

FORORD

Med fagutdanning som sykepleier og etter hvert erfaringer som faglærer på helse- og oppvekstfag i videregående skole, har jeg gjennom årene utviklet en interesse og et engasjement for den praktisk delen av yrkesopplæringen. Steigenmodellen kom som en «gavepakke» da jeg som masterstudent skulle velge tema og problemstilling for min masteroppgave. Jeg fikk mulighet til i å fordype meg i samarbeidet skole – bedrift, med elevenes erfaringer og opplevelser som utgangspunkt. Det som har vært viktig for meg er å få frem hvilke muligheter og hvilke utfordringer som ligger i denne alternative opplæringsmodellen innenfor yrkesfag.

Det har vært en lærerik og til tider slitsom reise inn i nye erfaringer, nye opplevelser og ikke minst nye kunnskaper i et spennende felt.

For å oppnå et sluttprodukt i form av en masteroppgave har jeg vært avhengig av samarbeid og samhandling med mange dyktige personer.

Sverre Henriksen vil jeg takke for raus deling av sine kunnskaper og erfaringer med gjennomføringen av Steigenmodellen. Til informantene: elever/lærlinger, representanter for bedriftene og fagkoordinator vil jeg si følgende: Takk for tilliten, takk for deling av erfaringer, opplevelser og tid!

Med god støtte og oppmuntring fra mine to døtre og min mann er gjennomføringen av mitt masterstudie nå en realitet. Takker dere for at dere hadde tro på prosjektet mitt, og for forståelse og trøstende ord når det har vært nødvendig.

Til mine kollegaer Anniken og Ingrid: dere har gitt meg uvurderlig hjelp i det avsluttende arbeidet med redigering. En stor takk sendes til dere!

Sist, men ikke minst vil jeg takke min veileder ved NTNU Klara Lillevik Rokkones for god faglig veiledning, konstruktive tilbakemeldinger og oppmuntringer underveis i mitt arbeid med masteroppgaven.

Eventuelle feil og mangler som måtte forekomme vil jeg imidlertid ta æren for selv!

Hamarøy, mai 2016

Astrid Margrethe Aasebøstøl

SAMMENDRAG

Temaet yrkesopplæring som distriktpolitikk ble aktualisert skoleåret 2013/14 i Steigen kommune. Nordland Fylkeskommune besluttet å utvikle LOSA-modellen, en alternativ videregående opplæring i yrkesfag. Steigen næringsforum i samarbeid med Steigen kommune og Knut Hamsun videregående skole mobiliserte da for å vise at det var grunnlag for å beholde yrkesopplæring gjennom en ny alternativ modell: Steigenmodellen, et prøveprosjekt over 4 år igangsatt høsten 2014 med 10 elever.

I denne masteroppgaven har jeg valgt å undersøke problemstillingen: «*Hvordan kan Steigenmodellen gi mulighet for lokal yrkesopplæring for ungdommer i distriktet?*». I prosessen har jeg støttet meg til forskningsspørsmål som blant annet belyser bakgrunnen for at ungdommene søkte tilbudet. Videre ble det viktig å få frem elevene/lærlingene sine erfaringer og opplevelser av læring i veksling mellom skole og bedrift som opplæringsarenaer. Innsikt i utvikling av yrkesidentitet i en bedriftskultur, og ansvar for egen læring andre fokusområder. For å få frem bedriftene og fagkoordinator sine stemmer ble refleksjoner rundt samarbeid og ansvar viktig å belyse. Oppsummerende ble alle informantene utfordret på refleksjon rundt erfaringene fra Steigenmodellen, og om de kan overføres til tilsvarende distriktsskoler i videregående opplæring.

Først og fremst er fokus rettet mot elevene/lærlingene og deres opplevelser og erfaringer med Steigenmodellen. Målsettingen er å undersøke om modellen er et reelt alternativ til ordinær yrkesopplæring og om den appellerer til ungdommene i distriktet.

Den teoretiske forankringen er basert på et sosiokulturelt læringsperspektiv, erfaringslæring og identitetsutvikling.

Det er gjennomført en hermeneutisk fenomenologisk tilnærming til problemstillingen. Metoden som er benyttet for å få frem empiri i denne masteroppgaven er kvalitativ tilnærming gjennom samtaleintervju. Hovedtyngden av informanter er elever/lærlinger, men bedrifter og skole er representert. Det ble gjennomført i alt 11 individuelle intervju. Utvalg av informanter ble gjort ut fra 2 kriterier: 1) aktiv deltager (elev/lærling) eller 2) aktiv aktør (skole/bedrift eller andre direkte involverte) for å komme i betraktning som informant

Gjennom koding og kategorisering av datamaterialet kom det frem fem hovedkategorier: *læring, ansvar, samarbeid, identitet og utfordringer*. Resultatene som utpekte seg med

utgangspunkt i kategoriene er: På aktuelle tidspunkt i prosjektet så gir Steigenmodellen ungdom i distrikt mulighet for lokal yrkesopplæring. Men for å gi et fullverdige løp i videregående opplæring må det gjennomføres noen justeringen, blant annet innenfor fellesfagene.

Med noen justeringer, kan erfaringen fra Steigenmodellen, slik de fremkommer på aktuelle tidspunkt i prosjektet, overføres til tilsvarende distriktsskoler i videregående opplæring og gir mulighet for yrkesopplæring for ungdom i distrikt.

ABSTRACT

Vocational training as regional policy became a topical issue in Steigen during the school year 2013/2014. Nordland Fylkeskommunes decision to terminate the alternative model for vocational training, LOSA, incited a cooperation between Steigen næringsforum, Steigen kommune and Knut Hamsun videregående skole. Together they aimed to prove that there were grounds for maintaining the vocational training in a new alternative model, a four years long pilot project called Steigenmodellen. In the fall of 2014, 10 students enrolled.

Through individual research interviews, this master's thesis explores the research question: "*How may Steigenmodellen offer vocational training for youths in rural areas?*" Several sub questions were asked to establish the underlying reasons why these youths applied for the model. Moreover, it was essential to give insight into the students/ apprentices' experience of learning in the combined learning arenas: school and workplace. Other focus areas were how the students/apprentices developed a vocational identity in their work as trainees, and how they related to self-directed learning. To bring light to the responsibility of the school and local businesses, it was pivotal to research reflections and experiences related to cooperation and adjustment. Finally, the interview challenged the informants to reflect on their general experiences with Steigenmodellen, and on whether these experiences were comparable to similar upper secondary schools in other rural areas.

The study focuses on the students/apprentices and their experience with this model. It further aims to reveal whether the model may offer a real alternative to traditional vocational training, and whether the model appeals to the youth of our district.

The theoretical basis of the study is a socio-cultural learning perspective, experimental learning and identity development.

To elicit data for this study, I have chosen a qualitative approach through 11 individual research interviews. The majority of the informants are students/apprentices, whereas some informants belong to local businesses and the school. The participants were selected based on two criteria: 1) active participant (student/apprentice) or 2) active agent (school/business or other who were directly involved in the model). Through careful coding and categorising of the data, five main categories were selected: *learning, responsibility, cooperation, identity and challenges*. The result of the study shows that at the time of this research,

Steigenmodellen offers the youth of our district the possibility of locally situated vocational training.

Certain adjustments are nevertheless required in order to ensure that the students/apprentices gain university and college admissions certification for upper secondary school. In particular this relates to the core subjects. Through these adjustments, it will be possible for other upper secondary schools in rural areas to use the experience Steigenmodellen provides so far. This may offer youth in rural areas vocational training closer to home.

Innholdsfortegnelse

FORORD	1
SAMMENDRAG	3
ABSTRACT	5
1 Innledning	11
1.1 Reformen i skolen	11
1.2 Bakgrunn for valg av tema og egen forforståelse	13
1.3 Dagens situasjon.....	14
1.4 Yrkesopplæring og distriktspolitikk	14
1.5 Organisering av undersøkelsen - avgrensning.....	15
1.6 Problemstilling.....	16
1.6.1 Forskningsspørsmål	16
1.7 Målet med min forskning	17
1.8 Oppgavens oppbygging	17
2 Alternative opplæringsmodeller og forskning på feltet	19
2.1 Styringsdokumenter	19
2.2 LOSA-modellen.....	21
2.3 Vekslingsmodellen.....	23
2.4 Steigenmodellen.....	24
2.5 Tidligere forskning.....	25
2.5.1 Oppsummering.....	26
3 Teori	29
3.1 Pedagogiske grunnsyn - generelle betraktninger.....	29
3.1.1 Vekstmodellen.....	29
3.1.2 Mester-lærling-modellen	30
3.2 Sosiokulturelt læringsperspektiv	30
3.3 Erfaringslæring	32
3.4 Identitetsdannelse.....	33
3.4.1 Wenger og identitet	34
3.5 Læringsmiljø- Kultur	35
3.6 Organisasjonskultur, fysiske strukturer og identitetsutvikling.....	36
3.7 Yrkeskompetanse	38
3.8 Respekt for elevenes drømmer om utdanning og muligheter	39
3.9 Lærings syn i Steigenmodellen	41
3.10 Oppsummering av teori.....	42

4	Metode – design	45
4.1	Kvalitativ metode og forskerrollen	45
4.2	Hermeneutisk fenomenologisk tilnærming til problemstillingen	46
4.3	Generelt om kvalitative studier	47
4.4	Samtaleintervju	47
4.4.1	Semistrukturert samtaleintervju	48
4.4.2	Kritiske betraktninger til metode- design.....	48
4.5	Utvalg	49
4.5.1	Kritiske betraktninger utvalg	50
4.6	Forskningsprosessen	50
5	Utprøving/aksjonering	53
5.1	Utforming av intervjuguide	53
5.1.1	Intervjuguide Elever/Lærlinger.....	53
5.1.2	Intervjuguide Bedrifter/Fagkoordinator.....	54
5.1.3	Pre – intervju	55
5.2	Rekruttering av informanter	55
5.2.1	Gjennomføring av intervju	56
5.3	Etiske betraktninger	57
6	Presentasjon, analyse og fortolkning av data	59
6.1	Transkribering.....	59
6.2	Fenomenologisk fortolkning.....	59
6.2.1	Koding og kategorisering.....	60
6.3	Presentasjon av resultater	60
6.4	Fortolkning av empiri	61
6.4.1	Læring (Tabell 3).....	61
6.4.2	Ansvar (Tabell 4).....	63
6.4.3	Samarbeid (Tabell 5).....	63
6.4.4	Identitet (Tabell 6).....	64
6.4.5	Utfordringer (Tabell 7).....	65
7	Drøfting	69
7.1	Læring i Steigenmodellen.....	69
7.2	Ansvar i Steigenmodellen.....	73
7.3	Samarbeid i Steigenmodellen.....	76
7.4	Identitet i Steigenmodellen.....	81
7.5	Utfordringer i Steigenmodellen.....	84

8	Oppsummering.....	87
8.1	Oppsummering av funn i undersøkelsen	87
8.2	Forskningsspørsmål <-> Funn i undersøkelsen	88
8.2.1	Årsak til å søke Steigenmodellen(F1)	88
8.2.2	Arbeid med læreplanmål og den praktiske opplæringen(F2)	89
8.2.3	Yrkesinnhold og læring i bedrift (F3)	89
8.2.4	Utvikling av gryende yrkesidentitet i en bedriftskultur (F4)	89
8.2.5	Ansvar for grunnleggende yrkesopplæring ivaretatt i bedrift (F5)	90
8.2.6	Kan erfaringene fra Steigenmodellen overføres til tilsvarende distrikts skoler i videregående opplæring? (F6)	90
8.3	Begrensinger, kritikk og feilkilder.....	90
8.4	Validitet og reliabilitet.....	92
8.4.1	Alternative design.....	93
9	Avslutning	95
9.1	Oppgavens målsetting.....	95
9.2	Steigenmodellen og distriktpolitikk	96
9.3	Veien videre.....	97
9.3.1	Forhold som bør undersøkes videre	97
9.4	Avsluttende kommentar	98
	Litteraturliste.....	99
	VEDLEGG	
	Vedlegg 1 Tabell 3-7	103
	Vedlegg 2 Søknad om forskning innenfor egen organisasjon	107
	Vedlegg 3 Svar på søknad forskning innenfor egen organisasjon.....	109
	Vedlegg 4 Invitasjon til deltagelse i forskningsprosjekt m/samtykkeskjema.....	111
	Vedlegg 5 Tillatelse fra NSD	115
	FIGURER	
	Figur 1. LOSA-modellen	22
	Figur 2. STEIGENMODELLEN	24
	Figur 3. YRKESKOMPETANSE	42

TABELLER

Tabell 1	Intervjuguide Elever/Lærlinger	53
Tabell 2	Intervjuguide Bedrifter/Fagkoordinator	54
Tabell 3	Læring	103
Tabell 4	Ansvar	104
Tabell 5	Samarbeid	105
Tabell 6	Identitet	105
Tabell 7	Utfordringer	106

1 Innledning

Innføring av Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2006) og Reform-94 har satt sitt preg på innhold og organisering av fag- og yrkesopplæringen i Norge. Samtidig har begge reformene stilt krav til et tettere samarbeid mellom skole og bedrift for å kunne gjennomføre et opplæringsløp frem mot fagbrev.

Som yrkesfaglærer på helse- og oppvekstfag (HO) og tidligere helse- og sosialfag har jeg fulgt utviklingen og de endringer som reformene har medført. Jeg har gjennom årene utviklet et engasjement og en interesse for hvordan vi best kan tilrettelegge for at teori og praksis kan gå «hånd i hånd» i yrkesopplæringen. Dette innebærer også et engasjement og en interesse for hvordan skole og bedrifter kan samarbeide om fag- og yrkesopplæring. Steigenmodellen er eksempel på et slikt samarbeidsprosjekt og er utgangspunkt for min masteroppgave. Jeg ønsker i min forskning å få et bedre innblikk i hvordan Steigenmodellen er organisert og bli bedre kjent med innholdet, samt få innsikt i erfaringer elever, skole og bedrift har med modellen.

Videre i innledningskapitlet vil jeg gi en utdypende beskrivelse for valg av tema, samt presentere problemstilling og forskningsspørsmål. Til slutt beskriver jeg innholdet i de ulike kapitlene. Jeg velger å starte med en kort omtale av skolereformene som har kommet i løpet av de siste 20 årene, da de har påvirket tilbudene og organiseringen av videregående opplæring. De har påvirket distriktspolitikken i mitt område, og gitt føringer for elevenes valg inn i videregående opplæring.

1.1 Reformen i skolen

Etter Reform -94 har det skjedd flere endringer i videregående opplæring. Først kom L-97 den såkalte grunnskolereformen, som både medførte endringer i læreplanene samt sto for innføringen av den 10-årig grunnskole.

Reform 97 må ses i sammenheng med reformene innen videregående opplæring (Reform 94) og i høyskolesektoren. Reformene i utdanningssystemet skal sikre kvalitet i opplæringen og bidra til god sammenheng i barn og unges læring og utvikling (Regjeringen Brundtland III, 1996).

I 2006 kom Kunnskapsløftet: «Læreplanverket for Kunnskapsløftet i grunnskolen og i videregående opplæring danner fundamentet for opplæringen i skole og bedrift» (Utdanningsdirektoratet 2006). Det medførte igjen endringer av styringsdokumenter, forskrifter og læreplaner på de ulike fagområdene både i barne- og ungdomskolen, og ikke minst i yrkesopplæringen på videregående skole.

Kunnskapsløftet i 2006 (Utdanningsdirektoratet, 2006) innførte et yrkesopplæringstilbud etter 2 + 2 modellen innenfor de fleste fagområdene. I et ordinært opplæringsløp er elevene 2 år på skole. I faget prosjekt til fordypning gjennomfører elevene 168 timer første året, hvor de får prøve ut ulike yrkesutdanninger innenfor det programområdet de har valgt. Andre skoleår velger elevene en konkret yrkesutdanning innenfor fagområdet og antall timer økes til 253. Elevene har da utplassering i bedrifter som har relevant fagkompetanse for opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2011). De 2 siste årene i utdanningsløpet er ungdommene tilknyttet bedrifter som lærlinger, og lokale/regionale opplæringskontor har ansvar for å følge opp lærlingene. En fagprøve med fagbrev er avslutning på den videregående opplæringen

Frafall i videregående opplæring har vært, og er fortsatt fokus og tema for politisk arbeid nasjonalt, fylkeskommunalt og på lokalnivå i de enkelte kommuner. St.meld. 20 På *rett vei* (Kunnskapsdepartementet, 2012-2013) la føringer i forhold til hvordan samarbeidet mellom partene i arbeidslivet og kunnskapsdepartementet kunne utformes. Dette resulterte i den såkalte «Samfunnskontrakten» (Utdanningsdirektoratet, 2016). Det overordnede målet i Samfunnskontrakten (ibid.) var at myndighetene og partene i arbeidslivet gjennom en gjensidig forpliktelse forankret fagopplæringen i alle relevante bransjer og sektorer, og skaffet lærekontrakter til alle elever som ønsket det. Kunnskapsdepartementet og arbeidsgiver- og arbeidstakerorganisasjonene underskrev kontrakten våren 2012.

For å best mulig tilpasse seg arbeidslivets behov og etterspørsel er endringer av innhold i fagopplæringene nærmest blitt årvisse hendelser. I yrkesfagopplæringen har det nylig vært gjennomført en høringsrunde for endring i forskrift for faget prosjekt-til-fordypning, og ny forskrift er klar for innføring fra høsten 2016. Parallelt med tilpasninger i de eksisterende fagområdene innenfor ordinær yrkesopplæring, har det ved noen mindre videregående skoler i distrikter vært tilrettelagt for, og utprøvd alternative opplæringstilbud. Fokus i denne masteroppgaven vil være et alternativt tilbud i yrkesopplæring.

1.2 Bakgrunn for valg av tema og egen forforståelse

Fra begynnelsen av 2000-tallet og frem til 2007 jobbet jeg som lærer på hjelpepleierutdanningen i videregående skole. Skolen hadde da et tett samarbeid med flere institusjoner og avdelinger innenfor helse- og sosialomsorgen i forhold til utplassering/praksisopplæring for hjelpepleierelevne. Samarbeidspartnerne var spredd i flere kommuner og over et ganske stort geografisk område. Jeg jobbet også en kort periode som veileder/koordinator innenfor LOSA-modellen (en alternativ opplæringsmodell i videregående skole som jeg presenterer nærmere i kapittel 2). En av oppgavene var å ha nær kontakt og samarbeid med bedrifter og arbeidsliv i forhold til elevenes fagopplæring i bedrift. Da jeg kom tilbake til videregående skole, etter 4 år i annet arbeid, fikk jeg som ansvarlig pedagog skoleåret 2011/12 min første erfaring med faget prosjekt til fordypning på HO Vg1. De påfølgende skoleår har jeg utvidet mitt erfaringsgrunnlag med Vg1 elever og jeg har også de siste 3 årene hatt ansvaret for Vg2 Helsefagarbeiderfaget i prosjekt til fordypning. I perioden 2011-2016 har jeg gjort meg noen erfaringer og tanker om hvordan samarbeidet mellom bedrift og skole fungerer i dag, sammenlignet med mine erfaringer fra før Kunnskapsløftet-06 (Utdanningsdirektoratet, 2006).

Med bakgrunn i min yrkeserfaring og interesse for praktisk opplæring, bestemte jeg meg som masterstudent tidlig for å fordype meg i samarbeid skole – bedrift og de muligheter og de utfordringer som ligger i alternative opplæringsmodeller innenfor yrkesfagopplæringen.

Etter reform-94 har det i distriktene, spesielt på mindre videregående skoler, vært behov for, og også vært gjennomført alternative opplæringsmodeller innenfor yrkesopplæringen. Det er mange årsaker til at Utkantskoleprosjektet (Stavem, 2009-03-24) og LOSA- modellen (Altermark, 2012) ble innført som alternative opplæringsmodeller. Det er også mange årsaker til at dagens ordinære opplæringsmodell, 2+2, ikke treffer alle som ønsker å ta en yrkesutdanning på videregående nivå. Jeg vil ikke gå dypere inn på årsakssammenhenger i denne oppgaven, men et eksempel kan være at elevene ikke ønsker eller vegrer seg mot å reise hjemmefra for å fullføre videregående opplæring innenfor et fagområde. Som en alternativ mulighet for 15-16- åringen i vårt distrikt, ble Steigenmodellen lansert høsten 2014. Steigenmodellen er en alternativ opplæringsmodell innenfor yrkesopplæring, igangsatt ved Knut Hamsun videregående skole i Nordland høsten 2014. Modellen er et prøveprosjekt som går over 4 år. Steigenmodellen presenteres mer utfyllende i kapittel 2.

1.3 Dagens situasjon

Jeg jobber i dag ved Knut Hamsun videregående skole, en distriktsskole med tilbud om videregående opplæring til ungdom i primært 3 kommuner: Hamarøy, Tysfjord og Steigen. Geografisk strekker området seg over et areal på 3500,8 km² og har et befolkningsgrunnlag på 6431 innbyggere (Statistisk sentralbyrå, 2016). Felles betegnelse på området er Nord-Salten. Hovedskolen ligger på studiested Oppeid i Hamarøy, i tillegg er det et studiested i Leinesfjord som ligger i Steigen. Studiested Oppeid har følgende ordinære tilbud: Vg1 helse- og oppvekstfag og byggfag, Vg2 helsefagarbeider og tømrer, 3-årig studiespesialisering og 3-årig idrettsfag - friluftsliv m/studiespesialisering. I Steigen tilbyr skolen: Vg1 studiespesialisering og Steigenmodellen som et prøveprosjekt innenfor yrkesopplæring.

Periodevis har det innenfor yrkesopplæringsprogrammene ved Knut Hamsun videregående skole vært tilbudt differensiert undervisning i sammenslåtte klasser både på Vg1- og på Vg2 nivå.

1.4 Yrkesopplæring og distriktspolitikk

Temaet «*Yrkesopplæring som distriktspolitikk*» aktualiserte seg i Nord-Salten-området skoleåret 2013/14. Mange år med synkende folketall, lave fødselstall og «flukt» av ungdommer til videregående skoler i omkringliggende byer, har redusert rekrutteringsgrunnlaget for søkning til Knut Hamsun videregående skole.

Skolen har i flere år levd med overhengende fare for nedlegging av et eller flere tilbud. Opplæringstilbudet i Steigen har vært spesielt sårbart i forhold til trussel om nedlegging. Nordland Fylkeskommunen vedtok høsten 2013 nedleggelse av eksisterende yrkesopplæringstilbud gjennom LOSA-modellen, både ved hovedskolen i Hamarøy og ved skolen i Steigen fra og med skoleåret 2014/15.

I løpet av mine år som lærer på yrkesfaglig studieretning innenfor helse- og oppvekstfag, har jeg erfart hvor små marginene er når det er spørsmål om et utdanningstilbud skal bestå eller legges ned. På grunn av lave fødselstall er elevgrunnlaget er begrenset. Næringslivet i området består av få og små bedrifter, og har en begrenset kapasitet for å ta imot elever i faget prosjekt til fordypning både på Vg1- og Vg2 nivå. Offentlige tjenesteområder som skole og helse har også en begrenset kapasitet for opplæring.

«Yrkesopplæring som distriktspolitikk» ble meget relevant for Steigen kommune da avgjørelsen om nedlegging av LOSA- tilbudet ble effektivt. Grunnlaget for å opprettholde stillinger tilknyttet skolen ville bli helt marginalisert når LOSA ble nedlagt, og tilbudet om Vg1 studiespesialisering ble med det også truet. Endringene ville få store konsekvenser for ungdommene i Steigen. Det ville frata dem muligheten for å starte på videregående opplæring og samtidig få bo hjemme ett år ekstra etter gjennomført ungdomsskole. Når dette ble sett i sammenheng med generell frafallsproblematikk i videregående opplæring, Steigen kommunes behov for rekruttering av fagarbeider for å opprettholde eksisterende arbeidsplasser, kommunens ønske om å forhindre økt fraflytting samt næringslivets behov for utvikling og rekruttering, samlet hele befolkningen, den videregående skolen og næringslivet i kommunen seg til idemyldring og dugnad.

Initiativet til en ny alternativ modell for yrkesfagopplæring ble til i et samarbeid mellom næringsliv, kommunen, daværende avdelingsleder for studiested i Steigen og daværende rektor på Knut Hamsun skolen. De utviklet sammen en modell hvor elevene er både lærlinger og elever fra dag en.

1.5 Organisering av undersøkelsen - avgrensning

Ved å la elevene/lærlingene få utdype sine erfaringer med opplæringsmodellen etter en prosjekttid på 1,5 år ønsker jeg å fokusere på hvordan opplærings situasjonen fremstår for dem, og hvordan de opplever sin læring og sitt ansvar. Ved å få frem elevenes/lærlingenes opplevelser har jeg mulighet til å undersøke om- og hvordan Steigenmodellen påvirker elevenes/lærlingenes dannelse/utdannelse inn mot en yrkesidentitet. Jeg ønsker å få innsikt i hvorvidt forskjeller og likheter i bedriftskulturene kan prege og påvirke elevenes/lærlingenes møte med faget. Er det generaliserbare erfaringer?

Skolens ansvar i Steigenmodellen er å gi tilbud om nødvendig videregående opplæring i fellesfag for yrkesutdanningene. Videre har skolen ansatt en veileder som skal fungere som et bindeledd mellom skole/bedrift/opplæringskontor. Jeg mener det er interessant å se på hvordan skolen tilrettelegger fellesfagene og yrkesretting av fellesfagene med et mangfold på 10 ulike yrkesopplæringsprogram i kull 2014/15. Det vil også være av interesse å se på innholdet i veilederfunksjonen og hvordan den fungerer i samarbeid med lokale bedrifter og regionale opplæringskontor.

Med bakgrunn i det som fremkommer av elevenes/lærlingenes erfaringer med prosjektet, må jeg avgjøre om det er relevant for dette masterprosjektet å få inn de ulike bedriftenes stemmer. Relevante undringer kan være: Hvordan har bedriften prioritert oppfølgingen av en 16/17 år gammel elev/læring uten arbeidserfaring i bedriften? Er ansvaret for opplæring lagt på en arbeidstager eller er det et delt ansvar – og hvordan fungerer det? Hvordan har deltagelse og planlegging av produksjon i bedriften vært tilrettelagt for eleven? Hvordan har samarbeidet mellom skole, bedrift og opplæringskontor fungert?

1.6 Problemstilling

«Hvordan kan Steigenmodellen gi mulighet for lokal yrkesopplæring for ungdommer i distriktet?»

Problemstillingen gir meg en retning på hva jeg vil undersøke. Jeg vil gjennomføre en hermeneutisk fenomenologisk tilnærming til problemstillingen ved bruk av kvalitative intervjuer. Når det gjelder metode fremhever Repstad (2007, s. 81) at det er problemstillingen i seg selv som viser hvem det kan være aktuelt å intervjuer. Repstad (2007, s. 31) anbefaler å benytte arbeidshypoteser gjennom hele arbeidet. Jeg velger derav å utlede noen forskningsspørsmål som kan ligge til grunn for utforming av design og valg av metode i min masteroppgave.

Arbeidshypoteser kan være avklarende for å konkretisere og klargjøre problemstillingen.

1.6.1 Forskningsspørsmål

- 1: Hvorfor søke Steigenmodellen?
- 2: Hvordan opplever eleven/lærlingen det å arbeide med læreplanmål i sammenheng med den praktiske opplæringen i bedrift?
- 3: Hvordan blir yrkesinnhold og læring knyttet sammen i bedriften?
- 4: Opplever eleven/lærlingene utvikling av gryende yrkesidentitet i en bedriftskultur?
- 5: Hvordan blir ansvaret for grunnleggende yrkesopplæring ivaretatt i bedriftene?
- 6: Kan erfaringene fra Steigenmodellen overføres til tilsvarende distrikts skoler i videregående opplæring?

1.7 Målet med min forskning

Målet er å få svar på om Steigen-modellen er et alternativ til ordinær yrkesopplæring i distriktet i forhold til valgmuligheter, relevant innhold og organisering. Videre ønsker jeg å få svar på om dette er et tilbud som appellerer til ungdommene i distriktskommunene i Nord-Salten. Hva ville et eventuelt alternativ være for den gruppen ungdom som har valgt Steigenmodellen som opplæringsløp?

1.8 Oppgavens oppbygging

Oppgaven er inndelt i ni kapitler. I innledningen, kapittel 1, presenterer jeg min bakgrunn og min interesse for en alternativ opplæringsmodell. Videre blir dagens tilbudsstruktur ved Knut Hamsun videregående skole presentert. Jeg beskriver hvordan jeg gjennom oppgavens tema kom frem til problemstillingen og målsettingen med oppgaven.

I kapittel 2 starter jeg med å presentere noen av styringsdokumentene før jeg gir en kort presentasjon av LOSA-modellen og fremhever hvordan den skilte seg ut fra ordinær yrkesopplæring. Videre presenterer jeg Vekslingsmodellen, som også er et pågående prøveprosjekt, for å synliggjøre forskjellen fra Steigenmodellen. Deretter introduserer og illustrerer jeg Steigenmodellen, hvordan denne er oppbygd per dags dato. Til slutt presenteres litt av forskningen som foreligger på feltet alternative modeller i videregående yrkesopplæring.

I Kapittel 3 presenterer jeg kunnskapsgrunnet og aktuell teori som er utgangspunkt for oppgaven. Videre beskriver jeg den teoretiske tilnærmingen til læring, kunnskapsbygging og dannelse. Hensikten er å få frem mangfoldet og kompleksiteten av utvikling en elev/lærling gjennomgår i videregående opplæring. Min oppfatning er at et mangfold av tilnærminger til en og samme problemstilling, gir meg økt bevissthet i forhold til hvordan jeg som pedagog kan forstå og tolke de funn jeg gjør i denne oppgaven.

Kapittel 4 beskriver den metodiske oppbygging av oppgaven og gjør rede for den metoden som er valgt i denne oppgaven. I dette kapittelet presenterer jeg undersøkelsens utvalg og gjør noen kritiske betraktninger både i forhold til metode og utvalg.

I kapittel 5 presenterer jeg utformingen av intervjuguidene og gjennomføringen av intervjuene, samt gjør noen etiske betraktninger tilknyttet gjennomføringen.

Kapittel 6 er dedikert fremgangsmåte for datareduksjon, presentasjon av resultater gjennom tabeller og analyse. Avslutningsvis blir min fortolkning av funnene presentert punktvis med utgangspunkt i tabellene som viser kategoriseringen av funn.

Kapittel 7 er drøftingsdelen i oppgaven. Jeg trekker her inn teori og kunnskapsgrunnlag fra kapittel 2 og 3 og ser dette i sammenheng med problemstillingen, resultatene i kapittel 6 og oppgavens målsetting.

I kapittel 8 settes forskningsspørsmålene og funn i undersøkelsen inn i en sammenheng.

Avslutning i kapittel 9 retter fokus mot utfordringene og veien videre for Steigenmodellen.

2 Alternative opplæringsmodeller og forskning på feltet

Opplæringen i den norske skole er forankret i Opplæringsloven (Kunnskapsdepartementet, 1998) som gjennom regler og forskrifter, læreplaner og veiledere gir føringer for hvordan skolen skal organiseres og hva som forventes av læringsutbytte gjennom læreplanmål og kompetansemål på de ulike nivåene. Først i dette kapitlet gir jeg en kort presentasjon av noen av styringsdokumentene. Deretter gir jeg en kort beskrivelse av den alternative LOSA-modellen og det pågående prosjektet med Vekslingsmodellen, før jeg presenterer Steigenmodellen. Avslutningsvis i kapitlet kommer jeg inn på noen eksempler på forskning innenfor feltet alternativ opplæring i videregående skole. Hensikten er å sette Steigenmodellen inn i en større sammenheng, og å si noen om bakgrunnen for at modellen har utviklet seg slik som den presenteres her og gjennomføres i dag. Intensjonen er å synliggjøre noe av kompleksiteten ved yrkesopplæring i videregående skole og ikke minst å gi en økt forståelse for ulike sammenhenger. Målgruppen er lærere som jobber i videregående skole, bedrifter som samarbeidspartnere i opplæringen, karriereveiledere (elevenes rådgivere både på ungdomskolen og i videregående skole) og andre med interesse for alternative opplæringsmodeller.

2.1 Styringsdokumenter

Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2006) gjelder for grunnskole og videregående opplæring. Kunnskapsløftet er fundamentet for opplæringen og består av en generell del som omfatter nøkkelkompetanse og mål for å integrere eleven i samfunn og arbeidsliv. Videre består det av læreplaner for fag, Prinsipp for opplæring (ibid.) som sammenfatter og utdyper forutsetningene i opplæringsloven og forskriftene, fag- og timefordeling og tilbudsstruktur.

Opplæringen av elever i LOSA-modellen og i det pågående prosjektet med Vekslingsmodellen, er på lik linje med ordinær yrkesopplæring i videregående skole forankret i opplæringslovens forskrifter¹ og elevene ble og blir vurdert etter de fastsatte kompetansemålene i Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2006). Dette gjelder også for elever/lærlinger i Steigenmodellen.

¹ <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

I opplæringsloven² § 1-3. *Tilpassa opplæring og tidleg innsats* står det at «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten». Denne tilpasningen blir vidare utdypet i prinsipp for opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2006) hvor det nevnes og oppsummeres gjennom «Læringsplakaten» hvordan skole og lærebedrift skal tilrettelegge, stimulere, fremme og sikre utdanning og danning til elev, lærling og lære kandidat. Med andre ord gis det gjennom lovgivningen muligheter for å tilpasse opplæringen ut fra de forutsetninger som er tilstede i det enkelte lokalmiljø eller på den enkelte skole.

I Stortingsmelding nr. 20 *På rett vei* står det følgende;

Fylkeskommunen skal dimensjonere, planlegge og bygge ut videregående opplæringstilbud med hensyn til blant annet nasjonale mål, elevenes valg og det behovet samfunnet har for kompetansene fra videregående opplæring. Strukturen i videregående opplæring skal bidra til å opprettholde et desentralisert opplæringstilbud, slik at flest mulig ungdommer får et utdanningstilbud på eller i nærheten av hjemstedet. Et desentralisert opplæringstilbud er også viktig med tanke på næringsliv og tjenesteyting i hele landet (Kunnskapsdepartementet, 2012-2013, s. 106).

Dette legger føringer for at skoleeier både har en forpliktelse til å inngå samarbeid med næringslivet og til å ta distriktspolitiske hensyn i sin planlegging av videregående opplæring. Samtidig, mener jeg, åpner det opp for å se muligheter og alternative måter å gjennomføre og organisere opplæringen på.

I forbindelsene med introduksjonen av faget prosjekt til fordypning i yrkesfaglig opplæring ble det presisert i veilederen (Utdanningsdirektoratet, 2011, s.5) at læreplan i faget åpner for lokal tilpassing av tilbudene til elevene både på Vg1- og på Vg2 nivå.

Prosjekt til fordypning som ble innført i Kunnskapsløftet, utgjør en vesentlig del av fag- og yrkesopplæringen. Det er to klare målsettinger med faget: For det første skal faget gi elevene en opplevelse av at opplæringen er relevant for hans/hennes framtidige yrkesutøvelse, og dermed gi den enkelte bedre motivasjon for gjennomføring. For det andre skal faget gi regionalt og lokalt næringsliv mulighet til å definere innholdet i opplæringen i tråd med lokale kompetansebehov. Skolene har fått et fag som gir unike muligheter til å etablere og videreutvikle samarbeid med andre skoler og med lokalt arbeidsliv (Utdanningsdirektoratet, Prosjekt til fordypning 2011).

Elevene skal ha mulighet til å gjøre reelle valg, samtidig som det må tas hensyn til muligheter og forutsetninger den enkelte skole har. Interesse, behov og fleksibilitet i opplæringen er fundamentene i faget. Det er rom for- og legges opp til lokale tilpasninger for faget.

² https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1

Gjennomføringen av prosjekt til fordypning legger til rette for et nært samarbeid mellom videregående skoler og det lokale arbeidslivet.

Fra 1. august 2016 kommer det en ny revidert utgave (Utdanningsdirektoratet, 2016) av forskrift til faget prosjekt til fordypning (ny betegnelse er YFF, yrkesfaglig fordypning), som i enda større grad legger vekt på et etablert samarbeid mellom skole og lokalt arbeidsliv. Det viser at yrkesopplæring som fagområde er i en dynamisk utvikling. Det vektlegges at samarbeid når det gjelder opplæringen mellom ulike institusjoner er vesentlig for å utvikle og utdanne den arbeidskraft og den fagkompetanse som etterspørres til enhver tid.

I prinsipp for opplæring konkretiseres det videre:

Tilpassa opplæring innanfor fellesskapet er eit grunnleggjande element i fellesskolen. Opplæringa skal leggjast til rette slik at elevane skal kunne gi noko til fellesskapet og også kunne oppleve gleda ved å mestre og å nå måla sine (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 6).

Elevene har rett til tilpasset opplæring. Elevene skal på bakgrunn av sine forkunnskaper og forforståelser, interesser og talenter gis lik rett til opplæring i videregående skole. Mangfoldet elevene representerer skal også gjenspeiles i mangfoldet av utfordringer de møter i opplæringen. Hensikten er at alle skal ha like muligheter til å utvikle seg, til å mestre og til å nå sine mål.

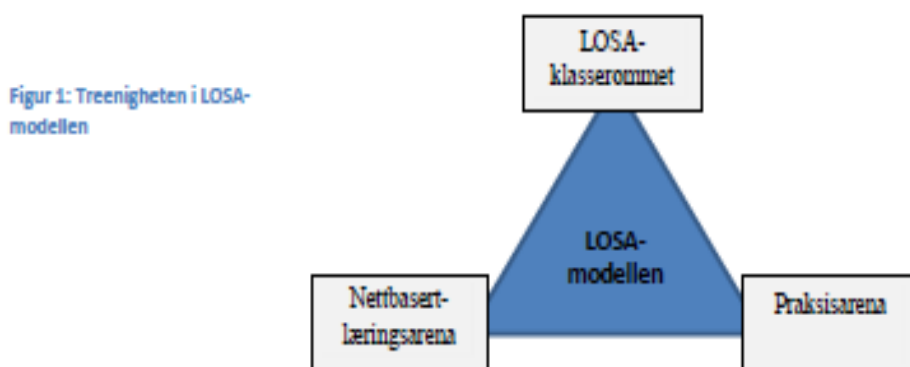
Opplæring gjennom alternative modeller er en måte å tilpasse opplæringen på. Med utgangspunkt i at alle elever er forskjellige, men samtidig har noe felles har blant annet LOSA- modellen og Vekslingsmodellen lagt noen føringer for hvordan opplæring innenfor yrkesfag kan tilrettelegges.

2.2 LOSA-modellen

LOSA = Lokal Opplæring i Samarbeid med Arbeidslivet

LOSA-modellen var en videreføring av erfaringer tilegnet gjennom «Utkantskoleprosjektet» (Stavem, 2009-03-24), en satsnings på yrkesopplæring i videregående skole rundt tusenårsskiftet. Prosjektet hadde blant annet sin opprinnelse i frafallsproblematikk i videregående utdanning, da spesielt innenfor yrkesfagopplæringen (Altermark, nr.5-2012, s. 15).

Rammefaktorer i skolen og undervisningen består av mange ulike elementer, som for eksempel læreplaner, timeplaner, utstyr, tilgang til bruk av IKT, tidsramme, valg av innhold i de forskjellige fagene, lokalmiljøet mv (Hiim og Hippe, 2009 s.33). LOSA var opplæring som ble gjennomført over tre ulike opplæringsarenaer: nettbasert læringsarena, opplæring i bedrift og undervisning i skolen. Rammefaktorene på de tre arenaene var varierende.



FIGUR 1. «LOSA-modellen», hentet fra Altermark (nr.5-2012, s. 12)

På den digitale læringsarenaen var det enkelte fag/programområdet innenfor yrkesopplæringen tilknyttet en moderskole som hadde ansvaret for nettbasert opplæring innenfor programfagene. I tillegg var elevene utplassert i bedrift +/- 15 uker i løpet av skoleåret, avhengig av fagområdet. Ved den lokale videregående skole hadde elevene fellesfagene (norsk, engelsk, naturfag, matematikk og kroppsøving) på skolen 2 dager per uke. De resterende tre ukedagene var elevene i praksis i bedrift i nærmiljøet, eller hadde nettbasert undervisning (mot moderskolen) på den lokale skolen. Modellens struktur medførte at det på en og samme skole/avdeling var mulighet for å gi et utdanningstilbud innenfor flere yrkesfagretninger. Altermark (2012, s. 13) fremhever at skillet mellom LOSA og ordinær yrkesopplæring er måten opplæringen ble organisert på. LOSA-klasserommet var elevenes hovedarbeidsbase: der fikk de ordinær undervisning i fellesfagene, og der hadde de kontorplass for selvstendig arbeid med programfagene på den digitale læringsarenaen.

Elevene som etter LOSA Vg1 ønsket å fortsette på eksisterende lokale tilbud på Vg2, blant annet ved Knut Hamsun videregående skole, hadde mulighet til det. Elevene som ønsket andre yrkesfagtilbud søkte seg til andre videregående skoler. For å ivareta og følge opp elevene var det ansatt LOSA-veiledere i varierende stillingsstørrelser på lærestedene.

Innholdsmessig kunne denne funksjonen sammenlignes med en kontaktlærerfunksjon og i tillegg inneholdt den praktisk tilrettelegging, logistikk og kontakt med bedriftene.

LOSA-modellen ble utfaset skoleåret 2013/14 i Nordland Fylkeskommune.

2.3 Vekslingsmodellen

Vekslingsmodellen er en opplæringsmodell med utgangspunkt i eksisterende ordinære 2+2 modell innenfor yrkesopplæring på videregående skole.

Meld. St. 20 (2012–2013) *På rett vei – Kvalitet og mangfold i fellesskolen*, som ble lagt fram i vår, ble de største endringene i yrkesfagene på 20 år varslet. Gjennom økt fleksibilitet, yrkesrettet opplæring og tidligere utplassering i bedrift skal fag- og yrkesopplæringen bli mer attraktiv og relevant for både elever og arbeidslivet (Kunnskapsdepartementet, 2013).

Hovedmålsettingen med Vekslingsmodellen er å sikre en bedre rekruttering til yrkesopplæringen. På den måten ønsker en å sikre at flere fullfører utdanning, som igjen gir en forutsigbarhet i rekruttering i forhold til arbeidslivets behov. Modellen tar utgangspunkt i Samfunnskontrakten (Holmen, 2014) og er en gjensidig forpliktelse mellom myndigheter og arbeidslivet om en forankret fagopplæring innenfor relevante fagområder (Kunnskapsdepartementet, 2013).

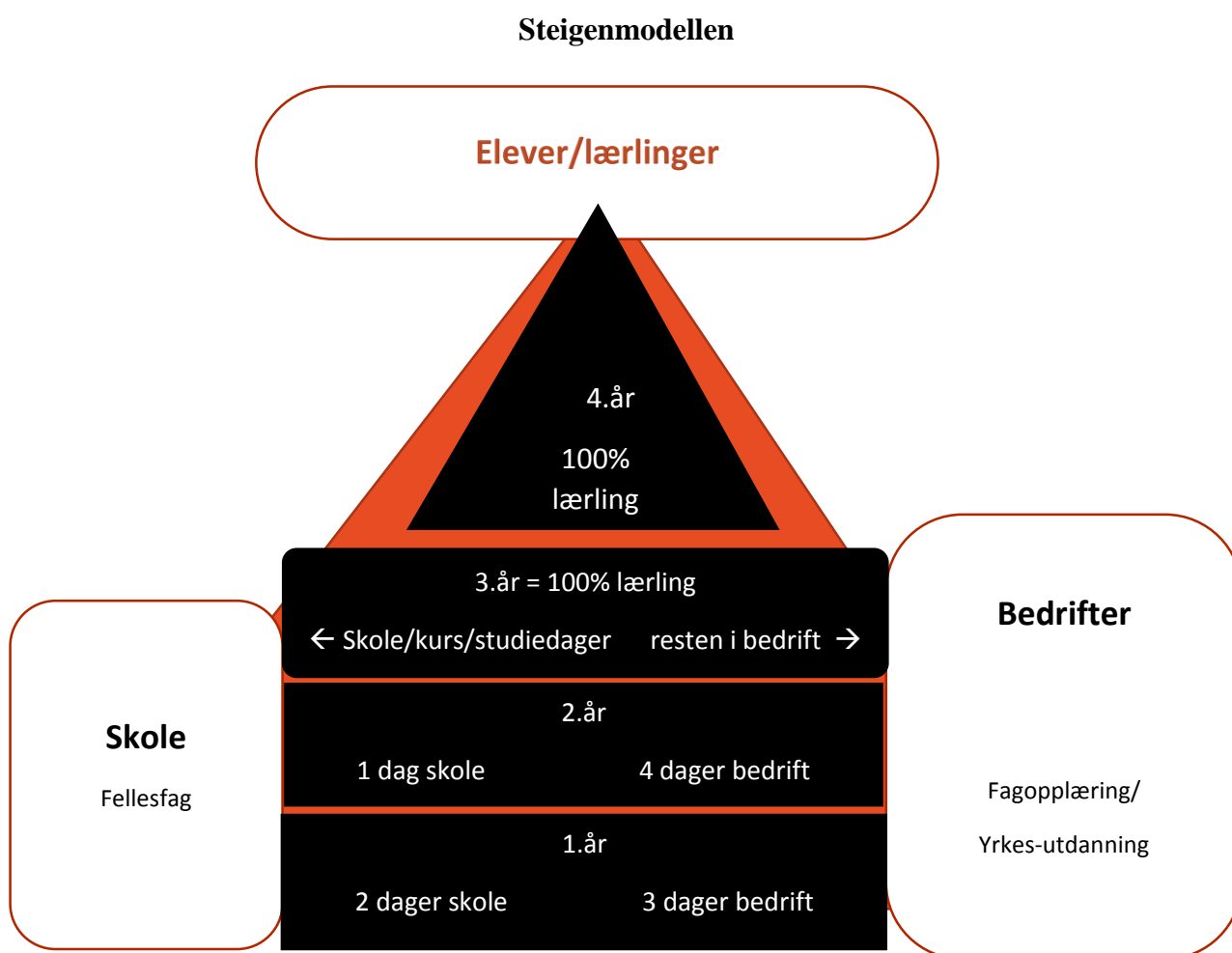
I regi av Utdanningsdirektoratet ble det i 2013 igangsatt et forsøk med Vekslingsmodellen i 6 fylker (Katle og Klementzen, 2015). Fylkene er Troms, Nordland, Hedmark, Hordaland, Oslo og Akershus. Forskjellen fra ordinær yrkesopplæring er at det tilrettelegges et vekslingsløp mellom skole og bedrift fra Vg1- eller Vg2-nivå, der undervisning i fellesfag og programfag vil foregå parallelt med opplæring i bedrift gjennom hele utdanningen. Tidsrammen på gjennomføringen er 4 år og samsvarer med de fleste ordinær yrkesopplæringsprogram i videregående skole. Skolen har ansvar for tilrettelegging av teoriopplæringen i alle fag og bedriften har ansvar for den praktiske opplæringen. Det er ingen fastlagt modell for vekslingsløpet og hver enkelt skole har derav stor frihet til å utarbeide sitt tilbud (Bjørge-Sundane, 2015). Intensjonen er at progresjonen i yrkesutdanningen skal gå mot en stadig økende opplæring i bedrift.

Veksling mellom bedrift og skole er større enn i ordinær yrkesopplærings (Holme, 2014). Primært er det et tiltak for å øke rekrutteringen innenfor helse- og sosialfaglige yrker, men kan

også sees som et ledd i tiltak mot frafall i videregående opplæring. Forsøksperioden for Vekslingsmodellen strekker seg fra 2013-2017 (Katle og Klementzen, 2015).

2.4 Steigenmodellen

Steigenmodellen er et fireårig løp hvor ungdommene på samme tid er elever og lærlinger med de rettigheter og plikter det innebærer. All yrkesopplæring foregår i bedrift og elevene er da lærlinger. All opplæring innenfor fellesfag foregår på skolen og ungdommene er da elever. Ungdommene velger retning på fagutdanning fra dag 1. Yrkesopplæring går over 4 år, og elevene/lærlingene går opp til avsluttende prøve ved å ta fagbrev. Dette tilsvarer avslutningen innenfor den ordinære 2+2 modellen i yrkesopplæringen.



FIGUR 2. STEIGENMODELLEN

Første år av Steigenmodellen og første år av LOSA-modellen har samme oppbygging. I Steigenmodellen har bedriftene gjennom forpliktende avtaler gitt elevene et tilbud om

praktisk opplæring i 4 år. I modellens første år 2014/15 startet det 10 elever/lærlinger på ulike fagområder. Skoleåret 2015/16 er antall nye elever/lærlinger 12. Flere yrkesfagretninger/bedrifter er med i utdanningstilbudet.

Steigenmodellen er et pågående prosjekt hvor man ønsker å oppnå et resultat som kommer elevene/læringene til gode i form av en god og relevant opplæring innenfor et fagområde. Bedriftene og næringslivet har mulighet til å rekruttere lokalt og å være med på å utforme utdanning av arbeidstakere etter lokale behov. Sist, men ikke minst, er det å hindre fraflytting fra distriktet et viktig poeng ved å sørge for at ungdom får mulighet for utdanning og utvikling i nærmiljøet, og at de over en 4-års periode vet at de har en inntekt i form av godtgjørelse som lærlinger.

2.5 Tidligere forskning

Steigenmodellen er et pilot-prosjekt, med en gjennomføringsramme på 4 år. Modellen har i seg elementer både fra LOSA-modellen og fra Vekslingsmodellen.

Som nevnt i punkt 2.2 var LOSA-modellen en videreføring av erfaringer tilegnet gjennom «Utkantskoleprosjektet» (Stavem, 2009-03-24). «Utkantskoleprosjektet» var basert på å hindre frafall i videregående opplæring med særlig fokus på muligheten for å tilby opplæring i utkantkommuner uten videregående skole. Prosjektet ble igangsatt som et tilbud til elever i Nordland fylkeskommune fra høsten 2001 og prosjektet gikk over 2 skoleår (ibid., s. 8). Prosjektet gikk ut på å tilby grunnkurs i videregående opplæring. Elevene fikk undervisning delvis over internett og delvis gjennom om praksisperioder i lokale bedrifter. Dette medførte at elevene hadde mulighet til å bo hjemme ett år lengre, med de fordeler det medførte både i modning og rent økonomisk.

Utkantskoleprosjektet ble nedlagt 1. august 2003, men ble videreført gjennom LOSA-modellen.

I denne oppgaven har jeg støttet meg til to forskningsprosjekt som har belyst LOSA-modellen og dens funksjon og utfordringer sett fra ulike vinkler. Den første er Altermark (2012) sin masteroppgave ved Universitet i Nordland hvor problemstillingen er «Elevers erfaring fra opplæringsmodellen». Altermark har i sin oppgave tatt utgangspunkt i den modellen Nordland fylkeskommune har gjennomført, men hun har også samlet data og presentert resultater fra Finnmark fylkeskommune, som hadde en litt annen tilnærming. Elevfokuset er viktig i hennes

oppgave og det vesentlige er å få frem elevenes erfaringer. Samtidig blir de utfordringene som ligger i modellen synliggjort og det blir også et spørsmål om de to LOSA-modellene i praksis er to ulike modeller (Altermark, 2012, s. 117).

Den andre er Skogheim (2013) sin masteroppgave ved Høgskolen i Oslo og Akershus som vinkler sitt forskningsprosjekt mot «Hvordan kan skolen og arbeidslivet i samarbeid legge til rette og utvikle en helhetlig praksisopplæring». Hun har gjennomført sitt forskningsprosjekt ved LOSA Finnmark og Nordkapp maritime fagskole og videregående skole. Temaet er samarbeid og hun fremhever i innledninger at «I yrkesopplæringen kan ofte et godt samarbeid mellom skole og praksisbedrift være vanskelig å få til» (Skogheim, 2013, s. 3).

Katle og Klemetzens (2015) har si sin masteroppgave ved Høgskolen i Oslo og Akershus, fokusert på vekslingsmodellens organisering, kvalitetssikring og praktisering i de enkelte fylkene på aktuelle tidspunkt i prosjektet. De poengterer at undersøkelsen startet parallelt med utprøvingen av prosjektet, med de utfordringer det innebar. Ut fra de rådende forhold har de i sine resultater funnet stor variasjoner fra fylke til fylke i gjennomføringen. «Lokal råderett er positiv, men byr på mange utfordringer» (ibid., s. iii).

Bjørge-Sundane undersøkte i sin masteroppgave ved Universitetet i Nordland på følgende problemstilling: «Hvordan legge til rette for praksisbasert opplæring i Vekslingsmodellen» (Bjørge-Sundane, 2015, s. 3). Hun har gjennomført intervjuer med informanter på «alle» sidene i modellen, og i tillegg gjennomført en spørreundersøkelse blant elever på Vg1 nivå i Barne- og ungdomsarbeiderfaget ved egen skole. Hun relaterer hele tiden sin undersøkelse til egen praksis som lærer på Barne- og ungdomsarbeiderfaget. Videre presenterer hun sine funn og drøfter dette i kapittel 6 og 7. Hovedinntrykket hennes er at erfaringene så langt i prosjektet er positive og et godt utgangspunkt å bygge videre på.

2.5.1 Oppsummering

Begge masteroppgavene tilknyttet LOSA-modellen mener jeg er svært relevante for mitt masterprosjekt og mine forskningsspørsmål. Min undring er hovedsakelig knyttet til forhold rundt elevene/lærlingene og hvordan de opplever tilbudet (elevenes/lærlingenes erfaringer), og hvordan dette henger sammen med hvilket tilbud de får gjennom fellesfagopplæringen i skolen og programfagopplæringen i bedriften.

Forskningsprosjektene i Vekslingsmodellen som jeg har gitt en kort presentasjon av, mener jeg både representere erfaring fra organiseringen (Katle og Klementzen, 2015) samt de

erfaringer fra direkte praktisk gjennomføring (Bjørge-Sundane, 2015) som foreligger. Dette kan gi gode innspill og være innfallsvinkler i forhold til forståelsen av resultatene i min forskningsoppgave.

Parallelt med at jeg gjennomfører mitt masterprosjekt gjennomfører Nord universitet, på oppdrag fra Nordland Fylkeskommune, en evaluering av Steigenmodellen. Fylkeskommunen har bestilt en utredning av problemstillinger som omhandler elevenes progresjon i opplæringen, med hensyn på vekslings mellom skole og bedrift og videre om elevene får den opplæringen de har krav på med hensyn til antall timer. Det blir også problematisert hvordan tilbudet som gis gjennom Steigenmodellen oppleves av de involverte parter. Tilnærmingene er kvantitativ dataanalyse og intervjuer. Resultater fra undersøkelsen foreligger ikke i løpet av den tiden jeg skriver denne masteroppgaven.

3 Teori

I dette kapittelet presenterer jeg det teoretisk bakteppet jeg har valgt som støtte i mitt forskningsarbeid. Problemstillingen er vokst frem som et resultat av min bakgrunn som fagutdannet (sykepleier), som lærer innenfor HO i 2 perioder (før- og etter Kunnskapsløftet 2006), og ut fra min forforståelse og ut fra min interesse for alternativ opplæring i yrkesfag.

Formålet med min masteroppgave er å få svar på om Steigenmodellen er et godt alternativ til ordinær yrkesopplæring i distrikt.

Jeg vil i de følgende underkapitlene gi en generell og kort presentasjon av pedagogiske grunnsyn. Jeg vil si litt om sosial læringsteori generelt. Videre vil jeg sette fokus på erfaringslæring, identitetsdannelse, læringsmiljø- læringskultur og yrkeskompetanse. Hvilket læringssyn Steigenmodellen representerer vil belyses nærmere før jeg avslutningsvis oppsummerer teoretisk ståsted.

3.1 Pedagogiske grunnsyn - generelle betraktninger

Det til enhver tid gjeldene pedagogiske grunnsyn på læring kan ha mange implisitte styringsmekanismer. Til dels vil overordnet politisk styring ha innvirkning, til dels vitenskapelige trender innenfor forskning og utvikling, og til dels vil den subjektive oppfatning enhver pedagog har på utøvelse av sitt yrke innenfor sitt fagområde ha innvirkning. For eksempel var læreplanene i Refom-94 basert på mål-middel tekningen (Kirke-, 1996). Det var mange detaljerte målformuleringer. Kunnskapsløftet -06 (Kunnskapsløftet 2006) ivaretok tenkningen rundt målstyring, men læreplanmålene her var langt mer generelt formulert.

3.1.1 Vekstmodellen

Med utgangspunkt i at Hiim og Hippe (2009, s. 20) presenterer «Vekstmodellen» som et syn på hvordan eleven gjennom pedagogisk tilrettelegging skal få utvikle sine iboende muligheter, mener jeg at Steigenmodellen kan illustrere noen av forutsetningene for elevenes vekstmuligheter. Eleven skal i form av *egenaktivitet* og *oppsøkende virksomhet* skape et forhold mellom seg og lærestoffet. I Steigenmodellen foregår all opplæring i programfagene i bedrift. Bedriftene og skolen er navigatører eller aktører som tar tak i «roret» ved behov.

Eleven får gjennom aktiv handling ved å søke på et tilbud innenfor Steigenmodellen, en viss anledning til å påvirke og å velge opplæringsarenaen.

3.1.2 Mester-lærling-modellen

«I mesterlæringsmodellen føres lærlingen direkte inn i et voksent arbeidsfellesskap. Dette innebærer muligheter for sosial læring gjennom deltagelse i voksensamfunnet» (Hiim og Hippe, 2009, s. 29). Dette argumentet støttes av Nielsen og Kvale (1999, s.76) som skriver at læring kan sees på som en prosess som finner sted på bakgrunn av at eleven/lærlingen tar del i en sosial praksis, og at han over et tidsperspektiv endrer eller utvikler sin deltagelse.

Eleven/lærlingen utvikler sin fagkompetanse i en handlende kontekst.

I Steigenmodellen er denne tilnærmingen fremtredende. Elevene starter første året, med 3 dager i uken i opplæring i bedrift. De er tilknyttet en fagarbeider som har ansvaret for oppfølging av den tradisjonelle praktiske opplæringen, og tilrettelegging for at eleven/lærlingen skal ha mulighet for å nå læreplanmålene på de ulike nivåene i opplæringsløpet. Å jobbe med læreplanmål og kompetansemål er en tilnærming som er kjent for de fleste fagarbeiderne utdannet etter reform-94.

Gjennom de senere år har mesterlæringsmodellen vært litt i bakgrunnen i forhold til hvordan yrkesutdanningene har vært «teoretisert» gjennom endringer i den videregående opplæringen.

Med bakgrunn i dette kan det å se på noen konkrete pedagogiske grunnsyn være med å definere hvilket eller hvilke læringssyn Steigenmodellen representerer.

3.2 Sosiokulturelt læringsperspektiv

I et sosiokulturelt perspektiv på læring står fellesskapet sentralt. Dysthe (Krumsvik og Säljö, 2013, s. 81-113) fremhever at læring handler om å mestre og å få anerkjennelse. I forlengelse av mestring handler læring om å få respekt for kompetanse og kompetansenivå. Læring handler også om å bli inkludert for derigjennom å få en forståelse av hvordan læringen skjer og gir mening. I utgangpunktet bringer individet (eleven/lærlingen) med seg en kultur basert på erfaringer fra andre fellesskap. Tanker og handlinger blir påvirket av dette, uavhengig av det nye læringsfellesskapet som individet blir introdusert for. Dysthe (ibid.) hevder at dette kan igjen påvirke elevens/lærlingens forutsetninger for læring. Hun mener at læring ikke kan sees på isolert, men at læring er påvirket av hele konteksten eleven/lærlingen er en del av.

I følge Dysthe (Krumsvik og Säljö, 2013, s. 80-113) vil læring i et felleskap, i tillegg til elevens/lærlingens «medbrakte» forståelser og erfaringer, være avhenge av individets evne til å danne relasjoner og interaksjoner med andre. I Steigenmodellen har eleven/lærlingen utfordringer på flere områder samtidig. Skolen er en felles lærings- og utviklingsarena, og bedriften er en annen. Mange faktorer påvirker de ulike arenaene. Det som er felles for alle elevene/lærlingene er at evnen til å omstille seg og evnen til å fokusere på læringsarbeidet der de til enhver tid befinner seg, blir en viktig egenskap å identifisere og å rendyrke.

Wittek (2012, s. 121) påpeker at for at læring skal finne sted, må det skje en kobling mellom de kulturelle kunnskapene som eksisterer på læringsarenaen og de kunnskapskonstruksjonene som allerede er etablert hos eleven/lærlingen.

Kravene til instruktøren (i denne sammenheng bedriftens opplæringsansvarlige i praksisfeltet) og til lærer (her i Steigenmodellen: den ansvarlig for fellesfagundervisningen) blir at de evner å sammenføre eller synliggjøre sammenheng mellom elevenes/lærlingenes forforståelse og individuelle etablerte kunnskaper mot et felles kunnskapslager i et læringsfellesskap (Wittek, 2012). Wittek (ibid.) mener at på den måten skapes kunnskap i en kontekst. Hvor stor grad av innsikt den enkelte deltager oppnår blir individuell. Innsikten kan vanskelig måles, men kommer til uttrykk gjennom elevens/lærlingens møte med utfordringer, gjennom samarbeid, hvordan han bidrar i samarbeid med andre og gjennom evne til bruk av hjelpemidler og veiledning i læringsprosessen.

Dysthe (Krumsvik og Säljö, s. 80-113) uttrykker at læring er påvirket av hele konteksten eleven/lærlingen er en del av. Dette mener jeg viser at Dysthe (ibid.) og Wittek (2012) er omforent når det gjelder faktorer som påvirker læring i et sosiokulturelt læringsperspektiv, selv om tilnærmingen er forskjellig.

I beskrivelsen av hvordan man bygger læringsfellesskap viser Imsen (2005, s. 331), gjennom punktene handling, refleksjon, samarbeid og kultur, på hvilken måte elevene/lærlingene gradvis kan ta del i, og ta ansvar for egen utvikling både faglig og sosialt. Læringen må være målrettet, den må gi mening for eleven/lærlingen og ansvaret må gjennom samhandling være preget av respekt og oppleves positivt slik at oppgaver oppfattes som en nødvendig del av en helhet. Læringsfellesskapet må ha et mål og være basert på rom for mangfold, individuelle tilnærminger og gjensidig respekt. Poenget er at gjennom fellesskapet utvikles både en identitet og en gruppetilhørighet. Imsen (ibid.) påpeker at fellesskapet kan organiseres på flere

måter, men «bunnlinjen» må være et sett av strukturer, regler og normer som regulerer felleskapet slik at deltagerne både opplever tildeling av ansvar og en følelse av verdighet.

I følge Haug (Krumsvik og Säljö, 2013, s. 415-440) er en god skole, en skole som gir betingelser slik at alle elevene får et tilfredsstillende utbytte av opplæringen. Haug mener at utfordringene generelt i dag ligger på hvordan man kan skape disse betingelsene for hver enkelt elev. I Steigenmodellen vil som nevnt elevene/lærlingene møte ulike kulturer og tradisjoner på de forskjellige opplæringsarenaene. Skolen er en, de enkelte bedriftene er hver for seg en arena for læring. Overordnede politiske signaler styrer forventninger til opplæringen, mens de pedagogiske utfordringen blir ivaretatt på den enkelte opplæringsarenaen. Haug (ibid.) fremhever at de pedagogiske utfordringene påvirkes av demografi, geografi, kompetanse, lærestoff, ressurser og ikke minst læreforutsetninger hos den enkelte elev/lærling. Når utfordringene fremstilles som krav som skal tas hensyn til, blir det vanskelig å gi klare svar på hvordan man kan gi opplæring med høy kvalitet på en best mulig måte.

Demografi, geografi, kompetanse, lærestoff, ressurser og ikke minst læreforutsetninger hos elever/lærlinger er viktige faktorer å implementere i en helhetsforståelse av Steigenmodellen, og i forståelsen av hvordan den enkelte elev/lærling opplever sitt opplæringsløp.

Tilpasset opplæring er et prinsipp som ligger til grunn for all opplæring i norsk skole i dag (Kunnskapsdepartementet, 1998). Hovedhensikten er å differensiere opplæringen ut fra innhold, elevens/lærlingens fagnivå og individuelt tempo i utvikling.

3.3 Erfaringslæring

Dewey (2005) sitt pedagogiske grunnsyn er preget av en pragmatisk tankegang, og betegnes som erfaringspedagogikk. Dewey er opptatt av at læring skal skje ved at elevene deltar aktivt i læringsprosessen. Læring skjer ved handling, gjennom en aktivitet, men aktivitet alene er ikke nok. Eleven/lærlingen må også analysere og reflektere over det han har gjort i et samspill med andre (ibid.).

I følge Dewey (2008) lærer vi gjennom erfaringer. Vi erfarer hele tiden gjennom det at vi er i et kontinuerlig samspill med våre omgivelser. Det er ikke noe vi kan velge bort, det er en del av livsprosessen. Dewey (ibid.) mener at læring gjennom praktisk erfaring med en retningsstyrt handling må være fokus for at det skal føre til utvikling hos eleven/lærlingen.

Min erfaring som faglærer på yrkesopplæringen er i overensstemmelse med Deweys tenkemåte. Erfaringen må bygge på en retningssatt aktivitet mot et resultat, mot å nå et mål. Det må være mening i aktiviteten. Elevene/lærlingene må oppleve mening med de oppgavene de blir tildelt. Når det gjelder ulike prosedyrer innenfor helsearbeiderfaget vil det for eksempel alltid være en bakenforliggende årsak til at disse blir benyttet og er standardisert. Det er erfaringslæring som tilsier at den standardiserte prosedyren gjelder for alle som skal utføre samme oppgave. Eleven/lærlingen må få en opplevelse av at det skjer en endring ved tilegnelse av erfaringer. Først da kan den karakteriseres som en intelligent handling ifølge Dewey (2008). Han sier også at ikke all erfaring fører til dannelse og utdanning. Tilegnelse og læring må være styrt av en motivasjon, en drivkraft som skal ende ut i noe konstruktivt. Det være seg tilegnelse av teoretisk kunnskap eller praktisk handling.

Vi bygger vår utvikling på erfaringer satt sammen i en rekkefølge som følger en logikk. Fortsettelsen på et logiske resonnement, slik jeg oppfatter Dewey (2008), er at eleven/lærlingen må oppleve at han er delaktig i en demokratisk prosess når det gjelder egen læring og utvikling. Etter Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2006.) fremheves elevens/lærlingens engasjement i forhold til egen læring som vesentlig og dette er befestet i blant annet sentrale styringsdokumenter som opplæringsloven (Lovdata, 2015, §3-12) og Vurdering for Læring 4. prinsipper (Utdanningsdirektoratet, 2015). Elevene/lærlingene må få erfare og få en reell opplevelse av medbestemmelse og mulighet til påvirkning i eget lærings- og utviklingsarbeid. Først da er det en demokratisk prosess.

Ideelt sett ha må elevene/lærlingene ha en motivasjon, eller sekundært få hjelp til å utvikle motivasjon, for å inngå i samhandling som medfører læring, endring og dannelse av yrkesidentitet. Dewey (2005) har også et blikk på hvordan identitet dannes i praksisfelleskap og hvordan dette påvirker læringen. Han er opptatt av oppdragelsens muligheter og betydning innenfor kunnskapsbygging og i forhold til det å sosialisere individet.

3.4 Identitetsdannelse

Mens Dewey (2005) er opptatt av erfaring og kommunikasjon som grunnlag for identitetsdannelse, har Wenger (2013) mer fokus på det sosiale perspektivet knyttet til dette. Wenger (2013) introduserer identitetsdannelse gjennom ulike fellesskap. Elevene/lærlingene i Steigenmodellen introduseres til et praksisfelleskap gjennom den yrkesopplæringen de velger.

Wenger (ibid., s. 177) hevder at i praksis defineres et fellesskap gjennom dimensjonene gjensidighet, engasjement og repertoar. Gjensidighet beskriver hvordan vi samhandler og hvilke forventninger vi har til hverandre, og hvordan vår identitet formes i forhold til fellesskapet. I følge Wenger (ibid.) formes vår ansvarlighet overfor fellesskapet gjennom engasjement for det vi utfører. Repertoarer er noe vi tilegner oss og forhandler oss frem til gjennom praktisk erfaring, hendelser og opplevelser som gir oss en deltagerhistorie og derigjennom redskaper til å utvikle en yrkesidentitet i et praksisfellesskap.

3.4.1 Wenger og identitet

Da læring forandrer, hvem vi er, og hvad vi kan gjøre, er det en opplevelse af identitet. Læring er ikke blot en ophobning af færdigheter og information, men en tilblivelsesproces – for at blive en bestemt person eller omvendt undgå at blive en bestemt person (Wenger, 2013 s. 246).

Wenger (2013, s.246) illustrerer at utdanning åpner for nye identiteter gjennom utdanning som en «tilblivelsesproces». Opplæringens mål i Steigenmodellen er å skape en innadrettet bane, en tilgang til praksisfellesskapet, gjennom tilegnelse av kompetanse innen en spesifikk praksis for eleven/lærlingen, samtidig som eleven/lærlingen må strebe etter å åpne nye dimensjoner i seg selv for å bli en kompetent yrkesutøver. Utdanning er på den måten både omdannelse og dannelse.

Wenger (2013, s.180) beskriver identitetsdannelse med fokus på hvordan påvirkninger og dannelse kan illustreres og beskrives som «baner» eller linjer inn i, ved siden av, parallelt med - og ut av de ulike sosiale fellesskap. Vi har alle flere roller og er medlemmer av flere (multiple) fellesskap. Wenger (ibid.) illustrerer at identitet kan sees på som en akse mellom det individuelle og det sosiale, og i likhet med Wenger mener jeg at det individuelle og det sosiale har betydning for identitetsdannelsen. Wenger poengterer at identitetsutvikling er komplekst. Relatert til denne sammenhengen handler det om elevens/lærlingens møte med de praksisfellesskap han blir introdusert for. Det handler om elevens/lærlingens evner til å delta/ ikke delta i fellesskapet og om han blir inkludert i eller ekskludert fra praksisfellesskapet.

Identitet handler om vår iboende evne eller manglende evner til å skape meninger med de fellesskap vi er i eller blir introdusert for. Identitet handler også om vår evne eller anlegg for å oppleve tilhørighet. Dette mener jeg sier noe om at erfaringslæring og identitetsdannelse er noe som utvikles parallelt hos elever/lærlinger. Når eleven/lærlingen er delaktig i egen utvikling, når erfaring er målrettet og når forutsetninger for deltagelse i arbeidsfellesskapet (demokratiske prosesser) er tilstede, har eleven/lærlingen et utgangspunkt for å identifisere og

gjøre valg i forhold til opplevelse av egen identitet som yrkesutøver. Elevene/lærlingene må oppleve medbestemmelse og påvirkningsmulighet i de praksisfellesskapene de møter hvis reell deltagelse i demokratiske prosesser skal være tilstede.

I et praksisfellesskap er det forventninger til hvordan du handler og forholder deg til de andre. Forventninger er også en del av dannelsen ifølge Wenger (2013). Det foregår en forhandling om identitet. Identitet blir definert i forhold til hvordan den andre oppfatter deg. I praksisfellesskapet og i identitetsdannelsen ligger det også elementer av kulturelt innhold. De ulike bedriftene representerer ulike fagtradisjoner, som har tilegnet seg kunnskaper, holdninger og verdier basert på erfaringer gjort av tidligere fagutøvere og som har blitt tilpasset og implementert i egen fagutøvelse, ofte med lokale tilpasninger. Derav blir det også aktuelt å trekke inn læringsmiljø og kultur som en vesentlig del av elevens/lærlingens utdanning og dannelse inn i en fagtradisjon.

3.5 Læringsmiljø- Kultur

Kulturell innlæring er en symbiose av kunnskaper som innbefatter alt fra symbolsk innhold til praktiske ferdigheter ifølge Ehn og Löfgren (2006). Forfatterne argumenter videre med at studier av kulturelle læreprosesser bør inneholde studier av fenomener, det vil si det som vi kan observere i det daglige, men som er vanskelig å ord-bære eller «fange». I opplæring i bedrift er eleven/lærlingen tilknyttet en instruktør/en faglært (mester). Eleven/lærlingen observerer hva instruktøren utfører både i forhold til en handling og i forhold til resonnement og planlegging i forkant av den aktive handlingen. Instruktøren har i tillegg ansvar for at eleven/lærlingen får ta del i den sosiale praksisen og de daglige aktivitetene. For å få forståelse av et kulturelt læringsmiljø, og hvordan dette blir operasjonalisert i yrkesopplæring mener jeg det er viktig å få tak i hva dette innebærer for eleven/lærlingen. Hvordan beskriver eleven/lærlingen med egne ord sine opplevelser, observasjoner og erfaringer med det å være utplassert i bedrift. Intervju kan være en innfallsvinkel til «fange» de observasjonene elevene/lærlingene gjør og hvordan de omdanner og integrerer opplevelsene mot utforming av en yrkesidentitet og en yrkeskompetanse.

Hatch (2001) beskriver kulturen som en sedvane med måter å tenke på og å utføre oppgaver på som etterhvert etablerer seg som en tradisjon. Opplæring i bedrift har som hensikt å oppnå læring av ferdigheter og holdninger gjennom modellering. En elev/lærling kan ikke velge bort det som er etablert i organisasjonen som en tradisjon, men må forholde seg til det. Hatch

(2001) beskriver hvordan organisasjonskulturer vil variere etter hvilke indre og ytre påvirkninger de ulike organisasjonsformene må forholde seg til. Produksjon av varer og tjenester og samfunnets etterspørsel/behov varierer og påvirker organisasjonen. Min studie vil omfatte flere yrkesopplæringsprogram, blant annet industrimekanikerfaget, barne- og ungdomsarbeiderfaget, rørleggerfaget, kontor- og administrasjonsfaget m.fl. og derav vil elevene/lærlingene møte ulike organisasjonsformer og organisasjonskulturer i praksisfeltet.

3.6 Organisasjonskultur, fysiske strukturer og identitetsutvikling

Artefakter er en del av en organisasjon. «Artefaktene er de synlige, håndgripelige og hørbare etterlatenskapene etter adferd som er grunnfestet i kulturelle normer, verdier og antakelser» (Hatch, 2001 s. 241).

I helsesektoren og innenfor byggfag er for eksempel uniformer og utseende viktig. Det foreligger beskrivelser av hvordan en helsearbeider skal uniformeres, og hvordan en tømrer skal være kledd i forhold til den jobben som skal utføres. Det å følge standarder er eksempel på en artefakt.

Artefakter har vi fokus på både i klasserommet og i ordinær praktisk undervisning innenfor yrkesfagene. Det forventes at elevene implementerer yrkets egenart både når det gjelder fagspråk, kommunikasjonsmønstre og som tidligere nevnt uniformering. Når elevene kommer ut i praksis skal de evne å se at teori og praksis henger sammen. I Steigenmodellen vil elevene/lærlingene blir presentert for organisasjonens kultur fra dag en, samtidig som yrkets egenart og organisasjonens artefakter blir presentert gradvis gjennom den praktiske opplæringen.

Hatch (2001, s. 273) sier at organisasjonens geografiske lokalisasjon er noe av det som er med på å definere hva slags ansatte organisasjonen appellerer til. Andre ting er bedriftsimage og identitet. Her vil bedriftens markedsføring og engasjement i lokalsamfunnet kunne bidra til hvordan den enkelte elev/lærling oppfatter bedriften som læringsarena.

En annen viktig faktor knyttet til omgivelsene er tilsig av elever. Uten elever/lærlinger ingen klasse/undervisning og ingen behov for opplæring i bedrift. Hvor sårbar en organisasjon er i forhold til omgivelsene, avhenger av hvilket behov den har for ressurser som råvarer, kapital, utstyr, kunnskap og markeder for avsetning av varer og tjenester. Det må være behov for helsefagarbeidere, mekanikere, røktere og tømrere. I tillegg så må det være nok

elever/lærlinger som ønsker å utdanne seg innenfor disse yrkesretningene. Konsekvensen for skoler hvor elevtallet går ned, blir tydelig gjennom trusler om nedleggelse/skolesammenslåing. Skolene må «slåss» om elevene og videreføring av skoletilbudet.

Hatch (2001, s. 96) beskriver en ressursavhengighetsteori der elevene er de uunnværlige ressursene skolen som organisasjon er avhengig av. Samtidig er vi avhengig av et godt samarbeid med bedrifter (andre organisasjoner) for å gi elevene/lærlingene en realistisk opplæring som yrkesutøvere. Organisasjonens sårbarhet avhenger på den måten av at flere faktorer virker sammen og drar i samme retning.

Fra et populasjonsøkologisk perspektiv ses det etter mønster for hvilken organisasjon som lykkes eller mislykkes i konkurranse om et bestemt ressursforråd (Hatch 2001, s. 99). Hva utgjør forskjellen når noen skoler øker i elevantall mens andre legges ned? Konkurranse om å overleve innbefatter både økonomiske rammer, hva har vi av utstyr med videre, og ikke minst praksisplasser, det vil si tilgang på samarbeid med andre organisasjoner. Å vise til /demonstrere gode læringslokaler og metoder er viktig for å «friste» elevene/lærlingene til Steigenmodellen. Dette kan igjen være med å forsterke og legge grunnlag for et godt samarbeidsklima mellom organisasjonene med interesse for og gjensidig respekt for hverandre.

Både ressursavhengighet og konkurranseperspektivet beskriver maktforhold i omgivelsene utenfor skolen og bedriftene som påvirker organisasjonene.

I en analyse av organisasjonenes omgivelser og betydning vil det også være interessant å se hvordan tilbudet med Steigenmodellen tilpasser seg sin institusjonelle kontekst (Hatch, 2001). Det viser tilbake til organisasjonens sosiale legitimitet. Er det tvil om nødvendigheten eller behovet for aktuelle arbeidskraft kan retten til å overleve være truet.

En elev/lærling i tømmerfaget vil møte en type påvirkning når han er i opplæring i en enmannsbedrift, og en helt annen påvirkning i en kontekst hvor det er mange fagarbeidere som jobber sammen. En større byggeplass vil representere flere muligheter til utvikling og et mangfold av kulturmøter. Hatch (2001) beskriver at bedriftens planløsninger kan ha innvirkning på og påvirke kommunikasjonen og samordningen av arbeidet mellom enkeltpersoner eller i en gruppe. Dette kan sees i sammenheng med skolens rammefaktorer i forhold til ordinær yrkesopplæring. En bedrift kan selv om den er en småskalabedrift, ha

meget gode planløsninger og opplæringsarenaer som kan tilpasses full opplæring i faget fra «novise til ekspertise» (Nielsen og Kvale, 1999, s.52 - 57).

Men, hva er så yrkeskompetansen eleven/lærlingen sitter igjen med etter endt 4.-årig opplæring i en alternativ opplæringsmodell? For å illustrere en retning på et svar velger jeg i neste punkt å se på og reflektere over hva Røkenes og Hanssen (2012) sier om sammenhengen mellom handlingskompetanse og relasjonell kompetanse.

3.7 Yrkeskompetanse

Yrkeskompetansen, som ifølge Røkenes og Hanssen (2012) er sammensatt av relasjonell kompetanse og handlingskompetanse, utvikles i en samhandlingskontekst over tid og dette mener jeg støttes av Dewey (2008) sitt resonnement om «erfaringsbygging».

Handlingskompetansen representerer instrumentelle ferdigheter og teoretisk kunnskap.

Relasjonell kompetanse krever evne til refleksjon i møte med andre og i handling, og evne til å begrunne handlinger og se den andre i et helhetsperspektiv.

Mennesket har en iboende evne til kommunikasjon (Røkenes og Hanssen, 2012, s.9). Denne evnen utvikles i samhandling med andre mennesker. Først og fremst er fagspråket en viktig faktor i prosessen med å skape en felles identitet for yrkesutøvere. For å utvikle en handlingskompetanse er det videre nødvendig å inneha og å utvikle en relasjonskompetanse ifølge Røkenes og Hanssen (ibid.). Eleven/lærlingen har mulighet til å utvikle evne til kommunikasjon og samhandling gjennom praksisfellesskapet på en arbeidsplass. Dermed er jeg tilbake til utvikling av erfaringskompetanse og identitetsdannelse som grunnleggende faktorer i yrkesopplæringen.

Dewey (2008, 2005), Wenger (2013) og Røkenes og Hanssen (2012) er alle inne på ulike tilnærminger til erfaringslæring og identitetsdannelse innenfor en kulturell kontekst, i denne sammenheng yrkesopplæring i Steigenmodellen. Hatch (2001) bidrar til et metaperspektivet på lærings- kultur med sin tilnærming til organisasjonskulturer.

Utvikling av yrkeskompetanse kan og så betraktes gjennom hvordan Sennet (2009, s. 269 - 286) beskriver at arbeid og lek kan sees på som håndverkets *røde tråd* med bakgrunn i den menneskelige utvikling og sosialisering. Han argumenter for at barn gjennom lek lærer å innordne seg etter regler og fastsatte konvensjoner, der det fordeles roller og ansvar, men

samtidig er barnet i dialog med de materialer som inngår i leken. Barnet sanser og eksperimenterer og former, men forholder seg også i dialog med de regler og krav spillet eller leken har forutsatt. Skal barnet bygge et sandslott – så sier reglene noe om hva som forventes (strukturer), hvilket materiale barnet skal benytte (sand) og så videre, men hvordan sansing og opplevelsen av oppgaven foregår blir en individuell erfaring som barnet selv må identifisere i etterkant. Hvis erfaringen kan nyttiggjøres i en sammenheng på et senere tidspunkt er det en læring. Sennet (ibid.) gjør et poeng av at lek og arbeid ikke er motsetninger, men elementer som bærer frem utvikling. Dette kan settes i sammenheng med Wenger (2013, s.246) sine «tilblivelsesproseser» der det individuelle og det sosiale ikke er motsetninger, men utfyller hverandre i utvikling av kompetanse som gir yrkesidentitet.

Tværtimod lærer legen barnene, hvordan de skal omgås inbyrdes, og den kanalisere deres kognitive utvikling. Legen lærer dem overholdelse af regler, men modarbejder samtidig denne disiplin ved at tillade, at børnene skaber og eksperimenterer med de regler, de adlyder. Disse evner har man brug for livet igennem, når man begynder at arbejde (Sennet, 2009 s. 270).

Slik jeg tolker Sennet (2009) utvikles og bygges ferdigheter gjennom uregelmessige bevegelser. Det vil si at eleven/lærlingen kan ha en rask progresjon i faget for så å stagnere eller måtte gå omveier for å komme videre. På lignende måte beskriver Dewey (2008) hvordan erfaringsbygging gir kunnskapsutvikling når man benytter tidligere innlærte ferdigheter for tilegnelse av nye ferdigheter. Sennet (2009) mener at bevegelsen/uregelmessigheten i ferdighetsutviklingen er selve fremskrittet. Mennesker utvikler seg i forskjellig tempo. Gitt at forutsetningene og tilpassingen er tilstede mener han at alle i utgangspunktet ha like muligheter for å utvikle seg innenfor et fagområde.

3.8 Respekt for elevenes drømmer om utdanning og muligheter

På en måte kan Steigenmodellen sies å representere respekt for distriktsungdommers ønsker om yrkesutdanning gjennom det at den gir muligheter for flere elever/lærlinger til å oppnå utdanningsdrømmen uten at de måtte flytte. Hansen, Hoel og Haaland (2015) trekker i etterkant av intervju med lærere i sine undersøkelser frem betydning av motivasjon i læringsprosessen hos elevene. Konklusjonen er at når eleven får jobbe med det yrket eller det utdanningsprogrammet de har interesse for så styrkes lærlingen og motivasjonen. Derigjennom styrkes også sjansen til gjennomføring av videregående utdanning. Dette støttes til dels fra tilsvarende elevundersøkelse.

På den annen side kan en alternativ opplæring gjennom Steigenmodellen medføre segregering i forhold til utvalg av elever/lærlinger. En kan tenke seg en fare for at det oppstår A- og B- lag mellom de elevene/lærlingene som gjennomfører ordinær 2+2 opplæring og de elevene/lærlingene som har sin opplæring gjennom Steigenmodellen.

Bedriftene er enerådende i forhold til hvilke elever/lærlinger som skal få en opplæringsplass. Ungdommen utvelges etter intervju. Videregående opplæring er demokratisk fundert i opplæringsloven og alle har en rett til individuell tilpasset opplæring, men i Steigenmodellen vil deler av dette prinsippet måtte vike for bedriftenes råderett i forhold til hvem de ønsker å ha som elever/lærlinger i sin bedrift.

Sennet (2009, s. 269) setter frem en kontroversiell påstand; «Næsten enhver kan blive en god håndverker». Dette passer dårlig med den bakgrunn at noen velges ut foran andre med samme interesse gjennom en intervjurunde.

Det er en lang rekke generelle krefter som er virksomme og påvirker bedriftene /organisasjonen. Disse kreftene innvirker både på aktører og på nettverk. De kan være utfordrende å identifisere. En analyse av organisasjonens omgivelser kan være en metode for å få innsikt i skjæringspunktet mellom skole og bedrift og hvordan det gjensidig er krefter som påvirker hverandre.

Både skolen og bedriften har sine avklarte samfunnsoppdrag. I et markedsperspektiv skal vi skape og produsere konkurransedyktige produkter eller tjenester.

I følge Karlsen (2006, s. 141) er skolen til for både å produsere og for å være. Læring er knyttet til fremtid mens eksistens er knyttet til her-og-nå. Skolen har i tillegg til utdanning også selve dannelsen i livet og mellommenneskelige relasjoner som viktige verdier i målsettingen. Skolen «skaper» yrkesutøvere som er «gangelege meneskje», som skal ut og produsere for et marked der behov og etterspørsel er de faktorene som måles i forhold til tjenesteproduksjon og nytteverdi.

I en analyse av organisasjonens omgivelser og betydning vil det også være interessant å se hvordan bedriftene og skolen tilpasser seg sine ulike kontekster basert på ressursavhengighet, populasjonsøkologisk perspektiv og institusjonell kontekst (Hatch, 2001). Felles for disse 3 teoriene/tilnærmingene er at de baserer seg på omgivelsene når de skal forklare organisatoriske strukturer, prosesser og resultater.

Noen av lærerne på ordinært yrkesfaglig utdanningsprogram opplever at det generelt er svake tradisjoner for samarbeide mellom skole og bedrift (Hiim 2013, s.116-117). Et utslag er at elevene opplever arbeidet i bedrift som lite relevant og meningsfullt. Dette gjelder for eksempel helse- og oppvekstfag og service- og samferdselsfag. Dette er innspill som må tas i betraktning i forhold til elevenes/lærlingenes opplevelser av samarbeidet mellom skole, bedrift og opplæringskontor i alternativ yrkesopplæring som Steigenmodellen representerer.

3.9 Læringssyn i Steigenmodellen

Hvilket læringssyn representer så Steigenmodellen? Er det en kombinasjon av flere læringstradisjoner og flere læringssyn? Kan Steigenmodellen plasseres inn i en tradisjon?

Hiim og Hippe (2009, s. 31) fremhever at en meningsfull opplevelse av læring for elevene tar utgangspunkt i praksis. I Steigenmodellen vil de læreforutsetningene elevene/lærlingene bringer med seg i opplæringsforholdet være veldig individuelle. Både alder og bakgrunn, kultur og erfaring, vil ha innvirkning på den enkeltes møte med opplæringen i en alternativ modell. Fordelen med modellen er at elevenes/lærlingens læreforutsetninger kan kartlegges og behov for tilrettelegging kan avdekkes veldig tidlig i opplæringsforløpet. Prosessen med å bli kjent, tilrettelegge, veilede og støtte kan medføre at de medbrakte forutsetningene for læring kan aktiviseres og påvirkes i ønsket retning på et tidligere tidspunkt enn i en tradisjonell modell. Det kan også medføre at eventuelle feilvalg kan avdekkes tidligere i opplæringsforløpet. Det kan igjen gi eleven/lærlingen en mulighet for omvalg allerede i starten av sin videregående opplæring.

Målsetningen er at eleven/lærlingen skal tilegne seg en helhet av teoretisk kunnskap, praktiske ferdigheter og holdningsverdier gjennom en guidet og tilpasset opplærings situasjon (Hiim og Hippe, 2009 s. 33). Målet kan sees på som en kontrakt mellom «den lærende» og «den lærde».

I følge Hiim og Hippe (2009) er didaktisk relasjonstenkning en sammenheng og en gjensidig påvirkning satt i system. Alt avhenger av hverandre. Her vil rammefaktorene for den enkeltes opplæringsløp kunne innvirke på læringsutbyttet. Det betyr at den enkelte bedrift/organisasjon eller læringsarena gjennom sine ressurser, kunnskaper og verdier påvirker og innvirker på læringsforholdene og det læringssynet som fremtrer.

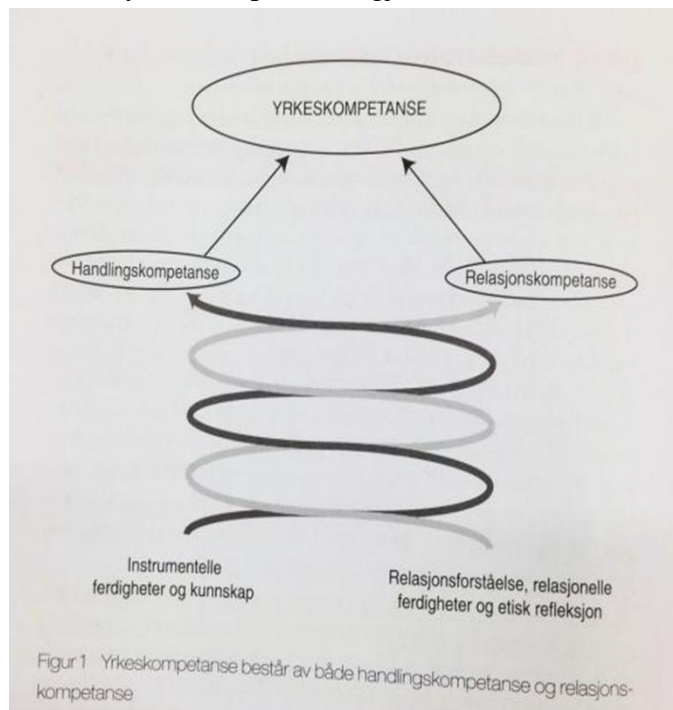
3.10 Oppsummering av teori

Vekstmodellen i Hiim og Hippe (2009, s.20) beskriver at det er i møtet mellom den enkelte elev og lærestoffet at læring finner sted. Dette kan knyttes til Dewey (2008) sin beskrivelse av en forutsetning for at en erfaring skal gi læring er at læringen er et produkt av en retningsstyrt målrettet aktivitet eller handling. Eleven må oppleve at handlingen, tilegnelse av lærestoffet, gir mening og har et mål hvor en yrkeskompetanse er sluttproduktet.

Når Wenger (2013) beskriver identitetsdannelse som en akse mellom det individuelle og det sosiale (praksisfellesskapet), der begge dimensjonene har betydning for identitetsdannelsen, mener jeg han gir en innsikt i kompleksiteten av de læringsarenaene elevene/lærlingene møter i yrkesopplæringen. Eleven/lærlingen blir gjennom mesterlæringsmodellen introdusert for et sosialt voksent fellesskap (Hiim og Hippe, 2009, s.29). Samtidig med at opplæringens mål er å skape kompetanse innenfor en spesifikk praksis, en yrkeskompetanse, må eleven/lærlingen selv strebe etter å åpne opp for nye dimensjoner, nye erfaringer, da identitetsdannelse er en kontinuerlig prosess, jfr. de Wengerske «baner» eller linjer inn i, ved siden av, parallelt med - og ut av de ulike sosiale fellesskap.

Røkenes og Hanssen (2012, fig. 1 s. 12) illustrerer yrkeskompetansen gjennom en modell som etter min tolkning viser hvordan elevens/lærlingens

handlingskompetanse (instrumentelle ferdigheter, kunnskaper) er nøye sammenvevd med og avhengig av elevens/lærlingens evner til å være i relasjoner. Det å ha en relasjonskompetanse, bestående av kommunikative ferdigheter, evne til etisk refleksjon og forståelse for relasjoner i et praksisfellesskap er viktig for å opprettholde og videreutvikle yrkesidentitet og yrkeskompetanse.



FIGUR 3. YRKESKOMPETANSE (RØKENES OG HANSEN, 2012. FIG. 1 S. 12)

Eleven/lærlingen som er i kontakt med håndverket, enten det er fagutøvelse som helsefagarbeider eller rørlegger, tilegner seg gjennom erfaring en handlingskompetanse og en

relasjonskompetanse som kan gi en identitet som yrkesutøver og derigjennom adgang til å fungere eller delta i et arbeidsfellesskap.

4 Metode – design

«Denne design er bare egnet til å gi et øyeblikksbilde og kan ikke benyttes til å gjøre slutninger om prosesser som utfolder seg i tid» (Ringdal, 2013, s. 14).

I planleggingsfasen for undersøkelsen av problemstillingen: «*Hvordan kan Steigenmodellen gi mulighet for lokal yrkesopplæring i distrikt?*» var det først og fremst erfaringene til elevene/lærlingene i Steigenmodellen som var interessant for meg å få frem. Men, etter hvert som planleggingen skred frem, ble jeg bevisst at jeg ved å intervju et utvalg representanter fra bedriftene og fagkoordinator ved skolen kunne få utfyllende kunnskaper om flere sider ved gjennomføringen av Steigenmodellen. Denne innsikten kunne igjen ha innvirkning på forståelsen av erfaringene og opplevelsene elevene/lærlingene tilkjennegav, og i tillegg legge grunnlag for et dypere helhetsforståelse.

4.1 Kvalitativ metode og forskerrollen

«Virkeligheten blir sett på som kompleks, i stadig forandring og konstruert av de enkelte som er involvert i en forskningssituasjon» (Nilssen, 2012, s.25).

Deltagere i et samarbeid bærer med seg en forforståelse av hvordan samarbeidet skal fungere, basert på egen yrkeserfaring, begrepsforståelse, språk, verdier og personlige erfaringer.

I en kvalitativ studie vil jeg som forsker ha tak i det perspektivet eller den oppfatning den enkelte forskningsdeltager har av problemstillingen. I følge Nilssen (2012) vil kvalitative studier kjennetegnes ved at analysen starter med en gang og er gjennomgående i hele prosessen. Det kan medføre at retningen på studien blir noe helt annet enn det jeg planlegger i starten. Jeg må som forsker hele tiden være meg bevisst hvordan jeg påvirker studien med mine tanker, holdninger og erfaringer. Jeg må anerkjenne min subjektivitet og min egen forforståelse som en del av forskningsresultatet.

Rammen for min studie blir påvirket av hvordan jeg erfarer og opplever problemstillingen. Ved å klargjøre hva som pirrer min nysgjerrighet og hvilke spørsmål jeg stiller for å dempe egen forvirring eller frustrasjon, vil design og retning føre dit jeg styrer det.

Gjennom bevegelser mellom helheten og delene i materialet, etter koding og kategorisering av funn, i bevegelsen mellom tolkning av empiri og konteksten og i bevegelse fra egen forforståelse går jeg inn fortolkningen, den hermeneutiske tilnærmingen til problemstillingen.

4.2 Hermeneutisk fenomenologisk tilnærming til problemstillingen

Empiri fremkommer i prosessen og må underbygges eller støttes opp med annen metodikk for å fremstilles som et hele. Jeg vil studere en avgrenset enhet, en elev/lærlingegruppe i Steigenmodellen på et definert tidspunkt i utdanningen. Primært er det erfaringer med opplæringen som elevene/lærlingene sitter igjen med på et gitt tidspunkt som er interessant. Sekundært vil også synspunkter fra involverte aktører som bedrift og skole, eventuelt andre, være av interesse for å belyse opplærings situasjonen fra flere perspektiv.

Gjennom problemstillingen har jeg gitt studien en retning. Det som videre blir viktig er å konkretisere hva jeg vil studere, hvordan jeg tenker å utføre studien og hvordan jeg skal innhente empiri. Innsamlede data skal også behandles og tolkes, og en presentasjon av funnene er selvsagt essensielt.

For å ta stilling til validitet og reliabilitet er det viktig at oppgaven er transparent og at designet kan følges steg for steg.

I et kvalitativt intervju er strukturen i situasjonen presisert ved at det er en bestemt rollefordeling. Intervjueren (moderator) stiller spørsmål og deltageren (informant) gir svar. Det er moderatorens ansvar å følge opp de svarene informantene gir ut fra intervjuets struktur. Det er svarene på spørsmålene som gir meg grunnlag for å jobbe videre med problemstillingen.

Johannessen, Tufte og Christoffersen (2002, s. 135) sier at intervju er måte å samle inn kvalitative data på som kan benyttes nesten overalt. Metoden er fleksibel, og muligheten for å få fylldige og detaljerte data er stor.

Repstad (2007, s. 81) fremhever at det er problemstillingen i seg selv som viser hvem det kan være aktuelt å intervju. Det blir en skjønnsmessig vurdering jeg som forsker må foreta ut fra problemstillingen. Repstad (ibid., s.83) hevder også at antall informanter i en kvalitativ undersøkelse må bli en skjønnsmessig avgjørelse. Her kommer igjen problemstillingen inn og legger føringer for skjønn. Det er bedre med få grundige analyser av materialet enn mange overfladiske.

Formålet er å få informantene til å beskrive erfaringene i prosjektet ut fra det utdanningsvalget de har tatt. Forsknings spørsmålene i punkt 1.6.1 s. 16, vil bli benyttet som tema eller overskrifter i intervju/utforming av intervjuguide.

4.3 Generelt om kvalitative studier

I følge Thúren (2009) vil empiri i denne undersøkelsen være de resultatene jeg får frem i et intervju. Tolkningen av resultatene er mine egne vurderinger, avhengig av egen forforståelse og konteksten undersøkelsen blir foretatt i. Thúren (ibid.) beskriver at vi får kunnskap gjennom våre sanser og det er den empiriske kunnskapen når vi bestemmer at den er det. I følge Thúren (ibid.) er hermeneutisk kunnskapsforståelse avhengig av konteksten kunnskapen oppstår i og må analyseres i lys av den. Den er ikke nødvendigvis logisk eller intersubjektivt testbart. Tolkning og forståelse er viktig innenfor humaniora fordi analyseenheten og datamaterialet ofte er fenomener som uttrykker mening i form av menneskelige handlinger, ytringer og produksjon av tekst.

Validiteten eller troverdigheten i undersøkelsen avhenger av at jeg som forsker klarer å presenterer min framgangsmåte og mine resultater på en måte som reflekterer formålet med undersøkelsen, og at undersøkelsen i seg selv reflekterer virkeligheten slik den fremstår på et gitt tidspunkt.

Reliabiliteten – påliteligheten i undersøkelsen knytter seg til hvilke data som brukes, innsamlingsmetoden og hvordan data bearbeides og analyseres. Det flere årsaker til at reliabilitetsmålinger innenfor kvalitative metode er lite hensiktsmessig. Det er samtalen som styrer datainnsamlingen.

4.4 Samtaleintervju

I et samtaleintervju er situasjonen i utgangspunktet strukturert og presisert på samme måte som i alle andre typer kvalitative intervjuer. Et semistrukturert samtaleintervju er nøye planlagt og forberedt med en intervjuguide som i varierende grad gir moderatoren rom for improvisasjon. Informanten oppfordres til å gi utdypende svar. Det er svarene på spørsmålene som gir meg som forsker grunnlag for å jobbe videre med problemstillingen. Samtaleintervjuet eller dybdeintervjuet har til hensikt å hente inn informasjon, ikke måle teoretiske variabler (Ringdal, 2013). Tilnærmingen er fleksibel. Intervjuet baseres i hovedsak på åpne spørsmål og det vil være informantens respons som preger resultatet eller informasjonen jeg som intervjuer sitter igjen med. Jeg må ha evne til å improviserer for å følge opp informantens respons. Temaene i intervjuguiden vil gi føringer for meg som moderator, selv om jeg velger å variere spørsmålene. Antall informanter avgjøres av formålet.

Oppsummert vil problemstillingen være førende for intervjuets innhold og utvalgets størrelse (Repstad, 2007; Ringdal, 2013).

Med utgangspunkt i Johannessen et.al. (2002, s. 135) er jeg mer komfortabel ved å tenke på samtaleintervjuet som en dialog mellom forskeren og informanten. Det som er formålet mitt er å få innsikt i «noe» for i etterkant prøve å forstå sammenhenger. Her blir hensikten å forstå hva som treffer den enkelte ungdom i valg av yrkesutdanning gjennom en alternativ opplæringsmodell. Hvorfor velger de bort muligheten til å reise ut og ta utdanning i nærmeste by eller tettsted? Hva er utslagsgivende for det valget de har tatt?

«Menneskers *erfaringer og oppfatninger* kommer best fram når informanten kan være med på bestemme hva som skal tas opp i intervjuet» (Johannessen et al. 2002, s. 136). Det medfører at jeg i utformingen av mine spørsmål må ha åpenrom for variabler og innspill som kommer spontant. Jeg må vise evne til å improvisere spørsmål for å få et innhold og en dypere mening i det som kommer til uttrykk. Johannessen et al. (ibid.) anser også det kvalitative intervjuet som en sosial situasjon. Forskeren har stor muligheter for å tilpasse intervjuet den enkelte situasjon gjennom å tilrettelegge hvert intervju for den enkelte informant. I et åpent intervju kan forskeren ved hjelp av ulike teknikker møte den enkelte i egen komfortsone.

Kvalitativt intervju brukes direkte for å få svar på en problemstilling og i «mixed mode» (Ringdal, 2013, s.200) for å utdype eller se problemstillingen fra en annen vinkel.

4.4.1 Semistrukturert samtaleintervju

Jeg har valgt å gjennomføre et delvis strukturert intervju. For å holde fokus på hva jeg ønsker med dette masterprosjektet har jeg utarbeidet noen forskningsspørsmål knyttet til problemstillingen. Forskningsspørsmålene gir en føring for hva jeg skal intervju informantene om og hvilke tema jeg ønsker innsikt i. Jeg har utarbeidet en overordnet intervjuguide der jeg for hvert tema har lagt inn noen utfyllende spørsmål. Jeg kan da bevege meg mellom ulike tema og spørsmål i den rekkefølgen som faller seg naturlig i den enkelte intervjusituasjon. Med denne tilnærmingen får jeg som forsker både informantens egenformulerte svar, og ikke minst, innsikt i hvordan informanten har forstått spørsmålet. Det motsatte vil være prekodete svar og lukkede spørsmål.

4.4.2 Kritiske betraktninger til metode- design

Semistrukturert dybdeintervju er verdiladet og kontekstavhengig. Forskerens forforståelse, tidligere erfaringer og kunnskap samt forskerens dekomponering av begrepene som skal

forskes på, er faktorer som påvirker forskerens evne til å utføre rollen som moderator eller intervjuer. Dette vil være svært vanskelig å kopiere for en annen kvalitativ forsker.

Reliabiliteten eller påliteligheten i undersøkelsen blir dermed avhengig av at jeg som forsker synliggjør alle steg i prosessen og på den måte gjør undersøkelsen transparent.

Validiteten eller troverdigheten i undersøkelsen avhenger videre av at forskeren klarer å presenterer sin framgangsmåte og sine resultater på en måte som reflekterer formålet med undersøkelsen, og at undersøkelsen i seg selv reflekterer virkeligheten slik den fremstår på et gitt tidspunkt.

Troverdighet i kvalitative undersøkelser kan styrkes ved at informantene bekrefter resultatene. Johannessen et al. (2002, s. 230-231) presenterer begrepet holdbarhet eller *ekstern validitet* som et mål på troverdighet. «En undersøkelses overførbarhet dreier seg om hvorvidt det lykkes en å etablere beskrivelser, begreper, fortolkninger og forklaringer som er nyttige på andre områder enn det som studeres» (ibid. s, 31).

Et annet moment det er viktig å være oppmerksom på er non-verbal informasjon, den fanges ikke opp i et lydopptak eller i en transkribert utskrift av et intervju. Den non-verbale kommunikasjonen som skjer mellom informant og moderator i den fysiske situasjonen, kan ha betydning for hvordan forskeren vektlegger informasjonen eller kunnskapen i ettertid. Dette går direkte tilbake på forskerens evne og mulighet til å gjøre undersøkelsen transparent.

4.5 Utvalg

Rekruttering av informanter har som mål å få frem mest mulig erfaring og kunnskap om Steigenmodellen på det aktuelt tidspunkt i prøveperioden. Spørsmålene jeg må stille meg er: Hvem er det hensiktsmessig for meg å intervjuer? Hvem innehar den erfaringen og kunnskapen jeg ønsker å avdekke?

Ut fra problemstillingen «*Hvordan kan Steigenmodellen gi mulighet for lokal yrkesopplæring for ungdommer i distrikt?*» og ut fra de forskningsspørsmålene jeg har presentert i pkt. 1.6.1, s.16 ble det naturlige utvalget av informanter i denne masteroppgaven prioritert i følgende rekkefølge:

- 1) Elevene/lærlingene i Steigenmodellen.
- 2) Representanter for de bedriftene som har opplæringsansvar i lærefag og programfag.

3) Fagkoordinator som representant for Knut Hamsun videregående skole og Nordland fylkeskommune, som formell ansvarlig for videregående opplæring.

4) Eventuelt andre relevante informanter.

For meg ble det er naturlig å først og fremst intervju e elevene/lærlingene på Vg2- nivå i yrkesopplæringen. De har gjennomført et helt skoleår og har fått erfaring med veksling mellom skole og bedrift. Elevene/lærlingene har et sammenligningsgrunnlag når de nå på 2.året i utdanningen erfarer en annen fordeling av opplæringstiden (se fig. 2 s. 25) og vekslingen mellom skole og bedrift.

Av de 10 elevene/lærlingene som startet skoleåret 2014/15 er det 7 som har sagt seg villige til å delta i mitt forskningsprosjekt. 4 bedrifter har stilt seg disponible for intervju ved behov Fagkoordinator, avdelingsleder studiested Steigen, og representant for et av opplæringskontorene er også etter forespørsel villige til å dele sine synspunkter og erfaringer med Steigenmodellen på nåværende tidspunkt.

4.5.1 Kritiske betraktninger utvalg

Undersøkelsen er basert på spesielle kriterier: alle informantene må ha en relevant og adekvat tilknytning til Steigenmodellen for i det hele tatt å komme i betraktning. Det vil si at de enten må være 1) aktiv deltager (elev/lærling) eller 2) aktiv aktør (skole/bedrift/andre direkte involverte) for å komme i betraktning som informant. Dette medfører i seg selv en ekskludering av flere elever, lærere og bedrifter som ellers har kjennskap til og interesse for modellen.

Utvalget kan også betraktes som et homogent utvalg da alle representantene har en felles interesse for yrkesutdanning på videregående nivå.

Problemstillingen legger føringer for design, metode og hvilke utvalgskriterier som benyttes etter hva som er praktisk og hensiktsmessig å gjennomføre akkurat for denne masteroppgaven (Johannessen et al., 2002, s.110).

4.6 Forskningsprosessen

Nilssen (2012, s.36) og flere andre forfattere anbefaler å skrive logg eller dagbok når man er i de ulike prosessene i et kvalitativt forskningsarbeid. Dette for å støtte kreativiteten og de tankeprosessene som foregår hele tiden. Med utgangspunkt i at detaljhukommelse er

ferskvare, kan det å skrive ned ideer, tanker, påstander og refleksjoner i stikkordsform være til hjelp for å memorere den situasjonen eller det tankespranget som gjorde at man dannet seg en mening eller et resonnement i arbeidsprosessen. I følge Nilssen (ibid.) skiller noen forfattere på det å skrive logg og det å skrive et memo. Hovedsaken er at man i skriveprosessen tar vare på og visualiserer tankene underveis, ved en eller annen form for hjelpenotat. Et slikt notat kan sikre fremdrift i forskerprosessen. Loggen kan hjelpe meg til å holde orden på hva som er funn i intervjuet og hva som er mine egne meninger, gjettinger og refleksjoner. Nilssen (ibid.) mener også at det å skrive logg kan være et godt redskap når forskningsprosessen skal gjøres synlig og forståelig for andre og når oppgavens validitet skal etterprøves. I en tidligere undersøkelse erfarte jeg at det å skrive logg var et godt hjelpemiddel til lydopptak, spesielt når intervjuene skulle transkriberes. Jeg visualiserte situasjonen bedre og jeg erfarte at jeg til en viss grad mestret å skille egne tanker, meninger og observasjoner i intervjusituasjonen fra hva informanten formidlet.

Nilssen (2012) presiserer at all analyse er avhengig av evnen til å stille gode spørsmål, og at spørsmålene hjelper å se hvilken retning studien tar. Johannessen et al. (2002, s. 143) beskriver at egen usikkerhet og manglende erfaring som moderator kan virke negativt på informantene. Dette betegnes som «intervjueffekten» og kan påvirke de svarene en får.

5 Utprøving/aksjonering

I forbindelse med utarbeiding av problemstillingen, formulerte jeg noen spørsmål som jeg i innledningen har valgt å kalle forskningsspørsmål (F1- F6 s. 16) Disse punktene har gitt føringer i forhold til hvordan intervjuguiden ble utformet til informantene. Det må presiseres at forskningsspørsmålene og intervjuguiden er overordnede hjelpemidler utledet fra problemstillingen.

5.1 Utforming av intervjuguide

I tabell 1 og 2 presenterer jeg en oversikt over forskningsspørsmål og intervjuguide.

5.1.1 Intervjuguide Elever/Lærlinger

Tabell 1

FORSKNINGSPØRSMÅL	INTERVJUSPØRSMÅL
F: 1+2. Hvordan opplever eleven/lærlingen det å arbeide med læreplanmål i sammenheng med den praktiske opplæringen i bedriften?	1: Hvorfor valgte du Steigenmodellen som utdanningsalternativ? 2: Hvordan organiserer skolen de fagene den har ansvar? <i>(Hensikt er å få frem noe om differensieringen her -)</i> Alternativt: Hvordan organiserer skolen opplæringen i fellesfagene? (Yrkesrettet opplæring eller sammen med studieretningsfagfag?) 3: a) Hvordan organiserer bedriften din opplæringen i programfagene? b) Hvordan opplever du at lærebedriften og opplæringskontoret samarbeider om din opplæring/yrkesutdanning? 4: Hvordan opplever du det er å jobbe med programfagene i bedriften? 5: Er det noe annet som du mener er viktig å få frem? - eventuelt kan du si litt mer om det? 6: Hvordan opplever du skolemiljøet?
F3: Hvordan blir yrkesinnhold og læring knyttet sammen i bedriften?	1: På hvilken måte får du tildelt oppgaver i bedriften? a) via veileder i bedrift. b) gjennom felles planlegging ut fra læreplanmål c) gjennom de oppdrag bedriften utfører - og senere kobling til læreplanmål d) tildelingen skjer kun etter oppdrag, 2: Hvordan vil du beskrive den veiledningen/hjelpen du får når du skal utføre nye oppgaver? 3: Hvordan opplever du å bli ivaretatt når du ikke mestrer de oppgavene du er satt til å gjøre? 4: Eventuell annen informasjon som du mener er viktig i denne sammenheng
F4: Hvordan opplever eleven/lærlingen utvikling av gryende yrkesidentitet i en bedriftskultur?	1: Hvorfor valgte du den aktuelle yrkesopplæringen? 2: Fortell hva det er som gjør at du lærer noe av de arbeidsoppgavene som gis? - Følger opp denne oppfordringen med spørsmål om: a) Utstyr tilgjengelig b) Språk: fagsjargong/hverdagsspråk c) Samhold på arbeidsplassen d) Beliggenhet (tilgjengelighet generelt) e) Oppdrag f) Status (renomme, lønn, ol) g) Hvordan eleven/lærlingen blir ivaretatt (som arbeidstager) 3: Hvilke andre faktorer i bedriften/(arbeidspraksisen) gjør at du føler at du har tatt et greit yrkesvalg? 4: Hvordan opplever du det er å jobbe med fellesfagene på skolen etter å ha vært på jobb i 4 dager? 5: Eventuell annen informasjon som du mener er viktig i denne sammenheng

5.1.2 Intervjuguide Bedrifter/Fagkoordinator

Tabell 2

FORSKNINGSSPØRSMÅL	INTERVJUSPØRSMÅL
F5: Hvordan blir ansvaret for grunnleggende yrkesopplæring ivaretatt i bedriftene?	1: Hvorfor valgte bedriften å delta i Steigenmodellen? 2: Hvordan legger du/dere til rette for fagopplæringen i bedriften? - Er eleven tilknyttet til en- eller flere veiledere - Hvordan er ansvar for kontakt mot skole og opplæringskontorfordelt? - Hvordan fokuserer dere på læreplanmålene eleven/lærlingen skal ha kompetanse i? 3: Hva er positivt med å ha ansvar for fagopplæringen til en ungdom? 4: Hvilke faktorer i bedriften gjør at opplæringssituasjonen kan være utfordrende; <i>For eksempel korte tidsfrister på oppdrag, lite personale tilgjengelig, stort arbeidspress generelt?</i> 5: Hvis bedriften har tatt inn nye elever/lærlinger høsten 2015; - Har dere gjort noen endringer i fagopplæringen fra første året med elever/lærlinger? kan dere si noe om hvorfor? 6: Hvordan har samarbeidet med skole og opplæringskontor fungert? 7: Eventuell annen informasjon som du mener er viktig i denne sammenheng. 8: På hvilken måte kan de erfaringene dere har gjort overføres og eventuelt anbefales tilsvarende bedrifter?
FORSKNINGSSPØRSMÅL	
F6: Kan erfaringene fra Steigenmodellen overføres til tilsvarende distriktsskoler med videregående opplæring i yrkesfag?	

F: 1+2, F:3 og F:4 var forbeholdt elevene/lærlingene.

F: 1+2 valgte jeg å dele det opp i 6 underspørsmål som omhandlet bakgrunn for valg av utdanningsalternativ, opplegg i skolen for fellesfagene, programopplæring i bedrift og spørsmål til skolemiljøet generelt.

F:3 ble delt opp i 4 underspørsmål. Fokuset her var elevene/lærlingene i bedrift, tildeling av oppgaver, oppfølging av instruktør i bedrift og eventuell annen informasjon som de mente var viktig i denne sammenheng.

F4: I forhold til dette spørsmålet var intensjonen, gjennom 5 underspørsmål, å få elevene/lærlingene til å utdype interessen for valgte yrkesopplæring gjennom å få dem til å reflektere rundt status for valgte yrke, arbeidsmiljø, fremtidsplaner og det å etablere seg i hjemkommunen etter endt utdanning.

F5: Dette forskningsspørsmålet var forbeholdt representantene for bedriftene som deltok i undersøkelsen samt fagkoordinator. Spørsmålet var delt opp i 8 underspørsmål hvor fokus var alt fra årsaker til at bedriften deltok i prøveprosjektet til hvordan samarbeidet fungerte, videre var det viktig å få frem utfordringer og tanker om veien videre.

F6: Med utgangspunkt i de erfaringene elevene/lærlingene, bedriftene og fagkoordinator tilkjenner i undersøkelsen vil svaret på dette spørsmålet bli den konklusjonen jeg som forsker sitter igjen med når analysen og fortolkningen av informantenes tilbakemeldinger er ferdig bearbeidet.

5.1.3 Pre – intervju

Etter at intervjuguide var utformet følte det nødvendig for meg å få prøve ut spørsmålene som var tiltenkt elevene/lærlingene i Steigenmodellen. Intensjonen var å få testet formuleringene av spørsmålene, nådde språket målgruppen og responderte eleven/lærlingen på en slik måte at det kom fram opplysninger/funn som gav tilsvar på mine undringer.

Gjennom pre-intervjuet kom det frem at det var viktig at jeg tok med spørsmål om både skolemiljøet generelt og muligheter for aktiviteter/fritidstilbud i kommunen. Informanten mente det var viktige faktorer både i forhold til det å ta utdannelsen og i forhold til ønsket om å etablere seg i hjemkommunen. Jeg har valgt å inkludere pre-intervjuet i datamaterialet mitt, fordi det gav et verdifullt tilskudd til innsamlingen av empiri, og det gav meg et bredere datagrunnlag å jobbe med.

5.2 Rekruttering av informanter

Informantene ble rekruttert gjennom henvendelse i brev form til hver og en (se vedlegg 4). Brevene ble distribuert via fagkoordinator på Knut Hamsun videregående skole, studiested Leinesfjord. Fagkoordinator har kontakt med alle aktuelle deltagere og har fysisk nærhet ved at han bor og jobber i samme kommune som informantene. De informantene som ytre ønske om det fikk tilsendt intervjuguide på forhånd. Det ble presisert at intervjuguiden var tematisk oppsatt og førende for intervjuet. Det ble gitt en responsfrist på 14 dager fra mottatt invitasjon til deltagelse i prosjektet.

Fordelen med å rekruttere på denne måten var at fagkoordinator hadde kontakt med alle involverte og kunne gi utfyllende opplysninger ved behov. Jeg som aktør bor og jobber i nabokommunen og hadde derav begrensede muligheter til personlig overlevering og oppmøte. Fordelen videre er at alle kjenner fagkoordinatoren, han kjenner alle, og han kunne på den måten fungere som et bindeledd mellom informantene og meg som forsker.

En annen fordel, som en sekundæreffekt ved å benytte et mellomledd, er at jeg som forsker ikke hadde noen forutinntatte oppfatninger om informantene i forkant av intervjuet. Jeg møtte

alle informantene, unntatt fagkoordinator, for første gang den dagen jeg skulle intervju dem. På den måten reduserte jeg intervju-effekten i forhold til å være forutinntatt i møte med informantene og i forhold til min egen holdning og forforståelse.

Ulempen var at jeg måtte bruke tid til introduksjon og tillitsbygging i selve intervjusituasjonen. Bruk av ekstra tid i intervjusituasjonen kan ha påvirket utfallet på flere måter. «Smalltalk» kan ha bli oppfattet som utrygghet hos meg som moderator og på den måten skapt usikkerhet hos informanten. På den andre siden kan en uformell innledning, på en kjent arena ha gitt trygge forhold for informant, samt gitt meg som moderator anledning til å tilpasse spørsmålene i intervjuguiden.

En annen ulempe, som var en kalkulert risiko ved det å benytte et mellomledd og som også ville ha vært tilstede ved at jeg selv foretok direkte rekruttering, er at kjemien mellom den som rekrutterer og potensiell informant ikke fungerer. Dette er en faktor som kan påvirke informantens beslutning om å delta/ikke delta intervjuet. Funn i undersøkelsen vil også være avhengig av at moderator har evne til å gjengi og å tolke informantens utsagn og erfaringer på en måte slik at informanten kjenner igjen det han har ment eller sagt.

5.2.1 Gjennomføring av intervju

Alle intervjuene, totalt 11, ble gjennomført på en arena der informantene var kjent og hadde sitt daglige virke. Elevene og fagkoordinator ble intervjuet i skolens lokaler, og representanter for bedriftene på sine respektive arbeidsteder. Repstad (2007, s. 87) presiserer at det er positivt å velge et sted der respondenten føler seg hjemme, men samtidig er det viktig å finne en plass man kan sitte uforstyrret. Intensjonen var at undersøkelsen i minst mulig grad skulle gå ut over den enkeltes daglige virke og oppgaver. Tidsrammen for hvert intervju var satt til maksimalt en time.

Intervjuene ble avtalt ca. en uke i forkant, og jeg opplevde at det var tilrettelagt for at intervjuet skulle foregå uforstyrret. I innledningen av intervjuet ble hensikten med undersøkelsen, den praktisk gjennomføringen av intervjuet med lydopptak, og informantens mulighet til å reservere seg mot deltagelse samt å svare på spørsmål igjen presisert. De informantene som ønsket det fikk intervjuguide til gjennomlesning før intervjuet startet. Gjennomsnittlig tid brukt per intervju var 30 min, i tillegg kom innledningen og avslutningen som varierte fra informant til informant.

Antall informanter tilgjengelig da intervjuene ble gjennomført var i utgangspunktet 13, inkludert informant i pre-intervju. Til opplysning trakk to informanter seg fra undersøkelsen på grunn av sykdom.

5.3 Etske betraktninger

Forskerrollen vil ha innvirkning på alle aktørene, og det må tas i betraktning når data skal fortolkes. Jeg må hele tiden være meg bevisst forskningseffekten i forhold til at jeg skal forske innenfor egen organisasjon.

Et av målene med min masteroppgave er å få svar på om det pågående prosjektet med en alternativ opplæringsmodell kan være et reelt alternativ til ordinær videregående yrkesopplæring i vårt distrikt.

Ved gjennomføring av et kvalitativt forskningsopplegg, uavhengig av metodetilnærming, stilles det spesielle etiske krav gjennom hele prosessen. All deltakelse skal være basert på frivillighet og informert samtykke, helst skriftlig. Det må ikke legges noe press eller føringer på deltagelse. Sekundært involverte, i denne sammenheng foreldrene til de mindreårige elevene/lærlingene, har de samme rettigheter i forhold til samtykke og informasjon om og innsyn i forskningsprosessen som primærdeltagerne. Ydmykhet hos forskeren er sentralt. Et forskningsetisk prinsipp er at all informasjon som formidles fra forskningen skal være anonymisert (Johannessen et al. 2002, s.134). Som forsker plikter jeg å følge god forskningsetisk skikk og forholde meg til forskningsetiske retningslinjene (De Nasjonale forskningsetiske komiteer, 2015).

I prosessen etter at oppgavens problemstilling var etablert og målsetningen med undersøkelsen klargjort, ble det søkt om forskningstillatelse innenfor egen organisasjon (vedlegg 2 med svar i vedlegg 3). Deretter ble det søkt om forskningstillatelse til Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD) (vedlegg 5) på bakgrunn av generell ivaretagelse av personvern, da flere av informantene er under 18 år, og på bakgrunn av at det i forhold til det spesifikke forskningsområdet er lett gjenkjennbare data. Av den grunn ble anonymisering av funn i de enkelte intervjuer særlig viktig å ivareta.

Johannessen et al. (2002) og Ringdal (2013) er omforent når det gjelder troverdighet i kvalitative undersøkelser; validitet etterprøves ved at forskeren stiller spørsmålet «måler jeg

det jeg tror jeg måler» ut fra problemstillingen. Hvordan kan «mine» resultater etterprøves av andre? – og er det mulig å etterprøve «mine» resultater og funn av andre?

Validiteten i undersøkelsen blir avhengig av at det går tydelig frem hva som er målet med studien, og at de fremgangsmåter og presentasjoner jeg som forsker velger representerer virkeligheten.

6 Presentasjon, analyse og fortolkning av data

«Data taler ikke for seg. De må fortolkes» (Repstad, 2007, s. 13).

Datamaterialet som er samlet inn i denne undersøkelsen må struktureres. Først og fremst må lydopptakene transkriberes, dernest må de kodes og kategoriseres før selve analysen begynner. 11 intervjuer gir en stor mengde data, og målet er å redusere informasjonsmengden slik at den blir håndterlig og at det er mulig å få noen fornuftige sluttinger ut av dataene.

6.1 Transkribering

Transkribering er et tidkrevende arbeid. Jeg valgte å transkribere alle intervjuene selv. Jeg la vekt på å gjengi forskningsdeltagerens utsagn så nøyaktig som mulig. Det tok omentrent 20 timer å transkribere 11 intervjuer med en snitt-tid per intervju på 30 minutter. Min erfaring er at det å gjengi respondentens utsagn krever at man lytter opptil flere ganger på en og samme setning eller uttrykksmåte. Informantens mening ligger både i de utrykte ordene, i tonefall, mimikk og i gester. Det å gjøre om et lydopptak til tekst, vil aldri kunne gjengi helt nøyaktig informantens mening i teksten. Tonefall, mimikk, gester, stemningen mellom respondent og moderator vil bli borte når intervjuet skrives om til tekst.

Nilssen (2012, s.47) fremhever at når forskeren selv transkriberer materialet er fordelen at analyseprosessen allerede er i gang. Når forskeren lytter til materialet og skriver det ned, påvirker aktiviteten forskerens egne tankeprosesser og nye ideer og tanker blir synlige. Forskeren gjenskaper intervjusituasjonen i sitt indre og kan jobbe videre med det som kommer opp i hukommelsen. En annen fordel ved at forskeren selv transkriberer er at han blir enda bedre kjent med materialet, som igjen kan påvirke det videre arbeidet med å redusere datamengden gjennom koding og kategorisering. En tredje fordel Nilssen (ibid.) nevner er at forskeren kjenner konteksten. Det kan redusere feiltolkninger i transkriberingsarbeidet, og på den måten kommer forskeren nært opp til informantens mening i utsagnene.

6.2 Fenomenologisk fortolkning

Etter første gjennomgang av materialet satt jeg igjen med en positiv følelse i forhold til problemstillingen, oppsummert kan førsteinntrykket sammenfattes slik:

➔ Steigenmodellen er en god utdanningsvei for noen elever i videregående opplæring.

- ➔ Flere bedrifter ønsker å tilby sin kompetanse i forhold til opplæring av yrkesutøvere på eget fagområde.
- ➔ Identitet og tilknytning til bygda er viktige faktorer.
- ➔ Alle informantene ser utfordringer i forhold til demografi og geografi.
- ➔ I modellen ligger det noen utfordringer med hensyn på planlegging, samhandling, samarbeid og ansvarsfordeling, som er overkommelige.

Denne sammenfatningen av første inntrykk kan ha innflytelse videre i analysen av datamaterialet, men ved å identifisere dette tidlig i prosessen mener jeg å ha jeg ha større mulighet til å endre fortolkningen etter hvert som arbeidet med datamaterialet går fremover.

6.2.1 Koding og kategorisering

«Gjennom koding bestemmer forskeren hva som er data i materialet og hva som forstyrrer («støy»)» (Nilssen, 2012 s. 84).

Gjennom en tilnærming til materialet basert på teoretiske referanserammer i kapittel 3 og innsamlet empiri, gikk jeg inn prosessen med koding og kategorisering med et mest mulig åpent sinn. Intensjonen var å være «lydhør» for det materialet fortalte uten at min egen forforståelse styrte meg i en bestemt retning. Begreper og ord ble samordnet ut fra innhold og var dermed starten på organisering av datamaterialet i koder og kategorier. Fokuset mitt ble å få frem kjerneinnholdet i intervjuene (transkribert til tekst) for å bestemme hva som var signifikant, eller meningsbærende i forhold til problemstillingen.

Tema i forskningsspørsmålene var i denne prosessen til stor hjelp i forhold til komprimering av datamaterialet og plassering av de ulike kategoriene og underkategoriene.

I følge Johannessen et al. (2002, s. 175) vil kodeprosessen være avhengig av den forståelsen av materialet jeg som forsker utvikler underveis, og da er jeg i fortolkningsprosessen av materialet parallelt.

Til slutt ble jeg sittende igjen med 5 kategorier: Læring, ansvar, samarbeid, identitet og utfordringer.

6.3 Presentasjon av resultater

Undersøkelsen omfattet intervju av 11 informanter: 7 elever (inkludert pre-intervju), 3 bedrifter og 1 fagkoordinator. I punkt 4.5 s. 50 «Utvalg» presenterte jeg hvilke informanter jeg hadde tilgjengelig i min undersøkelse. Tidsrammen for gjennomføring av intervjuene og

logistikk, ble to faktorer som medvirket til at jeg valgte bort avdelingsleder og representant for opplæringskontor som informanter.

I et forsøk på anonymisering vil jeg i fortsettelsen omtale alle som «han», selv om det var både kvinnelige og mannlige informanter. Det må presiseres at det ikke var signifikante funn i 2 av intervjuene. De er likevel inkludert i datagrunnlaget.

Jeg har valgt å samordne og sette de 5 kategoriene: *læring, ansvar, samarbeid, identitet og utfordringer* inn i tabeller hver for seg. Tabell 3 – 5 ligger som vedlegg 1 til denne masteroppgaven. Tabellene inneholder noen få utsagn fra informantene for å gi eksempler på hvordan jeg har kommet frem til de 5 kategoriene.

6.4 Fortolkning av empiri

Tabell 3-7 i vedlegg 1, er et analyseredskap som i sammenheng med spørsmål til datamaterialet, skal hjelpe meg å finne mening i forhold til problemstillingen og målsettingen med denne oppgaven.

Der jeg i det følgende trekker inn eksempler på svar for å illustrere utsagn i analysearbeidet, kan det være mulig å gjenkjenne hvem som har sagt hva, spesielt for de som er involvert i gjennomføringen av Steigenmodellen. Utsagnene vil nok også kunne relateres til om det er elever/lærlinger, representant fra en bedrift eller fagkoordinator som uttaler seg. Dette velger jeg å ikke kamuflere da jeg mener det er viktig for helhetsforståelsen for leseren at presentasjonen inneholder de ulike synsvinklene. Videre har jeg valgt å oversette utsagn på dialekt til bokmål, for å unngå misforståelser og for å skape bedre flyt i innholdet. Utsagnene gjengitt i tabell 3-7 vedlegg 1, er ikke omformulert til bokmål.

6.4.1 Læring (Tabell 3)

I gjennomføringen av intervjuene opplevde jeg en gjennomgående positiv holdning til læringsarbeidet i Steigenmodellen. Både elevene, bedriftene og fagkoordinator gav uttrykk for at dette var en måte å gjennomføre yrkesutdanning på som gav læring.

Elevene/lærlingene hadde ulik motivasjon for å velge Steigenmodellen som utdanningsvei. Noen var skoleleie og så muligheter til å kombinere jobb og skole over tid, andre hadde en tydelig målsetting med yrkesutdanningen og et fåtall hadde kommet inn i ordningen tilfeldig eller etter tidligere feilvalg. I den gruppen elever/lærlinger som ble intervjuet var det ingen

som opplevde at de hadde gjort feilvalg i forhold til valgt utdanningsretning i Steigenmodellen. En av elevene tilkjennegav at han ønsket å utdanne seg i en annen yrkesretning på et senere tidspunkt, etter at han var ferdig med den yrkesutdanningen han holdt på med nå. Elevene var enige om at vekslingen mellom skole og jobb var et godt alternativ i yrkesopplæring. For som en av elevene uttrykte det:

Det er ikke en slik superstreng, fast kontrakt som gjør at vi ikke kan «bryte» oss ut av den hvis vi ikke liker det opplegget vi blir tilbudt (Informant i intervju).

Alle elevene/lærlingene opplevde læringsmiljøet på skolen som godt. De var enige om at det å være en liten klasse medførte at de fikk bedre kontakt med lærerne og av den grunn opplevde de bedre mestring av fellesfagene. De følte at de fikk den hjelpen og veiledningen de etterspurte fordi lærerne hadde tid til hver enkelt.

Et annet moment som kom frem var at noen elever/lærlinger opplevde at på 2. året i utdanningen ble utfordringene i forhold til selvstendig arbeid med fagene større, og at de faktisk savnet den strukturen og forutsigbarheten som skolen tilbyr innenfor læringsarbeidet. Det kom videre frem at på 2. året opplevde noen elever/lærlinger avstanden mellom det å være voksen og det å være ungdom i arbeidslivet som markert. En elev/lærling illustrerte det med følgende utsagn:

Og, det blir nesten litt ensomt - , ja, det blir det (Vedlegg 1, tabell 3).

Han henviste da til interesser og hva man er opptatt av på fritiden, og hva man snakker om i pausene på jobb.

En elev/lærling poengterte at i planleggingen av Steigenmodellen burde det vært tatt større høyde for differensiering mellom de ulike yrkesfagene. Noen yrkesutdanninger passer veldig godt inn i opplegget, mens andre krever en tilpasset ordning både i forhold til arbeidstid, fellesfagopplæring på skolen og oppfølging.

Bedriftene som deltok hadde tatt et aktiv valg om å være delaktig i prosjektet Steigenmodellen. Jeg opplevde en gjennomgående positiv holdning til det å ha lærlinger i bedriften. De fleste hadde erfaring med lærlinger fra ordinær videregående opplæring og/eller LOSA-modellen. Alle var kjent med hvordan progresjon i yrkesopplæringen var innrettet etter læreplanmål, og de var kjent med det ansvaret som ligger i forhold til tilrettelegging av arbeidsoppgaver for å kunne jobbe med de respektive læreplanmålene. Gjennomgående hos

bedriftene i forhold til negative utfordringer i læringsarbeidet var tidsperspektivet. En elev/lærling som starter i Steigenmodellen må lære faget fra grunnen av, og det krever mye bruk av tid.

6.4.2 Ansvar (Tabell 4)

Bedriftene var seg, uten unntak, veldig bevisst sitt samfunnsoppdrag:

Altså, vi har alle et ansvar (Vedlegg 1, tabell 4)!

Ved å legge til rette for og utdanne arbeidstakere, var både fremtidig rekruttering til yrket sikret, kontinuitet i bedriftenes kompetanse ivaretatt og muligheten for opprettholdelse av bosetting i bygda (som igjen gav grunnlag for nye arbeidsplasser og opprettholdelse av arbeidsplasser), momenter som ble nevnt.

Og så er det veldig viktig at ungdommen får et tilbud om å få komme seg i jobb (Vedlegg 1, tabell4)!

I forhold til bedriftenes ansvar ble også den oppdragende effekt av opplæringen fokusert. Det ble fremhevet at det å etablere og implementere en yrkes stolthet og en sosial kompetanse var viktige faktorer i forhold til renommé og utadrettet virksomhet for bedriftene. Det å ha gode rollemodeller i fagutøvelsen var noe som ble fremhevet som viktig både hos elever/lærlinger og bedriftene.

Elevene/lærlingene opplevde at de med progresjon i fagopplæringen fikk de mer selvstendig ansvar for ulike oppgaver. Dette var noe de fremhevet som viktig for å identifisere sin rolle i arbeidsmiljøet i bedriften.

6.4.3 Samarbeid (Tabell 5)

Når det gjaldt samarbeid mellom de ulike aktørene opplevde elevene/lærlingene ingen problemer. De forholdt seg til de respektive oppleggene som skolen og bedriftene gjennomførte, og deltok på samarbeidsmøter på de ulike arenaene når det var planlagt. Min erfaring, ut fra responsen, er at opplæringskontorene var den mest perifere aktøren for elevene/lærlingene. Lærere, bedriftsledere og instruktører var personer elevene/lærlingene navnga og hadde en relasjon til mens forholdet til opplæringskontorenes representanter var mer diffus. En elev/lærling uttrykte det på følgende måte:

Det er han som liksom, - han, som på en måte passer på oss (Informant i intervju).

Bedriftene gav i ulik grad tilbakemelding på at samarbeidet mellom bedrift – skole – opplæringskontor kunne vært bedre organisert. Noen opplevde at det meste fungerte greit, andre opplevde at noe fungerte ok, men at samarbeidet generelt hadde forbedringspotensial. Noen uttrykte at manglende nærhet til spesielt opplæringskontoret som utfordrende. Hvordan samarbeidet fungerte mellom de ulike aktørene var også avhengig av elevene/lærlingenes læreforutsetninger og engasjement. Jeg oppfattet at der bedriften hadde begrensede erfaringer med å ha elever/lærlinger, og der det var spesielle utfordringer i forhold til eleven/lærlingen, var behovet for tettere samarbeid større.

Fagkoordinatorens funksjon er både «å være limet» i modellen samt å ha fortløpende kontakt med alle involverte parter ved å legge til rette for samarbeid, og i tillegg er har en representant for Fylkeskommunen og skal påse at opplæringsplanene blir fulgt i bedrifter, og at opplæringa i fellesfagene på skolen blir adekvat i forhold til nivå i utdanningen.

6.4.4 Identitet (Tabell 6)

Det er mange som har sagt at har det ikke vært for Steigenmodellen, så hadde de nok ikke gått på skole (Vedlegg 1, tabell 4).

Refererte utsagn illustrerer det inntrykket jeg fikk gjennom intervjuene med elevene/lærlingene: Hadde det ikke vært for Steigenmodellen så hadde flere av dem droppet ut av skolen. Noen ville prøvd seg i den ordinære yrkesopplæringen, det ville ha medført flytting til nærmeste videregående skole som tilbyr det faget de er interessert i og det er langt unna hjembygda og hjemkommunen. Flere av informantene så ikke for seg en hybeltilværelse der de skulle ivareta seg selv med hensyn til skole, fritid, økonomi, matlaging og sosial tilpasnings med videre. Det kunne ha gått en stund, men sjansen for at de ville ha sluttet så de som veldig reell. Selv om «inngangen» til Steigenmodellen ikke var like gjennomtenkt for alle opplevde de at dette var et utdanningsløp som var rett for dem nå.

For nå er slik at når jeg kommer på jobb, så drar jeg ut på oppdrag på lik linje med de andre som jobber der. Jeg føler jeg har en jobb å gå til, ikke at jeg går på skole (Vedlegg 1, tabell 6)!

Elevene/lærlingene har alle en opplevelse av å bli ivaretatt som en ordinær arbeidstaker i bedriften. En informant sa det også på denne måten:

Det er på en måte med på å få meg til å føle at jeg er en del av noe når jeg er på arbeid (Vedlegg 1, tabell 6)!

Elevene/lærlingene blir inkludert i det sosiale miljøet samtidig som at de blir satt krav til dem både i forhold til engasjement og utvikling av fagkunnskaper. De føler det blir respektert at de er nybegynnere i faget. Elevene/lærlingene uttrykker både stolthet og respekt for den fagutdanningen de har valgt. Samtidig er det som nevnt noen utfordringer i forhold til det å identifisere seg med voksne arbeidstagere, noe man i et helhetsperspektiv må ta på alvor. En informant uttrykte det på følgende måte:

I bedriften er det stort sett bare voksne som jobber, og det er jo forskjell på hva en førtiåring og en syttenåring gjør på fritiden og hva vi er opptatt av å snakke om (Informant i intervju).

Et utsagn som illustrerer den gjennomgående holdningen i bedriftene i forhold til påvirkning og dannelse av en elevs/lærlings yrkesidentitet er:

Og så blir jo lærlingen delaktig på avdelingen, på samme måte som det øvrige personalet. Det er veldig, veldig viktig å inkludere lærlingen (Informant i intervju)!

Bedriftene er seg bevisst sin oppgave som rollemodell innfor fagområdet, og de ser helhetsbildet i forhold til å bidra til å utvikle gode fagarbeidere med den fagkunnskapen som eleven/lærlingen skal inneha, samt bidra til å utvikle den sosiale kompetansen som er en nødvendig faktor for å bli en del av et arbeidsfellesskap. Bevisstheten om hvilke interesser utenom fagområdet en ungdom har, er varierende. Det ble også fremhevet at den enkelte elevs/lærlings personlighet er medvirkende i forhold til hvor mye han deler i sosiale sammenhenger og hvilke behov han har for anerkjennelse.

6.4.5 Utfordringer (Tabell 7)

Steigenmodellen er en alternativ modell til ordinær yrkesopplæring, og er et prøveprosjekt over 4 år. Et prøveprosjekt indikerer at det er forventet at det vil dukke opp utfordringer underveis som kan få innvirkning på dagens utforming og en eventuell permanent etablering. I min undersøkelse er hensikten å få frem hva de respektive informantene ser som utfordringer på det tidspunkt intervjuene ble foretatt. Dette skal ifølge målsetningen ikke gå inn i en formell evaluering av Steigenmodellen.

Elevene/lærlingene på Vg 2 nivå i Steigenmodellen opplever at fellesfagene i skole er lite yrkesrettet. Noe yrkesretting innenfor norsken, sier de. Elevene/lærlingene ytrer ønske om bedre tilpasset opplæring i fellesfagene. De vil ha norsk, matte, engelsk osv. som er rettet mot deres fagområde. Da kan de lettere se sammenheng med arbeidet og behovet de har for å

beherske de grunnleggende ferdighetene i fagene i yrkesutøvelsen. Innenfor noen av de yrkesfaglige studieretningene vil det være spesielt viktig å tilpasse opplæringa i fellesfagene til det enkelte fagområde. For eksempel der elevene/lærlingene har opplæring innenfor yrker med turnusarbeid og sammenhengende arbeidsperioder over tid som gjør at de ikke kan delta på opplæringen i fellesfag slik den er etablert i dag.

Noen elever/lærlinger ytrer ønske om å få lagt til rette for noe tid til programfagundervisning i deler av skoletiden. Et utsagn som illustrerer dette er:

De hadde vært greit å ha noe programfag på skolen, slik at ikke alt var selvstudie. Spesielt når man trenger litt ekstra hjelp (Informant i intervju).

Utsagnet viser at behovet for individuell tilrettelegging er tilstede, uavhengig av modellens utforming. Spørsmålet blir hvordan kan man og om det er mulig å dekke behov for individuell tilrettelegging i den teoretiske delen av programfagene i bedrift? – eller må individuell pedagogisk tilrettelegging i programfag være et anliggende for skolen eller opplæringskontoret?

Både fagkoordinator og elevene/lærlingene påpeker er at de ikke har kroppsøving som en del av fellesfagkretsen. Dette medfører utfordringer med å få godkjent fellesfagene på Vg 1- eller Vg 2 nivå innenfor ordinært yrkesutdanningsprogram hvis eleven/lærlingen skulle avslutte sin kontrakt i Steigenmodellen.

Fagkoordinator peker på det forholdet at flere av elevene/lærlingene identifiserer seg mest som lærlinger. Når en slik indentifisering inntreffer vil det «skolske» arbeidet elevene/lærlingene må igjennom i fellesfagene bli utfordret, både i forhold til holdninger til fagene og i forhold til prestasjoner i fagene.

Fagkoordinator påpeker at gjennomføringsgrad og kvalitet på opplæringen er viktige faktorer i forhold til om modellen har «livets rett».

Bedriftene tilkjenner en klar opplevelse er at den største utfordringen de møter er tidsperspektivet.

Bedriftene skal, i tillegg til å ha en nybegynner på opplæring, daglig produsere tjenester eller varer uten opphold. De fleste bedriftene er forpliktet og avhengig av å levere sine produkter eller tjenester til oppdragsgivere etter oppsatte kontrakter. Dette vil i noen bedrifter gi seg

utslag i hvordan de prioriterer eleven/lærlingen i perioder, og det vil også gi utslag i forhold til kapasiteten til å ha en elev/lærling i bedriften.

Altså, jeg vil jo anbefale Steigenmodellen, det vil jeg – men bedriften må være klar over hvilke forpliktelser det medfører, også i bruk av tid (Vedlegg 1, tabell 7).

Noen bedrifter har kalkulert utvidet tidsbruk inn i oppdraget med opplæring av elev/lærling, men de fleste poengterer likevel at tid er den største utfordringen.

Noen bedrifter har en god forankring i ledelsen i forhold til samarbeidet med skolen og fylkeskommunen, mens andre igjen strever med å få ledelsen til å forstå hva en avtale om opplæring egentlig krever i den daglige driften også i forhold til planlegging og etterarbeid.

Etablering av en samarbeidsavtale ligger på ledelsesnivå i bedriftene, mens den daglige oppfølgingen og instruktørarbeidet ligger på avdelingsledernivå eller hos den enkelte fagutøver. Dette kan indikere at forståelse for arbeidsoppgaver og forankring ikke bestandig er sammenfallende.

7 Drøfting

Jeg vil i det følgende drøfte funn og analyse av materialet som er fremkommet etter en undersøkelse av problemstillingen: «*Hvordan kan Steigenmodellen gi mulighet for lokal yrkesopplæring for ungdommer i distriktet?*», med presenterte forskningsspørsmål 1-6 s. 16.

I kapittel 6 har jeg presentert de fem kategoriene fra intervjuene som kom frem i bearbeidingen av det samlede datamaterialet. Kategoriene: *læring, ansvar, samarbeid, identitet og utfordringer* er sammenfallende med temaene for forskningsspørsmålene. Intervjuguidene (tabell 1 og 2 kap. 4 s.53-54) ble utledet av forskningsspørsmålene. Jeg velger å drøfte med bakgrunn i de fem kategoriene. Jeg vil trekke inn i diskusjonen styringsdokumenter fra kapittel 2 og teoretisk bakteppe fra kapittel 3. Noen av kategoriene går over i hverandre og kan komme igjen i flere punkter, men med en litt annen innfallsvinkel.

Inndelingen er presentert slik:

- Læring i Steigenmodellen
- Ansvar i Steigenmodellen
- Samarbeid i Steigenmodellen
- Identitet i Steigenmodellen.
- Utfordringer i Steigenmodellen.

7.1 Læring i Steigenmodellen

Elevene/lærlingene i Steigenmodellen som ble intervjuet, har en felles opplevelse av at de lærer «noe» når de er ute i bedrift. Dette medfører også at noen ser en sammenheng mot det å lære «noe» i fellesfagene på skolen. Opplevelsene er individuelle, men fokuset er at elevene selv opplever endringer, de tilegner seg noe nytt. Når Hiim og Hippe (2009, s. 20) i tilknytning til «Vekstmodellen» beskriver hvordan eleven gjennom pedagogisk tilrettelegging skal få utvikle sine iboende muligheter ved at de med bakgrunn i egenaktivitet og oppsøkende virksomhet skaper et forhold mellom seg og lærestoffet, så støtter dette elevenes/lærlingenes opplevelser. Elevene/lærlingene skaper seg et forhold til det å lære også ved det at de i bedriften tar del i en sosial praksis som over tid medfører at de opplever endringer eller utvikling (Nielsen og Kvale, 1999, s.76). Dysthe (Krumsvik og Säljö, 2013, s. 81-113) fremhever at læring handler om å mestre og å få anerkjennelse. Elevene/lærlingene opplever

at de lærer gjennom erfaringer de får ved utøvelse av faget i bedrift. Bedriften legger til rette for en retningsstyrt handling mot et sluttprodukt som gir mening for eleven/ lærlingen. Ved å følge prosessene eller prosedyrene og å få være tilstede ved å se, å føle på og ved å høre og reflektere vil eleven/lærlingen oppleve mening når sluttproduktet trer frem. Dewey (2008) sier at de erfaringene vi gjør i samspill med våre omgivelser medfører læring, men for at det skal skje en utvikling må den praktiske handlingen ha en mening.

Elevene/lærlingene hadde forskjellig måter å uttrykke opplevd læring på. En elev/lærling uttrykte det på følgende måte:

Så det vet jeg at jeg har lært mye fra alt som har skjedd; - og det er noe som jeg setter pris på - den erfaringen som jeg har fått (Vedlegg 1 tabell 4)!

Når elevene/lærlingene på bakgrunn av erfaringer fra praktisk handling, refleksjon over eget arbeid og samarbeidet med andre, gradvis får ta del i et fellesskap ved å ta ansvar for egen faglig og sosial utvikling blir læringen målrettet (Imsen 2005, s.331). Min egen erfaring som pedagog er i overensstemmelse med at engasjement og motivasjon for læring øker hos elevene når de opplever at de er en del av et fellesskap. Når deres bidrag til fellesskapet blir sett, at de opplever at de blir hørt i meningsytringer og de får økende ansvar for oppgaver de mestrer, «vokser» de på samme måte som en blomst som får lys, næring og vann.

Bedriftene viste en gjennomgående positiv holdning til å ha elever/lærlinger i opplæring. Samtidig var de bevisst i forhold til hva som kreves av tilrettelegging og planlegging av oppgaver, for at elevene/lærlingene skal nå sine læreplanmål. Dette samsvarer med intensjonene i Samfunnskontrakten (Utdanningsdirektoratet, 2016) som vektlegger både kvalitet og kvantitet i samarbeidet mellom utdanningsmyndighetene og partene i arbeidslivet. Elevene/lærlingene er tilknyttet en instruktør og observerer denne i forhold til resonnement, planlegging og utføring av en aktiv handling. Når Hatch (2001) beskriver kulturen i bedriften som en måte å tenke og utføre oppgaver på som en tradisjon, så er det denne modelleringen eleven/lærlingen iakttar og adopterer. Eleven/lærlingen må hele tiden forholde seg til hvordan kulturen i den enkelte bedrift fremstår. Kulturen vil ifølge Hatch (ibid.) variere avhengig av de ulike påvirkninger bedriften blir utsatt for. Elevens/lærlingens opplevelse av det kulturelle læringsmiljøet (Ehn og Löfgren, 2006) vil være en individuell opplevelse for eleven/lærlingen og som vil variere fra bedrift til bedrift. Sennet (2009) poengterer gjennom sin argumentasjon om uregelmessige bevegelser at ferdigheter bygges i «rykk og napp». Eleven/lærlingen kan

oppleve stagnasjon i læreprosessen. Bedriftens kulturelle læringsmiljø vil da bli viktig i forhold til hvordan eleven/lærlingen blir ivaretatt.

For at læring skal finne sted må det skje en kobling mellom de kulturelle kunnskapene som eksisterer og den forforståelsen og den kunnskapen eleven allerede besitter (Wittek, 2012, s. 112). Dette harmonerer med hvordan det i prinsipp for opplæringen konkretiseres følgende:

Tilpassa opplæring innanfor fellesskapet er eit grunnleggjande element i fellesskolen. Opplæringa skal leggjast til rette slik at elevane skal kunne gi noko til fellesskapet og også kunne oppleve gleda ved å meistre og å nå måla sine (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 4)

Samtidig vil bedriftens ytre påvirkninger blant annet om tjenester og produksjon legge føringer på hvordan det kulturelle læringsmiljøet fremtrer. Gjennom ressursavhengighetsteorien beskriver Hatch (2001, s. 96) hvor nødvendig det er at flere faktorer virker sammen for å støtte opp under den enkelte organisasjon eller bedrifts sårbarhet. Sårbarheten i skolen er eleven som ressurs. Bedriftene og organisasjoner utenfor skolen er avhengige av kunder, tjenester og oppdrag som ressurser. Når eleven/lærlingen observerer instruktøren i handling, resonnement og planlegging vil ytre påvirkninger være implisitt i de valg og de handlinger instruktøren utfører. Eleven/lærlingen vil på denne måten bli indirekte introdusert til den kulturelle kunnskapen i bedriften og se hvilke ytre påvirkninger som fremmer valg.

Opplevd læring i skolen kan være en utfordring for flere elever/lærlinger. En ting er utfordringer i forhold til fagene, en annen ting er utfordringen til egen identitet: er jeg elev eller er jeg lærling? - og hvilke forventninger ligger i denne dualismen? Hvordan påvirker dette læringen? En av informantene påpekte dette i en kommentar:

Elevene/lærlingene betrakter seg mest som lærlinger – bare litt som elever på skole. Skoledelen av opplæringen har vært en utfordring (Vedlegg 1 tabell 7).

Haug (Krumsvik og Säljö, 2013, s.415-440) mener at utfordringene i dag er hvordan skape en god skole som gir betingelser for at alle elevene får et tilfredsstillende utbytte av opplæringen. Haug (ibid.) fremhever at det er mye som påvirker de pedagogiske utfordringene i læringsarbeidet, ikke minst læreforutsetninger hos den enkelte elev/lærling. En elev sa det slik:

- for sånne personer som meg, som ikke er laget for å sitte på skolebenken så lenge - så er det bedre for min del å lære når jeg er på jobb (Vedlegg 1 tabell 3).

Det var viktig for de fleste elevene/lærlingen å få frem at skolemiljøet var godt, selv om de er på skolen bare en dag i uken, pluss en ekstradag en gang i måneden. Elevene/lærlingene opplever at det å være få elever i en klasse medfører større mulighet for veiledning og hjelp hos lærerne. På den måten tilkjenner de også at opplevelsen av mestring i fellesfagene blir påvirket positivt. Spesielt de som av en eller annen grunn sliter med læring og læreforståelse i fellesfagene. En elev/lærling som tidligere hadde vært veldig lei skolen, og som har opplevd å streve med læring sa det slik:

Som lærling er det godt å komme innom skolen, en gang i uka – jeg savner faktisk skolen veldig (Vedlegg 1, tabell 3).

En elev/lærling var opptatt av det å være motivert for å lære. I bedriften og på arbeid ble det å sette seg inn i teori og arbeidsbeskrivelser noe han så på som en helt naturlig del av arbeidsdagen. Det begrunnet han med at det var viktig å sikre kvalitet på arbeidet som skulle utføres. I tillegg argumenterte han med at det var viktig som arbeidstager å være med på å sikre bedriften arbeidsoppdrag ved å ivareta bedriftens renommé slik at tjenestene var etterspurt og ønsket. I forhold til motivasjon for læring på skolen uttrykte han det på denne måten:

Jeg får mye bedre motivasjon for å gå på skolen når jeg vet at jeg får en slags «betaling» for det, i form av at jeg får arbeide med det jeg liker mesteparten av tiden i opplæringen i bedriften (Vedlegg 1, tabell 3).

Med bakgrunn i prinsipp for opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2006) og Opplæringsloven §1-3 (Kunnskapsdepartementet, 1998) kan dette utsagnet tolkes på den måten at når innlæring av kunnskap tilrettelegges med fokus på det eleven/lærlingen er genuint opptatt av, kan det gi «bivirkninger» ved at forståelsen for at innlæring av andre ferdigheter kan være og er nødvendig for å bli en god fagarbeider og yrkesutøver.

Flere av elevene/lærlingene i Steigenmodellen opplever skolen som en arena for felleskap og sosial tilhørighet. Når Dewey (2005; 2008) gjennom sitt blikk på praksisfellesskapet sier noe om identitetsdanning og påvirkning på læring via kommunikasjon og erfaringer – kan man utlede at skolen som en felles sosial arena også påvirker elevenes læring. Wenger (2013, s.246) snakker om utdanning som en «tilblivelsesprosess» og viser på den måten den kompleksiteten de møter og transformeringen elevene/lærlingen gjennomgår med å forholde

seg til flere arenaer for læring. De må omdannes, utdannes og dannes som yrkesutøvere i takt med ulike forventninger. Skolen blir her det trygge og det kjente som de har erfaring med.

Det som ble fremtredende for meg når jeg intervjuet elevene/lærlingene om læring på ulike arenaer var at når eleven/lærlingen opplevde læringen som målrettet og når læring gav mening for den enkelte, så var det også lettere å løfte blikket og å se nødvendigheten av den læringen som ikke var like lystbetont. Dysthe (Krumsvik og Säljö, 2013, s. 81-113) fremhever at læring handler om mestring, anerkjennelse og, i forlengelsen av det, respekt og inkludering. I denne sammenheng mener jeg det er viktig å igjen minne om at de yngste elevene/lærlingene er 15-16 år når de starter i Steigenmodellen. Det å ta steget fra grunnskolen (med det læringsfellesskapet, den kultur og de erfaringer dette representerer for elevene/lærlingene) direkte inn i en opplæringsmodell som krever evne til rask omstilling, stor fleksibilitet, evne til improvisering og egendisiplin kan være en utfordrende «øvelse» for noen og enhver uavhengig av alder. Eleven/lærlingen må møtes der den er med den tydelige forankringen som ligger i Opplæringsloven³ § 3-1.

Fordelen Steigenmodellen har i Nord-Salten-området er at LOSA-modellen har gått foran og banet vei for tanken om yrkesopplæring som et samarbeidsprosjekt mellom skole og næringsliv. Flere av bedriftene som har elever/lærlinger i Steigenmodellen har positive erfaringer med LOSA- modellen fra tidligere. Bedriftene har også hatt/har lærlinger som følger ordinær utdanningsløp i 2+2 modellen. Dermed har de erfaring med og forståelse for den «skolske» delen av yrkesutdanningen. Bedriftene tar på alvor elevenes/lærlingenes nødvendige arbeid med mappeoppgaver, annet dokumentasjonsarbeid og logg. De legger til rette for at elevene/lærlingene skal få «ryddet plass» i arbeidsdagen for å dokumentere hvordan de jobber med læreplanmålene for å nå kompetansemålene i utdanningen.

7.2 Ansvar i Steigenmodellen

I intervjuer med instruktørene kom det frem at uten unntak var bedriftene bevisst sitt samfunnsoppdrag i forhold til Samfunnskontrakten (Utdanningsdirektoratet, 2016):

- 1) I utgangspunktet trenger vi jo arbeidstagere, så da kan vi jo likegodt produsere egen arbeidskraft.
- 2) Man er jo ansvarlig for en elev som skal fullføre et utdanningsløp, og det litt skummelt å tenke på ...
(Ref. begge utsagn: Vedlegg 1 tabell 4)

³ https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1

Rekruttering til de respektive yrkene, opprettholdelse av arbeidsplasser og derigjennom opprettholdelse av bosetting var hovedmotivasjonen for å ta imot elever/lærlinger i Steigenmodellen. Utdanning og danning var ikke motstridende faktorer i dette bildet. Det å inkludere elevene/lærlingene i arbeidsfellesskapet ble fremsatt som en naturlig del av «oppdraget». Uavhengig av forutsetningene eleven/lærlingen hadde med seg så var det viktig for bedriftene å legge til rette for at de skulle ha mulighet til «å vokse inn» i rollen som fagutøver. Ansvar for den ytre identifiseringen startet fra første dag. Det var seg utdeling av arbeidstøy og verneutstyr, informasjon om arbeidstid, regler og rutiner samt deltagelse av sosialt utvalg på pauserommet og på morgensamlinger og personalmøter. Det å implementere yrkets egenart gjennom å synliggjøre artefaktene som er grunnfestet i faget ble fremhevet. Artefaktene (Hatch, 2001) er en del av en organisasjon og noe av det som er synlig utad. Når man legger til rette for at elevene/lærlingene får tildelt uniformer/arbeidsklær og verktøy tilpasset oppgaven og gir dem innsikt i fagspråket, gir bedriftene elevene/lærlingene innsyn i fagets egenart fra første dag. Samtidig presenterer bedriftene gjennom sin lokalisasjon, sin markedsføring og sitt engasjement i lokalsamfunnet, hvilke samarbeidspartnere eller kunder de har. Dette vil ifølge Hatch (2001) innvirke på hvordan den enkelte elev/lærling oppfatter bedriften som læringsarena.

I møte med elev/lærling blir bedriftens ansvar for opplæring ivaretatt av en instruktør (en faglært):

Vi får jo forma han (lærlingen) akkurat slik vi vil ha han (Vedlegg 1 tabell 4).

I Prinsipp for opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2006) er krav til instruktøren at han både skal være en tydelig leder og samtidig skape forståelse hos eleven/lærlingen for formålet med opplæringen. Instruktøren skal fremstå som en dyktig og engasjert formidler og rettleider. Det er et stort ansvar som ut fra dette pålegges en fagarbeider i bedrift. Samtidig mener jeg siterte utsagn fra informanten, på en enkel og grei måte sier at «vi er klar over at vi har et stort ansvar for opplæringen innenfor vårt fagområdet, og blir han ikke en god fagutøver så er det vårt ansvar – det er vi som har påvirket og formet ham».

Forholdet mellom instruktør og elev/lærling vil påvirkes av den kjemien som oppstår eller utvikles mellom dem. Forholdet vil blant annet preges av instruktørens bevissthet om egen fagidentitet og egen posisjon i praksisfellesskap. Wenger (2013, s.177) benytter begrepene gjensidighet, repertoar og engasjement for å definere et praksisfellesskap. Gjensidighet

beskriver hvilken evne vi har til å samhandle med andre, og hvilken evne vi har til å tilkjenne de forventinger vi har til hverandre. Wenger mener disse evnene preger hvordan vår identitet formes i et fellesskap. I dette ligger det et ansvar som kan utvikle seg til et spenningsfelt mellom instruktør og elev/lærling hvis ikke grunnleggende kommunikative ferdigheter er tilstede. Wenger (ibid.) mener vår ansvarlighet formes gjennom engasjementet for det vi utfører. Med andre ord vil elevens/lærlingens engasjement for praksisfellesskapet bli påvirket av det de lærer gjennom modellering og de iboende egenskaper eller mangler på egenskaper den enkelte elev/lærling har til å skape mening med fellesskapene.

I punkt 7.1 andre sitat s.72 gjengav jeg et utsagn fra en elev/lærling som presiserte hvordan hans motivasjon til å lære «det han måtte» (fellesfagene på skolen), ble påvirket av at han fikk holde på med det han var interessert i (opplæring i et yrkesfag) som en belønning. Dette mener jeg kan tolkes dit hen at eleven/lærlingen både får motivasjon for innlæring av annen kunnskap, som en «bivirkning», og at han også føler et ansvar for egen læring ved at han ser at det er nødvendig og formålstjenlig å ha kunnskaper både i norsk, engelsk og i matematikk for å bli en god fagarbeider som kan ivareta de krav som settes til yrkesutøvelsen.

I følge Prinsipp for opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2006) står det blant annet i Læringsplakaten at elevene/lærlingene i tillegg til tilrettelegging og stimulering til læring også skal ha mulighet til å utvikle og styrke sin egen identitet gjennom blant annet demokratiske prosesser på læringsarenaene. Dette kan være en utfordring i forhold til det at elevene/lærlingene i Steigenmodellen er «noviser» i fagutøvelse.

Utfordringen ligger blant annet i forhold til ansvaret for den arbeidsoppgaven eller tjenesten bedriften produserer. I hvor stor grad er eleven/lærlingen skikket for å ta ansvar for egen læring? For å illustrere et mulig svar på dette vil jeg først gå tilbake til Sennet (2009) og argumentasjonen om at ferdigheter bygges gjennom uregelmessige bevegelser. Jeg tolker denne tenkningen på den måten at det medfører at elevene/lærlingene i Steigenmodellen vil ha ulike bevegelsesmønstre, ut fra deres generelle forutsetninger, forkunnskaper, læreforutsetninger og kulturelle bakgrunn. Disse uregelmessige bevegelsene vil også innvirke på deres evne til å ta ansvar for egen læring både i bedrift og i skole. For å følge opp denne tankerekken vil jeg nevne Dewey (2008) i sin teori om kunnskapsutvikling gjennom erfaringsbygging, før jeg fletter dette sammen med Wenger (2013) sin mening om at ansvarlighet overfor fellesskapet formes gjennom engasjement for det vi utfører. En konklusjon vil da bli at «novisen» i faget kan delta i demokratiske prosesser på

læringsarenaene ut fra sin forkunnskap, sin forforståelse og sin kulturelle bakgrunn. Eleven/lærlingen kan delta med det ansvaret hann er skikket til å forvalte ut fra sitt ståsted.

Jeg vil avslutningsvis i dette underkapittelet illustrere hva som utgjør forskjellen i begrepet ansvar i opplæringen for elevene i de alternative opplæringsmodellene beskrevet i kapittel 2. I LOSA- modellen var det en ansvarlig pedagog som ivaretok ansvaret for progresjon og utvikling i programfagene gjennom den digitale læringsarenaen, med blant annet organisering/oppfølging av innleveringer, oppgaver og loggskrivning. Elevene ble tett oppfulgt via nett-basert kontakt og undervisning. I tillegg hadde elevene periodiserte opplegg i programfagene ved moderskolen. Den ansvarlig pedagogen for programområdet var også den personen som hadde direkte kontakt med bedrift i forhold til opplæringen på fagområdet. Elevene var i stor grad selvstendige i sitt studie, men det var hele tiden en LOSA-veileder tilstede i LOSA-klasserommet. Vekslingsmodellen har i hovedsak den praktiske opplæring av programfagene i bedrift, men har i tillegg den teoretiske innføringen i programfagene ved skolen. Det er en veksling mellom skole og bedrift i programfagene, der skolen er den ansvarlige pedagogiske tilrettelegger.

Elevene/lærlingen i Steigenmodellen har i motsetning til både LOSA- modellen og Vekslingsmodellen, et større ansvar i forhold å være selvstendig i læringsprosessen i programfagene. Eleven/lærlingen skal utvikle sin fagkompetanse i en handlende kontekst. Hiim og Hippe (2009, s.20) illustrerer gjennom «Vekstmodellen» et syn på hvordan pedagogisk tilrettelegging skal medvirke til at eleven skal få utvikle sine muligheter. Når eleven/lærlingen skal være ansvarlig for å skape seg et forhold til lærestoffet gjennom egenaktivitet og oppsøkende virksomhet mener jeg evne til samarbeid blir en viktig faktor. Spørsmålet blir da hvordan tilretteleggerne samarbeider: klarer skole, bedrift og opplæringskontor å sammen bygge en god pedagogisk læringsplattform for eleven/lærlingen?

7.3 Samarbeid i Steigenmodellen

Felleskap bygges gjennom like vilkår hvor alle kan nyte godt av felles goder. Vesentlige egenskaper er fleksibilitet med fokus på evne til omstilling, evne til interaksjon med andre i ulike fellesskap og sist men ikke minst, at enkeltindividet innehar en personlig interesse i forhold til læring og integrering av nye intellektuelle vaner (Dewey, 2005).

Hiim (2013) erfarte gjennom sitt aksjonsforskningsprosjekt at noen av lærerne i ordinær yrkesopplæring på videregående skole opplevde generelt svake tradisjoner for samarbeid mellom skole og bedrift i faget prosjekt til fordypning. Et utslag er at elevene opplever arbeidet i bedrift som lite relevant og meningsfullt. I følge aksjonsforskningsprosjektet (Hiim 2013) gjelder dette for eksempel helse- og oppvekstfag og service- og samferdselsfag. Dette tilsvarer de erfaringene jeg som faglærer på HO har opplevd. Disse opplevelsene ligger som en forforståelse og er erfaringsbasert kunnskap om samarbeidsforhold mellom skole og bedrift. Opplevelsene preger min forforståelse og må tas med i betraktningen, når jeg i det følgende analyserer andres opplevelser av samarbeidet mellom skole, bedrift og opplæringskontor i Steigenmodellen.

Jeg har ikke merket noe til at skole og jobb ikke vet om hverandre eller ikke vet hvem som har ansvaret for hva. Vi møtes av og til og snakker sammen (Vedlegg 1 tabell 5).

Det generelle inntrykket jeg sitter igjen med er at elevene/lærlingene opplever det tverrfaglig samarbeidet rundt opplæringen i Steigenmodellen som godt fungerende. Ut fra responsen og funn i undersøkelsen (se pkt. 6.4.3 s. 63) er opplæringskontoret den mest perifere parten i samarbeidet. Elevene/lærlingene forholder seg til det opplegget som er rundt dem, de tilpasser seg. Skolen representerer en arena for lærling og utvikling, og bedriften en annen.

Som deltager i et fellesskap tilpasser eleven/lærlingen seg den arenaen den operer på. Sennet (2009, s. 269-286) argumenterer med at barn gjennom lek lærer å forholde seg i til roller i et fellesskap. På den måten lærer de å forholde seg til fastsatte konvensjoner og regler og å utfordre dem. Sennet (ibid.) skriver at håndverkets *røde tråd* kan beskrives på samme måte som hvordan barnet utvikler seg gjennom lek: ved å eksperimentere med materialer, ved å sanse og ved å utfordre regelstyring lærer det å innordne seg. På den måten lærer barnet å sosialisere seg inn i et fellesskap. Elevene/lærlingene har erfaring med skolen som arena, mens bedriften som læringsarena er ny for dem. På en ny arena kan tidligere erfaringer fra leken nyttiggjøres, og gi læring hvis jeg skal følge Sennets resonnement. Sennet (ibid.) er opptatt av at lek og lære ikke er motsetninger, men ulike tilnærminger til det å utvikle seg og det å lære. Dette argumentet støttes opp av Wenger (2013) sin beskrivelse av en «tilblivelesesproce», hvor han fremhever det individuelle og det sosiale som utfyllende aspekter i en utvikling. Underliggende i begge tilnærmingene er at utvikling, læring, mestring

og evne til å innordne seg konvensjoner og regler er individuelle prosesser som styres av den enkelte elevs/lærlings forutsetninger.

Eleven/lærlingen får gjennom Steigenmodellen en direkte innføring i et voksent arbeidsfellesskap fra dag en i yrkesopplæringen. Konvensjonene og reglene er allerede etablert. I følge Nielssen og Kvale (1999, s.76) vil dette medføre at elevens/lærlingens deltagelse over et tidsperspektiv vil endres eller utvikles, blant annet som en følge av økt kompetanse. Dette stemmer overens med Wenger (2013) sitt syn på utvikling gjennom sin «tilblivelsesprosess» i forrige avsnitt, og Sennet (2009) sitt syn på at utvikling av ferdigheter skjer gjennom uregelmessige bevegelser.

I de tre forutgående avsnittene har jeg i argumentasjonen fokusert på hvorfor elevene/lærlingene i Steigenmodellen generelt har opplevelsen av at samarbeidet på tvers er godt fungerende. Argumentasjonen er tuftet på teori om hva som kan fremme en opplevelse av læring sett sammen med erfaringer elevene/lærlingene har. På den andre siden må det nevnes at elevene/lærlingene ikke var unisone i sin oppfatning av det tverrfaglige samarbeidet om opplæringen. En ytring som illustrer dette ganske tydelig er:

Det var et dårlig møte med arbeidslivet. Vi er «prøvekaniner». Informasjonen var dårlig og de som hadde ansvar gjorde en slett jobb i forkant av oppstart (Informant i intervju).

Noen har fått erfaringer i starten av den alternative yrkesopplæringen som har preget opplæringssituasjonen negativt. Fokus har ikke vært på fag eller yrkesopplæringen, men på administrative forholdene rundt opplæringssituasjonen. Dette har preget eleven/lærlingen sitt læringsutbyttet både på skole og i bedrift. Årsakene til opplevelsen kan være mange og jeg skal ikke gå i dybden på det her. Det umiddelbare inntrykket jeg som forsker har fått, er at de tre samarbeidspartene: skole, opplæringskontor og bedrift ikke har hatt en god nok dialog omkring fagområdet og den enkelte sin læresituasjon og læreforutsetninger. Kanskje kan det ligge fagspesifikke og fagdidaktiske utfordringer i starten som ikke har vært utredet godt nok i forkant av oppstart av Steigenmodellen? Hvordan harmonere dette så med elevene/lærlingene sine ønsker og drømmer i forhold til den yrkesopplæringen de har startet på? Hansen et al. (2015) trekker frem betydningen av motivasjonen i læreprosessen. Konklusjonen de kommer frem til er at når elevene får jobbe med det yrket eller det utdanningsprogrammet de har interesse for så styrkes læringen og motivasjonen, og derigjennom muligheten til å gjennomføre videregående opplæring. Individets psykologiske sårbarhet vil kunne påvirke

hvordan den enkelte elev/lærling opplever negative erfaringer. Dewey (2008) påpeker at vi erfarer på bakgrunn av at vi er i et kontinuerlig samspill med våre omgivelser, vi kan ikke velge det bort. Når eleven/lærlingen opplever negative erfaringer som en del av læringsprosessen blir målet for opplæringen viktig. Opplæringen må gi mening for at eleven/lærlingen skal være motivert for å fortsette. Målet må være tydelig og realistisk, og prosessen frem til målet må gi mening for eleven/lærlingen. Som illustrasjon vil jeg bruke et utsagn referert til tidligere i forbindelse med læring i Steigenmodellen:

Så det vet jeg at jeg har lært mye fra alt som har skjedd; - og det er noe som jeg setter pris på - den erfaringen som jeg har fått (Vedlegg 1 tabell 4).

Eleven/lærlingen er veldig konkret på at de negative erfaringene har lært han noe som han kan ta med seg videre i sin yrkesopplæring. Samtidig er eleven/lærlingen veldig bevisst i forhold til det å gjennomføre opplæringen for å oppnå den yrkeskompetansen han har bestemt seg for. Han vil nå sine drømmers mål.

Det er et poeng å opplyse om at ingen opplæringskontor var med i denne undersøkelsen. Samarbeidsperspektivet blir utelukkende belyst fra bedriftenes og fagkoordinators side.

I et sosiokulturelt læringsperspektiv står fellesskapet sentralt. Bedriftene hadde i varierende grad erfaring med lærlinger og samarbeidspartene skole og opplæringskontor. Hvordan bedriften markedsfører sine tjenester og produkter, og hvilket engasjement den innehar i lokalsamfunnet vil kunne bidra til hvordan den enkelte elev/lærling oppfatter bedriften som læringsarena (Hatch, 2001). Rennommé, inkludert bedriftsimage, og geografisk lokalisering vil også kunne påvirke hvor attraktiv bedriften er som opplæringsarena. Samtidig vil et samarbeid være avhengig av evne og vilje til kommunikasjon, uavhengig av geografiske avstander. Ut fra hvordan jeg velger å tolke Hatch (ibid., s.96) sin ressursavhengighetsteori gir bedriftene i denne undersøkelsen uttrykk for et ressursbehov, både kort og lang sikt:

Vi trenger folk. Vi har jo søkt etter folk uten at det har gitt noe særlig effekt. Derfor bestemte vi oss for å produsere egen arbeidskraft ved å utdanne lærlingene selv (Informant i intervju).

På sikt trenger vi flere folk i bedriften. Da kan vi legge grunnlaget nå ved å tilby opplæring (Informant i intervju).

Utsagnene viser at bedriftene tilkjenner et behov for ressurser i form av ny arbeidskraft. I forlengelsen av dette legger de grunnlag for et godt samarbeidsklima mellom organisasjonene.

For å få en lærling (ressurs) er bedriftene i denne sammenheng avhengig av samarbeid med skole og opplæringskontor. Bedriftene stiller med opplæringslokaler og fagarbeidere tilpasset det fagområdet de representerer. Skole og opplæringskontor står til ansvar for fellesfagene og den pedagogiske tilretteleggingen til opplæringen som kreves for at elevene/lærlingene skal nå de pålagte kompetansemålene. Politiske føringer, konjunkturer i markedet og etterspørsel etter tjenester og varer vil kunne påvirke hvilke yrkesopplæringsprogram som er attraktive for elevene/lærlingene. Ut fra det forutgående mener jeg at samarbeidsklimaet mellom de involverte parter i Steigenmodellen er et komplekst område. Det som blir viktig her er å se på hvordan samarbeidet mellom elev/lærling og bedrift/skole/opplæringskontor fremstår.

Wenger (2013) poengterer at identitet er en grunnleggende opplevelse som innebærer både deltagelse, observasjon og distanse, og at sosiale kontekster, som et tverrfaglig samarbeid representerer, gir identiteten (for deltageren) et fundament. Opplæringskontor, bedrift og skole, er representanter for ulike fellesskap. Det foregår kontinuerlig dynamiske prosesser både i samspillet innad i eget fellesskap samt mellom de fellesskap hver og en samarbeider med. Samtidig kan det ligge utfordringer hos det enkelte medlem i arbeidsfellesskapet som påvirker hvordan samarbeidet foregår. Wenger (ibid.) mener at samarbeid har noen implikasjonen som gir føringer for hvordan samarbeidet forløper og hvordan den enkelte deltager opplever samarbeidet. Gjennom samarbeid har vi forventninger til hverandre om et gjensidig engasjement. Det påvirker hvordan vi samhandler og hvordan vi behandler hverandre. Videre er det viktig hvordan vi tilkjenner og identifiserer eget ansvar i samarbeidet ut fra den rollen vi har i fellesskapet. I følge Wenger (ibid.) vil det personlige repertoaret for den enkelte deltager vise hvordan den enkelte evner å tolke og å bruke de muligheter som foreligger i samarbeidet om elevens/lærlingens yrkesopplæring. I det følgende gjengir jeg noen utsagn som viser noen inntrykk av samarbeidsforholdene i Steigenmodellen:

Vi har jevnlig møter, og når det er noe som jeg lurere på så ringer jeg opplæringskontoret og spør (Vedlegg 1 tabell 5).

Vi savner opplæring i den digitale læringsplattformen elevene/lærlingene benytter (Informant i intervju).

Vi savner litt mer lokal oppbacking – distansen til opplæringskontoret er lang (Informant i intervju).

Det er ingen problemer i den daglige driften, men samarbeidet og kontakten med skole kunne vært bedre (Informant i intervju).

Vi har veldig god kontakt med både skole og opplæringskontor (Vedlegg 1 tabell 4).

Samarbeid og samhandling om elevers/lærlingers yrkesopplæring i Steigenmodellen er avhengig av, og vil preges av hvor bevisst deltagerne er seg sin kompetanse; hva den enkelte deltager fører med seg inn i samarbeidet av kunnskap og ansvar og i hvilken grad roller er definert og avklart. Vi vet hvem vi er gjennom det kjente og forståelige, vi vet hvem vi ikke er gjennom det fremmede og nye.

7.4 Identitet i Steigenmodellen

Jeg er hele tiden sammen med noen. Det er greit, for da er det alltid noen å spørre om hjelp. Jeg får mulighet til å jobbe selvstendig og så får jeg veiledning når jeg trenger det (Vedlegg 1 tabell 6).

Utsagnet gir et lite innblikk i hvordan eleven/lærlingen opplever fellesskapets betydning i forhold til læring i form av mestring og anerkjennelse, implisitt respekt og inkludering (Krumsvik og Säljö, 2013, s. 81-113). Når læringsfellesskapet bygges gjennom handling, refleksjon, samarbeid og kultur, og elevene /lærlingene gradvis får delta, gir man eleven/lærlingen redskaper for å ta ansvar for egen utvikling både faglig og sosialt (Imsen, 2005). Hvordan kan fellesskapets betydning være med på å utvikle en elev/lærlings identitet som fagarbeider?

Wenger (2013) poengterer at identitetsutvikling er en kompleks prosess. I denne sammenheng handler det om det møtet den enkelte elev/lærling har med de ulike praksisfellesskapene og om han evner å bli en del av fellesskapet eller ikke. Wenger (ibid.) påpeker at praksisfellesskapet er en forhandling om identitet, da identitet blir definert i forhold til hvordan «den andre» oppfatter deg. På annen side, når det gjelder identitetsutvikling i en kontekst introduserer Røkenes og Hanssen (2012) begrepet yrkeskompetanse, et begrep sammensatt av handlingskompetanse og relasjonell kompetanse (se figur 3. s.42). Mennesket, eleven/lærlingen i Steigenmodellen, har en iboende evne til kommunikasjon (ibid.), som han har utviklet i samhandling med andre mennesker. Det være seg i Sennet (2009) sin teori om utvikling gjennom leken eller i Dewey (2008) sin erfaringslæring gjennom målrettet handling. Røkenes og Hanssen (2012) fremhever at relasjonell kompetanse er noe som er nødvendig å inneha for å utvikle handlingskompetanse. Det jeg videre vil rette fokus mot er på hvilken måte denne tenkningen rundt identitetsutvikling harmonerer med retten til tilpasset opplæring

og om utviklingen av relasjonskompetanse og handlingskompetanse frem mot yrkeskompetansen kan gå parallelt?

Først vil jeg trekke noen tråder tilbake til utsagn fra intervjuene som ble gjennomført:

Når vi kommer på jobb, så drikker vi en kopp kaffe, så fordeler vi arbeidsoppgaver, så setter vi i gang (Informant i intervju).

Det er et godt kompromis miljø i bedriften (Vedlegg 1 tabell 6).

Vi, bedriften – har et godt rykte (Vedlegg 1 tabell 6)!

Jeg føler at jeg har en jobb å gå til. Jeg blir tatt vare på (Informant i intervju).

Det har skjedd at jeg har klart å fikse ting som de andre fagarbeiderne har slitt med (Vedlegg 1 tabell 6).

Vi må være fleksible (Informant i intervju).

Opplæring i Steigenmodellen er en vei å gå for de som ønsker et praktisk yrke. De lærer faget fra grunnen, ved å få prøve seg frem ved å mestere, og å få feile og å få rette opp feil, og så kommer teorien inn etter hvert (Informant i intervju).

Det er viktig å inkludere lærlingen, både i hverdagen og ved deltagelse på møter og kurs (i bedriften) (Vedlegg 1 tabell 6).

Utsagnene referer direkte til hva respondentene har opplevd i forhold til det å få og det å gi en plass i fellesskapet. Elevene/lærlingene oppfatter seg som en del av et fellesskap når de er i bedriften. Bedriftene på sin side viser en genuin holdningen i forhold til at det å implementere eleven/lærlingen i bedriftens felleskap er viktig, med den for forståelse og forkunnskap han har med seg inn i opplæringen. Dette samsvarer med beskrivelsen av innholdet i Prinsipp for opplæring (tilpasset opplæring):

Når elever arbeider sammen med voksne og med kvarandre, kan mangfoldet av evner og talent vere med på å styrkje læringa og utviklinga både for fellesskapet og for den einskilde. I opplæringa skal det mangfaldet elevane har i bakgrunn, føresetnader, interesser og talent møtast med eit mangfald av utfordringar (Utdanningsdirektoratet, 2006 s. 6).

Jeg mener utsagnene viser at elevene/lærlingene gir tydelig uttrykk for at de er en del av bedriften, av arbeidsfellesskapet og av bedriftskulturen. De opplever å ha en identitet i det arbeidsfellesskapet hvor de har sin lærlingeplass. Bedriftene tar imot og gir dem muligheter.

Eleven/lærlingen i bedriften er tilknyttet en instruktør (en faglært) som har ansvar for fagopplæringen gjennom tilrettelegging av aktiviteter, arbeidsoppgaver samt introduksjon til og sosialisering inn i bedriftskulturen. Ehn og Löfgren (2006, s. 70) reflekter rundt identitetsdannelse som en dynamisk prosess. Jeg tenker at identitetsdannelse kan sees på som

en bølgebevegelse som går mellom observasjon av instruktør i en læringskultur (bedriften) til observasjon i en annen læringskultur (skolen). På den måten skaper eleven/lærlingen seg et erfaringsgrunnlag for hva han ønsker å ta til seg, både av det han observerer og det han erfarer, satt i sammenheng med de forkunnskapene og den forforståelsen som han har med seg inn i opplæringsforholdet.

Så tilbake til relasjonelle kompetanse og Røkenes og Hanssen (2012): Jeg tenker at når eleven har en meningsfull opplevelse av læring i praksis (Hiim og Hippe, 2009, s. 31) og eleven/lærlingen tilegner seg en helhet av kunnskaper, ferdigheter og holdninger gjennom en guidet opplæring vil utviklingen av relasjonell kompetanse gå «hånd i hånd» med utviklingen av handlingskompetanse. En ferdighet som forutsettes er at eleven/lærlingen har evnen til å kommunisere. Dermed vil det for eleven/lærlingen kunne skje en parallell utvikling mot en yrkeskompetanse og en yrkesidentitet.

Wenger (2013) beskriver hvordan identitet i praksis kan ses på som en akse mellom det individuelle og det sosiale. Både det individuelle og det sosiale har betydning for identitetsdannelsen. Wenger (ibid.) avviser at det er konflikt mellom det individuelle og det sosiale og at det ene er godt og det andre ondt. Det handler om ikke-deltagelse/deltagelse og om eksklusjon/inkludering i fellesskapet. Identitet handler om vår evne eller vår manglende evne til å skape meninger og tilhørighet med våre fellesskap.

Dannelse av et praksisfellesskap er også en forhandling om identitet. Det er forventninger til hvordan du handler og forholder deg til andre. Wenger (2013, s. 174-190) illustrerer forskjellige baner som beskriver hvilken tilhørighet vi har i de ulike fellesskap.

I pkt. 7.3. snakket jeg om hvordan Wenger (ibid.) definerer et praksisfellesskap gjennom de tre dimensjonene gjensidig engasjement, felles virksomhet og felles repertoar. På et kjent område handler vi kompetent, opplever oss som kompetente og anerkjennes som det. Vi forstår hvordan og hvorfor ting gjøres og kan snakke om det. Wenger (ibid.) mener at identitetsdannelse er en kontinuerlig prosess, hvor vi hele tiden «forhandler» om vår posisjon i fellesskapet. Eleven/lærlingen må derav skape nye bånd i og mellom praksisfellesskaper etter hvert som kompetansen øker og posisjonen i fellesskapet endres.

Wenger (ibid.) operer med begrepet «baner» hvor han definerer flere baner som en illustrasjon på individets plassering i de ulike sosiale fellesskap. Eksempler på «baner» inn i et fellesskap er hvordan individet slutter seg selv til et fellesskap, i denne sammenheng hvordan eleven/lærlingen gjennom valg av yrkesopplæring i Steigenmodellen får innpass i en bedrift,

og på den måten investerer i fremtiden. Målet er å oppnå en yrkeskompetanse og derigjennom en identitet som yrkesutøver. Elvene/lærlingene i Steigenmodellen er delaktige i flere praksisfellesskap og på den måten kan det å bevare en gryende yrkesidentitet være en utfordring. Følgende utsagn illustrerer denne utfordringen (2. utsagn referert i pkt. 7.1 s. 71):

Elevene/lærlingene betrakter seg mest som lærlinger – bare litt som elever på skole. Skoledelen av opplæringen har vært en utfordring (Vedlegg 1 tabell 7).

Gjennom utdanning og danning av elever/lærlinger i Steigenmodellen blir det å skape en sammenheng mellom de ulike arenaene et viktig aspekt. Harmonisering er nødvendig for å bevare en identitet på tvers av baner/grenser. Identitetsutviklingen er som Wenger (2013) sier en kompleks prosess som avhenger av blant annet av den enkeltes iboende egenskaper og erfaringer. Karlsen (2006, s. 141) sier at skolen er til for å være og samtidig en plass for å produsere. Læring (produksjon av kunnskap) er fremtidsrettet, mens det «å være» er knyttet til elevens/lærlingens eksistens i nuet. Dette er vage mål i kontrast til bedriftene som har tydelige produksjonsmål. Skolen legger vekt på «livet» og de mellommenneskelige verdiene i sine målformuleringer, mens bedriftene har klare kvalitetskriterier i forhold til den produksjon av varer eller tjenester de har som oppdrag å utføre. Fokus må være både på fortid og fremtid og i tillegg må det skje en sammenkobling av elevenes/lærlingenes ulike identiteter. Identitetsdannelse er et komplekst møte også med seg selv, og den nyankomne trenger noe historie i praksisfellesskapet for tilpasse seg endringer og oppnå utvikling.

7.5 Utfordringer i Steigenmodellen

Når elevene/lærlingene i intervjuet ble spurt om utfordringer med Steigenmodellen var det unisont fellesfagene som ble nevnt. Videre var det noen fagspesifikke utfordringer som var lite tilrettelagt før oppstart av modellen. På fagområder hvor turnusarbeid er vanlig, er det variasjon i arbeidsoppgaver på de ulike tidene på døgnet. Elvene/lærlingene som av ulike årsaker ikke kan gå turnus får dermed en begrenset innføring i arbeidsoppgavene innenfor fagområdet. Fagområdet fiske- og fangst ble spesielt nevnt. Der skjer opplæringen på båt, som følger fisken – og det er ikke bestandig den er i nærheten av Steigen. Det å få opplæring i bedrift til å passe med faste dager på skolen per uke, er et puslespill som av og til ikke lar seg legge. Det går igjen ut over den progresjonen eleven/lærlingen har mulighet til å følge i fellesfagene.

Andre utfordringer er som nevnt fravær av kroppsøving i fagkretsen. Det medfører at hvis en elev/lærling i Steigenmodellen vil avslutte opplæringsforløpet eller flytter etter Vg1 eller Vg2, så mangler han et obligatorisk fag og får ikke fullverdig kompetansebevis. Derav har han ikke mulighet til å søke seg inn på samme nivå på et annet tilbud. Eleven/lærlingen må først ta igjen kroppsøving på en eller annen måte, mest sannsynlig som privatist.

Fagkoordinator påpekte at gjennomføringsgraden og kvaliteten på opplæringen er viktige faktorer for om modellen har livets rett. Nord universitet gjennomfører i skrivende stund en undersøkelse, for å kartlegge situasjonen så langt i prøveprosjektet. Resultatene vil foreligge før oppstart av nytt kull høsten 2016.

Bedriftene fremhevet, uten unntak, tidsperspektivet - tid til rådighet - som en vesentlig faktor i spørsmålet om yrkesopplæring i Steigenmodellen vil bli en suksess. Wittek (2012) poengterer at krav til instruktøren (her opplæringsansvarlig i bedriften) blir at han evner å sammenføre og å synliggjøre sammenhengen mellom eleven/lærlingens forforståelse og kunnskaper med et felles kunnskapslager i et læringsfellesskap. For å gjennomføre dette må instruktøren ha frigitt tid til å tilpasse opplæringen i henhold til læreplanens Prinsipp om tilpasning (Utdanningsdirektoratet, 2006 s. 6).

Forankring av partnerskapsavtalen om samarbeid på alle i nivå i organisasjonene som er involvert ble også fremhevet som en utfordring. Som en kuriositet vil jeg i denne sammenheng fremheve at det i en interpellasjon fra Steigen Arbeiderparti i kommunestyremøtet i Steigen i april 2016 ble pålagt rådmannen å bruke lærlinger i Steigen kommune (som organisasjon), i tråd med partnerskapsavtalen som er inngått mellom Steigen kommune og Knut Hamsun videregående skole (Grytør, 2016). Argumentasjonene personalleder i kommunen benyttet for å forsvare manglende prioritering av lærlinger innenfor hele- og omsorg, var blant annet mangel på tid og økonomiske ressurser til å gi et kvalitativt godt tilbud.

8 Oppsummering

I dette kapitlet vil jeg først kort og konkret fremstille essensen av funn ut fra den forutgående drøftingen av de 5 kategoriene som ble avdekket i analysen i kapittel 6. Deretter vil jeg sette funn og diskusjonsdelen i undesøkelsen i sammenheng med de innledende forskningsspørsmålene. Avslutningsvis reflekter jeg rundt begrensinger i metodebruk, kritiske betraktninger, validitet og reliabilitet.

8.1 Oppsummering av funn i undersøkelsen

Læring:

- Det som fremkommer i denne undersøkelsen er at veksling i læringsarbeidet mellom skole og bedrift et godt alternativ i yrkesopplæringen. Elevene/lærlingene har en opplevelse av at de lærer «noe», og at motivasjon for læring på en arena (skole/bedrift) kan gi motivasjon for lærling på en annen arena (skole/bedrift).

Ansvar:

- Elevene/lærlingene har i Steigenmodellen i motsetning til i LOSA- modellen og Vekslingsmodellen, et større ansvar i forhold til å være selvstendige i læringsprosessen i programfagene. Dette kan for noen gi både praktiske og teoretiske utfordringer.
- De bedriftene som deltok i undersøkelsen er seg meget bevisst ansvaret for opplæring i bedrift og hva det innebærer av planlegging, tilrettelegging, gjennomføring og bruk av ressurser i læringsarbeidet.

Samarbeid:

- Elevens/lærlingens deltagelse i fellesskapet vil over et tidsperspektiv endres og utvikles, blant annet som følge av økt kompetanse, dermed vil forutsetningene for deltagelse i et samarbeid bli styrket.
- Det ligger fagspesifikke og fagdidaktiske utfordringer i modellen, som ikke har vært utredet godt nok i forkant av oppstart.
- Ingen opplæringskontor med i undersøkelsen. Opplæringskontorene er en viktig part i samarbeidet.

Identitet:

- Gjennom utdanning og danning av elever/lærlinger i Steigenmodellen blir det å skape en sammenheng mellom de ulike opplæringsarenaene et viktig aspekt som utgjør et grunnlag for utviklingen av en yrkeskompetanse og en identitet som fagarbeider.
- I bedriften legges det til rette for identifisering av yrkesroller og fagspesifikk kompetanse.

Utfordringer:

- Skoledelen av opplæringen har vært en utfordring, inkludert det at kroppsøvfingsfaget ikke er inkludert.
- Fagspesifikke utfordringer må tilpasses; vekslingen mellom skole og bedrift, tidsrammene i bedriften, forankring av opplæring i alle ledd i organisasjonen (som deltar i Steigenmodellen) og forståelse for hva det å gjennomføre opplæring medfører av behov for ekstra ressurser.
- Gjennomføringsgraden og kvaliteten på opplæringen er viktige faktorer som må være i fokus.
- Steigenmodellens rett til fortsatt eksistens og videreutviklingen av den avhenger av gjennomføringsgrad, kvalitet på opplæringen, næringslivets (organisasjonenes) deltagelse, tilgang til nye bedrifter som er godkjent for opplæring og ikke minst tilgang på elever som ressurser.

8.2 Forskningsspørsmål <-> Funn i undersøkelsen

I kap. 1 pkt. 1.6 presenterte jeg min problemstilling og i pkt. 1.6.1. fremsatte jeg 6. forskningsspørsmål. I det følgende vil jeg se funn i undersøkelsen i sammenheng med forskningsspørsmålene for å avdekke om det er kommet frem «svar» på mine undringer.

8.2.1 Årsaker til å søke Steigenmodellen(F1)

De elevene/lærlingene som ble intervjuet hadde forskjellige inngangsporter i forhold til hvorfor de søkte på og nå er i gang med å gjennomføre yrkesopplæring i Steigenmodellen. Følgende typer begrunnelser ble oppgitt;

- Sendte direkte søknad fordi det er et lokalt tilbud – slipper å reise bort og å bo på hybel.
- Ble anbefalt å søke, etter veiledning.
- Har prøvd ordinær yrkesopplæring – det passet ikke for «meg», tenkte dette kunne være et greit tilbud.
- Er en veldig bra ordning hvor man kan kombinere skole og jobb.
- Ingen spesiell grunn.

Uavhengig av årsak til at de tok utdanning gjennom Steigenmodellen var de fleste elevene/lærlingen godt fornøyd med opplæringstilbudet.

8.2.2 Arbeid med læreplanmål og den praktiske opplæringen(F2)

Viser tilbake til pkt. 7.1 s.69 angående læring: Elevene/lærlingene opplever motivasjon for å jobbe med programfagene ut fra at de er interessert i faget og har et ønske om å lære. Alle er kjent med læreplanmålene i lærefaget, de fleste skriver logg og flere jobber kontinuerlig med mappeoppgaver. Sekundæreffekt for noen elever/lærlinger er at det å få jobbe praktisk også gir motivasjon for å lære «det som i seg selv ikke er like interessant». De ser nødvendigheten av å beherske fellesfagene i forhold til fremtidig yrkesutøvelse.

8.2.3 Yrkesinnhold og læring i bedrift (F3)

Elevene/lærlingene lærer faget fra grunnen. De får tildelt oppgaver av instruktøren. De får veiledning og ansvar ut fra kompetanse og får prøve seg frem ved å mestre, feile og rette opp feil og på den måten må de reflektere rundt oppgavene de utfører. Teorien kommer inn etter hvert ved at arbeidsopdragene blir knyttet opp mot læreplanmål i faget.

8.2.4 Utvikling av gryende yrkesidentitet i en bedriftskultur (F4)

Elevene/lærlingene tilkjenner en gryende yrkesidentitet. Gjentatte ganger kom det frem at elevene/lærlingene oppfattet seg selv som en del av bedriften, gjennom måten de responderte på spørsmål. Ord som vi-, vår arbeidsplass-, mine kollegaer-, mitt ansvar på jobb- og så videre mener jeg beskriver tydelig at elevene/lærlingene indentifiserer seg med og finner sin plass i arbeidsfellesskapet. De setter sin egen rolle inn i en større sammenheng. Bedriftene er seg bevisst det å inkludere elevene/lærlingene både i det sosiale fellesskapet på arbeidsplassen og i fagopplæringen.

8.2.5 Ansvar for grunnleggende yrkesopplæring ivaretatt i bedrift (F5)

Bedriftene som ble intervjuet hadde en hovedansvarlig instruktør for lærlingen. Uavhengig av det kan eleven/lærlingen jobbe sammen med flere andre fagarbeidere/ansatte i oppdragsperioden. Instruktøren har jevnlig planlagt kontakt med skole og opplæringskontor. Instruktøren tilser at eleven/lærlingen får oppgaver i bedriften som er knyttet opp mot læreplanmålene, slik at eleven/lærlingen sikres en progredierende kompetanseutvikling i fagopplæringen i bedrift.

8.2.6 Kan erfaringene fra Steigenmodellen overføres til tilsvarende distrikts skoler i videregående opplæring? (F6)

De elleve informantene som ble intervjuet var enige om at Steigenmodellen er en alternativ opplæringsmodell som kan anbefales.

Elevene/lærlingene gav uttrykk for at de reelle alternativene de sto ovenfor i forhold til ordinær videregående utdanning for dem var:

- 1) Påbegynt og avbrutt ordinær yrkesopplæring.
- 2) Å ikke begynne på videregående opplæring i det hele tatt.

Bedriftene var klare på at med noe justering var Steigenmodellen et godt alternativ til ordinær yrkesopplæring i videregående skole. Det er en modell som absolutt kan anbefales, men noen forutsetninger for gjennomføring og samarbeid må være tydeligere og bedre planlagt.

Fagkoordinatoren mente at Steigenmodellen absolutt har livets rett som et tillegg til ordinær yrkesopplæring. Videregående skoler i distriktet med et ordinært tilbud om yrkesopplæring har ikke mulighet til å tilby alle utdanningsretningene innenfor yrkesfagene. Da kan et samarbeid mellom skole og næringsliv være et meget godt alternativ. Både i forhold ungdommene og i forhold til lokalsamfunnet for øvrig.

En undersøkelses overførbarhet dreier seg om hvorvidt det lykkes en å etablere beskrivelser, begreper, fortolkninger og forklaringer som er nyttige på andre områder enn det som studeres (Johannessen, 2002, s. 230-231).

8.3 Begrensinger, kritikk og feilkilder

I kvalitativ metode benyttes intervju direkte for å få svar på en problemstilling og i «mixed mode» (Ringdal 2013, s. 200) for å utdype eller se problemstillingen fra flere sider ved bruk

av andre tilnæringsmetoder. I denne undersøkelsen har jeg benyttet semistrukturert samtaleintervju. Jeg har valgt å gjennomføre separate intervjuer med respondentene.

Mitt design slik det fremstår i denne undersøkelsen representerer en blanding av en tverrsnittsundersøkelse og et case – design. Jeg har ikke rendyrket designet. I følge Ringdal (2013, s. 107 - 108) kjennetegnes en tverrsnittsundersøkelse av et lite antall informanter, at målinger eller intervju foregår innenfor et begrenset tidsrom samt at hensikten er å beskrive forhold i nåtid. På lik måte beskrives et casestudie som en undersøkelse av et fenomen i de omgivelsene fenomenet opptrer. Casestudie består av et lite antall analyseenheter (i denne undersøkelsen 11 respondenter) for å beskrive en alternativ opplæringsmodell (case).

Generell kritikk til kvalitative studier går på at de er kontekstavhengige har store tolkningsvariasjoner, avhengig av forskerens og informantens roller. Utfallet av funn er også avhengig av forskerens og informantens samspill.

Virkeligheten blir sett på som kompleks, i stadig forandring og konstruert av de enkelte som er involvert i en forskningssituasjon (Nilssen, 2012, s.25).

Jeg må som forsker ha en bevissthet om hvordan jeg påvirker studien med mine tanker, holdninger og erfaringer. Jeg må anerkjenne min subjektivitet og min egen forforståelse som en del av forskningsresultatet. Rammeverket for min studie er påvirket av hvordan jeg erfarer og opplever problemstillingen.

Et moment som spiller inn her er at egen usikkerhet og manglende erfaring som moderator kan virke negativt på informantene (Johannessen et al., 2002, s. 143). Dette betegnes som «intervjueffekten» og kan ha påvirket de svarene eller funnene jeg har presentert og drøftet tidligere i denne masteroppgaven.

I et semistrukturert intervju legges det føringer ved at temaer og generelle spørsmål gir retning mot problemstillingens fokusområde. Min måte å formulere spørsmål i intervjuet vil påvirke informantene i forhold til hvor relevante spørsmålene oppleves for den enkelte. Måten jeg har stilt spørsmål på vil avdekke hvor meningsfulle de oppleves i forhold til problemstillingen (Johannessen et al., 2002).

Antall informanter i denne undersøkelsen var gitt ut fra hvor mange elever/lærlinger på Vg2 i Steigenmodellen som var disponible for intervju. Denne faktoren var ikke fleksibel. Både Repstad (2007) og Johannessen et al. (2002) gjør oppmerksom på at antallet informanter må

tilpasses problemstillingen, det må ikke være for få og det må ikke være for mange da sjansen for å få henholdsvis både for lite data og for overfladisk data er tilstede. Det henvises til et «metningspunkt» når det gjelder antall informanter og forskeren må selv føle på dette i forhold til hvilken informasjon han får tilgang til. Tidsaspekt, metodevalg, valg av informanter (inkludert at 2 disponible informanter ble valgt bort) samt geografiske utfordringer har påvirket og satt begrensinger for de funn og slutninger jeg kan dra ut av denne undersøkelsen.

8.4 Validitet og reliabilitet

Validiteten i denne undersøkelsen er avhengig av at jeg har klart å gi deg som leser et tydelig bilde av hva som er målet med studien og av at de fremgangsmåter og presentasjoner jeg har valgt representerer virkeligheten. I denne sammenheng vil det si om «jeg har undersøkt det jeg har sagt jeg skal undersøke» ut fra min problemstilling. Har jeg gjennom mine intervju fått svar på spørsmålet «*Hvordan kan Steigenmodellen gi mulighet for lokal yrkesopplæring for ungdommer i distriktet?*», og er det samsvar med mine funn og problemstillingen? Kan mine resultater etterprøves av andre? – og er det mulig og hensiktsmessig å etterprøve mine resultater og funn av andre?

Testbarheten i denne undersøkelsen er basert på at jeg har etterstrebet og derigjennom oppnådd å beskrive hele prosessen åpent og detaljert. På den måten kan validiteten etterprøves. Validiteten kan også testes ved å sende beskrivelser og tolkning av resultat tilbake til forskningsdeltagerne for å få tilbakemelding på om det som er presentert er gjenkjennbart.

I kvalitativ forskning er pålitelighet (reliabilitet) en utfordring. Reliabiliteten i denne undersøkelsen er marginal. Gjennomføring av prosjektet i egen organisasjonen medfører at funn vanskelig kan generaliseres. Johannessen et al. (2002, s. 32) påpeker at det som kjennetegner kvalitativ metode er når metoden sier noe om kvalitet eller spesielle kjennetegn eller egenskaper ved det fenomenet som skal studeres. Johannessen et al. (ibid.) påpeker videre at å måle reliabilitet er lite hensiktsmessig innenfor kvalitativ forskning.

I en kvantitativ spørreundersøkelse vil metoden ofte være overførbar mellom organisasjoner uten at det påvirker resultatet. I denne undersøkelsen er det gjennomført et kvalitativ samtaleintervju med få informanter. Utfallet av funn vil være preget av konteksten,

informantenes forforståelse, erfaringer og private påvirkninger som for eksempel dagsform. Gjennom deduksjon kan man trekke logiske slutninger av funn som kan ha gyldighet i en tilsvarende kontekst hvis slutningen er logisk konsistent.

Med bakgrunn i de nevnte forutsetningene er min undersøkelsen ikke overførbar fra en kontekst til en annen når tidsperspektivet inkluderes. En oppfatning eller ytring kan endres fra en intervjusituasjon til en liknende situasjon. Tidsaspektet vil gi en annen forutsetning i forhold til tilføring av nye opplysninger, andres meninger og bearbeiding av egne erfaringer, tanker og opplevelser.

8.4.1 Alternative design

Metodetriangleringer er en måte å på se en problemstilling fra flere vinkler på en slik måte at de ulike tilnærmingene utfyller hverandre mot et mest mulig troverdig resultat.

Metodetrianglering vil si at jeg i feltarbeidet kunne ha benyttet både observasjon og intervju for å få frem empiri. I denne oppgaven kunne det å observere samarbeidsmøter mellom de involverte vært et alternativ. Johannessen et al. (2002) mener at observasjon er en metode som er godt egnet når en studerer samhandling mellom mennesker. Forskeren får gjennom observasjon direkte tilgang til det som skal undersøkes. Det å observere kan gi tilgang til informasjon som informantene selv ikke er klar på at de formidler.

Fokusgruppeintervju som supplerende metode til samtaleintervju er en annen tilnærming. I fokusgruppeintervju bestemmer intervjueren emnet eller temaet. Det er et samspill mellom deltagerne/personene i intervjuet. Data produseres gjennom samhandling i gruppen, knyttet til et forutbestemt tema (Halkier, 2010). Forskjellen mellom et fokusgruppeintervju og et (kvalitativt) gruppeintervju er at strukturen i gruppeintervjuet presiseres ved at det er en bestemt rollefordeling. Intervjueren (moderator) stiller spørsmål og deltageren (informanten) gir svar. Det er moderatorens ansvar å følge opp de svarene informanten gir ut fra intervjuets struktur. Det er svarene på spørsmålene som gir forskeren grunnlag for å jobbe videre med problemstillingen.

Ringdal (2013) beskriver at «mixed mode» eller kombinasjoner av datainnsamlingsteknikker blir mer og mer vanlig. Ringdal presiserer også at det kan være viktig i et design at forskeren som benytter «mixed mode», klargjør situasjonen det skal forskes på. Forskeren må være bevisst balanseforholdet mellom de ulike innsamlingsteknikkene deres styrker og svakheter. I en undersøkelse der hver innsamlingsteknikk er likeverdig vektet, mener Ringdal (ibid.) at

forskeren kan legge vekt på fordelene som ligger i hver teknikk, og dermed fokusere på styrkene de representerer. Samtidig hevder Ringdal at det å gjennomføre «mixed mode» er en krevende øvelse.

For å vise mangfoldet av muligheter jeg som forsker har i valg av metode og design innenfor kvalitativ forskning, nevner jeg også at rendyrkning av casestudie og komparativt design kunne ha utgjort et tredje alternativ. Casestudier benyttes i dag ifølge Ringdal (2013) på flere forskningsfelt, blant annet på skoleforskning, evalueringsforskning og organisasjonsforskning. I denne sammenheng av alternative design kunne casestudie sees på som en intensiv undersøkelse av en skoleklasse i en alternativ opplæringsmodell. Dataene kan samles inn gjennom spørreundersøkelser og intervjuer. Ringdal (2013) gjør et poeng av at kjernen i et komparativt design er å finne interessante teoretiske egenskaper ved det man analyserer. Hensikten er å kunne benytte funnene til å forklare det fenomenet eller resultater av det man studerer.

9 Avslutning

I dette avsluttende kapittelet vil jeg sette funn i undersøkelsen i sammenheng med oppgavens målsetting. Jeg benytter førsteinntrykket (se punkt 6.2 s. 59-60) som en innfallsvinkel til å se etter sammenhenger. Til slutt ser jeg på Steigenmodellens utviklingsmuligheter som en alternativ måte å organisere yrkesopplæring på i samarbeid med aktører fra skole og bedrift. Et sentralt spørsmål jeg har stilt meg er om et slikt tilbud har «livets rett» i et distriktssamfunn?

9.1 Oppgavens målsetting

Er Steigenmodellen et alternativ til ordinær yrkesopplæring i videregående skole i distriktet?

➔ Steigenmodellen er en utdanningsvei for noen elever i videregående opplæring.

Viser her til punkt 8.2.6 s.90 og de alternativene elev-/lærlingegruppen så for seg og mente var reelle for dem hvis det ikke hadde vært en Steigenmodell var følgende:

- 1) Påbegynt og avbrutt ordinær yrkesopplæring.
- 2) Å ikke begynne på videregående opplæring i det hele tatt.

Med bakgrunn i informantenes (elevenes/lærlingenes) respons i denne undersøkelsen velger jeg å stadfeste at Steigenmodellen er et reelt alternativ til ordinær yrkesopplæring i vårt distrikt. Informantene var tydelige på at ordinær videregående yrkesopplæring ikke var et alternativ når den ikke var tilgjengelig i nærheten av hjemstedet.

I Steigenmodellen opplever elevene/lærlingene læring. De opplevde å få, og å ta ansvar for egen læring og utvikling. Samtidig var det å mestre oppgaver i et arbeidsfellesskap noe som styrket identitet og tilhørighet. Det å ha en læresituasjon som innebærer fysisk utfoldelse og som også krever fokus på samarbeid og kvalitet er viktig. Å ta ansvar innebar også at noen av elevene/lærlingene ga uttrykk for at de identifiserte at de hadde behov for mer støtte i fagopplæringen for å få et bedre generelt utbytte av opplæringen. Det er viktig å ha et læremiljø hvor man føler trygghet og opplever å bli ivaretatt og sett.

Følgende utsagn kom i et intervju:

Jeg visste ikke hvor bra denne modellen var før jeg kom inn i systemet (Vedlegg 1 tabell 3).

Dette illustrere for meg både en skepsis og en overraskelse. Det stemmer overens med funn i forhold til hvorfor den enkelte søkte Steigenmodellen og hvor overveid søknaden var i forkant.

Kullet som startet høsten 2014 er pilotene i prosjektet, de er de første som gjennomfører Steigenmodellen. Erfaringer gjøres forløpende. Elevene/lærlingene var i intervjuene tydelige på at de vil anbefale modellen til andre ungdommer. Dette til tross for blandede erfaringer i gjennomføringen. Noen av elevene/lærlingene gav uttrykk for at de gjerne kunne være «ambassadører» for modellen, eller «veiledere» for nye elever/lærlinger som søker på og begynner i en alternativ yrkesopplæring.

9.2 Steigenmodellen og distriktspolitikk

Næringslivet i Nord-Salten består av få og til dels små bedrifter. Næringslivet er avhengig av tilbud og etterspørsel og konjunktursvingninger i markedet. Offentlige tjenester som skole og oppvekst samt helse- og omsorg er blant de største arbeidsgiverorganisasjonene. De offentlige tjenesteområdene er påvirket av svingninger i demografien so igjen påvirker tildeling av økonomiske tilskudd. Svingningene påvirker tilgang til arbeidsplasser og den enkelte bedrifts eksistensgrunnlag.

- ➔ Næringslivet og bedrifter ønsker å bidra med sin kompetanse i forhold til opplæring av yrkesutøvere på eget fagområde.

Ved å styrke en utvikling og vekst gjennom felles interesse og ansvar for utdanning, arbeidsplasser, bosetting og rekruttering bidrar de involverte til å ivareta samhold og trivsel i samfunnet. Et sterkt og godt felleskap blir en styrke mot nedlegging og trussel om sentralisering av utdanning og produksjon.

- ➔ Identitet og tilknytning til bygda er viktig.

Det å utvikle og styrke et samfunn er viktig for å opprettholde bosetting, arbeidsplasser og vekst. Dette innebærer blant annet en god infrastruktur og tilgang på nødvendige varer og tjenester. Allsidige tilbud både når det gjelder skole, jobb og fritid.

- ➔ Alle informantene ser utfordringer i forhold til demografi og geografi.

Lange avstander, begrenset kollektivtilbud og trussel om nedlegging og endring av de tilbudene som finnes medfører mange utfordringer. For å opprettholde det mangfold av opplæringstilbud innenfor videregående opplæring som Steigenmodellen representerer, er elevene/lærlingene avhengig av tilpassede og tilstrekkelige skoleskysordninger og kollektivtilbud. Elevene/lærlingene i Steigenmodellen har som elever rett til skoleskysordning, men som lærlinger må de bekoste transporten selv. Utfordringen i et distrikt med begrensede kollektivtilbud er stor i forhold til det å forflytte seg over lange avstander, når man for eksempel som elev/lærling i Steigenmodellen ikke er gammel nok til å ta sertifikat.

9.3 Veien videre

Gjennom denne undersøkelsen har det kommet frem flere spørsmål. Noen har fått sine svar gjennom teori og analyse, andre har blitt stående som spørsmål det vil være interessant å undersøke videre. Steigenmodellen er et prøveprosjekt og så langt er konklusjonen at den med enkle justeringer har «livets rett».

➔ I modellen ligger det noen utfordringer i planlegging, samhandling, samarbeid og ansvarsfordeling som er overkommelige.

9.3.1 Forhold som bør undersøkes videre

- Vekslingen mellom skole og bedrift. Kan dette tilpasses for eksempel gjennom periodisering av fellesfagene i skole og opplæringen i bedrift?
- Fagspesifikk tilpasning. Hvordan kan fagspesifikke utfordringer tilpasses en periodisering av fellesfag?
- Stryke samarbeidet om læringsinnholdet i programfagene mellom skole, bedrift og opplæringskontor.
- Styrke yrkesretting av fellesfagene.
- Sikre at elevene/lærlingene oppnår den kompetanse de skal ha per skoleår. Hvordan kan faget kroppsøving inkluderes i modellen.
- Avklaring av roller og ansvar.

9.4 Avsluttende kommentar

På oppdrag fra Nordland Fylkeskommune gjennomfører Nord universitet en undersøkelse av Steigenmodellen parallelt med min undersøkelse. Det vil bli interessant å få innsyn i resultatene når de foreligger. Spesielt vil funn i intervjuene med elever/lærlinger, instruktører og lærere ved skolen være interessante for meg for å se etter i sammenhenger med de funn og resultater jeg har fått frem i min undersøkelse.

Arbeidet med denne masteroppgaven har gitt meg en innsikt i og en forståelse for hvor fruktbart et samarbeid om yrkesopplæring på tvers av organisasjoner kan være og hvor komplekst det er.

For å få en fullverdige kompetanse innenfor videregående opplæring må faget kroppsøving inkluderes i fellesfagene. I noen av yrkesfagene er det nødvendig med fagspesifikke tilpasninger. Med de nevnte justeringene vil de erfaringene som foreligger etter 1,5 år i prosjektet Steigenmodellen, kunne overføres til tilsvarende distriktsskoler i videregående opplæring og være et reelt alternativ til ordinær yrkesopplæring i distrikt.

Høsten 2016 er det 12 søkbare tilbud i Steigenmodellen som tilsvarer 11 forskjellige fagutdanninger på videregående nivå med fagbrev som den avsluttende kompetansen.

Litteraturliste

- Altermark, A.-G. (nr.5-2012). LOSA Lokal opplæring i samarbeid med arbeidslivet. *Elevers erfaring fra opplæringsmodellen*. Bodø: Universitet i Nordland.
- Bjørge-Sundane, S. (2015). *Teori og praksis, hånd i hånd*. Bodø: Universitetet i Nordland.
- De Nasjonale forskningsetiske komiteer. (2015, 05 10). *Etikkom.no*. Hentet fra <https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi-2006.pdf>
- Dewey, J. (2005). *Demokrati og Uddannelse*. Århus: KLIM.
- Dewey, J. (2008). Å gjøre en erfaring; fra art as expirience(1934). I k. o.-r. I Bale, *Estetisk teori - en antologi* (ss. s.196-213). Oslo: Universitetesforlaget.
- Ehn, B. &. (2006). *Kulturanalyser*. Århus: Klim2010.
- Grytør, G. (2016, april 29). Påla rådmann å bruke lærlinger. *lokalavisa NORDSALTEN*, s. 14.
- Halkier, B. (2010). *FOKUSGRUPPER*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Hansen, K. H. (2015). *TETT PÅ YRKESOPPLÆRLING. Yrkesrelevant, tilpasset og samfunnstjenlig?* Bergen: Fagbokforlaget.
- Hatch, M. J. (2001). *Organisasjonsteori*. Oslo: Abstrakt forlag as.
- Hiim, H. &. (2009). *Undervisningsplanlegging for ykresfaglærere*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Hiim, H. (2013). *PRAKSISBASERT YRKESUTDANNING*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag AS.
- Holme, P. (2014). *Samfunnskontrakten, Yrkesfag*. Hentet fra udir.no: <http://magasinet.udir.no/2014/vekslingsmodellen-i-praksis/>
- Imsen, G. (2005). *Elevers verden, innføring i pedagogisk psykologi*. Universitetsforlaget AS: Oslo.
- Johannessen, A. T. (2002). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode (4.utgave)*. Oslo: Abstrakt forlag 2010.
- Karlsen, G. E. (2006). *UTDANNING, STYRING OG MARKED*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Katle, L. &. (2015). *VEKSLINGSMODELLEN. Lange tradisjoner, nye muligheter*. Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Kirke-, u. o. (1996, 03 28). *Videregåande opplæring etter Refom-94*. Hentet fra Regjeringen.no 28.03.16: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/Vidaregaande-opplaring-etter-Reform-94/id87404/>
- Krumsvik, R. J. (2013). *PRAKTISK-PEDAGOGISK UTDANNING, EN ANTOLOGI*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Kunnskapsdepartemenet. (2013, 07 05). *Storsatsing på yrkesfag*. Hentet fra Regjeringen.no 28.03.16: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/storsatsing-pa-yrkesfag/id732419/>
- Kunnskapsdepartement, D. k. (2012-2013). *Mel.St. 20 (2012-2013) På rett vei*. Oslo: Kunnskapsdepartemenet.

- Kunnskapsdepartementet. (1998, 11 27). *Opplæringslova*. Hentet fra Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova). 28.03.16: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1
- Lovdata. (2015, nov 13). *Forskrift til Opplæringslova*. Hentet fra Lovdata: https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_4#KAPITTEL_4
- Nielsen, K. &. (1999). *MESTERLÆRE. Læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse av kvalitaitve studier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Regjeringen Brutland III. (1996, november 14). *Reform 97- Dette er grunnskolereformen*. Hentet fra Historisk arkiv 09.04.16: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/reform-97-dette-er-grunnskolereformen/id87403/>
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse*. Oslo: Universitetsforlaget 2009.
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold. Samfunnvitenskapelig forskning og kvantiativ metode. 3. utgave*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Røkenes, O.-H. &-H. (2012). *Bære eller breste*. Bergen: Fagbokforlaget 2013.
- Sennet, R. (2009). *HÅNDVÆRKEREN. Arbeidets kulturhistorie, Hånd og ånd*. viborg: Forlaget Hovdeland.
- Skogheim, B. L. (2013). «*Hvordan kan skolen og arbeidslivet i samarbeid legge til rette og utvikle en helhetlig praksisopplæring*» . Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Statistisk sentralbyrå. (2016, januar 1). *Statistikk*. Hentet fra Folkemengde og befolkningsendringar, 11.05.16: <http://www.ssb.no/befolkning/statistikker/folkemengde/aar-per-1-januar/2016-02-19?fane=tabell&sort=nummer&tabell=256001>
- Stavem, S. (2009-03-24). *Utkantskolen - en nettverksskole: Evaluering av et prosjekt om desentralisert videregående opplæring i Nordland fylke*. Nesna: Høgskolen i Nesna skriftserie 59.
- Thùren, T. (2009). *Vitenskapsteori for nybegynnere*. Oslo: Gyldendal 2012.
- Utdanningsdirektoratet. (2016, 03 17). *Samfunnskontrakten for flere læreplasser*. Hentet fra Fag og yrkesopplæring 08.04.16: <http://www.udir.no/Spesielt-for/Fag-og-yrkesopplaring/Samfunnskontrakten-/>
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Kunnskapsløftet 2006*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet 18. januar 2016: <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/>
- Utdanningsdirektoratet. (2006, juni). *Læreplanverket*. Hentet fra Prinsipp for opplæring 25.04.2016: http://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloftet/prinsipper_lk06.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2011, 06 07). *Prosjekt til fordypning*. Hentet fra Udir.no 07.04.16: <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-lareplaner/Prosjekt-til-fordypning---Kunnskapsloftet/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015, nov 13). *Vurdering for læring 4. prinsipper*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet: <http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/4-prinsipper/>

Utdanningsdirektoratet. (2016, april 27). Hentet fra Yrkesfaglig fordypning (tidligere prosjekt til fordypning, PTF) 29.04.16: <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-lareplaner/Prosjekt-til-fordypning---Kunnskapsloftet/>

Wenger, E. (2013). *PRAKSISFÆLLESSKAPER*. København: Hans Reitzels forlag 2004.

Wittek, L. (2012). *LÆRING I OG MELLOM MENNESKER - en innføring i sosiokulturelle perspektiver*. Oslo: CAPPELEN DAMM AS.

Vedlegg 1 Tabell 3-7

Tabell 3 Læring

Kategori 1: LÆRING	
UNDERKATEGORI	UTSAGN FRA INFORMANTENE
Positive utsagn	<ul style="list-style-type: none"> • «Ønska å vær en bedrift som gir mulighet til ungdomma, og som kain bidra å gi dæm en yrkesutdannelse» (Informant 10) • «- og syns jo de e vældi vekti at, kain du sei, at ungdomman får kom se tili ut i arbeidslive» (Informant 8) • «- de e arti å jobb me fage, å se at andre vis interæsse førr fage -» (Informant 10) • «- ja, di gir de litt tebakke åg -» (Informant 10) • «- så længe vi klar å hoill han me arbei, så han kain arbei – så e han ju en ressurs!» (Informant 9) • «-de e ei vældi bra orning – førr æ kain kombiner skole å lærlingetia-» (Informant 5) • «-så han som æ e ilamme nu, han jælpa mæ på ailt æ jør – vi jør arbeie heile tia ilag-» (Informant 2) • «Så de veit æ at æ har lært mytje – å de e nåkka æ sætt pris på dein erfaringa æ ha fått fra ailt som har sjedd.» (Informant 2) • «Læreplanmålan – di har ei nættsia dær e huka a etterkvært som e går igjønna di - -så går e i mappa – å så sætt e sammen å sammenligna me arbeidsoppgaven» (Informant 7) • «De e gått sãm lærling å kãm innom skola en gågn i uka, savna skola vældi faktisk» (Informant 7) • «Main må jo få sagt de at æ syns de her programmet e heilt fantastisk i og me at main, sãnne persona sãm, sãm æ; - æ e itje laga førr å sett på skolebænken så længe førr å kom ut i jåbb. Så de e beire førr min del å bærre lær når æ e på jåbb.» (Informant 1) • «-så får æ en oppgave - > så må æ beskriv i detalj ka æ vil jør. Å eventuelt viss de e en reell situasjon så kainn æ bærre gjør de sjøll sãn at – æ skriv ka æ træng, ka æ må bruk a utstyr å, å kor lang ti æ trur de vil ta sãn» «- de fungerer greit- å så går main liksom inn å ser på fagmålan, di her kompetansemålan ...» (Informant 1) • «De e greit å ha ett lite skolemiljø – då bi de meir fokus på kvær elev.» (Informant 1) • «Nei, e syns de går greit – Logg skriv e kvær dag. Litt norskopplæring (he, he)» (Informant 5) • «-jær itje så mytje mappeoppgava kvær dag – de e de som e, men e får ti å jør di vess e, vess e bærre sætt me ne å jobba me dæ litt» (Informant 5) • «E får mytje meir motivasjon førr å gå på skola når e veit at e får ei slags «betaling» ijæn førr de. E vil anbefal andre å gå Steigenmodellen på de stærkaste. Førr di som e skolelei e de pærfækt!» (Informant 5) • «Å så går vi nu me den dærre, eh, mappeoppgaven, å de eju di som verklegen e susen – førr at då får han faktiske vise ner på papiret hva han kan. Så han dokumentere ju sjelv det han jør å de han ha jort – og då ser vi jo om han har sjønt ka han hoill på me eller ikke ...» (Informant 9) • «Nu e de ju en veldi åpen læreplan vi ha altså så at når han e ferdi me alla åran her så har vi dekt ijæn hele kartet»
Negative utsagn	<ul style="list-style-type: none"> • «Æ ha drefta på skoledaga, å gått glipp a masse skolearbeid – masse førrsænka innleveringe – æ ha vorre på arbei døgne ruint» (Informant 2) • «D va frøkteli dåli møte på arbeidslive» «Vi e ju prøvekanina» (Informant 2) • «Når du tar deinna Steigenmodellen då kainn du, du kain bi vældi aleina – de e bidd - » «å- dæ bi næstn litt ensomt, dæ bi dæ» (Informant 5) • «De sãm kain vær et minus me skola, at de me fravær – bærre ti prosænt fravær i et fag e ganske så strængt, så får du ikke vurdering i fage.» (Informant 6) • «- ofte så starta ju lærlingen heilt på skræts i STM – di har itje nåkka erfaring – enn som ha gått på skol 2 år har ju tross ailt de grunnlægganes på plass» (Informant 8) •
Annet	<ul style="list-style-type: none"> • «Æ va ganske usekker på om æ sku vælg Steigenmodellen – men æ faint ikke ut kor bra de va førr æ kom inn i systemet» «- æ mått je de ett forsøk» (Informant 6) • «Skolemiljøe e vældi fint – kommunen e en ganske så grei kommune, litt sãn lange avstainda mellom kor folk bor å kor di jobba å skole-» (Informant 6)

Tabell 4 Ansvar

Kategori 2: ANSVAR	
UNDERKATEGORI	UTSAGN FRA INFORMANTENE
Rekrutering	<ul style="list-style-type: none"> • «- å i løpe a fire år så træng vi kansje enn mainn tell, så de e litt sånn vi ha tænkt framdrefta» (informant 8) • «-i utgangpunktet så træng vi ju folk – å då faint vi ut at vi likesågått kain produser vår egen arbeidskraft ...» (informant 9) • «E spør ju om han bi boanes i Steigen, eiller ...» (Informant 8) • «
Negative erfaringer	<ul style="list-style-type: none"> • «- å de kræv kansje meir einn vi hadd trudd egentlig faktisk, ja» (Informant 8) •
Samfunnsoppdrag	<ul style="list-style-type: none"> • «Å main e ju ansvarli fører enn elev som ska fullfør et utdanningsløp, de er litt skummelt å tænk på, fører de e e som e dein ansvarlige fører de faglie» (Informant 10) • «Alle e ju veileder – men vess de e nåkka så e de ju mæ di ska ... , æ e ju hovedkontakt me opplæringskontoret å skole» (Informant 9) • «-å så e dæ vældi vekti at ungdommen får et tellbud om å kåm sæ i jåbb» (Informant 8) • «- vi kainn produser vår egen arbeidskraft og utdann dæm ...» (Informant 9) • «De kom litt brått på egentlig, de vi mått bærre hopp i de» (informant 8) • «Ha vi vorr en større bedrift kunn vi faktisk ha hadd en mann som passa på de her heile tia» (Informant 9) • «Ailtså vi har aille et ansvar» (Informant 10)
Oppdragelse	<ul style="list-style-type: none"> • «Ja, vi får ju laga han akkurat som vi vil ha han» (Informant 9)
Annet	<ul style="list-style-type: none"> • «-får prøv me litt å lær etter kvært» (Informant 5) • «De e ju e sãm laga oppgavan ut fra di målan» (Informant 10) • «Vi må vær vældi sånn nøye me å førte alle ka e dæmmes(<i>bedriftans</i>) oppgave, gå ijennom oppgaven – ke legg de i førpliktelsen å ha tatt inn elev i bedrift» (Informant 11)

Tabell 5 Samarbeid

Kategori 3: SAMARBEID	
UNDERKATEGORI	UTSAGN FRA INFORMANTENE
<p>Ansvar – roller</p> <p>Avklaring mellom involverte aktører</p>	<ul style="list-style-type: none"> «- e har nu itje mæрка at vesst, likksom at itje jobben vesst nokka som itje skola vesst eiller at skola vesst nokka som itje jobben vesst» (Informant 7) «Dæ kuinn kansje hadd vorr litt mei oppbækking – dær e savnet etter et lokalt, meir lokalt opplæringskontor te stede» (Informant 8) «Men vi ha en vældi god dialog, de e fleksibel, når di kommer er di fleksibel. De e ju bra» (Informant 8) «Opplæring, de åsså savna vi, opplæring i de herre nættbaserte opplæringssystemet åsså-» (informant 8) «Vi har ju møta, jevnlie møta – å så e de nåkka æ lura på så ring æ bærre opplæringskontoret å spør» (Informant 9) «De e inga problem i den dalige drifta her –men på nån holl kunne de vært betre kontakt – med skola» (Informant 9) «E har kontakt med skoln, ja, e ha vældi god kontakt med skola, de har e å me opplæringskontoret. Ja, de har e heile tia» (Informant 10) «Eh, min funksjon e å va LIMET I MODELLEN. Åsså skal ha dein daglige kontakten mellom elev- bedrift – opplæringskontor. Å då mæst elev- bedrift. ++» (Informant 11)

Tabell 6 Identitet

Kategori 4: IDENTITET	
UNDERKATEGORI	UTSAGN FRA INFORMANTENE
<p>Mulighet for utvikling</p>	<ul style="list-style-type: none"> «Mange som har sagt at ha de itje vorr førr Steigenmodellen, så ha di nok itje gått på skole i de heile tatt» (Informant 11) «Å når æ fekk han <i>ny-instuktøren</i>(omskrivning) min; han kain ailt om de herre her» (Informant 2) «Æ e i lamme nån. De e greit – førr da får main likksom vær sjøllstendig i de main jør, samtidig som at de alltid e nån dær vess æ træmg jælp me nå» (informant 1) «- de e bærre e sãm e læling dær – di ha hadd lælinga før, ja de ha di hadd» (informant 5) «De ha vært et par ganga at æ har klart å fiks ting som di ainner ikke klart å fiks ☺» (Informant 6)
<p>Inkludering - miljø – bedrift</p>	<ul style="list-style-type: none"> «- åsså bi ju <i>lærlingen delaktig</i>, alitså som en del a personale – vældi vikti å inkluder» (Informant 10) «Når e kjæm på jåbb, så sett vi å drekk enn liten kopp kaffe på morran, så finn vi ut ka e skau jet, å så sætt e i gang. (Informant 7) «-så æ kainn itje tænk mæ nåkka ainna som æ ha vært interessert i – æ har mål i live som æ ska nå, å då kainn æ itje slutt!» (Informant 2) «De e han som e arbeidsgivarn min» (Informant 7) «Vældi kompismiljø i bedriften» (Informant 1) «- de e på en måte med på å få mæ tell <i>å føl at æ e del a nokka</i> når vi arbeie» (informant 1) «<i>Vi, bedriften</i>, har et så gått rykte her i kommunen at det har vært førr mytje arbeid tell oss, så vi har ansatt en fyr tell som ska hjælp oss å ta uinna» (Informant 1) «Lærlingen e me på personalmøta» (Informant 10) «-å vi ha brukt mye ti på både støtte å andre ting utenom sælve jåbben. De e vekti å få litt og kontakt å-»

	<ul style="list-style-type: none"> • «Førr nu, nu e de sånn at æ kommer på jább á fær ut akkurat som æ va enn a di så jábba dær» «Æ fól at æ har enn jább á gá tell, itje at æ går på skole» (Informant 1) • «Vi jábba gått i lag – e jábba i grunnen gått me aille» (Informant 5) • «Gátt miljø på arbeidsplassen – mein di e vældi snill folk, á du gleda dæ te á gá på jább á – vældi eh, du kainn spórr aille om ailt – så e trives – <u>fól e bi tatt vare på - vældi!</u>» (Informant 5) • Ja, mainn má vær fleksibel rætt á slætt á de e, sånn sett så trur e han ha havna i en vældi bra bedrift – her e vældi bra arbeidsmiljø á ailt» (informant 8)
Annet - miljø - skole	<ul style="list-style-type: none"> • «I bedriften e de stort sett bærre voksne. Itje de at e itje fól me væl på jobb dá -> de jør e» (Informant 7) • - e savna á vær på skola – de e vældi arti – de e vældi gátt miljø på skola» (Informant 7)

Tabell 7 Utfordringer

Kategori 5: UTFORDRINGER	
UNDERKATEGORI	UTSAGN FRA INFORMANTENE
Opplæring - fellesfag - programfag - læringsplattform	<ul style="list-style-type: none"> • «De hadd vært jæft me programfag i skola á itje hadd de på selvstendig – ja, du veit - når du træng litt ekstra hjælp» (informant 7) • «Vi har heilt vanlig teori innafórr skolefagan» (Informant 6) • «Vi har itje kroppsøving» (Informant 6) • «De som e utfordringa e á fá samordna med opplæringskontoran (<i>felles avtaler</i>)» (Informant 11) • «Fellesfagopplæringa» (Informant 11) • «Di betrakta sæ mæst ailler mæst som lærlinga, bærre pittelitt skoleeleva» (Informant 11) • «Á vett at eleven har fått et fuillverdi løp dein dagen di ska opp te fagprøven» (Informant 11) • «Á fá inn nye bedrifta» (Informant 11)
Rollekonflikt	<ul style="list-style-type: none"> • Er ungdommene elever eller er de lærlinger?
Tidsperspektivet	<ul style="list-style-type: none"> • «-lita tid tell veiledning i kværdagen» (Informant 10) • «-de tar litt meir ti einn vi ha trudd, fórr á vær heilt ærli» (Informant 8) • «- men når æ e i et ainna fylke, ijte saint, så e de itje bærre, bærre á fly heim fórr en dag á så på skola á så fly oppjæn-» (Informant 2)
Forankring	<ul style="list-style-type: none"> • Ivaretagelse av instruktørene internt i bedrift • Skole - fellesfaglærere
Ansvarfordeling mellom aktørene	<ul style="list-style-type: none"> • Differensiert opplæringstilbud (jmfr. Informant 2)
Annet	<ul style="list-style-type: none"> • «Men á bo i Steigen, avhenge at e får me enn orntli jább!» (Informant 7) • «Avstainn tell arbeidsplassen har betydning» (Informant 1) • «Æ trur de kainn pass fórr ganske så mange bærre di bi orntli fórtalt korsn de e, ka sãm sjer hær, á ka de egentli handle om her» (Informant 6) • «Altså e, e vil ju anbefal dein de vil e ju – men bedriften má ássá vær klar over ka dein går inn på! Á så e de ju vældi individuelt fra lærling te lærling» (informant 8) • «De her e jo vældi vekti, de ate vi får utdanna folk i lokalmijøe som sannsynlivis bi og arbeidskraft fórr dein bedriften i framtia» (informant 11)

Vedlegg 2 Søknad om forskning innenfor egen organisasjon

Astrid M. Aasebøstøl

Nausthågen

8276 Ulvsvåg

17.11.2015

**Til
Knut Hamsun videregående skole
v/Rektor Elin Eidsvik
Her**

Søknad om tillatelse til å foreta forskning med utgangspunkt i egen organisasjon

Jeg gjennomfører, som kjent, et Masterstudie i fag- og yrkesdidaktikk ved NTNU i Trondheim, og skal i den forbindelse gjennomføre et eget forskningsprosjekt. Viser til muntlig informasjon medio september då, angående at jeg ønsket å fordype meg i Steigenmodellen i min masteroppgave.

Jeg har nå utarbeidet et tema: ”*Yrkesopplæring som distriktpolitikk*” og en foreløpig problemstilling:

«Hvordan påvirker mulighet for lokal yrkesopplæring i Steigenmodellen, yrkesvalg hos ungdommer i distriktet?»

Følgende stikkord er relevante for å få svar på mine forskningsspørsmål; *erfaringslæring, identitetsdannelse, læringsmiljø- kultur, yrkeskompetanse.*

I dette forskningsprosjektet er målet å finne svar på om Steigen-modellen er et alternativ til ordinær yrkesopplæring i distriktet. Videre ønsker jeg å få svar på om dette er et tilbud som appellerer til ungdommene i distriktskommunene i Nord-Salten. Hva ville et eventuelt alternativ være for den gruppen ungdom som har valgt Steigenmodellen som opplæringsløp?

Steigenmodellen er et prøveprosjekt og det er et begrenset antall elever/lærlinger og bedrifter som deltar. Utvalget gir seg selv av den grunn, og det er de elevene/lærlingene som startet

opplæringen høsten 2014, involverte bedrifter og fagveileder jeg ønsker som deltagere i min studie.

Hva innebærer denne studien?

Deltagelse i denne studien innebærer at eleven/lærlingen blir intervjuet alene eller i gruppe. Bedriftene og fagveileder er kun planlagt med individuelle intervju. Tidsrammen på gruppeintervju er satt til 1,5 timer og på individuelle dybdeintervjuer til maksimalt 1 time.

Eventuelle gjenkjennbare personopplysninger i intervjuet vil det være kun jeg og min veileder som har tilgang til. Intervju vil bli tatt opp med mobiltelefon, data vil overføres til min PC før det slettes fra mobiltelefon. PC'en er beskyttet av passord.

Intervjuer er planlagt gjennomført i løpet av februar 2016.

Prosjektet skal etter planen avsluttes primo juni 2016.

Det er frivillig å delta i studien. Prosjektdeltagerne blir invitert til å delta i brevs form og gir sitt samtykke skriftlig, se vedlegg,

Med vennlig hilsen

Astrid Margrethe Aasebøstøl, Masterstudent NTNU

tlf: 97186115 e-mail; astaas@vgs.nkf.no

Masteroppgavens veileder; Klara L. Rokkones v/NTNU i Trondheim, tlf: 99168911 e-mail

klara.rokkones@plu.ntnu.no Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk

samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

Vedlegg 3 Svar på søknad forskning innenfor egen organisasjon

Astrid M. Aasebøstøl
Nausthågen

8276 ULVSVÅG

Svar på søknad om forskning på egen organisasjon

Viser til søknad av 17.november 2015, hvor du skisserer et studie av Steigenmodellen, og vil med dette bekrefte at dette er et studie som foretas i samråd med Knut Hamsun vgs. Skolen stiller seg dermed positiv til initiativet, og ønsker deg lykke til med arbeidet.

Intervjuer med elever, ansatte og de ulike lærlingebedriftene, kan utføres som beskrevet i søknaden din, forutsatt at deltakelse for intervjuobjektet er frivillig, og at tilgang til eventuell gjenkjennbar personinformasjon begrenses til student og veileder.

Med vennlig hilsen

Knut-Werner Rist
kontorleder

Dette dokumentet er elektronisk godkjent og har derfor ikke underskrift.

Hovedmottakere:

Astrid M. Aasebøstøl

Nausthågen

8276

ULVSVÅG

**Til elever/lærlinger/ med foresatte, Bedrifter og Fagveileder
i Steigenmodellen (med på oppstart høst 2014)**

Forespørsel om deltagelse i forskningsprosjekt

Tema: ”Yrkesopplæring som distriktpolitikk”

Bakgrunn og formål

Steigenmodellen ble igangsatt som et alternativt opplæringstilbud innenfor yrkesfag, et samarbeid mellom det lokale næringsliv, bedrifter i Steigen og Nordland Fylkeskommune v/Knut Hamsun videregående skole høsten 2014. En av årsakene var nedlegging av det eksisterende opplæringstilbudet innenfor yrkesfag som LOSA-modellen representerte.

Jeg, Astrid M. Aasebøstøl, gjennomfører et Masterstudie i fag- og yrkesdidaktikk ved NTNU i Trondheim, og skal i den forbindelse gjennomføre et eget forskningsprosjekt. Min bakgrunn er faglærer i helse- og oppvekstfag, ved yrkesopplæringen på Knut Hamsun videregående skole.

I dette forskningsprosjektet er målet å finne svar på om Steigen-modellen er et alternativ til ordinær yrkesopplæring i distriktet. Videre ønsker jeg å få svar på om dette er et tilbud som appellerer til ungdommene i distriktskommunene i Nord-Salten. Hva ville et eventuelt alternativ være for den gruppen ungdom som har valgt Steigenmodellen som opplæringsløp?

Problemstillingen som skal belyses er; «*Hvordan påvirker mulighet for lokal yrkesopplæring i Steigenmodellen, yrkesvalg hos ungdommer i distriktet?*»

Steigenmodellen er et prøveprosjekt og det er et begrenset antall elever/lærlinger og bedrifter som deltar. Utvalget gir seg selv av den grunn, og det er de elevene/lærlingene som startet opplæringen høsten 2014, involverte bedrifter og fagveileder jeg ønsker som deltagere i min studie.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltagelse i denne studien innebærer at eleven/lærlingen blir intervjuet alene eller i gruppe. Bedriftene og fagveileder er kun planlagt med individuelle intervju. Tidsrammen på gruppeintervju er satt til 1,5 timer og på individuelle dybdeintervjuer til maksimalt 1 time. Spørsmålene vil omhandle elvenes/lærlingenes erfaringer med fagopplæringen i bedrift, sammenheng mellom teori og praksis, møte med bedriftene som organisasjoner og kulturbærere, og om elevenes/lærlingenes opplevelse av å bli inkludert som begynnende yrkesutøvere innenfor et fagområde.

Intervju med bedriftene og fagveileder vil ha fokus på fagopplæringen generelt, erfaring med gjennomføring av opplæringen internt, samarbeid mellom opplæringskontor - skole og bedrift og eventuelle utfordringer i prosjektet.

Intervjuene vil bli registrert gjennom lydopptak og notater. – og alle opptak og notater vil bli slettet i etterkant.

På forespørsel kan foresatte få se intervju guid i forkant av gjennomføringen.

Eventuelle gjenkjennbare personopplysninger i intervjuet vil det være kun jeg og min veileder som har tilgang til. Intervju vil bli tatt opp med mobiltelefon, data vil overføres til min PC før det slettes fra mobiltelefon. PC `en er beskyttet av passord.

Intervjuer er planlagt gjennomført i løpet av februar 2016.

Prosjektet skal etter planen avsluttes primo juni 2016. Alt datamateriale fra intervjuene vil da bli slettet.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du har spørsmål til studien;

Kontakt; Astrid Margrethe Aasebøstøl, prosjektleder. tlf: 97186115 e-mail;

astaas@vgs.nkf.no

Prosjektets veileder; Klara L. Rokkones v/NTNU i Trondheim, tlf: 99168911 e-mail

klara.rokkones@plu.ntnu.no

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

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker og evt. foresatt, dato)

Samtykkeskjema returneres til

Fagveileder Steigenmodellen Sverre Henriksen, Knut Hamsun videregående skole avd. Steigen innen 10.desember 2015.

Vedlegg 5 Tillatelse fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Hasold Høftages gate 29
N-5007 Begeen
Norway
Tel: +47 55 58 21 17
Fax: +47 55 58 96 58
nsd@nsd.ulb.no
www.nsd.ulb.no
Org.nr: 985 321 884

Klara Rokkones
Program for lærerutdanning NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 27.01.2016

Vår ref: 40138 / 3 / ABS

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 15.12.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

40138	Yrkesopplæring som distriktspolitikk
Behandlingsansvarlig	NTNU, ved Institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Klara Rokkones
Student	Astrid Margrethe Aasebøstøl

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.ulb.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Andreas Bratshaug Stenersen

Kontaktperson: Andreas Bratshaug Stenersen tlf: 55 58 30 19

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices
OSLO NSD: Universitet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47 22 85 52 11. nsd@uo.no
TRONDHEIM NSD: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47 73 59 39 07. kjrre.vanseth@ntnu.no
TRONDHEIM NSD: SF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47 77 64 43 35. nsd@ulb.uib.no