» må besvares før man kan stille spørsmålet «hvorfor»» (Kvale et al., 2015, s. 140).

Her kommer også formålet med oppgaven inn. Det må reflekteres rundt om at det er en forbedring for samfunnet eller forskeren. Fra teorien, altså kunnskapsstatus, dannes spørsmålene som inngår i intervjuguiden.

Fase to: Planlegging av intervjuene og en strategisk utvelgelse av informantene er beskrevet i fremgangsmetoden tidligere i denne oppgaven. Samtidig er det viktig å tenke på hvilke konsekvenser informantene kan bli utsatt for, ved å delta i oppgaven. I tillegg skal det være tydelig informasjon til informantene om oppgavens formål. Se vedlegg i kapittel 8 angående informasjon til informantene. Brinkmann og Kvale anbefaler at antallet informanter vanligvis bør ligge på rundt 15 +/- 10. Dette antallet kan skyldes en kombinasjon av hvor mye tid og ressurser som er tilgjengelig for undersøkelsen (Kvale et al., 2015, s. 148). Jeg har valgt ut seks informanter til oppgaven. Dette mener jeg skal være representativt for å gi svar på problemstillingen.

Fase tre: I selve intervjuet blir det brukt en intervjuguide. Intervjuene skal vare ca. 45 minutter og blir tatt opp på en mobiltelefon. Her må jeg ha god evne til å stille spørsmål samtidig som jeg er en god lytter med tanke på oppfølgingsspørsmål. Brinkmann og Kvale drøfter ved selve utførelsen av intervjuet at det må være en varierende spørsmålsstil (2015, s. 160-162). Blir spørsmålene konsekvent stilt i en type stil, vil det ofte resultere i en spesifikk svarstil, derfor er variasjon av spørsmålene i intervjuguiden viktig.

Jeg må følge med på hvordan informanten oppfører seg, om han er utilpass eller ønsker å ta en pause. Strukturen i intervjuet vil nok være forskjellig fra informant til informant

fordi jeg ønsker å skape en fleksibel tilnæringsmåte, men likevel med utgangspunkt i intervjuguiden. I forkant av intervjuet og i møte med informanten bruker jeg tid på å opplyse om konfidensialitet og konsekvenser, noe som Brinkmann og Kvale understreker: «Jeg definerer situasjonen for intervjupersonen, forteller litt om formålet med intervjuet, hva lydopptakeren skal brukes til osv., og spør om intervjupersonen har noen spørsmål før intervjuet» (Kvale et al., 2015, s. 160).

Kvaliteten på intervjuet og materialet som kommer fram er i stor grad avhengig av mine kommunikasjonsferdigheter. I avsnitt 3.1 kommer det fram hvordan jeg har fått kontakt, min tillit og relasjon til informantene. Nilssen skriver følgende vedrørende dette: «[...] en tillitsfull og respektfull atmosfære er en forutsetning for å få forskningsdeltakernes til å åpne seg og fortelle, gi oss fyldig informasjon» (Nilssen, 2012, s. 30).

Men samtidig sies det at jo mer spontant intervjuet foregår, jo mer levende og uventede funn vil man få fra de intervjuede. Brinkmann og Kvale hevder at det er i en godt strukturert intervjusituasjon man har størst sannsynlighet til å finne de konkrete svarene man ønsker slik at arbeidet med ved transkriberingen vedrørende begreper blir enklere (Kvale et al., 2015, s. 165-169).

Fase fire: I denne fasen transkriberes intervjumaterialet. Har det vært et godt intervju burde det komme fram gode funn som gir ny eller utvidet kunnskap om tema i problemstillingen (Kvale et al., 2015, s. 46). Dette er en tidkrevende oppgave og det er derfor viktig at det settes av tid til dette. En time med opptak kan ta fra fire til seks timer å transkribere. Gjennom transkriberingen kommer det ofte fram nye tanker rundt forskningen. Det beste er å transkribere så raskt som mulig etter intervjuet (Nilssen, 2012, s. 47). Jeg vil ikke bruke noen form for digitale hjelpemidler eller få andre til å transkribere mine opptak. Gjennom den manuelle oppgaven kan jeg oppdage svar og få funn som støtter min forskning og som jeg ikke får med meg under selve intervjuet.

Det er flere etiske sider ved å transkribere intervjuene. For det første handler det om å være lojal til intervjuet. For det andre er transkriberingen veldig statisk mens en samtale er det stikk motsatte, den er dynamisk. Man får ikke med ansiktuttrykk, bevegelser og annet på et opptak. I transkriberingen passer jeg å få fram alle pauser, informantens uttrykk og få fram setninger/ ord som har mer/ mindre trykk enn andre (Nilssen, 2012, s. 49). Denne fasen settes i system og det vil utgjøre kapittel fire i denne oppgaven.

Fase fem: I denne fasen ser jeg på empirien og analyserer alle intervjuene. Analysen av empirien avhenger av at jeg har effektive og gode spørsmål. Grønmo understreker at informasjonen vi får eller finner hos en kilde ikke uten videre er det samme som data,

men danner grunnlag for data. Informasjonen må systematiseres, bearbejdes, og registreres med sikte på bestemte analyser (Grønmo, 2016, s. 173-178). Vivi Nilssen (2012) skriver at det er viktig å skille mellom funn og mening i funnene. Ved analysen av informasjonen kan det ofte forekomme at man forandrer problemstillingen eller forskningsspørsmålene. I analysen må jeg være bevisst på etikken i funnene jeg gjør og hvordan disse fortolkes. Gir jeg en feil fortolking av funn kan det gå utover de etiske retningslinjene til informantene. Feil fortolking kan ofte være et resultat av forskerens forståelse eller hans begrensede kunnskap av det som kommer fram.

Analysen blir gjort på grunnlag av det man forstår. Nilssen drøfter forskernes forståelse ved å vise til eksempel i sin ph.d-studie. Der det kommer det fram at hun blir svært overrasket over at funnene ikke svarer til hennes forståelse. Videre i avsnittet løfter hun fram hermeneutikk og dens betydning når det gjelder uttrykk, tolkning og oversettelse (2012, s. 68-72).

En del av den praktiske analysen gjøres ved at jeg setter opp en tabell, se figur 3 under. Tabellen blir delt opp etter intervjuguiden med spørsmålene i en kolonne. Deretter settes informantene i rader. Ved å gjøre dette vil jeg kunne se om det er mulig å generalisere funnene mine. Dette gjør også min oppgave enklere når analysen skal gjøres. Tabellen under viser hvordan dette blir satt i system:

Informanter	Informant 1	Informant 2	Informant 3	Informant 4
Spørsmål intervjuguide				
Spørsmål 1	Svar	Svar	Svar	Svar
Spørsmål 2	Svar	Svar	Svar	Svar
Spørsmål 3	Svar	Svar	Svar	Svar
Spørsmål 4	Svar	Svar	Svar	Svar

↑ Kolonne låst
 ↓
 Radene kan rulleres mot kolonne 1

Figur 3 Utklipp fra Excel program

Kolonne en blir låst og radene med informantene kan rulleres mot spørsmålsskolonnen slik at det blir enklere for meg å få oversikt over hva hver enkelt informant har svart i forhold til spørsmålene. Jeg benytter Excel til denne tabellen. Analysen av funnene mine blir drøftet i kapittel fem.

Fase seks: I denne fasen er det verifisering som skal undersøkes, det vil si at intervjufunnene testes mot det som var planlagt. Jeg vil samtidig få undersøkt funnernes validitet (Kvale et al., 2015): «Validiteten er et uttrykk for hvor godt det faktiske datamaterialet svarer til forskerens intensjoner med undersøkelsesopplegget og datainnsamlingen» (Grønmo, 2016, s. 241).

Denne fasen har mange likheter med forrige fase. Her må jeg ta et detaljert overblikk på alle funnene mine og se om de kan generaliseres. Denne fasen kommer fram i kapittel fem, her drøfter jeg empirien gjennom kunnskapsstatusen. I tillegg vil jeg i kapittel seks komme fram til noen sentrale funn sett i lys av drøftingen.

Fase sju: I den siste fasen vil jeg vurdere om intervjuene overholder de vitenskapelige kriteriene og tar hensyn til de etiske sidene. Tilslutt må jeg sikre at oppgaven er lesbar. Samtidig som jeg har tar et overblikk på intervjuene, vil jeg gå gjennom hele oppgaven for å se om at det er en «rød tråd» fra start til slutt (Kvale et al., 2015 s. 302).

3.5 Forskerrollen

Min rolle som forsker har stor betydning og innvirkning på oppgaven. Vivi Nilsen (2012) skriver at i kvalitativ forskning er det forskeren som er det viktigste instrumentet. Brinkmann og Kvale (2015) skriver at rollen er avgjørende i forhold til vitenskapelig kunnskap og de estiske beslutningene. Dette kommer også fram i retningslinjene til NESH (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora) idet det understrekes at det «[...], må stilles høye krav og analytiske perspektiver, slik at forskning i minst mulig grad preges av forutinntatte oppfatninger og ubevisste vurderinger som gjøres i forskningen» (Kalleberg, 2006, s. 9).

Grunnlaget for oppgaven blir skapt av de rollene jeg har om menneske, forsker, fagperson, akademiker, arbeidstaker og familiefar. Derfor må jeg som forsker gjøre bevisste valg, være tro mot litteraturen og tidligere forskning, ha god struktur fra første bokstav skrives og til siste punktum settes i oppgaven. Til slutt må jeg være kritisk til mine fortolkninger og min forskerrolle. Dette kan ses i sammenheng med følgende sitatet fra Sigmund Grønmo der han understreker at: «[...], det er viktig at samfunnsforskerne hele tiden er åpne for både kritikk og selvkritikk, og at de legger vekt på både egne og andres motforestillinger for å vurdere og revurdere sine egne forstillinger om sannhet» (Grønmo, 2016, s. 30).

Brinkmann og Kvale beskriver at forskerens rolle ved intervjuet bør være forbundet med moralsk integritet, empati, fortrolighet innenfor verdi og etikk, og at dette settes opp mot forskernes profesjonalitet, kunnskap, erfaring, ærlighet og rettferdighet. Det betyr at man ikke rapporterer og fortolker alt ut i fra informantenes tanker og perspektiver, men at forskeren blir en av «de innfødte» (Kvale et al., 2015). Når intervju brukes som metode for innhenting av fortolkninger, erfaringer og refleksjoner, er forskerens integritet en

avgjørende faktor (2015): «Fordi intervjueren er selv det viktigste redskapet til innhenting av kunnskap» (Kvale et al., 2015, s. 108).

Skal jeg gå utenfor forskningsetiske retningslinjer og kun skrive ut fra min forståelse og min tidligere erfaring, vil ikke oppgaven være valid og troverdig for leseren. Men det er med grunnlag i min tidligere erfaring som menneske, fagarbeider, faglærer og skoleleder at ideen til oppgaven har kommet fram. Ut fra ideen blir forskningsdesignet laget (se kapittel 3.0) og rollen som forsker kommer tydeliggjøres. Selv om man har flere gode modeller på oppgaveskriving, finnes det svært få bruksanvisninger som beskriver helt ned på detaljnivå hvordan en masteravhandling skal gjennomføres fra start til slutt. Derfor settes det store krav til etikk, validitet i rollen man trer inn i som forsker.

Det er mange aspekter man må tenke på som forsker. Allerede ved oppstart og ved utvikling av ideen til forskningen må det være en tydelig sammenheng til temaet som det skal forskes på. Det bør være et realistisk tema, det må tilføre noe nytt innenfor området og det må til hensikt å forbedre forholdene i samfunnet eller for forskeren. Til slutt i oppgaven må forskeren konkludere og vurdere funnene i forhold til problemstilling, kunnskapstatus, vitenskapelig metode og forskingsdesign.

4. Empiri i svarene til avdelingslederne

I dette kapittelet vil jeg legge fram mine funn fra intervjuene. Funnene blir organisert etter de tre områdene som trer fram av forskningsspørsmålene, og som en konsekvens av dette blir kapittelet delt opp i tre deler. Denne strukturen blir også brukt i kapitlene 2, 4, 5 og 6. I oppgaven har jeg intervjuet 6 avdelingsledere. For å anonymisere personene som ble intervjuet blir de navngitt som avdelingsleder 1 – 6 og alle vil omtales kjønnsnøytralt. Jeg vil bruke «han» om alle informantene 1 – 6. Som nevnt tidligere er skolelederen synonymt med avdelingslederen. Intervjuguiden er delt opp med utgangspunkt i de tre forskningsspørsmålene og spørsmålene som er knyttet til hvert område er fra kunnskapsstatus. Det blir naturlig å reflektere rundt funnene mine fra intervjuguiden. Jeg vil først komme med en kort beskrivelse av avdelingslederne. Deretter kommer det fram hvordan avdelingslederne reflekterer rundt yrkesveiledning og frafall i egen skole på et generelt grunnlag. Til slutt legger jeg fram funn innunder de forskjellige områdene som forskningsspørsmålene dekker.

Jeg vil også bruke enkelte sitater og konklusjoner fra intervjuene. Der det er naturlig vil direkte sitater fra avdelingslederne bli brukt til å belyse tema. Sitatene vil være markert med kursiv skrift og innrykk. Noen av sitatene, fag, områder, navn og annet har blitt forandret på for å bevare anonymiteten til informantene, men ikke så mye at det tar vekk den meningsfulle delen de beskriver.

Avdelingsledernes bakgrunn har mange likehetstrekk. Flere av har erfaring fra privat virksomhet og fagbrev innen utdanningsområdet teknikk og industriell produksjon. Fra den akademiske utdanningen er det bare to stykker som har høyere utdanning enn bachelor eller fagskole. En har gjennomført «rektorskolen» og en annen er snart ferdig med en mastergrad i ledelse. Som skoleledere har informantene varierende erfaring. Erfaringen strekker seg fra 1 år til 15 år som avdelingsleder innen utdanningsområdet teknikk og industriell produksjon. Tre av seks har jobbet som faglærer på den samme skolen som de er leder på nå. To kommer som skoleledere fra andre skoler, en av disse har også erfaring som skoleleder fra studieforbereende område og en kommer som leder rett fra industrien.

Alle avdelingslederne har personalansvar, men det er to stykker som leder mer enn et yrkesfaglig utdanningsprogram og de har i tillegg personalansvar for disse. Det er bare to av avdelingslederne som har sitt kontor i umiddelbar nærhet til sitt personale.

De andre avdelingslederne har kontoret sitt lengre unna personalet. De har kontor i andre bygg, forskjellige etasjer og én deler kontor med andre avdelingsledere. De fleste skolebyggene er før 2000-tallet, en skole er nybygget og en annen skole får nytt skolebygg neste skoleår. Det kommer fram at avdelingslederne har tilnærmet like arbeidsoppgaver, og alle har som målsetting at samtlige elever skal fullføre og bestå utdanningen.

Intervjuene ble startet med et bredt spørsmål. Hensikten var å pense intervjuobjektene inn på tema og få til en refleksjon rundt yrkesveiledning. Selv om jeg hadde informert informantene om tema før selve intervjuet tok til, opplevde jeg at flere av informantene ikke hadde forberedt seg i særlig grad. Jeg åpnet med følgende spørsmål; «Tror du at yrkesveiledning på din avdeling påvirker frafallutfordringen i den videregående skole? Positiv/ negativt». Svarene jeg fikk var varierende og jeg tror at flere av intervjuobjektene ikke hadde reflektert rundt dette temaet på forhånd.

Avdelingsleder nr. 1 reflekterte rundt faglærerens rolle og konkluderte med at dette er den viktigste rollen:

Helt klart. Først og fremst bruker vi yrkesfaglig fordypning som yrkesveiledning, hovedkanalen som yrkesveiledning. Det er yrkesfaglig fordypning lærerne som har den viktigste rollen her. Man kommer ikke utenom at det er læren som er knutepunktet.

Avdelingsleder nr. 2 svarte som følger:

Det er jeg veldig usikker på. Men det må jeg nesten måle for å si det sånn. Det har jeg ikke gjort. Men jeg ville tro det at det har det.

Når jeg stilte spørsmålet til avdelingsleder nr. 3, opplevde jeg at han unngikk spørsmålet, men til slutt svarte han dette:

Det som jeg tenker på når jeg tenker på yrkesveiledningen vår, så er det hvor praksisnært kan vi få verkstedene våre. Og hvor praksisnært kan vi få lærerne våre til å tenke. Hvordan kan vi få dem til å agere på noenlunde samme måte som elevene vil møte når de skal ut i arbeidslivet. Det er en del av det.

Det var flere likhetstrekk mellom avdelingsleder nr. 1 og nr. 3. Begge mente at det var programfaglæreren som jobbet mest med dette.

Avdelingsleder nr. 4 hadde en annen tilnærming til dette, men samtidig var han i samme kategori som avdelingsleder nr. 3:

Det er nok ikke noe jeg tenker mye på. Men vi som skole ønsker jo at fleste mulig ikke bryter av, og at vi har gitt mest mulig riktig undervisning. At yrkesveiledning kan være et godt virkemiddel tror jeg, men det er ikke noe bevisst fra mine handlinger.

Avdelingsleder nr. 5 svarte følgende

Er litt usikker på dette. Men tror det vi gjør som en hel pakke påvirker frafallsutfordringen mye. Det har også mye å si på mine lærere.

Avdelingsleder nr. 6 hadde et annet syn på sammenhengen mellom frafallsutfordringen og yrkesveiledningen. I samtale med han kom det fram at de stod sammen som en avdeling som veiledet elevene videre i felleskap.

Om det er har direktiv innvirkning, jeg håper jo at de elevene som er hos oss har valgt riktig, at de ser muligheter og hvis de ser mulighet og valgt riktig som jeg kan veilede og hjelp som de kommer ditt de ønsker. Men om det har direktiv innvirkning med det vi fysisk vi gjør på frafall, for frafall det kan være etter de har forlatt oss, altså i læretid. Det vet jeg ikke skal jeg være helt ærlig på.

4.1 Yrkesveiledning

I dette avsnittet vil jeg kort beskrive hver enkelt avdelingsleders uttalelser når det gjelder yrkesveiledning. Strukturen vil være lik som det er i starten av kapittel 4.0 og jeg vil bruke enkelte sitater og konklusjoner fra intervjuene i teksten. Her vil også noen av sitatene, fag, områder, navn og annet bli forandret på. Dette gjør for å bevare anonymiteten til informantene, men ikke så mye at det tar vekk den hovedinnholdet i det de beskriver.

Avdelingsleder nr. 1 er av den oppfattelsen at det er programfaglærerne som skal ta seg den største delen av yrkesveiledningen.

Det er lærerne som underviser på Vg2, og som kjenner best til programområdet på Vg2, som burde yrkesveilede Vg1-elevne. Når det gjelder tilpasning av undervisningen i programfagene med tanke på yrkesveiledning, kommer dette fram:

Dette er ikke direkte fokus, men vi tilpasser gjennom yrkesfaglig fordypning og de fagene som vi finner igjen på Vg2 hos oss. De tilpasningene elevene får er en smakebit av, er alle verksteder som er på avdelingen. Og det foregår gjennom rullering på tvers av alle Vg1 klassene.

Ved oppstart av skoleåret er det ikke fokus på elevens interesser og ønsker. Den første oppstartsamtalet mellom lærer og elev gjennomføres for å bli kjent med hverandre. Det samme gjelder den første samtalen med foresatte, der er yrkesveiledning ikke et tema. Før søker fristen går ut i termin 2 arrangeres et møte om karriereveiledning for alle foresatte. I skolen er det avsatt en rådgiver til teknikk og industriell produksjon, men rådgiveren har ansvar for flere programområder. Elevene har mulighet til å få time hos rådgiver til yrkesveiledning, og rådgiveren brukes når elevene skal søke på Vigo før fristen 1.mars. Det er svært få bedrifter som kommer og informerer på skolen.

Det kommer imidlertid noen opplæringskontorer som ønsker å informere om fagretninger de ikke har på Vg2. *Det er ikke noe avtale eller systematikk på det hvert år, men de kommer før jul.* Opplæringskontorene er inne i alle klasser og elevene får ikke lov å velge dette bort. Når det gjelder resterende fagbrevretninger, prøver skolen følgende forteller avdelingslederen:

Å legge til rette innenfor de rammene vi har med for eksempel å bruke ekstern utplassering. Men det blir da på de dagene det ikke er undervisning er på skolen.

Avdelingsleder nr. 2 forteller at de har en svært aktiv rådgiver som samarbeider både med bedrifter, opplæringskontor og andre offentlig instanser. Men fagområdene som det informeres om er mest rettet mot de Vg2-tilbudene som teknikk og industriell produksjon har på skolen. Han forteller også at de tilpasser undervisningen i forhold til hva det lokale næringslivet har behov for av arbeidskraft:

Det som er viktig for oss da er å se på våre Vg2 løp. Og om undervisningen faglærerne gjør er tilpasset nærområdet.

I oppstartssamtale mellom elev og kontaktlærer ved starten av skoleåret er det spørsmål angående ønskene til elevene,

Ikke akkurat karlegging, men gjennom slik oppstartssamtale blir det spurt om hva de ønsker å velge på Vg2, eventuelt hva de ønsker å bli. Men at vi bruker dette noe i særlig grad er ikke tradisjon.

Den første foresattesamtalen har fokus på å bli kjent med foresatte og skape et godt utgangspunkt til videre samarbeid og avdelingslederen forteller:

Jeg har ikke sagt til mine kontaktlærere at yrkesveiledning skal være et tema i samtalen på starten av året. Men når du spør får jeg noen tanker på hvordan vi kan endre dette.

I den neste foresattsamtalen som blir gjennomført er det fokus på yrkesorientering og mulighetene eleven har på Vg2:

Så har vi en yrkesorientering og mulighetene her lokalt. Hva slags tilbud skolen har å tilby for å få jobb lokalt, da har vi en orientering og bevisstgjøring rundt det. For både elev og foresatte. Det er rett før søkerdato, altså rundt februar vi gjør vi og har noen bransjer tilstede.

Når det gjelder fagbrevretninger som ikke de har på Vg2 opplyser avdelingsleder at det er en rådgiver som informerer. Hvis ikke må elevene finne informasjon selv. Avdelingsleder nr. 3 sier at det er faglæreren som er nærmest eleven som bør ta seg av mesteparten av yrkesveiledningen. Samtalen bør vinkles mot hvordan elevene skal møte arbeidslivet:

Det handler om å fortelle hvor viktig det er å møte opp, hvorfor er det viktig å vise interesse, hvorfor er det viktig at man rydder opp etter seg og osv. Det er en del av yrkesveiledningen.

Når det gjelder yrkesveiledning og tilpasning i undervisningen, er skolen mest opptatt av å følge kompetansemålene i programfagene på Vg1. Han forteller at noen av programfaglærerne prøver å yrkesveilede innenfor de rammene som er mulig.

Det kommer fram at skolen prøver å tilpasse undervisningen i forhold til det lokale næringslivet: men det gjøres mest på Vg2, *veldig lite på Vg1. Vi er nok i ferd med å endre litt på det.* Han sier at elevene må signalisere det de ønsker, slik at skolen kan legge til rette i faget yrkesfaglig fordypning hvis det valget finnes på skolens Vg2-områder. Avdelingslederen har løpende dialog med forskjellige bedrifter og opplæringskontorer, som kommer til skolen hvis det er tid og mulighet. Opplæringskontorer og bedrifter i det lokale næringslivet er her med lærlinger som informerer om de fagbrevretningene det finnes på skolens Vg2 tilbud.

Det kommer fram at yrkesveiledning er et tema ved oppstartsamtalene med elevene på begynnelsen av året, men de legger lite vekt på dette når undervisningen planlegges. Når det gjelder yrkesveiledning som et tema i foresattsamtaler, kommer følgende fram:

Jeg tror ikke det er veldig mye veiledning i den sammenhengen. Det er nok mere skolehverdagen og at det skal gjøres noen valg. Men veiledning i samtalene er det nok ikke.

Når det gjelder veiledning av fagbrevretninger som de ikke har på Vg2, er det informasjon fra rådgiver, *ellers må eleven finne ut av, og ordne dette selv..*

Avdelingsleder nr. 4 bruker bevisst ikke mye tid på yrkesveiledning og sier:

Men vi som skole ønsker jo at fleste av elevene ikke bryter av og at vi har gitt mest mulig riktig undervisning. At yrkesveiledning kan være et godt virkemiddel tror jeg, men det er ikke noe bevisst fra mine handlinger.

Programfaglærere er opptatt av å legge til rette for elevene, men innenfor de rammene som er mulig. Når det gjelder tilrettelegging av elevens ønsker og interesserer ved planlegging av undervingsstimene, forteller avdelingslederen:

Når jeg planlegger timeplanen er dessverre ikke dette temaet jeg bruker mye tid på. Fokus er timer, verkstedene, klasserom og lærere som er tilgjengelige.

Hvis elevene ønsker å påvirke sin opplæring ved å få informasjon om fagbrevretninger så gjøres det ved:

Eleven får en eller to eller flere dager og å på de områdene vi har her. Og elever som lurer kan vi sette ut i bedrift lengre enn det vi planla i første omgang hvis eleven er usikker på valget sitt.

Skolen har etablert kontakt med landslinjer og bedrifter som elevene kan hospitere hos hvis det er ønskelig, men det er utfordrende og svært liten tid til oppfølging. Skolen prøver innenfor rammene og mulighetene den har å tilpasse undervisningen til det lokale næringslivet. Skolen er veldig bevisst på å markedsføre fag der det finnes læreplasser tilgjengelig. Opplæringskontoret kommer på skolen og informerer om fagretninger skolen ikke har selv og de fagbrevretningene det lokale næringslivet ikke har i sine bedrifter. Det kommer fram at skolen samarbeider med andre skoler i fylket en uke i året. Elevene kan i denne uken få undervisning i fagområder som ikke respektive skole har. Men det er varierende hvordan skolene legger dette opp og avdelingslederen uttrykker dette: [...], *det vi opplever er at noen skoler er veldig forberedt og andre ikke.* Skolen har fokus på yrkesveiledning i foresattsamtalen som er rundt februar. Der har de et kveldsmøte hvor opplæringskontorene, fellesfaglærerne, programfagslærerne samt lærlinger deltar.

Her kommer det informasjon om fagbrevretninger, og det blir gjennomført en til en-samtaler og gruppesamtaler med elevene. Det blir organisert slik at eleven med sin familie sitter ved et bord og faglærerne/ opplæringskontorene beveger seg fra bord til bord. Her får den enkelte elev tilbakemeldinger fra faglærerne på hvilke fagretninger eleven er sterk på. Opplæringskontoret opplyser om hvilke bedrifter som har disse fagretningene. Det er også muligheter for foresatte å få informasjon om skolen, eleven og bedrifter i lokalområdet.

Avdelingsleder nr. 5 jobber i starten av skoleåret med sikkerhet i verkstedene. Han sier følgende om dette:

Det vi starter med som er hovedfokus, det handler om sikkerhet. For å være trygg på verkstedmaskinene må elevene komme gjennom et sikkerhetskurs for at vi slipper dem løs på verkstedet og maskinene.

Når skolen skal tilpasse undervisningen sett i forhold til yrkesveiledning har de en dedikert person som jobber med dette:

Når det gjelder yrkesveiledning internt her på skolen så har vi valgt å ta seks timer av yrkesfaglig fordypning i alle klasser, og da sier vi at disse timene er til å sette opp en plan for hver enkelt.

Det kommer fram at skolen har fokus på læreplan og kompetansemålene i programfagundervisningen og ikke elevenes ønsker og interesser når det gjelder fagområder.

Skolen arbeider med å legge til rette for elevenes ønsker og interessefelt ved at rådgiveren jobber direkte med hver enkelt elev. Det er størst vekt på det skolen har som Vg2-utdanningsområder og det er rådgiveren og programfaglærerne som markedsfører. Skolen bruker ikke tid på å tilpasse undervisningen med tanke på det lokale næringslivet fordi: [...], *det blir veldig liten tid til det, siden det er så mange læreplanmål.* Vi prøver tidlig i skoleåret å ta med elevene ut på bedriftsbesøk. Programfaglærerne tar selv kontakt med opplæringskontoret som kommer til elevene for å gi informasjon om fagbrevretningene. Når det gjelder yrkesveiledning i fagbrevretninger skolen ikke har, så kan den enkelt elev kontakte andre skoler eller bedrifter. Skulle det være mulig for utplassering på skole/bedrift prøver vi å legge til rette for dette. Utover dette er det rådgiveren som informerer om de andre fagene.

Avdelingsleder nr. 6 sier at skolen jobber mest med å gi informasjon til elevene om de forskjellige fagbrevretningene som finnes innenfor teknikk og industriell produksjon skolen innehar på Vg2:

Det er rådgivere som kommer rundt og går gjennom villbli.no slik at de får en generell informasjon om muligheter, og så bruker faglæreren tid på muligheter og valg.

Deretter inviterer skolen inn opplæringskontorer, bedrifter og tidligere elever som nå er lærlinger til å informere elevene om forskjellige fag og områder. Når avdelingslederen legger opp timeplanen så er det skolens rammer som er utgangspunktet og han forteller:

Ved planlegging av timeplanen har jeg ikke bedriftene eller elevenes ønsker og interesser i tankene, er det andre ting som styrer, det er en «romkabal», det er tilgjengelig lærere og lærerressurser.

Når det gjelder det at skolen skal legge til rette for at elevene kan påvirke sin egen opplæring, sier avdelingslederen:

Prøver vi så langt vi kan og veldig ofte blir det når du skal ut i yrkesfaglig fordypning Vg2, på Vg1 legger vi ikke til hinder, men legger heller ikke energi på å få dem ut i utplassering. Det er et ganske fast opplegg på Vg1, så det er det vanskelig å gjøre noe med.

I oppstarten av skoleåret har skolen fokus på relasjonsarbeid med sosiale samlinger de første dagene. Disse dagene blir det lagt til rette for oppstartsamtale med hver enkelt elev:

Her får lærerne også tatt den første oppstartsamtalen i uformelle omgivelser og et av spørsmålene i samtalen dreier seg om hva eleven ønsker å bli.

Skolen har ikke yrkesveiledning som tema ved foresattsamtaler, men det er ønskelig at det skal være mer fokus på dette videre i fremtiden:

Fordi veldig mange foreldre legger føringer på de vil at sønnen eller datter skal utdanne seg til, og har kanskje ikke et åpent sinn som lukker for mange av mulighetene.

Når det gjelder fagbrevretninger og utdanningsområder skolen ikke har som tilbud, sier han:

Det er stort sett læreravhengig, det må jeg være veldig ærlig å si. Det er faglærerne som orienterer og det er ut i fra villbli.no og se hva som finnes av muligheter etter Vg1 teknikk og industriell produksjon. Og da hva som vekkes ut ifra det, og da får de kanskje noe svar på det. De går ikke inn på hver eneste tema hvis ikke noen elever sier at de vil vite spesifikk.

4.2 Yrkesfaglig fordypning

I dette avsnittet vil jeg legge fram hvordan skolene organiserer faget yrkesfaglig fordypning. For å bevare den enkelte skoles anonymitet vil utdanningsprogram, timer/ uker/ dager og andre detaljer ikke nevnes. Skolene har forskjellige måter å organisere faget på. Det kommer fram at alle skolene er opptatt av å følge timetallet som er avsatt til faget, noen har likt timeantall hver uke, og noen har få timer i første termin og flere i andre termin. Først vil jeg legge fram en oversikt over hovedtrekkene basert på sitater fra intervjuene, videre redegjør jeg for hvordan de forskjellige skolene gjennomfører faget yrkesfaglig fordypning. Rekkefølgen er vilkårlig satt opp.

De siste årene har yrkesfaglig fordypning faget på Vg1 ofte blitt en forlengelse av programfagstimene. Derfor har jeg prøvd å forandre på dette. Alle elevene er inntatt forskjellige fag i første termin. Når de skal ha yrkesfaglig fordypning i andre termin søker elevene til det de ønsker. Når vi velger hvor elevene skal være blir det bestemt gjennom elevenes gjennomsnittskarakterer i alle fag, også fellesfag, og fraværet regnes med. I tillegg må de skrive en personlig søknad. Vi bruker ikke utplassering på teknikk og industriell produksjon Vg.1 hvis det ikke er noe spesielt med eleven.

Elevene får først en smak på de fordypningsemnene vi har. Disse er laget på grunnlag av Vg2-fagene våre. Dette har vi x antall dager. Deretter kan elevene velge mellom like mange fordypningsemner som vi har Vg1-klasser. Elevene er der x antall uker og tilslutt er det lagt opp til at elevene kan velge ett av de to andre emnene som da er i resten av året.

Yrkesfaglig fordypning er satt opp x antall timer i uka gjennom hele året. I disse timene kan elevene jobbe med forskjellige oppgaver ut fra interesser, men noen ganger kan det bli en forlengelse av Vg1-programfagene. Skulle elevene ønske seg utplassering og har skaffet en bedriftsplass selv, legger vi til rette at de kan være utplassert en dag i uken. Vi har elever som velger allmennfag, i yrkesfaglig fordypningstimene.

Hos oss så har vi valgt en modell som er lik hele året. Vi har ikke enkelt yrker fordi det er så mange yrker innenfor teknikk og industriell produksjon, men heller valgt å fokusere på breiere fagområder. Her er det like mange fagområder som vi har klasser på Vg1 og i tillegg er alle elever innom alle fagområder. Elevene er x antall timer på hvert område før de bytter, og går på rundgang.

Vi har lagt det opp slik at vi har plukket x antall fagbrevretninger som de finner igjen på våre Vg1- områder. Alle elever får prøve alle fagbrevretninger i en periode, det vil si at elevene går på rundgang. I slutten av første termin velger de hvilken fagbrevretning de ønsker å være gjennom i hele andre termin

I yrkesfaglig fordypningsfaget får de «smake» på alle de forskjellige verkstedene vi har på skolen. Dette gjøres i «høst-terminen». De er da x antall uker på hvert verksted før elevene bytter om. I andre termin er de spredt rundt på de verkstedene elevene selv ønsker.

Som funnene mine viser, legger samtlige skoler utenom en opp til yrkesfaglig fordypning inne på skolen der det fokuseres på skolens egne Vg2-utdanningsområder. Skolene legger ikke opp til at elevene skal være utplassert i bedrift i faget. Dersom elevene ordner utplasseringsplass selv, sier noen av skolene at det er i orden, men de elevene som er utplassert i bedrift får svært liten oppfølging fra skolene. De andre skolene ønsker ikke at elevene er utplassert i bedrift siden de tar opp utplasseringsplasser til Vg2 elevene.

Det kommer også fram at flere av skolene bruker deler av faget til en forlengelse av programfagene på Vg1 for å gjøre mengdetreningsoppgaver. En annen avdelingsleder forteller at elever ofte ønsker seg et spesielt yrkesfaglig fordypning område i andre termin og forteller: *„[...] , betyr ikke interessen til elevene stort, valget blir avgjort av karakterene elevene har fått i første termin.* Og hvis elever ikke ønsker et fordypningsemne sier en annen avdelingsleder, *„[...] , jo de må gjennomføre uansett.*

De fleste skoler forteller at fylkeskommunen har fastsatt egne retningslinjer som sier at hver enkelt elev skal en individuell plan basert på de lokale læreplanene til yrkesfaglig fordypning. Funnene fra intervjuene sier at dette blir lite fulgt opp av skolene, men en skole sier at de har maler som brukes hvert år. En annen skole er klare på at de ikke følger dette opp, og begrunner dette med at det er veldig omfattende: *„[...] , det er veldig omfattende arbeid, og at de ser ikke ser at det er overkommelig at hver elev skal ha hver*

sin plan. I intervjuet fikk avdelingslederne spørsmål om de hadde forandret noe på organiseringen i selve faget i tiden de har vært avdelingsledere. Fire av de seks avdelingslederne har gjennomført forandringer av ulik karakter. For noen av skolene har det handlet om å forandre på antall uker og dager yrkesfaglig fordypning skal være sammenhengende eller ikke. En annen skole har prøvd å legge om undervisningen til hva elevene ønsker å gjøre i timene i stedet for at programfaglærerne bestemmer. Et annet funn er hvordan en skole har gjort om nesten hele organiseringen og timeplanen på Vg1 slik at yrkesfaglig fordypning har blitt til det bedre for elevene. I forbindelse med omstrukturering av faget har denne skolen lagt inn flere fagområder og fagbrevretninger slik at elevene får undervisning i flere fag enn tidligere. Dette har også en annen skole gjort. Det kommer videre fram at to skoler i tillegg har tatt inn en karriereveileder som en del av undervisningen i faget.

Noe av hensikten med yrkesfaglig fordypning er at det skal være sammenheng mellom Vg1, Vg2 og Vg3. Når jeg stiller spørsmålet om denne sammenhengen, så svarer nesten alle at dette tenker de ikke på. Men når avdelingslederne får reflektert og pratet om hensikten ved å ha en slik sammenheng, kommer det fram at flere gjør det ubevisst. En av avdelingslederne uttaler:

Det tenker jeg vi har, på den måten vi legger opp Vg1 på. Ute i fordypningsfag i yrkesfaglig fordypning Vg1 og når eleven går videre på Vg2 i utplassering der eleven skal møte kompetansemål fra Vg3.

Dette er også refleksjonen til de andre avdelingslederne. Samtidig sier noen avdelingsledere at når elevene kommer fra Vg1 og starter på Vg2, har de ofte lite kompetanse innenfor fagretningene som finnes på flere av utdanningsområdene på Vg2. Alle skolene opplever utfordringer med faget, men på hver sin måte. Et av funnene er at flere av skolene er spent på hva som skjer når de nye læreplanene kommer. De opplever at faget er tidvis «svevende», og for dem er det utfordrende å ha programfaglærere som ikke har bred nok faglig kompetanse.

Flere av avdelingslederne opplever at programfaglærerne ikke har god nok kjennskap til læreplanen i yrkesfaglig fordypning, og konsekvensen av dette er at programfaglærerne ikke forstår sine roller og sitt ansvar i faget. Som en avdelingsleder sier: *[...], mye av det som foregår her er på gammel vane.*

Flere avdelingsledere tror at elevene får mange smakebiter på de forskjellige kompetansemålene på Vg3. Til tider er dette ubevisst planlagt fra programfaglærerne, slik at avdelingslederne må hjelpe lærerne til å reflektere rundt dette temaet. En avdelingsleder sier følgende:

Jeg har ganske god kjennskap til hva som skjer i industrien her i området, og hvis man ikke klarer å gi næringslivet lærlinger har vi ikke noe å gjøre her og det er mine lærere med på.

Uttalelsen fra avdelingslederen over blir understreket av nesten alle avdelingslederne som ble intervjuet: nemlig at skolen må levere lærlinger til industrien i de fagretningene der det er behov. Gjennom faget yrkesfaglig fordypning jobbes det med at elevene får informasjon og opplæring innenfor de fagene der det er ledige læreplasser og generelt innenfor skolens Vg2-områder.

Refleksjonene fra nesten alle avdelingslederne jeg spurte, var at det er utfordrende å legge til rette for å gi elevene god nok faglig veiledning innenfor alle fagbrevretningene. De opplevde også stor forskjell i forhold til hvordan faget gjennomføres av den enkelte programfaglærer på avdelingen.

4.3 Lærersamarbeid

Dette temaet var det mest krevende å få svar på. Samtidig er dette et tema som det finnes mye kunnskap om. Skolenes svar var ganske varierte og forskjellige, men samtidig finnes det likhetstrekk. Det kommer fram i funnene mine at avdelingslederne sier mye om lærersamarbeid, men ikke så mye om temaet yrkesveiledning i disse samarbeidsmøtene. Jeg vil i likhet med i forrige avsnitt gi et sammendrag av hva alle avdelingslederne har uttalt uten at det knyttes til nr.1, nr.2, osv. Dette er gjort for å beskytte skolens anonymitet og avdeling.

Det var ingen av skolene som hadde møtearenaer som kun tok for seg området yrkesveiledning. Temaet var likevel en del av de møtene som skolene har gjennom skoleåret. Flere av skolene har ukentlige møter på avdelingene. Disse møtene er ofte delt opp i enten Vg1 eller Vg2. De fleste av skolene har avdelingsmøter og noen har programfagsmøter. Skolene har varierende navn på møtene. Flere av skolene skiller mellom det de kaller fagteam, programfag, basisteam, klasseteam, teamråd og

avdelingsmøter. I hovedsak er det samarbeidsmøter med alle på avdelingen, men et skille mellom Vg1 og Vg2. Lærerne tilknyttet de ulike klassene møtes, dessuten er det møter med bare programfaglærerne til stede. En skole har valgt å møtes hver mandag og avdelingslederen forteller:

Vi møtes i arbeidslag, et på Vg1 og et på Vg2 hver mandag. Men først er det et felles avdelingsmøte fra kl. 07:30 til ca. 08.00. Så skiller de i lag fra kl.08.00 til kl.09.00.

En annen skole har valgt å ha forskjellige fokusområder annenhver uke:

Den ene uka har vi elevfokus i forhold til utfordringer elevene har. Den andre uka er det fokus på fag. Og dette veksler gjennom året. Men etter en tid er det mer fokus på fagsamarbeid, og det gir noen utfordringer når en lærer «melder seg ut».

De har delt opp møtene i klasseteam med en frekvens på tre uker. Her møter alle faglærerne som er tilknyttet den respektive klassen.

Den skolen som er minst i elevtall har et avdelingsmøte annenhver uke, første og andre time på tirsdag. Skolen har ikke satt opp andre møtearenaer enn avdelingsmøtet. Den uken det ikke er satt opp avdelingsmøte, er det programfaglærerne selv som tar ansvaret til å møtes og sette agenda for møtet.

Det kommer også fram at en skole har et månedlig møte i klasseteam. I dette møtet har skolen tatt med samtlige lærere som har undervisning i klassen, og det kommer følgende fram fra avdelingslederen:

Frigjort lærer tilknyttet klassen, rådgivere, pedagogisk psykologisk tjeneste, kontaktlærer og jeg som avdelingsleder er til stede i møtet.

Her sier avdelingslederen at det er for lenge mellom møtetidspunktene, og han jobber derfor med for få til en hyppigere møtefrekvens. Han ønsker dessuten at møtene skal ha mer enn klasseteam som fokusområde.

Det er varierende hva møtene på de forskjellige skolene inneholder, om det finnes en agenda, og om det forfattes et referat i etterkant av møtene. På flere av møtene som

skolene avholder er ikke avdelingsleder deltakende. Noen skoler har ofte satt en annen person enn avdelingsleder til å lede møtene. På noen av skolene er det krav til agenda og referatføring av møtene.

Som jeg skrev i starten av kapitlet, har tema yrkesveiledning ikke et stort fokus i de forskjellige møtene, ifølge avdelingslederne. Når jeg hører hvordan flere av skolene arbeider i møtetiden, opplever jeg at de jobber med yrkesveiledning uten at programfaglærerne bruker ordet yrkesveiledning.

En skole sier følgende om dette:

Fagteam er for programfaglærerne og der planlegges hvordan det faglige skal gjøres fremover.

Ved en annen skole fortelles det følgende om det er fokus på yrkesveiledning i fagtemamøtene:

I perioder er det, men oftest er dette i karrieremøtene som er med foresatte.

En avdelingsleder sier også at programfaglærerne sitter sammen :

Der vet jeg det er mye planlegging når det gjelder yrkesveiledning. Det kan være planlegging for hvordan elevene skal få opplæring på verkstedet innenfor flere fagbrevretninger eller fagområder.

På en annen skole kommer det fram at:

Programfaglærerne hos oss sitter på samme rom og har fagsamarbeid hver uke, men dog ikke formalisert på noen måte og jeg vet at de er flinke til å samarbeide.

Samtidig er yrkesveiledning som tema i avdelingsmøter helt fraværende på en skole. Avdelingsleder sier følgende: [...] *nei det kan jeg ikke si er noe fokus.*

Alle skolene sier de er opptatt av yrkesveiledning og ønsker å bruke tid på dette gjennom undervisning og møtearenaer. Det kommer fram i intervjuene at det er andre områder som skal ha fokus i møtetiden. Ofte er det elevutfordringer, drift og informasjon som må gjennomgås. Det kommer tydelig fram fra en skole som forteller at:

Det er sånn som jeg sa tidligere, det er drift som styrer dagene våre, vi burde hatt mye mer hjelp til å kjøre den vanlige driften. Så vi kunne jobbet det med å se elev og lærer og legge til rette for dem.

En annen avdelingsleder påpeker at:

Ja, det kan ofte være slik at møtene dreier som det praktiske i hverdagen. Noe jeg mener er viktig.

Dette har likhetstrekk med en annen skole:

Ofte så er disse møtene med til å planlegge driftsoppgaver som for eksempel yrkesfaglig fordypning, aktivitetsdager og så videre.

Alle skolene hevder at møtene alltid har noe informasjon om drift, noe som er viktig for de ansatte å vite om. I tillegg er det ofte informasjon fra ledelsen, fylkeskommunen, eller andre som berør skolen som er punkter på sakslista til møtene. Avdelingslederne bruker også epost til slik informasjon, men de fleste opplever at lærerne ønsker å diskutere den informasjonen som gis.

Det er bare to av de spurte skolene som har et fylkeskommunalt nettverk for programfaglærerne pr dags dato. Nettverket er et fora der programfaglærere fra flere skoler møtes til samhandling, faglig oppdatering eller erfaringsdeling. Flere av skolene har vært med på det tidligere og ønsket at dette kom som et tilbud igjen. Hensikten til nettverksmøtet er at faglærerne kan oppdatere seg faglig innenfor sine fagområder.

Når det gjelder faglig oppdatering på skolene for den enkelte programfaglæreren, er det noen skoler som legger til rette for dette, men helst innenfor den tiden læreren ikke har undervisningstid. Ved en skole utdypes dette:

Nei, det er ikke det, siden jeg har prøvd å legge til rette for dette tidligere i den tiden de ikke er oppsatt med undervisning eller samarbeidstid, men ingen ønsket å delta.

Fra en skole fortelles det: , [...], *men det er litt sånn, det blir nok ikke benyttet seg av noe, tror jeg.* Noen skoler sier det er litt sporadisk når lærerne er på kurs eller lignende.

Det en annen avdelingsleder forteller er at det ikke er nødvendig med faglige kurs:

Programfaglærerne har fagbrev som kompetanse og det å undervise på-Vg1 nivå i et annet fag enn de har selv er ikke noe problem. Men det som er viktig for meg er en programfaglærer som er en god pedagog. Så faglig oppdatering er ikke et fokusområde.

På to av skolene er det faglig oppdatering gjennom opplæringskontorene.

Et likhetstrekk ved flere av skolene er at avdelingsmøtene kan snu seg mot de personlige behovene til lærerne. Avdelingslederne svarer dette når jeg spør om det er fokus på de personlige behovene til dine medarbeidere ved samarbeidsmøtene:

Ja, det kan til tider skli ut. jeg ser at det er lettere at det blir mer fokus på personalet enn det gjør på eleven, ofte kan det være ting som skulle tatt på et fagforeningsmøte

Ja, det skjer støtt og stadig. Veldig forskjellig og til tider vanskelig styre og enkelte personer er til tider det. Ofte kan disse møtene bli litt beklagelse møter

Ja, ofte er dette en del av punktene på avdelingsmøtene. Men hvordan det er i fagteamene er jeg usikker på.

Det er ofte at møte sklier litt ut og en av grunnene er at den enkelte ønsker å si noe som er gjeldende for denne læreren.

Det er ofte slik at møtene kan skli ut til annet enn møteagendaen og over til behovene for den enkelte.

5 Drøfting av funn fra svarene til avdelingslederne

I dette kapittel vil jeg drøfte kunnskapsstatusen fra kapittel to mot empirien fra kapittel fire. Der det er naturlig, vil de direkte sitatene som kommer fra avdelingslederne være markert med kursiv skrift og med innrykk. Strukturen i kapittelet vil være som tidligere kapitler.

5.1 Yrkesveiledning

Elevene mener at de treffer sine utdanningsvalg på selvstendig og fritt grunnlag. Men i praksis har elevene relativt liten kunnskap om hva de ulike fagbrevretningene innebærer, og yrkesveiledning kan være en løsning for å gi elevene denne kunnskapen (Nou 2015:15, s. 131) Det kommer fram at internett er en viktig arena som gir informasjon om fremtidig yrke: «[...]», samtidig oppgir elever som har snakket med lærere og rådgivere at de opplever at samtalene har fått dem til å tenke gjennom sine fremtidige muligheter» (Holden et al., 2019, s. 70). 80% av elevene svarer at det er viktig at de kan jobbe i arbeidslivet med utdanningsvalget de har gjort. Ordet yrkesveiledning var for flere av avdelingslederne synonymt med faget yrkesfaglig fordypning. Flere av avdelingslederne brukte faget til yrkesveiledning, og som regel var det markedsføring av skolens egne Vg2 utdanningstilbud som var på agendaen. Avdelingsleder nr. 1 og nr. 3 fortalte at de tilpasset undervisningen til elevene, med tanke på yrkesveiledning:

Dette er ikke direkte fokus, men vi tilpasser gjennom yrkesfaglig fordypning og de fagene som vi finner igjen på Vg2 hos oss [...], så må elevene signalisere videre at han har lyst på yrkesfaglig fordypning, det som er viktig for oss da er å se på våre Vg2 løp.

Her velger avdelingslederne bevisst å informere mest om de Vg2-tilbudene som skolene har. Dette er en metode for å rekruttere til skolens Vg2- linjer slik at klassene blir fylt opp. Dette er viktig for skolens økonomi, fordi økonomien ofte er styrt av skoleklasser og programområder den enkelte skole har av utdanningstilbud. Hvis elevene ønsker å vite om fag som de ikke hadde på skolene var svaret fra en avdelingsleder:

Vi prøver å legge til rette innenfor de rammene vi har med for eksempel å bruke ekstern utplassering. Men det blir da i de dagene det ikke er undervisning her på skolen. En annen uttaler følgende: det er nok veldig styrt på Vg1, så det blir ikke mye til rettelagt her.

Avdelingsleder nr. 6 mener at det handler om kompetansen til faglærerne som er på avdelingen,

Nei, det er nok mange yrker innenfor teknikk og industriell produksjon som ikke blir spesielt tatt fram i lyset og det kan være mange årsaker til det, men jeg tror det er mangel på kunnskap for de som arbeider her.

For at elevene skal kunne mestre livene sine og delta i arbeid må de vite hva slags arbeid de kan møte, slik det kommer fram i opplæringsloven: «*Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet*» (Opplæringslova, 2008a). Dette setter krav til den enkelte skole om hvordan rådgiving om utdanning, yrkestilbud og yrkesvalg gjøres (Opplæringslova, 1998). Det er skoleeier som har ansvaret for at det er personer med relevant kompetanse som gjennomfører yrkesveiledningen. Gjennom mine funn kommer det fram at fleste skolene hovedsakelig bruker programfaglærerne til yrkesveiledningen. Dette er i tråd med hva forskningen understreker, at det er læreren som har mest innflytelse på elevens læring (Utdanningsdirektoratet, 2017a, s. 32-33). Avdelingslederne sier at det er programfaglærerne som kjenner eleven best, og at det er de som etablerer relasjonene. Dermed har programfaglærerne størst muligheter for å gi råd om hva eleven kan velge av yrkesretning. Som regel har programfaglærerne kompetanse innenfor eget fagbrev og beslektede yrker. Derfor kan dette gi en snevrere yrkesveiledning, med tanke på hvor mange fagbrevretninger det finnes innenfor programområdet teknikk industriell produksjon. Dette påpeker og støtter Liedutvalget i NOU rapporten sin (Nou 2018:15, 2018, s. 155-157).

Opplæringsloven sier at elevene har rett på yrkesveiledning, og at den skal tilpasses den enkelte elev når det gjelder interessen for fagområder (Rådgiving, 2008). Det som kommer fram i mine funn er at av yrkesinteressen til hver enkelt elev ikke blir tatt hensyn til i opplæringen. Funnene mine viser at skolenes tilpasninger er gjennom faget

yrkesfaglig fordypning, men kun på et klassenivå og dermed ikke tilpasset den enkelte elev (Utdanningsdirektoratet, 2017b).

I oppstarten av skoleåret har kontaktlærer ved alle skolene en oppstartsamtale med hver enkelt elev. I denne samtalen dreier et av spørsmålene seg om elevens fag- og yrkesinteresse, og hva de ønsker å jobbe med i kommende skoleår. Det kommer fram at den informasjonen kontaktlærer får om fag- og yrkesinteressen brukes svært lite i planleggingen av opplæringen til hver enkelt elev. Selv om behovet og ønsket til elevene skal være sentralt i opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s. 9). Det kommer også fram at samtaler med foresatte ikke dreier seg om yrkesveiledning, men heller er en tilbakemelding fra kontaktlærer om hans vurderinger om elevens tilstedeværelse på skolen. Elever som allerede har bestemt sin fagbrevretning skal få muligheten til å få opplæring og erfaring fra yrket allerede på Vg1. Dette er en av målsettingene til 2+2-modellen fra reform-94, og understrekes i NOU rapporten "[...], elever som er motivert for et yrke, få muligheten til å praktisere dette allerede fra første året» (Nou 2018:15, 2018, s. 43) Ofte er det flere store utfordringer knyttet til å gjennomføre dette: elevenes forutsetninger, ulike innlæringsevner, sosiale bakgrunner samt at elevens kompetansen til elevene svært forskjellig. Dessuten er det utfordrende at alle elever skal få opplæring i de samme kompetansemålene.

De 34 kompetansemålene fra læreplanen til teknikk og industriell produksjon er fordelt over tre programfag. Disse kompetansemålene fra læreplanen på Vg1 skal være grunnleggende i forhold til kompetansemålene innen fagbrevretningene på Vg3-nivå. I mine funn kommer det fram at noen av skolene jobber med kompetansemålene på et Vg3-nivå. Det kommer videre fram at det er programfaglærerne som organiserer dette innenfor skolens rammer, utstyr og timeplan. Dette er tilfeldig fra klasse til klasse siden det er styrt av programfaglæreren og ikke organisert gjennom avdelingsleder.

Gamlem og Rogne understreker at elevene skal oppleve at faginnholdet er meningsfullt og tar opp det «virkelige» i yrkene (Gamlem & Rogne, 2016, s. 13-15). Dette kan ses i sammenheng med mine funn. Det noen av skolene bruker tid på, er å vektlegge de grunnleggende ferdigheter innenfor programfagene på Vg1 som har relevans for mange av fagbrevretningene i næringslivet. Dette kan knyttes til det Ludvigsen-utvalget fremmer om dybdelæring, nemlig at skolen må knytte faglig innhold og kompetanseområder til elevenes fremtidige yrkesutøvelse og samfunnsdeltakelse (Nou 2015:8, s. 10-11). Dette er en viktig del av opplæringen for elevene som aktivt må bruke det de lærer på skolen og yrke sitt i fremtiden (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 10-11).

Når elevene mottar yrkesveiledning skal de forstå fagbegreper, fagkulturer og kompetansebegreper som interne og eksterne aktører bruker. Det forutsetter at elevene har fått en grunnleggende forståelse og tilegnet seg ferdigheter innenfor teknikk og industriell produksjon. Ludvigsen-utvalget skriver i Meld. St. (2015) om fagovergripende kompetanser, fagspesifikk kompetanse, å kunne lære, å kunne kommunisere og å kunne utforske og skape. Flere av mine funn forteller at programfaglærerne på de ulike skolene allerede jobber med det Ludvigsen-utvalget beskriver som fagovergripende kompetanser (Utdanningsdirektoratet, 2016a, s. 45-46).

Det som også kommer frem i mine funn om fagovergripende kompetanser, er at programfaglærerne ikke planlegger opplæringen etter disse. De velger heller det som forventes av næringslivet fordi de er opptatt hva elevene skal kunne når de begynner læretiden i bedrift. De fagovergripende kompetanser som Ludvigsen-utvalget understreker, er forventet meninger som næringslivet har til elevenes forkunnskap. Når dette ses i et større perspektiv, er det utfordrende for programfaglærer at de skal kunne sitt fag, og samtidig gjennomføre målrettet, tilpasset og relevant undervisning til hver enkelt elev (Utdanningsdirektoratet, 2016a, s. 71-74).

Skolene mangler fagkompetanse, rammer og utstyr, og tilgang til bedrifter innenfor den store fagbredden ved utdanningsområdet teknikk og industriell produksjon (Nou 2018:15, 2018). Dette støttes av mine funn. Det kommer tydelig fram i funnene at hver enkelt skole ikke har utdanningstilbud eller tilgang på alle Vg2-programområder som finnes innen Vg1 teknikk industriell produksjon. Funnen mine viser at bedrifter som hører til i det lokale næringslivet til de forskjellige skolene, ikke innehar kompetanse i alle fagområdene på Vg3-nivået innen teknikk industriell produksjon.

Få av skolene samarbeider med andre skoler i eget fylke eller i nærliggende områder, slik at elevene blir kjent med Vg2-programområder som ikke egen skole innehar. I tillegg er rådgivere og opplæringskontorer kun inne på noen av skolene som informerer om de fagbrevretningene som skolen mangler kompetanse på. Dette er ikke tråd med det som står skrevet i §22-3: Elevene skal motta veiledning på utdanningsveier og yrkesområder nasjonalt og internasjonalt. Skolen skal også samarbeide med eksterne samarbeidspartnere så langt det er mulig, for å gi best mulig informasjon og tilbud om andre fagbrevretninger til elevene (Opplæringslova, 2008b). Noe av det skolene fokuserer på og jobber med, er å gi relevant opplæring til elevene innen de fagbrevretningene der det finnes ledige læreplasser. Som der er skrevet tidligere i oppgaven, gjelder dette innenfor de fagretningene skolene har på et Vg2-nivå.

Det kommer fram i funnene mine er at noen skoler samarbeider med andre skoler som er landsdekkende når det gjelder utdanningsområder på et Vg2-nivå (Nou 2018:15, s. 132-133). Samarbeidet går ut på om at elever kan komme på besøk og få informasjon om de forskjellige utdanningsområdene.

5.2 Yrkesfaglig fordypning

Ved yrkesfaglige utdanninger er faget yrkesfaglig fordypning en del av opplæringen på både Vg1- og Vg2-nivå (Utdanningsdirektoratet, 2016b). I dette faget skal elevene oppleve at de får fordypning innenfor en eller flere fagbrevretninger. Faget skal ha kompetansemål hentet fra Vg3-nivå. Meld. St. 20 understreker at elever som har bestemt fagbrevretning når de begynner på videregående skole, skal få muligheten til å få opplæring og erfaring fra yrket allerede på Vg1-nivå (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 104-105). Yrkesfaglig fordypning er et fag som kan være en løsning for å få til fordypning i fagbrevretninger fra et Vg3-nivå tidlig i utdanningen. Derfor blir dette faget en del av yrkesveiledningen på yrkesfaglige skoler.

I dette avsnittet vil jeg analysere funnene mine fra 4.2 «Hvordan er faget yrkesfaglig fordypning organisert?» med utgangspunkt i omtalt kunnskapsstatus i avsnitt 2.2 Yrkesfaglig fordypning: «Fag og yrkesopplæringen skal ideelt sett være yrkesrelevant og oppdatert i tråd med bransjenes behov fra første dag i Vg1, samtidig som den er tilpasset elevens læringsbehov, interesser, utdanningsplaner og kompetanse eller mestringsnivå» (Hansen et al., 2015, s. 32). Hansen og Hoels sitat som nevnes over, understreker skolens mål og hvordan skolen skal organisere opplæringen. Dette er det svært krevende å gjennomføre for den enkelte skole fordi skolene skal gjennom læreplanen til Vg1 teknikk og industriell produksjon med 34 kompetansemål fordelt over tre programfag; faget yrkesfaglig fordypning, fellesfag og aktiviteter som for eksempel aktivitetsdag og den kulturelle skolesekken. Flere av funnene mine bekrefter at det er utfordrende å få til denne tilpasningen i forhold til hver enkelt elev fordi skolen har så mye annet den skal gjøre.

I forskriften til yrkesfaglig fordypning står det at det skal utarbeides lokale læreplaner basert på Vg3 kompetansemål (Utdanningsdirektoratet, 2016b). Videre understrekes det følgende: «[...], fylkeskommunen må legge til rette for at elevene får et reelt valg mellom flere lokale læreplaner i yrkesfaglige fordypning» (Utdanningsdirektoratet, 2016b, s. 1). I de fylkeskommunene jeg gjennomførte intervjuene, var det fastsatt egne retningslinjer for faget yrkesfaglig fordypning.

Innunder disse retningslinjene skal skolene etablere individuelle planer for elevene i faget yrkesfaglig fordypning. Disse individuelle planene kan relateres til § 22-3 i opplæringsloven (Opplæringslova, 2008b), som sier at rådgiving skal legges opp som en prosess i tråd med prinsippene for tilpasset opplæring som er fastsatt i *Den overordnet del – prinsipper for grunnopplæringen* (Utdanningsdirektoratet, 2017b). I mine funn kom det fram at skolene ikke har etablert individuelle planer for hver enkelt elev, fordi som de fleste av skolene påpeker, så skaper dette enda mer arbeid for programfaglærerne. Det de fleste skolene gjør er å opprettholde lokale læreplaner til faget. Men elevene får ikke lov til å velge mellom flere lokale læreplaner. Dette er i strid med formålet til faget yrkesfaglig fordypning (Utdanningsdirektoratet, 2016c). Skolene bruker faget yrkesfaglig fordypning først og fremst for å rekruttere til egne utdanningstilbud på et Vg2-nivå. Det kommer også fram i funnene mine at opplæringen i faget er en forlengelse av de andre programfagene på Vg1.

Skolene er følgelig gode på å veilede og informere elevene om de forskjellige valgmulighetene som er tilgjengelig fra et Vg1-nivå. Den informasjon som gis har fokus på skolens områder på et Vg2-nivå.

Utdanningsområdene til den enkelte skole er bestemt gjennom et samarbeid mellom partene i arbeidslivet, altså yrkesopplæringsnemnda, skolene og politikerne. I intervjuene sier skolene at de ikke ønsker å ha Vg2-tilbud som ikke gir læreplassmuligheter eller arbeid innenfor det lokale næringslivet. Dette henger sammen med at det skal være en relevant sammenheng mellom opplæringen i programfagene på Vg1 og det elevene møter i læretiden på Vg3.

Det som kommer tydeligst fram i funnene mine, er at elevene som allerede har bestemt seg for en fagbrevretning ikke får opplæring og erfaring fra oppstarten av Vg1 i faget de ønsker (Utdanningsdirektoratet, 2013). Utfordringene til skolene ved å legge til rette for at elevene skal få den spesifikke opplæringen er komplekse. Her spiller timeplan, bredden i utdanningsområdet, kompetansen til den enkelte faglærer, rammer og utstyr til skolen og elevgruppens forskjellige forutsetninger en avgjørende rolle.

En annen utfordring som blir løftet opp i NOU 2008: 18 (2008, s. 29-30) og som ikke blir nevnt spesifikt i mine funn, men som har stor betydning for yrkesfaglærerne, er den «doble» kompetansen programfaglærerne må inneha ifølge rammeplanen (2006) til yrkesfaglæreren. En yrkesfaglærer må både ha yrkeskompetanse og profesjonen som en pedagog. Samtidig må skolene følge med på at det skjer raske endringer i næringslivet.

Ut fra funnene mine kommer det fram at de fleste skolene har forskjellige utfordringer knyttet til faget yrkesfaglig fordypning.

Samtidig sier skolene at det er få elever som avbryter opplæringen sin med tanke på faget. Både i Meld. St. 20 (2013, s. 28-29) og mine funn, kommer det fram at det er store variasjoner i innholdet og ved gjennomføringen av faget yrkesfaglig fordypning på de forskjellige skolene. Det er store likheter mellom funnene i oppgaven til Nyen og Tønder (2012) og aksjonsforskningsprosjektet til Hilde Him (2015), og mine funn:

- Skolene gjennomfører faget på skolen og ikke i bedrift.
- Faget bli en forlengelse av programfagene.
- Programfaglærerne underviser mest mot egne utdanningstilbud på Vg2.
- Lite forpliktende samarbeid mellom skolene på tvers av fylker og utenfor fylket.

Skolene sier at de fleste elevene som regel er for unge, har for liten faglig kompetanse og for få erfaringer til at de skal være utplassert i bedrift. I tillegg sier skolene at det er for få utplasseringsplasser til både Vg1-og Vg2-elevne.

Ofte er den faglige kompetansen til elevene svært lav fordi undervisningen i yrkesfaglig fordypning blir en forlengelse av programfagene på Vg1, noe som igjen støttes av mine funn.

I de fylkene jeg har vært, er det flere videregående skoler som har Vg1 teknikk industriell produksjon med forskjellige Vg2-utdanningstilbud. Faget yrkesfaglig fordypning legger opp til samarbeid med andre skoler (Utdanningsdirektoratet, 2016c). Av de seks skolene jeg intervjuet, var det to skoler som hadde et samarbeid med andre skoler som hadde andre utdanningsområder på Vg2 enn respektive skole. På dette samarbeidet var det varierende kvalitet. For den enkelte elev kan det være avgjørende å bli informert og få opplæring i fagområdene som de ikke kjenner fra tidligere.

5.3 Lærersamarbeid

Vivian Robinsons forskning understreker at kvaliteten på ledelsen har stor påvirkning på elevenes prestasjoner (2014, s. 14). Hun påpeker dessuten at ledere som fokuserer på kjernevirksomhetene i skolen også vil ha påvirkning på elevens læringsresultater. Ofte er en skole preget av møtevirksomhet, og hensikten til møtene skal komme elevene til gode. Møtene har også til hensikt å få til erfaringsdeling mellom lærere, kompetanseutvikling for lærere, organisering av tilrettelegging for elevgrupper og den enkelte elev samt organisering og drift av skolen.

Ved større skoler, ofte ved videregående skoler, er det faglæreren som er nærmest eleven, mens avdelingslederne som regel ikke har undervisning. Avdelingslederens oppgave er å drive et langsiktig pedagogisk og faglig utviklingsarbeid. Denne organiseringen i forhold til avdelingsleder og programfaglærer er lik på de skolene jeg har vært. Det er viktig for lærerne at lederen legger til rette for lærerens læring, med gode rammer og struktur slik at lærerne kan drøfte, vurdere og beslutte sammen. Skal skolen fremme oppslutning om demokratiske verdier og demokratisk styreform til elevene slik det beskrives i *den overordnet delen*, må lederen gjøre det samme med sitt personale (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s. 8-9).

Utdanningsområdet teknikk og industriell produksjon er det største yrkesfaglige utdanningsområdet når det gjelder antall fagbrevretninger på et Vg3-nivå. En programfaglærer alene vil ikke kunne informere eller veilede elever i alle disse fagbrevretningene, men han vil ha dybdekompetanse fra sitt fagfelt og breddekompetanse i beslektede fagfelt. Derfor kreves det at alle programfaglærerne på en skole har en dialog om hvordan elevene skal få lik informasjon og veiledning på fagfelt fra den enkelte programfaglæreren. Er det fagfelt og yrker den enkelte skole ikke innehar i kompetanse, må det etableres en dialog med eksterne samarbeidspartnere for å gi informasjon og veiledning (Opplæringslova, 2008). I dette avsnittet vil jeg løfte fram mine funn om lærersamarbeid sett gjennom kunnskapstatus i avsnitt 2.3 med fokus på hvordan avdelingslederen organiserer samarbeidet med programfaglærerne.

Som skrevet tidligere var dette området vanskelig å få svar på fra informantene, samtidig som det finnes mye forskning innenfor tema lærersamarbeid. Når jeg spurte avdelingslederne direkte om programfaglærerne hadde eget møte om yrkesveiledning, var det ingen skoler som kunne bekrefte det. Fullan og Hargreaves konkluderer med at lærerne vil utvikle seg til det bedre hvis de jobber, planlegger og tar avgjørelser sammen med andre i organisasjonen (Hargreaves, Fullan & Sandengen, 2014 s 159-163). Dette understreker også Meld. St. 28 på side 68: At lærere som samarbeider og utvikler seg i felleskap med andre har betydning for lærerkollegiet og elevenes presentasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2016). I mine funn om samarbeid varierer det fra skole til skole om hvordan dette organiseres. Det er flere likhetstrekk mellom skolene, og det som kommer tydeligst fram er at samtlige skoler har avdelingsmøter.

I mine funn er avdelingsmøtene preget av drift, klasseutfordringer, saker knytte til enkelte elever og fagsamarbeid. Avdelingslederne har forskjellig oppfatninger om hva som er

drift, faglig samarbeid og kompetanseutvikling. I funnene mine kommer det fram at det er programfaglærerne som ofte får et større overordnet ansvar, og som planlegger innholdet og organiseringen av programfagene på Vg1.

I forbindelse med samarbeidsmøtene kommer i funnene mine det fram, at avdelingslederen bruker transformasjonsledelse. Det betyr at han blir mer en støtte og veileder til programfaglærerne enn en ensom leder av møtene og personalet (Postholm, 2012 s. 43). Ved å la lærerne bli en del av planleggingen kan man hente ut den «tause» kunnskapen den enkelte innehar, og det som blir planlagt har større mulighet for å bli gjennomført i praksis. På alle skolene er det muligheter for at programfaglærerne kan samarbeide fordi de enten deler pauserom, kontor eller verksted. Samtidig har noen av skolene tidfestet der bare programfaglærere er til stede, men uten avdelingslederen. Gjennom disse møtene kan den enkelte lærer utvikle seg, noe som igjen påvirker elevenes læring på en positiv måte. Dette er i tråd med hva Halvor Bjørnsrud sier i boka om skoleutvikling (2009), og hva May Britt Postholm referer til i boka om læreres læring (2012). Bjørnsrud påpeker at samarbeidet ofte er avhengig av tillit, vennskap, gjensidighet og åpenhet mellom deltakerne (Bjørnsrud, 2009, s. 38). Like viktig er det at samarbeidet programfaglærerne har, skaper utvikling for elevens læring. I mine funn er det ikke mulig å slå fast om samarbeidet gir elevene et bedre læringsutbytte.

En av konklusjonene til Fullan og Hargreaves er at det må foreligge felles bestemte mål eller sakslister og referat som er forpliktende, for at samarbeidet mellom lærerne skal ha en effekt på elevens læring (Hargreaves et al., 2014). Ved flere av skolene kom det fram, at avdelingsleder tilrettela for at programfaglærerne skulle ha egne samarbeidsmøter. Det var svært varierende om det var krav til agenda, mål, referat og eventuelle beslutninger før, gjennom eller etter møtene. Avdelingslederne sier at møtene kan dreie seg om organisering av aktiviteter, vedlikehold av verkstedene og verkstedundervisning. Dette kan sammenlignes med praktiske gjøremål som Lise Tingleff Nilsen beskriver i sin ph.d om teamsamarbeid i skolen (Nielsen, 2012). Nilsens ph.d har flere likehetstrekk med mine funn. Men jeg har i tillegg funn som avviker fra det Nilsen kom fram til.

Jeg fant at ved flere av skolene, hadde lærersamarbeidet ofte fokus på de personlige behovene til lærerne. Dette bekrefter funnene Nilsen hadde når hun analyserte teammøter (Nielsen, 2012). I mine funn kom det fram at avdelingslederen syntes det var vanskelig å forandre eller avbryte den enkelte lærer når vedkommende kom innpå personlige behov.

Flere av avdelingslederne ønsket heller ikke å bryte av hvis samtalen dreide seg inn mot personlige behov.

Dette fordi det er viktig at det lærerne kan ventilere eller fortelle om private opplevelser. Dette gjorde avdelingen mer sammensveiset, og personalet fikk enda tettere relasjon med hverandre.

I Nilsens ph.d kommer understrekes det at det ikke skal være felles faglig refleksjoner, fordi dette skaper splid i samarbeidet og teamsamarbeidet kan sammenlignes med en familie som er lagt opp som et hierarki. I mine funn kommer det ikke fram det Nilsen har funnet (Nielsen, 2012). Det avdelingslederne gir uttrykk for, er at samarbeidsmøtene mellom programfaglærerne har nytte for den enkelte lærer. Slik jeg oppfatter det, utvikler flere av lærerne sin på egen praksis ved å samarbeide med sine kollegaer. Som det kommer fram i Meld. St. 21, blir det understreket at lærere videreutvikler seg gjennom felleskap med kollegaer og det har betydning for elevens læring (Utdanningsdirektoratet, 2017 s. 26).

I Meld. St. nr. 21 i kapittel 7 (s. 78-81) og i nr. 28 (s. 67-68) kommer det fram at lærerens kompetanse har stor betydning for elevens læring. Dette blir støttet opp av forskningen til Vivian Robinson slik det framkommer i boka *Elevsentrert skoleledelse*. Robinson løfter opp lærenes læring i kapittel 6, der hun skriver at ledere må delta i læringen og utviklingen til lærerne sine (Robinson et al., 2014; Utdanningsdirektoratet, 2016, 2017). Programfaglærere skal gi opplæring i et eller flere yrker, utdanne elevene i grunnleggende ferdigheter og i tillegg skal de forberede elevene til å bli arbeidstakere. Dette stiller krav til hvordan avdelingslederne skal arbeide med etter- og videreutdanning av lærerne. Programfaglærerne på skolene har forskjellig yrkesbakgrunn, fagbrev og de har ulik formell kompetanse. I mine funn er det variasjon i forhold til hvordan skolene jobber med etter- og videreutdanning av programfaglærerne. Flere av avdelingsledere jeg intervjuet hadde fagbrev og lengre yrkeserfaring.

Det kommer fram i mine funn at avdelingslederne ikke var med på faglig oppdatering eller etter- og videreutdanning. Forskningen til Fuglestad og Møller og Vivian Robinson understreker at lederen må gå foran som et godt eksempel og delta i lærerens læring slik at det kan påvirke elevens læring (Fuglestad & Møller, 2006; Robinson et al., 2014). Noen av skolene sier at programfaglærerne er deltakende i pedagogisk utviklingsarbeid initiert av skolens ledelse. Utviklingsarbeidet har temaer som vurdering for læring og digital kompetanse. Når det gjelder faglig oppdatering for programfaglærerne innenfor yrkene,

kommer det fram av mine funn at dette er varierende på skolene. To av skolene møtes i et fylkeskommunalt nettverk til faglig oppdatering eller erfaringsdeling innenfor enkelte fagområder.

To skoler samarbeider med opplæringskontorene for faglig oppdatering. Det kommer fram i funnene mine at programfaglærerne ved de fleste av skolene hadde mulighet til å heve sin faglige yrkeskompetanse. Dette måtte gjøres på den tiden programfaglærerne ikke hadde undervisning eller pålagt tilstedeværelsestid. Avdelingslederne sier at dette blir svært lite benyttet.

Gjennom forskningen til Desimone som presenteres i boka til May Britt Postholm er det fem kjennetegn ved læreres læring som skal gi forbedring av praksis. Et av kjennetegnene er kollektiv deltakelse eller samarbeid. En viktig faktor i samarbeidet er at lærere på samme avdeling kan lære av hverandre. Det er lederens oppgave å skape muligheter, tid og å oppfordre til disse samarbeidsarenaene. Desimone påpeker også at det er vesentlig at en leder er med på å lede utviklingsprosessene (Postholm, 2012, s. 28). Det som kommer fram i funnene mine, er at det i større grad blir benyttet et uformelt kollegasamarbeid på personalrommet, verkstedet eller kontorene til programfaglærerne. De fleste skolene har kontorer eller verksteder som deles av flere programfaglærere. På grunnlag av mine funn kan jeg si at er det flere av skolene som har et velfungerende profesjonsfelleskap i avdelingen, og som oftest blir styrt av avdelingslederne. Det kommer fram at skolene oppfordrer til samarbeid og avdelingslederne setter av tid i timeplanen til dette. Det kommer fram i mine funn at det er ikke like mye styrt gjennom avdelingslederne når det gjelder møtetid som kun inkluderer programfaglærerne. Gjennom samarbeidet programfaglærerne har på kontoret, pauserommet eller verkstedene er det sannsynlig at det oppstår felles refleksjon. Der programfaglærerne reflekterer sammen om er: undervisningspraksis, elevene og planlegging. I etterkant vil dette skape det Andreas Helmke mfl. skriver om selvrefleksjon, at det er en nøkkelbetingelse for at lærerne kan forberede sin undervisning (Helmke, Christiansen & Rasmussen, 2013, s. 104).

6 Sentrale funn i intervjuene til avdelingslederne

I dette kapittelet vil jeg legge fram sentrale funn med utgangspunkt i forskningsspørsmålene mine. Disse funnene legger føringer for mine slutninger for oppgaven, noe jeg mener er vesentlig for å svare på problemstillingen. Som nevnt i innledningen er frafall i skolen en stor utfordring for samfunnet. Et av skolens utdanningsoppdrag er å gi elevene opplæring slik at de har et godt utgangspunkt for deltakelse på alle områder innenfor utdanning, arbeids- og samfunnsliv (Utdanningsdirektoratet, 2017b). Gjennom seks intervjuer med forskjellige avdelingsledere på teknikk og industriell produksjon har jeg sett på om skolene følger opp deler av § 22-3 i opplæringsloven. Hovedtema for oppgaven har vært yrkesveiledning og tre temaer som springer ut av forskningsspørsmålene som er tilknyttet problemstillingen. Kapittelet her har lik struktur som flere av de andre kapitlene i oppgaven. De deles innenfor temaene som springer ut fra forskningsspørsmålene med tre hovedtrekk til hvert tema.

6.1 Yrkesveiledning

For at elevene skal få et godt utgangspunkt i arbeidslivet er det viktig at de får god yrkesveiledning innenfor utdanningsområdet de har valgt. I forskningsspørsmålene har det vært 3 temaer som jeg mener er viktig når det gjelder yrkesveiledning: yrkesveiledning, faget yrkesfaglig fordypning og hvordan programfaglærerne samarbeider om yrkesveiledning. I yrkesveiledningen skal behovet og ønsket til elevene være sentralt. Det er lovfestet at elevene skal ha yrkesveiledning, noe som tydelig presiseres i opplæringsloven (Rådgiving, 2008). Det kommer fram i mine funn at skolene ikke har tilstrekkelig fokus på behovene og ønskene til elevene. Avdelingslederne har tillit til at programfaglærere tar seg av mesteparten av yrkesveiledningen. Dette viser hvor viktig det er at programfaglærer har yrkeskompetanse innenfor håndverksfagene. I elevundersøkelser kommer det fram at læreren er en avgjørende faktor for gjennomføring av utdanningen (Hansen et al., 2015). Det kommer fram i Meld. St. 21 at det som betyr mest for elevens læring er lærerens kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2017a, s. 28-27).

I intervjuguiden var jeg ute etter fortolkninger som skulle gi svar på flere spørsmål under forskningsspørsmålet, hvordan organiseres yrkesveiledning? Det var følgende tre punkter som pekte seg ut:

1. Frafallsutfordringer med fokus på yrkesveiledning, 2. Hvordan elevens interesse og ønsker blir tilpasset i undervisningen og 3. Hvordan elevene blir veiledet i fag og fagbrevretninger skolen ikke hadde.

1. Avdelingslederne klarte ikke å svare spesifikt på dette, men man kan generalisere med at det ligger mye ansvar på programfaglærerne for at elevene skal få yrkesveiledning.
2. Det kom tydelig fram at skolene ikke tilpasset undervisningen til hver enkelt elev, men heller hadde fokus på at elevene skulle få opplæring i «grunnleggende ferdigheter» i programfagene tilknyttet kompetansemålene.
3. Skolene organiserer dette veldig forskjellig med både interne og eksterne aktører involvert. Det skolene er opptatt av, og som man kan generalisere i funnene mine, er at skolene promoterte fag og utdanningstilbud som finnes på skolenes egne Vg2-tilbud.

6.2 Yrkesfaglig fordypning

Det kommer fram av funnene mine at skolene ikke følger opp deler av intensjonen til faget yrkesfaglig fordypning. Elevene på Vg1 skal oppleve forskjellige læringsarenaer og slik at de gis mulighet til å oppleve realistiske arbeidssituasjoner i læringsarbeidet, og derigjennom får et godt grunnlag for å velge lærefag. Elevene får med dette en opplæring som er relevant for deres fremtidige yrkesutøvelse og som gir dem sjansen til å prøve ut et eller flere aktuelle lærefag (Utdanningsdirektoratet, 2016c). Det kommer fram i funnene mine at skolene legger opp fagområder/ fagbrevretninger i faget yrkesfaglig fordypning som er rettet mot deres egne Vg2-tilbud. I tillegg blir faget til dels brukt som en forlengelse av programfagene som er på Vg1. På dette området var forskningsspørsmålet «Hvordan blir faget yrkesfaglig fordypning gjennomført med tanke på yrkesveiledning»?

I intervjuguiden var jeg ut etter fortolkninger som skulle gi svar på flere spørsmål, men det er de følgende tre punktene som pekte seg ut: 1. Organisering av faget yrkesfaglig

fordypning, 2. Tilpasning av faget til hver enkelt elev og lokale læreplaner og 3. Sammenheng fra Vg1 til Vg3.

1. Alle skolene har organisert faget yrkesfaglig fordypning på respektive verksteder. Det er veldig varierende hvordan skolene har strukturert timeplanen i faget. Elevene ved de fleste skolene får undervisning i yrkesfaglig fordypning rettet mot skolenes egne fagbrevretninger på Vg2 på skolenes verksteder.
2. Det er få skoler som tilpasser yrkesfaglig fordypning til hver enkelt elev. De fleste elevene må gjennom oppsatt timeplan uansett om de ønsker undervisning innen de forskjellige fagbrevretningen eller ikke. Elevene kan ikke selv velge hvilke lokale læreplaner de skal følge.
3. Alle skolene hadde en god sammenheng fra Vg1 – Vg3. Elevene fikk undervisning på Vg1 som rettet seg mot skolenes egne fagbrevretninger på Vg2. Innenfor disse fagbrevretningene er det ledig læreplasser i det lokale næringslivet.

6.3 Lærersamarbeid

Når det gjelder samarbeid mellom programfaglærerne med fokus på yrkesveiledning, viser mine funn at det varierer fra skole til skole. Noen av avdelingslederne prioriterer og tilrettelegger for at programfaglærerne kan samarbeide om faglig og pedagogisk praksis slik at det har en effekt for elevenes læring (Postholm, 2012). For noen avdelingsledere er det viktig at programfaglærerne samarbeider om, organisering av aktiviteter, vedlikehold av verkstedene og verkstedundervisning. I Meld. St. 31 kommer det frem at i et velfungerende profesjonsfelleskap utveksler lærerne erfaringer, noe som kan gi god utnyttelse av kompetanse og være tidsbesparende. Det at den enkelte lærer hever sin faglige og pedagogiske kompetanse er avgjørende for elevenes læring (Utdanningsdirektoratet, 2008). På noen av skolene ser det ut til å være et velfungerende profesjonsfelleskap. Innenfor dette temaet var forskningsspørsmålet: «Er yrkesveiledning et tema når programfaglærerne samarbeider»? I intervjuguiden var jeg ut etter fortolkninger som skulle gi svar på flere spørsmål, men det er disse tre punktene som pekte seg ut: 1. Samarbeidsarenaer, 2. Faglig oppdatering av programfaglærerne og 3. Innhold på samarbeidsmøtene.

1. Det er ingen av skolene som har møtearenaer som tar for seg bare temaet yrkesveiledning. Temaet er inkludert i de møtene som skolene har gjennom skoleåret. Flere av skolene har ukentlige møter på avdelingene. Disse møtene er ofte delt opp i enten Vg1 eller Vg2. Jeg opplever at flere av skolene jobber i møtetiden med yrkesveiledning, men uten at de bruker ordet yrkesveiledning.
2. Når det gjelder faglig oppdatering av yrkesretningen til den enkelte programfaglæreren, er det noen skoler som legger til rette for dette, men helst innenfor den tiden læreren ikke har undervisningstid. Noen skoler mener at det er litt sporadisk når lærerne er på kurs eller lignende. Det kommer også fram at noen skoler har kurs og etterutdanning innenfor ulike tema tilknyttet lærerprofesjonen, for eksempel vurdering for læring.
3. Et likhetstrekk ved flere av skolene er at avdelingsmøtene kan dreie seg over mot lærernes personlige behov. I programfagmøtene er det svært varierende om det er krav til agenda, mål, referat og om eventuelle beslutninger tas på møtene. Avdelingslederne understreker at møtene kan dreie seg om organisering av aktiviteter, vedlikehold av verkstedene og verkstedundervisning.

7 Litteraturliste

- Bjørnsrud, H. (2009). *Skoleutvikling : tre reformer for en lærende skole*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bjørnsrud, H. (2014). *Den inkluderende fellesskolen : læringskraft for elever og lærere?* Oslo: Gyldendal akademisk.
- De Nasjonale forskningsetiske, k. (2010). *Veiledning for forskningsetisk og vitenskapelig vurdering av kvalitative forskningsprosjekt innen medisin og helsefag*.
- Fuglestad, O. L. & Møller, J. (2006). *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo: Universitetsforl.
- Fullan, M., Quinn, J. & Goveia, I. C. (2017). *Koherens i skoleutviklingen : de riktige lokale, regionale og nasjonale driverne*. Oslo: Kommuneforl.
- Gamlem, S. T. M. & Rogne, W. M. (2016). *Læringsprosesser - dybdeforståelse, danning og kompetanse*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Hansen, K. H., Hoel, T. L. & Haaland, G. (2015). *Tett på yrkesopplæring : yrkesrelevant, tilpasset og samfunnstjenlig?* Bergen: Fagbokforl.
- Hargreaves, A., Fullan, M. & Sandengen, S. (2014). *Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler : hva er nødvendig lærerkapital?* Oslo: Kommuneforlaget.
- Helmke, A., Christiansen, J. P. & Rasmussen, J. (2013). *Undervisningskvalitet og lærerprofessionalitet : diagnosticering, evaluering og utvikling af undervisningen*. Frederikshavn: Dafolo.
- Him, H. (2015). Kvalitet i yrkesutdanningen - Resultater fra et aksjonsforskningsprosjekt om yrkesforankring av innholdet i yrkesutdanningen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 99(2), 136-148.
- Holden, S., Departementenes sikkerhets- og, s. & Norge, K. (2019). *Fremtidige kompetansebehov II : utfordringer for kompetansepolitikken : utredning fra et utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 22. mai 2017. Avgitt til Kunnskapsdepartementet 1. februar 2019*. (978-82-583-1385-1). Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Teknisk redaksjon.
- Kalleberg, R. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Forskningsetiske komiteer.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Rammeplan for Yrkesfaglærerutdanning*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/pla/2006/0002/ddd/pdfv/270457-rammeplan_yrkesfagl_jan06.pdf.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., 2. oppl. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.

- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design : an interactive approach* (3rd ed. utg. Vol. 41). Los Angeles: Sage.
- Nielsen, L. T. (2012). *Teamsamarbejdets dynamiske stabilitet : en kulturhistorisk analyse af læreres læring i team : ph.d.-afhandling*. Forlaget UCC, København.
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier : den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforl.
- NOU 2008:18. (2008). *Fagopplæring for framtida : Utvalget for fag- og yrkesopplæringen ble oppnevnt av Regjeringen i statsråd 29. juni 2007 : utredningen ble avgitt til Kunnskapsdepartementet 13. oktober 2008*. (9788258309878). Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2008-18/id531933/>.
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole : fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>.
- NOU 2015:15. (2015). *Politikk for likestilling*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/dcf92db57c0542c1996b9f821b13ebbe/no/pdf/s/nou201220120015000dddpdfs.pdf>.
- 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/sec1>.
- Nyen, T. & Tønder, A. K. (2012). *Fleksibilitet eller faglighet? : en studie av innføringen av faget prosjekt til fordypning i Kunnskapsløftet*. Oslo: Fafo.
- Opplæringslova. (1998). *Rådgiving og skolebibliotek*. Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_10#%C2%A79-2.
- Opplæringslova. (2008a). *Formålet med opplæringa*. Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_10#%C2%A71-1.
- Opplæringslova. (2008b). *Utdannings- og yrkesrådgiving*. (§ 22-3). Hentet fra https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_25#KAPITTEL_25.
- Postholm, M. B. (Red.). (2012). *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. Trondheim: Tapir akademisk forl.
- Regjeringen. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>.
- Robinson, V., Guldahl, T. & Mekki, O. (2014). *Elevsentrert skoleledelse*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

- Rådgiving, R. t. n. (2008). *Utdannings- og yrkesrådgiving*. Hentet fra https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_25#%C2%A722-2.
- Sentralbyrå, S. (2018). Gjennomføring i videregående opplæring. Hentet 05.01 fra <https://www.ssb.no/vgogjen>
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i felles programfag i Vg1 teknikk og industriell produksjon* (TIP1-01). Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/TIP1-02>.
- Utdanningsdirektoratet. (2008). *Kvalitet i skolen*. Oslo: Departementet Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008/id516853/>.
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *På rett vei : kvalitet og mangfold i fellesskolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-20-20122013/id717308/>.
- Utdanningsdirektoratet. (2016a). *Fag – fordypning – forståelse : en fornyelse av Kunnskapsløftet*. Oslo: Departementet Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>.
- Utdanningsdirektoratet. (2016b). *Yrkesfaglig fordypning - YFF (tidligere prosjekt til fordypning, PTF)*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/finn-lareplan/yrkesfaglig-fordypning/>.
- Utdanningsdirektoratet. (2016c). *Yrkesfaglig fordypning for de yrkesfaglige utdanningsprogrammene (YFF)*. (YFF). Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/finn-lareplan/yrkesfaglig-fordypning/>.
- Utdanningsdirektoratet. (2016d). *Yrkesfaglig utvalg for bygg, elektro og industri*. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/fag-og-yrkesopplering/yrkesfaglig-utvalg-for-bygg-industri-og-elektro.pdf>.
- Utdanningsdirektoratet. (2017a). *Lærlyst– tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>.
- Utdanningsdirektoratet. (2017b). *Overordna del – verdier og prinsipper for grunnopplæringa*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>.

8 Vedlegg

Intervjuguide

Oppstart	<p>Presentasjon av min bakgrunn som innleder til gjennomgang av tema og problemstilling.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Hvem jeg er, utdanning og arbeidserfaring ○ Grunnlaget for tema og forskerspørsmål ○ EN gjennomgang av de tre forskjellige temaene <p>Informant presenterer seg, bakgrunn, alder, yrkesvei/ utdanning og løs prat</p> <p>Gjennomgang av hvordan intervjuet skal foregå</p>	15 – 20 mi n
Spørsmål		
Tema		
Yrkesveiledning	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tror du at yrkesveiledning på din avdeling påvirker frafallsutfordringen i den videregående skole? Positiv/ negativt 2. Hvordan tilpasses undervisning innen Vg1 TIP med tanke på yrkesveiledning? 3. Lokaler tilpasser yrkesveiledningen/ undervisningen dere med tanke på yrkesbehovet i nærområdene? 4. Hvordan legger dere til rette for at elevene kan påvirke sin opplæring basert på sine ønsker/ interessefelt? 5. Bruker dere interne i skolen eller eksterne aktører vedr. yrkesveiledning, og eventuelt hvordan gjøres det? Rådgivere, opplæringskontor, lærlinger, bedrifter og etc 6. Tror du at elevene hos deg har god nok kompetanse og kjenner nok til TIP for å velge yrkesvei/ fagbrevretning? 7. Gjør dere et kartleggingsarbeid av eleven vedr. yrkesveiledning? Og eventuelt når på skoleåret. Store forskjeller i klassene? 8. Har dere yrkesveiledning som tema ved foresattsamtaler? 9. Hvordan veiledes elevene i fag/ utdanningsområder som ikke skolen innehar? 	20 mi n
Yrkesfagligfordypning	<ol style="list-style-type: none"> 1. Hvordan blir YFF organisert på Vg1? på skolen, i bedrift eller kombinasjon. Samarbeid med andre skoler 2. Ser du noen utfordringer med faget? 	20 mi n

	<ol style="list-style-type: none"> 3. Har dere etablert noe forpliktene avtaler med bedriftene i nærområdet? 4. Har du løpet av din periode som avdelingsleder gjort forandring på faget? 5. De fleste fylkeskommuner har fastsatt at hver enkelt elev skal ha sin individuelle plan, hvordan gjøres dette? 6. Har du noen refleksjoner på hvordan undervisningen har en sammenheng mellom Vg1 til læretid (Vg3)? 	
Lærer-samarbeid	<ol style="list-style-type: none"> 1. Hvilke samarbeidsarenaer har lærerne dine? 2. Har du spesifikk leder «stil» på disse samarbeidsmøtene? Flat, hierarki, osv 3. Legger du til rette for utvikling og faglig oppdatering i samarbeidsmøtene? 4. På hvilket grunnlag tar du beslutninger i samarbeidsmøtene? 5. Legger du til rette for demokrati i samarbeidsmøtene? 6. Er fokus på de personlige behovene til dine medarbeidere ved samarbeidsmøter? 7. Har samarbeidsmøte dine stort preg av drift, praktiske gjøremål, etc? 	20 min
Avslutning	<ol style="list-style-type: none"> 1. Spørsmål fra informanten 2. Oppsummering 3. Veien videre angående masteroppgaven 	5 – 10 min

Informasjonsskriv og samtykkeerklæring for informanter.

Forespørsel om å delta i en studie og intervju i forbindelse med masteroppgaven “Yrkesveiledning på Vg1 nivå sett fra perspektivet til en avdelingsleder.”

Mitt navn er Ole Haug og jeg er for tiden masterstudent i “Master i pedagogikk”, ved universitetet Sør Øst Norge. Til daglig jobber jeg som avdelingsleder ved Færder videregående skole.

Formålet med min masterstudie er å se på avdelingsleder sin rolle legger til rette for yrkesveiledning til Vg1 elevene og hvordan dette blir organisert. I tillegg ønsker jeg å få et innblikk i hvordan avdelingslederen jobber aktivt med sitt personal når det gjelder yrkesveiledning. Oppgaven vil gjennomføres ved hjelp av intervju med avdelingsledere i

videregående skoler som anses å ligge langt fremme når det gjelder innovativ og god pedagogisk bruk av yrkesveiledning. Spørsmålene vil dreie seg om avdelingsledere sin organisering, belyse gode individuelle og kollektive prosesser med fokus på yrkesveiledning.

Jeg vil benytte lydopptaker under intervjuet. Et intervju vil ta omtrent en time, og vi blir sammen enige om tid og sted. Intervjuet vil deretter bli transkribert av meg for videre analyse. Det er fullt mulig å få tilsendt denne skriftlige versjonen av intervjuet i etterkant dersom man skulle ønske det. Det er frivillig å være med, og du har mulighet til å trekke deg uten nærmere begrunnelse. Dersom en ikke ønsker å delta, vil det ikke få noen konsekvenser for den enkelte.

Opplysningene som fremkommer i intervjuet vil bli behandlet konfidensielt. Ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, det vil si innen utgangen av juni 2019. Dersom du har lyst til å være med i studiet og på intervjuet, er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og sender den til meg.

Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg på 93424819, eller sende en e-post til olehaug@vfk.no.

Ole Haug

Jeg har mottatt skriftlig informasjon og er villig til å delta i oppgaven “Yrkesveiledning på Vg1 nivå sett fra perspektivet til en avdelingsleder”

Navn:

Telefonnummer: Epost:

Skole: Stilling:

Signatur: