

MASTEROPPGAVE

"En jobb på et sølvfat"

– Hvordan videregående skoles praksis kan bidra til at elever får fast jobb via lærekandidatordninga

Simen Tutvedt

09. mai 2022

Spesialpedagogikk
Fakultetet for lærerutdanninger og språk



Forord

Den foreliggende oppgava er på den ene sida resultat av et års forsknings- og skrivearbeid. På den andre sida, er den resultat av 15 års praksis som lærer på byggfag i videregående skole og fire års (deltids-) studier i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Østfold. Å forske i og skrive en masteroppgave om det feltet jeg selv jobber i har gitt meg muligheten til å bruke både kunnskap jeg har fra lang praksis, og det jeg har lært gjennom studiet, til å skape ny kunnskap om mitt eget arbeidsfelt. Den prosessen har vært spennende, lærerik og gitt meg stor glede, og det føles meget tilfredsstillende å gi fra meg det ferdige resultatet.

Som jeg allerede har vært inne på, kunne denne oppgava ikke blitt til uten alt jeg har lært i studiet i spesialpedagogikk. Jeg vil takke både medstudenter, forelesere og andre ved høyskolen som har bidratt til et godt studietilbud.

Jeg har vært så heldig å få delta i et forskningsfellesskap med to forskere ved Høgskolen i Østfold, førstelektor Eva Martinsen Dyrnes og professor Dan Roger Sträng, og en medstudent, Torunn Lien, der denne masteroppgava inngår som en del av et forskningsprosjekt på lærekandidatordninga. Dyrnes og Sträng har også vært mine veiledere for masterprosjektet. Å få delta i et overordnet prosjekt har vært inspirerende og lærerikt. Jeg ønsker å takke alle tre for oppmuntring og gode råd gjennom hele prosessen.

Aller størst takk skylder jeg likevel til mine informanter, som alle stilte villig opp og delte av sine erfaringer, kunnskap og synspunkter. Takk!

Oslo, mai 2022

Simen Tutvedt

Sammendrag

Denne studien bygger på en tematisk analyse av åtte semistrukturerte intervjuer med fire tidligere elever som har fått jobb via lærekandidatordninga, og fire lærere som underviser elever som sikter mot lærekandidatordninga.

Studien viser at særlig elevenes sosiale kompetanse ser ut til å være avgjørende for at de får varig arbeid etter læretida, spesielt modenhet, pålitelighet og evnen til å "stå i arbeid". Jeg finner en rekke faktorer i undervisninga på yrkesfag i videregående skole som synes å styrke både denne sosiale kompetansen og elevenes faglige kompetanse i en empowermentprosess. De faktorene som framstår som aller viktigst er mye undervisning i form av praktisk arbeid, mye undervisning der elevenes praksis ligner å være i en vanlig jobb og gode relasjoner til lærerne. Jeg finner også at skolens nettverk i næringslivet er avgjørende for at elevene skal finne lærebedrifter der de seinere kan få ansettelse.

Nøkkelord

lærekandidat, lærekandidatordning, grunnkompetanse, spesialundervisning, SEN, VET, yrkesopplæring, arbeidsinkludering, varig arbeid

Abstract

This study is based on a thematic analysis of eight semi structured interviews with four previous pupils who have gained employment through the training candidate scheme, and four teachers that teach pupils who aim to utilize the training candidate scheme.

The study shows that the pupils social competence seems particularly decisive in their attainment of lasting employment after completing their apprenticeship, especially maturity, dependability and the ability to "keep on working". I find several factors in the vocational training in secondary school that seem to strengthen both this social competence and the pupils professional competence in an empowerment process. The factors that seem to be most important are a large proportion of schoolwork in the form of performing practical tasks, a large proportion of schoolwork where the pupils work is similar to performing a regular job and good relations to the teachers. I also find that the schools network in the business community is crucial in locating companies that offer apprenticeships with a possibility of later employment.

Key words

training candidate, training candidate scheme, basic competence, special education, SEN, VET, work inclusion, lasting employment

Innhold

1. Innledning	1
1.1 Problemstilling.....	1
1.2 Litteraturløstfang	2
1.3 Forskningsspørsmål	3
1.3 Oppgavas oppbygning.....	4
2. Lærekandidatordninga	5
2.1 LKO's historie.....	6
2.2 Få tar fullt fagbrev	8
2.3 Praksisbrev	10
3. Teori og tidligere forskning.....	11
3.1 Forsterket ordinær undervisning.....	12
3.2 Situert læring	13
3.3 Sosiokulturelt læringssyn.....	15
3.4 Pragmatisme	15
3.5 Empowerment.....	16
3.6 Refleksjon.....	17
3.7 Arbeidsinkludering	18
3.8 Forskning på spesialundervisning i yrkesutdanning.....	20
3.9 Forskning på LKO	22
4. Metode.....	25
4.1 Epistemologi.....	25
4.2 Subtil realisme	26
4.3 Metodevalg.....	27
4.4 Utvalg	28
4.5 Forskning som håndverk	30
4.6 Intervjuene.....	31
4.7 Transkripsjonene	32
4.8 Analysen	33
4.9 Forskningskvalitet.....	37
4.9.1 Objektivitet	37
4.9.2 Validitet	38
4.9.3 Intern validitet	39
4.9.4 Ekstern validitet.....	41
4.9.5 Relevans.....	41
4.9.6 Reliabilitet	42
4.10 Etikk	43
4.10.1 Beskyttelse av privatliv	44
4.10.2 Skade på deltagere.....	45
4.10.3 Informert samtykke.....	45

5 Resultater	47
5.1 Relasjonen til skolen.....	47
5.2 Sosial og faglig kompetanse	48
5.3 Sosial kompetanse	48
5.3.1 Modenhet.....	48
5.3.2 Pålitelighet, å stå i arbeid.....	49
5.4 Faktorer som særlig fremmer sosial kompetanse.....	49
5.4.1 Jobbnær undervisning	50
5.4.2 Lærere framhever krav til arbeidstager.....	50
5.4.3 Fleksibilitet i elevenes gjennomføringstid.....	51
5.4.4 Oppsummering	52
5.5 Faktorer som særlig fremmer faglig kompetanse.....	52
5.5.1 Praktisk undervisning	52
5.5.2 Samarbeid	53
5.5.3 Tilpassede oppgaver og veiledning.....	54
5.5.4 Refleksjon.....	55
5.5.5 Oppsummering	55
5.6 Empowerment.....	56
5.6.1 Relasjon til lærerne	56
5.7 Overgangen til jobb.....	57
5.7.1 Skolen har kontaktnett i næringslivet.....	57
5.7.2 Utplassering i praksisperioder.....	58
5.7.3 Oppfølging fra skolen i læretid.....	58
5.7.4 Oppsummering	59
6 Drøfting.....	60
6.1 Uvanlig fornøyde elever	60
6.2 I tråd med tidligere forskning	60
6.3 Virkelighetsnær, praktisk undervisning og god tid.....	61
6.4 Praksis-arena for teori	62
6.5 Refleksjon som del av praksis	63
6.6 Den viktige relasjonen til lærerne.....	64
6.7 Kontakten med næringslivet	65
6.8 Arbeidsinkludering	66
7 Konklusjon.....	69
7.1 Viktige faktorer som kan styrke mulighetene for varig arbeid.....	69
7.2 Forskningsspørsmål	70
8 Sterke og svake sider ved oppgava	71
8.1 Semistrukturerte intervjuer	71
8.2 Utvalget	71
8.3 Forskning på egen praksis	72
8.4 Helhet	72

9 Avslutning	73
9.1 Bidrag til ny kunnskap.....	73
9.2 Videre forskning.....	74
Litteratur	75
Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD.....	81
Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring.....	84
– Versjon for tidligere elever	
Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring.....	88
– Versjon for lærere	
Vedlegg 4: Intervjuguide.....	92
– Versjon for tidligere elever	
Vedlegg 5: Intervjuguide.....	95
– Versjon for lærere	
Vedlegg 6: Kodetabell; beskrivelse og relevans.....	97
Vedlegg 7: Oversikt over koder fra analysen	99

1. Innledning

Jeg jobber på en avdeling for spesialundervisning i bygg- og anleggsteknikk (BA) ved en norsk videregående skole. Målsettinga for nesten alle våre elever er å få plass som lærekandidat i en bedrift i byggebransjen.¹ Lærekandidatordninga (LKO) er en ordning for elever som ikke kan gjennomføre ordinær yrkesfagopplæring, med til sammen fire år på VGS og som lærling, som avsluttes med fag- eller svenneprøve. Elevene som blir lærekandidater får en tilrettelagt opplæringsplan basert på utdrag av læreplanen i det yrket de utdanner seg til. De går etter endt læretid opp til en kompetanseprøve (etter mønster fra fag-/svenneprøve), og får et kompetansebevis hvis de består denne prøven. Bestått kompetanseprøve regnes som fullført videregående opplæring, og kalles grunnkompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Mange unge faller utenfor både arbeidsmarked og utdanning. NEET er en forkortelse for Not in Education, Employment or Training (Frøyland, 2020). SSB definerer dem som "bosatte i alderen 15-29 år som hverken er sysselsatte, under ordinær utdanning eller deltakere på arbeidsmarkedstiltak" og de utgjorde i 2020 11,2% av ungdom i denne aldersgruppa (Pettersen, 2021). Dette frafallet har store kostnader, både samfunnsøkonomisk og for de det gjelder. Det er anslått at tapet i verdiskaping er i overkant av sju millioner kroner pr. person som havner utenfor arbeidslivet i 20 års alder, mens en 30% reduksjon av frafall og forsinkelser i utdanningsløp ville gi en besparelse for samfunnet på omlag seks milliarder kroner pr. årskull (Sletten et al., 2013). For den enkelte er det å ikke fullføre videregående skole forbundet med betydelig mindre sjanse for å oppnå en stabil tilknytning til arbeidsmarkedet, og forbundet med lavere lønn (Sletten et al., 2013). Å være langtids arbeidsledig øker faren for psykisk uhelse og selvmord, også når opprinnelig mental helsetilstand og andre faktorer tas hensyn til (Reneflot & Evensen, 2014).

1.1 Problemstilling

Et tilbud i VGS som åpner døra til jobber som ellers ville kreve ordinær yrkesopplæring, er derfor et viktig supplement til det vanlige utdanningsløpet. For at det skal være et virkelig alternativ, må det fungere, og ikke bare være et sted der ungdom som faller ut av ordinær undervisning bruker opp årene i VGS. Det betyr at elevene som sikter mot LKO må få læreplasser med en realistisk mulighet til jobb etter endt læretid.

¹ Noen få av våre elever går hos oss som en forberedelse til ordinær undervisning i BA, og noen sikter mot den ordinære lærlingeordninga.

Gitt dette, blir det viktig å finne ut hvilken kompetanse elevene trenger for å komme inn i en bedrift gjennom LKO, og at dette kan være starten på en varig tilknytning til arbeidslivet – en yrkeskarriere. Som lærer er det mitt bidrag til dette jeg er absolutt mest opptatt av; Hva skal til for at elevene får læreplass og deretter jobb? Hvilken kompetanse trenger de og hvordan kan vi best legge undervisninga til rette slik at de oppnår den? Dette er bakgrunnen for den problemstillinga jeg ønsket å undersøke i denne masteroppgava:

"Hvilke faktorer i praksisen i VGS kan bidra til at lærekandidater får varig tilknytning til arbeidslivet?"

LKO kan benyttes både i VTA-bedrifter² og ordinære bedrifter. Kravene for å få jobb i ordinære bedrifter er annerledes enn i VTA-bedrifter der, enkelt sagt, hele eller deler av kravet til inntjening knytta til en ansatt er erstattet med offentlig finansiering. Altså vil kompetansen som kreves være forskjellig og dermed også faktorene i skolens praksis som bidrar til at elevene oppnår varig arbeid. Jeg har derfor avgrenset min undersøkelse til å handle om elever som sikter mot LKO i ordinære bedrifter. En videre avgrensning er at jeg i hovedsak forholder meg til den direkte elevrettede virksomheten til undervisningstilbudene. Jeg ikke går inn i hva slags rolle og betydning f.eks. skolens ledelse, eller samarbeid med andre instanser som barnevern eller PPT, har for undervisninga. Når jeg nedenfor skriver om skolenes eller undervisningstilbudenes praksis, er det denne elevrettede praksisen jeg mener.

1.2 Litteraturtilfang

For å få et overblikk over tidligere forskning i feltet, søkte jeg "lærekandidat*" i biblioteksdatabasen Oria. Dette ga 60 treff. Av disse er 13 duplikater, og de resterende 47 titlene fordeler seg på 15 håndbøker fra offentlige etater, 18 masteroppgaver, ti fagartikler og fire forskningsrapporter.

Forskningsrapportene:

Tre år etter videregående opplæring

Rapporten handler om hva tidligere elever i VGS i Østfold gjorde tre år etter endt videregående utdanning i 2003. Den oppgir at det kun var tre personer som hadde

² VTA står for varig tilrettelagt arbeid. Dette er bedrifter som tilbyr arbeid til personer med behov for tilrettelegging, der det offentlige betaler hele eller deler av kostnadene og lønn til de ansatte.

fullført og bestått sin tid som lærekandidater dette året, slik at det ikke var mulig å trekke konklusjoner på gruppenivå. (Frøseth, 2015)

Lærlingundersøkelsen 2014

Dette er en delrapport basert på lærlingundersøkelsen for årene 2013-16. Rapporten tar for seg lærekandidater som et av tre områder den ser spesielt på. Rapporten har flere interessante funn som jeg kommer tilbake til seinere. (Caspersen et al., 2015)

"... respekten for forskjelligheten ..."

Rapporten tar for seg spesialundervisning i Norge Skoleåret 2018-19, med et eget kapittel om spesialundervisning for lærekandidater. Jeg refererer til rapporten seinere. (Markussen et al., 2019)

"Jeg vet ikke hva alternativet skulle vært"

Rapporten inneholder en evaluering av LKO og en gjennomgang av ordningas bakgrunn og historie. Den er hovedkilden for mitt kap. 2. (Markussen et al., 2018)

Av de ti fagartiklene litteratursøket ga, er det tre jeg redegjør for i kapitlet om tidligere forskning (pkt. 3.9). I tillegg til disse tekstene, har arbeidet med feltet resultert i at jeg har funnet en rekke andre kilder. Disse blir presentert og referert i den videre teksten.

1.3 Forskningsspørsmål

Blant de som har forsket på LKO har Dyrnes og Sträng (2021) vært en viktig kilde til inspirasjon. Jeg vil allerede her trekke fram to temaer de tar opp som har vært med på å gi mitt prosjekt sin retning. I sin undersøkelse finner de at arbeidsmarkedskonsulentene de intervjuer er skeptiske til om skolen er i stand til å bruke metoder fra arbeidsinkludering. Dyrnes og Sträng (2021, s. 16) etterlyser mer kunnskap om skolens praksis og ønsker videre forskning "på hvordan videregående skole forbereder yrkesfagelever som har ulike utfordringer i skolehverdagen, og som velger lærekandidatordningen". De peker på tre spørsmål som det er interessant å se nærmere på:

- Hvordan forberedes eleven på møtet med arbeidslivet?
- Hvilke endringer i arbeidslivet forberedes elevene på og hvordan?
- Er skolen og arbeidslivet tilpasset til hverandre i forhold til den enkeltes evner og muligheter til arbeidslivsdeltakelse?

(Dyrnes & Sträng, 2021, s. 16)

Med denne undersøkelsen ønsker jeg å bidra til slik forskning. Av spørsmålene over vil jeg konsentrere meg om det første; hvordan elever forberedes på møtet med arbeidslivet. I tillegg vil jeg undersøke hvorvidt metoder fra arbeidsinkludering er en del av skolenes praksis. Jeg føyer dermed to forskningsspørsmål til min problemstilling:

- Hvordan forbereder VGS elever som sikter mot LKO i ordinære bedrifter på møtet med arbeidslivet?
- Hvordan benytter VGS metoder fra arbeidsinkludering i undervisning for elever som sikter mot LKO i ordinære bedrifter?

Det er vanskelig å finne en konsis beskrivelse av metoder for arbeidsinkludering, og jeg vil komme tilbake til hvordan jeg forstår dette begrepet i kapittel 3 om teori og tidligere forskning. Her vil jeg kun ta med at kjernen i metodene synes å være å bruke deltagelse i arbeid som en måte å styrke selvbildet og kompetansen til deltagerne, "til dømes slik at ein demotivert ungdomsskuleelev gjennom arbeidspraksis på ein vanleg arbeidsplass, kan oppleve meistring, finne interesse og motivasjon" (Frøyland, 2020, s. 18).

Denne masteroppgava inngår i et forskningssamarbeid med Eva Martinsen Dyrnes og Dan Roger Sträng som begge forsker på LKO ved Høgskolen i Østfold, og Torunn Lien som skriver sin masteroppgave om hvordan skolen kan forberede elever med behov for spesialundervisning til arbeid i vekstbedrifter gjennom LKO.

1.3 Oppgavas oppbygning

I kapittel to vil jeg gå gjennom lære kandidatordninga, og se på dens historie og hvordan den fungerer. I kapittel tre gjør jeg rede for pedagogisk teori og tidligere forskning som, sammen med praktisk erfaring som lærer, er utgangspunkt for min for forståelse av temaene jeg undersøker. Kapittel fire handler om vitenskapsteoretisk tilnærming og metode; der jeg gjør rede for hvordan undersøkelsen er gjennomført og hvilke kriterier for forskningskvalitet jeg har forholdt meg til. I kapittel fem og seks legger jeg fram resultatene jeg finner, og drøfter dem i lys av teorien og tidligere forskning jeg redegjorde for i kapittel tre. Kapittel sju er en kort oppsummering av konklusjonene fra kapittel fem og seks. I kapittel åtte ser jeg på styrker og svakheter i prosjektet og i kapittel ni forsøker jeg å oppsummere hvilket bidrag til kunnskap på feltet dette prosjektet kan gi, og kommer med noen forslag til videre forskning.

2. Lærekandidatordninga

Temaet for denne oppgava er hvordan undervisning i Videregående skole (VGS) best kan legges til rette slik at elever med særskilte behov kan oppnå tilstrekkelig kompetanse, og få varig arbeid gjennom LKO.

I og med fagfornyelsen, som trådte i kraft høsten 2020, er navnet på det nåværende læreplanverket Kunnskapsløftet 2020. Her blir kompetanse definert som "å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner." (Kunnskapsdepartementet, 2017)

Særskilte behov forstår jeg her i tråd med lovverket, der retten til spesialundervisning er knytta til at eleven ikke har eller ikke kan få tilfredsstillende utbytte av ordinær opplæring (Opplæringslova, 1998, § 5-1).

Det er i all hovedsak elever på yrkesfaglige undervisningstilbud som mottar spesialundervisning i norsk videregående skole. I skoleåret 2018-19 gikk 64% av elever med et spesialundervisningstilbud på yrkesfag, noe som utgjorde 7,5% av alle yrkesfagelevne. Til sammenligning mottok 1,6% av elevene på studieforberedende programområder spesialundervisning. Av de som mottok spesialundervisning, gikk 2/3 i egne klasser. (Markussen et al., 2019, s. 11-12)

At elever med særskilte behov får et opplæringstilbud både i skole og i arbeidslivet, som gir dem tilstrekkelig kompetanse til å få jobb, er en viktig målsetting i utdanningspolitikken. Antallet som faller utenfor blir sett på som alt for høyt, og utdanningssystemet skal "hjelp, stimulere, veilede og motivere den enkelte til å strekke seg lengst mulig for å realisere sitt læringspotensial – uavhengig av den bakgrunnen de har" (St. meld. nr. 22 (2006-2007), 2006, s. 3). Selv er jeg lærer i VGS på i et undervisningstilbud i byggfag der målet nettopp er at elevene skal oppnå den kompetansen som er nødvendig for å få arbeid. Elevene jeg underviser har forskjellige utfordringer som gjør at de ikke får tilstrekkelig utbytte av ordinær opplæring i skole. Samtidig forventes det at de vil kunne utføre en jobb i det ordinære arbeidslivet. For de aller fleste av dem går veien fra skolen inn i byggebransjen via LKO.

LKO er en bred ordning for elever som ikke kan gjennomføre ordinær opplæring, med to år på VGS og to år i lære som avsluttes med fag- eller svenneprøve (alt.: 1 + 3). Elevene som blir lærekandidater får en tilrettelagt opplæringsplan basert på utdrag av læreplanen i det yrket de utdanner seg til. De går etter endt læretid opp til en kompetanseprøve (etter mønster fra

fag-/svenneprøve³). Bestått kompetanseprøve gir såkalt grunnkompetanse, og regnes som å ha fullført videregående utdanning (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Elever som benytter seg av LKO kan gå helt ordinære løp i VGS. De kan motta spesialundervisning i eller utenfor ordinære klasser, og de kan gå i egne spesialklasser der de pr. definisjon utelukkende mottar spesialundervisning. Arenaen for tida som lærekandidater kan være bedrifter som er tilrettelagt for arbeidstagere med spesielle behov – VTA-bedrifter. Lærekandidater kan også jobbe i ordinære bedrifter, og det er mulig å kombinere.

2.1 LKO's historie

LKO ble satt i verk i 2001. Bakgrunnen var at det med Reform 94 ble innført ett nytt kompetansenivå i videregående opplæring for elever som ikke vil kunne oppnå studie- eller yrkeskompetanse. Dette nivået ble først kalt "dokumentert delkompetanse". I 2001 skifta det navn til "kompetanse på lavere nivå", og så i 2011 til "grunnkompetanse" (Markussen et al., 2018)⁴. Tanken var altså at det skulle finnes en alternativ måte å gjennomføre videregående opplæring, og dermed oppnå en formell kompetanse som ville ha en verdi i arbeidslivet, for flere elever.

Til tross for dette, varte det helt fram til 2001 før det ble innført et utdanningsløp som fører fram til grunnkompetanse. I de første årene etter Reform 94, var det også svært lite informasjon om den nye kompetanseformen. F.eks. ble den ikke nevnt i de første fem utgavene av heftet *Til deg som skal søke videregående opplæring* fra utdanningsdepartementet (KUF, 1994-96; Markussen et al., 2018, s. 26). Dette henger muligens sammen med de negative holdningene blant partene i arbeidslivet til den nye kompetanseformen. I den politiske behandlingen av reform 94 gikk blant annet NHO, KS, LO, YS og Lærerforbundet mot at det skulle "utvikles nye yrkeskategorier under fagarbeidernivå". I kontrast til dette, gikk en rekke organisasjoner som representerer unge med vansker i utdanningssystemet og arbeidslivet inn for slike kategorier "for å trygge stillingen i arbeidsmarkedet" for disse. (Markussen et al., 2018, s. 26)

³ Fag/svenneprøve er en praktisk prøve som skal teste om eleven har "den kompetansen i faget som er beskrevet i fagets læreplan. Alle kompetansemålene kan prøves og [eleven] skal vise at [hen] kan planlegge, gjennomføre, vurdere og dokumentere et eget faglig arbeid" (<https://www.udir.no/eksamen-og-prover/eksamen/fag-og-svenneprover/ta-prove/#>).

⁴ Den følgende gjennomgangen av LKO's historie og omfang er i hovedsak bygd på rapporten *"Jeg vet ikke hva alternativet skulle vært"* (Markussen et al., 2018), og der ikke annet er oppgitt er dette kilden. Jeg vil likevel anføre referanse til denne rapporten der det er naturlig å vise til sidetall.

Historia har gitt de siste rett, i den forstand at LKO i dag vurderes overveiende positivt av alle de viktigste aktørene i utdanningssystemet og arbeidsmarkedet; rådgivere i ungdoms- og videregående skole, fylkeskommunene, NHO, LO, Utdanningsforbundet og mange bedrifter som ansetter lærekandidater. Det finnes lite materiale om hvordan lærekandidater klarer seg i arbeidsmarkedet, men Markussen (2014a) har undersøkt dette for lærekandidater i tidligere Akershus fylke i årene 2009-12, og finner at 70% av lærekandidater med bestått kompetanseprøve kom i jobb med en gang, og 85% i løpet av to år. Dette er lavere enn lærlinger med bestått fag-/svennebrev (97% etter to år), men betydelig høyere enn for elever i spesialundervisning som ikke sikter mot grunnkompetanse (50% etter to år) og lære-/praksisbrevkandidater som slutter i løpet av læretida (61% etter to år) (Markussen, 2014a, s. 30).

Av spesiell interesse for undersøkelsen jeg har foretatt, er at lærekandidater som ikke består kompetanseprøven i stor grad kommer i jobb. Tallmaterialet er for lite til å trekke sikre konklusjoner, men at seks av åtte lærekandidater som strøyk på kompetanseprøven fikk jobb med en gang (Markussen, 2014a, s. 30), kan tyde på at bedriftene der de jobber i stor grad verdsetter arbeidsevne og -innsats til disse arbeidstakerne over den formelle kompetansen.

Tilgjengelig statistikk tyder også på at lærekandidater trives svært godt på arbeidsplassen, både faglig og sosialt, og på linje med ordinære lærlinger. Også opplevelsen av å få god støtte og veiledning på jobb er høy, nok en gang på linje med ordinære lærlinger (Caspersen et al., 2015). Caspersen et al. (2015) finner i det hele at forskjellene i hvordan lærekandidater og lærlinger oppfatter sin arbeidshverdag er små. De største forskjellene handler om typen arbeidsoppgaver som utføres. Andelen lærekandidater som opplever å få mye rutinepregede, enkle oppgaver er noe høyere (omlag 60%) enn for ordinære lærlinger (omlag 50%).

Tilsvarende opplever omlag 10% av lærekandidatene å få vanskelige oppgaver, mot omlag 20% av de ordinære lærlingene. Samtidig er opplevelsen av læringskravene og læringsmulighetene nesten like høye for lærekandidater som lærlinger. Det samme gjelder opplevelsen av innsats, mestring og motivasjon. Lærekandidater og lærlinger opplever samme, høye grad av medvirkning; over 50% deltar ofte i planlegging, og 60% opplever at arbeidsgiver tar hensyn til deres synspunkt i planlegginga. Også oppfattelsen av hvilke muligheter utdanninga gir for videre yrkeskarriere er omlag lik for lærekandidater og lærlinger. Av særlig interesse for min undersøkelse er at lærekandidater opplever skolen som en god arena for forberedelse til yrkeslivet, og at de også her er på linje med lærlingene.

Til tross for disse positive resultatene og holdningene til LKO, blir ordninga lite brukt. Dette selv om frafallet i yrkesfaglig utdanning er svært høyt, og konsekvensene av slikt frafall –

som vi så over – kan være svært negative for både samfunn og hver enkelt. Av kullet som begynte på yrkesfaglig VGS i 2014, hadde 32% ikke oppnådd yrkes- eller studiekompetanse i 2020 (SSB, 2021a). Dette utgjør omlag 8800 elever. Til sammenligning var det i 2020 1755 lærekandidater på landsbasis (SSB, 2021b). Går man ut fra at de fleste av disse følger 2+2 modellen for sin utdanning tilsier dette i overkant av 850 lærekandidater pr. årskull. SSB har ført denne statistikken siden 2010. Etter en økning fram til 2015, har antallet falt litt fram til i dag. Markussen et. al. (2018, s. 28) karakteriserer andelen lærekandidater som "stabilt lav" sett i forhold til det store frafallet fra yrkesfag.

Vi vet at resultatene fra grunnskolen i stor grad forutsier hvordan elevene klarer seg i videregående utdanning (F.eks.: Markussen, 2019; Sletten et al., 2013). Det er dermed sannsynlig at elever med svake resultater vil ha best utbytte av LKO. Også her treffer ordninga godt. 85% av lærekandidatene er blant de 30% med lavest poengskår fra ungdomsskolen. Omlag 8% av lærekandidatene har gjennomsnittlige ungdomsskolekarakterer eller bedre (Markussen et al., 2018, s. 76).

Markussen et. al. (2018) viser også at nettopp elever med svake resultater fra ungdomsskolen oppnår større kompetanseheving gjennom LKO enn elever som velger andre alternativ, mens elever med gjennomsnittlig eller høyere poengskår får lavere kompetanseheving gjennom LKO enn elever som følger ordinær undervisning.

Som jeg skriver over, er konsekvensene av at ungdom faller ut av arbeid og utdanning svært store. Det er derfor svært viktig at ordninger som skal være alternativ for de som ikke lykkes i det ordinære utdanningssystemet fungerer best mulig for flest mulig.

2.2 Få tar fullt fagbrev

Som lærer for elever som sikter mot LKO, understreker jeg ofte både for dem og deres foresatte, at veien til fullt fag- eller svennebrev står åpen for dem etter at de har bestått kompetanseprøven. Den enkleste måten å gjennomføre dette, er å jobbe et år etter avsluttet læretid, og så gå opp til fag- eller svennebrev som praksiskandidat – en rettighet for alle med "allsidig praksis i faget som er 25 prosent lengre enn den fastsette læretida" (Opplæringslova, 1998 § 3-5.). De går da opp som privatister, og trenger ifølge forskrift til opplæringslova ikke å ha bestått fellesfag fra VGS. Derimot må de bestå en egen yrkesteorierksamnen i sitt fag. (FOR-2006-06-23-724, §§ 1-13. og 3-47.)

Det er imidlertid svært få lærekandidater (eller mer presist tidligere lærekandidater) som benytter seg av denne muligheten, og enda færre som oppnår fag- eller svennebrev. Av de i alt 1753 lærekandidatene fra VGS-kullene i 2010-12 hadde kun 15 personer tatt et fagbrev og til sammen ni personer bestått videregående utdanning på et annet nivå (studiekompetanse eller yrkesfaglig VG2) i 2017 (Markussen et al., 2018, s. 99).

Selv om det på ingen måte er noe mål at få skal bygge videre på sin oppnådde grunnkompetanse, synes disse tallene å indikere at LKO fungerer etter hensikten. En mulig kombinasjon av at teorieksamenen som må bestås før fag- eller svenneprøve er vanskelig for tidligere lærekandidater (dette er et klart inntrykk jeg får fra tidligere elever som har forsøkt å ta den) og at mange er fornøyde med jobben de har fått gjennom LKO (også et inntrykk fra mange tidligere elever) kan være en årsak til at få forsøker å ta videre utdanning. Tallene tyder i så fall på at "de fleste som har vært lærekandidater sannsynligvis har valgt en utdanning i videregående opplæring som har vært riktig ut fra deres forutsetninger" (Markussen et al., 2018, s. 99).

For å oppsummere; LKO framstår ut fra eksisterende forskning og statistikk, som en vellykket ordning som gir elever som ellers ville slite med å gjennomføre videregående opplæring muligheten til å fullføre, og oppnå en kombinasjon av formell kompetanse og praktisk erfaring fra arbeidslivet som er god nok til at de får jobb etter endt læretid.

Med framveksten av utdanningssamfunnet blir tilbud om alternative veier til utdanning og arbeid stadig viktigere. Fra å være det vanlige i tiårene etter andre verdenskrig, blir det å ikke ha utdanning utover grunnskolen definert som frafall ved århundreskiftet. Å være en "drop out" sier ikke bare hva du (ikke) kan, men også hvem du *er* (Frønes, 2013, s. 266-267). I tråd med dette blir det stadig færre jobber som ikke krever utdanning, slik at det sosiale stigmaet går hånd i hånd med usikre, midlertidige jobber og arbeidsledighet (Frønes, 2013).

Det blir mao. stadig vanskeligere å få en jobb etter ungdomsskolen og så "jobbe seg opp", som før var helt vanlig. Det er naturlig her å nevne de to andre alternative veiene til formell kompetanse på videregående nivå innen yrkesfag. Den ene er den tidligere nevnte praksiskandidatordninga, som altså gir personer med "allsidig praksis i faget som er 25 prosent lengre enn den fastsette læretida (Opplæringslova, 1998, s., § 3-5.)" rett til å gå opp til fag- eller svenneprøve. Denne ordninga blir i hovedsak brukt av eldre arbeidstagere enn elever og lærlinger. Ifølge SSB var 8273 av de 8611 praksiskandidatene i 1919-20 25 år eller eldre (SSB, 2021b)

2.3 Praksisbrev

Det andre alternativet er praksisbrevordninga. Den ligner på LKO i at den leder til grunnkompetanse, og retter seg mot elever med svake grunnskolekarakterer og/eller høyt fravær. I motsetning til for LKO, presiserer Udir (2017, s. 5-6) i rundskriv at målgruppa ikke har "lærevansker eller særskilte opplæringsbehov [men] lav motivasjon for ordinær skole". Også i motsetning til hva som er vanlig for lærekandidater, går de fleste praksisbrevkandidater ikke på videregående skole, men rett ut i lære etter ungdomsskolen. Likevel må de, til forskjell fra lærekandidatene, ha bestått opplæring i fellesfagene norsk, engelsk og samfunnsfag før de kan få praksisbrev etter bestått praksisbrevprøve (Udir, 2017). Disse forskjellene kan være utslagsgivende for at "the majority of apprentices go on to take a full trade certificate" (Schmid, 2021, s. 321).

Praksisbrevordninga ble, etter en prøveperiode, gjort permanent i 2016. Den blir svært lite brukt. SSB har ikke gode tall for ordninga, men Schmid et al. (2021, s. 61) har ved henvendelse fått opplyst at det pr. oktober 2018 var 48 praksisbrevkandidater på landsbasis. Nettstedet FriFagbevegelse (Brækhus, 2020) har på selvstendig grunnlag undersøkt hvor mange som benytter seg av ordninga. Til tross for at alle fylker er pålagt å tilby den, og utarbeide egne læreplaner for den, finner FriFagbevegelse bare fire fylker som har praksisbrevkandidater – til sammen omlag 50 stykker (Brækhus, 2020). Dette til tross for at evalueringer av ordninga viser gode resultater, med redusert frafall (Høst, 2011; Markussen et al., 2009).

Det er uenighet om behovet for å opprettholde både praksisbrevordninga og LKO (Markussen et al., 2018). Forskjellene i målgruppe og videre karriere for brukerne av de to ordningene tilsier at begge bør beholdes. Så lenge den totale bredden i tilbudene bevares kunne derimot en sammenslåing av de to ordningene kanskje bidra til et mer synlig og oversiktlig alternativ til ordinær yrkesopplæring.

LKO er altså det alternativet til ordinær yrkesutdanning flest unge bruker. Resultatene, målt som prosent av lærekandidatene som får jobb etter oppnådd grunnkompetanse sammenlignet med elever med tilsvarende grunnskolerresultater som velger andre veier, framstår som gode. At 85% av lærekandidatene er i jobb etter to år, mot 97% av vanlige lærlinger (Markussen, 2014a, s. 30), gir samtidig rom for forbedring.

3. Teori og tidligere forskning

I denne oppgava vil jeg forsøke å finne faktorer i VGS som er viktige for at elevene får varig arbeid via LKO; Dette er jo selve "lakmustesten" på om ordninga gir lære kandidatene godt utbytte av opplæringa (Markussen et al., 2018, s. 83). I skolehverdagen er ikke dette perspektivet like opplagt. Oppdraget fra skoleeier blir forstått som å legge til rette for at flest mulig gjennomfører VGS. Suksess måles oftest i antall elever som fullfører med bestått i alle fag, dernest i karaktersnitt. I yrkesfaglige studieprogram teller vi gjerne hvor mange som får læreplass. Hvordan det går med elevene seinere har lite direkte påvirkning på hvordan undervisninga legges opp. Svært forenklet blir det sett på som opp til skoleeier og utdanningsmyndighetene å "bestille" et tilbud som gjør elevene attraktive i arbeidsmarkedet.

Dette fungerer bra for de fleste som fullfører VGS. En undersøkelse som fulgte 10 000 ungdom over fem år, fra grunnskole og gjennom videregående utdanning viser at ved 25 års alder er langt over 90% av de som har fullført videregående opplæring i arbeid eller under utdanning. Av de som har bestått fag- eller svenneprøve etter endt læretid var tallet 96% (Markussen, 2014b).

Som vi så over, er lære kandidatene mer sårbare, med en høyere andel uten jobb etter endt læretid. Elever på studieforbereende programområder i VGS skal jo nettopp til videre studier, og vil først der møte konkrete forberedelser til å begynne i jobb. På yrkesforberedende programområder kan man som sagt regne med at elever som klarer seg gjennom læretida, får jobb. Mye av fokuset på skolen er derfor hva som skal til for å få og beholde læreplass. Dette fokuset er åpenbart helt avgjørende også for elever som skal bli lære kandidater, men det er altså flere med bestått grunnkompetanse som faller ut enn med bestått fag- eller svennebrev. Det blir derfor ekstra viktig å allerede i VGS ha fokus på hva som evt. kan hjelpe elevene til å få varig arbeid.

Hvordan lære kandidatene framstår gjennom læretida, bestemmer om de får videre jobb. På samme måte er det avgjørende for mange hva slags inntrykk en mulig framtidig arbeidsgiver får av dem i praksisperioder mens de er elever i VGS. Jeg forventet at begge disse etappene på veien til varig arbeid ville framstå som viktige i denne studien, og at den ville gi informasjon om viktige faktorer i VGS som kan forberede elevene på hva som skal til for å oppfattes som attraktive for arbeidsgiverne i disse periodene, og at dette langt på vei er sammenfallende med hva som regnes som suksesskriterier for elever som skal bli ordinære læringer.

En kan derfor stille spørsmål ved om det gir mening å lete etter suksesskriterier spesielt for elever som sikter mot LKO. To innfallsvinkler til dette spørsmålet peker seg ut. I neste avsnitt vil jeg se på hva spesialundervisning innebærer. Men først vil jeg understreke at det åpenbart er nyttig å forsøke å isolere faktorer som fører til at elever på yrkesfaglige program i VGS får varig arbeid. Det gjelder også for de elevgruppene som har stor suksess i arbeidsmarkedet, slik tilfellet er for de som går gjennomfører læretid i den ordinære lærlingeordninga. Her hører også det store frafallet i yrkesfaglig utdanning med. Kanskje kan et større fokus i VGS på hva som leder til varig arbeid være med å øke antallet elever som fullfører sin yrkesutdanning. Dette synes å være den viktigste begrunnelsen for det store fokuset på yrkesretting i de yrkesfaglige studieprogrammene i VGS fra utdanningsmyndighetene (Udir, 2020c) det siste tiåret.

3.1 Forsterket ordinær undervisning

Den andre innfallsvinkelen henger sammen med synet på hva spesialundervisning er og innebærer. Haug (2015) trekker fram to motstridende syn; At spesialundervisning har sin egen, spesifikke "signatur", med tilhørende egne metoder og strategier som er vesensforskjellige fra ordinær undervisning. Eller at spesialundervisning deler signatur med ordinær undervisning og at skillet i hovedsak handler om rammevilkår og organisering. Slik jeg forstår ham, innebærer dette synet at spesialundervisning hovedsakelig er en forsterket utgave av ordinær undervisning. Haug knytter dette til en relasjonell forståelse av spesialundervisning, som sier at en slik tilnærming ikke tar utgangspunkt i hva som er galt med eleven, men i hva som skal læres (Florian, 2008, s. 203-204).

Basert på materiale fra SPEED-prosjektet⁵ finner Haug (2015) at det er dette synet på spesialundervisning som passer best med den faktiske praksisen som ble observert. Spesialundervisning skiller seg fra ordinær først og fremst gjennom organisering; mindre elevgrupper, mer støtte fra lærer, mer faglig aktivitet, individuelt tilrettelagte oppgaver, og mer individuelt arbeid. Dersom rammebetingelsene er de samme forsvinner langt på vei forskjellene; "Når handlingsrommet er tilnærma likt i ordinær opplæring og spesialundervisning, syner observasjonane at lærarane opptrer på om lag same viset" (Haug, 2015, s. 12).

⁵ "The function of special education, SPEED-prosjektet" ble gjennomført i perioden 2012-17, og hadde som mål å kartlegge forskjellene på spesial- og ordinær undervisning for en elever på klassetrinn 5, 6, 8 og 9 i norsk grunnskole (<https://www.hivolda.no/Forsking/Forskingsprosjekt/speed-prosjektet>).

Denne beskrivelsen passer godt på undervisningstilbudet til mange elever som søker mot LKO. De er gjerne organisert i mindre grupper og jobber intensivt med oppgaver i programfagene sine. En viktig forskjell fra praksisen til mange av disse elevene og observasjonene Haug (2015) viser til, er at elever som søker mot LKO ofte i mindre grad enn elever i ordinær undervisning jobber individuelt. Dette har å gjøre med at observasjonene i Haugs studie er fra klasseromsundervisning, mens svært mye av undervisninga i yrkesfaglige programfag skjer i verksteder, kjøkken, på byggeplasser eller andre arenaer som tilnærmer seg den yrkespraksisen elevene skal ut i. Her er samarbeid med medelever om praktiske oppgaver normen og ikke unntaket. Ettersom LKO ikke inneholder krav til fellesfag, har elevene som skal benytte ordninga gjerne langt mer praktisk undervisning enn på ordinære yrkesfaglige tilbud; mine elever har f.eks. dobbelt så mange timer på byggeplass eller verksted som sine medelever på ordinært BA.

Dette dreier seg ikke om hvorvidt elever som søker mot LKO mottar spesialundervisning i lovens forstand – selv om de fleste nok gjør det. Det handler derimot om at den tilrettelegginga disse elevene får er det jeg over kalte en forsterket utgave av ordinær undervisning. Det innebærer at de aller fleste av tiltakene som settes inn for å tilrettelegge for dem, også vil være til fordel for elever i ordinær undervisning. Dette er i tråd med annen forskning, også på spesialundervisning i yrkesutdanning. F.eks. sier en rapport fra European Agency for Special Needs and Inclusive Education: "What is good and efficient practice for learners with SEN/disabilities in VET and in the transition to employment is good practice for all learners" (European Agency, 2013b, s. 7).

Forskjellen er at de fleste ordinærelevene ikke trenger slike tiltak i like stor grad for å gjennomføre sin utdanning. Å søke etter faktorer som fører til at elever som søker mot LKO får varig arbeid er dermed ikke nyttig bare for undervisning for denne gruppa. Nettopp fordi effekten er lettere å se for elever som trenger mer tilrettelegging, kan man forhåpentlig oppdage faktorer som bidrar til bedre undervisning for alle.

3.2 Situert læring

For meg som yrkesfaglærer har Lave (1999) og særlig Wengers bok *Communities of practice* (1998) vært viktige inspirasjonskilder. Jean Lave studerte skredderlæringer i Monrovia, Liberia, og så at opplæringa de fikk var svært effektiv – nesten alle ble kompetente skreddere

(Lave, 1999). Wenger (1998) viser hvordan et av de sterkeste motivene for læring, er ønsket om å bli en fullverdig deltager i det han kaller et praksisfellesskap. Et slikt fellesskap er en gruppe som utøver en praksis sammen, f.eks. kollegene på et kontor eller i en butikk.

Wengers sentrale poeng, er at den som kommer inn i dette fellesskapet vil ha et svært sterkt motiv for å lære det som skal til for å bli et fullverdig medlem av det. Ut fra perspektivet over, er det lett å forstå at skredderlærlingene Lave (1999) studerte ble kompetente; å bli en god skredder er åpenbart det som gjelder for å bli en fullverdig deltager i et praksisfellesskap med en mester og to lærlinger (som i dette tilfellet jobber i små verksteder i en gate med omlag 100 skredderbedrifter).

Motivet om å bli en fullverdig deltager i fellesskapet vil ofte være sterkere enn å tilegne seg arbeidsplassens formelle målsetninger og ferdigheter. Denne måten å forstå læring passer etter mitt syn svært godt på en skoleklasse. Ofte ser man at det som for elevene "gjelder" for å være "med" i en klasse ikke først og fremst er det skolefaglige, men helt andre ting. Det kan være alt fra å vite hvordan man kan tirre en lærer og spore av undervisninga, til å være god i en sport eller et dataspill. For mange elever vil det bli viktigere å lære disse tingene, enn det som står i læreplanen, eller hva læreren underviser.

Som lærer blir det derfor avgjørende å forsøke å legge til rette for at tilegnelse av den kompetansen det undervises i blir blant de tingene som gjelder for å bli en fullverdig deltager. Denne innsikten leder ikke fram til én bestemt metode. Det handler i stor grad om tradisjonelt, godt arbeid med klassemiljø. Samtidig er mesterlære – måten lærlinger lærer av sine mestere, eller andre kompetente medarbeidere – utgangspunktet for Lave og Wengers teorier.

Mesterlære er fremdeles en svært viktig del av utdanningssystemet i Norge i dag, mest åpenbart i håndverksyrkene, som bla. byggfagene. Å forsøke å få praksisen i skolen til i noen henseende å ligne på praksisen i en håndverksbedrift, er en måte å legge til rette for at det å tilegne seg kompetanse som trengs for å bli en god håndverker blir avgjørende for å bli en fullverdig deltager i praksisfellesskapet som f.eks. en byggfagklasse er. Dette handler bla. om å ha mest mulig ekte oppdrag, gjerne jobber for eksterne kunder – f.eks. på byggeplasser utenfor skolen, eller cateringoppdrag for restaurant- og matfag. Det handler videre om å gå bort fra skolens oppdeling i fag og timer, og ha hele arbeidsdager, der elevene lærer gjennom å utføre arbeid med læreren som veileder. Og det handler om at lærerne legger vekt på det samme som håndverksbedrifter ser etter hos lærlinger – et stikkord her kan være pålitelighet; ting som persist oppmøte, "ståpå vilje", evne og vilje til samarbeid, faglig nysgjerrighet osv.

For min undersøkelse innebærer dette at god klasseledelse, virkelighets- eller jobbnær undervisning, at elevene opplever at det blir lagt vekt på slik pålitelighet som forventes i arbeidslivet og at lærerne understreker målet om å forberede seg til arbeidslivet, er faktorer som jeg ville undersøke om framstår som viktige.

3.3 Sosiokulturelt læringssyn

Lave og Wenger skriver seg inn i en sosiokulturell læringsforståelse. Den russiske psykologen Lev Vygotskij (1896-1934) mente at læring er en sosial prosess. Kunnskaper og ferdigheter utvikles i sosiale praksiser, og beherskes først som deler av disse (Säljö, 2002, s. 45). I tråd med dette, viser det seg at "skolekunnskap" ofte er vanskelig å overføre til praksis utenfor skolen (Illeris, 2006). Denne overføringa blir lettere jo likere praksisen i og utenfor skolen er – et sterkt argument for det jeg over kalte jobbnær undervisning.

Innen pedagogikk er Vygotskij mest kjent for teorien om den nærmeste utviklingssone (Säljö, 2002; Vygotskij et al., 1978). Enkelt sagt er det avstanden mellom det en person kan klare selv, og det hen⁶ klarer med assistanse. Det er i denne sonen oppgavene elevene jobber med bør være. Er oppgavene for enkle, vil det ikke skje så mye ny læring, og er de for vanskelige stopper det opp, eller veileder ender med å overta arbeidet. Dette er en fruktbar forståelsesramme for hvordan elever og lærlinger kan øke sin kompetanse gjennom veiledning fra mer kyndige utøvere. Det praktiske arbeidet, der elever og lærlinger veiledes av lærere, medelever eller kolleger gir gode muligheter for å tilrettelegge oppgavenes vanskegrad og intensiteten i veiledning til hver enkelt.

Igjen peker jobbnær undervisning seg ut som en viktig faktor å undersøke nærmere. Videre synes gode, passe vanskelige oppgaver og godt tilpasset veiledning å være viktige faktorer for elevenes læring.

3.4 Pragmatisme

Vygotskijs samtidige, filosofen John Dewey (1859-1952), er mest kjent som frontfiguren i den amerikanske pragmatismen. Denne tradisjonen har mye til felles med den sosiokulturelle (Säljö, 2002). Dewey sto i spissen for det han kalte den progressive skolebevegelsen (Dewey, 1938), som ville bort fra den tradisjonelle klasseromsbaserte "tavleundervisninga", til en

⁶ Jeg bruker det kjønnsnøytrale pronomenet hen, der det henviser til en person hvis kjønn ikke er kjent.

undervisningsform der elevene lærer av erfaringer de får når de løser praktiske oppgaver (Dewey, 1938). Læreren skulle være en leder av gruppeaktiviteter, og legge til rette for at elevene kunne trekke lærdommer av erfaringene de gjorde seg mens de arbeidet, slik at de seinere kunne legge nye erfaringer til ved å jobbe med mer avanserte oppgaver i det han kalte et erfaringsmessig kontinuum (Dewey, 1938, s. 33). Slik skulle elevene "learn to know by doing, and to do by knowing" (Skagen, 2021). På denne måten kunne man unngå å lære fagstoff i isolasjon, som dermed blir så frikoblet fra resten av elevenes erfaringsverden at det ikke er tilgjengelig i det virkelige liv.

I 1986 startet Dewey en grunnskole tilknyttet universitetet i Chicago; The Laboratory School of the University of Chicago (Knoll, 2015). Skolen la til rette for elevenes egenaktivitet, med individuelle- og gruppearbeider i kjøkken, hage, laboratorium, studio og verksted, med læreplaner basert ikke på de tradisjonelle skolefagene, men på hverdagsaktiviteter fra typiske situasjoner i menneskers familie og utvidede sosiale liv (Knoll, 2014). Selv om skolen bare eksisterte i åtte år, regnes den som en viktig historisk pioner i utviklinga av moderne pedagogikk (Knoll, 2015).

På grunn av sin vektlegging av praksis har Dewey lenge vært en viktig inspirasjon i yrkesfaglig utdanning. Pragmatismen peker mot mye praktisk aktivitet, med gode virkelighetsnære oppgaver, og god veiledning fra lærer som viktige faktorer i undervisninga.

3.5 Empowerment

Oppgaver som gir elevene muligheten til både å klare å løse en utfordring med godt resultat, og dermed lære noe nytt, fører til en følelse av mestring som gir økt selvtillit. Elevens "forventning om egen mestring" styrkes. Dette begrepet stammer fra psykologen Albert Bandura. En persons "self efficacy" har ifølge ham flere kilder. Viktigst er personens erfaring med egen innsats. Når en person opplever å mestre noe som framstår som vanskelig, vil dette styrke forventninga om å mestre også andre oppgaver, og slik kunne inngå i en selvforsterkende prosess. Også stedfortredende opplevelser kan styrke en persons mestringsforventning; når f.eks. en elev ser en annen elev lykkes, kan hen få større tro på egne muligheter. I skolesammenheng, er det også verdt å ta med overtalelse; andres tro på deg, og gode begrunnelser og forklaringer om hvordan du kan løse en vanskelig oppgave, kan øke din tro på at du klarer å løse den. (Bandura, 1977)

Slik er self efficacy "personlig kompetanse som setter [en] i stand til å være herre i eget liv" (Befring, 2012, s. 53). For best mulig å styrke forventning om egen mestring, må læreren ikke bare tilrettelegge undervisninga slik at elevene faktisk opplever mestring, men også gi tilbakemelding på at hen ser hva eleven klarer, og setter pris på det.

Kjernen i empowerment er slik hjelp til selvhjelp; "å gi støtte som kan igangsette en prosess som forløser [...] egne krefter" (Lassen, 2012, s. 173). Å la elevene få oppgaver som gir dem mulighet til å bruke og videreutvikle sine sterke sider blir viktig i et slikt perspektiv, og vil også bidra til å finne de områdene der elevens utviklingssone er bredest, og det er størst rom for læring. Å spille på elevens styrker, heller enn å fokusere på hans svakheter, er i tråd med forståelsen av (spesial-) undervisning som jeg introduserte over, der utgangspunktet ikke er hva som er galt med eleven, men hva som skal læres. Også å bli positivt møtt, med respekt og forventninger fremmer disse målene hos elevene. Dyrnes (2013) viser hvordan "det gode møtet" med lærerne er viktig for mange elever med en vanskelig forhistorie i skolen.

Empowerment-perspektivet leder også til å se etter gode oppgaver og god veiledning som en viktig faktor for læring og personlig vekst. Likeså gode tilbakemeldinger, og det å bli møtt med respekt og tillit fra lærerne.

3.6 Refleksjon

"Erfaring er i seg selv ingen garanti for læring. Erfaringene må bearbeides på en systematisk måte gjennom refleksjon over handling (Haaland & Nilsen, 2013, s. 155)." Dette sitatet fra en lærebok i yrkespedagogikk, peker på et didaktisk prinsipp som er spesielt viktig i yrkesfaglig opplæring. Det kan være lett, både for elever og lærere, å være fornøyde med en godt gjennomført arbeidsdag, og nedprioritere refleksjon og teoretisk forståelse for praksisen som blir utført. Særlig det å ta seg tid til å gå gjennom hva en har gjort og lært etter at arbeidet er avslutta har jeg og mange lærere med meg erfart at er vanskelig å engasjere elevene i. Det er da også nettopp denne refleksjonen i ettertid Haaland og Nilsen (2013) savner mest i yrkesopplæring i både skole og bedrift.

Det finnes mange metoder for å inkludere refleksjon i undervisninga. Selv har jeg stor tro på loggskrivning der elevene skal beskrive en oppgave de har gjort, og gi en yrkesteoritisk begrunnelse for hvordan den er utført (Eriksen, 2019; Garmannslund & Witsø, 2017). Også vurderingspraksis er viktig for refleksjon. Både egenvurdering og underveis- eller formativ vurdering har en viktig plass i yrkespedagogisk faglitteratur (f.eks. Hiim & Hippe, 2009;

Haaland & Nilsen, 2013), og blir framhevet fra utdanningsmyndighetene, bla. i rundskriv om vurdering (Udir, 2020a, §3-10.). Elevene må få mulighet til å vurdere eget arbeid underveis og når de er ferdige, og lærerne må gi vurderinger som – i tråd med empowerment-perspektivet jeg fremmer over – både trekker fram det elevene har fått til og hva de må jobbe videre med. Det er viktig å ha fokus på læring i vurderingsarbeidet. En elev som gjør feil som hen reflekterer over, kan lære mer enn en elev som får oppgava bedre til, men ikke stopper opp og tenker gjennom det hen har gjort. Eleven som lærer av sine feil må få hjelp til å se at hen har lyktes godt med formålet for undervisninga.

God vurderingspraksis og tid til og tilrettelegging for elevenes refleksjon over eget arbeid, er faktorer som er viktige for læring og utvikling av yrkeskompetanse.

3.7 Arbeidsinkludering

Kjernen i arbeidsinkludering er, som nevnt over, at arbeidspraksis blir brukt for å styrke deltagerens selvtillit, motivasjon og kompetanse (Frøyland, 2020). Ut over dette kjerneelementet finnes det ingen allment anerkjent, klart definert og avgrenset metodologi for arbeidsinkludering. I det følgende tar jeg utgangspunkt i arbeidet til Frøyland (2020). Særlig to trekk ved hans forståelse gjør den egnet for mine formål; den fokuserer på ungdom i videregående skolealder (15-25 år), og den forholder seg aktivt til hvordan arbeidsinkludering blir brukt av ansatte i og i tilknytning til NAV-systemet. Den blir dermed særlig relevant ift. å avklare hva metoder for arbeidsinkludering av ungdom innebærer sett fra ståstedet til arbeidsmarkedskonsulenter tilknyttet NAV.

Slik Frøyland (2020) legger fram arbeidsinkludering som metode handler det i stor grad om at de som trenger støtte for å komme inn i arbeidslivet får denne støtten direkte knyttet til en arbeidspraksis, helst i en ordinær bedrift. I stedet for å gå gjennom mer eller mindre omfattende opplæring og trening som skal gjøre deltageren klar for arbeidslivet – train-then-place – blir deltageren tidlig plassert i praksis i en bedrift, og får opplæring der – place-then-train – i tillegg til tett oppfølging fra en eller flere hjelpere til å mestre livet både på og utenfor jobb. "Med «place then train» menes at vanlige arbeidsplasser benyttes for arbeidsutprøving, arbeidstilvenning, arbeidstrening og kvalifisering" (Spjelkavik, 2016). Det er i følge Frøyland (2020) godt empirisk belegg for at dette gir bedre resultater enn train-then-place.

Som tidligere nevnt, antas det at mestringsfølelsen og også den sosiale verdsettinga som følger med å delta i et arbeidsfellesskap, motiverer og styrker deltagerens evne til å fungere i

en jobb. For at utsatte ungdom skal kunne nyttiggjøre seg et opplegg for arbeidsinkludering, finner Frøyland (2020, s. 72-94, kap. 4) at det er fire viktige roller det han kaller hjelpere kan ha.

- Administratorrolla sikrer at deltagerens basale behov er ivaretatt; ting som bolig, transport og økonomi.
- Relasjonsbyggerrolla sørger for tett oppfølging og veiledning ift. hva som skal til for å mestre en jobb, både i selve arbeidssituasjonen og i privatlivet; ting som å klare å stå opp og komme tidsnok, vise interesse og delta aktivt i arbeidsmiljøet.
- Muliggjørerrolla handler om å kjenne næringslivets behov og matche deltagerens interesser og evner med disse.
- Jobbutviklerrolla handler om å bidra til at arbeidsplassen tilpasser oppgavene til deltagerens muligheter.

Frøyland (2020) viser til sin egen doktorgradsavhandling (Frøyland, 2018) hvor han finner at ungdom som fikk hjelp både av typen administrasjon og relasjonsbygging kombinert med enten muliggjøring eller jobbutvikling, klarte seg bedre enn andre med tilsvarende problematikk.

Frøyland (2020) understreker at et opplegg for arbeidsinkludering kan kreve svært tett oppfølging, i prinsippet hele døgnet, og at oppfølginga bør være helhetlig. Det blir derfor avgjørende at de forskjellige hjelperne – f.eks. fra barnevern, skole eller NAV – har et godt samarbeid om et felles opplegg. Han skiller mellom tre modeller for slik oppfølging.

- Losmodellen innebærer fortløpende, individuell oppfølging av ungdommen i skole, jobbpraksis eller andre aktiviteter.
- Motivasjonsmodellen innebærer oppfølging i gruppebaserte samlinger over korte perioder for å "finne egen motivasjon, bli kjent med egne ressursar og setje seg realistiske mål" (Frøyland, 2020, s. 104).
- Modningsmodellen innebærer oppfølging og arbeidstrening i skjermede tilbud over lang tid. Selv om dette ikke er i tråd med place-then-train tankegang, kan det være nødvendig når utfordringene er store.

Min erfaring tilsier at selve kjernen i arbeidsinkludering passer godt i undervisningstilbud som forbereder elever på å bli lærekandidater. Jeg ønsket derfor å undersøke hvordan det å bruke deltagelse i arbeid som en arena der elevene kan oppleve mestring som styrker deres selvtillit og kompetanse, ble vektlagt i de praksisene jeg studerte. Likeledes ville jeg

undersøke hva slags rolle lærerne forsøker å spille i oppfølginga av elevene; både relasjonsbygger, muliggjørere og jobbutvikler er mulige roller lærere kan innta. Mye forskning tyder på at en god relasjon til lærer er viktig for trivsel, motivasjon, selvbilde og læring (Drugli, 2012; Hattie, 2012; Urdan & Schoenfelder, 2006). Også hva slags kontakter og samspill skolen har med næringslivet er viktige faktorer jeg ville undersøke.

3.8 Forskning på spesialundervisning i yrkesutdanning

Hittil har jeg i hovedsak tatt utgangspunkt i generell pedagogisk og spesialpedagogisk teori – i tillegg til teori om og forskning på arbeidsinkludering – når jeg forsøker å finne fram til viktige faktorer som kan være med å sikre lærekandidater varig arbeid. Jeg vil nå se på et internasjonalt forskningsprosjekt som undersøker spesialundervisning i yrkesutdanning, og deretter forskning spesielt på LKO.

The European Agency for Special Needs and Inclusive Education (heretter European Agency) er en frittstående organisasjon for samarbeid mellom utdanningsdepartementene i medlemslandene. Deres visjon er at alle elever⁷ "are provided with meaningful, high-quality educational opportunities in their local community, alongside their friends and peers" (European Agency, 2020, s. 2). Organisasjonen har pr. i dag 31 europeiske medlemsland, inkludert Norge. I perioden 2010-12 gjennomførte European Agency et prosjekt for å undersøke politikk og praksis i 28 vellykkede yrkesutdanning og -opplæringsprogrammer (Vocational Education and Training – VET) for elever med særskilte opplæringsbehov (Special Education Needs – SEN)⁸.

Prosjektets endelige mål for yrkesutdanning og -opplæring blir definert som "successful VET and transition to the open labour market for learners with SEN/disabilities" (European Agency, 2013b, s. 15).⁹ Gjennom å sammenligne og analysere praksisen i de 28

⁷ Jeg bruker ordet "elev" der European Agency bruker "learner". En mer presis oversettelse ville vært "den/de lærende", men dette klinger dårlig på norsk. I sammenhengene European Agency bruker "learner", ville også "elev eller lærling" vært en mer presis oversettelse av meningsinnholdet. Jeg har for enkelhets skyld likevel valgt å bruke bare "elev", noe som også passer godt med mitt fokus på skolens rolle.

⁸ For enkelhets skyld, og i tråd med praksis i internasjonal litteratur, vil jeg heretter bruke forkortelsene SEN for særskilte opplæringsbehov og VET for yrkesutdanning og -opplæring.

⁹ Prosjektet resulterte i flere rapporter av interesse for min undersøkelse. Her vil jeg særlig bygge på *European Patterns of Successful Practice in Vocational Education and Training*, som har en hovedrapport; *Participation of Learners with SEN/Disabilities in VET* og en egen metoderapport; *Methodology Paper*. (European Agency, 2013a, 2013b). Lenke til prosjektets nettside, med lenker videre til de forskjellige rapportene: <https://www.european-agency.org/projects/vet>.

eksemplene, ønsket prosjektet å identifisere faktorer som bidrar til dette målet. I en langt større skala, ligger dette svært nær hva jeg ønsker å undersøke i forhold til LKO.

Prosjektrapporten deler utdanning- og opplæringssystemet i fire områder den kaller "mønstre" (patterns). Disse mønstrene er:

- utdanning- og opplæringsinstitusjonenes ledelse
- yrkesutdanning og -opplæring
- elev
- arbeidsmarked

(European Agency, 2013b)

I prosjektet identifiseres hele 68 faktorer som bidrar til vellykket overgang til arbeid for elever med særskilte opplæringsbehov. "Aktive" faktorer som påvirker mange andre faktorer identifiseres og likeledes "kritiske" faktorer, som både påvirker og blir påvirket av mange andre faktorer. Videre deles faktorene inn etter kategoriene input, prosess og resultat. Ut fra dette bygger prosjektet opp en omfattende modell for hvordan de forskjellige faktorene påvirker hverandre og det endelige målet innenfor hvert av de fire mønstrene.

Det vil føre for langt å gå gjennom alle de 68 faktorene prosjektet finner. Jeg forstår det slik at de aktive og kritiske faktorene anses som spesielt viktige, og ville derfor være spesielt oppmerksom på de av disse som berører skolens elevrettede aktivitet, når jeg analyserte mine data. Disse faktorene kan sammenfattes til å dreie seg om at elevene blir fulgt opp av kompetente hjelpere i hele overgangsperioden fra skole til arbeid. Videre at læreplaner og undervisningsopplegg er innovative, individuelt tilrettelagte og at tilnærminga til undervisning er elevsentrert og legger vekt på deres evner og ressurser. (European Agency, 2013b, s. 18-32) I den videre teksten vil jeg referere til spesifikke faktorer som kommer fram i European Agencys (2013b) prosjekt, der de er relevante for mine forskningsspørsmål og problemstilling, og de resultatene jeg finner som bidrar til å svare på dem.

En styrke i European Agencys prosjekt er at det får fram at årsakssammenhengene mellom de forskjellige faktorene som til sammen avgjør hvor godt tilbud SEN-elever får, er ekstremt kompliserte og innviklede¹⁰. Det er mao. mulig å finne eksempler på opplæringstilbud som er gode "despite difficult conditions, while in other cases, where the conditions seem to be optimal, VET is not as successful as might be expected". Videre viser data fra prosjektet at forsøk på forbedringer "of the VET system that focuses on single aspects (e.g. financial

¹⁰ Disse sammenhengene illustreres i prosjektets rapport grafisk med figurer som viser de fire mønstrene, der alle faktorenes påvirkning på hverandre illustreres med piler (European Agency, 2013a, s. 60-63).

support of employers, quota systems, focus on practical training, VET extension schemes) has only a limited impact" (European Agency, 2013b, s. 13). Dette peker på behovet for å se skolens praksis som en del av et gjennomtenkt, helhetlig opplegg for VET og overgang til arbeidslivet, noe jeg vil komme tilbake til nedenfor.

3.9 Forskning på LKO

I tillegg til Markussen og andres forskning på omfanget av og resultatene til LKO (se kap. 2), er det noen prosjekter som har tatt for seg innholdet i ordninga og hvordan de som sikter mot den blir forberedt, slik dette oppleves av elevene og lærekandidatene det gjelder.

Som jeg gjør rede for i innledninga, leter jeg etter kunnskap om hvordan elever i VGS forberedes på overgangen til arbeidslivet, og hvordan metoder for arbeidsinkludering kan brukes i skolenes praksis. Dette er blant annet inspirert av Dyrnes og Sträng (2021, s. 3 og 14) som har undersøkt "hvordan metoder for arbeidsinnkludering kan brukes i overgangen fra videregående opplæring til varig arbeidslivstilknytning", og sett spesielt på LKO. De finner at bla. følgende faktorer er avgjørende i "arbeidet med å tilrettelegge og forberede for arbeidslivsdeltakelse":

- Tett individuell oppfølging
- Individuell [...] tilrettelegging med mulighet for medvirkning og å ta styring i eget liv
- Tverrgående samarbeid og helhetlig tilnærming
- Tidlig intervensjon og forebygging på flere arenaer
- Ubyråkratiske strukturer som inviterer til kontakt og rask innsats

(Dyrnes & Sträng, 2021, s. 13)

Dyrnes og Sträng legger vekt på empowermentperspektivet. Det er viktig å synliggjøre evnene, ressursene og interessene til deltagerne, i motsetning til å være opptatt av deres utfordringer og begrensninger – bla. ved å gi deltagerne arbeidsoppgaver som gir dem tro på seg selv. Til tross for at deres undersøkelse er gjort i en arbeidsmarkedsbedrift, er disse resultatene åpenbart relevante også for hvordan VGS forbereder elever på arbeidslivet. I så måte er det interessant at et av funnene de rapporterer er at jobbkonsulentene i dette firmaet ikke tror metodene fra arbeidsinnkludering kan overføres til skolen slik den fungerer i dag: "Ifølge dem begrenser den pedagogiske virksomheten forståelsen for verdien av elevens kunnskap og evner (Dyrnes & Sträng, 2021, s. 12)." Slik jeg forstår det, oppfattes skolen som

for opptatt av at alle skal undervises i og vurderes etter samme læringsmål, og for lite i stand til å se hver enkelt elevs muligheter og tilrettelegge undervisninga deretter.

Dyrnes og Sträng ser tilpasset opplæring for elever som sikter mot LKO i VGS som et mulig alternativ, og ønsker derfor at det forskes på hvordan VGS forbereder elever med "ulike utfordringer i skolehverdagen" på overgangen til arbeidslivet gjennom LKO. De ønsker mer kunnskap om hvordan eleven forberedes på møtet med arbeidslivet, hvilke endringer i arbeidslivet elevene forberedes på og om skole og arbeidsliv er tilpasset hverandre i forhold til elevenes evner og muligheter til deltagelse. Videre vil de se på mulighetene for å prøve ut metoder fra arbeidsinnkludering (Dyrnes & Sträng, 2021, s. 16).

Breilid og Dyrnes (2017, s. 5) har undersøkt hvilke "bestyrkende faktorer [som] kan fremme positive overganger fra skole til varig arbeidslivstilknytning for elever i lærekandidatordningen". Undersøkelsen deres var et forprosjekt for videre forskning, som skulle "identifisere faktorer som kunne forfølges i senere studier" (Breilid & Dyrnes, 2017, s. 9). Den foreliggende undersøkelsen er et forsøk på å følge opp dette formålet, med et særlig fokus på skolen, noe som også etterlyses av Dyrnes og Sträng (2021, se over).

Breilid og Dyrnes data er fra intervjuer med lærekandidater. De finner at empowermentperspektivet er avgjørende for at lærekandidatene skal lykkes i arbeidslivet; Å anvende og utvikle elevens kompetanse, å ha fokus på elevens ressurser heller enn utfordringer, å gi eleven personlig anerkjennelse og respekt er faktorer som går igjen også i litteraturen jeg har tatt for meg allerede. Videre finner Breilid og Dyrnes at utvidelse av lærekandidatenes sosio-økologiske nettverk, medbestemmelse og støtte til utprøving av nye strategier er bestyrkende faktorer i overgangen til arbeidslivet.

Rokkones (2017) undersøkte prosjektet "Den tredje vei" som tilbød elever med tidligere høyt skolefravær og andre problemer med skolegang, et alternativt opplæringsløp som sikta mot grunnkompetanse via LKO. Hun intervjuet fire lærekandidater og observerte praksisen i skolehverdagen til elevene. Funnene hennes er relevante for min egen studie. Hun finner at fleksibilitet i alle ledd i utdanningsløpet – herunder muligheten til å avvike fra normert tid – "antageligvis [er] prosjektets viktigste suksesskriterium" (Rokkones, 2017, s. 18).

Videre finner hun at mye praktisk undervisning i skolen (fire av fem dager pr. uke) ble høyt verdsatt av elevene. Fellesskapet i klassen sees på som viktig av elevene. Dette gjelder også gode relasjoner til lærere, som ble oppfattet som støttende, tydelige, strenge når nødvendig, samt at de gir tillit til, og er flinke til å følge opp, hver enkelt. For å finne praksis- og seinere læreplass, og få en vellykket læretid var det avgjørende at skolen hadde et godt nettverk og

samarbeid med bedrifter for å finne egnede bedrifter, og tilpasse opplæringa i bedriften. Også at de fikk oppfølging fra skolen i læretida var viktig for trygghet og trivsel. (Rokkones, 2017)

4. Metode

Målet med denne oppgava er å avdekke faktorer i praksisen på VGS som kan bidra til at elever som sikter mot planlagt grunnkompetanse gjennom LKO, faktisk lykkes og får fast jobb etter læretida. For å undersøke dette har jeg valgt å bruke "semistrukturerte livsverdensintervju" som metode for datainnsamling (Kvale & Brinkmann, 2015). Disse intervjuene ble tatt opp og lagret hos Tjenester for Sensitive Data ved Universitet i Oslo. Etter å ha transkribert lydfile, gjennomførte jeg en tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006; Bryman, 2016), for å finne fram til og systematisere de dataene som var relevante for mine forskningsspørsmål. Det jeg anser som de viktigste funnene presenterer jeg i kapittel 5. "Resultater".

4.1 Epistemologi

Epistemologi, eller erkjennelsesteori, er "læren om kunnskap og innsikt" (Holmen, 2021), og tar for seg kunnskapens vesen og opprinnelse; hva vi kan ha kunnskap om, og hvilke kilder kunnskap kan hentes fra (Stigen et al., 2021).

Kvale og Brinkmann (2015, s. 71) skiller metaforisk mellom intervju-forskeren som gruvearbeider eller reisende. Den "reisende" forskeren konstruerer kunnskap, fra det hen finner når hen "flakker fritt omkring", uten å på forhånd ha klare formeninger om hva hen skal finne. Min tilnærming har hatt overvekt mot deres gruvearbeider, der målet i større grad er kunnskapsinnhenting enn kunnskapskonstruksjon; På forhånd eksisterende kunnskap graves fram gjennom intervjuene og foredles i analysen. Forfatterne framhever at de to metaforene ikke er logisk atskilte kategorier, og jeg vil understreke at dette grave-arbeidet for meg også har vært en svært spennende reise, der jeg er blitt "sporet til ettertanke og refleksjon, og dermed [blitt vist] vei til ny selvinnsikt" (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 72).

Gruvearbeidermetaforen kan knyttes til en realistisk tilnærming til samfunnsvitenskap (Kvale & Brinkmann, 2015), der det forutsettes at det finnes en virkelighet som eksisterer uavhengig av forskeren, og målet med forskning er å produsere beskrivelser av denne virkeligheten (Hammersley, 1992, s. 43).

Hammersley (1992) diskuterer epistemologiske ståsted i forhold til etnografisk forskning. Han finner at naiv realisme – "som antar at den ytre verden er slik våre sanser sier oss" (Holmen, 2018) – ikke kan forsvares, fordi forskeren aldri kan få direkte tilgang til den virkeligheten hen beskriver. All kunnskap, selv om den beskriver en virkelighet som faktisk

eksisterer uavhengig av forskeren, er derfor konstruert i den forstand at forskerens forståelse, intelligens, metodevalg osv. fungerer som et slags filter som former beskrivelsen. Han avviser også en rendyrket konstruktivisme – som anser at sosiale fenomener formes gjennom "fortolkninger og definisjoner som oppstår ved sosial samhandling" (Tjora, 2020) – ut fra det han oppfatter som en logisk brist; Hvis all kunnskap er konstruert av de som forfekter den og like sann eller usann som all annen kunnskap, må dette også gjelde for forskninga etnografer gjennomfører på folks overbevisninger eller levesett. Dermed er forskningsresultater ikke mer sanne enn en hvilken som helst annen forklaring, og mister i følge Hammersley enhver verdi utover en eventuell evne til å underholde.

4.2 Subtil realisme

Hammersley argumenterer for det han kaller subtil realisme. I stedet for den naive realismens tro på forskning som framskaffer kunnskap som nøyaktig og feilfritt beskriver virkeligheten, mener han at den kunnskapen det er mulig å oppnå kan forstås som overbevisninger med høy validitet. Slik han ser det finnes det en virkelighet som er uavhengig av forskeres – eller andres – påstander om den, som disse påstandene i større eller mindre grad kan representere nøyaktig. Kunnskap er sann dersom den korresponderer med de fenomenene den er ment å representere – samtidig som ingen kunnskap er absolutt sikker. Målet med samfunnsforskning er å representere virkeligheten, ikke å reprodusere den. Representasjonen må alltid ha et utgangspunkt, slik at noen sider ved de fenomenene som beskrives er mer relevante enn andre. Dermed kan det finnes forskjellige gyldige beskrivelser av ett og samme fenomen. (Hammersley, 1992, s. 50-51)

Til tross for Hammersley's etnografiske utgangspunkt er kjernen i hans argumenter gyldige for samfunnsvitenskap som helhet. Den subtile realismens epistemologiske ståsted – at forskning kan finne fram til representasjoner av en virkelighet som eksisterer uavhengig av forskninga – og dens forståelse av forskning som en praksis med et formål og en retning, utgjør både en filosofisk overbygning for, og en praktisk ramme rundt, framskaffelse av kunnskap gjennom samfunnsforskning. På bakgrunn av denne forståelsen fremmer Hammersley (1992) kriterier for vurderinga av forskningskvalitet som i hovedsak dreier seg om resultatenes troverdighet, sentralitet og relevans. Dette er vesentlige kriterier for å vurdere om min undersøkelse har funnet fram til kunnskap som er verdifull også utover å beskrive de konkrete praksisene jeg forsker på, og jeg vil komme tilbake til dem nedenfor. Nå vil jeg begrunne og beskrive metodevalg og gjennomføring i mitt eget prosjekt.

4.3 Metodevalg

Det er vanlig å skille mellom kvantitative og kvalitative forskningsmetoder. Det mest åpenbare skillet her er at kvantitative metoder forsøker å måle eller på andre måter tallfeste de fenomenene de undersøker, mens kvalitative metoder i liten grad kvantifiserer. F.eks. Bryman (2016, s. 24) sier at kvalitative forskningsstrategier vanligvis legger vekt på "words rather than quantification" i innsamling og analyse av data. Det er også vanlig å knytte kvantitative strategier til en naturvitenskapelig epistemologi – i særdeleshet positivisme¹¹ – mens kvalitativ forskning knyttes til interpretivisme, som sier at forskning på samfunnsforhold må gripe det subjektive innholdet i sosiale handlinger (Bryman, 2016, s. 26). Disse forskjellene får igjen betydning for hvordan forskningsresultater bør vurderes, med vektlegging av forskjellige kriterier, noe jeg kommer tilbake til nedenfor. Det er stor bredde i hvordan vitenskapsteoretikere og forskere forstår skillet mellom kvantitative og kvalitative metoder og om skillet i det hele tatt er relevant (Bryman, 2016; Hammersley, 2013; Kvale & Brinkmann, 2015). Det er til tross for disse uenighetene ingen ting som tyder på at betegnelsene blir sjeldnere anvendt (Bryman, 2016), og jeg forholder meg i det videre til en forståelse av dette skillet som skissert over.

Mitt utgangspunkt var altså ønsket om å finne fram til faktorer i skolens praksis som er viktige for at elever får fast jobb gjennom LKO. Når jeg har valgt en kvalitativ metode, med semistrukturerte intervjuer er det fordi den kan gripe både helheten og kompleksiteten i det jeg ville undersøke, med mulighetene slike intervjuer gir for å følge opp og få utdypet svar, oppklare misforståelser og åpne for uforutsette funn. Medvirkende for valget av en kvalitativ intervjuundersøkelse var også det relativt beskjedne tilfanget av eksisterende forskning.

Kvale og Brinkmann (2015, s. 42, 44, 156) beskriver formålet med et kvalitativt forskningsintervju som å "forstå sider ved intervjupersonens dagligliv, fra [hens] eget perspektiv". I det semistrukturerte intervjuet bør intervjupersonen beskrive sine oppfatninger så fritt som mulig, samtidig som intervjuet kan være basert på en eller flere grunnantagelser, og har temaer som skal dekkes. Dette gjør det semistrukturerte intervjuet formålstjenlig når forskeren har et ganske klart fokus for hva hen vil finne ut (Bryman, 2016, s. 469), men samtidig velegnet til å fange opp uventede og uforutsette funn – noe som passer godt for mitt

¹¹ Ifølge Bryman (2016, s. 24) kjennetegnes positivistisk epistemologi ved at kun fenomener som kan sanses kan være grunnlag for ekte kunnskap, teori skal framskaffe hypoteser som kan testes, kunnskap framkommer ved å samle fakta som gir grunnlag for vitenskapelige lover, vitenskap må gjennomføres på en verdinøytral, objektiv måte og det er et klart skille mellom vitenskapelige og normative påstander.

prosjekt der jeg både ville se etter en rekke faktorer fra teori og forskning (se kap. 3), men også lete etter nye funn.

4.4 Utvalg

Etter å ha kommet fram til semistrukturerte intervju som metode for datainnsamling, var neste skritt å finne intervjuobjekter. Det finnes forskjellige kriterier for utvalg av informanter.

Dersom man er ute etter å finne ut hva som er typisk for en gruppe, er et representativt utvalg vanlig, der forhold som alder, kjønn, etnisitet eller andre faktorer som kan påvirke svarene til intervjuobjektene er fordelt prosentvis likt blant informantene som i hele gruppa man forsker på (Bryman, 2016). Typiske eksempler på dette er forskjellige meningsmålinger. Hvis man derimot er ute etter å finne informanter som kan forventes å ha erfaringer som er spesielt relevante for forskningsspørsmålene man ønsker å få besvart, kan man velge informanter som fyller kriterier som sannsynliggjør at de har slike erfaringer; et strategisk utvalg ("purposive sampling", Bryman, 2016, s. 408).

For å besvare mine forskningsspørsmål var det hensiktsmessig å bruke et strategisk utvalg, der jeg fant fram til individer innenfor undergrupper med forskjellige roller i samme praksiser; et lagdelt strategisk utvalg ("stratified purposive sampling", Bryman, 2016, s. 409). Erfaringene til tidligere elever som har lyktes i å oppnå varig tilknytning til arbeidslivet gjennom LKO er en mulig kilde til verdifull kunnskap om "hva som virker" for disse elevene av praksisen i VGS. Tilsvarende kan lærernes syn på hva i skolens praksis som bidrar til at elever lykkes i å få fast jobb gjennom LKO gi kunnskap om hvilke faktorer som fremmer dette målet. Å analysere likheter og ulikheter i elevenes og lærernes vurdering av disse forholdene kan bidra til å belyse eventuelle skiller i erfaringene som er resultat av deres forskjellige roller. Å finne lærere som hadde undervist på det samme skoletilbudet som de tidligere elevene jeg skulle intervjuer, var en måte å eliminere faren for at slike skiller stammer fra forskjeller i praksisen mellom de enkelte tilbudene. Lærere med flere års erfaring med elever som sikter mot LKO, valgte jeg ut fra et ønske om at grunnlaget for deres betraktninger er bredest mulig.

Jeg kontaktet en videregående skole som har undervisningstilbud til elever som sikter mot LKO innen flere programområder. Skolen har en egen ansatt med ansvar for å følge opp tidligere elever i perioden som lære kandidater. Denne ansatte formidlet kontakt med to tidligere elever fra to forskjellige avdelinger ved skolen, som nå er i fast jobb. Vedkommende formidlet også kontakt med en lærer på hver av avdelingene der de tidligere elevene hadde

fått undervisning. Ytterligere to tidligere elever gikk på den avdelinga jeg selv jobber, og var da blant mine elever. De ble valgt fordi jeg visste de hadde fått fast jobb etter læretida. Tilsvarende var og er to ytterligere lærere mine kolleger, både da de tidligere elevene gikk hos oss og nå.

Det er både fordeler og ulemper ved å forske i egen praksis. Som jeg redegjør for over, er mitt epistemologiske ståsted at det er mulig å finne kunnskap om en virkelighet som eksisterer uavhengig av en forskers undersøkelser, men at forskeren er del av og påvirker hvilken kunnskap som kommer fram. Erfaringene jeg har som yrkesutøver i den praksisen jeg forsker på er derfor verdifulle (Repstad, 2007) "for å kunne tolke og vurdere kunnskapens gyldighet" (Riese, 2016, s. 40). På den andre siden kan forholdet mitt til informantene påvirke den informasjonen jeg får, både fordi mitt eget perspektiv er fra "innsiden", og fordi relasjonen kan påvirke informantenes vilje til kommunikasjon. Derfor må forskeren som undersøker egen praksis være seg bevisst disse forholdene, og redegjøre for hvordan de har bidratt til å forme teori og problemstilling for forskningen. Slik analytisk refleksivitet kan bidra til å skape ny kunnskap (Riese, 2016, s. 43-44). Som jeg redegjør for over, er mitt utgangspunkt og motivasjon for dette prosjektet nettopp min egen praksis i feltet. Fordi jeg hadde flere roller overfor noen av intervjuobjektene, var jeg nøye med å "tydeliggjøre forskningsrelasjonen" (NESH, 2021, pkt. 19) som gjeldene i intervjuene. Jeg var svært bevisst faren for å påvirke informantene jeg kjenner personlig og kommunikasjonen med dem, og understreket dette i forkant av intervjuene. Jeg var særlig på jakt etter eventuelle forskjeller i svarene fra disse informantene, og de jeg ikke hadde møtt før, som jeg tenkte ville være et varselsignal om at mine personlige forhold påvirket resultatene; uten å finne noen systematiske forskjeller. Jeg kommer tilbake til dette når jeg ser på mine resultaters interne validitet nedenfor (avsnitt 4.9.3).

I alt fant jeg åtte informanter som fylte kriteriene jeg redegjør for over; Fire tidligere elever var fra tre forskjellige avdelinger ved to videregående skoler. Alle de tre avdelingene var organisert for å gi tilbud til elever med vedtak om spesialundervisning, og med hovedsiktemål at elevene skulle ut i jobb via LKO. To av elevene var fra en avdeling innen BA (bygg- og anleggsteknikk), en var fra en avdeling innen TIP (teknikk og industriell produksjon) og en fra en avdeling innen SS (sørvis og samferdsel). Fire lærere fordelte seg på samme måte, på de samme avdelingene. Valget av informanter fra avdelinger der å sikte mot LKO er normen i stedet for unntaket, var begrunnet i at jeg søker etter faktorer i praksiser som gir gode resultater. Slike avdelinger vil antagelig være forvaltere av mer kunnskap og refleksjon om

dette temaet, og ha lærere med mer erfaring på området enn tilbud der kun noen få enkeltelever søker mot LKO.

Antallet på til sammen åtte intervjuobjekter var et kompromiss mellom behovet for bredde i erfaringsbakgrunn og behovet for å behandle dataene jeg samla inn grundig. Det er viktigere å ha tid til gode forberedelser og utførlig analyse enn å ha flest mulig informanter (Kvale & Brinkmann, 2015).

4.5 Forskning som håndverk

Her følger en skritt for skritt beskrivelse av hvordan intervju, transkripsjon og analyse ble gjennomført. I dette arbeidet har Kvale og Brinkmanns *Det kvalitative forskningsintervju* (2015) vært en viktig kilde. Jeg har særlig latt meg inspirere av deres framheving av intervjuforskning som et håndverk. Som håndverker i mer tradisjonell forstand (jeg er utdanna tømrer) tiltaler det meg å se på "intervjuet som et håndverk [...] i motsetning til en metodologisk positivistisk posisjon" der forskning handler om "å overholde regler og følge forutbestemte trinn i spesifikke metoder" (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 36). Som tømrer gir det ingen mening å jobbe etter en metode som forbyr eller krever bestemte teknikker. Det er alltid resultatet som teller, og håndverkeren velger den teknikken som hen mener passer best for hen selv, for å gjøre jobben så godt og effektivt som mulig. Også arbeidet som lærer passer godt i denne måten å tenke på. Læreren må etter min forstand være en slags pedagogisk håndverker, som kan anvende formålstjenlige teknikker til enkeltoppgaver, alltid med helheten i undervisningstilbudet som ramme. Tilsvarende kan forskeren med en håndverkstilnærming bruke de metodene og teknikkene som best tjener formålet; å utvinne kunnskap gjennom å samle inn data, analysere dem for å komme fram til sentrale funn, og drøfte disse for å avgjøre hva de innebærer og hvordan de står seg i forhold til teori og tidligere forskning på feltet.

Å skulle i gang med et forskningsprosjekt for første gang var nokså overveldende. Det å kunne forholde seg til forskning som håndverk, der valgene av metoder og teknikker styres av hva som best tjener formålet med forskningen, gjør ikke oppgava noe mindre, men fjerner noe av det frytinnfyldende og mystiske. Når Kvale og Brinkmann (2015, s. 195) beskriver "en dyktig intervjuer [som] ekspert på intervjuemnet og på menneskelig interaksjon", passer dette i tillegg godt med mine egne kvalifikasjoner for dette prosjektet; Bakgrunnen min som tømrer har gitt meg stor innsikt i hva som skal til for å få jobb i byggebransjen, og som lærer er mitt fremste mål å legge til rette for at ungdom får en vellykket overgang fra skole til arbeidsliv.

Nettopp menneskelig interaksjon er kjernen i læreryrket, og mange år i jobben har gitt meg mye praktisk erfaring med å kommunisere godt med andre – særlig ungdom..

Som jeg håper det går fram av det følgende, er jeg tilhenger av metoder og teknikker. Å beherske disse har "stor betydning for forskningsintervjuet som håndverk, men bør ikke bli en autonom fetisj" (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 85).

4.6 Intervjuene

Intervjuene ble gjort mellom 01. september og 18. oktober 2021. De ble gjennomført på forskjellige steder, valgt av informantene, der vi kunne snakke uforstyrret. Å la informantene velge møtested gjør det lettere for dem å føle seg trygge i intervjusituasjonen.

Intervjupersonene fikk på forhånd tilsendt et infoskriv, kombinert med en samtykkeerklæring (vedlegg 2 og 3), utarbeidet etter malen til Norsk senter for forskningsdata (NSD). Jeg hadde laget en intervjuguide til hver undergruppe (vedlegg 4 og 5) – tidligere elever og lærere, som bestod av seks temaer som jeg ønsket å undersøke, i tillegg til en innledning og en avslutning:

1. Generelt om hvordan skolen fungerte
2. Klassemiljø
3. Relasjon til lærere
4. Innhold i undervisning
5. Individuell tilrettelegging
6. Kontakt med næringslivet
7. Oppfølging etter skolen
8. Avslutning

Temaene kom jeg fram til ved å ta utgangspunkt i pedagogisk teori og tidligere forskning som er relevant for min problemstilling. Jeg gjør rede for dette i kapittel 3.

Jeg "oversatte" hvert tema til intervju spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015) – noen hovedspørsmål, og flere mulige oppfølgingsspørsmål. Kvale og Brinkmann (2015) anbefaler å lage konkrete spørsmål, og gjerne etterspørre spesifikke minner. Det var dette som ga meg ideen til å starte intervjuene med spørsmålet om hva intervjuobjektet likte best – henholdsvis med skolegang og jobb. I intervjuet ville jeg at språket skulle være enkelt og naturlig, og jeg ville nærme meg temaene fra forskjellige vinkler. F.eks. "Betydninga av relasjonen til lærere" ble da til flere spørsmål jeg ønsket at skulle "sirkle inn" temaet; bla.

"Hvordan var forholdet ditt til lærerne?" og "Hvor viktig mener du lærernes personlige egenskaper var for at undervisninga skulle bli bra?" i guiden for tidligere elever.

I intervjusituasjonen forsøkte jeg å være mest mulig avslappet, lyttende og interessert. Jeg gikk ikke inn for å virke mer erfaren enn jeg er, ei heller bundet til guiden som et slags manus for intervjuet. Det viktigste jeg har lært som lærer, er antagelig at det mest avgjørende for å skape en god relasjon, er å være seg selv. Hvis intervjuene skulle skape kunnskap "i samspillet [...] mellom mennesker" (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 49), mente jeg det var avgjørende at jeg gjennomførte dem i tråd med min egen personlighet. Gjennom intervjuene forsøkte jeg å være fokusert og forfølge temaene jeg ønsket å belyse, samtidig som jeg la vekt på å ikke legge ord i munnen på intervjuobjektene, for – med Kvale og Brinkmanns (2015, s. 48) ord – å lede fram til "bestemte temaer, men ikke til bestemte meninger om dem".

Dette er, i tillegg til en nødvendighet for kvaliteten på forskninga, også et etisk spørsmål. Et forskningsintervju er "ikke en åpen, dagligdags samtale mellom likestilte partnere (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 52)". Som en langt eldre person, som både er forsker og lærer, framstår jeg lett for de tidligere elevene som en autoritet. Det er ikke mulig å ønske bort disse maktrelasjonene – intervjueren må i stedet være oppmerksom og legge til rette for at intervjuobjektene føler seg trygge. På den andre siden kan det å delta i et forskningsintervju også være en kilde til empowerment; styrking av elevenes tro på egne evner og følelse av å komme med viktige bidrag (Edwards & Holland, 2013). Intervjuobjektet opplever at det hen sier blir tatt på største alvor, og er med på å bestemme hva resultatet av forskningsprosjektet blir. Slik kan intervjuforskning være med på å gi mennesker som tidligere har blitt oversett en stemme i offentligheten (Edwards & Holland, 2013). At intervjuene ble gjennomført på steder valgt av informantene (på arbeidsplassen og i hjemmet), bidro antagelig til at de følte seg tryggere og at de hadde mer kontroll over situasjonen enn om de hadde foregått på et for intervjuobjektene fremmed sted. Posisjoner i hierarkiske strukturer er ikke bare nedfelt i personers identitet, men blir skapt, opplevd og levedegjort på fysiske steder (Edwards & Holland, 2013, s. 44). Å f.eks. intervju tidligere elever på min arbeidsplass – en videregående skole – ville antagelig forsterket ulikheten mellom oss, mens å møtes på deres arena gjorde den mindre.

4.7 Transkripsjonene

Jeg startet å transkribere intervjuene ganske umiddelbart etter at de var gjennomført. Dermed hadde jeg stort sett transkribert de intervjuene jeg hadde gjort før jeg gjennomførte neste; jeg

lå aldri mer enn et intervju "bak". Dette var delvis ut fra et ønske om å få det som viste seg å være et omfattende arbeid gjort, men aller mest for å ikke miste nærheten til samtalen slik jeg opplevde den. Å transkribere en samtale innebærer å oversette den fra en språkform til en annen. Som i en hver oversettelse går noe tapt; "Transkripsjoner er [...] svekkede, dekontekstualiserte gjengivelser av direkte intervjusamtaler" (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Kroppsspråk, toneleie, ansiktsuttrykk og andre ikke-verbale tegn forsvinner i transkripsjonen. For å beholde mest mulig nærhet til den opprinnelige samtalen ønsket jeg derfor å transkribere, og begynne de første trinnene i analysen av dem, så raskt som mulig, slik at jeg huska mest mulig av konteksten.

Den beste transkripsjonen er den som er mest nyttig for å representere den kunnskapen forskeren leter etter. (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 212). Jeg var ute etter informasjon om intervjuobjektens erfaringer og hvordan de selv vurderer disse. Derfor valgte jeg å skrive teksten uten å bruke spesiell tegnsetting utviklet for transkripsjoner. Dette var først og fremst fordi den informasjonen jeg var ute etter ikke i særlig grad er å finne i tonefall, pauser ol. og mye av slike annotasjoner ville lett komme i veien for meningsinnholdet i det informantene sa. Ettersom jeg var den eneste som skulle bruke materialet videre til analyse, trengte jeg heller ikke ta hensyn til andres eventuelle forventninger til tegnsetting ol. Jeg var meget nøye under arbeidet. Så godt som ethvert eh, hm, ja og alle pauser (markert med ...) og gjentakelser ble skrevet ned. Også latter ble markert; [latter]. Jeg brukte også mye tid på å sikre at jeg fikk med meg alt – enkelte utsagn hørte jeg om igjen 10-15 ganger før jeg var sikker på hvilke ord intervjuobjektet brukte. Dette arbeidet førte til tekster jeg selv oppfatter som gode og levende, samtidig som meningsinnholdet i det intervjuobjektene sier kommer klart fram. Når jeg skriver dette flere måneder seinere, og tar fram igjen transkripsjonene, kan jeg fremdeles "høre" stemmen til de enkelte intervjuobjektene.

4.8 Analysen

Det finnes mange metoder for kvalitativ analyse, men ingen definitiv oversikt over disse metodene. Bryman (2016) skiller mellom analyser som fokuserer på språket – konversasjonsanalyse¹² og diskursanalyse¹³ – og analyser som fokuserer på meningsinnholdet

¹² Konversasjonsanalyse søker å avdekke de underliggende strukturene i samtaler; hvordan samtaler følger mønstre for sosial orden og samtidig skaper denne ordenen (Bryman, 2016).

¹³ Diskursanalyse tar for seg alle slags språklige uttrykk og analyserer hvordan fenomener blir framstilt språklig, og hvordan disse framstillingene (diskursen) definerer og konstituerer fenomenene i menneskenes bevissthet (Bryman, 2016).

i dataene, oftest i form av tekst som er samlet inn. For mitt prosjekt var det nettopp innholdet i intervjuene som skulle analyseres; intervjuobjektene sine erfaringer, og hva de mente om mine forskningsspørsmål.

Bryman (2016) behandler tre typer kvalitativ analyse av innhold. Grounded theory er en analysemetode som søker å utvikle teori gjennom en prosess der data blir samlet inn og analysert i flere trinn, slik at nye data blir samlet inn og analysert for å videreutvikle hypoteser som stammer fra analysen av dataene i forrige trinn (Bryman, 2016). Narrativ analyse fokuserer på hvordan informanter forstår og framstiller erfaringer og hendelser i livene sine som historier, slik at oppmerksomheten flyttes fra hva som faktisk skjedde til hvordan folk forstår og tolker det som skjedde (Bryman, 2016). Tematisk analyse forsøker å finne nøkkeltemaer i dataene som analyseres (Bryman, 2016). Dette er en svært fleksibel analysemetode som langt på vei kan brukes på tvers av teoretisk og epistemologisk tilnærming (Braun & Clarke, 2006). Et tema i en slik analyse er en kategori som forskeren identifiserer i sine data, som bygger på koder funnet i transkripsjoner og som vedrører fokuset for forskningen og gir forskeren et grunnlag for en forståelse som kan gi et teoretisk bidrag til litteraturen på området det forskes på (Bryman, 2016, s. 584). Bryman (2016, s. 587-588) identifiserer seks trinn i en tematisk analyse; lese/studere materialet, kode, finne overordnede temaer, evaluere temaene, undersøke sammenhenger mellom temaene, skrive ut innsiktene og begrunne hvorfor de er viktige. Jeg benyttet tematisk analyse fordi metoden er velegnet til å systematisere informasjonen fra data, i mitt tilfelle intervjuene. Flexibiliteten metoden gir mulighet for passer også godt med håndverkstilnærminga til forskning jeg gjør rede for over (Kvale & Brinkmann, 2015).

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) begynner analysen av materialet allerede under selve intervjuene. Ettersom jeg hadde flere områder jeg ønsket å belyse, var det naturlig at jeg var oppmerksom på, og forfulgte både disse og utsagn som var uventede med "fortetninger og fortolkninger" (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 221) som intervjuobjektet fikk mulighet til å reagere på. Jeg begynte å kode materialet helt fra starten av transkriberingsarbeidet, der jeg noterte de kodene som var lettest å få øye på. Deretter leste jeg alle intervjuene flere ganger for å se etter koder jeg ikke allerede hadde oppdaget, og legge dem til lista.

Neste skritt var å lese hvert intervju med fokus på å finne eksempler på en eller to bestemte koder, til jeg hadde gått gjennom lista med koder jeg hadde funnet. Hver kode fikk sin egen farge, som ble markert i teksten på hver transkripsjon, slik at jeg kunne se dem når jeg leste. Jeg noterte også hvor i den transkriberte teksten de stod (til dette brukte jeg linjenummerering). I tillegg laget jeg et dokument for hver kode, der jeg kopierte inn alle

utsagnene som tilhørte denne koden fra hver av transkripsjonene. Til slutt i denne fasen grupperte jeg kodene som jeg mente hørte sammen, og nummererte dem i den rekkefølgen jeg mente var riktig å presentere dem i (vedlegg 7).

Kodene jeg presenterer har jeg funnet ved en induktiv prosess; de uttrykkes av informantene og finnes således i transkripsjonene. Alle kodene er forhold som har blitt uttrykt av flere av informantene (med unntak av utliggere, som kun én informant har omtalt). Noen koder stemte overens med forhold jeg allerede var oppmerksom på ut fra teori, tidligere forskning og erfaringer fra egen praksis. F.eks. er viktigheten av *jobbnær undervisning* et forhold jeg både har erfart i egen praksis og finner dekning for i teori og forskning (se kap. 3). Disse forholdene var utgangspunkt for mange av spørsmålene jeg stilte intervjuobjektene. I tillegg fant jeg koder jeg ikke hadde forutsett, men som passet med min overordnede for forståelse. Eksempler på dette er at jeg forventet å finne at sosial kompetanse er viktig, men hadde ikke forutsett at *modenhet* og *å stå i arbeid* skulle være egne koder. En kode var helt uventet; hvor fornøyde de tidligere elevene var med sin skolegang. Figuren under er et utsnitt av tabellen jeg lagde over kodene, hvordan de oppstod og relevansen for forskningsspørsmål.

Koder	Beskrivelse	Relevans
Relasjonen til skolen	Alle de tidligere elevene understreket hvor fornøyde de var med skolegang.	Forskningsspørsmål 2
Modenhet	Samlebetegnelse for en type sosial kompetanse som alle informantene mente var viktig. Brukes av en tidligere elev om hva som trengs for å bli klar til arbeidslivet.	Forskningsspørsmål 1
Pålitelighet	Samlebetegnelse for en type sosial kompetanse som alle informantene mente var viktig. Spørsmål i intervjuene om hva som var viktigst; faglig dyktighet eller pålitelighet.	Forskningsspørsmål 1
Stå i arbeid	Samlebetegnelse for en type sosial kompetanse nært knytta til pålitelighet. Formuleringa kommer fra informantene; alle lærerne brukte uoppfordret uttrykket "stå i arbeid".	Forskningsspørsmål 1
Jobbnær undervisning	Betegnelse for en faktor som er viktig, særlig for å opparbeide sosial kompetanse. Formuleringa kom jeg fram til i arbeidet med teoridelen av oppgava. Etterspurt i intervjuene. Alle informantene understreker viktigheten av faktoren.	Forskningsspørsmål 1 Forskningsspørsmål 2

Figur 1: Utsnitt av Tema-tabell. Hele tabellen finnes som vedlegg 6.

Mens kodene altså har oppstått induktivt, er betydninga jeg tillegger dem og temaene de gir opphav til, resultat av abduksjon. I en abduktiv prosess velger forskeren de forklaringene som passer best med eksisterende kunnskap – det Tjora (2021, s. 247) kaller "teorimarineret gjetning" – som samtidig er tro mot perspektivene til de hen studerer, slik at hen kommer fram til en samfunnsvitenskapelig forståelse basert på disse perspektivene (Bryman, 2016, s. 394). Fra de 19 kodene jeg fant syntes fem temaer å passe til betydninga jeg ut fra mine

praktiske erfaringer og teoretiske kunnskaper tilla dem. Figuren under er en skjematisk framstilling av disse forholdene.

Temaer	Koder
0 Relasjonen til skolen – fornøyde elever	fornøyd med skolen
1 Sosial kompetanse – forberedelse til arbeidsliv	modenhet pålitelighet stå i arbeid over tid jobb-/virkelighetsnær undervisning lærere framhever krav til arbeidstagere fleksibilitet i gjennomføringstid
2 Faglig kompetanse – ped./did.	praktisk undervisning samarbeid tilpassede oppgaver, veiledning refleksjon og vurdering
3 Empowerment	mestring og motivasjon relasjon til lærere
4 Kontakt med næringsliv – oppfølging i læretid	skolens kontakt med næringslivet praksis/utplassering oppfølging i læretid
5 Utliggere	flere lærere dårlig forhold til medelever manglende tilrettelegging

Figur 2: Skjematisk framstilling av de 19 kodene jeg fant, og hvordan de fordelte seg på temaer.

Når jeg bearbeidet materialet forsøkte jeg å beholde fortellingene fra intervjuene. Jeg ville unngå "ekspertgjøring" (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 244) av intervjuobjektene meninger, der forskeren eksproprierer disse meningene og setter dem inn i sine kategorier for å få fram det hen ønsker. Jeg ville unngå å presse mine informaners utsagn ned i former som det var meg som hadde funnet fram til. Samtidig var det nødvendig å tolke materialet, og se det i forhold til temaene jeg ville undersøke. I tråd med en abduktiv prosess, forsøkte jeg i analysen å ikke miste kontakten med livsverdenen til intervjuobjektene (Bryman, 2016, s. 394). Nå vil jeg foreta en gjennomgang av hvordan kvaliteten til mine forskningsresultater kan vurderes.

4.9 Forskningskvalitet

"Ideelt sett vil kvaliteten på håndverksarbeidet gi kunnskapsprodukter som i seg selv er så sterke at de faktisk bærer sin egen gyldighet i seg. I slike tilfeller ville forskningsprosedyrene være gjennomsiktede og resultatene åpenbare. (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 282)"

Nedenfor følger en gjennomgang av dette prosjektet i lys av fire kriterier for forskningskvalitet slik Kvale og Brinkmann (2015) legger dem fram; objektivitet, intern validitet, ekstern validitet og reliabilitet. Det er i utgangspunktet vanlig å knytte disse kriteriene til kvantitativ forskning, men Kvale og Brinkmann (2015) omarbeider og tolker dem inn i en kvalitativ sammenheng. De viser i denne forbindelsen bl.a. til Lincoln og Guba. De formulerte et sett med alternative kvalitetskriterier som blir mye brukt for å vurdere kvalitativ forskning (f.eks. Bryman, 2016). De deler hovedkriteriet *trustworthiness* inn i fire underkriterier – som de ser som parallelle til de klassiske kriteriene jeg hovedsakelig forholder meg til i denne gjennomgangen; *credibility* er parallell til intern validitet, *transferability* til ekstern validitet, *dependability* til reliabilitet og *confirmability* til objektivitet (Guba & Lincoln, 1989; Lincoln & Guba, 1986). Når jeg under ser mine resultater også opp mot disse kriteriene, er det som et supplement – og ikke i motsetning – til de fire tradisjonelle kriteriene slik de er forstått hos Kvale og Brinkmann (2015). Jeg vil også vende tilbake til Hammersleys (1992) subtile realisme, som jeg synes går godt sammen med Kvale og Brinkmanns måte å vurdere forskningskvalitet. I tillegg til interessante betraktninger rundt kriteriet intern validitet, bringer Hammersley inn et femte kriterium jeg finner riktig å ta med; forskningas relevans. Til sammen utgjør disse kriteriene en god ramme for å vurdere kvaliteten på selve forskningsarbeidet jeg har gjort, og verdien av kunnskapen jeg funnet fram til for feltet jeg forsker på.

4.9.1 Objektivitet

Det finnes mange betydninger av begrepet objektivitet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 272-275). I dagligtale, handler det om å være "upåvirket av personlige holdninger og fordommer". Dette kan intervjuforskning tilnærme seg ved å ikke være ensidig, men legge vekt på å kontrollere og verifisere kunnskapen som kommer fram. Refleksiv objektivitet handler om at forskeren reflekterer over sitt bidrag til kunnskapen. Hen må få innsikt i egne fordommer, og skrive om dem der det er påkrevet. Intersubjektivitet dreier seg om å oppnå enighet om hvordan fenomener eller utsagn skal forstås og tolkes. Objektivitet kan også handle om å

forholde seg adekvat til det som undersøkes – å la objektet snakke. Slik "oppnår det kvalitative forskningsintervjuet en særstilling i produksjonen av objektiv kunnskap" (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 274) når objektet det forskes på ikke kan uttrykkes i tall, men er en språklig beskrivelse av en sosial verden. Til sist kan objektivitet også handle om å la objektet protestere. Intervjuobjekter er ofte alt for imøtekommende og vil gjerne bekrefte det de tror forskeren vil høre. Dermed blir det forskerens oppgave å dyrke fram motforestillinger fra intervjuobjektene. I motsetning til kvantitative spørreskjema-undersøkelser, åpner det kvalitative intervjuet i hvert fall muligheten for dette.

I kapittel 6 har jeg verifisert og kontrollert mine resultater mot teori og tidligere forskning. Jeg har forsøkt å være bevisst mine egne synspunkter. I kapittel 3 har jeg gjort rede for hva jeg forventet at resultatene ville vise. Ved å komme til "enighet oppnådd gjennom [...] kommunikativ validering [...] mellom forskere og deres intervjupersoner", har jeg nådd en grad av "dialogisk intersubjektivitet" med intervjuobjektene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 273). Jeg har latt objektet snakke og synliggjort dette ved utstrakt bruk av sitater fra intervjuene i framleggelsen av resultatene. Og jeg har så godt jeg har kunnet oppmuntret til at informantene kommer med synspunkter som ikke passer med det de måtte oppfatte at jeg forventet av dem. Dette er faktorer som taler for at mine resultater er objektive i vitenskapelig forstand.

Confirmability er det alternative kriteriet til Lincoln og Guba (Guba & Lincoln, 1989; Lincoln & Guba, 1986) som ligger nærmest objektivitet. Ifølge Bryman (2016, s. 386) handler dette om at forskeren har handlet i godt tro, og at det er tydelig at hverken personlige holdninger eller teoretiske overbevisninger i overveiende grad har fått styre forskningen eller resultatene fra den. Dette kriteriet mener jeg å har redegjort for at jeg har forsøkt å leve opp til så godt jeg kan.

4.9.2 Validitet

Validitet dreier seg om integriteten til konklusjonene som trekkes fra et forskningsprosjekt (Bryman, 2016); at resultatene stemmer overens med forholdene som menneskene som undersøkes lever under (LeCompte & Goetz, 1982, s. 43). Det finnes flere måter å klassifisere forskjellige typer validitet (Bryman, 2016). Anvendt på kvalitativ forskning, er der vanlig å skille mellom intern og ekstern validitet (Bryman, 2016; LeCompte & Goetz, 1982). Disse to typene validitet dreier seg om å besvare "two questions involved in matching scientific explanations of the world with actual conditions in it" (LeCompte & Goetz, 1982, s. 43) ;

Intern validitet avhenger av hvorvidt forskere faktisk observerer eller måler det de tror.

Ekstern validitet avhenger av i hvilken grad kan resultatene fra et forskningsprosjekt gjøres gjeldende for andre grupper. Hverken Hammersley (1992) eller Kvale og Brinkmann (2015) trekker dette skillet, men deres behandling av begrepet stemmer i store trekk overens med intern validitet. Kvale og Brinkmann (2015) benytter i tillegg begrepet generaliserbarhet, som er sammenfallende med ekstern validitet; (LeCompte & Goetz, 1982).

4.9.3 Intern validitet

Hammersley (1992, s. 69-72) trekker paralleller til en juridisk metode for å vurdere evidens i forbindelse med forskningsresultaters validitet, nemlig hva som er sannsynliggjort utover rimelig tvil. Oppgava er å vurdere hvor adekvat evidens som legges fram for å støtte resultatene fra forskning. I denne vurderinga trekker han fram tre forhold. Det første er troverdighet. Påstander forskere legger fram må enten være opplagte sannheter (som ikke er særlig interessante – men det er ikke poenget her). Er de ikke det må påstandene være begrunnet godt nok til å være troverdige, både med forskningsdata og overbevisende argumentasjon. Det andre forholdet er sentraliteten til en påstand for forskerens argument. Jo mer sentral en påstand er for forskerens resonnement, jo sterkere krav må vi stille til evidensen for den. Det tredje forholdet er hva slags påstander som legges fram. Hammersley skiller mellom definisjoner, beskrivelser, forklaringer og teorier. F.eks. krever beskrivelser at vi godtgjør at kategoriene vi bruker til å beskrive faktisk korresponderer med fenomenene vi beskriver, og at informasjonen om disse fenomenene er korrekt. Teorier, på den annen side, krever at vi godtgjør både korrelasjon og kausalitet.

Jeg har begrunnet mine resultater i dataene jeg har samlet inn, i tolkninga av disse dataene, og sett dem i forhold til teori og tidligere forskning. Jeg har også forsøkt å gi særlig omfattende begrunnelser for de mest sentrale påstandene mine; eksempelvis betydninga av jobbnær, praktisk undervisning eller forholdet elevene har til sine lærere. I den grad jeg nærmer meg å lansere teorier, ved å peke på mulige korrelasjoner og årsakssammenhenger, viser jeg både til utsagn fra informantene og teori og tidligere forskning som støtter disse.

Validitet er i stor grad et spørsmål om håndverksmessig kvalitet som må være til stede gjennom hele prosessen. Kriteriet "dreier seg om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke" (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Stikkord for validering er å kontrollere, å stille spørsmål og å teoretisere.

Jeg har i framleggelsen av resultatene mine i kapittel fem forsøkt å uttrykke forbehold i flere konkrete sammenhenger. Videre har jeg i kapittel seks sett mine funn opp mot teori og eksisterende forskning. Her vil jeg nevne at de mest åpenbare begrensningene i den interne validiteten i dette prosjektet er knyttet til utvalget av informanter. Det er ganske få av dem, og utvalgskriteriene ga informanter med nokså lik erfaringsbakgrunn på viktige felt.

Som det går fram av redegjørelsen for utvalget over, er det lave antallet intervjuobjekter diktet av kapasitetshensyn, og dermed utelukkende en svakhet ift. resultatenes validitet. Samtidig styrker det store samsvaret mellom informantenes fortellinger om nesten alle de viktigste temaene validiteten, i tråd med det f.eks. Bryman (2016, s. 410) kaller teoretisk metning, som oppstår når nye informanter ikke lenger tilfører nye teoretiske innsikter.

En videre faktor som kan påvirke resultatenes validitet, er min egen nærhet til temaet for forskningen, og flere av informantene. Dette forholdet truer validiteten i den grad jeg i stedet for å undersøke det jeg skal undersøke, bekrefter mine egne forestillinger om temaet (Repstad, 2007; Riese, 2016). Det å ha flere roller overfor noen av intervjuobjektene kan også være etisk problematisk, og det blir derfor viktig å "tydeliggjøre forskningsrelasjonen" (NESH, 2021, pkt. 19) som gjeldene i intervjuene. Nærhet til feltet man forsker på, og særlig personlig kjennskap til informantene, kan også påvirke deres vilje til å dele sine erfaringer (Riese, 2016). Man kan se for seg at mitt personlige engasjement på området og erfaring fra samme type undervisningstilbud som intervjuobjektene fører til at de snakker meg etter munnen, og dermed gir opplysninger som passer med det de tror jeg vil høre. Jeg har over gjort rede for hvordan jeg har forsøkt å unngå å påvirke hvilke synspunkter intervjuobjektene gir uttrykk for. Videre kan også min nærhet være en styrke for validiteten i undersøkelsen. "Forhåndskjennskap til miljøet kan være en fordel ved at det setter en i stand til å forstå bedre det som skjer, og til å unngå [...] misforståelser" (Repstad, 2007, s. 39). Nettopp det at jeg kjenner feltet både utenfra og innenfra, gjør meg godt skikket til å stille gode spørsmål, og ha en dyp forståelse for informantenes svar. For informantene jeg kjenner, vil denne personlige dimensjonen gjøre meg ekstra godt egnet til å se forbi evt. forsøk på å gjøre meg til lags. Dersom man forsker i egen praksis, er det viktig med "bevissthet omkring disse mulighetene og begrensningene" (Riese, 2016, s. 43); å "huske på innvendingene underveis" (Repstad, 2007, s. 39). Gjennom hele prosessen har jeg vært oppmerksom på min egen nærhet, og har forsøkt å motvirke problemene den kan skape og samtidig trekke veksler på de fordelene den gir meg.

Credibility er Lincoln og Gubas alternative kriterium til intern validitet (Bryman, 2016, s. 384; Guba & Lincoln, 1989; Lincoln & Guba, 1986). Kriteriet tar høyde for at det kan finnes

mer enn en gyldig beskrivelse av et fenomen, og at det derfor er nødvendig både å følge normer for god forskning og legge fram resultatene for de forskninga gjelder, slik at de kan vurdere om de er gyldige. Slik respondentvalidering er ikke praktisk gjennomførbar i dette prosjektet. Derimot håper jeg at resultatene vil bli vurdert etter at prosjektet er avslutta.¹⁴

4.9.4 Ekstern validitet

Ekstern validitet blir ofte omtalt som generaliserbarhet (F.eks. Bryman, 2016). Kvalitative intervjuresultater kan ikke generaliseres i den vanlige betydninga av begrepet; å finne allmenngyldige sammenhenger (Tjønneland, 2020) fra det området som er studert til andre lignende praksiser. I stedet for slik global generalisering må vi vurdere om kunnskapen vi har funnet "kan overføres til andre relevante situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 290)". Analytisk generalisering er et begrep som brukes på en slik vurdering, der det er opp til forskeren å legge fram rikholdige, kontekstuelle beskrivelser sammen med en argumentasjon for i hvilken grad resultatene er overførbare til andre situasjoner. Dette forsøker jeg å gjøre nedenfor, særlig i kapittel fem og seks, der jeg legger fram resultatene, og ser dem opp mot teori og tidligere forskning. Det blir da opp til mottakeren av resultatene å vurdere hvorvidt funnene er gyldige for deres praksis. (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 292-293)

Denne forståelsen ligger svært nær Lincoln og Gubas alternative kriterium til ekstern validitet som er *transferability* (Guba & Lincoln, 1989; Lincoln & Guba, 1986). Fordi kvalitativ forskning tenderer mot å beskrive det unike ved en bestemt kultur, og gå i dybden, mener de at hvorvidt funnene er gyldige i en annen situasjon er et empirisk spørsmål. Det innebærer at forskeren må produsere rike, detaljerte beskrivelser av den kulturen de beskriver, slik at andre kan avgjøre om funnene er overførbare til deres miljø (Bryman, 2016, s. 384). Hva som er en rik og detaljert nok beskrivelse til å oppfylle dette kriteriet, er åpenbart et skjønnsspørsmål. Også Hammersleys (1992) relevans-kriterium dreier seg om hva kunnskapen et forskningsprosjekt finner kan brukes til.

4.9.5 Relevans

Som jeg redegjør kort for over, mener Hammersley (1992) at samfunnsforskeren velger et utgangspunkt og forsøker å representere deler og aspekter av – i motsetning til å beskrive hele

¹⁴ Jeg vil distribuere den ferdige teksten til alle informantene, og andre som på forskjellig vis har deltatt, og vil med takk motta enhver tilbakemelding.

– virkeligheten. Dette stemmer godt overens med mitt utgangspunkt, ettersom jeg undersøker et nokså snevert aspekt ved praksis i VGS, med sikte på å redegjøre for sannsynlige sammenhenger. Et slikt utgangspunkt må nødvendigvis ha en begrunnelse; i mitt tilfelle at den i beste fall kan bidra til å bedre praksisen innen det området jeg undersøker. I så fall blir spørsmålet om forskninga er relevant avgjørende, om ikke for kvaliteten på selve forskningsarbeidet, så for verdien av resultatene. Om forskninga er relevant avhenger i følge Hammersley (1992, s. 72-77) særlig av to forhold; Viktigheten av temaet og bidraget til kunnskapen om det. Er man, enten som forsker, som praktiker i videregående opplæring eller som beslutningstager, debattant el. opptatt av at ungdom som har vansker i det ordinære utdanningssystemet lykkes i arbeidslivet, er mitt tema åpenbart viktig. Ettersom det finnes lite forskning på elever som sikter mot LKO, er det et bidrag til ny kunnskap på sitt felt.

4.9.6 Reliabilitet

Reliabilitet handler om forskingsresultaters konsistens og troverdighet, særlig om det er mulig å reproducere dem (Kvale & Brinkmann, 2015). Dersom intervjuobjektet ville gitt motstridende svar i samtale med en annen forsker, er reliabiliteten lav. For å sikre høyest mulig reliabilitet, er det viktig at kvaliteten på intervju, transkripsjon og analyse er høy. Særlig ledende spørsmål i intervjuene og å tvinge informantens utsagn til å passe inn i forskerens kategorier, vil svekke reliabiliteten. Som jeg gjør rede for over, var dette forhold jeg var bevisst under arbeidet, og dermed selv mener jeg i all hovedsak har unngått. Jeg har også gjort rede for både utvalg av informanter, intervju spørsmål og analysemetode. Så langt det er mulig har jeg dermed lagt til rette for at andre kan etterprøve mine resultater.

Lincoln og Gubas alternative kriterium til reliabilitet, er *dependability* (Bryman, 2016, s. 384; Guba & Lincoln, 1989; Lincoln & Guba, 1986). Kriteriet sier at forskning bør være mulig for andre å revidere, ved at alle ledd i prosessen dokumenteres og gjøres tilgjengelige for andre forskere. Jeg har forsøkt å redegjøre åpent og detaljert for hele prosessen, som i hvert fall i noen grad gjør det mulig for andre å vurdere hvor pålitelige de finner prosessen og resultatene den har ført til.

4.10 Etikk

"Moralsk atferd har for pragmatikere større likhet med et faglig håndverk enn med matematisk logikk. (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 111)"

Etikk i intervjuforskning handler ikke først og fremst handler om å fylle ut skjemaer eller krysse av på sjekklister – selv om begge disse tingene er nødvendige å gjøre. Det er det å oppføre seg etisk forsvarlig i alle deler av arbeidet, og som en del av selve arbeidsmåten, som er det aller viktigste. Dette synet er i tråd med normene og reglene for forskningsetikk som jeg har måttet forholde meg til i dette prosjektet. Høgskolen i Østfold (HiØ) har sine egne "Forskningsetiske retningslinjer til forskere ved HiØ", der det første punktet blant annet sier at alle som er involvert i et forskningsprosjekt har ansvar for å "sikre at all forskning skjer i henhold til allment anerkjente etiske prinsipper" (HiØ, 2018a). Formuleringa er lånt fra § 4 i forskningsetikkloven, som omhandler forskeres aktsomhetsplikt (Forskningsetikkloven, 2017). HiØ pålegger seg selv som institusjon å "sikre at forskningen skjer i henhold til anerkjente forskningsetiske normer utarbeidet av De nasjonale forskningsetiske komiteer" (HiØ, 2018b). Også deres nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) siterer i sine retningslinjer forskningsetikklovens påbud om at all forskning må følge "anerkjente forskningsetiske normer" (Forskningsetikkloven, 2017, §4; NESH, 2021). NESHs retningslinjer består av 50 pkt.er delt inn i fem avsnitt;

- A) Forskerfellesskapet
 - B) Hensyn til personer
 - C) Grupper og institusjoner
 - D) Oppdragsgivere, finansører og samarbeidspartnere
 - E) Forskningsformidling
- (NESH, 2021)

Det vil føre for langt å gå gjennom alle NESHs 50 pkt.er. Bryman (2016, s. 125) viser til fire hovedområder hvor samfunnsvitenskapelig forskning kan bryte etiske prinsipper;

- Manglende beskyttelse av deltageres privatliv
- Deltagere blir skadet
- Mangel på informert samtykke
- Forstillelse eller lureri

Ettersom det jeg forsøkte var å få tilgang til informantenes erfaringer og oppfatninger om et tema gjennom en åpenhjertig samtale, er det siste av disse områdene ikke relevant for mitt

prosjekt. I det følgende vil jeg ta utgangspunkt i de tre første områdene og supplere med de pkt.ene fra NESHs retningslinjer som bidrar til å utdype dem.¹⁵

4.10.1 Beskyttelse av privatliv

Det første av disse områdene blir for mitt prosjekts vedkommende langt på vei et underpunkt til det andre. Overtramp mot grensene for privatliv, er én måte deltagelse kunne være til skade for intervjuobjektene. Pkt. B23 i NESHs (2021) retningslinjer sier bla. at forskere må "beskytte mennesker mot [...] uønsket innsyn" og "unngå å sette informanter under press". Under intervjuene var jeg forsiktig med å ikke presse informantene til å snakke om noe de virka ukomfortable med. Fordi jeg kunne komme til å få innsyn i helsemessige forhold for mine intervjuobjekter, ble lydfilene fra intervjuene lagret hos Tjenester for Sensitive Data (TSD) ved Universitet i Oslo, som er godkjent for å lagre strengt fortrolig informasjon (HiØ, 2019). Dette ble informantene opplyst om før intervjuene startet, og likeså at lydfilene vil bli sletta etter at prosjektet er sluttført i mai 2022. Denne behandlingen av dataene, og informasjonen til informantene, er i tråd med NESHs pkt. B24 (2021). Videre er informantene i transkripsjonene og denne teksten anonymisert ved at navnene deres er erstattet med en kode, og alle referanser til steder, skoler og avdelinger er også anonymisert (NESH, 2021, pkt. B20). Transkripsjonene, men ikke lydfilene, er delt med veiledere fra HiØ og en medstudent som i tillegg til meg selv utgjør et forskningsfellesskap knyttet til LKO.

Jeg har i stor grad sitert disse transkripsjonene i framleggelsen av funnene jeg har gjort. Både for å yte intervjuobjektene og materialet de har gitt meg rettferdighet, og styrke leseverdigheten har jeg da som hovedregel fjernet fyllord som hm, eh ol. og også pauser og gjentakelser. Det "ordrett transkriberte muntlige språket kan fremstå som usammenhengende og forvirret tale, og også som indikasjon på svakt intellektuelt nivå" (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 213). Særlig for de tidligere elevene jeg har intervjuet ville det vært dypt urettferdig. Det var nettopp det motsatte; deres høye refleksjonsnivå, selvinnsikt og klare oppfatninger som slo meg under samtalene, og som jeg vil formidle til mine lesere. Å gi tidligere elever i spesialundervisningstilbud en stemme i offentligheten, knytter an til pkt. C31 i NESHs (2021) retningslinjer, om svakstilte og sårbare grupper, som sier at forskere har et særlig ansvar for å "fange opp erfaringer og utvikle kunnskap om medlemmer av utsatte grupper".

¹⁵ Jeg henviser til bokstav for avsnitt og nummer for pkt. i referansen til NESHs retningslinjer (NESH, 2021), slik at f.eks. det første pkt.et får henvisning A1, og det siste E50.

4.10.2 Skade på deltagere

Andre måter deltagere i min undersøkelse kunne bli skadet, ville være dersom jeg gjennom intervjuene utsatte dem for emosjonelle belastninger. Pkt. B28 i NESHS (2021) retningslinjer sier at forskning ikke bør utsette deltakerne for "urimelige [...] psykiske belastninger, for eksempel re-traumatisering". Det er en etisk fordring at forskeren ikke går for langt i å invadere intervjuobjektens personlige sfære, at de på en god måte balanserer tosidigheten i intervjusituasjonen – "conquest or communion" (Edwards & Holland, 2013, s. 77); ønsket om at intervjuet skal være "så dypt og inntrengende som mulig" mot faren for "at intervjupersonen krenkes" (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 96). I intervjuene forsøkte jeg å være bevisst denne balansen, særlig i samtalene med tidligere elever. At jeg ville høre om deres erfaringer, og bruke dem i mitt forskningsprosjekt, tror jeg ga dem en god opplevelse og i noen grad var en kilde til empowerment (Edwards & Holland, 2013).

4.10.3 Informert samtykke

Det tredje av områdene Bryman (2016, s. 129) framhever der samfunnsvitenskapelig forskning kan bryte med etiske prinsipper er mangel på informert samtykke. Pkt. B15 i NESHS (2021) retningslinjer utdyper dette kravet, slik at det "forskningsetiske samtykket skal være frivillig, informert [,] utvetydig, og [...] dokumenterbart". At samtykket er frivillig, betyr i tillegg til at det ikke skal utøves noe form for press, også at det kan trekkes tilbake når som helst uten noen begrunnelse eller negative konsekvenser. At samtykket er informert betyr at den som samtykker – i mitt prosjekt er det intervjuobjektene – forstår hva det er de samtykker til. Da må informasjonen de får være tilstrekkelig og forståelig for den som samtykker, slik at de forstår hvorfor akkurat de blir bedt om å delta, hvilke opplysninger som blir samla inn og hvem som skal bruke dem og til hva. At samtykket er utvetydig betyr at deltagerne "aktivt og entydig" sier de vil delta. At samtykket er dokumenterbart kan løses på mange måter. I mitt prosjekt ble alle disse kriteriene møtt ved at jeg før intervjuene snakka med intervjuobjektene på telefon, og forklarte hva prosjektet dreide seg om, og hvordan jeg hadde funnet fram til dem. Videre sendte jeg et infoskriv der prosjektet blir beskrevet og deres rettigheter klargjort, sammen med en samtykkeerklæring (vedlegg 2 og 3). Før selve intervjuet startet, gikk vi sammen gjennom infoskrivet og jeg spurte informantene om de var villige til å delta, og skrive under på samtykkeerklæringa. Infoskrivet og samtykkeerklæringa

var utarbeidet etter malen til Norsk senter for forskningsdata (NSD)¹⁶. NSD er leverandør av personverntjenester til universiteter og høyskoler. De har vurdert mitt prosjekt og godkjent (vedlegg 1) at det er i henhold til personopplysningsloven (2018) og NESHs (2021) retningslinjer om personvern, og har sett på intervjuguide, infoskriv med samtykkeerklæring og prosjektskisse.

¹⁶ Pr. 01.01.2022 inngår NSD i Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør (<https://sikt.no>).

5 Resultater

I det følgende vil jeg legge fram resultatene fra analysen av intervjuene. Jeg vil benytte sitater fra intervjuene for å belyse og illustrere funnene jeg har kommet fram til. For å bevare informantenes anonymitet har jeg gitt dem bokstav/tall-koder i stedet for navn. De tidligere elevene har fått bokstaven "E" og et tall mellom en og fire, slik at referansen til dem skrives f.eks. som "E1". Lærerne har fått bokstaven "L" og et tall mellom en og fire, som f.eks. gir referansen "L4". Enkelte steder har jeg også tatt med spørsmålene jeg som intervjuer stilte. Da har jeg gitt meg selv koden "I" (i for intervjuer).

5.1 "Alt som ble gjort var bra, egentlig. (E4)" – Relasjonen til skolen

Et overraskende funn er hvor fornøyde med skolen de tidligere elevene framstår. Sett under ett, blir undervisningstilbudet, forholdet til lærere og medelever og utbyttet av tida på skolen vurdert nesten utelukkende positivt. Én tidligere elev (E1) sier at klassemiljøet var "blanda". Han rapporterer at klasse- og læringsmiljøet ble påvirket negativt av medelever som ikke var interessert i fagene det ble undervist i, men sier lærerne gjorde en så god jobb som mulig for å stoppe det. Dette er det eneste eksempelet på en negativ vurdering av sider ved skoletilbudet jeg finner.

De tidligere elevene oppgir alle å ha fått passe vanskelige oppgaver og at fordelinga mellom forskjellige fag og former for undervisning var bra. De rapporterer også alle å ha god nytte av det de lærte på skolen, nå som de er i jobb. Alle sier også at de fikk den hjelpen de trengte i skolearbeidet.

E3: *Alltid. [...] Jeg spør; de hjelper. Uansett hva.*

Likeledes sier samtlige at forholdet til alle lærerne var godt. På spørsmål om hva som var viktigst på skolen for at han lyktes i arbeidslivet, svarer en elev: "Det er vel ... ja; god undervisning da, og at man får lov til å prøve litt selv. (E1)"

Alle de tidligere elevene reflekterer over at forholdet til og vurderinga av skolen er annerledes nå når de ser tilbake, enn mens de var elever.

E2: *Når jeg kom ut i jobb, [...] så innså jeg [...] hvor mye det faktisk hadde hjulpet meg da, med å kunne [...] få en jobb.*

5.2 Sosial og faglig kompetanse

De viktigste funnene fra min undersøkelse kan deles i to hovedtemaer, kompetansen elevene trenger for å lykkes gjennom LKO og de faktorene i skolens praksis som bidrar til at de utvikler denne kompetansen. Vi kan dele kompetansen elevene trenger i to typer – sosial og faglig. For å utvikle hver av disse kompetansene, er det noen faktorer i undervisninga som er spesielt viktige – samtidig som alle faktorene i noen grad bidrar til utvikling av begge typene kompetanse.

Sett under ett, kan elevenes utvikling av kompetanse og ferdigheter forstås som en empowermentprosess. Pga. den spesielt personlige karakteren denne faktoren har, velger jeg å knytte elevenes relasjon til lærerne sine direkte til utviklinga av empowerment.

Selve overgangen til arbeidslivet og måten den blir tilrettelagt for av skolen kan, fordi den langt på vei foregår utenfor selve skolen, sees som et eget tema, med noen tilhørende suksessfaktorer.

5.3 Sosial kompetanse

Det er stor enighet blant informantene om at elevenes sosiale kompetanse er avgjørende for at de skal lykkes som lærekandidater, og få fast jobb. Slik kompetanse blir av lærerne jeg intervjuet gjennomgående vurdert som viktigere enn faglig kompetanse, mens de tidligere elevene ser disse to som omtrentlig like viktige. Jeg finner to varianter av den sosiale kompetansen som sees som avgjørende; modenhet og pålitelighet.

5.3.1 "For å finne meg selv, åssen person jeg er. (E3)" – Modenhet

Jeg tenker her på modenhet i jobbsammenheng. I dette legger jeg at elevene klarer å forholde seg til et arbeidsfellesskap og oppgavene de skal utføre i en jobb med selvstendighet, initiativ og samarbeidsvilje. Det er enighet både blant tidligere elever og lærere om at dette er avgjørende, men litt delte meninger om i hvor stor grad skolen kan bidra til at elevene utvikler modenhet. En elev sier f.eks. om hvordan man må oppføre seg på jobb:

E1: *Så sann oppførsel og sann har jeg ikke egentlig lært så mye av på skolen. Det har bare kommet, når man blir eldre.*

En annen elev er av motsatt oppfatning:

E3: *Jeg tror, tror det var sånn, det var greit å vokse opp på skolen, å bli littegrann sånn moden før, før man går ut til arbeidsliv.*

Jeg synes; sånn skole hjelper ikke bare for å finne ut hva man [har] lyst å jobbe med eller sånn, men også hjelper å finne sin egen personlighet, å lære seg å bygge seg opp og stå, stå for seg selv, for sine egen meninger.

Blant lærerne er det enighet om at det at elevene utvikler modenhet er et viktig mål for undervisninga:

L1: *Ja, jeg tror [...] at det er en viktig del av hele opplæringa, at du skal kunne stå der som et helt menneske, i alle situasjoner.*

5.3.2 "Være til å stole på, altså pålitelig, [...] er det viktigste. (L2)" – Pålitelighet, å stå i arbeid

Pålitelighet som arbeidstager handler om "å møte opp til rett til, det å kunne samarbeide med andre, det å stå i jobb, det å fikse de kjedelige dagene (L2)". Pålitelighet framheves både av lærere og tidligere elever som avgjørende for at elevene skal lykkes i arbeidslivet.

E4: *Jeg jobbet jo først i to andre firmaer [...] også fikk jeg ikke jobb der, fordi jeg slacka litt, og ... sånn. [...] Også begynte jeg der jeg jobber nå, og tenkte [...] at nå må jeg jo bare stå opp morgenen og komme, være på jobb. Stå på, hvis ikke så blir det aldri noe.*

Både lærere og tidligere elever legger særlig vekt på evnen til å "stå i arbeid". Alle lærerne bruker uoppfordret dette begrepet knyttet til at elevene er utholdende og kan jobbe under krevende forhold over lang tid. Flere av lærerne framhever at elever i tilrettelagte tilbud, med mye arbeidstrening, utmerker seg – i forhold til elever i ordinære utdanningstilbud – på dette området.

L3: *Så det er jo tilbakemelding vi får fra bedrifter da, at her har dem lært å jobbe. [...] Møte i rett tid, ikke stå å tulle, begynne å jobbe med en gang, stå i arbeid og så videre.*

5.4 Faktorer som særlig fremmer sosial kompetanse

Det er tre trekk ved undervisninga som synes å direkte bygge opp under den sosiale kompetansen jeg beskriver over; jobb- eller virkelighetsnær aktivitet, at lærerne framhever

kravene som stilles til arbeidstagere og at elevene får nok tid på skolen til å bli klare for arbeidslivet.

5.4.1 "Skolen [...] var på en måte på en [...] bedrift, med en skole samtidig. (E2)" – Jobbnær undervisning

Informantene er samstemte om at viktige deler av undervisninga er svært nær en jobbsituasjon. Alle uttrykker også at dette er viktig for å forberede elevene på arbeidslivet.

L2: *Det er jo på en måte det som er med på å gjøre [...] forberedelsen mulig, tenker jeg da. [...] Hverdagen vår her er, den er veldig ekte. Vi driver med veldig lite øvelse eller lek da. Asså, når vi smører smørbrød her så er det fordi det er kunder som skal kjøpe det.*

Både lærere og tidligere elever virker også enige om at det er selve arbeidsoppgavene som er det viktigste som gjør undervisninga jobbnær. Å lage ekte produkter for kunder, enten det er på en byggeplass, kafé eller verksted, fører ifølge mine informanter til at skolehverdagen føles virkelighetsnær.

E3: *Det ligner [på sånn] som jeg jobber nå i butikken. [...] Det er en del oppgaver hvor det ligner veldig.*

5.4.2 "Vi snakker om fra dag én [...] at det er viktig å komme i rett tid. (L2)" – Lærere framhever krav til arbeidstager

Samtidig er særlig lærerne opptatte av at det også er viktig å forsøke å praktisere et regime for krav til pålitelighet som i noen grad minner om arbeidslivet, kombinert med å informere elevene om hva som er forskjellene på skole og jobb. Både tidligere elever og lærere oppgir at dette blir kommunisert som en del av undervisninga. Elevenes oppfatning av hva som var det faktiske budskapet er mindre presist enn det lærerne gir uttrykk for.

E2: *Jeg husker ikke akkurat spesifikt det her nå, men de prata litt på at [...] hvis vi for eksempel hadde oppført [oss] sånn [som vi] gjør på skolen, [...] så hadde [vi] ikke kommet da, noe langt.*

Lærerne er tydelige på at de gjentar noen vesentlige punkter;

L1: *Det å komme tidsnok og kunne stå i jobb over tid og [...] å delta aktivt, det er de tingene som [...] har veldig mye å si i en, i en jobbsituasjon.*

De sier også klart fra at konsekvensene av regelbrudd er helt forskjellige.

L1: *På skolen så; OK du får en anmerkning om du kommer for seint [...], mens i en bedrift så mister du jobben.*

At elevene tar dette til seg oppfatter lærerne som avgjørende for at de skal lykkes i arbeidslivet.

L1: *Målet er jo at de er rusta og vet hva de går til, og hva som forventes av dem.*

5.4.3 "Skolen ga på en måte ikke slipp før du hadde fått den læringskontrakten da. (E2)" – Fleksibilitet i elevenes gjennomføringstid

Tre av de fire tidligere elevene gikk lenger enn to år på VGS. Alle fire var fornøyd med framdriften i skolegangen, og mener de fikk nok tid til å forberede seg på å komme ut i jobb.

E3: *Jeg synes det var helt perfekt. [...] Jeg tror det har vært absolutt nok tid til å lære alt.*

Samtidig mener to av de tre tidligere elevene som brukte lenger, at de hadde klart overgangen til arbeidslivet også om de bare hadde fått to år på VGS.

Lærerne er alle tydelige på at muligheten til "ekstra" tid er viktig for mange elever. Elevene skal nå de målene som er nødvendig for å klare seg i arbeidslivet.

L3: *Når de måla er oppnådd, så er du ferdig. Og da er det jo noen som bruker lengre tid, og noen som bruker kortere tid.*

L4: *Å kunne gi dem mere tid enn to år tror jeg kan være [...] veldig viktig for noen elever.*

To av lærerne uttrykker bekymring for at økende press fra skoleeier til å begrense skolegangen til to år, vil virke negativt på elevenes mulighet til å lykkes i arbeidslivet.

L2: *Og så signaliseres det jo nå da, at det skal bli vanskeligere [...]. Og det tenker jeg kan være uheldig.*

5.4.4 Oppsummering

Undervisning som ligner mest mulig på å jobbe i yrkene elevene utdanner seg til. At lærerne framhever kravene som vil bli stilt til elevene når de kommer i jobb. Flexibilitet i tida elevene får på skolen til å forberede seg på å bli klare for arbeidslivet. Dette synes å være viktige faktorer i undervisninga som lar elevene oppnå nødvendig sosial kompetanse.

5.5 Faktorer som særlig fremmer faglig kompetanse

I det følgende vil jeg se på hvilke pedagogiske og didaktiske virkemidler dataene jeg har samlet tyder på at er viktige for at elevene skal lære mest og best mulig. Jeg vil understreke at jeg dermed innfører et langt på vei kunstig skille til punktene jeg gjør rede for over. Jobbnær undervisning, lærernes kommunikasjon til elevene om forskjell på skole og jobb og flexibilitet mht. tida elevene får på skolen, er åpenbart en del av de pedagogiske og didaktiske virkemidlene i undervisninga. Når jeg her vil se på hvordan undervisninga er forsøkt lagt opp for at elevene skal få best mulig faglig kompetanse, gjør jeg dette skillet skarpere enn det er i skolehverdagen for å få muligheten til å undersøke noen av de forskjellige bestanddelene som i virkeligheten utgjør en integrert helhet. Følgelig vil jeg også ta med disse virkemidlenes effekt på opparbeiding av sosial kompetanse der dette kommer tydelig fram i dataene.

5.5.1 "Det var den praksisdelen som jeg likte best. (E3)" – Praktisk undervisning

Alle de tidligere elevene oppgir at det var det praktiske arbeidet de likte best på skolen. Det var også dette de sier de lærte mest av og der de tilegnet seg ferdighetene og kunnskapen de lærte på skolen de oppgir at de har bruk for i sin nåværende jobb.

I: *Ting du tenker at du lærte på skolen, hva av det har du bruk for nå?*

E1: *Nei, det er vel det praktiske da, egentlig.*

Både lærere og elever er samstemte i at det praktiske arbeidet er den dominerende undervisningsformen, og alle lærerne sier at dette er blant de viktigste forskjellene til ordinær undervisning på sitt utdanningsprogram.

L4: *Den største forskjellen er jo [...] at de er ute på byggeplass og verksted fire dager i uka, mot kanskje to på ordinært.*

Lærerne synes å være enige med de tidligere elevene i at det er gjennom praktisk arbeid det skjer mest læring. Dette knytter flere av lærerne til læreforutsetningene elevgruppa deres har.

I: *Hva er det du synes fungerer best av det dere driver med?*

L3: *Å oppleve mestring, i praksis [...]. Dem har jo adekvate læreforutsetninger, mange av dem, i forhold til praktisk læring.*

Det er måten denne praktiske delen av undervisninga er lagt opp som gjør undervisninga jobbnær og lærerne sier at dette jobbnære, praktiske arbeidet også fører til ekstra god faglig læring – i tillegg til å styrke den sosiale kompetansen elevene trenger i arbeidslivet.

L2: *Det å ha ekte oppdrag tenker jo jeg at fungerer best. Å gjøre ting bare for å øve seg, det, det prøver vi å unngå.*

5.5.2 "Man lærer mer av å jobbe med noen. (E2)" – Samarbeid

De tidligere elevene oppgir alle at samarbeid med medelever var viktig i undervisninga. De har forskjellig opplevelse av hvor viktig dette var for læring og for å forberede dem på arbeidslivet. Tre av de tidligere elevene sier de lærte mye av samarbeidet med andre, mens én understreker at dette samarbeidet fungerte mer som en avsporing, og at det var av lærerne han lærte mest.

E4: *Hvis jeg hadde bare vært alene så lærer man vel ikke like mye.*

E1: *Nei, vi prata mer enn vi jobba tror jeg. [...] Jeg lærte mer av lærerne enn de andre elevene.*

En tidligere elev sier det å lære å samarbeide var noe av det viktigste for å komme videre.

E3: *Utenom samarbeidet, det blir ikke å komme noe langt, i det hele tatt. Jeg tror jeg blir ikke få den jobben som jeg har nå, utenom å prate med alle og kommunisere og samarbeide.*

Dette synet tilslutter lærerne seg. De understreker alle at fellesskapet i klassen er viktig for trivsel og læring.

L2: *Det å trives og ha det bra da, er viktig for å lære. Og et godt klassemiljø er jo et viktig utgangspunkt for å trives og ha det bra.*

Lærerne beskriver klassemiljøet i hovedsak som godt. Likevel skulle flere av dem ønske at elevenes fellesskap i større grad hadde rot i fagene og undervisninga, fordi de mener det bidrar til å utvikle dem som yrkesutøvere når de "får [...] en opplevelse av å, å være med [i] et fellesskap [...] og bygge noe sammen og ta ansvar for det. (L4)"

L2: *Som lærer så kan man jo av og til ønske seg at elevene var mere faglig opptatt. Men jeg opplever ikke at det kanskje først og fremst er det fellesskapet dem forener seg i.*

5.5.3 "Kan 'ke huske at det var noe megavanskelige oppgaver. (E1)" – Tilpassede oppgaver og veiledning

Som jeg nevner over, gir alle de tidligere elevene uttrykk for at de fikk gode oppgaver som hverken var for lette eller for vanskelige, og som de lærte mye av å jobbe med. De sier også de fikk den hjelpen de trengte for å løse disse oppgavene. De rapporterer også at lærerne i all hovedsak klarte å tilpasse undervisninga til hver enkelt elev i klassen sin. En tidligere elev uttrykker likevel at tilrettelegginga for elever som kom tilbake til skolen etter praksisperioder kunne være mangelfull – at lærerne fortsatte undervisninga som før uten å "fokusere [...] ordentlig på [...] hva den eleven sleit med (E3)". En annen påpeker at det er vanskelig å tilrettelegge for uinteresserte elever; "Hvis en elev [på byggfag] har lyst til å bli rapper, så kan ikke du tilpasse arbeidet til en rapper. (E1)"

Lærerne vurderer dette ganske likt som denne tidligere eleven. De gir uttrykk for at de i hovedsak klarer å følge opp de elevene som er motiverte, men at de ikke alltid klarer å gi gode nok oppgaver eller nok støtte til de som mangler motivasjon.

L1: *Så lenge eleven er motivert for den oppgaven han gjør, så er det lett å veilede han i det. [Med] umotiverte elever som er mye borte, og sniker seg unna, [...] så er det mye vanskeligere.*

Både lærere og elever sier seg i hovedsak fornøyde med størrelsen på elevgruppene og lærertetthet.

5.5.4 "Det er [...] når eleven stiller spørsmål han lærer mest. (L3)" –

Refleksjon

Lærerne rapporterer betydelig mer rom for at elevene får reflektere over arbeidet de utfører i undervisninga enn det de tidligere elevene selv gjør. Til tross for at lærerne underviste på de samme skolene som de tidligere elevene gikk, er det klare avvik. Mens alle lærerne oppgir at elevene skriver logg, er det ingen av de tidligere elevene som kan huske å ha gjort det.

Lærerne rapporterer også i større grad om både faste innslag som oppsummering av dagen og at elevene blir oppfordret til å reflektere over eget arbeid både underveis og i ettertid. De tidligere elevene på sin side, rapporterer om lite og tilsynelatende usystematisk praksis med å reflektere over eget arbeid.

Tilsvarende rapporterer lærerne om mer arbeid med formativ vurdering enn de tidligere elevene, og at dette fører til refleksjon – særlig når elevene vurderer seg selv. Lærerne understreker spesielt verdien av den vurderinga og refleksjonen som skjer i nær tilknytning til det praktiske arbeidet.

L2: *Å klare å [...] bruke situasjonene til å [...] reflektere [...], og jo nærmere opp mot situasjonen eller praksis man klarer å få til det, jo mere utbytte tenker jeg at eleven har av det.*

Når de tidligere elevene blir spurt om vurdering, er det i større grad de formelle situasjonene, med vurderingssamtaler og utfylling av skjemaer de forteller om.

E2: *Hver individuell elev [ble] innkalt til en sånn der liten [...] prat med læreren, hvor de hadde et sånn der skjema, [...], så spurte de om hvordan [...] du vurderer deg sjøl, [...] og så setter læreren en eller annen vurdering.*

Tidligere elever og lærere uttrykker på den andre siden enighet om verdien av refleksjon.

E2: *Det hjelper meg med å sette mål for hva jeg burde lære mere om da.*

L2: *Også er jo hovedfokuset tenker jeg alltid: 'Hva, hva kan gjøres nå da, videre?'. Hvis vi klarer å bruke [...] vurderinga til det, så [...] er det det aller viktigste.*

5.5.5 Oppsummering

Resultatene fra min undersøkelse tyder på at praktisk undervisning er avgjørende for elevenes faglige utvikling. Videre framhever informantene at elevene samarbeider og at oppgaver er

individuelt tilpassede med god tilgang til veiledning fra lærer. Også tid og anledning for elevene til å reflektere over det de har gjort i praksis blir sett som viktig.

5.6 Empowerment

Som det går fram av materialet jeg legger fram over, er det mange trekk ved undervisninga som fremmer elevenes følelse av mestring og motivasjon, og dermed deres opplevelse av self-efficacy (se pkt. 3.5). Det framstår dermed som at helheten i undervisninga bidrar til en empowermentprosess (se pkt. 3.5) for elevene. I dette bildet peker likevel elevenes forhold til lærerne sine seg ut som spesielt viktig for denne opplevelsen. Jeg vil samtidig understreke at relasjonene mellom lærer og elev er avgjørende for alle sider ved skolen, og hele utbyttet elevene har av undervisninga.

5.6.1 "Jeg lærte sånn; Å stå for seg selv, å stå for sin egen mening. (E3)" – Relasjon til lærerne

Som jeg kommenterer over, hadde alle de tidligere elevene jeg snakka med tilsynelatende et godt forhold til alle sine lærere. Flere av dem understreker at lærerne var viktige for at de skulle ha det bra, og utvikle seg personlig. De understreker at lærerne hadde respekt, at de ser elevene, tar dem på alvor og lytter til det de sier.

E4: *Det var vel ... at man ble sett individuelt, [...] at han motiverte hver og en da.*

E2: *Hvis det var noe vi [...] ønsket å prate om [...] kunne [de] hjelpe deg med å finne ut av hva du ønsket å finne ut mer av [...]. Det hjelper meget mye det, også ha lærere som lytter [...]. Mere enn det man kan tro av og til.*

De tidligere elevene sier også at disse gode relasjonene førte til at de lærte mer.

E1: *[Når man ser] litt opp til lærerne, så følger man jo bedre med, på en måte.*

Videre er de samstemte i at lærernes personlige egenskaper er viktige, og viktigere enn deres faglige kunnskap.

E4: *Jeg har vært borti lærere flere ganger tidligere, hvor de er veldig sånn at du må gi respekt før du får respekt. Men det er jo sjeldent at det funker med vriene elever. Da er det jo [...] noen lærere som gir respekt først, og da går det jo helt annerledes.*

Lærerne er ganske på linje med de tidligere elevene. De gir uttrykk for at "en forutsetning for at det skal være god læring er jo en god relasjon" og at "egnethet [er] viktigere enn faglig utdanning (L1)". De er også opptatt av at elevene føler seg sett og ivaretatt.

L3: *[Jeg] har to ører og en munn; Altså jeg lytter litt. Jeg prøver å engasjere meg i dem [så] dem opplever seg sett og hørt, [at] dem er betydningsfulle, at jeg er her for dem, og ikke dem for meg.*

5.7 Overgangen til jobb

Alle informantene understreker hvor viktig kontakten skolen har med næringslivet er, og likeledes praksisperiodene elevene har i bedrift. Også oppfølging fra skolen når elevene har blitt lærekandidater blir framhevet som viktig. Felles for disse faktorene er at de handler om den faktiske overgangen til arbeidslivet, som i stor grad foregår utenfor skolen og med liten kontakt med lærere og medelever og derfor reflekterer et markant skille både i elevenes og lærernes praksis.

5.7.1 "Skolen hjelper deg med [å] få en jobb på et sølvfat. (E2)" – Skolen har kontaktnett i næringslivet

Både lærere og tidligere elever er opptatt av kontakten mellom skolen og næringslivet. Det er særlig det at elevene er utplassert i arbeidspraksis i bedrifter der de har muligheter for å tegne lærekontrakt som framholdes som viktig. Annen type kontakt med næringslivet – så som ekskursjoner til forskjellige bedrifter, besøk på messer, informasjonsmøter ol. – virker ikke å være særlig hyppig. Selv om lærerne i noe større grad enn tidligere elever rapporterer om slike aktiviteter, legger de også nokså liten vekt på dette.

Derimot er både lærere og elever samstemte om at uten skolens nettverk og formidling av kontakt mellom elever og bedrifter, ville få om noen av elevene som benytter seg av LKO kommet ut i jobb.

E1: *Hvis de ikke har noen kontakt med bedriftene, så er det jo ingen elever som kommer seg ut.*

L4: *Selv om man kanskje kunne [...] tenke at det beste er om elevene hadde tatt kontakt og ordna dette selv, så tror jeg vi er avhengige av at skolen tar tak i det der.*

5.7.2 "Også fikk jeg ikke jobb der, fordi jeg slacka litt, og ... sånn. (E4)" – Utplassering i praksisperioder

Tidligere elever og lærere er samstemte om viktigheten av at elevene er utplassert i bedrifter i praksisperioder. Dette er både som inngang til lærekontrakt og som læringsarena i sin egen rett.

L3: *Vi prøver å få dem ut i bedrift, og så får dem en tilbakemelding derfra, [...] og da kan det hende at det går litt mere opp for dem at: "Jo, nei, jeg må kanskje jobbe noe mer med det." Og så bruker vi da altså bedriften som læringsarena da.*

Selv om det kommer fram at elevene lærer mye faglig av å være utplassert, er det altså særlig det å forstå hva som skal til for å få jobb bedriftspraksisen bidrar til, ifølge informantene.

E3: *Jeg var sånn, littegrann sånn nikkedokke. Jeg bare; Ja, ja, ja [...] for å sikre [...] læringsplass.*

L4: *Jeg tror den utplasseringen [...] gir dem en [...] innsikt i hvordan bransjen er der ute.*

5.7.3 "Det er lettere [...] å ringe til noen som du veit hvem er. (L2)" – Oppfølging fra skolen i læretid

De tidligere elevene har forskjellig erfaring med hva slags oppfølging de får i læretida. To av dem ble fulgt opp fra skolen de hadde gått på, og sier seg veldig fornøye med dette. De andre to ble fulgt opp av et opplæringskontor, og gir uttrykk for at det ikke var så mye støtte de fikk gjennom denne ordninga. Tilsvarende oppgir to av lærerne at deres tidligere elever får oppfølging fra skolen i læretida, mens de to andre lærernes tidligere elever ikke får det.

De tidligere elevene som faktisk fikk oppfølging fra skolen gir i større grad enn de to andre uttrykk for at oppfølging i læretida er viktig.

E3: *Jeg synes det var ganske greit å ha [...] de møtene, da [...] går [du] gjennom [...] åssen du jobba, å finne de bra tingene hva du gjort, men også finne de små feilene hvor du kan jobbe mer, for å blir bedre.*

E4: *Noen kan sikkert ha bruk for det.*

Dette skillet gjenfant jeg ikke blant lærerne. De som jobbet ved en skole der det ikke var satt av noen ressurs til slik oppfølging, ga klart uttrykk for at dette var noe de ønsket seg, og begrunnet det ganske likt som lærerne som jobbet ved en skole med et slikt tilbud. I begge tilfeller oppga lærerne at det å beholde en trygg og god relasjon til skolen er en stor fordel for lærekandidatene.

L4: *Da har jo vi mye kunnskap om den eleven, og eleven har også en trygghet i det, istedenfor en ny person.*

5.7.4 Oppsummering

Skolens kontaktnett i næringslivet, og formidling av kontakt mellom bedrifter og elever, framstår som avgjørende for at elevene skal kunne få ansettelse som lærekandidater. I tillegg framstår bedriftene der elevene er utplassert i praksisperioder som viktige læringsarenaer mens de fremdeles går på skolen. At skolen følger opp tidligere elever som har blitt lærekandidater blir sett som viktig for trygghet og trivsel i læretida.

6 Drøfting

Jeg vil nå forsøke å se funnene jeg presenterer over opp mot teori og tidligere forskning som jeg presenterte i kapittel 3, og på bakgrunn av dette trekke noen slutninger om hva disse resultatene sier om god praksis for skoler som underviser elever som sikter mot jobb i ordinære bedrifter via LKO.

6.1 Uvanlig fornøyde elever

Et resultat fra denne undersøkelsen som kan være egnet til å overraske mange, er hvor fornøyde de tidligere elevene er med sin skolegang. Til tross for at Ungdata rapporterer at 70% av elever på norske videregående skoler i 2019 var svært eller litt fornøyde med skolen (Ungdata, 2019) og Elevundersøkelsen viser at elevene på VG1, yrkesfaglige studieprogram for skoleåret 2017-18 gjennomsnittlig skårer trivselen på skolen til 4,3 poeng av fem (Udir, 2021), er den nesten totale mangelen på noe negativt å si om skolen bemerkelsesverdig. Som jeg peker på når jeg gjør rede for metodevalg over, er utvalget av respondenter blant tidligere elever ikke egnet til å gi representative svar på hvordan et gjennomsnitt av lærekandidater vurderer sin skolegang. De tidligere elevene sier alle at de ser annerledes på skolen nå, enn da de var elever. At det har gått bra, kan være med å farge den vurderinga. Det er mao. mulig at fire tidligere elever som ikke lyktes og fikk jobb gjennom LKO, ville gitt uttrykk for en mindre positiv vurdering av skolen.

6.2 I tråd med tidligere forskning

Sett under ett, er resultatene av denne undersøkelsen i tråd med hva tidligere forskning sier om temaet. Det relativt snevre fokuset på skoletilbudet til elever som søker ordinært arbeid gjennom LKO, er antagelig medvirkende til at noen faktorer får spesielt stor vekt i mine resultater.

Det jeg over kaller sosial kompetanse beskrives av alle informantene som det mest avgjørende – av de tidligere elevene på linje med faglig kompetanse. Det er en allmenn oppfattelse at dette er den kompetansen næringslivet i størst grad etterspør, noe som også blir bekreftet av mine informanter. At seks av åtte lærekandidater som strøyk på kompetanseprøven i Akershus likevel fikk jobb (Markussen, 2014a, s. 30) kan tyde på at kompetansen næringslivet i størst grad etterspør er arbeidsevne og -innsats. At sosial kompetanse er viktig for suksess er også i

tråd med de praktiske konsekvensene av teorier om situert læring (se pkt. 3.2). Mens læreplanene for de forskjellige programområdene ikke direkte berører denne typen kompetanse (f.eks. Udir, 2020b), sier formålsparagrafen i opplæringsloven bla.: "Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet (Opplæringslova, 1998 § 1-1)". Overordnet del av læreplanen tar denne formålsparagrafen som utgangspunkt, og utdyper disse temaene (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Også European Agencys undersøkelse, som jeg refererer over (se pkt. 3.8), oppgir at "Accounting for the development of social skills and well-being (European Agency, 2013b, s. 44, pkt. 7.5)" er en av suksessfaktorene de observerer i mange av studiebesøkene. Informantene beskriver det jeg tidligere oppsummerte som "modenhet" og "pålitelighet" som avgjørende deler av denne kompetansen, og særlig blir det å kunne "stå i arbeid" framhevet, både som en viktig ferdighet og som et fortrinn elevene fra skoleløp med mye praktisk undervisning har overfor andre elever. Det kan altså ut fra min undersøkelse synes som "å kunne stå i arbeid" er en viktig ferdighet å satse på for skoler som har elever som sikter mot ordinært arbeid via LKO.

6.3 Virkelighetsnær, praktisk undervisning og god tid

Ut fra mine data synes det å være tre trekk ved undervisninga som særlig bidrar til å tilrettelegge for at elevene skal utvikle den sosiale kompetansen de trenger. Det er jobb- eller virkelighetsnær undervisning, at lærerne framhever de kravene elevene vil møte i arbeidslivet og at elevene får nok tid til å forberede seg på overgangen til jobb. Igjen stemmer de to første av disse faktorene overens med teorier om situert læring. Også et sosiokulturelt læringssyn gir støtte for betydninga av virkelighetsnær undervisning (se pkt. 3.3), og likeledes Deweys pragmatisme (pkt. 3.4). "Offering vocational training [...] that involves real work with real customers/clients" er ifølge European Agency (2013b, s. 44, pkt. 7.11) en suksessfaktor og likeledes "focusing on hands-on/practical/life-like learning approaches [...], der fokuset er på "learning-through-doing/learning-on-the-job approaches [...]" (European Agency, 2013b, s. 43, pkt. 7.2). Også Rokkones (2017) finner at mye praktisk arbeid blir verdsatt av elever som sikter mot LKO.

Særlig lærerne understreker at det er viktig å kunne gi elevene mer tid enn de vanlige to årene for å bli forberedt til arbeidslivet, og flere uttrykker bekymring for et økende press mot å

begrense skolegangen for elevene til kun denne tida. Her har lærerne støtte hos European Agency, som finner flere eksempler på at "Changing the structure and duration of the VET programme if required (European Agency, 2013b, s. 46, pkt. 9.16)" er en suksessfaktor. Rokkones (2017) finner at fleksibilitet i alle ledd, inkludert muligheten for å avvike fra normert tid, var prosjektet "Den tredje veis" (et undervisningstilbud for elever som sikta mot LKO, se pkt. 3.9) viktigste suksesskriterium. Opplæringsloven sier at en elev med rett til spesialundervisning "har rett til vidaregåande opplæring i inntil to år ekstra når eleven treng det i forhold til opplæringsmåla for den enkelte (Opplæringslova, 1998, § 3-1)" – en rett som berører mange elever som sikter mot LKO, ettersom flere av dem mottar spesialundervisning i VGS.

Det er støtte i mine data for at praktisk undervisning fungerer godt for elever som søker jobb via LKO. Å utføre praktisk arbeid i skoletida er nødvendig (men ikke tilstrekkelig) for å kunne drive jobbnær undervisning. Det er her de tidligere elevene sier de både likte seg best, lærte mest og i størst grad opplevde å føle mestring. Lærerne er samstemte med elevene i disse vurderingene, og gir i tillegg uttrykk for at de bruker denne undervisningsformen til å tilrettelegge for hver enkelt. Det synes som praktisk undervisning er godt egnet til å finne passende vanskelige oppgaver og tilpasse graden av veiledning elevene får til å løse dem. I det hele virker den praktiske undervisninga å være en god arena for å tilegne seg alle de forskjellige typene kompetanse – både faglig og sosial – som synes særlig viktige for at elevene skal lykkes.

Dette handler ikke bare om kvalitet; god praktisk undervisning. Det handler også om kvantitet. Særlig for å tilegne seg den vesentlige kompetansen å kunne stå i arbeid er det avgjørende at elevene har mye praktisk undervisning. Og gitt at det er i den praktiske undervisninga elevene, ifølge mine data, lærer mest og best over et bredt spekter, er det rimelig å tro at mengden praktisk undervisning er viktig for alle de forskjellige formene for kompetanse de skal opparbeide.

6.4 Praxis-arena for teori

Et forhold som i noen grad kan svekke dette resultatet er, som jeg skriver over, at utvalget av tidligere elever er gjort på bakgrunn av at de har lyktes via LKO. Kanskje ville samtaler med tidligere elever som ikke lyktes vist at de fant den praktiske undervisninga kjedelig,

frustrerende el. Denne innvendinga støttes av at lærerne gir uttrykk for at det er vanskelig å tilrettelegge praktisk undervisning for de elevene som er lite motiverte. Samtidig er det liten grunn til å tro at mer teoretisk undervisning ville hjulpet, så dette handler antagelig mer om et godt tiltak som ikke fungerer like godt for alle.

En annen innvending mot den positive vurderinga av praktisk arbeid er at de tidligere elevene mottok nesten utelukkende slik undervisning – de hadde med andre ord lite alternativ undervisning å måle den opp mot. På den annen side hadde de allerede gått på skole i ti år, og fler av dem uttrykker nettopp overgangen fra teoretisk undervisning i grunnskolen til praktisk undervisning i VGS som noe positivt.

Til tross for noen innvendinger oppfatter jeg at mine resultater tilsier at praktisk undervisning kan være en viktig arena for utvikling av både faglig og sosial kompetanse, og personlig vekst og empowerment. Dette fordrer imidlertid, som nevnt over, både kvalitet og kvantitet.

Framveksten av kunnskapssamfunnet gir en sterk impuls til å innføre flere teoretiske elementer i undervisning på alle nivåer i skolen. Mine data tilsier at dette for elevgruppa jeg forholder meg til, ikke bør gå på bekostning av timetallet med praktisk undervisning. Dette er ikke en motstand mot teori. Lærerne jeg intervjuet gir uttrykk for at de ønsker og forsøker å gjennomføre teoriundervisning som en integrert del av den praktiske aktiviteten.

6.5 Refleksjon som del av praksis

Forskjellen i hvordan tidligere elever og lærere ser på mulighetene elevene får til å reflektere over det de gjør i den praktiske undervisninga utgjør det klart største avviket i vurderinger mellom de to gruppene jeg intervjuet. Det kan være flere årsaker til dette. Kan hende tenker elevene rett og slett ikke på det som refleksjon, når læreren f.eks. kommer bort og spør hva hen synes om arbeidet så langt, eller hvorfor hen har valgt en bestemt framgangsmåte. Litt tilsvarende kan det være lærerne overvurderer hvor mye refleksjon elevene får ut av seanser som oppsummering av dagen eller loggskriving. Det kan også hende at elevene husker best det de likte best – nemlig det praktiske arbeidet – og i mindre grad det de syntes var kjedelig.

I alle tilfelle synes mitt materiale å vise at det er rom for forbedring på dette punktet. Både lærere og tidligere elever uttrykker nemlig at slik refleksjon knyttet til praksis er viktig for læring. I dette blir de, som tidligere nevnt, støttet av pedagogisk teori (Hiim & Hippe, 2009; Haaland & Nilsen, 2013). Man kan si at refleksjonen åpner en dør for innlæring av yrkesteoritisk kunnskap. European Agency (2013b, s. 43, pkt. 7.2) finner at "focusing on

hands-on/practical/life-like learning approaches that also include theoretical/academic subjects" er en suksessfaktor i flere vellykkede VET-tilbud.

Hvordan undervisninga bør legges opp slik at elevene faktisk opplever mer refleksjon over praksis gir min undersøkelse ikke klare svar på. Lærerne understreker i varierende grad bruk av loggskrivning, noe som støttes av en del forskning (Eriksen, 2019; Garmannslund & Witsø, 2017). Videre framhever de veiledning ved oppgaveløsning og vurdering (både formativ og egenvurdering). Dette er veldokumenterte metoder som en rekke lærebøker i yrkespedagogikk framhever (f.eks. Hiim & Hippe, 2009; Haaland & Nilsen, 2013). Problemet er nettopp at lærerne altså rapporterer at de allerede bruker disse metodene, mens de tidligere elevene i liten grad gjør det samme. Unntaket her er veiledning og hjelp til oppgaveløsning, som de tidligere elevene rapporterer at var svært bra. Likevel knyttes dette ikke til refleksjon. Man kan lese en tendens i mitt materiale til at elevene kjenner igjen noen av de konkrete situasjonene der de reflekterte over arbeidet sitt, men ikke tenker på det som spesielt lærerik eller viktig aktivitet, men bare en del av arbeidet. Det er grunn til å tro at elevene ville lært mer av refleksjon dersom den ble gjort mer eksplisitt. At lærerne i større grad gir utfordringer som "Hva lærte du av dette?" heller enn bare å spørre om hvordan oppgava er løst og hvorfor, er en tenkelig del av veien til en forbedring.

6.6 Den viktige relasjonen til lærerne

Elevenes relasjon til lærerne sine framstår i mitt materiale som svært god. Igjen kan utvalget av vellykkede tidligere elever være med å påvirke dette. Kanskje ville en større undersøkelse, med et bredere utvalg tidligere elever som respondenter gitt et annet resultat. Det er likevel verdt å nevne at jeg stilte nøytrale spørsmål; "Hvordan var forholdet?". Jeg spurte ikke etter, eller anvendte noen av ordene eller uttrykkene som de tidligere elevene og lærerne bruker for å beskrive relasjonene; respekt, å bli sett, lyttet til, tatt på alvor ol.

Relasjonene mellom elever og lærere blir framstilt som svært viktige, spesielt for følelsen av trivsel, motivasjon og mestring, som er avgjørende for elevenes utvikling av empowerment. Både tidligere elever og lærere rapporterer også at de gode relasjonene styrker læringsutbyttet. At gode relasjoner til lærere styrker både trivsel, motivasjon og læring er vel kjent fra pedagogisk forskning (F.eks.: Drugli, 2012; Hattie, 2012; Urdan & Schoenfelder, 2006). Det finnes også forskning om dette spesielt for elever på videregående trinn (F.eks.:

Pomeroy, 1999), og for SEN-elever (Pérez-Salas et al., 2021). European Agency finner i flere av sine studiebesøk at hvordan ansatte forholder seg til elevene er en viktig faktor:

Maintaining an authentic atmosphere of commitment, caring and belonging that, together with positive attitudes, contribute to the creation of equal opportunities. Staff believe in learners' abilities and see opportunities rather than challenges. Their aim is to make all learners feel more confident and assertive in what they do. They empower the learners in order to raise their self-esteem and develop their personalities. (European Agency, 2013b, s. 43, pkt. 6.1)

Også Breilid og Dyrnes (2017, s. 15) finner i sin undersøkelse av faktorer som fremmer varig arbeidslivstilknytning gjennom LKO at "bestyrking gjennom støtte og anerkjennelse framstår [...] som en vesentlig faktor i arbeidet med å sikre godt innhold i skolen, samt gode overganger til varig arbeidslivstilknytning". Dyrnes viser som nevnt over hvor viktig "det gode møtet" med læreren kan være for å motivere elever i risikozonen til å fullføre sin videregående utdanning (Dyrnes, 2013). Rokkones (2017) finner at elever som søker mot LKO setter stor pris på gode relasjoner til lærerne.

Mens relasjonen til lærere altså er viktig for alle elever, kan intensiteten i utsagnene både fra tidligere elever og lærere tyde på at de er ekstra viktige for elevgruppa jeg konsentrerer meg om. En slik tolkning er konsistent med synet på spesialundervisning som en forsterket utgave av ordinær undervisning (Haug, 2015), for elever som har ekstra nytte av gode pedagogiske virkemidler og metoder. Det stemmer også overens med resultatene til Pérez-Salas et al. (2021, s. 1), som finner at "SEN students rate their relationships with teachers more highly and perceive more opportunities for school participation than their peers".

6.7 Kontakten med næringslivet

Et siste resultat fra materialet er viktigheten av at skolen har gode kontakter med næringslivet der elevene skal ut i arbeid. Både tidligere elever og lærere vurderer dette som helt avgjørende for at elevene i det hele tatt skal kunne tegne lærekontrakt. Det framstår også som viktig at elevene er i praksis før de tegner slik kontrakt. Dette er en god læringsarena, men tilsynelatende enda viktigere som et direkte springbrett til lærekontrakt. Ifølge min undersøkelse, bør altså elever som skal søke jobb gjennom LKO, få tilgang til praksisperioder i firmaer der det er mulig å søke lære plass, og kontakten med disse firmaene bør ivaretas av skolen. I tråd med mål om at elevene skal utvikle selvstendighet og modenhet, bør dette ikke

bety at elevene selv ikke er aktive i å søke utplassering og seinere lærekontrakt, men at de trenger skolens kontaktnett og støtte.

European Agency finner at en faktor for elevenes suksess er ansattes kontakt med lokale firma:

Staff maintaining contacts with companies for practical training and jobs. Staff build good relationships and networks with employers at local level for learners' practical training and finding employment after graduation. (European Agency, 2013b, s. 43, pkt. 6.5)

Også god oppfølging av elevene i overgangsfasen til fast arbeid finner European Agency at er en viktig faktor i flere av undervisningstilbudene de undersøkte:

Supporting learners and employers during the transition phase into the open labour market (European Agency, 2013b, s. 44, pkt. 7.9).

I tillegg er "having staff (e.g. job coaches, career counsellors, mentors) and resources permanently available throughout the transition and work (European Agency, 2013b, s. 41, pkt. 4.4)" en av deres såkalte aktive faktorer, som påvirker og er påvirket av mange andre (European Agency, 2013b).

Det er støtte i mine data for at skolen bør være en del av denne oppfølginga, og følgelig at skoleeiere som ikke setter av ressurser til dette bør begynne å gjøre det. Også Rokkones (2017) finner at både for å skaffe praksisplasser og seinere læreplasser, var skolens kontaktnett i næringslivet avgjørende, og at det var en fordel for trygghet og trivsel at skolen fulgte opp også i læretida.

6.8 Arbeidsinkludering

Materialet fra mitt prosjekt tyder på at undervisningstilbudene jeg har undersøkt i ganske stor grad benytter metoder for arbeidsinkludering, som de legges fram av Frøyland (2020). At elevene skal oppleve mestring ved å utføre praktisk arbeid, framheves av alle informantene som sentralt i undervisninga. Videre framstår det som viktig at dette praktiske arbeidet organiseres mest mulig likt arbeid på en vanlig arbeidsplass. Også arbeidspraksis i ordinære bedrifter benyttes i stor grad, både som en del av undervisninga, med de samme målsettingene om opplevelse av mestring og bygging av kompetanse som er typisk for arbeidsinkludering,

og som et ledd i å matche en mulig arbeidstager med en mulig arbeidsplass. Denne siste målsettinga for praksisperioder i skolene jeg undersøkte, er en del av å fylle den hjelperfunksjonen som Frøyland (2020) kaller muliggjørerrolla. Denne rolla handler nettopp om å kjenne både næringslivet og den som skal inn i en jobb, og hjelpe til å finne en god match. Det er belegg for å si at lærerne også fyller mye av det Frøyland (2020) kaller relasjonsbyggerrolla; tett oppfølging og veiledning ift. til hva som skal til for å mestre en jobb. Til en viss grad ligger det også i selve strukturen i LKO at skolen fyller mye av jobbutviklerrolla – å bidra til at arbeidsplassen tilpasser oppgavene til deltagerens muligheter (Frøyland, 2020) – i og med at skole, elev og arbeidsgiver blir enige om hvilke deler av læreplanen i yrket eleven har valgt som skal inngå i grunnkompetansen hen sikter mot. Lærerne i undervisningstilbudene i min undersøkelse synes å ha nettopp den typen inkluderingskompetanse for sine elever som Spjelkavik og Frøyland (2014) framholder som sentral for arbeidsinkludering; På den ene siden, kunnskap om elevenes støttebehov og tilpasset veiledning og på den andre siden hvordan arbeidsplasser i ordinære bedrifter kan benyttes for at disse elevene skal kunne få og utvikle seg i en jobb.

Der skolene jeg har undersøkt sin praksis avviker mest tydelig fra tankegangen bak arbeidsinkludering, er ved at de ikke følger prinsippet om tidlig plassering i praksis i en ordinær bedrift, og så støtte så lenge deltagerne trenger det for å mestre jobben; place-then-train (Frøyland, 2020). Tvert i mot kan elevene i disse skoletilbudene gå der i prinsippet opp til fire år, og de fleste går to år eller mer. Jeg vurderer likevel ikke dette som et brudd med metoder for arbeidsinkludering. For det første er skolegang hos Frøyland (2020) langt på vei sidestilt med å være i jobb. Sagt på en annen måte, beskriver han hvordan metodene for arbeidsinkludering også kan brukes for at deltagere skal mestre å gå på skole, for så å komme videre inn i arbeidslivet. Dette perspektivet passer godt med målsettingene og praksisen informantene både på elev- og lærersiden beskriver for skolegangen. Videre gjør skolene, som vi har sett, mye både for å få undervisninga til å ligne ordinært arbeid, og å bruke praksis i ordinære bedrifter som del av undervisninga. Vi kan si at skolene jeg har undersøkt kombinerer Frøylands (2020) losmodell; fortløpende, individuell oppfølging av ungdom i skole eller jobbpraksis, med modningsmodellen; oppfølging og arbeidstrening i skjermede tilbud over lang tid.

Et annet poeng det kan være verdt å merke seg er at et opplegg for arbeidsinkludering i mange tilfeller må drives av fler enn skolens ansatte. Det faller utenfor mitt prosjekt å vurdere hvorvidt de undervisningstilbudene jeg har undersøkt har et samarbeid med andre instanser som gjør det mulig å gjennomføre gode opplegg for arbeidsinkludering. Derimot synes mine

resultater å tyde på at disse undervisningstilbudene kan fylle rollen som en part i et slikt samarbeid.

Vi så over at jobbkonsulentene i Dyrnes og Strängs (2021, s. 12) undersøkelse mener at dagens skole ikke kan nyttiggjøre seg metoder for arbeidsinnkludering fordi "den pedagogiske virksomheten" står i veien for "forståelsen for verdien av elevenes kunnskap og evner". Mine funn støtter ikke dette synet. Tvert i mot ser det ut som undervisningstilbudene informantene har erfaring fra, bruker metoder for arbeidsinnkludering med gode resultater, nettopp fordi de tar utgangspunkt i "verdien av elevenes kunnskap og evner". Resultatene fra min studie tyder altså på at dette er mulig innenfor VGS, når det legges til rette for det. De sier derimot ingenting om hvor vanlig det er i yrkesopplæring på videregående nivå som helhet.

7 Konklusjon

Materialet jeg har samlet inn i dette prosjektet har jeg forsøkt å systematisere og tolke, for så å se resultatene jeg finner i lys av pedagogisk teori og tidligere forskning. Mitt mål har vært å avdekke viktige faktorer i undervisning på VGS som øker elevers muligheter til å få fast arbeid gjennom LKO. Valget av denne problemstillinga springer ut fra min egen praksis som lærer for elever som søker mot LKO, og er inspirert særlig av Dyrnes og Sträng (2021) og Breilid og Dyrnes (2017) tidligere forskning.

7.1 Viktige faktorer som kan styrke mulighetene for varig arbeid

Kort oppsummert finner jeg – i tråd med resultatene fra ovennevnte forskning (Breilid & Dyrnes, 2017; Dyrnes & Sträng, 2021) – at et empowermentperspektiv på hva som styrker elevenes sjanser til fast jobb gjennom LKO er fruktbart. Særlig elevenes sosiale kompetanse synes å være viktig for å få jobb. Stikkord her er modenhet og pålitelighet, og spesielt evnen til å "stå i arbeid". Over har jeg gjort rede for hvordan faktorer som styrker sosial og faglig kompetanse langt på vei synes å være sammenfallende. Ift. problemstillinga jeg formulerte for dette prosjektet – "Hvilke faktorer i praksisen i VGS kan bidra til at lærekandidater får varig tilknytning til arbeidslivet?" – finner jeg en rekke faktorer ved skolens virksomhet som framstår som viktige for å oppnå slik kompetanse og øke elevenes mulighet for å få fast jobb via LKO:

- jobb-/virkelighetsnær undervisning
- mye undervisning i form av praktisk arbeid
- god tilrettelegging for hver enkelt elev, herunder muligheten til utvidet tid
- tilstrekkelig mye og god veiledning i det praktiske arbeidet
- tilrettelegging for samarbeid mellom elever
- rom for refleksjon over arbeidet som utføres
- en god relasjon mellom elev og lærere
- skolen har et godt kontaktnett i næringslivet, med mulighet til arbeidspraksis i bedrifter der elevene seinere kan søke lære plass

Undervisning i form av praktisk arbeid, jobb-/virkelighetsnær undervisning og gode relasjoner til lærere framstår som særlig viktige faktorer.

7.2 Forskningsspørsmål

Jeg formulerte også to forskningsspørsmål til problemstillinga. Det første av disse var: "Hvordan forbereder VGS elever som sikter mot LKO i ordinære bedrifter på møtet med arbeidslivet?" Slik jeg leser mine funn, er det viktigste de undervisningstilbudene jeg har undersøkt gjør for å forberede elevene på arbeidslivet, å styrke deres sosiale kompetanse; særlig modenhet, pålitelighet og evnen til å stå i arbeid.

Det andre forskningsspørsmålet mitt var: "Hvordan benytter VGS metoder fra arbeidsinkludering i undervisning for elever som sikter mot LKO i ordinære bedrifter?" Mine resultater tyder på at slike metoder blir brukt i stor grad i de undervisningstilbudene jeg har undersøkt. At elevene skal oppleve mestring gjennom praktisk arbeid i fellesskap med andre, framheves som helt sentralt. Samtidig er det klart at skolen ikke alene kan fylle alle funksjonene for et opplegg for arbeidsinkludering, slik de blir forstått hos Frøyland (2020).

8 Sterke og svake sider ved oppgava

Jeg har flere steder på de foregående sidene kommet inn på styrker og svakheter ved metodene jeg har benyttet og resultatene dette har gitt i forskninga jeg omtaler. Jeg vil nå forsøke å oppsummere disse sterke og svake sidene.

8.1 Semistrukturerte intervjuer

Bruken av semistrukturerte intervjuer, kan gi rike, nyanserte beskrivelser av praksisene som undersøkes. På den andre siden kan man i liten grad godtgjøre at disse resultatene er overførbare til andre, lignende praksiser. Begge disse forholdene er tydelige i mitt prosjekt. Det er en begrensning at resultatene mine ikke er generaliserbare, men en styrke at de både er detaljerte og gir en bred framstilling av tilsynelatende nødvendig kompetanse, og faktorer som synes å styrke slik kompetanse.

8.2 Utvalget

Det er både styrker og svakheter ved utvalget av informanter. At jeg ikke har fler enn åtte intervjuobjekter er en begrensning. Et høyere antall hadde kunnet gi tilgang til andre perspektiver og erfaringer, og kanskje et annet bilde av hva som er viktig for at elever som sikter mot arbeid via LKO faktisk får jobb. Likeledes gir valget av tidligere elever som alle har lyktes i å få fast jobb en mulig begrensning i erfaringsbredden jeg fikk tilgang til. Tilsvarende kan det hende at å kun intervjuer informanter fra spesialiserte tilbud til elever som søker mot LKO er en begrensende faktor.

Begrunnelsen for relativt få intervjuobjekter handler om kapasitet. Jeg ville prioritere å ha god tid til å behandle informasjonen jeg fikk grundig. De to andre valgene jeg nevner er derimot begrunnet i at jeg antok at informanter som hadde lyktes via LKO, og som har erfaringer fra avdelinger som har spesialisert seg på undervisning av elever som søker mot LKO, ville ha erfaringer og synspunkter som var spesielt verdifulle for å svare på min problemstilling og mine forskningsspørsmål. Jeg antok altså at disse forholdene oppveier ensartetheten i erfaringene jeg fikk tilgang til, og således i sum er en styrke for prosjektet. Jeg fikk rett i at alle informantene jeg intervjuet ga meg mye interessant og verdifull informasjon. Uten at jeg kan vite hva slags erfaringer et annet utvalg ville gitt meg tilgang til, er det en styrke for prosjektet at de informantene jeg valgte ga meg et rikt materiale å analysere.

8.3 Forskning på egen praksis

Det at jeg har undersøkt egen praksis, og intervjuet informanter jeg i varierende grad kjenner personlig innebærer både fordeler og ulemper. På den ene siden kan min nærhet til feltet låse meg fast i min egen forforståelse. Informanter jeg kjenner kan ta andre hensyn enn de ville gjort til en fremmed forsker, slik at noe informasjon ikke kommer fram eller at de sier ting de tror jeg vil høre. Det at informantene jeg kjente og de jeg aldri hadde møtt før var såpass samstemte, tyder på at mitt personlige kjennskap i liten grad har påvirket den informasjonen jeg fikk. En styrke ved mitt nærhet til både feltet og noen av informantene er at det ga meg mulighet til å vurdere informasjonen jeg får også på bakgrunn av denne kjennskapen.

8.4 Helhet

Sett i ettertid, hadde det vært et alternativ å inkludere et eller flere spørsmål i undersøkelsen, om viktigheten av å se de forskjellige faktorene i undervisninga som del av én helhet, og hvordan et slikt opplegg bør forholde seg til individuell tilrettelegging. Det høres selvsagt ut at undervisningsopplegg bør være helhetlige, men det er sterke impulser både i skolesystemet generelt, med sin oppdeling i fag og enkelttimer, og i spesialundervisninga, med individuelle opplæringsplaner der alle skal sikte mot sitt høyeste mulige nivå, til å stykke opp og individualisere undervisningsoppleggene. Mitt inntrykk er at både tidligere elever og lærere ønsker ét gjennomtenkt, helhetlig opplegg som alle elevene deltar i, med individuell tilrettelegging innafor rammene av dette opplegget, noe som også er mer i tråd med måten arbeidslivet elevene skal ut i er organisert, enn en oppstykket, individualisert skolehverdag.

9 Avslutning

I denne oppgava har jeg forsøkt å finne ut hva den videregående skolen kan gjøre for at elever som vil bruke LKO som en vei inn i arbeidslivet, får fast jobb etter at læretida er over. LKO framstår i den forskninga som finnes om den, som en god ordning. Mange elever som har utfordringer med skole ser ut til å lykkes via LKO, og det er gode grunner til å tro den burde bli brukt av flere enn de som benytter den i dag. Samtidig er det rom for forbedring, slik at enda fler av de som benytter LKO lykkes. Dette forskningsprosjektet er ment å skulle bidra til slike forbedringer, og det er mitt ønske at lærere og andre som jobber i eller samarbeider med skolen om elever som søker mot LKO kan ha nytte av resultatene. Jeg håper også at dette prosjektet er med og bidrar til større bevissthet om LKO, slik at ordninga kan blir mer brukt, og slik at det blir forsket videre på både LKO og overgang fra skole til arbeidsliv generelt for SEN-elever.

9.1 Bidrag til ny kunnskap

I dette prosjektet fant jeg en rekke faktorer som til sammen synes å være viktige for at elevene oppnår den kompetansen de trenger for å lykkes i LKO. Viktigst framstår mye praktisk undervisning, mye undervisning der praksisen ligger nært en virkelig jobb og en god relasjon til lærerne. Dette ser ut til å fremme både sosial og faglig kompetanse hos elevene via en empowermentprosess. Dette kan være nyttig kunnskap for lærere og andre som jobber med elever som sikter mot LKO.

Mine funn er i all hovedsak i tråd med pedagogisk teori og tidligere forskning. Dette styrker sannsynligheten for at funnene er gyldige og relevante for andre praksiser. Samtidig står noen faktorer fram som spesielt viktige i mitt materiale. Dette kan henge sammen med fokuset for undersøkelsen. Jeg har sett på skolenes praksis ift. elever som søker jobb i ordinære bedrifter via LKO. Det finnes så vidt jeg vet ingen tidligere forskning med dette fokuset.¹⁷ At noen slike etablerte faktorer framstår som ekstra virksomme i mitt materiale, kan bidra til å gi retning til videre forskning.

¹⁷ Rokkones (2017) har også sett på skolenes praksis mot elever som søker ordinære jobber via LKO, men med fokus på samarbeidet mellom skole og bedrift.

9.2 Videre forskning

Det er som tidligere beskrevet, gjort lite forskning på LKO og hva som er viktig for at ordninga skal virke etter hensikten; som en vei til en yrkeskarriere for ungdom som ikke vil få formell yrkeskompetanse gjennom det ordinære utdanningssystemet. Flere områder peker seg ut som viktige å få mer kunnskap om.

Så vidt meg bekjent har ingen forsket på elever som følger ordinær undervisning i VGS, men sikter mot LKO som vei inn i arbeidslivet. Det trengs forskning som kan bidra til kunnskap skolene kan bruke for å lage gode tilbud til disse elevene.

Forskning rundt arbeidsinkludering tyder på at dette er en god ramme rundt helhetlige tilbud til utsatte ungdom (se pkt. 3.6 og 6.8). Det trengs forskning på skolens plass i et slikt tilbud til unge som søker mot LKO.

Relativt få bruker LKO som en vei inn i arbeidslivet, samtidig som det er store regionale forskjeller (se pkt. 2.1 og Markussen et al., 2018). Forskning på hvordan ordninga forvaltes av skoleeiere og rådgivningstjenesten ville vært nyttig for å få kunnskap om årsaken til disse forskjellene, og hvorvidt og evt. hvordan ordninga kan blir mer benyttet.

Den foreliggende studien inngår, som nevnt tidligere, i et forskningssamarbeid ift. LKO med to forskere fra Høgskolen i Østfold og en medstudent. Sammen vil vi videreføre funnene fra våre prosjekt og se på hvordan skole og arbeidsliv kan tilpasse seg hverandre og utvikle sine praksiser for å forberede elevene på framtidens arbeidsliv. Vi vil undersøke mulighetene for bruk av metoder for arbeidsinkludering i skolen og mulighetene LKO gir for elever som mottar spesialundervisning, både de som sikter mot arbeid i ordinære og VTA-bedrifter.

Litteratur

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Befring, E. (2012). Spesialpedagogikk: historisk framvekst, ansvarsoppgaver, forståelsesmåter og nye perspektiver. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5. utg. utg., s. 33-58). Cappelen Damm akademisk.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Breilid, N. & Dyrnes, E. M. (2017). Bestyrkende faktorer som fremmer en positiv overgang fra skole til varig arbeidslivstilknytning for elever i lære kandidat-ordningen. *Scandinavian Journal of Vocations in Development*.
- Bryman, A. (2016). *Social research methods* (5th ed. utg.). Oxford University Press.
- Brækhus, L. A. (2020). Få bruker suksess-ordningen mot frafall: Elevene er ikke interessert, ifølge fylkeskommuner. Hentet 02.08.2021., fra <https://frifagbevegelse.no/nyheter/fa-bruker-suksessordningen-mot-frafall-elevene-er-ikke-interessert-ifolge-fylkeskommuner-6.158.730450.ad8c22e6c3>
- Caspersen, J., Garvik, M. & Wendelborg, C. (2015). *Lærlingundersøkelsen 2014 : Analyser av variasjoner og sammenhenger Lærlingundersøkelsen 2014* (978-82-7570-418-2). NTNU.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Kappa Delta Pi/Touchstone.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev : avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Cappelen Damm høyskoleforl.
- Dyrnes, E. M. (2013). Det gode møtet som motivasjon til å fullføre. *Bedre skole*, (1), 65-68.
- Dyrnes, E. M. & Sträng, D. R. (2021). Arbeidsinnkludering som en vei til varig arbeidslivstilknytning og et verdig voksenliv: Hvordan metoder for arbeidsinnkludering kan brukes i opplæringen av lære kandidater. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 11(3), 1-21. <https://doi.org/https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.211131>
- Edwards, R. & Holland, J. (2013). *What is Qualitative Interviewing?* (1. utg.). London: Bloomsbury Publishing Plc. <https://doi.org/10.5040/9781472545244>
- Eriksen, K. (2019). *Yrkesteoretisk kompetanse ved bruk av logg i et praksisfellesskap: Vi har flyttet klasserommet ut på byggeplassen* [OsloMet - storbyuniversitetet. Institutt for yrkesfaglærerutdanning].
- European Agency. (2013a). *European Patterns of Successful Practice in Vocational Education and Training – Methodology Paper*. European A. f. S. N. a. I. Education.

- European Agency. (2013b). *European Patterns of Successful Practice in Vocational Education and Training – Participation of Learners with SEN/Disabilities in VET*. European Agency for Special Needs and Inclusive Education.
- European Agency. (2020). *About us*. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. https://www.european-agency.org/sites/default/files/Agency-Aboutus-Flyer-EN_3.pdf
- Florian, L. (2008). Special or inclusive education: future trends. *British journal of special education*, 35(4), 202-208. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2008.00402.x>
- Forskningsetikkloven. (2017). *Lov om organisering av forskningsetisk arbeid* (LOV-2017-04-28-23). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2017-04-28-23>
- Forskrift til opplæringslova. (FOR-2006-06-23-724). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/*
- Frønes, I. (2013). Oppvekst, livsløp og marginalisering i kunnskapssamfunnet. *Oppvekstrapporten 2013*.
- Frøseth, M. W. (2015). *Tre år etter videregående opplæring: Kartlegging av overgangen til videre utdanning og arbeidsliv blant personer som avsluttet videregående opplæring i Østfold våren 2003* (1504-1824-978-82-7218-602-8). NIFU.
- Frøyland, K. (2018). *Arbeidsinkludering av utsett ungdom : potensialet i bruk av ordinære arbeidsplassar i tråd med Supported employment* [OsloMet - storbyuniversitetet, Fakultet for samfunnsvitenskap, Institutt for sosialt arbeid og sosialpolitikk]. Oslo.
- Frøyland, K. (2020). *Arbeidsinkludering av utsett ungdom : i lys av Supported employment og kapabilitetstilnærminga* (1. utgåva. utg.). Fagbokforlaget.
- Garmannslund, P. E. & Witsø, H. (2017). Lærings- og arbeidsvaner hos lærlinger. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 7(1), 23-41. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.177123>
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Sage.
- Hammersley, M. (1992). *What's wrong with ethnography?* Routledge.
- Hammersley, M. (2013). *What is qualitative research?* Bloomsbury Academic.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: maximizing impact on learning*. Routledge.
- Haug, P. (2015). Spesialundervisning og ordinær opplæring. *Nordisk Tidsskrift for Pedagogikk og Kritikk*, 1(0), 1-14. <https://doi.org/10.17585/ntpk.v1.121>
- Hiim, H. & Hippe, E. (2009). *Undervisningsplanlegging for yrkesfaglærere*. Gyldendal akademisk.
- HiØ. (2018a). *Forskningsetiske retningslinjer til forskere ved HiØ*. HiØ. Hentet 13.02.2022 fra <https://www.hiof.no/for-ansatte/arbeidsstotte/forskningsstotte/regelverk-personvern%20og-etikk/forskningsetikk/forskningsetiske-krav-til-forskere-ved-hio/>

- HiØ. (2018b). *Institusjonelle retningslinjer for Høgskolen i Østfold*. HiØ. Hentet 13.02.2022 fra <https://www.hiof.no/for-ansatte/arbeidsstotte/forskningsstotte/regelverk-personvern%20og-etikk/forskningsetikk/institusjonelle-retningslinjer-for-hogskolen-i-ost/>
- HiØ. (2019). *Lagringssguide*. HiØ. Hentet 13.02.2022 fra <https://www.hiof.no/tjenester/it/lagring/guide/>
- Holmen, H. A. (2018, 26.11.2018). Naiv realisme. I *Store Norske Leksikon*. https://snl.no/naiv_realisme_-_filosofi
- Holmen, H. A. (2021, 27.12.2021). Epistemologi. I *Store Norske Leksikon*. <https://snl.no/epistemologi>
- Høst, H. (2011). *Disse ungdommene hadde nok ikke fullført. Evaluering av forsøk med praksisbrev. Delrapport 2*. NIFU.
- Haaland, G. & Nilsen, S. E. (2013). *Læring gjennom praksis : innhold og arbeidsmåter i yrkesopplæringen : en grunnbok i yrkesdidaktikk*. PEDLEX norsk skoleinformasjon.
- Illeris, K. (2006). *Læring*. Roskilde Universitetsforl.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1994-96). *Til deg som skal søke videregående opplæring* (1.–5. utg.). Gyldendal.
- Knoll, M. (2014). Laboratory School, University of Chicago. I D. C. Phillips (Red.), *Encyclopedia of Educational Theory and Philosophy*. Sage.
- Knoll, M. (2015). John Dewey as administrator: The inglorious end of the Laboratory School in Chicago. *Journal of curriculum studies*, 47(2), 203-252. <https://doi.org/10.1080/00220272.2014.936045>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Fastsett som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen/id2570003/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Lassen, L. M. (2012). Spesialpedagogisk rådgivning. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5. utg. utg., s. 170-187). Cappelen Damm akademisk.
- Lave, J. (1999). Læring, mesterlære, sosial praksis. I S. Kvale & K. Nielsen (Red.), *Mesterlære: læring som sosial praksis*. Ad Notam Gyldendal.
- LeCompte, M. D. & Goetz, J. P. (1982). Problems of Reliability and Validity in Ethnographic Research. *Review of Educational Research*, 52(1), 31-60. <https://doi.org/10.3102/00346543052001031>
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1986). But is it rigorous? trustworthiness and authenticity in naturalistic evaluation. *New Directions for Evaluation*, 1986(30), 73-84. <https://doi.org/10.1002/ev.223>

- Markussen, E. (2014a). *Jobb å få? Om overgang til arbeid for personer som har vært i løp mot planlagt grunnkompetanse i Akershus i årene 2009-2012*. NIFU.
- Markussen, E. (2014b). *Utdanning lønner seg Om kompetanse fra videregående og overgang til utdanning og arbeid ni år etter avsluttet grunnskole 2002*. NIFU.
- Markussen, E. (2019). *Karakterene fra tiende betyr (nesten) alt : Om gjennomføring, kompetanseoppnåelse og slutting i videregående opplæring gjennom fire år for unge som gikk ut av ungdomsskolen i Bergen våren 2014*. Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning NIFU.
- Markussen, E., Carlsten, T. C., Grøgaard, J. B. & Smedsrud, J. (2019). «... respekten for forskjelligheten ...» *En studie av spesialundervisning i videregående opplæring i Norge skoleåret 2018–2019*. NIFU.
- Markussen, E., Grøgaard, J. B. & Hjetland, H. N. (2018). «Jeg vet ikke hva alternativet skulle vært» *Evaluerings av lære kandidatordningen og av ordningen med tilskudd til opplæring av læringer, praksisbrevkandidater og lære kandidater med særskilte behov*. NIFU.
- Markussen, E., Prøitz, T. S., Evensen, M. & Høst, H. (2009). *Evaluerings av forsøk med praksisbrev : delrapport 1* (Bd. 32/2009). NIFU STEP.
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (4. utg. utg.). De nasjonale forskningsetiske komiteene.
<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Pérez-Salas, C. P., Parra, V., Sáez-Delgado, F. & Olivares, H. (2021). Influence of Teacher-Student Relationships and Special Educational Needs on Student Engagement and Disengagement: A Correlational study. *Frontiers in Psychology*, 12, 708157-708157.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.708157>
- Personopplysningsloven. (2018). *Lov om behandling av personopplysninger* (LOV-2018-06-15-38). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2018-06-15-38>
- Pettersen, M. (2021). *Trenden er brutt – flere unge utenfor i 2020*. SSB. Hentet 07.03.2022 fra <https://www.ssb.no/arbeid-og-lonn/sysselsetting/statistikk/tilknytning-til-arbeid-utdanning-og-velferdsordninger/artikler/trenden-er-brutt--flere-unge-utenfor-i-2020>
- Pomeroy, E. (1999). The Teacher-Student Relationship in Secondary School: Insights from excluded students. *British journal of sociology of education*, 20(4), 465-482.
<https://doi.org/10.1080/01425699995218>
- Reneflot, A. & Evensen, M. (2014). Unemployment and psychological distress among young adults in the Nordic countries: A review of the literature. *International Journal of Social Welfare*, 23(1), 3-15. <https://doi.org/10.1111/ijsw.12000>
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse : kvalitative metoder i samfunnsfag* (4. rev. utg. utg.). Universitetsforl.

- Riese, H. (2016). Å være lærer og forsker innenfor et kvalitativt design: Aksjonsforskning som en autoetnografisk praksis. I M. Ulvik, H. Riese & D. Roness (Red.), *Å forske på egen praksis : aksjonsforskning og andre tilnærminger til profesjonell utvikling i utdanningsfeltet*. Fagbokforl.
- Rokkones, K. (2017). "Den tredje vei": En studie av elevers opplevelse av å være lære kandidat.
- Schmid, E. (2021). *Balancing Standardisation and Individualisation: How Counties Develop Two-year Apprenticeships for Low-achieving Students in Upper Secondary VET in Norway*. Pathways in Vocational Education and Training and Lifelong Learning. Proceedings of the 4th Crossing Boundaries Conference in Vocational Education and Training, Muttentz and Bern online, 8. – 9. April, <https://zenodo.org/record/4600717#.YHXTtC2PTOQ>
- Schmid, E., Scharnhorst, U. & Kammermann, M. (2021). Developing Two-Year Apprenticeships in Norway and Switzerland. *Vocations and learning*, 14(1), 55-74. <https://doi.org/10.1007/s12186-020-09254-0>
- Skagen, K. (2021, 26.12.2022). John dewey. I *Store norske leksikon*. https://snl.no/John_Dewey
- Sletten, M. A., Hyggen, C. & Velferd, a. o. m. V. A. M. (2013). *Ungdom, frafall og marginalisering : temanotat* (9788212031937). Norges forskningsråd.
- Spjelkavik, Ø. (2016). *Arbeidsrettet brukeroppfølgning. «Place then train» i kvalifiseringsprogrammet i NAV?* Arbeidsforskningsinstituttet ved HiOA. A. v. HiOA.
- Spjelkavik, Ø. & Frøyland, K. (2014). *Inkluderingskompetanse : ordinært arbeid som mål og middel*. Gyldendal akademisk.
- SSB. (2021a, 14.06.2021). *Gjennomføring i videregående opplæring*. <https://www.ssb.no/utdanning/videregaende-utdanning/statistikk/gjennomforing-i-videregaende-opplaering>
- SSB. (2021b, 26.02.2021). *Videregående opplæring og annen videregående utdanning*. Hentet 21.07.2021 fra <https://www.ssb.no/utdanning/videregaende-utdanning/statistikk/videregaende-opplaering-og-annen-videregaende-utdanning>
- St. meld. nr. 22 (2006-2007). (2006). *-og ingen sto igjen : tidlig innsats for livslang læring*. Kunnskapsdepartementet. Departementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/a48dfbadb0bb492a8fb91de475b44c41/no/pdfs/stm200620070016000dddpdfs.pdf>
- Stigen, A., Tranøy, K. E. & Holmen, H. A. (2021, 27.12.2021). Erkjennelsesteori. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/erkjennelsesteori>
- Säljö, R. (2002). Læring, kunnskap og sosiokulturell utvikling: mennesket og dets redskaper. I I. Bråten (Red.), *Læring : i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv* (s. s. 31-57). Cappelen akademisk forl., cop. 2002.
- Tjora, A. H. (2020, 03.12.2020). Sosialkonstruktivisme. I *Store Norske Leksikon*. <https://snl.no/sosialkonstruktivisme>

Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utgave. utg.). Gyldendal.

Tjønneland, E. (2020, 17.07.2020). Generalisering. I *Store Norske Leksikon*.

<https://snl.no/generalisering>

Udir. (2017). *Praksisbrev* (2-2017) [Rundskriv]. Udir.

<https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Fag--og-yrkesopplaring/praksisbrev-udir-2-2017/>

Udir. (2020a). *Individuell vurdering* (2-2020). Udir.

<https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Vurdering/udir-2-2020-individuell-vurdering/>

Udir. (2020b). *Læreplan i vg1 bygg- og anleggsteknikk* (BAT01-03). Utdanningsdirektoratet.

Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/lk20/BAT01-03>

Udir. (2020c). Yrkesretting og relevans i fellesfagene. Hentet 21.08.2021, fra

<https://www.udir.no/utdanningslopet/videregaende-opplaring/yrkesretting-av-fellesfagene/>

Udir. (2021). *Statistikk for videregående – analysebrett*. Utdanningsdirektoratet. Hentet

23.11.2021 fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-videregaende-skole/analysebrett/?År=2017&UtdanningsprogramFilter=&FylkeFilter=&UtdanningstypeFilterC1=Yrkesfaglig&Eierform=Alle%20eierformer&Skole=>

Ungdata. (2019). *Elever på videregående skole i Asker kommune*. Ungdatasenteret.

https://www.ungdata.no/wp-content/uploads/reports/Viken_Asker_2019_Videregaende_Kommune_TidligereAsker.pdf

Urdan, T. & Schoenfelder, E. (2006). Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships, and competence beliefs. *Journal of school psychology*, 44(5), 331-349. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.04.003>

Utdanningsdirektoratet. (2015). *Lærekandidatordning*. Utdanningsdirektoratet. Hentet

19.02.2021 fra <https://www.udir.no/utdanningslopet/videregaende-opplaring/andre-varianter/larekandidatordning/>

Vygotskij, L. S., Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S. & Souberman, E. (1978). *Mind in society : the development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Hvilke er de viktigste faktorene i VGS for at lærekandidater får varig tilknytning til arbeidslivet?

Referansenummer

436680

Registrert

14.07.2021 av Simen Tutvedt - simen.tutvedt@hiof.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Østfold / Avdeling for lærerutdanning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Dan Roger Sträng, dan.r.strang@hiof.no, tlf: XXXXXXXXXX

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Simen Tutvedt, tutvedt@gmx.com, tlf: XXXXXXXXXX

Prosjektperiode

16.08.2021 - 20.05.2022

Status

18.08.2021 - Vurdert

Vurdering (1)

18.08.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 18.08.2021 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

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-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger, særlige kategorier av personopplysninger om helse frem til 20.05.2022.

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 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

For alminnelige og særlige kategorier av personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være de registrertes samtykke, jf. henholdsvis, personvernforordningen art. 6 nr. 1 a), og personvernforordningen art. 6 nr. 1 a) jf. art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

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 viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet.

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

Nettskjema er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må prosjektansvarlig følge interne retningslinjer/rådføre dere

med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Tore Andre Kjetland Fjeldsbø Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring – Versjon for tidligere elever

Vil du delta i forskningsprosjektet:

"Hvilke er de viktigste faktorene i VGS for at lærekandidater får varig tilknytning til arbeidslivet?"

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvilke faktorer i undervisninga på VGS som er de viktigste for at elever som sikter mot lærekandidatordninga, lykkes i arbeidslivet og får fast jobb. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg heter Simen Tutvedt, og studerer spesialpedagogikk. Denne undersøkelsen er en del av min masteroppgave. Jeg er også lærer i et undervisningstilbud på VGS der elevene sikter mot å bli lærekandidater i ordinære bedrifter. Det jeg ønsker å undersøke er hvilke faktorer i undervisninga på VGS lærere og tidligere elever mener er viktigst for at elever som vil bli lærekandidater lykkes – altså at de gjennomfører læretida og får jobb etterpå. Formålet er å finne ut noe om hva det er viktigst at skolene satser på, og hva de bør slutte med eller gjøre mindre av.

Å være deltager i prosjektet, innebærer for deg at vi møtes og snakker sammen en times tid om dette temaet. Du trenger ikke gjøre noe forberedelser til dette møtet.

Ansvarlig

Ansvarlig for prosjektet er Høgskolen i Østfold.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg vil ha med deg fordi du har fått jobb etter å ha gjennomført læretid som lærekandidat, og er tidligere elev i et undervisningstilbud hvor formålet er at elevene tegner kontrakt som lærekandidater i ordinære bedrifter. Jeg tror at dine erfaringer og tanker om skoletiden og hva som fungerte bra og dårlig er viktige for å kunne forbedre undervisninga i sånne tilbud. Du er valgt ut enten fordi jeg kjenner deg personlig og tror du har interessante tanker om temaet, eller fordi jeg har fått vite om deg av andre som jobber i VGS. Hvis jeg har hørt om deg fra andre, har vedkommende først snakket med deg, og fått tillatelse til at jeg kan ta kontakt.

Hva innebærer det for deg å delta?

For å få vite hva du tenker om temaet, vil jeg møte deg og snakke med deg i omlag en time. Det vil være et såkalt semistrukturert intervju, som betyr at jeg har noen forberedte spørsmål samtidig som du kan snakke fritt om temaet. Dersom du samtykker til å delta, kan vi komme inn på spørsmål knyttet til din psykososiale helse. Det er frivillig å dele slike opplysninger, men dersom du tillater det vil jeg inkludere dem i min analyse. Dersom du samtykker, vil jeg gjøre opptak av samtalen.

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. 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.

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. Jeg deltar i et forskningsprosjekt der min undersøkelse utgjør et av delprosjektene. I tillegg til meg, vil de andre deltagerne i prosjektet ha tilgang til opptakene av samtalen, og den transkriberte teksten (jeg vil høre gjennom og skrive ned hele samtalen). De tre andre deltagerne i prosjektet (som vil ha tilgang til materialet) er to ansatte og en medstudent ved Høgskolen i Østfold.

Opptaket av samtalen vil lagres i Universitet i Oslo sitt datainnsamlingsverktøy "Nettskjema". I den transkriberte teksten, vil jeg gi deg et annet navn, og ditt egentlige navn og kontaktopplysninger vil jeg lagre adskilt fra øvrige data.

Samtalen med deg og andre informanter vil danne hovedgrunnlaget for min masteroppgave, og en eventuell seinere forskningsartikkel. I disse tekstene vil jeg bruke sitater og opplysninger fra samtalen. I disse sitatene og opplysningene vil jeg fjerne informasjon som kan identifisere deg eller andre deltagere.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er mai 2022

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:
innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
å få rettet personopplysninger om deg,
å få slettet personopplysninger om deg, og
å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med: Høgskolen i Østfold, Avdeling for lærerutdanning v/ professor Dan Roger Sträng, dan.r.strang@hiof.no. Du kan også når som helst ta kontakt med meg: Simen Tutvedt, siment@hiof.no.

Høgskolen i Østfolds personvernombud er: Line Mostad Samuelsen, line.m.samuelsen@hiof.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) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Dan Roger Sträng
(Veileder)

Simen Tutvedt

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet "Hvilke er de viktigste faktorene i VGS for at lære kandidater får varig tilknytning til arbeidslivet?" og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i et forskningsintervju.
at samtalen blir tatt opp og behandlet som det framgår av informasjonsskrivet.

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

(Signert av prosjektdeltager, dato)

Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring – Versjon for lærere

Vil du delta i forskningsprosjektet:

"Hvilke er de viktigste faktorene i VGS for at lærekandidater får varig tilknytning til arbeidslivet?"

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvilke faktorer i undervisninga på VGS som er de viktigste for at elever som sikter mot lærekandidatordninga, lykkes i arbeidslivet og får fast jobb. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg heter Simen Tutvedt, og studerer spesialpedagogikk. Denne undersøkelsen er en del av min masteroppgave. Jeg er også lærer i et undervisningstilbud på VGS der elevene sikter mot å bli lærekandidater i ordinære bedrifter. Det jeg ønsker å undersøke er hvilke faktorer i undervisninga på VGS lærere og tidligere elever mener er viktigst for at elever som vil bli lærekandidater lykkes – altså at de gjennomfører læretida og får jobb etterpå. Formålet er å finne ut noe om hva det er viktigst at skolene satser på, og hva de bør slutte med eller gjøre mindre av.

Å være deltager i prosjektet, innebærer for deg at vi møtes og snakker sammen en times tid om dette temaet. Du trenger ikke gjøre noe forberedelser til dette møtet.

Ansvarlig

Ansvarlig for prosjektet er Høgskolen i Østfold.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg vil ha med deg fordi er lærer i et undervisningstilbud hvor formålet er at elevene tegner kontrakt som lærekandidater i ordinære bedrifter. Jeg tror at dine erfaringer og tanker om hva som fungerer bra og dårlig er viktige for å kunne forbedre undervisninga i sånne tilbud.

Du er valgt ut enten fordi jeg kjenner deg personlig og tror du har interessante tanker om temaet, eller fordi jeg har fått vite om deg av andre som jobber i VGS. Hvis jeg har hørt om deg fra andre, har vedkommende først snakket med deg, og fått tillatelse til at jeg kan ta kontakt.

Hva innebærer det for deg å delta?

For å få vite hva du tenker om temaet, vil jeg møte deg og snakke med deg i omlag en time. Det vil være et såkalt semistrukturert intervju, som betyr at jeg har noen forberedte spørsmål samtidig som du kan snakke fritt om temaet. Dersom du samtykker, vil jeg gjøre opptak av samtalen.

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. 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.

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. Jeg deltar i et forskningsprosjekt der min undersøkelse utgjør et av delprosjektene. I tillegg til meg, vil de andre deltagerne i prosjektet ha tilgang til opptakene av samtalen, og den transkriberte teksten (jeg vil høre gjennom og skrive ned hele samtalen). De tre andre deltagerne i prosjektet (som vil ha tilgang til materialet) er to ansatte og en medstudent ved Høgskolen i Østfold. Opptaket av samtalen vil lagres i Universitet i Oslo sitt datainnsamlingsverktøy "Nettskjema". I den transkriberte teksten, vil jeg gi deg et annet navn, og ditt egentlige navn og kontaktopplysninger vil jeg lagre adskilt fra øvrige data. Samtalen med deg og andre informanter vil danne hovedgrunnlaget for min masteroppgave, og en eventuell seinere forskningsartikkel. I disse tekstene vil jeg bruke sitater og opplysninger fra samtalen. I disse sitatene og opplysningene vil jeg fjerne informasjon som kan identifisere deg eller andre deltagere.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er mai 2022

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:
innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
å få rettet personopplysninger om deg,
å få slettet personopplysninger om deg, og
å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med: Høgskolen i Østfold, Avdeling for lærerutdanning v/ professor Dan Roger Sträng, dan.r.strang@hiof.no. Du kan også når som helst ta kontakt med meg: Simen Tutvedt, siment@hiof.no.

Høgskolen i Østfolds personvernombud er: Line Mostad Samuelsen, line.m.samuelsen@hiof.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) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Dan Roger Sträng
(Veileder)

Simen Tutvedt

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet "Hvilke er de viktigste faktorene i VGS for at lærekanidater får varig tilknytning til arbeidslivet?" og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- ☐ å delta i et forskningsintervju.
- ☐ at samtalen blir tatt opp og behandlet som det framgår av informasjonsskrivet.

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

(Signert av prosjektdeltager, dato)

Vedlegg 4: Intervjuguide

– Versjon for tidligere elever

Jeg vil snakke med deg om hvordan du opplevde undervisninga på VGS, og hva du nå synes om det skoletilbudet du fikk. Jeg kommer til å stille noen spørsmål. I tillegg til å svare på dem, vil jeg gjerne at du forteller om andre ting du kommer på. Det trenger ikke bare være ting du tror er spesielt viktige – for meg er all informasjon nyttig.

1. Generelt om hvordan skolen fungerte

- Hva likte du best på skolen?
- Hva lærte du mest av?
- Av det du lærte på skolen – hva har du mest bruk for på jobb?
- Av det du lærte på skolen – hva har du minst bruk for på jobb?
- Er det noe du tror var spesielt viktig på skolen for at du har lyktes som lærekandidat og nå har fast jobb?

2. Klassemiljø

- Hvordan var miljøet i klassen din?
- Hva var viktig for å være "med" i klassen?
 - Det faglige?
 - Å være en flink elev?
 - Å være god i det teoretiske?
 - Å være god i det praktiske?
 - Komme ut i praksis i bedrift?
 - Det sosiale?
 - Gaming, fotball, trening?
 - Være kul, morsom, spydig?
 - Utfordre lærerne?
- Var det noen elever du samarbeidet ekstra godt med?
 - Hvorfor?
 - Var det viktig for å lære det du trengte?
- Hadde du dårlig forhold til noen medelever?
 - Gjorde det det vanskelig å være på skolen?
 - Ødela det mye for undervisninga?

3. Relasjon til lærere

- Hvordan var forholdet ditt til lærerne?
- Hvilke lærere lærte du mest av?
 - Hvorfor?
- Hadde du dårlig forhold til noen av lærerne?
 - Gjorde det det vanskelig å være på skolen?
 - Ødela det mye for undervisninga?

- Hvor viktig mener du lærernes personlige egenskaper var for at undervisninga skulle bli bra?
- Hvor viktig mener du lærernes faglige kunnskaper var for at undervisninga skulle bli bra?

4. Innhold i undervisning

- Hva slags undervisning var det mest av?
 - Hva burde det vært mer av?
 - Hva burde det vært mindre av?
- Hvor mye lignet det å delta i undervisning på skolen på det å jobbe i en bedrift?
 - Hva gjorde lærerne for at undervisninga skulle være virkelighetsnær?
 - Hvor viktig var dette for å forberede deg på å komme ut i jobb?
- Hvor mye av det du trente på på skolen har du bruk for på jobb?
- For at du skulle lykkes som lære kandidat, og få fast jobb hva var viktigst at du lærte?
 - Det faglige eller det sosiale?
 - Faglig: yrkespraksis og -teori
 - Sosialt: pålitelighet, stå-på-vilje, samarbeid, toleranse, kommunikasjon
- Hvordan la lærerne opp til at du fikk reflektere over det du gjorde i praksis?
 - Oppsummering?
 - Loggskrivning?
- Hvordan ble du vurdert på skolen?
 - Hva ble vurdert?
 - Arbeid?
 - Læringsutbytte?
 - Vurderte du ditt eget arbeid og læringsutbytte?
 - Hvordan?

5. Individuell tilrettelegging

- Fikk du ofte oppgaver som du synes var for vanskelige?
 - Eller for lette?
- Fikk du hjelp når du trengte det?
- Klarte lærerne å tilpasse undervisninga til hver enkelt elev?
- Burde det vært færre elever i klassen?
 - Eller flere lærere?
 - Var det for mange elever /for få lærere til at de klarte å følge opp hver elev godt nok?
- Hva gjorde lærerne for å tilpasse undervisninga til deg?
 - Er det problemer du har som du synes skolen ikke klarte å hjelpe deg med?
 - Prøvde de?
 - Hadde de nok kunnskap om den typen problemer du hadde?
 - Hvor viktig tenker du tilrettelegging av undervisninga til deg var for at du skulle ha det bra på skolen?
 - Og lære det du trengte?
- Hvor lenge gikk du på skole?
 - Hva synes du om progresjonen på skolen?
 - Fikk du den tiden du trengte til å bli klar for jobb?

6. Kontakt med næringslivet

- Hvordan kom du i kontakt med firmaet der du var i lære?
- Hva slags kontakt hadde skolen med næringslivet?
- Tenkte du ofte på at du snart skulle ut i jobb mens du gikk på skolen?
- Hva sa lærerne om forskjellene på å være i jobb og gå på skole?
 - Snakka de mye om dette?
- Hvor viktig tror du det er for at elever skal komme ut i jobb at skolen har god kontakt med næringslivet?

7. Oppfølging etter skolen

- Har du fått oppfølging fra skolen etter at du begynte i lære?
 - Hva med opplæringskontor?
 - Samarbeider opplæringskontoret og skolen?
- Hvor viktig er oppfølging fra skolen i læretida?
 - Bør det være mer oppfølging?

8. Avslutning

- Når du ser tilbake på VGS, har du endret oppfatning av skolen i forhold til hva du tenkte mens du var elev?
- Hva tenker du nå er de viktigste faktorene i VGS for at du lyktes som lærekandidat og har fått fast jobb?

Vedlegg 5: Intervjuguide

– Versjon for lærere

Jeg vil snakke med deg om din praksis som lærer for elever som sikter mot LKO. Jeg er interessert i hva du tror er de viktigste faktorene for at disse elevene skal lykkes i arbeidslivet. Jeg kommer til å stille noen spørsmål. I tillegg til å svare på dem, vil jeg gjerne at du forteller om andre ting du kommer på. Det trenger ikke bare være ting du tror er spesielt viktige – for meg er all informasjon nyttig.

1. Generelt om hvordan undervisninga fungerer

- Du jobber med elever som sikter mot LKO. Hva liker du best med denne jobben?
- I undervisningstilbudet der du jobber – hva synes du fungerer best?
 - Dårligst?
- Hva tror du elevene får mest bruk for når de kommer i jobb?
- På hvilken måte påvirker det at elevene skal ut i jobb måten dere underviser?
 - På hvilken måte er undervisninga hos dere forskjellig fra ordinær undervisning i samme programområde?

2. Klassemiljø

- Hvordan jobber dere med klassemiljø?
- Hvordan er et godt klassemiljø?
 - Hva slags klassemiljø styrker elevenes læring?
 - Hva tror du klassemiljøet har å si for om elevene seinere lykkes i arbeidslivet?
- Er det ofte utenomfaglige forhold som dominerer relasjonene i klassene?
 - Hva betyr det for elevenes utvikling mot å bli yrkesutøvere?
- Hvordan jobber dere med konflikter mellom elever?
 - Ser dere dette arbeidet i lys av hva som forventes av arbeidstagere?

3. Relasjon, elev – lærer

- Hvordan jobber du/dere med å bygge relasjon til elevene?
- Hva tror du relasjonen elevene har til deg som lærer betyr for deres læringsutbytte?
 - trivsel?
- Hvor viktig mener du lærernes personlige egenskaper er for elevenes læringsutbytte?
- Hvor viktig mener du lærernes faglige kunnskaper er for elevenes læringsutbytte?

4. Innhold i undervisning

- Hva slags undervisning har dere mest av?
 - Hva burde det vært mer av?
 - Hva burde det vært mindre av?
- Hvor mye ligner det elevene gjør i undervisninga på å være i jobb i en bedrift?
 - Hva gjør dere for at undervisninga skal bli virkelighetsnær?
 - Hvor viktig er dette for å forberede elevene på å komme ut i jobb?
- For at elevene skal lykkes som lære kandidat, og få fast jobb hva er det viktigste de må lære?
 - Det faglige eller det sosiale?
 - Faglig: yrkespraksis og -teori
 - Sosialt: pålitelighet, samarbeid, toleranse, kommunikasjon
- Hvordan legger dere opp til at elevene får reflektere over det de gjør i praksis?

- Oppsummering?
- Loggskriving?
- Hvordan blir elevene vurdert?
 - Hva blir vurdert?
 - Arbeid?
 - Læringsutbytte?
 - Vurderer elevene sitt eget arbeid og læringsutbytte?
 - Hvordan?

5. Individuell tilrettelegging

- Hvordan tilrettelegger dere for hver enkelt elev?
 - Klarer dere å gi hver elev oppgaver som er passe vanskelige og utfordrende?
 - Klarer dere å gi elevene den veiledninga de trenger?
- Hva synes du om elevtall og lærertetthet der du jobber?
- Hvor lenge følger elevene vanligvis undervisningstilbudet der du jobber?
 - Hvis det varierer – hvorfor?
 - Hvor viktig er det å kunne variere tiden hver elev tilbys i skole?
 - Får elevene den tiden de trenger på skolen for å bli klare til å gå over i jobb?
- Hvor ofte føler du at du kommer til kort med å tilrettelegge for en/flere elever?
 - Hva skal til for å klare det oftere/bedre?
 - tid?
 - kunnskap/erfaring?
- Hvordan tror du disse forholdene spiller inn på hvor godt elevene lykkes i arbeidslivet?
- Hvor lenge kan elevene dine gå på skole?
 - Hva synes du om progresjonen på skolen?
 - Hvor fleksibelt er systemet på din skole ift. å gi elevene tid utover to år?
 - Får elevene den tiden de trenger til å bli klar for jobb?

6. Kontakt med næringslivet

- Hva slags kontakt har skolen med næringslivet?
- Hvordan introduserer dere elevene til næringslivet?
 - næringslivet til elevene?
- Legger dere vekt på å forklare forskjellene på å gå på skole og være i jobb?
 - Hva sier dere om dette?
- Hvor viktig tror du det er for at elever skal komme ut i jobb at skolen har god kontakt med næringslivet?

7. Oppfølging etter skolen

- Følger dere opp elever etter at de har blitt lærekandidater?
 - Samarbeider dere med opplæringskontor om dette?
- Hvor viktig er oppfølging fra skolen i læretida?
 - Bør det være mer oppfølging?

8. Avslutning

- Har tankene dine om hva som er viktigst at elevene lærer forandret seg i løpet av tiden du har vært lærer?
 - Hvordan?
 - Hvorfor?

Vedlegg 6: Kodetabell; beskrivelse og relevans

Dette er lista med temaer jeg fant fram til gjennom analysen sortert i rekkefølgen de blir framlagt i kap. 5 "Resultater" (med unntak for utliggerne).

Koder	Beskrivelse	Relevans
Relasjonen til skolen	Alle de tidligere elevene understreket hvor fornøyde de var med skolegang.	Forskningsspørsmål 2
Modenhet	Samlebetegnelse for en type sosial kompetanse som alle informantene mente var viktig. Brukes av en tidligere elev om hva som trengs for å bli klar til arbeidslivet.	Forskningsspørsmål 1
Pålitelighet	Samlebetegnelse for en type sosial kompetanse som alle informantene mente var viktig. Spørsmål i intervjuene om hva som var viktigst; faglig dyktighet eller pålitelighet.	Forskningsspørsmål 1
Stå i arbeid	Samlebetegnelse for en type sosial kompetanse nært knytta til pålitelighet. Formuleringa kommer fra informantene; alle lærerne brukte uoppfordret uttrykket "stå i arbeid".	Forskningsspørsmål 1
Jobbnær undervisning	Betegnelse for en faktor som er viktig, særlig for å opparbeide sosial kompetanse. Formuleringa kom jeg fram til i arbeidet med teoridelen av oppgava. Etterspurt i intervjuene. Alle informantene understreker viktigheten av faktoren.	Forskningsspørsmål 1 Forskningsspørsmål 2
Lærere framhever krav til arbeidstager	Betegnelse for en faktor som er viktig, særlig for å opparbeide sosial kompetanse. Formuleringa kom jeg fram til i arbeidet med teoridelen av oppgava. Alle informantene understreker viktigheten av faktoren.	Forskningsspørsmål 1
Fleksibilitet i elevenes gjennomføringstid	Betegnelse for en faktor som er viktig, særlig for å opparbeide sosial kompetanse. Alle informantene mener slik fleksibilitet er viktig for noen elever. Lærerne er alle bekymret for at denne fleksibiliteten skal innskrenkes.	Forskningsspørsmål 1
Praktisk undervisning	Betegnelse for en faktor som er viktig, særlig for å opparbeide faglig kompetanse. Alle informantene brukte begrepet praktisk/praksis på spørsmål om hva slags undervisning det var mest av, og alle var samstemte om at dette var en avgjørende faktor.	Forskningsspørsmål 1 Forskningsspørsmål 2
Samarbeid	Betegnelse for en faktor som er viktig, særlig for å opparbeide faglig kompetanse. Spørsmål i intervjuene om samarbeid mellom elever.	Forskningsspørsmål 1 Forskningsspørsmål 2
Tilpassede oppgaver og veiledning	Samlebetegnelse for faktorer som er viktige, særlig for å opparbeide faglig kompetanse. Jeg etterspurte faktorene i intervjuene. Alle informantene framhever på forskjellige måter viktigheten av individuelt tilpassede oppgaver og veiledning.	Forskningsspørsmål 2
Refleksjon og vurdering	Samlebetegnelse for faktorer som er viktige, særlig for å opparbeide faglig kompetanse. Jeg etterspurte faktorene i intervjuene. Alle informantene var enige om viktigheten av refleksjon, men det var stor uenighet mellom lærere og tidligere elever om praksis.	Forskningsspørsmål 1
Mestring og motivasjon	Faktorer som bidrar til læring og fører til personlig vekst hos elevene. Begrepene stammer fra arbeid med teoridelen av oppgava, og intervjuer; Flere av informantene, både tidligere elever og lærere bruker begrepene, og alle framhever viktigheten av mestring.	Forskningsspørsmål 2
Relasjon til lærerne	Faktorer som påvirker læring og i særlig grad personlig vekst hos elevene. Jeg etterspurte faktoren i intervjuene. Alle informantene framhever at det er en viktig faktor. Særlig de tidligere elevene understreker viktigheten for dem personlig.	Forskningsspørsmål 2
Skolen har kontaktnett i næringslivet	Faktor som muliggjør praksisperioder og inngåelse av lærekontrakt for elevene. Jeg etterspurte faktoren i intervjuene. Alle informantene framhever at denne faktorene er avgjørende for at elevene skal kunne få lærekontrakt.	Forskningsspørsmål 2

Utplassering i praksisperioder	Praksisperioder er både læringsarena for elevene sin egen rett, og viktig springbrett for å få lærekontrakt. Jeg etterspurte faktoren i intervjuene. Alle informantene framhever begge forhold som svært viktige.	Forskningsspørsmål 1 Forskningsspørsmål 2
Oppfølging fra skolen i læretid	Faktor som er med på å styrke lærekandidatene i læretida. Jeg etterspurte faktoren i intervjuene. Alle informantene fra skoler med en slik ordning framhever den som viktig. Lærerne på skole uten slik ordning ønsker å innføre den.	Forskningsspørsmål 1 Forskningsspørsmål 2
Utliggere		
Flere lærere	Et tema jeg etterspør i intervjuene. Kun en informant (tidligere elev) mener det var behov for fler lærere.	
Dårlig forhold til medelever	Et tema jeg etterspør i intervjuene. Kun en tidligere elev mener dette ødela for undervisning.	
Manglende tilrettelegging	Et tema jeg etterspør i intervjuene. Kun en informant (tidligere elev) kommer med eksempler på manglende individuell tilrettelegging.	

Vedlegg 7: Oversikt over koder fra analysen

Dette er lista med temaer jeg fant fram til gjennom analysen. Fargekodene brukte jeg til å markere i transkripsjonene hvor de forskjellige temaene var representert. Tallene til venstre markerer hvilke koder som hører under hvilke temaer. Jeg lagde et dokument for hver kode av den relevante teksten fra hvert av intervjuene.

Temaer

- 0 Relasjonen til skolen – fornøyde elever
- 1 Sosial kompetanse – forberedelse til arbeidsliv
- 2 Faglig kompetanse – ped./did.
- 3 Empowerment
- 4 Kontakt med næringsliv – oppfølging i læretid
- 5 Utliggere

Koder

- 1 **Mørke rød** = modenhet
- 0 **Rød** = fornøyd med skolen
- 4 **Lys Grønn** = oppfølging i læretid
- 1 **Grønn** = pålitelighet
- 1 **Lyseblå** = jobb-/virkelighetsnær undervisning
- 2 **Lilla** = praktisk undervisning
- 1 **Blå** = stå i arbeid over tid
- 2 **Rosa** = samarbeid
- 3 **Grønn** = mestring og motivasjon
- 2 **Lyseblå** = tilpassede oppgaver, veiledning
- 1 **Grå** = fleksibilitet i gjennomføringstid
- 4 **Lys grå** = skolens kontakt med næringslivet
- 3 **Turkis** = relasjon til lærere
- 2 **Mørk grønn** = refleksjon og vurdering
- 1 **Lilla** = lærere framhever krav til arbeidstagere
- 4 **Mørk rød** = praksis/utplassering
- 5 **Gult** = flere lærere
- 5 **Rødt** = dårlig forhold til medelever
- 5 **Mørk gul** = manglende tilrettelegging