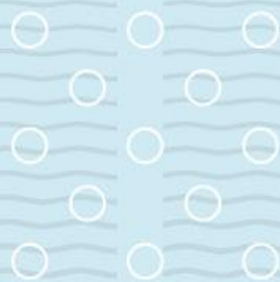


Åshild Mjaugedal og Malin Stillesby Syversen

# **SUPPORTED EMPLOYMENT-PERSPEKTIVET I YRKESFAGLIG FORDYPNING (YFF)**

Et aksjonsforskningsprosjekt om relevant og meningsfull  
arbeidspraksis i YFF for alle yrkesfagelever





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

<http://www.usn.no>

© 2022 Åshild Mjaugedal og Malin Stillesby Syversen  
Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

# Sammendrag

Yrkesfaglig fordypning (YFF) er et praktisk fag som er obligatorisk for alle yrkesfagelever. Formålet med faget er at elevene skal få oppleve realistiske arbeidssituasjoner og bli trygge på videre karrierevalg (Forskrift om yrkesfaglig fordypning, 2020). Samtidig viser forskning at faget har et uutnyttet potensial (Kunnskapsdepartementet, 2021; Lier, 2017; Nyen & Tønder, 2012). Forfatterne har den samme opplevelsen, og har gjennom sin erfaring som yrkesfaglærere sett at faget utnyttes i varierende grad av ulike lærere og ved ulike skoler.

Bakgrunnen for denne masteroppgaven er et ønske om å gjøre noe med det uutnyttede potensialet. Samtidig er spesialiseringen i denne oppgaven innenfor spesialpedagogikk, og tilpasset opplæring og tilrettelegging for den enkelte elev blir derfor sentralt. Med utgangspunkt i dette var det ønskelig å skape en undervisningsmodell i YFF som fungerer for alle elever og kan brukes av alle lærere, på alle utdanningsprogram. På bakgrunn av inkluderingsfokuset ble Supported Employment-perspektivet foretrukket. Det var likevel behov for å tilpasse modellen da den i utgangspunktet er rettet mot en annen målgruppe enn yrkesfagelever. Forfatterne brukte derfor sin erfaring som yrkesfaglærere og tok utgangspunkt i Supported Employment-perspektivet, for å skape en undervisningsmodell tilpasset YFF. Målet var en modell som kan sørge for relevant og meningsfull arbeidspraksis for alle yrkesfagelever. Problemstillingen ble derfor:

*«Hvordan kan bruk av elementer fra Supported Employment-perspektivet bidra til en relevant og meningsfull arbeidspraksis for alle elever i faget yrkesfaglig fordypning?».*

Problemstillingen ble utgangspunkt for et aksjonsforskningsprosjekt hvor forfatterne inkluderte egne elever som deltakere. Forfatterne var opptatt av å få frem elevenes meninger og opplevelser, og valgte derfor et kvalitativt forskningsdesign. Videre ble fokusgruppeintervju og refleksjonsnotat benyttet for datainnsamling.

En tematisk innholdsanalyse ble benyttet for å analysere dataene. De analyserte dataene diskuteres opp imot de pragmatiske læringsteoriene learning by doing (Aasen, 2008; Reese, 2011), deltakelse i praksisfellesskap (Lave & Wenger, 2003) og kompetansemodellen (Dreyfus & Dreyfus, 1991), samt femtrinnsmodellen i SE (EUSE/Leonardo Partnership, 2010), prinsippet om tilpasset opplæring (Opplæringslova, 1998; Utdanningsdirektoratet, 2022b) og tidligere forskning.

Resultatene viser at elevene opplever den tilpassede undervisningsmetoden som relevant og meningsfull. Elevene er opptatt av god oppfølging og veiledning fra lærer, tilpasset opplæring og arbeidsoppgaver fra bedrift, trivsel på arbeidsplassen, og det å oppleve reelle arbeidssituasjoner i et yrke av interesse. En god relasjon mellom lærer og elev, samt elevmedvirkning er en forutsetning for metoden.

## Abstract

Vocational in-depth studies (YFF) is a practical course, mandatory for all students of vocational education. The objective with the course is for students to gain experience from realistic work settings and become assured in their future career choices (Regulations on vocational specialization [Forskrift om yrkesfaglig fordypning], 2020). However, research illustrates that the course has an untapped potential (Ministry of Education and Research [Kunnskapsdepartementet], 2021; Lier, 2017; Nyen & Tønder, 2012). The authors are of the same perception and through experience as teachers for vocational education, have observed that the course is utilized to varying degrees dependent on both teachers and schools.

The background of this master's thesis is a desire to do something about the untapped potential of the course. At the same time, the concentration of this thesis is within special education, meaning that customized learning and facilitation for the individual student will be central. The basis was an aspiration to create a teaching method within YFF that works for all students and can be utilized by all teachers within every educational program. Based on the focus on inclusion, the Supported Employment perspective was preferred. However, it was necessary to adapt the model, as it is primarily aimed at a different target group than vocational students. The authors used their experience as vocational teachers and the Supported Employment perspective to create a teaching method adapted to YFF. The objective being a teaching method that can ensure relevant and meaningful work experience for all vocational students. This created the issue statement:

*“How can the use of elements from the Supported Employment perspective contribute to a relevant and meaningful work experience for all students within vocational in-depth studies”.*

The issue statement was the basis of an action research project where the authors included their own students as participants. The authors were concentrated on getting the students' opinions and experiences, and consequently chose a qualitative research method. Both focus groups and reflective notes were used as tools for data collection.

A thematic analysis was used to examine the data. The analyzed data are set up against the pragmatic theories of learning, namely: learning by doing (Aasen, 2008; Reese, 2011), participation in social practice (Lave & Wenger, 2003) and model of skill acquisition (Dreyfus & Dreyfus, 1991), along with the five-step model in SE (EUSE/Leonardo Partnership, 2010), the principle of adapted learning (The Education Act [opplæringslova], 1998; the Directorate of Education [Utdanningsdirektoratet], 2022), and previous research.

The results show that students experience the adapted teaching method as both relevant and meaningful. The students are interested in thorough follow-up and guidance from the teachers, adapted learning opportunities and tasks from the businesses, well-being in the workplace, and experiencing real work situations in a profession they are interested in. A close relation between teacher and student, including student participation, is a prerequisite for the successfulness of the method.

# Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag</b> .....	<b>2</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>4</b>
<b>Innholdsfortegnelse</b> .....	<b>6</b>
<b>Forord</b> .....	<b>8</b>
<b>1. Innledning</b> .....	<b>9</b>
1.1 Presentasjon av tema.....	9
1.1.1 Yrkesfaglig fordypning .....	10
1.1.2 Supported Employment .....	11
1.2 Formål, avgrensning og problemstilling .....	11
1.3 Begrepsavklaringer .....	12
1.4 Oppgavens oppbygging .....	13
<b>2. Teori</b> .....	<b>15</b>
2.1 Tidligere forskning.....	15
2.2 Supported Employment, tilpasset opplæring og læringsmiljø.....	18
2.3 Pragmatiske læringsteorier.....	22
<b>3. Forskningsdesign</b> .....	<b>25</b>
3.1 Vitenskapsteoretisk grunnlag .....	25
3.2 Aksjonsforskning .....	26
3.2.1 Forfatterens arbeid med å inkludere elementer fra SE-perspektivet i YFF .....	27
3.3 Datainnsamling .....	31
3.3.1 Rekruttering av deltakere .....	32
3.3.2 Fokusgruppeintervju .....	33
3.3.3 Refleksjonsnotat.....	39
3.4 Valg av analysemetode .....	40
3.5 Reliabilitet og validitet.....	41
3.6. Forfatterne forforståelse.....	47
3.7 Forskningsetiske vurderinger.....	47
<b>4. Analyse</b> .....	<b>50</b>
<b>5. Resultater</b> .....	<b>52</b>
5.1 SE-perspektivet i YFF.....	52
5.2 Relevant og meningsfull arbeidspraksis .....	54
5.3 Arbeidspraksis i bedrift.....	56



<b>6. Diskusjon.....</b>	<b>59</b>
6.1 SE-perspektivet i YFF.....	59
6.2 Relevant og meningsfull arbeidspraksis .....	62
6.3 Arbeidspraksis i bedrift.....	65
<b>7. Konklusjon og veien videre .....</b>	<b>69</b>
7.1 Konklusjon.....	69
7.2 Veien videre .....	69
<b>Litteraturliste.....</b>	<b>71</b>
<b>Vedlegg.....</b>	<b>80</b>

## Vedlegg

Vedlegg 1: NSDs vurdering av meldeskjema

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vedlegg 3: Intervjuguide for fokusgruppeintervju, september 2021

Vedlegg 4: Intervjuguide for fokusgruppeintervju, februar 2022

Vedlegg 5: Refleksjonsnotat

Vedlegg 6: Tabeller som viser hvordan datamaterialet ble analysert

# Forord

Plutselig er et 4-årig masterstudium overstått. Det har vært en lang, lærerikt, krevende, spennende og slitsom prosess. Vi ønsker å takke våre kjære elever som har stilt opp i intervjuer og med egne erfaringer og refleksjoner. Uten dere ville det ikke vært noen oppgave. Vi har lært mye av dere, og håper at det gjør oss til bedre lærere. Vi ønsker vg1-elevne lykke til med vg2 og videre utdanning, og vi ønsker vg2-elevne lykke til i læretiden.

Vi ønsker også å rette en stor takk til veileder som har vært tilgjengelig, hjelpsom og motiverende gjennom hele prosessen. Takk for at du har veiledet oss trygt frem gjennom den skumle masterjungelen, Sonia.

Til slutt ønsker vi å takke hverandre for et godt og innholdsrikt samarbeid. Det har vært nyttig og lærerikt å diskutere fag og erfaringer med en yrkesfaglærer fra et annet utdanningsprogram. Gode faglige og ikke-faglige samtaler har vært motiverende og støttende gjennom den lange prosessen. Det er utrolig hva vi har fått til og lært i løpet av dette året!

Mandal og Ørje, 27.mai 2022.

*Åshild Mjaugedal og Malin Stillesby Gyversen*

# 1. Innledning

Mange av elevene som velger yrkesfag velger seg dit på bakgrunn av at de ønsker mer praktisk undervisning, og fordi de er lei av vanlig teoretisk undervisning (Hernes, 2010). Hoveddelen av den praktiske undervisningen på yrkesfag foregår i faget yrkesfaglig fordypning (YFF). Det har de siste årene vært mye snakk om at det er flere elever som dropper ut fra yrkesfaglige studieprogram enn fra studiespesialiserende studieprogram (Bratholmen, 2020; NOU 2018:15, 2018). «Yrkesfaglige fordypning er mange elevers første møte med arbeidssted i et mulig fremtidig yrke. Det er viktig med gode og trygge rammer for elever som ellers er i faresonen for å falle fra»

(Utdanningsforbundet, u.å.). Samtidig viser forskning at YFF er et fag med et uutnyttet handlingsrom (Kunnskapsdepartementet, 2021; Lier, 2017; Nyen & Tønder, 2012). Forfatterne mener at YFF kan være en viktig del av å tilpasse og tilrettelegge undervisningen for yrkesfagelever som sliter med skolegangen. Enten det er elever med behov for tilpasset opplæring eller elever med vedtak om spesialundervisning. YFF bør være et fag hvor alle elever kan vise potensialet sitt, oppleve mestring og vekst. Forfatterne så muligheter i det uutnyttede handlingsrommet, og ønsket derfor å innføre et spesialpedagogisk perspektiv i faget. Et perspektiv som kan tilpasses og tilrettelegges for alle uavhengig av kunnskaper, ferdigheter og evner.

## 1.1 Presentasjon av tema

På bakgrunn av de overnevnte rapportene, og manglende forskning om tilrettelagt og tilpasset undervisning i YFF, er dette valgt som tema for denne masteroppgaven. Ønsket er å se hvorvidt tilrettelegging ved hjelp av arbeidslivsmodellen Supported Employment (SE) kan bidra til en relevant og meningsfull undervisning for alle elever i YFF. Ideelt sett er dette noe som også kan bidra til å redusere frafall fra yrkesfaglige studieprogram.

I arbeidslivet er SE en modell som benyttes for å tilrettelegge arbeid for mennesker i utsatte grupper (EUSE/Leonardo Partnership, 2010). «Supported Employment bygger på å få fram ressurser, muligheter og ferdigheter hos den enkelte arbeidssøker» (EUSE/Leonardo Partnership, 2010, s. 11), og har blant annet hatt suksess i arbeid med mennesker med lærevansker og funksjonsnedsettelse (EUSE/Leonardo Partnership, 2010). SE-perspektivet har også blitt tatt i bruk på utsatt ungdom gjennom det norske prosjektet Lindesneslosen (Collett & Bragdø, 2016). SE kan være et nyttig perspektiv med tanke på elever med risiko for frafall fra den videregående skolen, og forfatterne ble interessert i hvorvidt det kan benyttes i YFF. Det vil nå redegjøres kort for faget yrkesfaglig

fordypning etterfulgt av en redegjørelse av Supported Employment-perspektivet. Deretter presenteres oppgavens problemstilling, formål og videre oppbygging.

### 1.1.1 Yrkesfaglig fordypning

Yrkesfaglig fordypning er et obligatorisk fag for elever på yrkesfaglige studieprogram (Kunnskapsdepartementet, 2021; Utdanningsdirektoratet, 2021b). «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» (Forskrift om yrkesfaglig fordypning, 2020, s. 1). Det er med andre ord et svært viktig fag for yrkesfagelevne da det gir dem mulighet til å få praktiske erfaringer i et eller flere yrker. Forskrift om yrkesfaglig fordypning (2020) vektlegger at elevene skal få mulighet til å veksle mellom ulike læringsarenaer og at de skal få oppleve realistiske arbeidssituasjoner, men den legger ikke noen særlige føringer for hvordan faget skal gjennomføres i praksis. «Alt kan ikke læres i klasserom og skoleverksted, og det er viktig at elevene på yrkesfaglige utdanningsprogrammer blir kjent med hva de virkelige arbeidssituasjonene og arbeidsoppgavene i ulike yrker innebærer» (Hovland & Sandal, 2021, s. 7). Dette betyr at skolen må samarbeide tett med det lokale næringslivet for å gi elevene et godt tilbud i faget. Det er de lokale lærebedriftene som er skolen sin viktigste samarbeidspartner når det gjelder planlegging og oppfølging av yrkesfaglig fordypning. Samarbeid gir merverdi til opplæringen i faget (Utdanningsdirektoratet, 2021b).

Yrkesfaglig fordypning er et stort fag med en tidsramme på 168 årstimer på Vg1, og en tidsramme på 253 årstimer på Vg2 (Forskrift om yrkesfaglig fordypning, 2020). Lærerressursen i faget kan variere fra skole til skole, og det er en pågående diskusjon om å kutte lærerressursen i YFF for å spare penger (Jambak, 2022; Vik & Alver, 2018). Videre er det et fag som skiller seg fra andre fag i skolen. Forskriften for yrkesfaglig fordypning fungerer f.eks. også som en sentralgitt læreplan i faget. Det betyr at den ikke bare beskriver fagets formål, omfang, innhold og vurdering, men at den også brukes som læreplan i faget (Hovland & Sandal, 2021). Faget har heller ingen egne kompetansemål da det er kompetansemålene fra vg3-læreplaner som benyttes i faget (Forskrift om yrkesfaglig fordypning, 2020). Vg3-kompetansemål er kompetansemålene elevene skal kunne etter endt læretid i bedrift. Disse kompetansemålene henger høyt for de fleste vg1 og vg2 elever, og de brytes derfor ned i en lokal læreplan. Skolen er ansvarlig for å gi elevene en vurdering i faget (Forskrift om yrkesfaglig fordypning, 2020). «Dersom yrkesfaglig fordypning brukes til opplæring i

bedrift, skal skoleeier legge til rette for at skolen samarbeider med opplæringsansvarlig i bedrift om vurdering» (Forskrift om yrkesfaglig fordypning, 2020, s. 3).

### **1.1.2 Supported Employment**

«Supported Employment (SE) er en metodisk tilnærming tilpasset personer med omfattende og sammensatte støttebehov for å kunne få og beholde jobb» (NAKU, u.å.). Konseptet til Supported Employment, samt verdiene og prinsippene tar utgangspunkt i arbeid som ble gjennomført i Nord-Amerika på 1970-tallet. Arbeidet viste at mennesker med store lærevansker kunne delta i lønnet arbeid og utføre komplekse arbeidsoppgaver ved hjelp av systematisk bistand (EUSE/Leonardo Partnership, 2010). På bakgrunn av denne suksessen ble SE utviklet for å inkludere arbeidssøkere med sammensatte behov. Mot slutten av 1980-tallet kom metoden til Europa, og det ble gjennomført en rekke vellykkede pilotprosjekt basert på metoden (EUSE/Leonardo Partnership, 2010). I Norge ble tilnærmingen introdusert i 1992 gjennom prosjektet med navn *Arbeid med bistand* (Scaffit & Spjelkavik, 1991). Prosjektet var i utgangspunktet rettet mot personer med lærevansker, men flere målgrupper ble senere inkludert. SE metodikken har også fått sterkere tilslutning i Nav etter at det ble bestemt at den skulle testes ut i Norge i 2012 (NAKU, u.å.). I dag er målgruppene regnet for å være personer som har psykiske lidelser, problemer med rus, utviklingshemning, lærevansker, dårlige norskkunnskaper eller ungdom som er utsatt (Frøyland & Spjelkavik, 2014). «Supported Employment er i tråd med konseptene: empowerment, sosial inkludering, verdighet og respekt for enkeltmennesket» (EUSE/Leonardo Partnership, 2010, s. 12). Med utgangspunkt i disse prinsippene og de etiske retningslinjene har EUSE (European Union of Supported Employment) i samarbeid med flere fagmiljø utviklet en femtrinnsprosess. Det er denne femtrinnsprosessen som er utgangspunktet for arbeidet med SE i denne masteroppgaven. Femtrinnsprosessen presenteres i oppgavens teoridel. I metodedelen redegjøres det ytterligere for implementeringen.

## **1.2 Formål, avgrensning og problemstilling**

Formålet med masteroppgaven er å være et bidrag mot å tilpasse undervisningen i YFF i større grad. Forfatterne ønsker å se om tilpassing og tilrettelegging ved hjelp av SE-perspektivet kan bidra til at alle elever opplever arbeidspraksis som relevant og meningsfullt. Med masteroppgaven er det ønskelig å belyse hvorvidt elementer fra SE-perspektivet kan benyttes i YFF for å finne en god

universell arbeidsmåte i faget. En arbeidsmåte som kan benyttes av alle lærere, for alle elever, på alle yrkesfaglig studieprogram. Forfatterne håper at dette kan bidra til å redusere frafall fra yrkesfaglige studieprogram.

Denne oppgaven konsentrerer seg om YFF som en del av yrkesopplæringen hvor elevene er utplassert i bedrift. YFF som alternativ vei mot studiekompetanse eller YFF på skolen er ikke tatt med. Oppgaven konsentrerer seg om hva elevene opplever som meningsfullt og relevant med YFF i bedrift. SE er i utgangspunktet en fullstendig modell som er tilpasset arbeidslivet, og modellen innføres derfor ikke i sin helhet, men sentrale elementer har blitt videreført. Videre i denne oppgaven vil begrepet SE-perspektivet brukes istedenfor begrepet SE-modellen. Dette er for å indikere at modellen ikke brukes i sin opprinnelige form.

På bakgrunn av ønsket om å finne ut hvorvidt SE-perspektivet kan inkluderes i YFF, og hvorvidt det kan bidra til at alle elever opplever arbeidspraksis som relevant og meningsfull, ble oppgavens problemstilling som følgende;

*«Hvordan kan bruk av elementer fra Supported Employment-perspektivet bidra til en relevant og meningsfull arbeidspraksis for alle elever i faget yrkesfaglig fordypning?»*

### 1.3 Begrepsavklaringer

Denne masteroppgaven bruker en del pedagogiske og faglige begrep, samt forkortelser. I denne delen vil disse blir redegjort for.

- **Supported Employment** er en arbeidslivsmodell som skal hjelpe personer med behov for bistand ut i arbeidslivet (EUSE/Leonardo Partnership, 2010). Supported Employment forkortes som SE, og denne forkortelsen vil brukes gjennom oppgaven.
- **Yrkesfaglig fordypning** er et praktisk fag hvor yrkesfagelever skal få prøve seg i realistiske arbeidssituasjoner (Forskrift om yrkesfaglig fordypning, 2020). I denne oppgaven er faget knyttet til arbeidspraksis i bedrift. Dette faget ble tidligere omtalt som «prosjekt til fordypning». Yrkesfaglig fordypning forkortes til YFF, og denne forkortelsen vil være gjennomgående i oppgaven.
- **Yrkesfag** er betegnelsen på studieløp som kombinerer teori og praksis. Det er vanlig at elevene går 2 år på skole, for så å være lærling i 2 år (OKViken, 2017).

- **Yrkesfagelever** er elever som går på et yrkesfaglig utdanningsprogram. I denne oppgaven brukes begrepet yrkesfagelever og elever litt om hverandre. Elevene/ deltakerne det refereres til i oppgaven er yrkesfagelever.
- **Yrkesfaglærere** er lærere som underviser på yrkesfag. Forskerne og forfatterne av denne oppgaven er yrkesfaglærere. I oppgaven brukes begrepet yrkesfaglærer og lærer litt om hverandre, men det refereres hele tiden til lærere som underviser på yrkesfag.
- **Arbeidspraksis** referer til den praktiske utøvelsen av YFF. Arbeidspraksis er når elevene arbeider i en bedrift som en del av utdanningsprogrammet. Arbeidspraksis er ulønnet.
- **Kontaktperson i bedrift** er personen som er ansvarlig for elevenes opplæring når de er ute i arbeidspraksis.

## 1.4 Oppgavens oppbygging

Denne oppgaven er strukturert etter retningslinjer for oppbygging av masteroppgaver (Dalland, 2007; Postholm, 2010; Postholm & Jacobsen, 2018). Dette innebære at oppgaven består av de syv kapitlene innledning, teori, forskningsdesign, analyse, resultater, diskusjon og konklusjon. I tillegg består oppgaven av en innholdsfortegnelse, et sammendrag, forord, litteraturliste og vedlegg.

Kapittel 1 innleder oppgaven, og består en presentasjon av oppgavens tema, problemstilling, avgrensning av tema, formål med oppgaven og begrepsavklaringer.

Kapittel 2 viser til oppgavens teoretiske rammeverk samt tidligere relevant forskning på feltet. Her presenteres Supported Employment, tilpasset opplæring, læringsmiljø, John Deweys pedagogiske filosofi om learning by doing (Aasen, 2008; Reese, 2011), Lave og Wenger (2003) sin teori om deltakelse i praksisfellesskap, samt kompetansemodellen til Dreyfus og Dreyfus (1991).

Kapittel 3 er oppgavens mest omfattende kapittel og tar for seg forskningens design. Her presenteres forfatterens vitenskapsteoretiske ståsted, det gjøres rede for aksjonsforskningen som er brukt i oppgaven, samt datainnsamlingsmetodene som ble brukt. Valg av analysemetode presenteres, og oppgavens validitet og reliabilitet drøftes kritisk. Det gjøres også rede for forfatterens forforståelse, og forskningsetiske vurderinger drøftes.

Kapittel 4 redegjør for hvordan oppgavens datamateriale har blitt analysert ved hjelp av å bruke tematisk innholdsanalyse. Den tematiske innholdsanalysen tar utgangspunkt i Braun og Clarke (2006) sine retningslinjer for analyse av kvalitative data.

Kapittel 5 viser til funnene forfatterne sitter igjen med etter datainnsamling via fokusgruppeintervju og refleksjonsnotat, samt de analyserte dataene. Dataene er kategorisert og delt inn i de tre overordnede temaene «SE-perspektivet i YFF», «relevant og meningsfull arbeidspraksis» og «arbeidspraksis i bedrift».

Kapittel 6 tar utgangspunkt i resultatene i kapittel 5, samt teorien i kapittel 3. Teori og resultater drøftes opp mot oppgavens problemstilling.

Kapittel 7 konkluderer om oppgaven har bidratt med resultater som kan svare på problemstillingen. Her presenteres også veien videre.



## 2. Teori

I dette kapittelet presenteres de teoretiske tilnærmingene bak oppgavens problemstilling. Først presenteres tidligere forskning innenfor YFF, yrkesopplæring, frafall, SE og arbeidsinkludering av ungdom/ unge voksne. Deretter presenteres teori om de fem trinnene i SE, tilpasset opplæring og læringsmiljø. Avslutningsvis presenteres de pragmatiske læringsteoriene *learning by doing* (Aasen, 2008; Reese, 2011), deltakelse i praksisfellesskap (Lave & Wenger, 2003), samt kompetansemodellen (Dreyfus & Dreyfus, 1991).

### 2.1 Tidligere forskning

I denne delen vil tidligere forskning som berører oppgavens problemstilling og innhold gjennomgå. Forskningsgjennomgangen vil deles i to hoveddeler, hvor den ene omfatter forskning omkring YFF, yrkesopplæringen og frafall fra videregående, og den andre delen vil omfatte forskning omkring SE og arbeidsinkludering av ungdom.

#### Yrkesfaglig fordypning, yrkesopplæring og frafall

Det har de siste årene blitt gjennomført noe forskning som omhandler YFF, yrkesopplæringen og frafall fra videregående. Som nevnt innledningsvis er det mer frafall på yrkesfaglig studieprogram enn på studiespesialiserende (Bratholmen, 2020; NOU 2018:15, 2018). På yrkesfag er det 67,5 % av elevene som fullfører utdanningen i løpet av seks år, mot 87,5 prosent som fullfører et studieforberedende utdanningsprogram i løpet av fem år (Bratholmen, 2020). Dette betyr at 32,5% av elevene som starter på et yrkesfaglig studieprogram slutter i løpet av utdanningen. Dette er nesten en tredjedel av elevene. Det er store variasjoner mellom de ulike yrkesfaglige utdanningsprogrammene når det gjelder hvor mange som fullfører, men alle har en lavere andel av elever som gjennomfører enn det studiespesialiserende utdanningsprogram har (Bratholmen, 2020). En NIFU STEP rapport fra 2006 viser til at dette frafallet kan skyldes at elevene opplever en forventningsbrist (Markussen, Lødding, Sandberg & Vibe, 2006). Rapporten fant at ungdommene som droppet ut hadde valgt feil. De visste ikke hva de gikk til eller trodde at de gikk til noe annet. Rapporten *Gull av gråstein - tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring* (Hernes, 2010) viser til tre årsaker til frafall på yrkesfaglige studieprogram. Elevene på yrkesfag er mindre motiverte og mindre kvalifiserte til videre skolegang etter 10 år med teoretisk grunnskole som de i mindre grad har mestret. Den andre årsaken er at ikke alle elever får tilbud om læreplass, og den

tredje årsaken er at elevene i ung alder må ta det vanskelige valget om yrkesretning og yrke. NOU 2019:2 (2019) viser at elever som har svake grunnleggende ferdigheter ofte velger å søke seg til yrkesfaglige studieprogram, og Liedsutvalget mener at videregående opplæring er lite tilpasset til disse elevene (NOU 2018:15, 2018). Tilpasset opplæring (Bragdø & Spjelkavik, 2013; Eide & Samsing, 2012; Olsen, 2016), samt en god lærer-elev-relasjon (Cornelius-White, 2007; Krane, Karlsson, Ness & Kim, 2016), er tiltak som har vist seg å ha effekt mot frafall.

Forskning har vist at YFF er et viktig fag for yrkesfagelever da «praksiserfaring er et av de viktigste virkemidlene for å få læreplass» (Utdanningsdirektoratet, 2018a, s. 47). Dette støttes av Nyen og Tønder (2012) som foretok en evaluering etter innføringen av YFF. «Mange lærlinger skaffer seg læreplass gjennom praksisutplasseringer i løpet av Vg1 eller Vg2, enten direkte ved at ungdommen får læreplass der de er utplassert, eller indirekte ved at eleven får tilgang til et nettverk av aktuelle lærebedrifter.» (Utdanningsdirektoratet, 2018a, s. 47-48). Forskning viser likevel til at det er et stort uutnyttet potensial i faget (Kunnskapsdepartementet, 2021; Lier, 2017; Nyen & Tønder, 2012).

Faget utnyttes i svært varierende grad fra utdanningsprogram til utdanningsprogram, og fra skole til skole (Hiim, 2015; Kunnskapsdepartementet, 2013; Nyen & Tønder, 2012; Reegård & Olsen, 2013; Saur & Utvær, 2019). Det vises også til varierende samarbeid mellom skole og bedrift (Hiim, 2015; Saur & Utvær, 2019). Dette er uheldig når Utdanningsdirektoratet (2021b) viser til at samarbeid gir merverdi til opplæringen. Hovedutfordringen i yrkesopplæringen er ifølge Bødtker-Lund, Hansen, Haaland og Vagle (2017) at den ikke oppleves som relevant og meningsfull for elevene.

Lærlingundersøkelsen fra 2018 fant at nær 60% av lærlingene var nokså enig eller helt enige i at undervisningen i yrkesfagene hadde gitt dem et godt grunnlag for det de skulle lære i bedriften (Wendelborg & Utvær, 2020). Det betyr samtidig at ca. 40% av elevene opplevde undervisningen som lite eller mindre relevant. Dette er en stor andel av elevene, og svært alvorlig når en vet at et av kjennetegnene på elever som får læreplass er at de har opplevd mestring og motivasjon i arbeidspraksis (Utdanningsdirektoratet, 2018a).

På bakgrunn av et aksjonsforskningsprosjekt med 35 yrkesfaglærere, foreslo Hiim (2013) en modell for relevant yrkesutdanning. Her vektlegges arbeidspraksis i valgt yrke, samt fokus på yrkesorientering og yrkesvalg. Hiim (2013) viser til at det må være en systematisk gjennomføring av arbeidspraksis, hvor det reflekteres over arbeidspraksis i programfagene, og hvor praksisnære oppgaver knyttes til fellesfagene. Elevmedvirkning trekkes også frem som en forutsetning i modellen. Modellen tilrettelegger for at elevene kan ta et overveid yrkesvalg, og modellen ble oppfattet som motiverende og meningsfull av både elever og lærere (Hiim, 2013).

Forskning viser også til at læreren har en avgjørende rolle i YFF-faget (Hiim, 2015; Kopperud & Akernes, 2017; Kverneggen & Øgaard, 2020; Mårtensson, Andersson & Nyström, 2019; Reegård & Olsen, 2013; Saur & Utvær, 2019). Det er derfor oppsiktsvekkende og kritikkverdig at det er en pågående diskusjon om å kutte lærerressursen i YFF (Jambak, 2022; Vik & Alver, 2018). Reegård og Olsen (2013) fant at den enkeltes motivasjon og modning er avhengig av god støtte og oppmerksomhet fra læreren, samt at en god lærer er en som har forståelse for den enkeltes situasjon og behov. Et lignende funn ble gjort av Mårtensson et al. (2019) som fant at lærere som har en personlig og god forståelse av den enkelte elev er i bedre stand til å finne de beste arbeidsplassene for elevene. Bødtker-Lund et al. (2017) fant i sin forskning at lærerens kompetanse er viktig for elevenes opplevelse av yrkesrelevans. Forberedelser, oppfølging og etterarbeid (Hiim, 2015), samt dialog (Kverneggen & Øgaard, 2020) og god veiledning (Saur & Utvær, 2019) henger tett sammen med kvalitet og elevenes opplevelse av relevant opplæring i arbeidspraksis. Elever som opplever YFF som relevant synes at arbeidspraksis er motiverende (Nyen & Tønder, 2012; Reegård & Olsen, 2013; Sørensen, 2018). Det vises videre til et behov for videre forskning og utvikling av faget (Hiim, 2015; Kverneggen & Øgaard, 2020; Lier, 2017; Nyen & Tønder, 2012).

### **Supported Employment og arbeidsinkludering av ungdom**

I 2017 gikk helsedirektør Bjørn Guldvog ut med en bekymring knyttet til at antall unge uføre hadde blitt doblet i løpet av 10 år. Han mente at problemet startet med frafall fra den videregående skolen (Olsson & Heggen, 2017). Dette støttes av annen forskning på området (Nyhus & Falch, 2011; Ose, Mandal & Mordal, 2014; Sletten & Hyggen, 2013). Forskning fra flere land viser til at bistand kan være viktig i overgangen til voksenlivet for sårbare ungdommer (Follesø, 2014; Noble-Carr, Barker, McArthur & Woodman, 2014; Osgood, Foster & Courtney, 2010; Xie, Sen & Foster, 2014).

I 2021 ble det utgitt en rapport om oppfølging av NAV-brukere med nedsatt arbeidsevne og behov for bistand og tilrettelegging, for å komme inn på arbeidsmarkedet (Berg, Hauge, Markussen & Zhang, 2021). Supported Employment ble brukt som en av to modeller i bistandsarbeidet, og det ble kontrollert hvem som hadde størst effekt. Studien viste at det ikke var noen signifikant forskjell, og at SE ikke bidro til å få flere deltakere ut i arbeid enn den andre metoden.

Det er likevel forskning som tyder på at SE er effektivt i arbeidsinkludering av sårbar ungdom (Collett & Bragdø, 2016; Frøyland, 2017; Wehman, Chan, Ditchman & Kang, 2014). I Norge ble det mellom 2014 og 2017 gjennomført et prosjekt hvor Supported Employment modellen ble brukt

som utgangspunkt for å hindre frafall fra skolen, samt til arbeidsinkludering av ungdom som allerede hadde falt fra (Collett & Bragdø, 2016). De fant at tilnærminger basert på SE-modellen kan styrke gjennomføringen i skolen, samt forbedre overgangen til arbeidslivet for sårbare ungdommer. Et lignende funn ble gjort i USA, hvor de fant at SE er en effektiv modell for arbeidsinkludering for elever med psykisk utviklingshemning, vedtak om spesialundervisning, og for personer som mottar sosial stønad (Wehman et al., 2014). Frøyland (2017) undersøkte hva sårbar ungdom og deres arbeidsgivere anså som viktige kvaliteter i arbeidsinkludering. Under oppsummeres funnene som er svært sentrale for denne oppgaven.

«Dei peikar på det å ha evne til å bygge relasjonar, tillit, finne aktivitetar og oppgåver som kan passe den enkelte sine interesser og ferdigheter, setje mål for framtida, altså drive yrkeskartlegging og karriereplanlegging. Dei uttalar seg om kor viktig det er å få hjelp til å finne passande jobbar, etablere samarbeid med arbeidsgivarar, samt å sørge for tilstrekkeleg opplæring og vidare oppfølging og innlemming på sjølve arbeidsplassen. Vi ser at behov for oppfølging vert knytt både til det som skjer på jobben og utanfor jobben» (Frøyland, 2017, s. 22).

## **2.2 Supported Employment, tilpasset opplæring og læringsmiljø**

I denne delen presenteres femtrinnsprosessen i Supported Employment, samt teori om begrepene tilpasset opplæring og læringsmiljø på yrkesfaglige utdanningsprogram.

### **Supported Employment**

EUSE (European Union of Supported Employment) har i samarbeid med flere fagmiljøer utarbeidet en femtrinnsprosess for å hjelpe mennesker i utsatte grupper ut i det ordinære arbeidsmarkedet (EUSE/Leonardo Partnership, 2010). Femtrinnsprosessen anerkjennes som en europeisk modell for god praksis og som et rammeverk for utførelse av SE (EUSE/Leonardo Partnership, 2010; Frøyland & Spjelkavik, 2014). Femtrinnsprosessen er ikke ment å fungere som et statisk utviklingsforløp, men erfaring viser at arbeidsinkludering preges av disse fem trinnene når man benytter SE-perspektivet (Frøyland & Spjelkavik, 2014). De fem trinnene presenteres nedenfor.

#### Trinn 1: Innledende kontakt og samarbeidsavtale

I det første trinnet innledes kontakten mellom arbeidssøkeren og tilretteleggeren. «For å legge til

rette for godt samarbeid er det viktig at arbeidssøkeren i denne fasen møtes med respekt og verdighet, samt sikres medbestemmelse, reelle valgmuligheter, konfidensialitet, fleksibilitet, tilgjengelighet og individualitet» (EUSE/Leonardo Partnership, 2010, s. 15). Det er viktig å gi nødvendig informasjon til arbeidssøker som hen trenger for å ta hensiktsmessige valg i forhold til egen arbeidssituasjon (Frøyland & Spjelkavik, 2014). Relevante og personsentrerte aktiviteter er en del av en innledende handlingsplan som kan være med på å kartlegge om den enkelte ønsker bistand i tråd med SE (Frøyland & Spjelkavik, 2014). «Dersom målet er å få arbeid gjennom SE må man avklare hvilke muligheter som finnes for å bistå arbeidssøkeren i å nå dette målet» (EUSE/Leonardo Partnership, 2010, s. 15).

### Trinn 2: Yrkeskartlegging og karriereplanlegging

I trinn nummer to skal jobb og karriere planlegges (EUSE/Leonardo Partnership, 2010). «Det anses som spesielt viktig med en individuell tilnærming i dette leddet av prosessen for å få frem arbeidssøkerens interesser, ferdigheter og kompetanse, samt nødvendige bistandsbehov» (EUSE/Leonardo Partnership, 2010, s. 22). Det er viktig å ha fokus på mestringserfaringer og å identifisere preferanser innenfor arbeid og nettverket. Det må legges til rette for at arbeidstakeren kan identifisere jobbønsker i tråd med sine interesser, ambisjoner, forutsetninger og erfaringer (Frøyland & Spjelkavik, 2014). Tilretteleggeren skal bistå arbeidssøkeren med å ta sine egne realistiske beslutninger rundt jobb og karriere (EUSE/Leonardo Partnership, 2010).

### Trinn 3: Finne en passende jobb

Det tredje trinnet i SE-prosessen handler om å finne en passende jobb til arbeidssøkeren. For å finne en passende jobb er det viktig å finne gode aktiviteter for jobbsøking og bistand, samt at man bruker nettverkene rundt arbeidssøkeren (Frøyland & Spjelkavik, 2014). Målet er i utgangspunktet å finne en jobb som passer til arbeidssøkerens behov, men det har vist seg at arbeidstakerens behov er minst like viktig (EUSE/Leonardo Partnership, 2010). «Dersom man skal lykkes med å skape vellykkede arbeidsforhold, må arbeidsgiver og arbeidssøker har gjensidig nytte av relasjonen» (EUSE/Leonardo Partnership, 2010, s. 29). Derfor må arbeidssøkerens ferdigheter, kompetanse og bistandsbehov vurderes opp imot arbeidsgiverens rekrutteringsbehov (EUSE/Leonardo Partnership, 2010).

### Trinn 4: Samarbeid med arbeidsgiver

Det fjerde trinnet i femtrinnsmodellen handler om å etablere et godt samarbeid med den enkelte arbeidsgiver. «Arbeidsgiveres engasjement er avgjørende for SE-prosessen. Derfor må

arbeidsgivere bli møtt på en profesjonell og effektiv måte fra første kontakt, til et eventuelt ansettelsesforhold er etablert, og ellers gjennom hele samarbeidet med arbeidsgiver.»

(EUSE/Leonardo Partnership, 2010, s. 35). Det er også viktig at tilretteleggeren kartlegger hvilke muligheter som finnes hos den enkelte arbeidsgiver. Hva slags forventninger har arbeidsgiveren til arbeidstakeren? Hva slags kompetanse og erfaring må arbeidstaker ha? Hvordan er arbeidstidene? I hvilken grad har de mulighet til å tilrettelegge og støtte? Osv. (Frøyland & Spjelkavik, 2014).

«Bare ved å jobbe effektivt og profesjonelt med arbeidsgiveren, kan SE oppnå vellykkede resultater for alle aktører som er involvert i SE-prosessen» (EUSE/Leonardo Partnership, 2010, s. 36).

### Trinn 5: Opplæring og trening på og/eller utenom arbeidsplassen

Det siste trinnet i SE-prosessen handler om opplæring på og/eller utenom en arbeidsplass. Det å gi effektiv støtte i denne prosessen er et av kjerneelementene i SE, og er det som skiller perspektivet fra andre arbeidstiltak (EUSE/Leonardo Partnership, 2010). Hvor mye støtte som gis avhenger av den enkelte arbeidstaker, dens behov og arbeidssituasjon. Støtten skal gradvis trappes ned og erstattes av støtte fra kollegaer. Det er her viktig at støtten er personsentrert og fleksibel (Frøyland & Spjelkavik, 2014). «Alle arbeidssøkere som får arbeid gjennom SE skal så langt det er mulig gå gjennom ordinære prosesser for opplæring i bedriften, og skal på lik linje med andre ansatte gå gjennom prøvetid, prestasjonsvurdering og følge ordinære utviklingsprosedyrer» (EUSE/Leonardo Partnership, 2010, s. 37). SE fokuserer på en «place-train-maintain»-strategi, noe som skiller perspektivet fra den etablerte «train then place»-metodikken i tradisjonell atføring (EUSE/Leonardo Partnership, 2010). Bakgrunnen for dette fokuset er tanken om at trening og opplæring fungerer best i reelle arbeidskontekster fremfor i skjermende former. Det er derfor sentralt i SE at arbeidstakeren skal utplasseres snarest mulig slik at opplæringen og tilretteleggingen kan finne sted i en reel arbeidssituasjon. Bistand skal være systematisk trening som foregår direkte på arbeidsplassen (EUSE/Leonardo Partnership, 2010).

### **Tilpasset opplæring**

«Prinsippet om tilpasset opplæring favner både ordinær opplæring og spesialundervisning» (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 3). Prinsippet er nedfelt i Opplæringslova (1998, §1-3) hvor det står at «opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidaten». Det er viktig å understreke at ikke all tilpasset opplæring regnes som spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2014). «Tilpasset opplæring er de tiltakene skolen setter inn for å sikre at alle elevene får best mulig utbytte av opplæringen. De

kan være knyttet til organiseringen av opplæringen, pedagogiske metoder og progresjon» (Utdanningsdirektoratet, 2014). I følge Veilederen spesialpedagogikk er det fem forutsetninger som må ligge til grunn for at alle elever skal få tilpasset opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 4). Disse forutsetningene er et godt læringsmiljø, lokalt arbeid med læreplanene, vurdering for læring, god kompetanse og universell utforming. Det å sørge for at hver enkelt elev får undervisning som er tilpasset sine egne forutsetninger, er noe mange lærere synes er vanskelig (Haug, 2017; Håstein & Werner, 2014). I følge Håstein og Werner (2014) får begrepet kun mening dersom det kobles til opplæringens innhold. De har derfor omformulert prinsippet om tilpasset opplæring til verdier som kan assosieres med undervisningen. Verdiene de bruker er inkludering, variasjon, erfaringer, relevans, verdsetting, sammenheng og medvirkning (Håstein & Werner, 2014).

Lærer-elev-relasjonen kan knyttes til tilpasset opplæring, ved at læreren må ha god innsikt i den enkelte elev for å kunne tilrettelegge for læring (Hattie, 2009; Haug, 2017). «For å kunne gi god opplæring er det behov for inngående kjennskap til elevane og samtidig erkjenne at dei relasjonelle elementa i opplæringa avgjer resultatet» (Haug, 2017, s. 24). Denne relasjonen er spesielt viktig i arbeidet med å tilrettelegge opplæringen for elever som sliter med skolegangen (Utdanningsdirektoratet, 2016a, 2016b).

## **Læringsmiljø**

«Alle elevar har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring» (Opplæringslova, 1998, §9 A-2). Denne retten gjelder også for elever som har arbeidspraksis i bedrift (Utdanningsdirektoratet, 2017, 2018b). Eleven regnes for å være elev, selv om opplæringen finner sted i en bedrift utenfor skolens område (Utdanningsdirektoratet, 2018b). Det er nulltoleranse mot mobbing, vold, diskriminering og trakassering (Opplæringslova, 1998, §9 A-3). «Det er elevens egen subjektive oppfatning som avgjør om skolemiljøet er trygt og godt» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 6). Læreren er omfattet av meldeplikten dersom hen får mistanke eller kunnskap om at en elev blir krenket (Opplæringslova, 1998§ 9 A-5). Denne meldeplikten gjelder ikke for kontaktpersonen i bedriften (Utdanningsdirektoratet, 2018b). Det er også viktig å nevne at «Kommunen og fylkeskommunen pliktar å sørgje for ulykkesforsikring for elevane» (Forskrift til opplæringslova, 2006, §8-1). Ulykkesforsikringen skal også gjelde når elevene får praktisk opplæring og opplæring i arbeidslivet (Forskrift til opplæringslova, 2006, §8-4).

### **2.3 Pragmatiske læringsteorier**

I denne delen presenteres pragmatiske læringsteorier som er relevante for yrkesopplæringen i den videregående skolen og denne oppgaven.

#### **Learning by doing**

Learning by doing refererer til å lære gjennom egne konkrete handlinger, noe som står i kontrast til å lære av å observere andre, som f.eks. i en undervisningssituasjon (Reese, 2011). Learning by doing knyttes ofte til John Dewey, men teorien kan spores tilbake til Platons tid (Reese, 2011). Teorien vektlegger at personen må utføre handlingen selv for å lære. Det å imitere andre som utfører en handling er ikke ekte learning by doing (Reese, 2011). Ved å jobbe selvstendig med en handling, vil personen kunne lære og personalisere ferdigheten. Det er først når en person kan utføre handlingen selvstendig, uten å imitere andre, at personen har lært å utføre handlingen. Dette er essensen i learning by doing (Reese, 2011). Dewey var tidlig ute med å se behovet for å knytte teori i skolen opp mot praktisk anvendelse i arbeidslivet (Aasen, 2008). Han uttalte «learn to know by doing, and to do by knowing» (Snl, 2022). Dette innebærer at refleksjon over handling er vesentlig for å omsette teori til ekte praktisk kunnskap (Aasen, 2008).

#### **Deltakelse i praksisfellesskap**

Lave og Wenger (2003) har utviklet en teori om situert læring med utgangspunkt i mesterlære. Situert læring hevder at all læring foregår i sosiale situasjoner (Hiim & Hippe, 2001; Kvale, 2003; Lave & Wenger, 2003). Teorien ble møtt med noe forvirring og ble f.eks. brukt synonymt med begrep som «learning by doing» (Lave & Wenger, 2003). I et forsøk på å avklare begrepet tydeligere, gikk Lave og Wenger (2003) over til å mene at læring er en integrert del i sosial praksis. «Efter vores opfattelse er læring ikke blot situert i praksis – som om der var tale om en eller anden uafhængig reificerbar proces, som blot tilfældigvis var placeret et eller andet sted; læring er en integrerende del af den generative sociale praksis i den levende verden» (Lave & Wenger, 2003, s. 36). Denne nye oppfattelsen fikk betegnelsen «legitim perifer deltagelse i praksisfellesskaber» (Lave & Wenger, 2003). Lave og Wenger (2003) understreker at dette er et analytisk perspektiv på læring, og ikke en pedagogisk undervisningsmetode eller strategi. De skriver at legitim perifer deltagelse i praksisfellesskap vil føre til læring uavhengig av den pedagogiske konteksten. Synspunktet setter et grunnleggende skille mellom læring og planlagt undervisning.



## Kompetansemodellen

Dreyfus og Dreyfus (1991) har utviklet en kompetansemodell med fem stadier for læring av ferdigheter. I følge Dreyfus og Dreyfus (1991) er ingen født med ferdigheter, og alle ferdigheter må derfor læres. Læring av ferdigheter gjennom undervisning og praksis bidrar ikke til en plutselig overføring fra teoretisk kunnskap til erfaringsbasert praktisk kunnskap (Dreyfus & Dreyfus, 1991). I følge Dreyfus og Dreyfus (1991) er det normalt at mennesker går igjennom minst fem stadier med ulik oppfattelse av oppgaven og/eller beslutningstakingen. De fem stadiene baserer seg på undersøkelser av ferdighetstilnærming hos piloter, sjakkspillere, bilister og voksne fremmedspråkelever (Dreyfus & Dreyfus, 1991).

Det første stadiet i modellen heter «nybegynner», og her tilegnes nye ferdigheter gjennom undervisning (Dreyfus & Dreyfus, 1991). Nybegynneren lærer her å kjenne igjen ulike fakta, egenskaper og regler som er relevante for å tilegne seg den aktuelle ferdigheten. «Nybegynneren vil gjerne gjøre det så godt som mulig, men da han mangler en sammenhengende forståelse af den samlede oppgave, bedømmer han hovedsakelig sin præstation på basis af, hvor godt han følger de tillærte regler» (Dreyfus & Dreyfus, 1991, s. 45).

Det andre stadiet omtales som «avansert nybegynner». «Nybegynneren når først et nogenlunde acceptabelt niveau, når han har fått betydelig erfaring med at klare virkelige situasjoner» (Dreyfus & Dreyfus, 1991, s. 46). Nybegynneren lærer å håndtere virkelige situasjoner gjennom å få praktisk erfaring fra konkrete og relevante situasjoner. Erfaringer med likhetstrekk kan benyttes for å håndtere den virkelige situasjonen (Dreyfus & Dreyfus, 1991). I dette stadiet utgjør derfor erfaringer en viktigere del av læringen enn verbale beskrivelser (Dreyfus & Dreyfus, 1991)

Det tredje stadiet kalles «kompetent utøver». Etter hvert som den avanserte nybegynneren får mer erfaring, vil hen kunne oppleve at det blir mange gjenkjennelige situasjoner, og det kan bli vanskelig å prioritere hva som skal gjøres når. Den avanserte nybegynneren mangler innsikt i hva som er vesentlig i de ulike situasjonene. For å klare å avgjøres dette må hen lære å bruke en hierarkisk beslutningsprosedyre. Det må legges en plan som systematiserer forholdene og tar hensyn til det som er viktigst i den aktuelle situasjonen. Når den avanserte nybegynneren når stadiet «kompetent utøver» har hen mestret dette, og er i stand til å ta objektive beslutninger i ulike situasjoner (Dreyfus & Dreyfus, 1991).

Det fjerde, og nest siste steget omtales som «kyndig utøver». I dette steget har den kompetente utøveren blitt i stand til å gjenkjenne nye situasjoner på en intuitiv måte. I følge Dreyfus og Dreyfus (1991, s. 55) er intuisjon «... en evne, som vi alle bruker hele tiden, når vi passer vore daglige gøremål...». Ved hjelp av intuisjon handler den kyndige utøveren raskt ved å koble sine tidligere erfaringer til nye situasjoner. Den kyndige utøver analyserer situasjonen og handler raskt og intuitivt (Dreyfus & Dreyfus, 1991).

I det siste steget omtales den lærende som en ekspert. Eksperten skilles fra den kyndige utøveren ved at hen bruker innsikt og erfaring for å raskt avgjøre hva som er den beste løsningen. Handlingen baserer seg på en helhetsvurdering, og eksperten handler automatisk uten å følge reglene bevisst. Det er kroppen som reagerer på kravene i en situasjon, og den handler deretter lynraskt og intuitivt for å løse situasjonen (Dreyfus & Dreyfus, 1991).

### 3. Forskningsdesign

I dette kapittelet vises det til hvordan oppgavens problemstilling er forsøkt besvart.

Problemstillingen, «*Hvordan kan bruk av elementer fra Supported Employment-perspektivet bidra til en relevant og meningsfull arbeidspraksis for alle elever i faget yrkesfaglig fordypning?*» krever innsikt i YFF-faget samt elevenes tanker og meninger. Da begge forfatterne er yrkesfaglærere og underviser i YFF, er det mulig å bruke aksjonsforskning som metodisk tilnærming.

Aksjonsforskning er en praktisk metode hvor man forsker på og evaluerer sitt eget arbeid (McNiff, 2017; Reason & Bradbury, 2001). Ved å velge denne tilnærmingen kan forfatterne bruke egen praksis og egne erfaringer i forskningen. Problemstillingen krever også en dypere forståelse av hva elevene opplever som relevant og meningsfullt i YFF. Kvalitative studier fokuserer gjerne på å få en dypere forståelse av informantenes opplevelser og meninger (Kvale & Brinkmann, 2015; Postholm & Jacobsen, 2018; Tjora, 2017), og ble dermed et naturlig valg for å besvare oppgavens problemstilling. Dette stemmer også godt overens med hermeneutikken hvor en ønsker å tolke og forstå mennesker gjennom deres handlinger og erfaringer (Dalland, 2007; Kleven & Hjordemaal, 2018).

Videre i dette kapittelet presenteres oppgavens vitenskapsteoretiske grunnlag. Deretter presenteres aksjonsforskning og hvordan dette har blitt løst i denne masteroppgaven. Arbeidet med å inkludere SE-perspektivet i undervisningen i YFF presenteres som et underpunkt under aksjonsforskning. Deretter presenteres datainnsamling hvor det redegjøres for bruken av fokusgruppeintervju og refleksjonsnotat, samt hvordan deltakerne ble valgt. Dataene blir analysert med temaanalyse. Mot slutten presenteres oppgavens reliabilitet, validitet og forfatternes forforståelse, før det redegjøres for forskningsetiske vurderinger.

#### 3.1 Vitenskapsteoretisk grunnlag

“Hermeneutikk handler om å tolke og forstå grunnlaget for menneskelig eksistens” (Dalland, 2007, s. 56). Den er humanistisk orientert og forsøker å forstå menneskenes eksistens gjennom ens handlinger, språk og liv. Hermeneutikken er derfor spesielt viktig for de som jobber med mennesker (Dalland, 2007; Kleven & Hjordemaal, 2018). Lærere jobber med mennesker og relasjoner hver dag. De tolker og forstår meninger i møte med elever i ulike kontekster. I denne masteroppgaven er det ønskelig å forstå hva som skal til for at elevene opplever undervisningen som relevant og

meningsfull i YFF. Dette forutsetter innsikt i elevenes opplevelser og erfaringer med faget, samtidig som det må tas hensyn til forfatterens erfaringer og fagkunnskaper. Dette kan muliggjøres ved å bruke aksjonsforskning (Furu, 2013; McNiff, 2017; Tiller, 2004), som presenteres under.

### 3.2 Aksjonsforskning

«Det har de senere årene blitt et økende fokus på praksisbasert forskning når det gjelder lærerprofesjonen. Bakgrunnen er erkjennelsen av et behov for å utvikle mer relevant kunnskap om utøvelsen av læreryrket» (Hiim, 2010, s. 15). I aksjonsforskning tar man utgangspunkt i sin nåværende praksis, og stiller spørsmål ved om det er potensiale for forbedring, hva som kan forbedres, hvordan den kan forbedres og hvorfor den bør forbedres (Furu, 2013; McNiff, 2017; Tiller, 2004). I forskningsgjennomgangen vises det til en del utfordringer knyttet til YFF.

Samtidig viser Forskrift om yrkesfaglig fordypning (2020) at dette er et viktig fag for yrkesfagelevne da det skal gi de grunnlag for fremtidig yrkesutøvelse. Dette ble derfor utgangspunktet for aksjonsforskningen, da det var ønskelig å bidra til å forbedre YFF. Det var ønskelig å se på hvorvidt en innføring av SE-perspektivet kan bidra til å gjøre arbeidspraksis mer relevant og meningsfull for elevene i YFF.

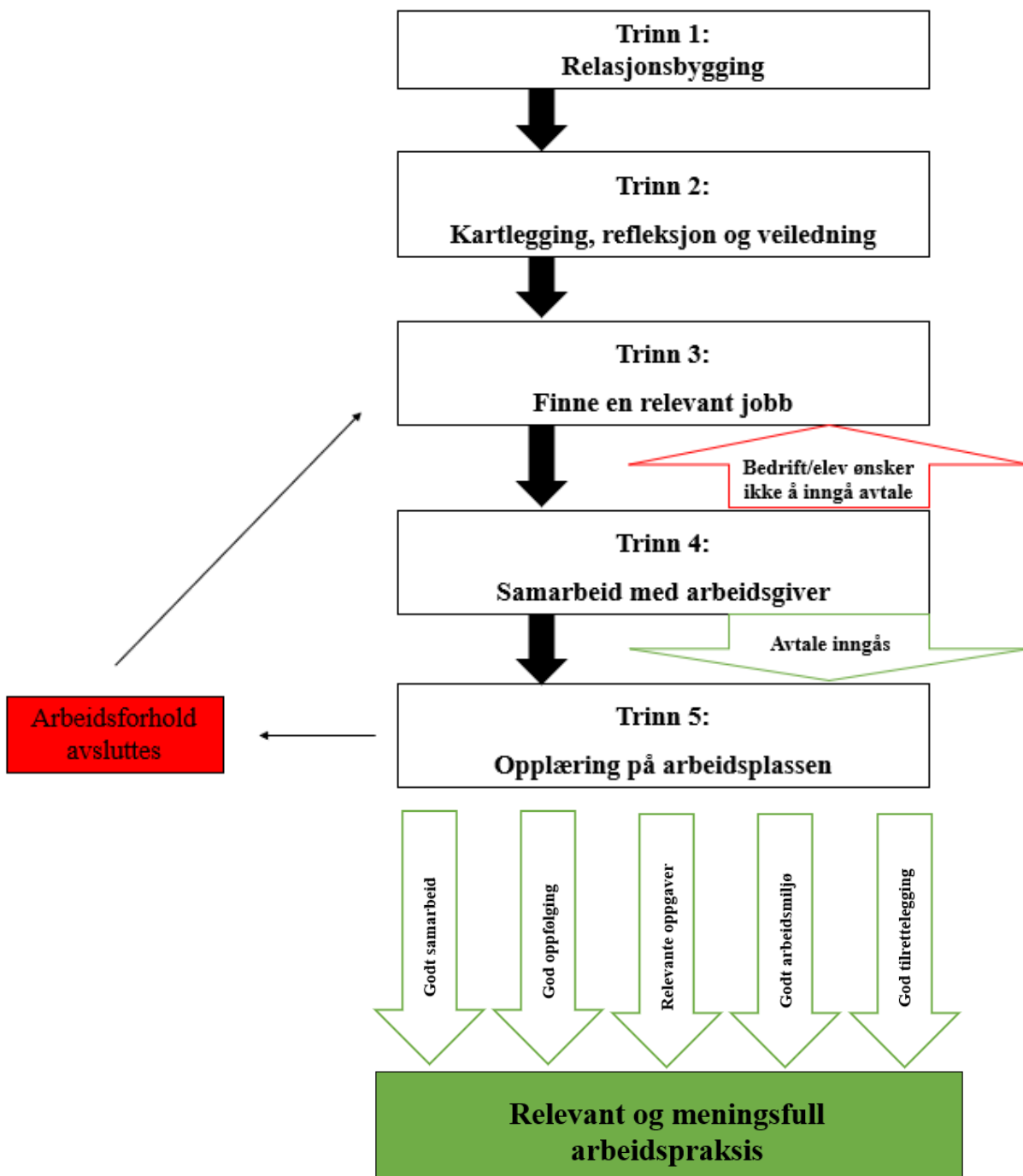
«Pedagogisk aksjonsforskning handler om å utvikle profesjonelle eksempler som viser hvordan sentrale utfordringer kan møtes, og som bygger på demokratisk medvirkning» (Hiim, 2013, s. 29). Det finnes flere ulike tilnæringer til pedagogisk aksjonsforskning, men «det er imidlertid stor enighet om behovet for at lærere systematisk undersøker og forsker i sin praksis, for å oppnå utvikling og forbedring på praksisens egne premisser» (Hiim, 2010, s. 97). Kunnskapen denne masteroppgaven kan bidra med er relevant for forfatterens videre yrkesutøvelse, og forhåpentligvis kan den være relevant for andre yrkesfaglærere og deres yrkesutøvelse også. På denne måten er det ønskelig at oppgaven kan bidra til en mer relevant og meningsfull opplæring/ arbeidspraksis for elevene i YFF. Det er viktig å dokumentere kunnskap som kan være nyttig og relevant for andre i lærerprofesjonen (Furu, 2013; Hiim, 2010). Dette søker denne masteroppgaven å gjøre. Forhåpentligvis kan oppgaven være nyttig og relevant på veien mot en bedre undervisningspraksis i YFF-faget som kan brukes av alle lærere på alle yrkesfaglige utdanningsprogram. Videre presenteres forfatterens arbeid med å inkludere SE-perspektivet i YFF.

### **3.2.1 Forfatterens arbeid med å inkludere elementer fra SE-perspektivet i YFF**

For å kunne forske på hvorvidt innføring av SE-perspektivet i YFF kan bidra til en meningsfull og relevant arbeidspraksis for elevene, må SE-modellen først tilpasses til YFF-faget (Forskrift om yrkesfaglig fordypning, 2020). Som tidligere vist i punkt 1.1.2 er dette en modell fra arbeidslivet, men den har i senere tid også blitt tatt i bruk for å hjelpe utsatt ungdom ut i arbeidslivet (Frøyland, 2020; Frøyland & Spjelkavik, 2019). Modellen har med andre ord blitt brukt på ungdom tidligere, men ikke som en del av undervisningen i norsk skole. Innføring av SE-perspektivet i YFF er derfor trolig nytt og ikke gjort før. Innføringen i denne oppgaven er basert på forfatterens tolkninger av SE-modellen samt deres erfaringer og tanker rundt hva relevant og meningsfull arbeidspraksis er. SE er en anerkjent og fullstendig modell, og det å hente elementer fra den kan by på utfordringer. EUSE (European Union of Supported Employment) understreker at modellen må brukes i sin helhet for å oppnå gode og varige resultater (EUSE/Leonardo Partnership, 2010). Det er derfor viktig å understreke at det er uvisst om den tilpassede modellen i denne oppgaven er den mest optimale metoden for bruk av SE-perspektivet i YFF. Samtidig er det viktig å understreke at den tilpassede modellen i denne oppgaven ikke er ment for den opprinnelige målgruppen, men at den er tilpasset elever i yrkesfaglig opplæring. Dette betyr at den tilpassede modellen primært skal brukes over 2 år. Det er 2 år som er den normerte tiden for yrkesfaglig opplæring i videregående skole, men noen elever har tilpassede løp som er kortere eller lengre (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Når elevene er ferdig med videregående og YFF-faget vil det ikke lenger være læreren som er ansvarlig for videre oppfølging i utdannings- og arbeidssammenheng, men nye instanser vil ta over denne jobben.

#### **TRY-modellen**

Som yrkesfaglærere møter forfatterne daglig elever med ulike ønsker og behov, og det er deres jobb å tilpasse utdanningen til hver enkelt elev (§ 1-3, Opplæringslova, 1998; Utdanningsdirektoratet, 2022b). Dette omfatter også YFF-faget. En undervisningsmetode i YFF-faget som fungerer for alle elever uavhengig av ønsker, funksjon, forutsetninger, utdanningsprogram og skole finnes ikke per dags dato, men forhåpentligvis kan denne modellen være et bidrag til dette. Modellen har fått navnet TRY-modellen. TRY står for tilpasset relevant yrkesopplæring. Modellen presenteres nedenfor.



Figur 1: TRY-modellen (tilpasset, men basert på EUSE/Leonardo Partnership, 2010)

### Trinn 1: Relasjonsbygging

Dette trinnet handler om å opprette kontakt og å bli kjent. Dette er spesielt viktig når det benyttes i arbeidslivet da det gjerne symboliserer det første møtet mellom veileder og veisøker. I skolesammenheng kan dette knyttes til relasjonsbygging mellom lærer og elev. Lærere jobber med

relasjonsbygging på ulike måter, men det er bred enighet om at relasjon er viktig for elevenes læringsutbytte (Utdanningsdirektoratet, 2016a, 2016b). I denne oppgaven hadde en av forfatterne vært lærer for sine elever gjennom et år og kjente allerede elevene godt, mens den andre forfatteren møtte sine elever for første gang ved skolestart og måtte jobbe med å skape nye relasjoner. Dette trinnet handlet for forfatterne om å bli kjent med elevene, og om å skape tillitsfulle og gode relasjoner. Dette kan gjøres på ulike måter, og hvordan det ble gjort her er ikke av betydning for oppgaven. Det ble ikke satt noen tidsramme på dette trinnet da det vesentlige var at det ble etablert en god relasjon før arbeidet fortsatte.

### Trinn 2: Kartlegging, refleksjon og veiledning

I dette trinnet ble det gjennomført en grundig yrkes- og karrierkartlegging. Elevene fikk først informasjon om utdanningsmuligheter og karrieremuligheter ut ifra deres utdanningsprogram. De fikk tilgang til ulike informative nettsider og det ble satt av tid til at de kunne lese seg opp, finne informasjon og stille spørsmål om utdanninger og yrker. Det ble også brukt personlighetstester, utdanningstester og karrieretester i denne perioden. Forfatterne utarbeidet et arbeidshefte som elevene fikk utdelt. Arbeidsheftet inneholdt refleksjonsspørsmål rundt testene de tok, personlighet, egenskaper, styrker, svakheter og drømmer. Arbeidsheftet ble levert inn til læreren/forfatteren og dannet videre grunnlaget for en veilednings-/kartleggingssamtale. Elevene fikk dermed tid til å fortelle om sine ønsker og drømmer, de kunne stille spørsmål og få informasjon som var relevant for dem. Samtidig fikk lærerne god innsikt i hvilke ønsker og tanker elevene hadde om videre utdanning og arbeidsliv. På bakgrunn av disse samtalene ble det lagd en plan sammen med hver enkelt elev om hvor det kunne være hensiktsmessig å søke om arbeidspraksis, og det ble satt opp en liste med prioritert rekkefølge.

### Trinn 3: Finne en relevant jobb

Etter veilednings-/kartleggingssamtalene ble skriving av CV og søknad prioritert i TRY-modellen. Elevene lagde CV og søknad tilpasset jobbene de ønsket å søke på. Eksempler på CV og søknad ble gjennomgått i fellesskap og elevene fikk veiledning og hjelp i skriveprosessen. Når CV og søknad var ferdig var det tid for å søke. Noen elever ønsket å være selvstendige og levere søknadene personlig, mens andre elever ønsket at læreren skulle være med og bistå. Noen elever var heldige og fikk praksisplass på førstevalget eller andrevalget, mens andre måtte lenger ned på prioriteringslistene sine. Det er enkelte yrker det kan være vanskelig å få praksisplass innenfor. Dette kommer an på hvilket yrke elevene ønsker å jobbe med, samt hvilke tilbud som finnes i nærheten av skolen. Så sant det er mulig arbeides det for at elevene skal få teste ut yrker som er

relevante for videre utdanning og arbeidsliv. Noen ganger kan læreren anse noe som relevant selv om elevene ikke ser det slik. Samtidig så handler det om å finne arbeidsplasser hvor elevene kan få tilpasset opplæringen etter sine behov, og noen ganger tilsier erfaring at elevenes ønske kanskje ikke er en god ide i praksis. Da forsøker læreren å finne arbeidsplasser som er relevante for å trene opp nødvendig kunnskap og ferdigheter slik at elevene på sikt kan forsøke yrket de drømmer om. God dialog og veiledning ble derfor viktig i TRY-modellen. Elevene må oppleve at de blir lyttet til og forstå at det jobbes mot et felles mål. Elevene ble inkludert i prosessen og fikk medbestemmelse i valgene som ble tatt. Det finnes ingen fasit på hvor lang tid det tar å finne en passende jobb, og læreren må være tålmodig og bistå elevene så godt som mulig i denne prosessen.

#### Trinn 4: Samarbeid med arbeidsgiver

Når elevene har fått praksisplass starter samarbeidet med bedriften. Dette samarbeidet fremheves som spesielt viktig i Forskrift om yrkesfaglig fordypning (2020). Denne prosessen ble satt i gang med et forbesøk sammen med elevene. Det ble avtalt et eget tidspunkt med den enkelte bedrift for å bli kjent og å gå igjennom hensikten med arbeidspraksisen. I dette møtet hadde både elev, lærer og representant i bedriften mulighet til å stille spørsmål og å dele informasjon. Eleven fikk vite hvilke forventninger bedriften hadde og hvilke regler og rutiner som skulle følges. Bedriften fikk vite hva skolen forventet av bedriften, hva eleven skulle lære av å være der, samt hvordan faget var lagt opp og skulle gjennomføres i praksis. Læreren informerte også om oppgaver eleven skulle få underveis og om jevnlig besøk. Kontaktinformasjon ble utvekslet og arbeidskontrakt underskrevet. Forfatterens tanke med å opprette kontakt før elevene startet i arbeidspraksis, var å starte en relasjon og for å trygge både elev og arbeidsgiver før oppstart.

#### Trinn 5: Opplæring på arbeidsplassen

I TRY-modellen ble arbeidspraksis satt i gang etter at samarbeidsmøtet var gjennomført. Vg2 elevene hadde arbeidspraksis to dager annenhver uke gjennom hele skoleåret, mens vg1 elevene hadde en mer variert gjennomføring. De hadde først arbeidspraksis en dag i uken i åtte uker, deretter hadde de praksis en uke sammenhengende, for så å bare ha undervisning på skolen i noen uker. De gikk deretter ut i en nye seksukers periode hvor de var utplassert 1 dag i uken. I starten fikk elevene tid til å bli kjent med arbeidsplassen og arbeidsmiljøet. Elevene fikk jevnlig besøk for at lærerne kunne observere hvordan det gikk, om alt fungerte bra, om noe var vanskelig osv. På besøkene snakket lærerne også med representanter fra bedriften for å høre hvordan de opplevde arbeidspraksisen. Når elevene hadde vært i arbeidspraksis en liten stund og begynte å bli trygge, fikk de tilpassede faglig relevante oppgaver. Elevene fikk for eksempel i oppdrag å finne ut av noe



knyttet til bedriften som de tok med seg tilbake på skolen. Informasjonen ble da brukt i undervisningen for å skape en kobling mellom teori og praksis. Andre ganger besøkte lærerne elevene slik at de kunne fortelle om og vise hvordan ulike oppgaver løses i praksis på arbeidsplassen. I de tilfellene hadde relevant teori blitt gjennomgått på skolen først, og elevene fikk deretter teste teorien ute i praksis. På denne måten var det ønskelig å vise elevene hvordan teorien de lærer på skolen er relevant i den praktiske utførelsen av yrket. Oppgavene ble tilpasset til den enkelt elev og arbeidsplass. Samtidig er det viktig å understreke at elevene er i arbeidspraksis for å lære om hvordan det er å være i et yrke. Hoveddelen av praksistiden har elevene fått disponere til å gjøre arbeidsoppgaver og å lære av praktisk arbeid. Oppgavene og oppdragene elevene fikk har vært en mindre del av praksistiden, men et viktig innslag for å knytte teori og praksis sammen. Her er det spesielt viktig at oppgavene er faglig relevante og at elevene opplever de som nyttige. Etter at SE-perspektivet hadde blitt inkludert i undervisningen i YFF, ble det samlet inn data til forskningen.

### **3.3 Datainnsamling**

Aksjonsforskning er den metodiske hovedtilnærmingen i denne oppgaven, men et kvalitativt forskningsdesign brukes for å samle inn data og å besvare oppgavens problemstilling. Et kvalitativt forskningsdesign åpner for innsikt og forståelse, samt nærhet til forskningen (Kleven & Hjordemaal, 2018; Tjora, 2017). Dette betyr at man i en kvalitativ studie f.eks. kan identifisere forhold som forskeren ikke hadde forutsett på forhånd (Kleven & Hjordemaal, 2018; Tjora, 2017). I denne oppgaven er det elevene som sitter med den relevante kunnskapen, og forfatterne kan ikke på forhånd vite hvilke forhold de vil komme inn på. Et kvalitativt forskningsdesign ble derfor vurdert som et godt alternativ for å besvare problemstillingen.

Det er viktig å ha pålitelig data ved gjennomføring av kvalitativ forskning (Askerøy & Barikmo, 2005; Robson & McCartan, 2016). Robson og McCartan (2016) hevder at det er lett å tro at forskeren har funnet det riktige svaret hvis det bare benyttes en metode. Ved å anvende flere metoder kan forskeren i større grad avdekke om resultatet er riktig (Askerøy & Barikmo, 2005; Kalleberg, 1982; Robson & McCartan, 2016). For å innhente data brukes derfor både fokusgruppeintervju og et individuelt refleksjonsnotat i denne oppgaven. Videre presenteres rekruttering av deltakere, fokusgruppeintervju og refleksjonsnotat som datainnsamlingsmetode, samt begrunnelse av valget. Planlegging, gjennomføring og transkribering redegjøres for og diskuteres.

### 3.3.1 Rekruttering av deltakere

For å besvare problemstillingen i oppgaven er det nødvendig å bruke yrkesfagelever som har YFF-faget som informanter. «Hovedregelen for utvalg i kvalitative intervjustudier er at man velger informanter som av ulike grunner vil kunne uttale seg på en reflektert måte om det aktuelle temaet» (Tjora, 2017, s. 130). Alle yrkesfagelever som har YFF vurderes som egnet til å uttale seg om temaet. Da begge forfatterne er yrkesfaglærere og underviser i YFF kunne egne elever involveres i undersøkelsen. Det var ønskelig å ha med like mange elever fra vg1 og vg2 da elevene er på ulike steder i utdanningen og erfaringene derfor kan variere. I fagmiljøet er det ulike oppfatninger omkring hvor mange deltakere det bør være i en fokusgruppe. Antall deltagere som blir anbefalt er fra 4-10 (Dalland, 2007; Krueger & Casey, 2015; Morgan, 1997; Wibeck, 2011). Med utgangspunkt i dette, at det var ønskelig med deltakere fra både vg1 og vg2, samt begrenset med tid, anså forfatterne det som hensiktsmessig med maks 10 deltakere. Selve utvelgelsen ble gjort ved at yrkesfagelevne på vg1 og vg2 fikk informasjon om prosjektet. Deretter ble de spurte om de kunne tenke seg og delta. Det var 4 elever fra vg1 og 4 elever fra vg2 som meldte sin interesse. På denne måten ble det dannet to fokusgrupper med like mange deltagere per trinn. Fokusgruppene besto av deltagere fra samme klasse, og de hadde en relasjon til hverandre før prosjektet startet. Halkier (2012) viser til at det kan være lettere å delta i samtalen når deltakerne er fra samme sosiale nettverk fordi de er trygge på hverandre.

Utvelgelseskriteriene for deltagerne ble dermed som følger:

- Deltakerne måtte være yrkesfagelever på vg1 eller vg2.
- Det var ønskelig med like mange elever fra vg1 og vg2.
- Det var ønskelig med deltakere fra to ulike yrkesfaglige utdanningsprogram.
- Deltakerne måtte være mellom 16 og 19 år.
- Deltakerne måtte ha faget Yrkesfaglig fordypning.
- Deltakerne måtte ha et ønske om å være utplassert i bedrift.
- Deltakerne måtte ha et ønske om å være med i prosjektet.

Det kan stilles spørsmål ved hvorvidt valgt utvelgelsesmetode var den mest hensiktsmessige for utvelgelse av deltakere, men på denne måten ble det rekruttert frivillige deltakere som hadde et ønske om å være med. Vg1 elevene og vg2 elevene var også fra ulike utdanningsprogram. Dette var ønskelig da målet med masteroppgaven er å bidra til en arbeidsmetode i YFF som fungerer for alle elever, på alle yrkesfaglige utdanningsprogram. Det kunne her vært hensiktsmessig å bruke informanter fra enda flere ulike utdanningsprogrammer, men på bakgrunn av oppgavens omgang,

tilgjengelig tid og ressurser, samt tilgang på elever var det ikke mulig å gjøre denne studien mer omfattende. Videre presenteres datainnsamlingsmetodene, fokusgruppeintervju og refleksjonsnotat.

### **3.3.2 Fokusgruppeintervju**

Innenfor kvalitativ forskning er det vanlig å bruke ulike intervjuformer for å samle inn data (Tangaard & Brinkmann, 2012; Tjora, 2017). Et fokusgruppeintervju er en variant av et gruppeintervju, og kan være en interessant måte å samle inn data på (Halkier, 2012; Tjora, 2017). Ved å bruke fokusgruppeintervju kan man fange opp meninger fra flere deltagere i løpet av en interaksjon, og man kan fange opp meninger som oppstår i interaksjonen mellom deltakerne (Kvale & Brinkmann, 2015; Wibeck, 2011). «Ved at informantene stimulerer hverandre, er det muligheter for å få frem mange aspekter av informantenes opplevelser av fenomener de alle kjenner til» (Tjora, 2017, s. 123-124). Fokusgrupper «er en metode som ofte velges når man vil undersøke emner som er nye, komplekse eller vanskelige å forstå» (Wibeck, 2011, s. 15). Metoden er velegnet for å studere motiver, erfaringer, verdier og argumenter (Dalland, 2007; Kvale & Brinkmann, 2015; Wibeck, 2011). Problemstillingen i denne oppgaven krever innsikt i deltakernes erfaringer og motiver, og interaksjonen som oppstår mellom deltakerne i et fokusgruppeintervju kan være interessant da den kan frembringe årsakssammenhenger eller svar som ikke hadde kommet frem ellers. På bakgrunn av dette er fokusgruppeintervju en av to utvalgte datainnsamlingsmetoder i denne oppgaven.

### **Intervjuguide**

Et fokusgruppeintervju kan være alt fra ustrukturert til strukturert (Halkier, 2012; Wibeck, 2011). I et ustrukturert intervju organiseres samtalen i stor grad av det som deltagerne anser som relevant for emnet, og er egnet for eksplorative studier (Halkier, 2012; Wibeck, 2011). I et strukturert intervju vil spørsmål og rekkefølge i stor grad styres av intervjueren, noe som gjør modellen egnet for studier med fokus på innhold (Halkier, 2012; Wibeck, 2011). Det kan stilles spørsmål ved hvordan det er mest hensiktsmessig å strukturere fokusgruppeintervjuene da det uansett vil være fordeler og ulemper med metoden. I følge det Halkier (2012) skriver passer hverken den løse eller den stramme modellen helt til denne oppgaven, men det finnes også en mellomting, en semistrukturert metode. Ved å bruke en semistrukturert metode kan forskeren være kreativ innenfor de etablerte rammene i intervjuguiden (Kvale & Brinkmann, 2015; Tangaard & Brinkmann, 2012). På bakgrunn av at en

semistrukturert metode gir frihet i kombinasjon med forhåndsdefinerte rammer ble dette ansett som et hensiktsmessig valg for å samle inn data til denne oppgaven.

«En intervjuguide er den planen vi selv har lagt for intervjuet» (Dalland, 2007, s. 150). Det er vanlig å benytte seg av en intervjuguide også ved semistrukturerte intervju, men det at en har forhåndsdefinerte spørsmål betyr ikke at de må følges til punkt og prikke (Kvale & Brinkmann, 2015; Tangaard & Brinkmann, 2012). Forfatterne i denne studien kjenner deltakerne fra før og har derfor mulighet til å utforme intervjuguiden slik at den passer til deltagerne. Arbeidet med intervjuguidene startet med skissering av aktuelle temaer og spørsmål som var interessante for å svare på problemstillingen. Det ble diskutert hvordan intervjuguiden skulle utformes på en hensiktsmessig måte for å skape en fri og uformell samtale med deltagerne. Med et ønsket å gjennomføre et semistrukturert fokusgruppeintervju med utgangspunkt i traktmodellen var det likevel ønskelig å skrive ned en del forhåndsdefinerte spørsmål. Av erfaring ble det derfor tatt hensyn til at deltakerne kunne trenge kontekst og «dra-hjelp» for å få i gang med refleksjonene. En intervjuguide trenger ikke å være fullstendig utformet, men kan være hensiktsmessig å benytte for å skape struktur i intervjuet (Tangaard & Brinkmann, 2012; Tjora, 2017). Det ble laget to intervjuguides med noen ferdig utfylte og konkrete spørsmål. Intervjuguidene ligger under oppgavens vedlegg. Det var likevel ingen fullstendig intervjuguide da deltakerne skulle få mulighet til å styre samtalsinnhold. Tjora (2017) skriver at intervjueren bør være oppmerksom på at graden av engasjement fra deltakerne kan variere og at intervjueren bør være forberedt på en tidvis fast ordstyring. Forfatterne var derfor forberedt på å stille oppfølgingsspørsmål og på å få deltakerne til å konkretisere og eksemplifisere ved behov.

Forfatterne opplevde den semistrukturerte metoden som fordelaktig ved at de fikk mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål på bakgrunn av det deltakerne sa. På denne måten ble relevante emner som ikke var tiltenkt på forhånd inkludert i datamaterialet. Forfatterne opplevde også at det var utfordrende å formulere alle spørsmålene korrekt i forhold til deltakerne på forhånd. Det var derfor nyttig å kunne presisere, utdype og forklare noen av spørsmålene nærmere slik at deltakerne forsto. Ulempen ved den semistrukturerte metoden var at samtalerne lettere sporet av temaet. Noen ganger var dette nyttig og relevant, andre ganger måtte forfatterne forsøke å få samtalen inn på sporet igjen. I de to første fokusgruppeintervjuene opplevde forfatterne også at de ikke hadde forhåndsdefinert nok spørsmål/temaer på forhånd. Da intervjusituasjonen var ny for begge forfatterne fikk de også litt hjerneteppe med tanke på å stille gode oppfølgingsspørsmål.

## **Forberedelser**

I fokusgrupper er det vanlig å benytte en eller flere moderatorer fremfor en intervjuer (Dalland, 2007; Halkier, 2012; Tjora, 2017). Moderatoren(e) er ansvarlig for å formulere spørsmål og å sette i gang diskusjonene, delegere ordet, og å ta notater for å følge opp temaer som dukker opp underveis (Halkier, 2012; Tjora, 2017). I gjennomføringen av fokusgruppeintervjuene ble det planlagt av begge forfatterne skulle være moderatorer. Den ene skulle ha hovedansvaret for intervjuet og delegering av ordet, mens den andre skulle ha ansvar for lydopptak og notere ned oppfølgingsspørsmål. Forfatterne hadde de ulike rollene to ganger hver. Oppfølgingsspørsmålene ble stilt i intervjuene og kom med i transkriberingen. Halkier (2012) understreker at moderatoren også skal sørge for at fokusgruppen er uformell. Hun sier at moderatoren derfor må passe på å oppføre og å kle seg uformelt. Det er viktig å skape en uformell atmosfære for at alle deltakerne skal delta aktivt (Halkier, 2012; Tjora, 2017). For å tilrettelegge for en uformell setting og for å skape mest mulig trygghet ble det planlagt at læreren til deltakerne i fokusgruppen skulle være hovedansvarlig for intervjuet, mens den andre holdt seg i bakgrunnen og var mest deltagende når det gjaldt oppfølgingsspørsmål. Det kunne tenkes at intervjusituasjon ville oppleves mer formell dersom en ukjent person skulle styre intervjuet, enn om den ble styrt av deltakernes lærer.

«Dersom det er mulig, bør intervjuet skje på deltagerens hjemmebane» (Dalland, 2007, s. 170). Det kan argumenteres for at skolen er en form for hjemmebane for deltakerne, men «for at deltakerne skal oppleve intervjuet som en mest mulig trygg situasjon, er det formålstjenlig at det er de som velger stedet hvor intervjuet skal foregå» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 132). Det var ønskelig å gjennomføre intervjuene på skolen til deltakerne av praktiske årsaker, men deltakerne fikk selv velge hvor på skolen de ønsket å gjennomføre intervjuene. Deltakerne ønsket å gjennomføre intervjuene i et klasserom på skolen, og det ble derfor forhåndsbooket klasserom til intervjuene. Dette var et bevist valg for å skape en uformell og trygg situasjon. Klasserommene ble booket på forhånd slik at fokusgruppeintervjuene kunne foregå uten forstyrrelser. Dette ble også ansett som viktig for å skape en trygg atmosfære.

## **Lydopptak**

Ved gjennomføring av fokusgruppeintervjuer er det vanlig å benytte en form for lydopptak (Kvale & Brinkmann, 2015; Tjora, 2017). Lydopptak benyttes for å ta opp samtalen, og intervjueren kan dermed konsentrere seg om selve intervjuet istedenfor å bruke tid på å ta gode notater (Kvale & Brinkmann, 2015; Tjora, 2017). Personvernregler krever at deltagerne godkjenner opptak av

intervjuet samt at deltagerne informeres om hvordan opptakene skal lagres, brukes og når de skal slettes (Datatilsynet, 2020; Tjora, 2017). Når det skal gjøres lydopptak til forskningsformål må det søkes om tillatelse (NSD, 2022a). Det ble sendt en søknad til NSD (Norsk senter for forskningsdata) om tillatelse til å ta lydopptak av fokusgruppeintervjuene med diktafonappen til Universitetet i Oslo. Diktafonappen gjør det mulig å bruke mobiltelefonen til opptak på en trygg måte. Lydopptakene krypteres umiddelbart og det er ikke mulig å lytte til de via appen (UIO, 2017). Søknaden ble godkjent.

## **Gjennomføring**

De første fokusgruppeintervjuene ble gjennomført i starten av skoleåret 2021/2022. Det ble da gjennomførte et intervju med hver av fokusgruppene. Hensikten med det første intervjuet var å kartlegge hva det er med yrkesfag og yrkesfaglig fordypning som motiverer elevene. Innledningsvis fortalte forfatterne om formålet med fokusgruppen, hva den skulle handle om, deltageres rettigheter og gjennomføringsplanen for fokusgruppeintervjuet. Deltagerne ble igjen informert om at samtalen ble tatt opp og sikkerheten rundt bruk av lydopptak. Forfatterne opplyste om muligheten til å trekke seg når som helst, at de skulle være ærlige og at svarene/handlingene deres ikke ville påvirke lærer-elev-relasjonen, karakter eller få andre konsekvenser av negativ eller positiv karakter. Denne introduksjonen er ifølge Halkier (2012) noe av det viktigste i fokusgrupper da de sosiale rammene blir satt. Det var ønskelig å skape en arena hvor deltakerne ble hørt og hvor de fikk være med på å påvirke sin hverdag i yrkesfaglig fordypning. Intervjuguiden ble brukt som utgangspunkt, men oppfølgingsspørsmål ble stilt underveis. De to første fokusgruppeintervjuene varte ca. 30 minutter. Dette var 30 minutter mindre enn avsatt tid, men alle spørsmålene ble besvart og deltagerne hadde flere gode refleksjoner rundt de aktuelle temaene. I etterkant av intervjuene ble forfatterne oppmerksomme på behovet for å ha flere nedskrevne spørsmål i intervjuguiden. Samtidig var det vanskelig å tenke ut alle de relevante spørsmålene på forhånd. Det var derfor hensiktsmessig å bruke en semistrukturert gjennomføring slik at oppfølgingsspørsmål kunne stilles underveis (Halkier, 2012; Wibeck, 2011). Men ved å ha et semistrukturert intervju hvor spørsmål måtte formuleres underveis ble ledende spørsmål en utfordring. Hvordan spørsmålet er formulert kan påvirke svaret (Dalland, 2007; Kvale & Brinkmann, 2015). Dette var et tema på forhånd av intervjuene, men i intervjusituasjonen ble det likevel en utfordring. Kvale og Brinkmann (2015) viser til at ledende spørsmål kan brukes bevist for å verifisere svar eller for å hente frem tilbakeholdt informasjon. Dette var ikke noe som ble gjort bevist i selve intervjusituasjonen, men i ettertid er det synlig at flere av de ledende spørsmålene ble stilt for å verifisere tidligere svar. Det var likevel også noen få eksempler på at ledende spørsmålene ikke hadde blitt brukt for verifisering.

Dette kan ha vært mer uheldig for resultatene. Samtidig skriver Kvale og Brinkmann (2015, s. 202) at «Det avgjørende spørsmålet er ikke hvorvidt intervjueren skal lede eller ikke lede, men hvor intervju spørsmålene skal lede, og hvorvidt de vil lede i viktige retninger som vil gi ny, troverdig og interessant informasjon». Dette kan det argumenteres for at alle spørsmålene bidro til. Samtidig ble flere av svarene fra de første fokusgruppeintervjuene bekreftet i de to neste, samt i refleksjonsnotatene. Det kan derfor diskuteres hvorvidt de ledende spørsmålene hadde noen påvirkning på troverdigheten likevel. Dette diskuteres nærmere under punkt 3.5 reliabilitet og validitet.

De to siste fokusgruppeintervjuene ble gjennomført i februar 2022. Hensiktene med de siste intervjuene var å kartlegge hva deltakerne opplevde som relevant og meningsfullt i YFF. Hva som har vært relevant og meningsfullt for dem, om noe har vært irrelevant og meningsløst, hvordan de har opplevd arbeidsmetoden i YFF, og om YFF har vært lærerikt og motiverende? Det var også ønskelig å kartlegge om de var motiverte for å fullføre yrkesfaglig utdanning, samt å høre hva de mener kunne vært gjort annerledes, og hva de mener ville vært den optimale arbeidsmetoden i faget. Etter erfaringene fra de første fokusgruppeintervjuene ble det gjennomført noen mindre endringer i intervjuguiden. Spørsmålene ble utdypet mer og stikkord ble lagt til. Etter at de første fokusgruppeintervjuene bare varte halvparten av den planlagte tiden, ble også muligheten for å legge til noen flere spørsmål benyttet. Den oppdaterte intervjuguiden var utgangspunktet for fokusgruppeintervjuene, men også her ble det stilt oppfølgingsspørsmål. Denne gangen var det større forskjell i gjennomføringstiden. Vg1-intervjuet tok ca.30 minutter som sist, mens intervjuet med vg2 varte i 45 minutter. Dette kan forklares med at oppfølgingsspørsmålene varierte noe. Oppfølgingsspørsmål stilles med utgangspunkt i svarene intervjuobjektene gir, og kan derfor ikke spesifiseres på forhånd (Dalland, 2007; Kvale & Brinkmann, 2015; Postholm & Jacobsen, 2018). Selv om mange likheter ble observert i svarene mellom vg1 og vg2, så forfatterne også at vg2-elevenes erfaring ga utgangspunkt for mer og annerledes refleksjon rundt spørsmålene. Dette var noe av bakgrunnen for at det var ønskelig å ha med elever fra både vg1 og vg2.

Det kjent utsagnet om at «øvelse gjør mester», ble også erfart. Det var enklere å gjennomføre de siste intervjuene enn de to første. Samtalen fløt bedre, og moderatorrollen ble mestret i større grad enn tidligere (Halkier, 2012; Tjora, 2017). Deltakerne var tryggere og svarene var mer utdypende enn i de to første intervjuene. Deltakerne var ikke redde for å stille spørsmål eller for å kommunisere med hverandre underveis i intervjuet (Halkier, 2012; Tjora, 2017). Dette fremkom

blant annet ved noen innslag av humor og latter. Ledende spørsmål var et mindre problem denne gangen, og ble kun brukt et par ganger for å bekrefte tidligere gitt informasjon.

## **Transkribering**

Lydopptakene fra fokusgruppeintervjuene ble transkribert fra muntlig til skriftlig form. «Transkripsjon fra lydopptak til tekst er forbundet med en rekke tekniske og fortolkningsmessige problemstillinger – spesielt angående ordrett talespråk versus skriftspråk – som det ikke finnes mange standardregler for, men snarere en rekke valg som skal treffes» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 207). Videre viser Kvale og Brinkmann (2015) til en grunnregel i transkribering – det må redegjøres for hvordan transkriberingen er gjennomført. I denne oppgaven er det transkribert direkte fra deltakerne sa. Ordbruk eller setningsoppbygningen har ikke blitt endret i transkripsjonene. Det det var tenkepauser eller stillhet har det blitt tatt med i transkripsjonen. Fokusgruppeintervjuene ble transkribert i kort tid etter selve gjennomføringene, noe som sikret at intervjuene var friskt i minne. Dialekt ble skrevet om til bokmål for å skape et enhetlig språk i transkripsjonene. Humoristiske innslag underveis som var irrelevante for problemstillingen ble ikke tatt med (Dalland, 2007).

Ved å transkribere struktureres intervjuet på en slik måte at det blir mer egnet for analyse (Kvale, 1997; Kvale & Brinkmann, 2015). Tangaard og Brinkmann (2012) omtaler transkribering som en form for oversettelse. «Det talte og det skrevne ord er to svært forskjellige språklige medier, og idet man representerer den levende, muntlige interaksjonen i skrift, fryser man noe fast, som i seg selv er dynamisk og kontekstuell, og dette involverer en oversettelse» (Tangaard & Brinkmann, 2012, s. 34). Det kan være tidkrevende å transkribere, men forskere bør transkribere opptakene selv for å sikre relevante detaljer (Dalland, 2007; Kvale & Brinkmann, 2015). I denne studien valgte forfatterne å transkribere fokusgruppeintervjuene selv. Det var overkommelig med tanke på at det bare var fire fokusgruppeintervjuer som skulle transkriberes. Ved å transkribere selv fikk forfatterne dessuten med de sosiale og emosjonelle aspektene som de opplevde under intervjuene, men som ikke fremkommer tydelig i det muntlige språket (Dalland, 2007; Kvale & Brinkmann, 2015). På denne måten ble flere detaljer av betydning for analysen sikret. Forfatterne transkriberte de intervjuene de selv hadde ledet, noe som betyr at de transkriberte to intervjuer hver. Kvale og Brinkmann (2015) opplyser om viktigheten av å bruke de samme skriveprosedyrene når det er flere personer som transkriberer. Dette var forfatterne nøye med, og samarbeidet med transkriberingene



selv om de var ansvarlige for to hver. Forfatterne leste igjennom alle transkriberingene sammen for å sjekke at de hadde samme forståelse og kodet talespråket på samme måte.

### **3.3.3 Refleksjonsnotat**

Refleksjonsnotat ble valgt som et supplement til datainnsamling gjennom fokusgruppeintervju. Hensikten med å inkludere refleksjonsnotat i denne studien var å inkludere en form for individuell deltagelse hvor elevene hadde mulighet til å få frem eventuelle forhold eller refleksjoner som ikke kom frem i fokusgruppeintervjuene (Askerøy & Barikmo, 2005; Kalleberg, 1982; Robson & McCartan, 2016). Et fokusgruppeintervju består av flere deltakere, og selv om forhåndsregler blir tatt, er det alltid en fare for at deltakere har erfaringer eller tanker som de ikke deler i gruppen. Det kan stilles spørsmål ved hvorvidt kombinasjonen av fokusgruppeintervju og refleksjonsnotat er den beste metoden for å skaffe reliable og valide data, men ifølge Kalleberg (1982) er det ikke kombinasjonen av de ulike metodene som er av størst betydning. Han argumenter for at det er selve forsøket på å relatere data fra ulike kilder som er vesentlig for å veie opp for mulige validitetstrusler.

### **Forberedelser**

Refleksjonsnotatet ble forhåndslagt med ferdig definerte spørsmål. Spørsmålene var ganske like de som ble stilt i fokusgruppeintervjuene da hensikten ikke nødvendigvis var å samle inn ny type data, men å validere og supplere de tidligere innhentede dataene med et individuelt perspektiv fra hver enkelt elev. Kversøy (2015) skriver at det er viktig å lage gode spørsmål slik at deltakerne kan svare på spørsmålene ut ifra eget ståsted. Spørsmålene som ble definert var åpne og tok utgangspunkt i temaene fra fokusgruppeintervjuene. Refleksjonsnotatet kan ses i oppgavens vedlegg. «Et åpent spørsmål har ingen faste svaralternativer», og deltakeren kan selv formulere svarene (Grønmo, 2016, s. 193). Det kan være en fordel å bruke åpne spørsmål for å samle inn svar med mer nyanserte forskjeller (Grønmo, 2016; Krueger & Casey, 2015). Det var også viktig å unngå ledende spørsmål da deltakernes subjektive meninger er viktig for oppgavens problemstilling. Hensikten med refleksjonsnotatet var at deltakerne fikk reflektere over erfaringer fra YFF, og at deres erfaringer kan bidra til å forme veien videre mot relevant og meningsfull opplæring i YFF.

## Gjennomføring

I likhet med gjennomføringen av fokusgruppeintervjuene ble det på forhånd booket klasserom for gjennomføringen som beskrevet under punkt 3.3.2. Refleksjonsnotatene ble skrevet i april. Elevene ble da samlet i klasserommet og fikk beskjed om at besvarelsene var anonyme, at de skulle være ærlige og at de ikke fikk lov til å snakke sammen underveis. De fikk beskjed om at det var ønskelig med utdypende svar og at de kunne bruke den tiden de trengte for å svare på spørsmålene. Deltakerne brukte ca. 15-30 minutter på å svare på refleksjonsnotatene. Dersom deltakerne hadde vansker med å tyde spørsmålene fikk de hjelp til dette. Spørsmålene ble da opplest og forklart for deltakerne. Videre presenteres valg av analysemetode.

### 3.4 Valg av analysemetode

Forfatterne i denne oppgaven ønsket å få innsikt i hva yrkesfagelever opplever som meningsfull og relevant opplæring i arbeidspraksis i YFF. Det har blitt samlet inn datamateriale fra fire fokusgruppeintervjuer og fra åtte refleksjonsnotater. Dette datamaterialet må forfatterne analysere for å få kunnskap om elevenes opplevelser. Ofte samles det inn mer data enn det som er nødvendig for å besvare problemstillingen, og en del av analysearbeidet er derfor å redusere og strukturere dataene (Anker, 2020; Postholm, 2010; Ryen, 2002). Det finnes flere måter å analysere kvalitative data på (Anker, 2020; Johannessen, Rafoss & Rasmussen, 2018; Postholm, 2010; Postholm & Jacobsen, 2018; Tjora, 2017). «Hvilken analytisk strategi du velger, må ha en sammenheng med hva materialet ditt er...» (Anker, 2020, s. 39). Det vanligste er å bruke en tematisk innholdsanalyse som vektlegger datamaterialets innhold (Anker, 2020; Johannessen et al., 2018; Wibeck, 2011). Det var viktig for forfatterne å fokusere analysen rundt innholdet i datamaterialet for å besvare problemstillingen, og en tematisk innholdsanalyse ble derfor tidlig vurdert. Det var imidlertid viktig å ta hensyn til en mulig fallgrube ved å bruke denne analysemetoden. Et problem kan være «...at man fokuserer på deler som tas ut av en helhet» (Anker, 2020, s. 40). Samtidig har den tematiske innholdsanalysen en fordel ved at den tilbyr en grundig, men fleksibel oppskrift for analysearbeidet (Braun & Clarke, 2006; Johannessen et al., 2018). Dette anser forfatterne som en stor fordel da de er nybegynnere i forskningssammenheng og kan trenge en oppskrift i analysearbeidet (Anker, 2020; Johannessen et al., 2018). Samtidig som de får mulighet til å tilpasse analysearbeidet etter eget forskningsdesign (Braun & Clarke, 2006; Johannessen et al., 2018). Valget falt derfor på å bruke en tematisk innholdsanalyse for å bearbeide datamaterialet. Dette presenteres nærmere i kapittel 4. Videre diskuteres oppgavens reliabilitet og validitet.

### **3.5 Reliabilitet og validitet**

Innen samfunnsforskning brukes reliabilitet og validitet som kriterier for å vurdere forskningens kvalitet (Grønmo, 2016; Kvale & Brinkmann, 2015). Reliabilitet viser til hvor pålitelig datamaterialet er, mens validitet viser til hvorvidt datamaterialet er gyldig (Grønmo, 2016; Kvale & Brinkmann, 2015). I denne delen diskuteres oppgavens reliabilitet og validitet gjennom hele forskningsprosessen. Til å begynne med diskuteres reliabilitet og validitet i kvalitative studier og i aksjonsforskning. Deretter diskuteres datainnsamlingens og analysens reliabilitet og validitet.

#### **Reliabilitet og validitet i kvalitative studier:**

I kvalitative studier blir reliabilitetsvurderingen preget av betydningen forskeren har, og det kan derfor være vanskelig å beregne reliabiliteten ved hjelp av standardiserte metoder (Grønmo, 2016; Kvale & Brinkmann, 2015). «I stedet knytter vi reliabilitet eller pålitelighet til refleksjon over hvordan undersøkelsen og forskeren kan ha påvirket resultatet» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224). Selv om reliabilitet ofte ses i sammenheng med evnen til å reprodusere forskningen (Kvale & Brinkmann, 2015; Postholm & Jacobsen, 2018), har dette derfor ingen betydning i kvalitativ forskning (Dalland, 2007; Postholm & Jacobsen, 2018). I denne oppgaven diskuteres reliabiliteten derfor med utgangspunkt i hvorvidt forfatterne selv eller undersøkelsen kan ha påvirket resultatene.

I forhold til validitet finnes det egne valideringstyper som er spesielt egnet for kvalitative data (Grønmo, 2016; Kvale & Brinkmann, 2015). Kvale og Brinkmann (2015) fremhever kommunikativ og pragmatisk validitet som godt egnet for kvalitative data. Grønmo (2016) viser til de samme, samt kompetansevaliditet som egnet for kvalitative undersøkelser. «Kompetansevaliditet referer til forskerens kompetanse for innsamling av kvalitative data på det aktuelle forskningsfeltet» (Grønmo, 2016, s. 254). Dette diskuteres under punktet aksjonsforskningens validitet. «Kommunikativ validitet innebærer å overprøve kunnskapskrav i en dialog» (Kvale, 1997, s. 170), og dette diskuteres under validitet i datainnsamlingen. Pragmatisk validitet viser hvorvidt et datamateriale kan danne grunnlag for handlinger (Grønmo, 2016; Kvale & Brinkmann, 2015), og diskuteres også under datainnsamlingens validitet.

#### **Reliabilitet og validitet i aksjonsforskning:**

Aksjonsforskning er en forskningsmetode som muliggjør forskning på egen praksis (Furu, 2013; McNiff, 2017; Tiller, 2004), og det kan derfor stilles en del kritiske spørsmål rundt

aksjonsforskningens validitet (Reason & Bradbury, 2001; Sylte, 2017) og kvalitet (Dalland, 2007; Levin, 2017; Reason & Bradbury, 2001). Forskerens kompetanse står sentralt i aksjonsforskning, og kompetansevaliditet kan derfor være en hensiktsmessig kvalitetssikring (Grønmo, 2016). Med kompetanse mener Grønmo (2016) erfaringene, forutsetningene og kvalifikasjonene som forskeren har til datainnsamlingsmetoden. Begge forfatterne er masterstudenter og nye i forskningsfeltet. Det betyr at forfatterne ikke har gjennomført forskning på dette nivået eller brukt disse forskningsmetodene tidligere. Kunnskapen om forskningsmetodene som er anvendt i denne masteroppgaven er tilegnet i masterløpet. Kunnskapen er derfor ny og tidligere uprøvd. Dette kan ha en negativ effekt på kvaliteten i forskningen. «Det må imidlertid understrekes at forskerens kompetanse ikke er noen garanti for at validiteten blir høy. Selv om forskeren er aldri så kompetent, kan det oppstå problemer under datainnsamlingen slik at validiteten svekkes» (Grønmo, 2016, s. 255). Det finnes ingen rett måte å gjøre aksjonsforskning på (Levin, 2017; Reason & Bradbury, 2008), men Reason og Bradbury (2001) har utviklet fem validerings- og kvalitetskriterier for aksjonsforskning. Disse fem kriteriene blir forklart og brukt for å diskutere oppgavens validitet og kvalitet nedenfor. Oversettelsen av begrepene er hentet fra Hiim (2010).

### 1. Kvalitet i relasjonell praksis

Det første kriteriet handler om kvaliteten i interaksjonene som har funnet sted. Sentrale spørsmål kan være om det har vært en demokratisk prosess, og hva er relasjonen mellom forskerne og deltakerne? (Bradbury & Reason, 2001; Reason & Bradbury, 2001). Demokrati har vært vektlagt siden start. Forfatterne har jobbet godt sammen og alle avgjørelser er tatt i fellesskap. I oppstarten ble det også vurdert å inkludere deltakerne i utviklingsprosessen, men dette ble vanskelig da forfatterne arbeider på to ulike steder, og da forskningsperioden var begrenset til et halvt år. På bakgrunn av dette ville det ikke være mulig å skape en god utviklingsprosess. Forfatterne ble derfor enige om at de skulle styre utviklingsprosessen på bakgrunn av sin kompetanse innenfor de aktuelle temaene. Relasjonen mellom forfatterne og deltakerne har vært preget av at forfatterne har to ulike roller ovenfor deltakerne. Forfatterne har i perioden før, under og etter studien fungert som lærer for elevene i YFF. Relasjonen har vært trygg og god. Dette kan også ha sammenheng med at forfatterne hadde to roller ovenfor elevene. På den andre siden kan de delte rollene tenkes å være en hindring for å samle inn oppriktige meninger. En deltaker kan f.eks. svare det de tror at læreren ønsker å høre. Samtidig er det viktig å understreke at deltakerne ble oppfordret til ærlighet og oppriktighet.

### 2. Kvalitet som refleksivt-praktisk utbytte

Det andre kriteriet handler om hvorvidt utbyttet har vært av betydning. Her er det sentralt å stille spørsmål om hva resultatet er, har forskningen ført til endring, og har endringen ført til en bedre praksis? (Bradbury & Reason, 2001; Reason & Bradbury, 2001). Forskningsprosessen har vært innsiktsfull og lærerik for forfatterne. Forskningsprosessen og resultatene har bidratt til endring i forfatterne refleksjoner rundt og planlegging av undervisning/ arbeidspraksis i YFF. Med utgangspunkt i deltakernes uttalelser kan det argumenteres for at endringen har ført til en bedre praksis. Dette diskuteres nærmere i diskusjonsdelen av oppgaven. Samtidig er det behov for mer forskning for å vurdere om endringene fungerer langsiktig for yrkesfagelevne da EUSE viser til at SE-modellen i utgangspunktet må brukes i sin helhet for å gi gode og varige resultater (EUSE/Leonardo Partnership, 2010).

### 3. Kvalitet som pluralitet i kunnskapsformer

Det tredje kriteriet «handler om at teori må ha forankring i erfaring, og ha til hensikt og bringe orden i komplekse fenomener på en måte som hjelper oss til å se verden» (Hiim, 2010, s. 156-157). Praksis uten teori kan bli mangelfull (Bradbury & Reason, 2001; Reason & Bradbury, 2001). Her er det sentralt å stille epistemologiske spørsmål om kilden til kunnskapen (Reason & Bradbury, 2001). Kunnskapen i denne oppgaven baserer seg på forfatterne erfaringer, relevant teori, tidligere forskning og deltakernes refleksjoner som vist under punkt 3.6, og i kapittel 2 og 5. Den praktiske utførelsen i oppgaven er forankret i teorien som er presentert i kapittel 2. På bakgrunn av dette har forfatterne skapt TRY-modellen som kan underbygges av teori og forskning. Samtidig er det viktig å poengtere at det finnes mye teori å velge mellom, og det uenighet omkring hva slags tilrettelegging og undervisning som fungerer best. Teorien er valgt med utgangspunkt i forfatterne erfaringer.

### 4. Kvalitet som deltakelse i betydningsfullt arbeid

Det fjerde kriteriet handler om hvorvidt forskningsprosessen har vært betydningsfull. Sentrale spørsmål kan være hvorvidt det var hensiktsmessig å gjennomføre forskningen og hvilken verdi har forskningen bidratt med? (Bradbury & Reason, 2001; Reason & Bradbury, 2001). Fra forfatterne standpunkt har det vært hensiktsmessig å gjennomføre studien da den har gitt dem et verdifullt utbytte. Forfatterne har tilegnet seg ny kunnskap som er relevant for deres daglige praksis som yrkesfaglærere. Dette inkluderer kunnskap om tilpasset, meningsfull og relevant opplæring for yrkesfagelevne. Samtidig har forfatterne sett hvordan YFF-faget kan bidra til elevmedvirkning, og at det er et fag som kan tilpasses mangfoldet av elever på yrkesfag. Hvorvidt studien har vært verdifull for andre yrkesfaglærere eller andre relevante fagpersoner, gjenstår å se. Det er alltid ting

som kunne vært gjort annerledes eller mer grundig i en forskningsprosess. Likevel kan resultatet tyde på, om ikke annet, at dette er noe yrkesfaglærere kan teste ut og/eller at dette er noe det bør forskes mer på.

#### 5. Kvalitet som fremvoksende utviklings- og undersøkelsesprosesser med varige konsekvenser

I det femte og siste kriteriet, ligger det en forutsetning om at aksjonsforskning går over lengre tid, og at forskerne har et ansvar for videreutvikling (Bradbury & Reason, 2001; Reason & Bradbury, 2001). Tidsaspektet er en svakhet ved denne studien. Ideelt sett burde den gått over flere år og fulgt flere ulike deltakere over tid. I en masteroppgave er tidsrommet avgrenset, og det er mye som skal gjøres på relativt kort tid. Dette får dessverre konsekvenser for studiens kvalitet. Samtidig er forfatterne engasjerte og ønsker å benytte resultatene fra studien i sitt videre arbeid som yrkesfaglærere. Da vil de også kunne finne mulig forbedringspotensial og videreutvikle undervisningspraksisen.

#### **Reliabilitet og validitet i datainnsamlingen:**

I datainnsamlingen er validiteten høy dersom datamaterialet gir grunnlag for å svare på problemstilling (Grønmo, 2016; Kvale & Brinkmann, 2015; Postholm & Jacobsen, 2018), og reliabiliteten vil være høy dersom den gir pålitelige data (Grønmo, 2016; Postholm & Jacobsen, 2018). «Påliteligheten kommer til uttrykk ved at vi får identiske data dersom vi bruker det samme undersøkelsesopplegget ved ulike innsamlinger av data om de samme fenomenene» (Grønmo, 2016, s. 241). For å samle inn data til å besvare disse spørsmålene ble to datainnsamlingsmetoder tatt i bruk. Dataene fra fokusgruppeintervjuene og de individuelle refleksjonsnotatene ble sammenlignet. Dette kalles triangulering og er en form for kvalitetssikring av dataene (Askerøy & Barikmo, 2005; Kalleberg, 1982). I følge Grønmo (2016) kan en slik sammenligning av ulike typer data underbygge validitetsvurderingene i en studie. «... Validiteten kan antas å være høy dersom det er stort samsvar mellom ulike data om samme fenomener» (Grønmo, 2016, s. 258). Dataene som ble hentet i de ulike fokusgruppeintervjuene, samt dataene fra de individuelle refleksjonsnotatene viser i stor grad til samsvar rundt fenomenene som omtales. I tillegg støttes flere av funnene av tidligere forskning på feltet. «Som regel kan et godt samsvar med tidligere studier betraktes som en indikasjon på at datakvaliteten er høy» (Grønmo, 2016, s. 260).

Dialog og diskusjon mellom forskeren og andre kan være utgangspunktet for kommunikativ validering (Grønmo, 2016; Kvale & Brinkmann, 2015). Det samtales og diskuteres om det

innsamlede datamaterialet henger sammen med oppgavens problemstilling, noe som kan bidra til å avdekke eventuelle mangler eller svakheter ved metoden (Grønmo, 2016; Kvale & Brinkmann, 2015). En måte å praktisere kommunikativ validitet på, er ifølge Grønmo (2016) å diskutere materialet med kildene. Dette ble praktisert ved at deltakerne fikk mulighet til å lese igjennom transkripsjonene slik at de fikk mulighet til å se om de var enige i fremstillingene. «Hvis de kjenner seg igjen i forskerens beskrivelser og «godkjenner» fremstillingen, kan validiteten betraktes som tilfredsstillende (Grønmo, 2016, s. 255).

I aksjonsforskning er det ifølge Grønmo (2016) spesielt relevant å også vurdere den pragmatiske validiteten. Pragmatisk validitet viser hvorvidt et datamateriale kan danne grunnlag for handlinger (Grønmo, 2016; Kvale & Brinkmann, 2015). «Validiteten er høy dersom studien utgjør et godt handlingsgrunnlag» (Grønmo, 2016, s. 256). I denne aksjonsforskningen har datamaterialet bidratt til innsikt og kunnskap som forfatterne kommer til å ta med seg videre i deres arbeid med YFF. Det kan derfor argumenteres for at studien har gitt et godt handlingsgrunnlag for forfatterne selv, men hvorvidt den gir det samme ovenfor andre yrkesfaglærere eller andre fagpersoner er usikkert.

### **Transkripsjonens reliabilitet og validitet:**

Resultatene i denne studien er basert på funn gjort gjennom analyse av transkribert materiale fra fire fokusgruppeintervjuer og åtte refleksjonsnotater. Disse resultatene redegjøres for i kapittel 5, og drøftes videre i kapittel 6. Kvale og Brinkmann (2015) skriver at det er umulig å svare på hva en korrekt transkripsjon er da det ikke er mulig å oversette fra muntlig til skriftlig på en sann og objektiv måte. Poland (2003) har utviklet noen strategier for å maksimere kvaliteten på transkripsjoner. Strategiene inkluderer å sørge for god kvalitet på lydopptaket og å bruke tegnsystem for å markere variasjoner i språket som f.eks. pauser, intonasjon, osv. Han vektlegger også viktigheten av å velge en person med riktig kunnskap til transkriberingsjobben. Forskeren bør også samarbeide tett med personen som skal transkribere og forskeren bør gå igjennom transkripsjonskvaliteten før analysen begynner. Poland (2003) understreker at tolkning av transkripsjonskvaliteten vil variere fra person til person, og at det derfor er en fordel om det er forskeren selv som undersøker kvaliteten. Forskeren kan her få hjelp av deltagerne for å forsikre seg om at transkripsjonene stemmer overens med det de ønsket å formidle. Poland (2003) fremhever også viktigheten av at uklarheter oppklares i selve intervjuet så langt det er mulig. Det vil være lettere enn å oppklare uklarheter i etterkant.

I denne studien transkriberte forfatterne lydopptakene selv. Dette kan med utgangspunkt i Poland (2003) sine strategier anses som en styrke. Forfatterne har god kjennskap til studien og hensikten med den, og da de ledet fokusgruppeintervjuene selv har de god innsikt i det som foregikk der. Lydopptakene ble transkribert kort tid etter fokusgruppeintervjuene mens samtalen fortsatt var friskt i minne. Lydopptakene hadde god lyd kvalitet og det var for det meste lett å høre hva som ble sagt. Stedvis når noen avbrøt hverandre var det vanskeligere, men da spolte forfatterne frem og tilbake flere ganger for å sikre at transkripsjonen var så korrekt som mulig. Transkripsjonene ble skrevet ordrett med bruk av tegnsetting for å markere pauser, bekreftende lyder og stillhet (Dalland, 2007; Kvale & Brinkmann, 2015). Dialekt har blitt oversatt til norsk bokmål med hensyn til personvern. Det ble da brukt synonymer med samme betydning. Når transkripsjonene var ferdige, gikk forfatterne igjennom de for å sjekke kvaliteten. Deltakerne fikk også lese igjennom transkripsjonene og fikk mulighet til å komme med tilbakemeldinger. Med utgangspunkt i strategiene til Poland (2003) kan det synes at det har blitt gjort gode tiltak for å sikre god transkripsjonskvalitet. Han understreker likevel at strategiene på ingen måte kan sikre kvaliteten 100% da det er vanskelig å oversette lyd språk til skrift språk, men han skriver at strategiene kan bidra til å maksimere transkripsjonskvaliteten (Poland, 2003).

### **Analysens reliabilitet og validitet:**

Datamaterialet i denne oppgaven er analysert ved å bruke tematisk innholdsanalyse og en modell utviklet av Braun og Clarke (2006). Hensikten med de analyserte dataene er å besvare oppgavens problemstilling. «Dataene er gode hvis – og bare hvis – de lar deg finne svar på spørsmålet du stiller. Svaret er godt hvis – og bare hvis – det står det spørsmålet du har stilt» (Johannessen et al., 2018, s. 22). Analysenes reliabilitet og validitet kan derfor tenkes å henge sammen med hvorvidt dataene kan brukes for å svare på problemstillingen. Det er likevel viktig å understreke at svarene må underbygges av datamaterialet (Johannessen et al., 2018). I prosessen med å kategorisere og analysere datamaterialet ble det tydelig at trianguleringen hadde fungert. Dataene fra fokusgruppeintervjuene og refleksjonsnotatene underbygde og støttet hverandre. Det ble også synlig at de ulike deltakerne hadde mange like meninger og opplevelser. Noe av datamaterialet ble kategorisert som irrelevante, og har var det flere tilfeller av data som ikke var godt nok underbygd. Dette er likevel uvesentlig da disse dataene ikke ble tatt med videre. Alle dataene som presenteres under kapittel 5 resultater, er godt underbygd og støttet av flere av deltakerne. Videre presenteres forfatterne forforståelse.



### **3.6. Forfatterne forforståelse**

Som yrkesfaglærere har forfatterne en forforståelse og tidligere erfaringer med undervisning i YFF. Denne forforståelse vil ligge til grunn for arbeidet som blir gjort i masteroppgaven (Alvesson & Sköldberg, 2018). Begge forfatterne har flere års erfaring med undervisning i YFF. Forfatterne underviser på to ulike utdanningsprogram i to ulike fylker, men har en del felles erfaringer og refleksjoner rundt gjennomføringen av faget i praksis. Som vist i forskningsgjennomgangen er YFF er fag som utnyttes i varierende grad på ulike utdanningsprogram og skoler. Begge forfatternes arbeidserfaringer støtter funnene i tidligere forskning. Dette er også bakgrunnen for at YFF ble et sentralt tema i masteroppgaven. Samtidig har forfatterne erfart at flere av yrkesfagelevne trenger ekstra oppfølging og tilrettelegging. Det er altså flere elever som ikke lykkes eller finner seg til rette i arbeidspraksis. Som yrkesfaglærere har forfatterne da arbeidet med ulike metoder for å tilrettelegge arbeidspraksisen for disse elevene. Disse erfaringene har vært verdifulle som utgangspunkt for problemstillingen i denne masteroppgaven. Aksjonsforskning ble valgt på bakgrunn av forfatternes erfaringer, et ønske om å forbedre undervisningen/ arbeidspraksis, ideer rundt hva som kunne forbedres, tilgang på deltakere med riktig bakgrunn og erfaring, samt at arbeidsgiverne var positive til at studien ble gjennomført på egne skoler (Furu, 2013; Hiim, 2010; Levin, 2017; McNiff, 2017; Tiller, 2004; Wibeck, 2011). Selv om det er fordeler med å drive aksjonsforskning på egen arbeidsplass, er det viktig å poengtere at det gir forfatterne en todelt rolle. I det daglige livet på skolen er de primært lærere for deltakerne, men de innehar også en forskerrolle. Disse rollene kan ha innvirkning på hverandre, i positiv og/eller negativ grad. Hvordan dette påvirker studien har blitt poengtert fortløpende i punkt 3.5. Avslutningsvis i dette kapittelet, diskuteres forskningsetiske vurderinger i oppgaven.

### **3.7 Forskningsetiske vurderinger**

Forskningsetiske vurderinger må knyttes til alle leddene i en forskningsprosess (Dalland, 2007; Kvale, 1997; Postholm & Jacobsen, 2018). Når mennesker skal involveres i forskningen er det spesielt viktig å følge de tre grunnleggende etiske reglene om samtykke, konfidensialitet og konsekvenser (Kvale, 1997; Postholm & Jacobsen, 2018). Samtykke innebærer at deltakerne må samtykke til å være med i forskningen, konfidensialitet handler om å ikke offentlige sensitiv personlig data, og konsekvenser innebærer at forskeren må tenke igjennom hvilke konsekvenser forskningen kan ha for deltakerne (Kvale, 1997; Postholm & Jacobsen, 2018). Mulige konsekvenser for deltakerne er noe også Dalland (2007) beskriver som viktig i forskningsetiske vurderinger.

I planleggingsstadiet er det viktig at forskerne tenker på etiske og moralske problemstillinger med forskningen de ønsker å gjennomføre (Kvale, 1997; Postholm & Jacobsen, 2018). Forskerne må også tenke på hvordan de kan sikre konfidensialitet og personvern for deltakerne i forskningen (Dalland, 2007; Kvale, 1997). Deretter må forskerne innhente informert samtykke fra deltakerne (Dalland, 2007; Kvale, 1997; Postholm & Jacobsen, 2018). I planleggingsstadiet diskuterte forfatterne mulige etiske og moralske problemstillinger med studien. For å svare på problemstillingen var det ikke nødvendig å innhente sensitive opplysninger fra deltakerne (NSD, 2022a). Temaene det skulle samtales rundt ble ansett som ufarlige, og det ble ansett som lite sannsynlig at deltakerne ville oppleve temaene som ubehagelige. Det var dessuten frivillig for deltakerne å være med i studien (NSD, 2022b). De ble informert om hva studien ville innebære og om at datainnsamlingen ville være anonym (NSD, 2022b). Forfatterne delte ut et samtykkeskjema med skriftlig informasjon om studien. Dette ble også opplest og gjennomgått med deltakerne, slik at de hadde mulighet til å stille spørsmål. Deltakerne som var under 18 år, fikk også tilbud om å ta med samtykkeskjemaet hjem slik at de kunne snakke med sine foresatte før de eventuelt signerte (NSD, 2022c). Deltakerne som ønsket å delta signerte samtykkeskjemaet, men fikk beskjed om at de kunne trekke seg fra studien når som helst dersom det var ønskelig. Informasjons- og samtykkeskjemaet er tilgjengelig under oppgavens vedlegg.

«I nyere forskningsetikk inkluderes det grunnleggende humanistiske perspektivet hos Kant – man skal ikke skade andre, eller ville dem vondt...» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 247). Det er viktig å tenke på dette i selve gjennomføringen av forskningen (Kvale, 1997; Tjora, 2017). Undersøkelsene må gjennomføres på en slik måte at de ikke medfører psykiske belastninger for deltakerne (Kvale, 1997; Postholm & Jacobsen, 2018; Tjora, 2017). Forfatterne anser ikke tematikken i studien som personlig eller psykisk belastende. Det ble likevel innført tiltak for å ivareta deltakernes psykiske helse. Det ble tydeliggjort ved flere anledninger at deltakerne kunne trekke seg fra undersøkelsen når som helst og uten begrunnelse. Deltakerne kunne også velge å ikke svare på spørsmål, og forfatterne var tilgjengelig under hele undersøkelsen og i etterkant dersom deltakerne hadde behov for en samtale.

I transkriberingen er det viktig å sørge for konfidensialitet for deltakerne (Kvale, 1997; Postholm & Jacobsen, 2018; Tjora, 2017). «Faren for brudd på privatlivets fred oppstår først og fremst når det er mulig for utenforstående å identifisere enkeltpersoner i et datamateriale» (Postholm & Jacobsen,

2018, s. 250). Personopplysningsloven (2000, §2 punkt 1) viser til personopplysninger som «opplysninger og vurderinger som kan knyttes til en enkeltperson». Dette er så langt det lar seg gjøre forsøkt fjernet fra transkripsjonene. Navn, kjønn, skole, arbeidssted, yrkesretning og bosted er anonymisert.

Før forskningen publiseres er det viktig å sjekke at anonymiseringen er gjennomgående og at forskerne vurdere konsekvensene publiseringen kan ha for deltakerne (Dalland, 2007; Kvale, 1997; Postholm & Jacobsen, 2018). Det er også viktig å sørge for at dataene som gjengis i forskningen er korrekte og at ingenting er utelatt eller lagt til for å pynte på sannheten (Kvale, 1997; Postholm & Jacobsen, 2018). Forfatterne har sjekket at anonymiseringen er gjennomgående i oppgaven. De identifiserer ingen umiddelbare kilder til gjenkjenning. Deltakerne har også lest igjennom transkriberingene og har godkjent sitatene sine. Etter at forskningen er ferdig skal datamaterialet slettes/makuleres (Dalland, 2007; Postholm & Jacobsen, 2018). Dette blir gjort når masteroppgaven er sensurert og karaktersatt.

## 4. Analyse

I 2006 lanserte Braun og Clarke (2006) en tematisk analyse av kvalitative data. Dette er en fleksibel tilnærming som kan brukes alene eller sammen med andre analysemetoder (Braun & Clarke, 2006; Johannessen et al., 2018). Tilnærmingen består av seks retningslinjer for analyse av kvalitative data (Braun & Clarke, 2006). I følge Patton (1990) er det viktig å understreke at retningslinjer for kvalitative analyser bare er retningslinjer og ikke regler. Retningslinjene må tilpasses til forskningens problemstilling og datamateriale (Johannessen et al., 2018; Patton, 1990). Analysen av denne studien tar utgangspunkt i de fem første retningslinjene til Braun og Clarke (2006), men forfatterne har gjort egne tilpasninger. Disse forklares underveis. I vedlegg nummer 6 vises tabeller med eksempler på hvordan dataene ble analysert med bakgrunn i Braun og Clarke (2006).

Det første steget handler om å transkribere dataene (Braun & Clarke, 2006). Transkribering av dataene er nærmere beskrevet under punkt 3.3.2 og 3.5. Dette utdypes derfor ikke her. I steg nummer to sorteres dataene under ulike kategorier (Braun & Clarke, 2006). En kategori ble f.eks. «Samarbeid skole-elev-bedrift». I denne kategorien ble sitater som sa noe om deltakernes tanker og opplevelser rundt samarbeid mellom skole, elev og bedrift plassert. Videre ble de kategoriserte rådataene kodet. Dette betyr at innholdet i sitatene ble videre inndelt i ulike koder som sa noe om innholdet i sitatene.

Videre ble rådataene, kategoriene og kodingen bearbeidet grundig i steg tre, for å lage en oversikt over hovedemner i datamaterialet (Braun & Clarke, 2006). Her ble det for eksempel tydelig at noen av kategoriene og noe av kodingen overlappet hverandre. Der hvor dette var tilfellet ble disse plassert under samme hovedkategori. I denne prosessen gikk datamaterialet fra å ha 32 kategorier til å ha 9 kategorier og tre overordnede hovedtemaer.

I det fjerde steget kontrolleres det at hovedtemaene som er satt passer overens med rådataene, kategoriene og kodingen som er gjort (Braun & Clarke, 2006). Her kan det vises seg at noen av temaene ikke kan eksistere på grunn av manglende datagrunnlag, eller at temaene kan være for store og må deles opp. I følge Patton (1990) er det viktig at dataene under de ulike temaene henger sammen på en meningsfull måte, og at det må være tydelige skiller mellom de ulike hovedtemaene. Denne prosessen ble derfor repetert flere ganger for å sikre at hovedtemaene hadde nok datagrunnlag, riktig størrelse og at dataene i de ulike temaene hang sammen. I denne prosessen ble noen av rådataene flyttet til en annen kategori.

Det femte steget handler om å redefinere og spesifisere hvert hovedtema. Her er det viktig å lage tydelige navn og definisjoner for hvert hovedtema (Braun & Clarke, 2006). På dette steget ble det tydelig at navnet på to av hovedtemaene var uklare og uspesifikke. Kategorien «relevant og meningsfull» fikk navnet «relevant og meningsfull arbeidspraksis», og kategorien «opplæring i bedrift» fikk navnet «arbeidspraksis i bedrift».

Med utgangspunkt i retningslinjene til Braun og Clarke (2006) ble datamaterialet i denne oppgaven grundig strukturert og analysert. «Å analysere er å lete i data etter svar på spørsmål. Skal du analysere, må du stille spørsmål, og du må lete i dataene dine etter svar» (Johannessen et al., 2018, s. 22). Her var det vesentlig å spørre hvorvidt dataene faktisk kunne svare på problemstillingen. I denne prosessen ble det synlig at en del av de innsamlede dataene var ubetydelige for problemstillingen. Disse ble derfor ikke tatt med i analysen. Samtidig ble det tydelig at de relevante dataene underbygde og støttet hverandre. Dette presenteres nærmere i neste kapittel.

## 5. Resultater

I dette kapitlet presenteres studiens resultater. Resultatene baserer seg på analysen av de transkriberte fokusgruppeintervjuene og refleksjonsnotatene. Analysen er gjennomført med hensikt om å finne data som kan svare på oppgavens problemstilling. Resultatene som presenteres her anses som relevante for problemstillingen og er godt underbygd i datamaterialet. Her presenteres resultatene med utgangspunkt i de overordnede temaene og kategoriene i analysen (se tabell 4, steg 5 i vedlegg 6).

### 5.1 SE-perspektivet i YFF

Det første overordnede temaet handler om innføringen av SE-perspektivet i YFF, og opplevelser knyttet til bruk av metoden. Resultater som omhandler dette, ble i analyseprosessen delt inn i de tre kategoriene: «lærer-elev-relasjonen», «hvordan undervisningsmetoden ble opplevd», og «forslag til endringer i undervisningsmetoden i YFF». Disse presenteres nedenfor.

#### Lærer-elev-relasjonen

Denne kategorien består av resultater som handler om relasjonen og samarbeidet mellom lærer og elev, samt hva læreren og eleven selv har gjort eller kan gjøre for å bidra til en relevant og meningsfull arbeidspraksis. Det var usikkerhet rundt hvorvidt denne kategorien skulle plasseres under «SE-perspektivet i YFF» eller om den skulle stå under «relevant og meningsfull arbeidspraksis». Den ble likevel plassert her da kategorien handler om hvordan de ulike partene bidrar til undervisningen innenfor SE-perspektivet.

Forfatterne funn viser at lærerens rolle er viktig for elevenes opplevelse av YFF. Elevene viser til betydningen av at læreren er en støttespiller som hjelper til i prosessen med å finne riktig jobb, og at de hjelper elevene med å finne en jobb hvor de kan bruke sine kunnskaper og evner.

*«Dere er villige til å hjelpe dersom en ikke trives der, med å si til dere at en vil på en annen plass og, prøve noe nytt for eksempel, det hjalp jo veldig på en medelev, hvis jeg kan si det, å prøve noe nytt, og at dere hjalp hen med det».*

Et annet funn er at elevene opplever at læreren er til stede, passer på, bryr seg og setter elevene først. De opplever at læreren ønsker at de skal lykkes i arbeidspraksis.

*«Lærerne setter veldig sånn elevene først. De er veldig opptatt av at vi lykkes. Det setter i hvert fall jeg veldig pris på.».*

Elevene opplever at lærerne ønsker å hjelpe og at de ikke gir opp elevene selv om de har utfordringer i arbeidspraksis. De føler at læreren gir god veiledning og ser ulike muligheter.

*«de er veldig åpne for å hjelpe, ikke noe sånne kommentarer eller sånn at du må jobbe hardere eller noe sånn, det er jo litt sånn, de motiverer deg jo for å jobbe hardere, men de gir ikke sånn inntrykk av at de føler at de må gi opp. Jeg synes lærerne er veldig flinke til å, ja vær åpne med muligheter».*

Elevene har allerede en relasjon med læreren og opplever at det er enklere å snakke med læreren om ting som er vanskelig i arbeidspraksis. De ønsker derfor at læreren skal bistå i kommunikasjonen med bedriften når ting er vanskelig.

*«Også hvis det er ting man ikke liker på jobben sånn som at du føler at du ikke blir tatt vare på, så må det ikke være vanskelig å si ifra til en av lærerne, hvis det er vanskelig å si det face to face til sjefen. Hvis du er redd for at han eller hun skal ta det på feil måte, så kan heller lærerne ta kontakt med de og si at denne eleven synes dette er vanskelig. Så det at vi kan snakke med dere og få hjelp underveis når ting er vanskelig, det er veldig viktig».*

## **Hvordan undervisningsmetoden ble opplevd**

I denne kategorien presenteres elevenes syn på hvordan de opplever undervisningsmetoden i YFF etter at SE-perspektivet ble innført. Elevene gir uttrykk for at de er fornøyde med undervisningsmetoden, og at det har vært en naturlig kronologisk prosess. De føler at de har fått god oppfølging og hjelp, samt at oppgavene har vært relevante og meningsfulle.

*«Jeg synes det har vært bra jeg. At vi starta med å skrive søknad og CV, for det er viktig at vi kan det, og hvordan vi kan bruke det for å søke jobber og sånn med det. Det var lagt opp veldig sånn, hva heter det? I rekkefølge? På hvordan man skal gjøre ting senere også liksom. (Pause). Også er det bra at dere kommer innom og sjekker liksom, når vi er på jobb og hører hvordan vi har det og informerer om oppgaver og sånn. Også synes jeg oppgavene har vært veldig relevante til det vi har holdt på meg. Også at vi også kan spørre de vi jobber sammen med når vi har fått oppgaver.».*

## **Forslag til endringer i undervisningsmetoden i YFF**

I denne kategorien presenteres elevenes forslag til endringer i undervisningsmetoden i YFF. Her var det en elev som foreslo å ha mer sammenhengende arbeidspraksis, men dette handler egentlig mer om rammen rundt faget enn selve undervisningsmetoden. De øvrige elevene var fornøyd, og hadde ingen forslag til forbedring.

*«Jeg har ingen ting og endre på her, er fornøyd med det jeg har opplevd til nå».*

*«Jeg tror det hadde vært bedre å ha hele uker ute i praksis, enn bare enkelt dager hver uke».*

## **5.2 Relevant og meningsfull arbeidspraksis**

I dette overordnede temaet presenteres kategorier som omhandler elevenes tanker rundt relevant og meningsfull arbeidspraksis. Dette temaet inneholder de tre kategoriene: «motivasjon for arbeidspraksis», «hva har vært relevant og meningsfullt med YFF?», og hva er viktig for relevant og meningsfull arbeidspraksis?». Kategoriene presenteres nedenfor.

### **Motivasjon for arbeidspraksis**

Denne kategorien inneholder funn av elevenes motivasjon for arbeidspraksis. Her fant forfatterne at elevene motiveres av et ønske om å ta en utdanning og å få en lærlingplass.

*«Jeg var veldig motivert for å få en utdanning i dette yrket».*

Det å få ekte arbeidserfaring og å trives på arbeidsplassen var også viktig for elevenes motivasjon.

*«Selve utplasseringen fra i år ha vært kjempebra. En av grunnene til at jeg blir motivert til å fortsette er fordi jeg trives der jeg er utplassert. Jeg tror det er en helt annen sak hvis man ikke trives der man er utplassert. Det å trives er nøkkelen til å virkelig finne ut av om man egentlig vil ta den retningen man tenkte».*

Et annet sentralt funn, var at elevene opplever at støtte fra venner og familie er viktig for valg av yrkesretning. Dette er med på å gi motivasjon for utdanning og yrke. Elevene mente at de ikke nødvendigvis hadde vært i det aktuelle utdanningsprogrammet dersom de ikke hadde fått aksept fra familie og venner.



*«Det er jo litt også det at vennene dine støtter deg, eller de du er glad i støtter deg, fordi du mister jo motivasjonen viss de sier; nei, det er en dårlig jobb, du får ikke nok penger og du må ta høyere utdanning, det kan synke veldig mye ned på motivasjonen».*

Ellers viser elevene til at de blir demotivert av et dårlig arbeidsmiljø eller å måtte ha arbeidspraksis innenfor noe de ikke interesserer seg for.

*«Hvis du får et stygt blick så tenker du på det hele dagen, fordi ja, og hvis du gjør noe feil da er det noen som reagerer veldig på det eller, hvis du mister et produkt og, det er en veldig vond følelse å gå med hele dagen, også skal du møte de veldig ofte, det var vel egentlig det.».*

### **Hva har vært relevant og meningsfullt med YFF?**

Denne kategorien viser til hva elevene har opplevd som relevant og meningsfullt i YFF. Det funnet som går mest igjen er at YFF har forberedt dem på videre valg i utdanningsløpet. Flere viser til at de har blitt trygge på hvilken vei de skal gå videre, mens noen viser til at de har funnet ut hva de ikke vil videre.

*«Den største tingen som har vært meningsfullt for meg er at, YFF/ arbeidspraksis har gjort meg sikkert på at dette er det jeg vil utdanne meg som. Jeg var så skole lei at jeg vurderte nesten ikke å ta en utdanning, men etter og komme på denne linjen og i hvert fall utplasserings periodene har gjort at jeg liker skole, og det har hjulpet meg til å ikke gi så fort opp. Og det er fordi jeg ser at jeg mestrer i den linjen jeg vil ta».*

*«Jeg har funnet litt svar på hva som kanskje ikke er veien å gå videre. (Pause). Og det er jo greit relevant det også.».*

Elevene opplever at de har fått relevant opplæring, som de kan knytte direkte til og bruke i arbeidspraksis. De opplever refleksjonsoppgavene de fikk med seg ut i arbeidspraksis som relevante og meningsfulle. De synes det var lærerikt å drøfte teori med læreren i de ulike arbeidssituasjonene, og opplevde at dette tydeliggjorde sammenhengen mellom teori og arbeidspraksis.

*«De oppgavene vi har fått syns jeg at har vært meningsfullt og relevante. Vi har fått spørsmål og stille som har gjort at vi har hatt, mulighet til å bli bedre kjent med bedriften, men også kompetansemålene våre.».*

## Hva er viktig for relevant og meningsfull arbeidspraksis?

I denne kategorien vises det til hva elevene mener at er viktig for relevant og meningsfull arbeidspraksis. Elevene er her opptatt av at det de skal lære må føles nødvendig, og at de vet at det er noe de vil få bruk for.

*«Det er vel om jeg føler at jeg kommer til å ha bruk for det senere og om jeg kan se at det er nødvendig kunnskap.».*

### 5.3 Arbeidspraksis i bedrift

I det tredje, og det siste overordnede temaet presenteres funn som kan knyttes til den delen av arbeidspraksisen som foregår i bedriften, og som styres av bedriften. Disse funnene er kategorisert under «forventninger til YFF», «tilrettelegging i bedrift» og «konsekvenser av manglende tilrettelegging».

#### Forventninger til YFF

I denne kategorien presenteres elevenes forventninger til YFF i bedrift. Elevene er her enige om at den største forventningen er å få arbeidserfaring fra en ordentlig bedrift. De ønsker å oppleve hvordan det er å være en del av en bedrift og å bidra i en arbeidshverdag.

*«Jeg forventa at jeg skulle lære hvordan det er å være en del av en bedrift. Altså hvordan det er å være en ressurs, og hvordan jeg kunne bidra, eller hvordan en bedrift kunne ha bruk for meg. Hvordan jeg kunne bidra, eller rett og slett bare hvordan det er å være i jobb. Lære om å være i jobb. (pause). Det var det jeg forventa da, får å se hva jeg liker å jobbe med.».*

Elevene gikk også ut i arbeidspraksis med en forventning om å få god og variert opplæring.

*«At vi skal få ordentlig god opplæring og lære om forskjellige ting. Ikke bare gjøre det samme.»*

#### Tilrettelegging i bedrift

Denne kategorien handler om hvordan bedriften kan tilrettelegge arbeidspraksisen for elevene. Elevene er opptatt av at bedriften kan tilpasse opplæringen og arbeidsoppgavene. Elevene ønsker at

opplæringen skal ta hensyn til deres kunnskaps- og ferdighetsnivå. De sier at de har ulike kunnskaper og ferdigheter når de kommer ut i arbeidspraksis, og opplæringen må derfor tilpasses. De mener videre at arbeidsoppgaver bør tilpasses etter kompetansemålene, deres ønsker og ferdigheter. Elevene ønsker å mestre arbeidsoppgavene de utfører, og det er derfor viktig for dem at de får god opplæring, slik at de blir trygge og selvstendige i arbeidssituasjonene.

*«Altså, de kan jo prøve å tilpasse arbeidsoppgavene etter både kompetansemålene man har, men også litt etter hva man selv ønsker. Sånn at man da ikke må gjøre absolutt alt, men at man finner noen ting man selv føler at man er god på da. (Pause). Det tenker jeg at er viktig da, hvis jeg skal være motivert.»*

Videre ønsker elevene å komme til et godt arbeidsmiljø hvor de blir godt tatt imot og trives. De er opptatt av å bli inkludert i fellesskapet, og å få muligheten til å bli ordentlig kjent med kollegaene sine. Videre er de opptatt av at bedriften gir rom for å prøve og feile. De er redde for å få kjeft dersom de gjør en feil.

*«Være høflig og ta deg imot med åpne armer. Vise deg ordentlig rundt. (stillhet) Også la deg bli ordentlig kjent med kollegaene.»*

*«Så jeg har ikke opplevd å få kjeft fordi jeg har gjort en feil, og det er bra. (Pause). Det er en trygghet å vite at man kan drite seg ut også går det greit.»*

### **Konsekvenser av manglende tilrettelegging i arbeidspraksis**

Denne kategorien ble til som følge av at elevene hadde en del opplevelser rundt det å få manglende tilrettelegging i arbeidspraksis. Elevene var opptatt av å få frem at de blir umotiverte og usikre når opplæringen er mangelfull, eller når de ikke forstår arbeidsoppgavene sine. Dette fører igjen til at elevene ikke klarer å ta fatt på arbeidsoppgavene, og at de derfor gjør ting de ikke skal, som å ta frem mobiltelefonen. Dette kan lede til manglende trivsel. Det fremkommer også av resultatene at elevene i mange tilfeller knytter trivsel i arbeidspraksis direkte til opplevelsen av yrket. En elev sa for eksempel at manglende trivsel i en bedrift, førte til at hen ikke ønsket å jobbe innenfor det yrket. Resultatene viser at manglende trivsel kan føre til at elevene ønsker å bytte arbeidspraksis, eller i verste konsekvens, bytter yrkesretning.

*«Da blir man jo demotivert. Da skjønner man ingenting og så er det liksom 15 forskjellige ting du blir fortalt og så greier du kanskje 2 av de ikke sant. Så må man drive og lete opp og spørre om hjelp hele tida. Da mister man litt motivasjonen til å jobbe der, fordi man kan ikke det man jobber med.»*

*«Det blir bare problemer hvis man ikke vet hva man skal gjøre. (pause). Da blir det til at man vaser rundt».*

Elevene mener samtidig at de kan gjøre en del selv for å sørge for en vellykket arbeidspraksis. Det som trekkes frem her er å komme tidsnok på jobb, ha orden, være pliktoppfyllende, gjøre en innsats, ha en positiv holdning, og å vise interesse for yrket.

*«Det kan jo bli en veldig positiv ting, når du viser, gjør en innsats da, det kan jo være du kan få en lærling plass i seinere tida liksom, fordi at de ser hva du faktisk gjør, og at du gjør noe»*

## 6. Diskusjon

I dette kapitlet diskuteres funnene fra kapittel 5 mot teori og forskning fra kapittel 2. Hensikten er å besvare oppgavens problemstilling: «*Hvordan kan bruk av elementer fra Supported Employment-perspektivet bidra til en relevant og meningsfull arbeidspraksis for alle elever i faget yrkesfaglig fordypning?*». Kapitlet er delt inn på samme måte som kapittel 5, med de overordnede temaene «SE-perspektivet i YFF», «relevant og meningsfull arbeidspraksis» og «arbeidspraksis i bedrift».

### 6.1 SE-perspektivet i YFF

Under det første overordnede temaet diskuteres funn knyttet til hvordan SE-perspektivet har fungert i YFF. Funnen diskuteres under kategoriene «lærer-elev-relasjonen», «hvordan undervisningsmetoden ble opplevd» og «forslag til endringer i undervisningsmetoden i YFF».

#### Lærer-elev-relasjonen

I denne kategorien var et sentralt funn elevenes opplevelse av at læreren har en viktig rolle for gjennomføringen av YFF-faget. Dette underbygges av tidligere forskning (Hiim, 2015; Kverneggen & Øgaard, 2020; Mårtensson et al., 2019; Reegård & Olsen, 2013; Saur & Utvær, 2019). Elevene peker på at læreren er viktig i prosessen med å finne riktig arbeidspraksis. Dette støttes av Mårtensson et al. (2019), som viser at lærer-elev-relasjonen er viktig for å finne de beste arbeidsplassene. Dette kan relateres til femtrinnsmodellen i SE og trinn 1 som handler om å innlede kontakt (EUSE/Leonardo Partnership, 2010). I TRY-modellen som ble utarbeidet i denne oppgaven, kalles trinn 1 for relasjonsbygging. Dette er for å understreke viktigheten av å bygge en relasjon før resten av prosessen kan settes i gang (Hattie, 2009; Haug, 2017). Elevene i denne studien opplever at lærerne ønsker at de skal lykkes. De mener at lærerne har vært til stede, passet på dem og brydd seg. De viser til lærere som ønsker å hjelpe uavhengig av utfordringene de står i. Disse funnene tyder på at relasjonsbyggingen i trinn 1 har vært vellykket i denne studien. Samtidig er det ikke redegjort for hvordan relasjonsbyggingen har foregått eller bør foregå i TRY-modellen. Det er viktig å være oppmerksom på dette hvis andre skal ta i bruk metoden, da de kanskje tolker og implementerer dette steget på en annen måte. De positive funnene i denne studien må knyttes til hvordan trinnene ble gjennomført i praksis (se punkt 3.2.1). I ettertid har forfatterne blitt oppmerksomme på at de kanskje burde skrevet ned gjennomføringen av trinn 1 mer detaljert, for å

gjøre implementeringen enklere for andre. Relasjonsbygging er spesielt viktig i arbeidet med elever som sliter med skolegangen (Utdanningsdirektoratet, 2016a, 2016b), og må ses i sammenheng med prinsippet om tilpasset opplæring (Opplæringslova, 1998, §1-3; Utdanningsdirektoratet, 2022b). Når læreren kjenner eleven godt, vil det være enklere å tilpasse og tilrettelegge opplæringen slik at eleven får et positivt læringsutbytte (Hattie, 2009; Haug, 2017). Hvis TRY-modellen skal kunne brukes av alle lærere, på alle utdanningsprogram, for alle elever, er trinn 1 derfor en forutsetning for vellykket gjennomføring.

Samtidig viser elevene til at det er lettere å ta opp vanskelige praksisrelaterte ting med læreren, enn med kontaktpersonen i bedriften. Dette kan tyde på en manglende relasjon med kontaktperson i bedrift. Det kan stilles spørsmål ved om TRY-modellen burde fokusere mer på å bygge en relasjon mellom elev og kontaktperson i bedrift. Innledningsvis er lærer og elev på et forbesøk i bedriften for å møte kontaktperson og få viktig informasjon før oppstart, men dette er kun et kort møte som skal trygge eleven før oppstart. Møtet innleder en relasjon, men selve relasjonsbyggingen skjer over tid. Det kan være utfordrende å bygge gode relasjoner i en travel arbeidshverdag, spesielt når elevene ikke er der sammenhengende over lengre tid. Fokuset ligger gjerne på opplæring av arbeidsoppgaver, og kontaktpersonen har ofte mange andre oppgaver, i tillegg til å følge opp eleven. Dette underbygger viktigheten av at læreren er tett på når elevene er ute i arbeidspraksis. Trinn 5 i TRY-modellen handler om opplæring på arbeidsplassen (se punkt 3.2.1), i likhet med trinn 5 i SE-modellen (EUSE/Leonardo Partnership, 2010). En vesentlig forskjell er at det i SE-modellen er en gradvis nedtrapping i støtten arbeidstakeren får, mens elevene i TRY-modellen får støtte fra læreren gjennom hele praksisperioden. Det kan tenkes at støtten kan trappes gradvis ned også i TRY-modellen, men på bakgrunn av studiens resultater, ser forfatterne viktigheten av å gi elevene god støtte og oppfølging gjennom hele praksisperioden. Dette er også vesentlig med tanke på at det er et skolefag, og elevene skal få en vurdering. Karakteren i YFF skal settes av lærere i samarbeid med bedriften (Forskrift om yrkesfaglig fordypning, 2020). Forfatterne mener at de må ha god innsikt i hva elevene faktisk har gjort i arbeidspraksis, og reflektere rundt praktiske oppgaver sammen med elevene, for å få et ordentlig vurderingsgrunnlag.

### **Hvordan undervisningsmetoden ble opplevd**

I denne kategorien ble elevenes syn på den innførte TRY-modellen undersøkt. Resultatene her var positive, og elevene ga uttrykk for at de opplevde metoden som relevant og meningsfull. De var fornøyde og mente at de hadde fått god oppfølging og hjelp underveis. De opplevde metoden som

en naturlig kronologisk prosess. TRY-modellen ble lagt opp etter femtrinnsprosessen i SE (EUSE/Leonardo Partnership, 2010), men det ble gjort noen tilpasninger for at prosessen skulle passe til målgruppen i videregående opplæring. TRY-modellen forklares i punkt 3.2.1. Modellen hjalp elevene gradvis ut i arbeidspraksis hvor de kunne begynne prosessen med å tilegne seg yrkeskunnskap. Dette kan knyttes til Dreyfus og Dreyfus (1991) sin kompetansmodell, som viser hvordan kunnskap tilegnes gjennom fem faser. Fasene strekker seg fra nybegynner til ekspert, og denne prosessen er individuell for alle. Elevene tilegnet seg kunnskap gjennom en kombinasjon av teori på skolen og praktisk arbeid i YFF. I denne prosessen fikk elevene den individuelle tilrettelegging de har krav på (Opplæringslova, 1998, §1-3; Utdanningsdirektoratet, 2022b). Femtrinnsprosessen ble tilpasset til deltakerskolene sin organisering av YFF-faget. TRY-modellen krever at YFF-faget foregår i en bedrift over en lengre tidsperiode. Dette kan være en utfordring da det utarbeides lokale læreplaner i YFF (Forskrift om yrkesfaglig fordypning, 2020), og det er store forskjeller i hvordan faget organiseres på ulike skoler og ulike utdanningsprogram (Hiim, 2015; Nyen & Tønder, 2012; Reegård & Olsen, 2013; Saur & Utvær, 2019). Det kan tenkes at forfatterne burde lagt til rette for en modell som fungerer uavhengig av hvordan YFF er organisert. Samtidig er det viktig å understreke at Forskrift om yrkesfaglig fordypning (2020) vektlegger at elevene skal få oppleve realistiske arbeidssituasjoner, og som yrkesfaglærere ser forfatterne viktigheten av at arbeidspraksis gjennomføres i bedrift. Mange av elevene som søker yrkesfag ønsker en mer praktisk opplæring (Hernes, 2010), men faller ifra da de opplever en forventningsbrist (Markussen et al., 2006). Det har derfor vært viktig for forfatterne å legge opp til en praktisk tilnærming til YFF, hvor arbeidspraksis foregår i bedrift over tid.

### **Forslag til endringer i undervisningsmetoden i YFF**

For å inkludere elevene i prosessen med å videreutvikle metoden, ble elevene spurt om de hadde forslag til endringer i undervisningsmetoden som ble benyttet (TRY-modellen). Dette var viktig da det er elevenes subjektive opplevelser som bestemmer om undervisningsmetoden er relevant og meningsfull. Elevene var fornøyde med undervisningen de hadde fått og hadde ingen forslag til endringer ved selve metoden. Det kom likevel inn et forslag om mer sammenhengende arbeidspraksis. Dette kan knyttes til organiseringen i faget som ble diskutert ovenfor. Forskrift om yrkesfaglig fordypning (2020) åpner for lokale forskjeller i organiseringen av faget. Det er samtidig viktig å understreke at arbeidspraksis i bedrift er et samarbeid mellom skolen og bedriften (Forskrift om yrkesfaglig fordypning, 2020). Dette er med på å påvirke hvordan faget kan organiseres ved ulike skoler og ulike utdanningsprogram (Kunnskapsdepartementet, 2021). Det kan for eksempel

tenkes at ikke alle bedrifter har mulighet til å ha en elev i praksis i lengre sammenhengende perioder. Eller at det for noen bedrifter er enklere med sammenhengende perioder istedenfor en dag eller to i uken over en lengre tidsperiode. SE-modellen er i utgangspunktet ikke en undervisningsmetode (EUSE/Leonardo Partnership, 2010), og må tilpasses skolens organisering av YFF-faget. TRY-modellen er et forsøk på dette, men da organiseringen av faget kan variere mellom ulike utdanningsprogram og skoler (Forskrift om yrkesfaglig fordypning, 2020; Kunnskapsdepartementet, 2021), er det usikkert hvorvidt den fungerer for alle uten tilpasninger. Det er samtidig viktig å understreke at organiseringen ved de to deltakerskolene var ulike. Den ene skolen hadde 2 dager annenhver uke, mens den andre hadde en kombinasjon av en dag i uken og lengre sammenhengende perioder, men da med opphold mellom praksisperiodene. Resultatene viser likevel at elevene fra de ulike skolene hadde lignende tilbakemeldinger om TRY-modellen.

## **6.2 Relevant og meningsfull arbeidspraksis**

I det andre overordnede temaet diskuteres funnene under kategoriene «motivasjon for arbeidspraksis», «hva har vært relevant og meningsfullt med YFF?» og «hva er viktig for relevant og meningsfull arbeidspraksis?».

### **Motivasjon for arbeidspraksis**

I denne kategorien ble elevene spurt om hva som motiverer dem for å ha arbeidspraksis i bedrift. Elevene var samlet i svarene sine og viste til at hovedmotivasjonen var et ønske om å få en utdanning og en lærlingplass, samt å få ekte arbeidserfaring. Dette funnet kan knyttes til formålet med YFF (Forskrift om yrkesfaglig fordypning, 2020). Samtidig var elevene opptatt av arbeidsmiljøet i praksisbedriften. De viste til at et godt arbeidsmiljø var motiverende, mens et dårlig arbeidsmiljø var demotiverende. De knyttet et godt arbeidsmiljø til opplevelsen av å trives på jobb. Dette diskuteres videre under kategoriene «tilrettelegging i bedrift» og «konsekvenser av manglende tilrettelegging i arbeidspraksis».

Videre viste elevene til at det er demotiverende å ha arbeidspraksis innenfor noe de ikke interesserer seg for. Dette underbygger viktigheten av trinn 2 i TRY-modellen. Trinn 2 som innebærer yrkeskartlegging og karriereplanlegging, er videreført fra SE-modellen (EUSE/Leonardo Partnership, 2010). Hiim (2013) foreslo en modell for relevant yrkesutdanning som fokuserer på yrkesorientering, yrkesvalg og arbeidspraksis i valgt yrke. Men det finnes trolig ingen felles standardisert prosess for dette i YFF-faget fra før, da organiseringen av faget varierer (Forskrift om



yrkesfaglig fordypning, 2020; Kunnskapsdepartementet, 2021). Forfatterne anså dette som et vesentlig trinn for relevant og meningsfull arbeidspraksis. En svakhet ved TRY-modellen, kan likevel være at det ikke er redegjort for hvordan forfatterne gjennomførte dette i praksis. Samtidig kan det være vanskelig å lage en standardisert prosess for dette trinnet da det er store forskjeller mellom de ulike utdanningsprogrammene (Utdanningsdirektoratet, 2022a), og da prosessen bør tilpasses etter yrkesområde. Yrkes- og karriereplanleggingen ble ikke gjennomført 100% likt på de to deltakerskolene, men begge fokuserte på og satte av god tid til gjennomføringen. Dette må ses i sammenheng med prinsippet om tilpasset opplæring (Opplæringslova, 1998, §1-3; Utdanningsdirektoratet, 2022b). For at læreren skal kunne hjelpe eleven med å få tilpasset opplæring i arbeidspraksis, må læreren også vite hva eleven ønsker, interesserer seg for, samt hvilke styrker og svakheter eleven har.

Det at elevene synes det er demotiverende å ha arbeidspraksis innenfor et yrke de ikke interesserer seg for, henger også sammen med lærer-elev-relasjonen. Mårtensson et al. (2019) fant at lærere som kjenner elevene godt er bedre rustet til å finne en god arbeidsplass til elevene. Videre var et overaskende funn i denne kategorien hvordan elevene vektlegger støtte fra familie og venner. Elevene var tydelige på at familie og venners synspunkt om det aktuelle yrket hadde betydning for motivasjonen for å ta en utdanning i yrket. Elevene sa mer eller mindre direkte at de ikke hadde vært i nåværende utdanningsprogram, med mindre de hadde fått støtte fra familie og venner. Dette kan føre til at elever velger seg inn på utdanningsprogram som de ikke er interessert i. Da vil de også gjerne oppleve å ha arbeidspraksis innenfor noe de ikke interesserer seg for, noe elevene i denne studien påpeker at er demotiverende. Denne tanken er skummel da feilvalg kan knyttes direkte til frafall i den videregående skolen (Markussen et al., 2006).

### **Hva har vært relevant og meningsfullt med YFF?**

Når elevene ble spurt om hva som har vært relevant og meningsfullt med YFF, svarte alle at det har hjulpet dem med videre valg i utdanningsløpet. Flere har blitt trygge på hvilken vei de skal gå videre, mens andre har funnet ut av hva de ikke vil fortsette med. Det er dette som er formålet med YFF (Forskrift om yrkesfaglig fordypning, 2020), og kan kanskje være en forklaring på hvorfor alle elevene har opplevd undervisningsmetoden i YFF som relevant og meningsfull.

Videre viser funnene i denne kategorien til at elevene mener at de har fått relevant opplæring på skolen, som de kan knytte direkte til arbeidspraksis. De synes det var relevant og meningsfullt å ha

med seg refleksjonsoppgaver ut i arbeidspraksis. Når læreren var på praksisbesøk opplevde elevene at det var lærerikt å diskutere disse oppgavene med læreren i reelle arbeidssituasjoner. Elevene ble på denne måten bevisst på koblingen mellom teori fra klasserommet og praksis i arbeidslivet. Dette er i samsvar med læringsteorien *learning by doing*. Dewey var opptatt av refleksjon som veien til å omsette teori til praktisk kunnskap (Aasen, 2008). Det kan synes som at elevene i denne studien er enige i dette. Refleksjonsoppgavene hører til trinn 5 i TRY-modellen. Oppgavene ble gitt som en del av opplæringen for å knytte teori fra skolen sammen med det elevene opplevde i arbeidspraksis. Oppgavene var ikke store, og det var ikke hver gang de hadde med seg en oppgave. Videre ble oppgavene tilpasset til den enkelte elev og den enkeltes arbeidssted, i henhold til prinsippet om tilpasset opplæring (Opplæringslova, 1998, §1-3; Utdanningsdirektoratet, 2022b). Det fremgår tydelig av resultatene at elevene satt mer pris på disse oppgavene, enn det forfatterne på forhånd trodde. Elevene opplevde disse som meningsfulle, relevante og lærerike. I etterkant ser forfatterne at dette er en viktigere del av opplæringen i YFF enn antatt (se kapittel 5). På forhånd var forfatterne opptatt av å gi elevene mest mulig tid til å praktisere yrket i arbeidspraksis (Forskrift om yrkesfaglig fordypning, 2020). Resultatene viser på den andre siden at elevene opplevde oppgavene som nyttige for å bli kjent med og å kunne praktisere yrket. Resultatene i studien underbygger med andre ord Deweys påstand om at refleksjon er veien til praktisk yrkeskunnskap (Aasen, 2008). På bakgrunn av dette kan det argumenteres for at det bør tilrettelegges for refleksjon i større grad. Samtidig er det viktig å understreke at det kan være store forskjeller mellom de ulike yrkesfaglige utdanningsprogrammene (Kunnskapsdepartementet, 2021), og det for noen kan være vanskelig å tilrettelegge for refleksjon i arbeidspraksis. I noen utdanningsprogram kan det være mer hensiktsmessig å inkludere dette i programfagene på skolen isteden. Uavhengig av når og hvor, kan disse refleksjonsoppgavene være til hjelp når elevene skal gå fra nybegynner til ekspert i Dreyfus og Dreyfus (1991) sin kompetansemodell. Forfatterne ser muligheten for å inkludere mer planlagt refleksjon i arbeidspraksis i fremtiden, og ønsker å legge til rette for dette fra neste skoleår. Det betyr at elevene vil få med seg flere refleksjonsoppgaver ut i arbeidspraksis, og at læreren reflekterer rundt disse sammen med eleven under praksisbesøk.

### **Hva er viktig for relevant og meningsfull arbeidspraksis?**

I denne kategorien skulle elevene oppsummere hva som er viktig for en relevant og meningsfull arbeidspraksis. Elevene viser her til at det de skal lære må oppleves som nødvendig og være noe de kommer til å få bruk for. Dette er i tråd med femtrinnsprosessen i SE hvor arbeidspraksis skal knyttes til den enkeltes ressurser, ferdigheter og interesser (EUSE/Leonardo Partnership, 2010).

Dette henger igjen tett sammen med prinsippet om tilpasset opplæring (Opplæringslova, 1998, §1-3; Utdanningsdirektoratet, 2022b), og ble derfor viktig i TRY-modellen. Det kan stilles spørsmål ved om elevene vet hva de kommer til å ha bruk for av kunnskap i sin videre yrkesutøvelse. En yrkesfaglærer med kompetanse innenfor det valgte yrket bør på den andre siden ha denne kunnskapen. Samtidig er det viktig å understreke at det er bedriftene som sitter på den reelle kunnskapen. Det kan tenkes at dette er en av årsakene til at den lokale læreplanen i YFF skal utarbeides i samarbeid mellom skole og bedrift (Forskrift om yrkesfaglig fordypning, 2020). Da forskning viser til varierende samarbeid mellom skole og bedrift (Hiim, 2015; Saur & Utvær, 2019), kan det stilles spørsmål ved om alle elever får en relevant læreplan i YFF. I Forskrift om yrkesfaglig fordypning (2020, s. 1) står det at faget «skal gi elevene en opplæring som er relevant for deres fremtidige yrkesutøvelse». Dette forutsetter en relevant læreplan og opplæring. Ved å bruke TRY-modellen blir læreren godt kjent med eleven samt elevenes ønsker, styrker og svakheter. Forfatterne opplevde at det var enklere å tilpasse de individuelle læreplanene til hver enkelt elev, når de brukte TRY-modellen. Det er usikkert om dette vil gjelde for alle som prøver metoden, men det kan synes å ha en sammenheng da elevene som deltok i studien, opplevde at de fikk relevant opplæring. Hvordan en relevant læreplan bør utarbeides i samarbeid med bedriften, er ikke en del av TRY-modellen, men burde kanskje vært det. Det er rom for å legge til dette i trinn 4 ved en senere anledning.

### **6.3 Arbeidspraksis i bedrift**

Under det siste overordnede temaet diskuteres funnene under kategoriene «forventninger til YFF», «tilrettelegging i bedrift» og «konsekvenser av manglende tilrettelegging i arbeidspraksis».

#### **Forventninger til YFF**

I forkant av arbeidspraksis ble elevene spurt om hvilke forventninger de hadde. Elevene var her enige i at de forventet å få arbeidserfaring fra en ordentlig bedrift. De forventet å oppleve hvordan det er å være en del av et arbeidsmiljø. Dette resultatet kan ses i sammenheng med Lave og Wenger (2003) sin teori om læring ved deltakelse i praksisfellesskap. I følge Lave og Wenger (2003) vil læring forekomme i alle sosiale situasjoner, uavhengig av den pedagogiske konteksten. Det kan da stilles spørsmål ved hva slags læring som forekommer, hvis konteksten ikke er tilrettelagt for elevene. Elevene ønsket å være en ressurs og aktive bidragsytere for bedriften. De forventet å få god og variert opplæring, slik at de kunne være den ressursen de ønsket. Dette krever at elevene får tilrettelagte arbeidsoppgaver i henhold til prinsippet om tilpasset opplæring (Opplæringslova, 1998,

§1-3; Utdanningsdirektoratet, 2022b). Dette anses også som viktig i forhold til formålet med YFF, som vektlegger at elevene skal få «en opplæring som er relevant for deres fremtidige yrkesutøvelse» (Forskrift om yrkesfaglig fordypning, 2020, s. 1). Som elevene i studien sier, må opplæringen oppleves som nyttig, for å være relevant. De må selv se sammenhengen mellom det de skal lære og nytten av å lære det. Det at elevene vet hvorfor de skal gjøre noe er viktig for deres motivasjon til å utføre arbeidsoppgaven. Dette henger tett sammen med opplæringen som gis, og kan knyttes til Dewey tanker om refleksjon som veien til læring (Aasen, 2008). Ved å reflektere over gitte arbeidsoppgaver, vil elevene kunne se hensikten med arbeidsoppgavene. Dette henger også nært sammen med Dreyfus og Dreyfus (1991) sin kompetansemmodell. På veien fra nybegynner til ekspert lærer eleven å forstå situasjoner, se sammenhenger, utvikle erfaring, bli mer selvstendig og handle automatisk på bakgrunn av tilegnet kunnskap og tidligere erfaringer. På bakgrunn av dette mener forfatterne at god opplæring og forståelse, er en forutsetning for at elevene skal være en ressurs for bedriften. Her er det tydelig at det er rom for forbedring, og at det kreves et tett og nært samarbeid mellom skole og bedrift (Utdanningsdirektoratet, 2021b). Læreren, som allerede har en relasjon med elevene, må tidlig på banen for å veilede bedriften i hvordan de kan tilrettelegge opplæringen best mulig for den enkelte elev. Noen ganger har kanskje ikke bedriften mulighet til å påta seg denne rollen, og da bør læreren som fagperson, bistå bedriften i å sørge for at eleven får den opplæringen som er nødvendig. Hvis dette ikke er mulig, kan det være hensiktsmessig å bytte praksisplass. Her vil lærerressursen være avgjørende for hvor god opplæring og oppfølging eleven får i arbeidspraksis (Jambak, 2022; Vik & Alver, 2018).

### **Tilrettelegging i bedrift**

I denne kategorien ble elevene spurt om hva bedriften kan gjøre for å tilrettelegge for at de får en relevant og meningsfull arbeidspraksis. Det var to sentrale funn i denne kategorien. Elevene mente at bedriften burde tilpasse og tilrettelegge opplæringen og arbeidspraksisen til den enkelte (Opplæringslova, 1998, §1-3; Utdanningsdirektoratet, 2022b), samt at de kan hjelpe elevene med å bli inkludert i det sosiale arbeidsmiljøet (Lave & Wenger, 2003). Først og fremst var elevene opptatt av at de er forskjellige, og har ulike utgangspunkt når de starter i arbeidspraksis. Dette gjelder både kunnskapsmessig, ferdighetsmessig og sosialt. Mange av elevene er usikre og synes det er skummelt å skulle starte i en bedrift hvor de ikke kjenner noen fra før. De er sårbare og trenger trygge rammer. Forfatterne forsøkte å ta høyde for dette i trinn 4 i TRY-modellen. Her ble det lagt opp til et forbesøk i bedriften for å innlede en relasjon mellom elev og kontaktperson. I ettertid er likevel tydelig at dette arbeidet må videreføres gjennom TRY-modellen, da resultatene

viser hvor stor betydning arbeidsmiljøet har for elevene. Det kan være vanskelig for læreren å hjelpe eleven med å bli inkludert i det sosiale miljøet på arbeidsplassen, men læreren kan bistå ved å undervise elevene i kommunikasjon og samhandling i arbeidslivet. Samtidig er det viktig at læreren er raskt på banen dersom eleven opplever noe ubehagelig i arbeidspraksis (Opplæringslova, 1998§9 A-5).

Funnene i denne kategorien henger tett sammen med SE-perspektivet og arbeidsinkludering av sårbare grupper (EUSE/Leonardo Partnership, 2010). SE-perspektivet handler om å skape relasjon, trygghet og inkludering, samt å bygge ferdigheter og selvstendiggjøre sårbare mennesker. Det kan diskuteres hvorvidt alle yrkesfagelever er sårbare, men det kan argumenteres for at de er i en sårbar situasjon når de går fra trygge rammer i skolen til et ukjent arbeidsliv. Dessuten er dette prinsipper som er grunnleggende og viktig i skolen (Opplæringslova, 1998). Elevene har rett til et trygt og godt miljø, også når de er i arbeidspraksis (Utdanningsdirektoratet, 2017, 2018b). Kravene som stilles til elevene i arbeidslivet er annerledes enn de som stilles i skolen, og det kan tenkes at det er viktig med en trygg og gradvis overgang. Å skape en trygg vei inn i arbeidslivet, er slik forfatterne ser det, et av hovedpunktene i SE-perspektivet. Som vist i forskningsgjennomgangen i punkt 2.1 kan femtrinnsprosessen i SE bidra til dette. Det har derfor vært viktig å videreføre dette i TRY-modellen.

### **Konsekvenser av manglende tilrettelegging i arbeidspraksis**

I denne kategorien plasserte forfatterne svar som sa noe om konsekvensene av manglende tilrettelegging i arbeidspraksis. Elevene viser til at de blir usikre og umotiverte når de får manglende opplæring eller får arbeidsoppgaver de ikke vet hvordan de skal løse. Det vil være vanskelig å gå fra nybegynner til ekspert dersom elevene ikke får tilstrekkelig med opplæring og veiledning (Dreyfus & Dreyfus, 1991). En konsekvens av dette er at elevene blir oppfattet som uinteresserte og umotiverte for arbeidspraksis. Dette kommer for eksempel til syne ved at de tar frem mobiltelefonen. Som nevnt tidligere, mener forfatterne at læreren kan bistå bedriften i å tilpasse opplæringen til den enkelte elev i tråd med prinsippet om tilpasset opplæring (Opplæringslova, 1998, §1-3; Utdanningsdirektoratet, 2022b).

Elevene viser også til at manglene inkludering i det sosiale fellesskapet gjør dem usikre og ukomfortable. Dette fører igjen til at elevene kanskje trekker seg tilbake i pausene, og er mye alene, for eksempel med mobiltelefonen. Basert på resultatene ser forfatterne at mobiltelefonen blir en forsvarsmekanisme for å skjule manglende kunnskap eller mistriivsel. Det er tydelig at deltakelse i

praksisfellesskapet er viktig for elevene (Lave & Wenger, 2003). Et skremmende resultat er at elevene ved flere anledninger knytter trivsel i arbeidspraksis direkte til utøvelsen av det aktuelle yrket. Forfatterne er redd for at mistriksel kan føre til at elevene bytter yrkesretning eller faller ifra. I verste konsekvens kan kompetente elever bytte yrke eller falle ifra, basert på umodenhet og misforståelser. Det er viktig å understreke at det er elevenes subjektive oppfattelse som er av betydning (Opplæringslova, 1998, §9A; Utdanningsdirektoratet, 2017). Læreren plikter å sørge for at eleven har et godt læringsmiljø, også i arbeidspraksis (Opplæringslova, 1998, §9 A-5; Utdanningsdirektoratet, 2017, 2018b). Forfatterne har erfart at det ofte er små ting eller misforståelser som fører til dårlig trivsel, og det er derfor viktig at læreren er tidlig på banen for å hjelpe til med å oppklare eventuelle misforståelser. I noen tilfeller er det riktig å hjelpe eleven med å få en ny praksisplass. Ved å være tett på eleven, og ved å ha et godt samarbeid med bedriften, kan læreren påta seg rollen som veileder og kommunikator i relasjonen mellom elev og bedrift. I TRY-modellen skal læreren ta den rollen. Dette er også viktig i trinn 4 og 5 i SE-modellen (EUSE/Leonardo Partnership, 2010). Viktigheten av at læreren tar denne rollen underbygges også av elevenes utsagn om at det er enklere å snakke med læreren enn kontaktperson i bedrift, om ting som er vanskelig i arbeidspraksis. Dette forutsetter at lærerens ressurs i YFF-faget er stor nok til at læreren kan følge opp eleven tett, og ha et tett samarbeid med bedriften.

## 7. Konklusjon og veien videre

Dette er oppgavens avsluttende kapittel. Her svarer forfatterne på oppgavens problemstilling, og deler sine tanker om veien videre for å sikre relevant og meningsfull arbeidspraksis for alle elever i yrkesfaglig fordypning.

### 7.1 Konklusjon

*«Hvordan kan bruk av elementer fra Supported Employment-perspektivet bidra til en relevant og meningsfull arbeidspraksis for alle elever i faget yrkesfaglig fordypning?»*

Etter å ha gjennomgått og diskutert funnene fra studien, ser forfatterne at Supported Employment-perspektivet kan bidra til en relevant og meningsfull arbeidspraksis for elever i yrkesfaglig fordypning. For å oppnå dette må læreren bygge en god relasjon til eleven, bruke karrierekartlegging, veiledningssamtaler, tett oppfølging, tilrettelagt opplæring, samt samarbeide tett med bedriften. Det er også viktig at elevene er medvirkende i prosessen, samt at de får en arbeidsplass hvor de trives og føler seg ivaretatt. Arbeidet med å inkludere SE-perspektivet i YFF, resulterte i en modell forfatterne valgte å kalle TRY (tilpasset relevant yrkesopplæring). Elevene som deltok i studien, var svært positive til bruk av TRY-modellen i undervisningen i YFF, men det er viktig å understreke at dette var en liten studie med totalt 8 elever, fra 2 ulike utdanningsprogram og 2 ulike skoler. Hvorvidt TRY-modellen vil fungere like godt for alle elever er usikkert. Samtidig mener forfatterne at modellen er et godt utgangspunkt for å tilrettelegge opplæringen i YFF for alle elever, da den fokuserer på tilrettelegging til den enkelte.

Avslutningsvis er det viktig å understreke at resultatene i denne studien må ses i sammenheng med at forfatterne (som yrkesfaglærere) har hatt en ressurs i YFF, som er stor nok til å gi elevene den tilretteleggingen og oppfølging de trenger.

### 7.2 Veien videre

Forfatterne ser tilbake på et innholdsrikt og lærerrikt forskningsprosjekt. Som yrkesfaglærere har forfatterne fått god innsikt i hvordan elevene opplever faget og undervisningsmetoden som ble benyttet. Forfatterne har fått innsikt i synspunkt som på forhånd var ukjente. Denne innsikten er svært verdifull for videre arbeid med tilrettelegging og tilpasset opplæring i YFF. Forfatterne vet nå

i større grad hvilke utfordringer elevene står i, og hvordan de kan veilede og hjelpe dem i de ulike situasjonene.

Forfatterne har selv opplevd undervisningsmetoden som lærerik og meningsfull. De kommer til å benytte TRY-modellen i videre arbeide med YFF-faget, men kommer til å videreutvikle den på bakgrunn av elevenes tilbakemeldinger. Hovedinnholdet i modellen vil være det samme, men forfatterne kommer blant annet til å tilrettelegge for flere refleksjonsoppgaver. Samtidig kommer forfatterne til å ha et større fokus på elevenes sosiale inkludering i sitt samarbeid med bedriften. Både i forkant, men også underveis i praksisperioden.

På bakgrunn av de positive resultatene i studien, vil det være interessant med mer forskning om SE-perspektivet i YFF. Spesielt på et større mangfold av elever og innenfor flere utdanningsprogram. Det hadde også vært interessant om flere testet ut TRY-modellen og delte deres erfaringer med metoden. Det er sannsynlig at det allerede finnes lignende metoder eller arbeidsmåter fra før, men dette er ikke synliggjort eller dokumentert offentlig. Generelt har forfatterne blitt oppmerksomme på at det finnes begrenset forskning når det gjelder hva som fungerer og ikke fungerer for elevene i YFF. Forfatterne har for eksempel ikke lyktes i å finne forskning om tilpasset og tilrettelagt undervisning i YFF. Dette er skremmende når Forskrift om yrkesfaglig fordypning (2020) ikke legger noen klare retningslinjer for hvordan faget skal gjennomføres i praksis. Det vil være opp til den enkelte skole og den enkelte lærer å velge hvordan faget skal organiseres. Forfatterne ønsker å oppfordre Utdanningsdirektoratet til å lage tydeligere retningslinjer for hvordan YFF-faget skal gjennomføres i praksis. Retningslinjene bør bygge på forskningsresultater om hva som fungerer i faget.

Avslutningsvis ønsker forfatterne å dele sine tanker om lærerressursen i YFF-faget. Det er en pågående diskusjon i skole-Norge om hvor stor lærerressursen skal være. Det å kutte ressursen i YFF, tyder på manglende innsikt i det som kan omtales som yrkesfagelevenes viktigste fag. I denne oppgaven har elevene fått tett oppfølging, noe de er svært fornøyde med. Dette krever mye av læreren, og vil ikke være mulig dersom ressursen kuttes til det minimale. En minimal ressurs i faget vil medføre at læreren ikke har nok tid til å skape et godt samarbeid med bedriften, samt til å følge opp elevene ordentlig ute i bedrift. Det vil da være vanskelig å tilrettelegge for relevant og meningsfull opplæring i YFF.



## Litteraturliste

- Aasen, J. (2008). *Dewey : John Deweys pedagogiske filosofi*. Vallset: Oplandske bokforl.
- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2018). *Reflexive methodology : new vistas for qualitative research* (Third edition. utg.). Los Angeles, California: SAGE.
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis : en håndbok for masterstudenter* (1. utgave, 1. opplag. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Askerøy, E. & Barikmo, I. (2005). Triangulering. I A. Howe, K. Høium, G. Kvernmo & I. R. Knutsen (Red.), *Studenten som forsker i utdanning og yrke vitenskapelig tenkning og metodebruk* (s. 21-27). Høgskolen i Akershus: Høgskolen i Akershus.
- Berg, H., Hauge, K. E., Markussen, S. & Zhang, T. (2021). *Supported Employment eller «vanlig» oppfølging? Resultater fra et stort randomisert forsøk i NAV* (2/2021). Hentet fra [https://www.frisch.uio.no/publikasjoner/pdf/rapp21\\_02.pdf](https://www.frisch.uio.no/publikasjoner/pdf/rapp21_02.pdf)
- Bradbury, H. & Reason, P. (2001). Conclusion: Broadening the Bandwidth of Validity: Issues and Choice-points for Improving the Quality of Action Research. I H. Bradbury & P. Reason (Red.), *Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice* (s. 447-455). London: SAGE Publications Ltd.
- Bragdø, A. & Spjelkavik, Ø. (2013). *Individuell oppfølging av unge i ferd med å havne utenfor skole og arbeid* (2013:9). Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet. Hentet fra <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/20.500.12199/6208>
- Bratholmen, N., V., L. (2020). Stor variasjon i fullføringsgrad på yrkesfag. *Statistisk Sentralbyrå* Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/stor-variasjon-i-fullforingsgrad-pa-yrkesfag>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bødtker-Lund, D., Hansen, K. H., Haaland, G. & Vagle, I. (2017). Endringsbehov i norsk yrkesopplæring? - Elevers, lærlingers og yrkesfaglæreres erfaringer med yrkesopplæring i Vg1. *Scandinavian Journal of Vocations in Development*, 2. <https://doi.org/10.7577/sjvd.2577>
- Collett, D. L. & Bragdø, A. (2016). Lindesneslosen - et individuelt oppfølgingsprosjekt blant utsatt ungdom. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, (1-02), 171-177.
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-Centered Teacher-Student Relationships Are Effective: A Meta-Analysis. *Review of educational research*, 77(1), 113-143. <https://doi.org/10.3102/003465430298563>

- Dalland, O. (2007). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (4. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Datatilsynet. (2020). Når kan man gjennomføre lydopptak? Hentet 11.04.2022 fra <https://www.datatilsynet.no/personvern-pa-ulike-omrader/overvaking-og-sporing/lydopptak/naar-kan-lydopptak-finne-sted/>
- Dreyfus, H. & Dreyfus, S. (1991). *Intuitiv ekspertise : den bristede drøm om tænkende maskiner*. København: Munksgaard.
- Eide, J. A. & Samsing, K. (2012). Et mangfold av tiltak mot frafall. I A. M. Jordahl (Red.), *Tiltak mot frafall i videregående opplæring* (s. 16-63). Oslo: Pedlex norsk skoleinformasjon.
- EUSE/Leonardo Partnership. (2010). *European Union of Supported Employment Verktøykasse*.
- Follesø, R. (2014). Ungdom, risiko og anerkjennelse. Hvordan støtte vilje til endring? *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 10(1).
- Forskrift om yrkesfaglig fordypning. (2020). Yrkesfaglig fordypning for de yrkesfaglige utdanningsprogrammene (YFF) [Regulations on vocational specialization] Hentet fra <https://www.udir.no/utdanningslopet/videregaende-opplaring/felles-for-fagopplaringen/yrkesfagleg-fordjuping/yrkesfaglig-fordypning-for-de-yrkesfaglige-utdanningsprogrammene-yff/>
- Forskrift til opplæringslova. (2006). *Forskrift til opplæringslova* (FOR-2006-06-23-724). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>
- Frøyland, K. (2017). Sentrale kvalitetar i arbeidsinkludering av sårbar ungdom, slik ungdom sjølv og arbeidsgivarar opplever det. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 17(2).
- Frøyland, K. (2020). *Arbeidsinkludering av utsett ungdom : i lys av Supported employment og kapabilitetstilnærminga* (1. utgåva. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Frøyland, K. & Spjelkavik, Ø. (2019). Inkluderingskompetanse - et intergrert perspektiv. I K. Frøyland & Ø. Spjelkavik (Red.), *Inkluderingskompetanse: Ordinært arbeid som mål og middel* (s. 18-32). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Frøyland, K. & Spjelkavik, Ø. r. (2014). *Inkluderingskompetanse : ordinært arbeid som mål og middel* (4. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Furu, E. M. (2013). Lærerstudenten som aksjonslærer i klasserommet. I M. Brekke & T. Tiller (Red.), *Læreren som forsker : innføring i forskningsarbeid i skolen* (s. 45-61). Oslo: Universitetsforl.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Halkier, B. (2012). Fokusgrupper. I S. B. L. Tangaard (Red.), *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling* (s. 133-152). Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: London: Routledge.
- Haug, P. (2017). Å møte mangfoldet i opplæringa. I P. Haug (Red.), *Spesialundervisning: Innhold og funksjon*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Hernes, G. (2010). *Gull av gråstein: Tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring* (Fafo-rapport 2010:03). Hentet fra [https://www.fafo.no/media/com\\_netsukii/20147.pdf](https://www.fafo.no/media/com_netsukii/20147.pdf)
- Hiim, H. (2010). *Pedagogisk aksjonsforskning : tilnæringer, eksempler og kunnskapsfilosofisk grunnlag*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hiim, H. (2013). *Praksisbasert yrkesutdanning : hvordan utvikle relevant yrkesutdanning for elever og arbeidsliv?* Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hiim, H. (2015). Kvalitet i yrkesutdanningen - Resultater fra et aksjonsforskningsprosjekt om yrkesforankring av innholdet i yrkesutdanningen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(2), 136-148.
- Hiim, H. & Hippe, E. (2001). *Å utdanne profesjonelle yrkesutøvere*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hovland, K. & Sandal, A. K. (2021). *Yrkesfaglig fordypning* (1. utgave. utg.). Oslo: Fagbokforlaget.
- Håstein, H. & Werner, S. (2014). Tilpasset opplæring i fellesskapets skole. I M. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring : forskning og praksis* (s. 19-54). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Jambak, T. (2022). Faget yrkesfaglig fordypning fungerer ikke etter hensikten. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/thom-jambak-yrkesfag-yrkesfaglig-fordypning/faget-yrkesfaglig-fordypning-fungerer-ikke-etter-hensikten-1/310006?fbclid=IwAR1gnhdhPqJOXA68wgjzym8sXstCjaHu28e1dsYn7540ruhrRcHYHSl dXxQ>
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? : nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Oslo: Universitetsforl.
- Kalleberg, R. (1982). Kvalitative metoder i sosiologisk forskning. I H. Holter & R. Kalleberg (Red.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskning* (bd. 5, s. 19-35). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kleven, T. A. & Hjørdemaal, F. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode : en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Kopperud, K. S. & Akernes, N. (2017). *Sammen i arbeidspraksis. I: Høgskolen i Oslo og Akershus*. Institutt for yrkesfaglærerutdanning.
- Krane, V., Karlsson, B., Ness, O. & Kim, H. S. (2016). Teacher–student relationship, student mental health, and dropout from upper secondary school: A literature review. <https://doi.org/https://doi.org/10.15714/scandpsychol.3.e11>

- Krueger, R. A. & Casey, M. A. (2015). *Focus groups : a practical guide for applied research* (5th edition. utg.). Los Angeles: Sage.
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *På rett vei: kvalitet og mangfold i fellesskolen* (St.meld. ... (online)). Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-20-20122013/id717308/?ch=1>
- Kunnskapsdepartementet. (2021). *Fullføringsreformen – med åpne dører til verden og fremtiden* [Ministry of Education and Research] (Meld. St. 21 (2020–2021)). Oslo. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20202021/id2840771/>
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Kvale, S. (2003). Forord til den danske udgave II. Lave & E. Wenger (Red.), *Situert læring - og andre tekster* (s. 7-12). København Hans Reitzels Forlag A/S.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg. utg., T. M. Anderssen & J. Rygge, Overs.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kverneggen, K.-A. H. & Øgaard, M. (2020). Læring på tvers av grenser i yrkesfaglig fordypning (YFF): Et kvalitativt forskningsprosjekt om yrkesfaglærerens arbeid med faget yrkesfaglig fordypning. I H. S. Johannesen & A. S. Hillen (Red.): OsloMet - storbyuniversitetet. Institutt for yrkesfaglærerutdanning.
- Kversøy, K. S. (2015). *Metodeeksperimenter med radikal medvirkning i utdanning og forskning : Et aksjonsforskningssamarbeid med et kull masterstudenter i yrkespedagogikk* Roskilde Universitet, Roskilde.
- Lave, J. & Wenger, E. (2003). *Situert læring - og andre tekster*. København: Reitzel.
- Levin, M. (2017). Aksjonsforskning som forskning – epistemologiske og metodiske utfordringer. I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø, L. H. Jensen, T. H. Steen-Olsen & E. Stjernestrøm (Red.), *Aksjonsforskning i Norge: Teoretisk og empirisk mangfold* (s. 27-44). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Lier, A. R. (2017). *Fra arbeidsoppgave til læringsoppgave : en studie av yrkesfaglærernes arbeid med faget Prosjekt til fordypning PTF innenfor programområdet Teknologi og industriell produksjon (TIP)* Roskilde Universitet, Roskilde.
- Markussen, E., Lødding, B., Sandberg, N. & Vibe, N. (2006). *Forskjell på folk – hva gjør skolen?: Valg, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002. Hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner tre og et halvt år etter* (NIFU STEP 3/2006 ). Hentet fra <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/275569/NIFUrapport2006-3.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- McNiff, J. (2017). *Action research : all you need to know*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Morgan, D. L. (1997). *Focus groups as qualitative research* (2nd ed. utg.). Thousand Oaks, Calif. ;,London: SAGE.
- Mårtensson, Å., Andersson, P. & Nyström, S. (2019). A recruiter, a matchmaker, a firefighter: Swedish vocational teachers' relational work. *NordYrk*, 9(1), 89-110.  
<https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.199189>
- NAKU. (u.å.). Supported Employment. Hentet fra <https://naku.no/kunnskapsbanken/supported-employment>
- Noble-Carr, D., Barker, J., McArthur, M. & Woodman, E. (2014). Improving practice: The importance of connections in establishing positive identity and meaning in the lives of vulnerable young people. *Children and youth services review*, 47, 389-396.  
<https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2014.10.017>
- NOU 2018:15. (2018). *Kvalifisert, forberedt og motivert: Et kunnskapsgrunnlag om struktur og innhold i videregående opplæring*.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/c69184206be24cc49be8dff70088c208/no/pdfs/nu201820180015000dddpdfs.pdf>:  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/c69184206be24cc49be8dff70088c208/no/pdfs/nu201820180015000dddpdfs.pdf>.
- NOU 2019:2. (2019). *Fremtidige kompetansebehov II: Utfordringer for kompetansepolitikken*.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/216ef613554042ccae0c127a6b3b3ac8/no/pdfs/nu201920190002000dddpdfs.pdf>:  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/216ef613554042ccae0c127a6b3b3ac8/no/pdfs/nu201920190002000dddpdfs.pdf>.
- NSD. (2022a). Fylle ut meldeskjema for personopplysninger. Hentet 11.04.2022 fra  
<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/>
- NSD. (2022b). Informasjon til deltakerne. Hentet 28.04.22 fra  
<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/sjekklister-for-informasjon-til-deltakerne>
- NSD. (2022c). Samtykke og andre behandlingsgrunnlag. Hentet 28.04.22 fra  
<https://www.nsd.no/personverntjenester/opplagsverk-for-personvern-i-forskning/samtykke-og-andre-behandlingsgrunnlag>
- Nyen, T. & Tønder, A. K. (2012). *Fleksibilitet eller faglighet? : en studie av innføringen av faget prosjekt til fordypning i Kunnskapsløftet*. Oslo: Fafo.

- Nyhus, O. H. & Falch, T. (2011). Betydningen av fullført videregående opplæring for sysselsetting og inaktivitet blant unge voksne. *Søkelys på arbeidslivet*, 28(4), 285-301.
- OKViken. (2017). Hva er yrkesfag? Hentet 07.05.22 fra <https://okviken.no/hva-er-yrkesfag/>
- Olsen, M. (2016). Frafall, individuell og tilpasset oppfølging i videregående opplæring. I.
- Olsson, S. V. & Heggen, Ø. (2017, 23.02. 2017). Helsedirektøren bekymret over dobling av unge uføretrygdede. *NRK*. Hentet fra <https://www.nrk.no/norge/helsedirektoren-bekymret-over-dobling-av-unge-uforetrygdede-1.13393283>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)* [the Education Act] (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Ose, S. O., Mandal, R. & Mordal, S. (2014). Utfordringer med ungdomssatsingen i Sør-Trøndelag. Et system- og aktørperspektiv. I: SINTEF.
- Osgood, D. W., Foster, E. M. & Courtney, M. E. (2010). Vulnerable Populations and the Transition to Adulthood. *Future Child*, 20(1), 209-229. <https://doi.org/10.1353/foc.0.0047>
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2nd ed. utg.). Newbury Park: Sage.
- Personopplysningsloven. (2000). *Lov om behandling av personopplysninger*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NLO/lov/2000-04-14-31>
- Poland, B. D. (2003). Transcription quality. I J. A. Holstein & J. F. Gubrium (Red.), *Inside Interviewing: New Lenses, New Concerns* (s. 267-287). Los Angeles: SAGE Publications Inc.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Reason, P. & Bradbury, H. (2001). Introduction: Inquiry and Participation in Search of a World Worthy of Human Aspiration IP. Reason & H. Bradbury (Red.), *The handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice* (s. 1-14). London: SAGE Publications Ltd.
- Reason, P. & Bradbury, H. (2008). Introduction. I P. Reason & H. Bradbury (Red.), *The SAGE handbook of action research : participative inquiry and practice* (2nd ed. utg., s. 2-14). London: SAGE.
- Reegård, K. & Olsen, O. J. (2013). Læringsmiljø og gjennomføring i lærer og elevperspektiv i tre yrkesfaglige opplæringsløp. I H. Høst (Red.), *Kvalitet i fag- og yrkesopplæringen*

- Fokus på skoleopplæringen Rapport 2 Forskning på kvalitet i fag- og yrkesopplæringen* (s. 17-71). Oslo: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Reese, H. W. (2011). The Learning-by-Doing Principle. *Behavioral Development Bulletin, Volume 17*(1), 1-19. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1037/h0100597>
- Robson, C. & McCartan, K. (2016). *Real world research : a resource for users of social research methods in applied settings* (4th ed. utg.). Chichester: Wiley.
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet : fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforl.
- Saur, E. & Utvær, B. K. (2019). Små- og stordriftsfordeler i yrkesfaglige løp: Stedets betydning for opplæring i skole og bedrift. *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)*, 3(3), 43-60. <https://doi.org/10.7577/njcie.3270>
- Scaffit, A. & Spjelkavik, Ø. (1991). A Norwegian approach to supported employment: Arbeid med bistand. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 12(3), 147-158.
- Sletten, M. A. & Hyggen, C. (2013). *Ungdom, frafall og marginalisering : temanotat*. Oslo: Norges forskningsråd. Hentet fra <https://www.forskningsradet.no/siteassets/publikasjoner/1254000811978.pdf>
- Snl. (2022). John Dewey. I K. E. Tranøy (Red.), *Store norske leksikon*. Hentet 08.05.22 fra [https://snl.no/John\\_Dewey](https://snl.no/John_Dewey)
- Sylte, A. L. (2017). Validitet i aksjonsforskning. I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø, L. H. Jensen, T. H. Steen-Olsen & E. Stjernestrøm (Red.), *Aksjonsforskning i Norge: Teoretisk og empirisk mangfold* (s. 443-462). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Sørensen, B. C. (2018). Yrkesfaglig fordypning som praktisk fag. Hvordan opplever elevene på vg1 helse – og oppvekstfag yrkesfaglig fordypning som praktisk fag? I: The University of Bergen.
- Tangaard, L. & Brinkmann, S. (2012). Intervjuet: Samtalen som forskningsmetode IS. Brinkmann & L. Tangaard (Red.), *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling* (s. 17-45). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tiller, T. (2004). *Aksjonsforskning i skole og utdanning*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Tjora, A. H. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- UIO, U. i. O. (2017, 16.12.21). Nettskjema diktafon-app. Hentet 01.03.22 fra <https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/hjelp/diktafon.html>
- Utdanningsdirektoratet. (2014). *Veilederen Spesialundervisning. I*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/spesialundervisning/>

- Utdanningsdirektoratet. (2016a). Lærer-elev-relasjonen. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/larer-elev-relasjonen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016b). Relasjoner mellom elever. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/sosial-laring-gjennom-arbeid-med-fag/Relasjoner-mellom-elever/Larerelev-relasjonen-og-elevelev-relasjoner/#>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Skolemiljø Udir-3-2017*. Hentet fra <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Laringsmiljo/skolemiljo-udir-3-2017/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018a). *Utdanningsspeilet 2018* (2018). Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/utdanningspeilet/#>
- Utdanningsdirektoratet. (2018b). Virkeområdet for opplæringsloven kapittel 9 A- elever på alternativ opplæringsarena og elever på praksisplass. Hentet 26.05.2022 fra <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Laringsmiljo/elever-pa-alternativ-opplaringsarena-og-elever-pa-praksisplass/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021a). Yrkesfag – opplæringsmodellar. Hentet fra <https://www.udir.no/utdanningslopet/videregaende-opplaring/andre-varianter/yrkesfag-opplaringsmodellar/#a165830>
- Utdanningsdirektoratet. (2021b). Yrkesfagleg fordjuping. Hentet fra <https://www.udir.no/utdanningslopet/videregaende-opplaring/felles-for-fagopplaringen/yrkesfagleg-fordjuping/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022a). Ny tilbudsstruktur – yrkesfaglige utdanningsprogram. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/forsok-og-pagaende-arbeid/ny-tilbudsstruktur-i-fag--og-yrkesopplaringen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022b). Tilpasset opplæring [the Directorate of Education]. Hentet 24.05.2022 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>
- Utdanningsforbundet. (u.å.). Frafall i videregående opplæring. Hentet 08.05.22 fra <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/utdanningsforbundet-mener/artikler/frafall/>
- Vik, K. & Alver, V. (2018). Statsbudsjettet: Bra å styrke yrkesfagene, men lytt til lærerne. Hentet fra <https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2018/statsbudsjettet-bra-a-styrke-yrkesfagene-men-lytt-til-larerne/?fbclid=IwAR1xwdmq7bWpc53gxGCFJPOVekf-XEO8UzoZ7520ubU55ZGwyGQEOewPa44>
- Wehman, P., Chan, F., Ditchman, N. & Kang, H.-J. (2014). Effect of supported employment on vocational rehabilitation outcomes of transition-age youth with intellectual and



developmental disabilities: A case control study. *Intellect Dev Disabil*, 52(4), 296-310.

<https://doi.org/10.1352/1934-9556-52.4.296>

Wendelborg, C. & Utvær, B. K. S. (2020). Lærlingundersøkelsen 2018 : Analyser av variasjoner og sammenhenger. I: NTNU Samfunnsforskning AS.

Wibeck, V. (2011). Med fokus på interaksjon - om å fange opp samspillet mellom deltakere, ideer og argumenter i fokusgruppetudier. I K. F. A.-M. Sellerberg (Red.), *Mange ulike metoder* (s. 15-36). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Xie, R., Sen, B. & Foster, E. M. (2014). Vulnerable Youth and Transitions to Adulthood. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2014(143), 29-38.

<https://doi.org/10.1002/ace.20102>

# Vedlegg

## Vedlegg 1: NSDs vurdering av meldeskjema



Vurdering

### Referansenummer

346625

### Prosjekttittel

Masteroppgave - SE-modellen i yrkesfaglig fordypning

### Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for pedagogikk

### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Sonia Munoz Llord, sonia.munoz.llort@usn.no, tlf: 31008806

### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

### Kontaktinformasjon, student

Malin Stillesby Syversen, malin\_syversen@hotmail.no, tlf: 45247525

### Prosjektperiode

16.08.2021 - 30.06.2023

### Vurdering (1)

15.07.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i

meldeskjemaet med vedlegg den 15.07.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

## TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.06.2023.

## LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

## PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

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

## DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

▮

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

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-enderinger-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

## Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

### **IMPLEMENTERING AV SUPPORTED EMPLOYMENT PERSPEKTIVET I YRKESFAGLIG FORDYPNING (YFF): Et kvalitativt forskningsprosjekt om yrkesfagelevers motivasjon.**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å kartlegge hvorvidt implementering av SE-perspektivet i yrkesfaglig fordypning kan påvirke elevenes motivasjon for praksis i arbeidslivet. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Formålet med prosjektet er å kartlegge hvorvidt implementering av Supported Employment perspektivet i yrkesfaglig fordypning kan påvirke elevenes motivasjon for praksis i arbeidslivet. Vi håper at Supported Employment perspektivet kan brukes i undervisningen i yrkesfaglig fordypning uavhengig av yrkesfaglig studieprogram og elevenes funksjonsnivå. Forskningsdelen av prosjektet vil foregå over et halvt skoleår fra august 2021 til januar 2022. Forskningen vil foregå i faget yrkesfaglig fordypning som er en del av undervisningen. Forskningen vil ikke foregå utenfor skoletiden.

Dette er problemstillingen vår:

*«Hvordan kan implementering av Supported Employment perspektivet i faget yrkesfaglig fordypning påvirke elevenes motivasjon?»*

Vi har valgt denne problemstillingen da vi ønsker å finne ut om Supported Employment modellen er et perspektiv som kan inkluderes i yrkesfaglig fordypning, og om det kan påvirke elevenes motivasjon. YFF er for mange yrkesfagelever veien ut i arbeidslivet. Motivasjon i dette faget kan være avgjørende for hvordan elevene klarer seg i senere arbeidsliv. Faget er dessuten en viktig arena hvor elevene kan bruke kunnskapen de lærer på skolen i praksis.

Vi er to yrkesfaglærere som tar en master i pedagogikk med spesialisering i spesialpedagogikk ved Universitetet i Sørøst Norge. Forskingen er en del av masteroppgaven vår.

Opplysningene som fremkommer av prosjektet, skal hovedsakelig benyttes i masteroppgaven vår.

Som yrkesfaglærere kommer vi også til å ta med oss kunnskapen vi får inn i jobbene våre.

Kunnskapen kan bli delt med andre yrkesfaglærere, og eventuelt bli delt i fagartikler.

Opplysningene som deles vil ikke inneholde personsensitive data.

### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Universitetet i Sørøst Norge er ansvarlig for prosjektet.

### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

I utvalget har vi tatt utgangspunkt i egne arbeidsplasser og egne elever da vi ønsker å følge deltakerne over tid. Utvalget består av yrkesfagelever på vg1. og vg2 som har faget yrkesfaglig fordypning og skal ut i arbeidspraksis. Du mottar dette informasjons- og samtykkeskjemaet fordi du passer i målgruppen vi har skissert i dette prosjektet.

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du følger vanlig undervisning i faget yrkesfaglig fordypning. Du vil i tillegg delta i to fokusgruppeintervjuer - et i starten av skoleåret og et i januar 2022. Fokusgruppeintervjuene vil vare ca.2 timer og inneholde spørsmål om din motivasjon knyttet til yrkesfag og arbeidspraksis/yff. Det vil bli tatt lydopptak av intervjuene med diktafonappen til UIO. Du skal også bli bedt om å skrive et refleksjonsnotat midt i forskningsperioden. Refleksjonsnotatet vil også inneholde spørsmål om din motivasjon knyttet til yrkesfag og arbeidspraksis/ yff. Det vil ta deg maks 30 minutter å fullføre notatet. Alle dataene vil bli lagret trygt og forskriftsmessig i skytjenesten til Universitetet i Sørøst Norge.

Foresatte kan få innsyn i intervjuguidene på forhånd dersom det er ønskelig.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Samtykke kan trekkes tilbake ved å sende en skriftlig melding til Malin eller Åshild. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Det vil ikke påvirke karakteren du får i faget yrkesfaglig fordypning, karakterer i andre fag, eller karakterene i orden og oppførsel. Det vil ikke påvirke relasjonen du har til læreren din.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

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

- De som vil ha tilgang til opplysningene som fremkommer er vi (Åshild Mjaugedal og Malin Stillesby Syversen) samt vår veileder Sonia Munoz Llort som er ansatt ved Universitetet i Sørøst Norge.
- Alt datamateriale vil være innelåst eller lagret i den trygge skytjenesten til Universitetet i Sørøst Norge.

Deltakerne vil ikke kunne bli gjenkjent ved kjønn eller yrkesretning/arbeidssted/praksis plass. Vi opplyser kun om klassetrinn og alder. Navn vil erstattes med koder i masteroppgaven.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene makuleres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er mai 2023. Datamateriale og opptak vil bli slettet ved prosjektets slutt.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Universitetet i Sørøst Norge ved Sonia Munoz Llorca. Telefonnummer 31008806. Epost adresse [sonia.munoz.llorca@usn.no](mailto:sonia.munoz.llorca@usn.no)
- Personvernombud ved Universitetet i Sørøst Norge: Paal Are Solberg. Telefonnummer 35575053 / 91860041. Epost adresse [paal.a.solberg@usn.no](mailto:paal.a.solberg@usn.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

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

Med vennlig hilsen

*Åshild Mjaugedal*

*Sonia Munoz Llorca*

*Malin Stillesby Syversen*

Prosjektansvarlig/ veileder

Forskere/ studenter



## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *implementering av Supported Employment perspektivet i yrkesfaglig fordypning (YFF): Et kvalitativt forskningsprosjekt om yrkesfagelevers motivasjon*, og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til:

- .. å delta i undervisningen i yrkesfaglig fordypning
- .. å delta i 2 fokusgruppeintervjuer
- .. å skrive et refleksjonsnotat underveis i prosjektet.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## **Vedlegg 3: Intervjuguide for fokusgruppeintervju september 2021**

### **Innledning, ca. 5 minutter.**

Innledningsvis informerer vi deltakerne om prosjektet. Vi forteller om tema, problemstilling, planene for prosjektet og hvordan de kan hjelpe oss.

Vi informerer deltakerne om vår taushetsplikt og at informasjonen vi får blir behandlet konfidensielt. Vi informerer også deltakerne om det ikke finnes riktige eller gale svar på spørsmålene. Svarene deres vil på ingen måte påvirke fagkarakterer eller relasjon til lærer.

Videre vil vi gjennomgå det praktiske rundt fokusgruppeintervjuet som tidsbruk, lydopptak og fleksibilitet rundt spørsmålene.

### **Hensikt**

Hensikten med intervjuet er å kartlegge hva det er med yrkesfag og yrkesfaglig fordypning som motiverer elevene. Vi ønsker å skape en arena hvor deltakernes stemme blir hørt og hvor de kan være med på å påvirke sin hverdag i yrkesfaglig fordypning.

### **Praktisk gjennomføring**

Ca. 10 minutter per spørsmål.

Deltakerne kodes med deltaker 1 til 8.

Fokusgruppeintervjuet er semistrukturert og det vil være rom for å gå utenfor manus ved behov.

Interessante spørsmål/tema som dukker opp underveis kan derfor tas opp.

### **Spørsmål**

1. Hvorfor valgte dere å begynne på et yrkesfaglig studieprogram?
2. Hva er det som motiverer dere for å gå på et yrkesfaglig studieprogram?
3. Hvilke forventninger har dere til yff/arbeidspraksis?
4. Hva er det som motiverer dere for å ha yff/arbeidspraksis?
5. Hva skal til for at motivasjonen deres skal være på topp når dere er i arbeidspraksis?
  - Hva kan læreren gjøre?
  - Hva kan bedriften gjøre?
  - Hva kan du selv gjøre?
6. Er det andre ting som er viktig for motivasjon i forkant av arbeidspraksis?

## **Vedlegg 4: Intervjuguide for fokusgruppeintervju februar 2022**

### **Innledning, ca. 5 minutter.**

Innledningsvis informerer vi deltakerne om prosjektet. Vi forteller om tema, problemstilling, planene for prosjektet og hvordan de kan hjelpe oss.

Vi informerer deltakerne om vår taushetsplikt og at informasjonen vi får blir behandlet konfidensielt. Vi informerer også deltakerne om det ikke finnes riktige eller gale svar på spørsmålene. Svarene deres vil på ingen måte påvirke fagkarakterer eller relasjon til lærer.

Videre vil vi gjennomgå det praktiske rundt fokusgruppeintervjuet som tidsbruk, lydopptak og fleksibilitet rundt spørsmålene.

### **Hensikt**

Hensikten med fokusgruppeintervjuet er å kartlegge hva deltakerne opplever som relevant og meningsfullt i YFF. Hva har vært relevant og meningsfullt? Hva har vært irrelevant og meningsløst? Hvordan har de opplevd arbeidsmetoden i YFF? Har YFF vært lærerikt og motiverende? Er det motiverte for å fullføre yrkesfaglig fordypning. Hva kunne vært gjort annerledes? Hva ville vært den optimale arbeidsmetoden i faget?

### **Praktisk gjennomføring**

Ca. 5-10 minutter per spørsmål.

Deltakerne kodes med deltaker 1 til 8.

Fokusgruppeintervjuet er semistrukturert og det vil være rom for å gå utenfor manus ved behov. Interessante spørsmål/tema som dukker opp underveis kan derfor tas opp.

### **Spørsmål**

1. Hvilke forventninger hadde dere til yff/arbeidspraksis?
2. Har forventningene blitt innfridd?
  - Hva har vært bra?
  - Hva har vært mindre bra?
3. Hvordan har dere opplevd arbeidsmetoden i faget? (kartlegging og samtaler ved start, jobbsøkingen, besøk av lærer, (veilednings/kartleggings)-samtaler underveis, oppgaver underveis osv.)
4. Hva har dere opplevd som meningsfullt med YFF?

5. Når/hva er det som har gjort at YFF har vært meningsfullt?
  - Hva har læreren gjort?
  - Hva har bedriften gjort?
  - Hva har du selv gjort?
6. Har dere opplevd noe som meningsløst i YFF?
7. Hva har dere opplevd som relevant i YFF? (fagets hensikt og videre utdanningsløp)
8. Når/hva er det som har gjort at YFF har vært relevant?
  - Hva har læreren gjort?
  - Hva har bedriften gjort?
  - Hva har du selv gjort?
9. Har dere opplevd noe som irrelevant i YFF?
10. Hva er det som har motivert dere til å reise på jobb / arbeidspraksis?
11. Har motivasjonen endret seg underveis? Hvordan? På hvilken måte?
12. Når/hva er det som har gjort at motivasjonen har vært lav?
  - Hva har læreren gjort?
  - Hva har bedriften gjort?
  - Hva har du selv gjort?
13. Er det andre ting som er viktig for motivasjon i forhold til videre arbeidspraksis/fullføring av utdanningsløpet?

## Vedlegg 5: Refleksjonsnotat

Underveis i prosjektperioden skal deltakerne skrive et individuelt refleksjonsnotat.

Refleksjonsnotatet skrives i april. Deltakerne svarer da på noen gitte spørsmål og kan komme med egne betraktninger rundt yrkesfaglig fordypning. Da vi har fokusgruppeintervju som hovedmetode ønsker vi også at deltakerne skal skrive et individuelt refleksjonsnotat slik at de kan fremme sin egen mening uten eventuell påvirkning fra fokusgruppen.

### Hensikt

Hensikten med det individuelle refleksjonsnotatet er å kartlegge deltakernes refleksjoner rundt hva de mener er meningsfull og relevant undervisning i YFF. Vi ønsker også å kartlegge hva som påvirker hva som er meningsfullt og relevant, samt hvordan vi kan arbeide for å gjøre undervisningen meningsfull og relevant.

Vedlagt ligger refleksjonsnotatet som deltakerne får utdelt.

-----  
(det er denne delen deltakerne får utdelt)

### Refleksjonsnotat

Dette er et individuelt refleksjonsnotat hvor du skal skrive ned dine erfaringer med yrkesfaglig fordypning/ arbeidspraksis. Svarene dine er anonyme, og det finnes ingen riktige eller gale svar på spørsmålene. Svarene dine vil på ingen måte påvirke dine fagkarakterer eller relasjonen til læreren. Vi ønsker at du skal svare ærlig og utdypende.

1. Hvordan har praksisperioden vært så langt i dette skoleåret?  
Svar:
2. I hvilken grad har du vært motivert for YFF / arbeidspraksis dette skoleåret?  
Svar:
3. Hva har vært meningsfullt og relevant med YFF / arbeidspraksis dette skoleåret? Utdyp gjerne med hvorfor.  
Svar:
4. Hva er det som påvirker opplevelsen din av hva som er meningsfullt og relevant i YFF / arbeidspraksis?

Svar:

5. Har dere hatt meningsfulle og relevante arbeidsoppgaver som bidrar til motivasjon for videre praksis? Utdyp og vis gjerne til eksempler.

Svar:

6. Har motivasjonen endret seg gjennom praksisperioden? Begrunn/forklar

Svar:

7. Hvordan har læreren bidratt for å skape en meningsfull og relevant arbeidspraksis for deg? Kunne noe vært gjort annerledes?

Svar:

8. Hvordan har arbeidsplassen bidratt for å skape en meningsfull og relevant arbeidspraksis for deg? Kunne noe vært gjort annerledes?

Svar:

9. Hvordan har du selv bidratt for å skape en meningsfull og relevant arbeidspraksis? Kunne noe vært gjort annerledes?

Svar:

10. Hva synes du om undervisningen / arbeidsmetodene som har blitt brukt i YFF / arbeidspraksis dette skoleåret? (kartlegging og samtaler ved oppstart, søkeprosessen, besøk av læreren på arbeidsplassen, oppgaver underveis, oppfølging og hjelp av læreren underveis) Utdyp og forklar.

Svar:

11. Hva ville du endret med arbeidsmetodene / undervisningen for å gjøre den mer meningsfull og relevant?

Svar:

12. Hva tenker du at er viktig for å skape meningsfull og relevant undervisning i faget yrkesfaglig fordypning?

Svar:

## Vedlegg 6: Tabeller som viser hvordan datamaterialet ble analysert

I dette vedlegget presenteres en tabelloversikt over datamaterialet og hvordan rådataene har blitt kategorisert, kodet, tematisert og tolket. Denne prosessen tar utgangspunkt i Braun og Clarke (2006) sine seks retningslinjer for analyse av kvalitative data. I dette vedlegget presenteres steg to-fem? Vedlegges bør leses sammen med analysekapittelet.

**Tabell 1. Steg 2: Kategorisert rådata blir kodet:**

Kategori	Rådata fra fokusgruppeintervjuene og refleksjonsnotatene	Kodet som
Lærer-elev-relasjonen	<p>«Det jeg likte best at lærerne bidro med, var at de første gangen vi skulle i utplassering, at de ble med og hjalp oss til å stille noen enkle spørsmål som: Hva skal jeg gå med? Når skal jeg komme? Når skal jeg slutte? Hva forventer dere at jeg skal gjøre? Osv.»</p> <p>«Lærerne setter veldig sann elevene først. De er veldig opptatt av at vi lykkes. Det setter i hvert fall jeg veldig pris på.»</p> <p>«Også legger læreren litt opp til at du får gjort det du tenker at du er best på da»</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Hjelp til i kommunikasjon med bedrift</li> <li>Setter elevene først</li> <li>Opptatt av at vi skal lykkes</li> <li>Legger opp til at vi kan gjøre det vi er gode på</li> <li>Lærerne bryr seg</li> </ul>
Hva er viktig for relevant og meningsfull arbeidspraksis?	<p>«Det er at vi finner en jobb vi synes er interessant og spennende, noe som har noe med hobbyene våre å gjøre, eller det vi liker å gjøre på fritiden»</p> <p>«Det er vel om jeg føler at jeg kommer til å ha bruk for det senere og om jeg kan se at det er nødvendig kunnskap.»</p> <p>«Ha mye praksis eller gjøre noe innenfor ditt yrke og lære mer om det».</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Finne en jobb som er spennende og interessant</li> <li>At det oppleves som nyttig</li> <li>Mye arbeidspraksis</li> <li>Relevante arbeidsoppgaver</li> </ul>

**Tabell 2. Steg 2: Kategoriene sorteres i overordnede temaer**

Kategori	Overordnede tema
<ul style="list-style-type: none"> <li>Lærer-elev-relasjonen</li> <li>Hvordan undervisningsmetoden ble opplevd</li> <li>Forskjeller fra gammel metode til ny</li> <li>Forslag til endringer i arbeidsmetoden/ undervisningen i YFF</li> </ul>	SE-perspektivet i YFF
<ul style="list-style-type: none"> <li>Motivasjon for arbeidspraksis</li> <li>Endringer i motivasjonen</li> <li>Årsaker til lav motivasjon</li> <li>Hva har vært relevant og meningsfullt med YFF?</li> <li>Hva er viktig for relevant og meningsfull arbeidspraksis?</li> <li>Har noe vært meningsløst eller irrelevant?</li> </ul>	Relevant og meningsfull
<ul style="list-style-type: none"> <li>Forventninger til YFF</li> <li>Forventninger som har blitt innfridd</li> <li>Forventninger som ikke har blitt innfridd</li> <li>Trivsel i arbeidspraksis</li> <li>Konsekvenser av manglende opplæring</li> </ul>	Opplæring i bedrift

**Tabell 3. Steg 3: Bearbeiding av kategorier**

Kategori	Overordnede tema
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lærer-elev-relasjonen</li> <li>• Hvordan undervisningsmetoden ble opplevd</li> <li>• Forslag til endringer i undervisningsmetoden i YFF</li> </ul>	SE-perspektivet i YFF
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Motivasjon for arbeidspraksis</li> <li>• Hva har vært relevant og meningsfullt med YFF?</li> <li>• Hva er viktig for relevant og meningsfull arbeidspraksis?</li> </ul>	Relevant og meningsfull
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Forventninger til YFF</li> <li>• Tilrettelegging i bedrift</li> <li>• Konsekvenser av manglende tilrettelegging i arbeidspraksis</li> </ul>	Opplæring i bedrift

**Tabell 4. Steg 5: Definerings og navngivning av overordnede temaer**

Kategori	Overordnede tema
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lærer-elev-relasjonen</li> <li>• Hvordan undervisningsmetoden ble opplevd</li> <li>• Forslag til endringer i undervisningsmetoden i YFF</li> </ul>	SE-perspektivet i YFF
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Motivasjon for arbeidspraksis</li> <li>• Hva har vært relevant og meningsfullt med YFF?</li> <li>• Hva er viktig for relevant og meningsfull arbeidspraksis?</li> </ul>	Relevant og meningsfull arbeidspraksis
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Forventninger til YFF</li> <li>• Tilrettelegging i bedrift</li> <li>• Konsekvenser av manglende tilrettelegging i arbeidspraksis</li> </ul>	Arbeidspraksis i bedrift