

Martine Røtvold Haugstad
Lisa Hareide Garnes

"Det vanskelige valget"

En kvantitativ analyse av elevenes opplevelse av yrkesopplæringen ved Vg1 helse- og oppvekstfag

Masteroppgave i fagdidaktikk - studieretning yrkesdidaktikk
Veileder: Elin Bø Morud og Kari Hansen

Juni 2022

Martine Røtvold Haugstad
Lisa Hareide Garnes

"Det vanskelige valget"

En kvantitativ analyse av elevenes opplevelse av yrkesopplæringen ved Vg1 helse- og oppvekstfag

Masteroppgave i fagdidaktikk - studieretning yrkesdidaktikk
Veileder: Elin Bø Morud og Kari Hansen
Juni 2022

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Denne masteroppgaven retter fokuset mot yrkesfagelever ved utdanningsprogrammet Vg1 helse- og oppvekstfag, og handler om hvilken betydning elevenes opplevelse av opplæringen kan ha for å velge retning for Vg2.

Et samfunn i rask utvikling gir økt behov for kompetanse innenfor de yrkesfaglige utdanningsprogrammene, noe som utfordrer den yrkesfaglige opplæringen. Ut fra dette har yrkesopplæringen blitt omdiskutert de siste tiårene, der det spesielt pekes på strukturendringer som har bidratt til brede utdanningsprogram som utfordrer relevant opplæring i Vg1. Dette oppleves problematisk, både for elever som har bestemt seg for videre yrkesvalg, og for de som ikke har bestemt seg. Formålet med oppgaven var derfor å undersøke hvilken betydning elevenes opplevelse av opplæringen kan ha for deres trygghet i å ta et valg til Vg2, gjennom følgende problemstilling: *Hvilken betydning har elevenes opplevelse av mestring, relevans, motivasjon, autonomi og innsats i Vg1 helse- og oppvekstfag for deres yrkesvalg til Vg2?*

For å belyse problemstillingen er det teoretiske perspektivet i oppgaven knyttet til motivasjons- og læringsteoriene til Illeris, Bandura og Ryan og Deci. I henhold til begrepene i problemstillingen, blir relevant opplæring belyst gjennom Illeris sitt perspektiv på læringsbegrepet. Elevenes mestringsopplevelse er knyttet til Banduras teori om mestringsforventninger, og elevenes motivasjon og autonomi ses i lys av Ryan og Deci sin selvbestemmelsesteori. I forbindelse med innsats benyttes perspektivet til de anerkjente forskerne Skaalvik og Skaalvik, og aktuell forskning trekkes inn der det er relevant. Den metodiske tilnærmingen er en kvantitativ spørreundersøkelse, som ble valgt for å få et større perspektiv på problemstillingens fokusområde. Spørreundersøkelsen er teoristyrkt, og er bygd opp spørsmålene ut fra det teoretiske rammeverket som benyttes i denne oppgaven.

Resultater fra undersøkelsen viser at elevenes opplevelse av mestring og trivsel i praksis har en signifikant betydning for å være sikker på sitt videre valg til Vg2. Dette kan handle om at elever som mestrer, også klarer å se hvilket yrke de er egnet til eller ikke. Elevenes trivsel i praksis knyttes til deres erfaringer med praktisk opplæring i aktuelle yrker, og elever som trives vil kunne føle at yrket er relevant for sine egne interesser. Videre var det et interessant funn som viser til at gutter trives bedre i praksis enn jenter, som kan ses i sammenheng med at guttene kanskje har tatt et bevisst valg og at de foretrekker praktiske arbeidsmetoder. Videre ble elevenes opplevelse av mestring sett nærmere på, siden det hadde betydning for elevenes videre valg og korrelerte sterkt til de andre begrepene fra problemstillingen. Resultatene her viser at relevans, motivasjon og autonomi har en signifikant betydning for at elevene skal kjenne på mestring i opplæringen. Elevene vil kjenne på økt mestring dersom de opplever at opplæringen er nyttig og relevant for egne interesser. Motiverte elever kan se på opplæringen som en drivkraft for å nå målet sitt, som kan være å oppnå helhetlig kompetanse innenfor et bestemt yrke, eller det å bli sikker på hvilket valg man skal ta. Opplevelse av autonomi i opplæringen vil kunne legge til rette for at elevene i større grad kan ta del i det som skjer, og dermed knytte læringen opp mot egne interesser eller fremtidige yrkesvalg. Det viser seg også at elevenes gjennomsnittssvar er på enighetssiden av skalaen for det sammensatte målet for samtlige begrep. Det vil si at elevene i gjennomsnitt er enig i at de opplever mestring, relevans, motivasjon, autonomi og innsats i opplæringen.

Abstract

This master's thesis focuses on vocational students in the education program Healthcare, Childhood and Youth Development. The study is about students' experience of the content in the education and its significans for choosing a direction for second year.

A rapid change in society creates an increased need for competence within the vocational education programs, which challenges many vocational professions. The vocational education program has been discussed over decades, and one of the challenges is placed on structural changes that have contributed to broad educational programs which challenges relevant training in the students' first year. This is problematic, for students who have decided on further career choices, and for those who have not decided. The purpose of the thesis was therefore to examine what significance the students 'experience of the education can have for their choice for second year. The problem in this thesis is: *What significance do the students' experience of mastery, relevance, motivation, autonomy and effort in Vg1 healthcare, childhood and youth development have for their career choice for Vg2?*

The theoretical perspective in the thesis is related to the motivation and learning theories of Illeris, Bandura and Ryan and Deci. According to the concepts in the problem, relevant education is understood through Illeris' perspective on the learningtheory. The students mastery experience is linked to Bandura's theory of self-efficacy, and the students' motivation and autonomy are seen in the light of Ryan and Deci's self-determination theory. We will use the perspective of researchers Skaalvik and Skaalvik for the concept effort. We also include current research where relevant. The methodological approach is a quantitative survey, which was chosen to gain a greater perspective on the problem. The questionnaire is based on the theoretical framework we have used in this thesis.

Results from the survey show that the students' experience of mastery and well-being in practical training in vocational program is significant for being sure of their further choice of profession. Students who master will be more able to see which profession they are suitable for or not. Students who thrive will be more able to feel that the profession is relevant to their own interests. Another interesting finding is that boys thrive better with practical work than girls, maybe because the boys have made a conscious choice. The students' experience of mastery correlated strongly with the other concepts from the problem. In further analysis the results showed that relevance, motivation and autonomy is significant for the students' mastery experiences. When students experience the education as useful, they will also be motivated and have a force to achieve their goal. Autonomy will give the students the ability to take part in the education, which also will link their learning to their own interests or future career choices. The average student agree that they experience mastery, relevance, motivation, autonomy and effort in the vocational education program.

Forord

I used to think great teachers inspire you.
Now I think I had it wrong. Good teachers inspire you;
great teachers show you how to inspire yourself every day of your life.
They don't show you their magic. They show you how to make magic of your own.
-Alfred Doblin-

Denne masteroppgaven er skrevet i forbindelse med masterstudiet fagdidaktikk – studieretning yrkesdidaktikk, ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) i Trondheim. Det har vært en krevende og lærerik prosess der vi har fått kjenne på tidsklemme, frustrasjon, oppturer og nedturer, men alt i alt sitter vi igjen med en rekke positive opplevelser og føler oss beriket med ny lærdom. Samarbeidet vårt har vært essensielt hele veien, og ved å vise hverandre raushet og forståelse har vi klart å få masteroppgaven i havn selv om det har vært hektiske tider.

Vi ønsker å takke våre veiledere Elin Bø Morud og Kari Hansen, som har vært til stor inspirasjon under skriveprosessen. Takk for deres oppmuntrende tilbakemeldinger og innspill til arbeidet. Vi vil også benytte anledningen til å takke Britt Karin Støen Utvær og Halvor Spetalen, som har vært til stor hjelp ved utforming av den kvantitative metodedelen. Takk for at du dyttet oss i gang med undersøkelsen Britt Karin og takk til Halvor som hjalp oss gjennom analyseprogrammet og lettet på frustrasjonen vår.

Vi setter også pris på alle elevene som har bidratt ved å svare på undersøkelsen vår, og ikke minst rektorer og lærere som har tillatt oss å gjennomføre.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	1
Abstract	2
Forord	3
Figurer	7
Tabeller	7
1.0 Innledning	9
1.1 Aktualisering og bakgrunn for valg av tema	9
1.2 Problemstilling	10
1.3 Avgrensing	10
1.4 Oppgavens oppbygging	11
2.0 Yrkesopplæring i et samfunnsperspektiv	12
2.1 Organisering av norsk yrkesopplæring	12
2.2 Sentralt reformarbeid	13
2.2.1 Reform 94 (R94)	14
2.2.2 Kunnskapsløftet (LK06).....	14
2.2.3 Fagfornyelsen (LK20).....	15
2.3 Dagens opplæring Vg1 helse- og oppvekstfag	15
2.3.1 Programfag	16
2.3.2 Yrkesfaglig fordypning	16
2.4 Oppsummering	16
3.0 Teori og tidligere forskning	18
3.1 Relevant opplæring.....	18
3.2 Mestring i yrkesopplæringen	20
3.3 Motivasjon i yrkesopplæringen	21
3.4 Autonomi i yrkesopplæringen.....	22
3.5 Innsats i yrkesopplæringen.....	23
3.6 Sammenfatning – «alt henger sammen med alt»	24
4.0 Metode	26
4.1 Valg av forskningsmetode og forskningsdesign.....	26
4.2 Populasjon og utvalg.....	26
4.3 Gjennomføring av spørreundersøkelse	27
4.4 Spørreskjema og måleinstrumenter	28
4.4.1 Bakgrunnsvariabler og annet	29
4.4.2 Mestring.....	30
4.4.3 Relevans	30

4.4.4	Motivasjon.....	31
4.4.5	Autonomi	32
4.4.6	Innsats	32
4.5	<i>Analyser</i>	33
4.5.1	Univariat analyse	33
4.5.2	Bivariat analyse	34
4.5.3	Multivariat analyse	35
4.6	<i>Kvalitetssikring</i>	36
4.6.1	Validitet	36
4.6.2	Dimensjonalitet.....	37
4.6.3	Reliabilitet	37
4.7	<i>Etiske betraktninger</i>	38
5.0	Resultater	40
5.1	<i>Undersøkelsens kvalitet</i>	40
5.1.1	Faktoranalyse	40
5.1.2	Reliabilitetsanalyse	42
5.2	<i>Deskriptiv statistikk</i>	42
5.2.1	Elevenes bakgrunn	43
5.2.2	Sentraltendens og spredning	46
5.3	<i>Opplevelsen av opplæringen ved Vg1 helse- og oppvekstfag</i>	50
5.3.1	Korrelasjonsanalyse.....	51
5.4	<i>T-test</i>	52
5.4.1	Forhold i Vg1 og skoletilhørighet	52
5.4.2	Forhold i Vg1 og kjønn	54
5.5	<i>Regresjonsanalyse</i>	56
5.5.1	Elevenes valg til Vg2	56
5.5.2	Forhold i opplæringen som har betydning for elevenes mestring	57
5.5.3	Trivsel i praksis.....	58
5.5.4	Medbestemmelse i forhold til valg av praksis	59
6.0	Diskusjon	61
6.1	<i>«Å ta et yrkesvalg» i dagens opplæring</i>	61
6.2	<i>Opplevelse av mestring i opplæringen</i>	63
6.2.1	Relevans i opplæringen	68
6.2.2	Motivasjon i opplæringen	72
6.2.3	Autonomi i opplæringen	75
6.4	<i>Trivsel i praksis</i>	78
6.5	<i>Metodiske betraktninger</i>	81
7.0	Avslutning	83

Litteraturliste	84
Vedlegg	93

Figurer

Figur 2.1: Organisasjonskart for videregående opplæring	11
Figur 3.1: Illeris' læringstrekant	17
Figur 5.2: Fordeling av kjønn etter skoletilhørighet.....	43
Figur 5.3: Oversikt over elevenes videre utdanningsplaner	46
Figur 5.3: Gjennomsnittsverdier for skalaene.....	51
Figur 5.4: Gjennomsnittsverdier for skalaene og valg til Vg2 ved de ulike skolene.....	53
Figur 5.5: Gjennomsnittsverdier for medbestemmelse av praksisplass.....	54
Figur 5.6: Gjennomsnittsverdier for innsats i opplæringen i forhold til kjønn.....	55
Figur 5.7: Gjennomsnittsverdier for trivsel i praksis i forhold til kjønn.....	56

Tabeller

Tabell 4.1: Søkertall for Vg1 studiespesialisering og Vg1 helse- og oppvekstfag.....	26
Tabell 5. Feil! Bruk fanen Hjem til å bruke 0 på teksten du vil skal vises her. 1: Verdier for KMO og Bartletts test fra faktoranalyse.....	41
Tabell 5.2: Korrelasjon for indikatorene i de ulike begrepene.....	41
Tabell 5.3: Verdier på Cronbachs alfa fra reliabilitetsanalyse	42
Tabell 5.4: Fordeling etter skoletilhørighet i bruttoutvalg og nettoutvalg.....	43
Tabell 5.5: Oversikt for elevenes inntak basert på rangert valg.....	44
Tabell 5.6: Oversikt over hvorfor elevene valgte å søke Vg1 helse- og oppvekstfag.....	44
Tabell 5.7: Elevenes ønsker til Vg2.....	45
Tabell 5.8: Deskriptiv statistikk for variabelen valg til Vg2.....	46
Tabell 5.9: Deskriptiv statistikk for indikatorene for mestring.....	47
Tabell 5.10: Deskriptiv statistikk for indikatorene for relevans.....	47
Tabell 5.11: Deskriptiv statistikk for indikatorene for motivasjon.....	48
Tabell 5.12: Deskriptiv statistikk for indikatorene for autonomi.....	49
Tabell 5.13: Deskriptiv statistikk for indikatorene for innsats.....	50
Tabell 5.14: Korrelasjonsmatrise mellom ulike skalaer og valg til Vg2.....	52
Tabell 5.15: P-verdier fra t-test mellom begreper og skoletilhørighet.....	53
Tabell 5.16: P-verdi fra t-test mellom å bestemme praksis og skoletilhørighet.....	54

Tabell 5.17: P-verdier fra t-test mellom begreper og kjønn.....	55
Tabell 5.18: P-verdi fra t-test mellom trivsel i praksis og kjønn	55
Tabell 5.19: Regresjonsanalyse for valg til Vg2	57
Tabell 5.20: Ekskluderte variabler fra regresjonsanalyse for valg til Vg2.....	57
Tabell 5.21: Regresjonsanalyse for mestring	58
Tabell 5.22: Regresjonsanalyse for trivsel i praksis.....	59
Tabell 5.23: Regresjonsanalyse for medbestemmelse for praksissted	60

1.0 Innledning

Innledningsvis vil vi først trekke frem oppgavens formål i tråd med aktualisering og bakgrunn for valg av tema, før vi presenterer problemstillingen vår. Videre trekker vi frem våre teoretiske perspektiver, valg av metode og avgrensing, før vi avslutningsvis beskriver oppgavens videre oppbygging.

1.1 Aktualisering og bakgrunn for valg av tema

Vi begge har yrkesfaglig utdanning som bakgrunn, og arbeider i dag som yrkesfaglærere ved Vg1 helse- og oppvekstfag. Vi erfarer at relevant yrkesopplæring blir problematisk når vi skal dekke et bredt spekter av yrker i opplæringen, der noen elever gir uttrykk for at de er sikre på egne yrkesvalg, mens andre er usikre på hvilken retning de skal velge. Som lærere kjenner vi at det er utfordrende å tilrettelegge opplæringen til hver enkelt elev når det er mange med ulike ønsker. Erfaringsmessig er det mange elever som ikke vet hva de skal søke til Vg2 tett opp til søknadsfristen, noe som får oss til undre oss over hvilke årsaker som ligger til grunn. Er ikke opplæringen relevant nok til at elevene klarer å ta et selvstendig yrkesvalg? Dette kan ses i lys av Hansen (2017), som uttrykker at brede utdanningsprogram utfordrer både praksisnærhet og relevant opplæring. Dette er årsaken til at vi i denne oppgaven retter blikket mot elever ved Vg1 helse- og oppvekstfag, der vi betrakter ulike forhold i opplæringen og hvilken betydning det kan ha for elevenes trygghet for å ta et valg til Vg2.

Bruvik og Haaland (2020) sier at selv om det faglige innholdet i de ulike yrkesretningene har flere likheter, er det tydelig at opplæringen i Vg1 kan oppleves som mindre relevant for elevenes videre valg, og at det vil være utfordrende å treffe elever som ikke har noen konkrete interesser eller yrkesplaner. Flere nyere forskningsstudier viser også at mange elever mener at opplæringen ikke er relevant for deres yrkesvalg (Bødtker-Lund et al., 2017; Hiim, 2017; Sylte, 2018). Bruvik (2018) peker også på at elevene trenger mer åpne oppgaver for å oppnå autonomi og relevans, og bør få mer ansvar for å oppleve motivasjon og mestring i opplæringen. Norsk fag- og yrkesopplæring har gjennomgått store endringer gjennom de siste tiårene. Til tross for disse endringene, møter yrkesopplæringen fortsatt på en rekke utfordringer knyttet til mangel på kvalitet og yrkesfaglig relevans for elever, og stort frafall (Bødtker-Lund et al., 2017).

Økt globalisering har ført til større krav til kompetanse i dagens samfunn. Mange elever opplever derfor at det er utfordrende å ta et yrkesvalg, og mange utsetter dette valget. Dersom denne trenden fortsetter, vil det kunne forsterke mangelen på yrkesutøvere med utdanning innenfor helse- og oppvekstfag i fremtiden (Borgen & Lødding, 2009; Cappelen et al., 2020). Dette kan ses i sammenheng med en nyere utredning av fremtidens kompetansebehov, der det kommer frem at mangel på kvalifisert arbeidskraft er et vedvarende problem i samfunnet, spesielt innenfor helse- og omsorgssektoren (NOU 2019: 2). OECD (2018) peker også på at det i årtier har vært av stor politisk interesse å få ned frafallet i de yrkesfaglige utdanningsprogrammene, men at disse vedvarende utfordringene legger stort press på utdanningssystemet. Her understrekes det at opplæringen er for akademisert og at det er et stort sprik mellom elevenes valg av studieretning og yrkeslivets behov. Kontakten mellom yrkesfagelevne og yrkeslivet bør dessuten starte tidligere i utdanningsforløpet mener OECD (2018).

I et debattinnlegg til Dagsavisen går Egeland et al. (2018) hardt ut og beskriver regjeringens fagre lovnader fra stortingsmeldinger og andre gode intensjonsdokumenter som har kommet de siste ti årene. Til tross for utallige utspill og politisk enighet om å satse på yrkesfag og danne en motiverende skole, så mener Egeland et al. (2018) at satsingen så langt har bestått av tom og uforpliktende prat. Blant problemene nevnes det at ungdomsskolene fortsatt ikke klarer å forberede elevene til yrkesfag og det er vanskelig å finne arbeidslivsrelaterte begreper i de nye læreplanene. De forplikter seg heller ikke til praktisk læring, og på denne måten forberedes elevene videre til mer teoretisk læring og studiespesialisering. Dette er i kontrast med Haaland (2021), som sier at dagens yrkesopplæring tar sikte på å være fremtidsrettet og dagsaktuell, og viser til at elevenes opplæring i skole og bedrift i Vg1 er starten på deres reise mot et mål om å oppnå en helhetlig yrkeskompetanse. I kjølvannet av nasjonale føringer kan man si at norsk yrkesopplæring har støtt på en del utfordringer med hensyn til å gi elevene en helhetlig yrkeskompetanse. Dette kan ses i sammenheng med Tinto (2017), som sier at dersom man tar utgangspunkt i elevenes behov og interesser, så tilpasser man opplæringen samtidig som man skaper en følelse av meningsfullhet og relevans. Dette vil også kunne legge til rette for mer engasjement, deltagelse og motivasjon hos elevene.

1.2 Problemstilling

De overnevnte beskrivelser av utfordringene med relevant yrkesopplæring i Vg1 danner et interessant utgangspunkt for videre analyse og diskusjon med tanke på hvilken betydning elevenes opplevelse av opplæringen kan for deres trygghet for å ta et yrkesvalg. Med bakgrunn i dette har vi valgt følgende problemstilling:

Hvilken betydning har elevenes opplevelse av mestring, relevans, motivasjon, autonomi og innsats i Vg1 helse- og oppvekstfag for deres yrkesvalg til Vg2?

1.3 Avgrensning

For å avgrense fokuset vårt innenfor begrepene i problemstillingen, vil vi konkretisere hva vi legger i disse, som vi har basert på det teoretiske rammeverket i denne oppgaven. Mestring knyttes til elevenes læring, behov for å oppnå kompetanse og hvilke forventninger en har for å mestre dette. Relevans ser vi i sammenheng med at opplæringen skal oppleves som nyttig og verdifull for den enkelte elev. Autonomi viser til hvordan elevene i ulike lærings situasjoner får muligheter til å knytte opplæringen til egne yrkesinteresser. Innsats og motivasjon i lærings situasjoner knyttes til elevenes engasjement, utholdenhet og drivkraft i opplæringen. Til sammen utgjør alle disse begrepene viktige momenter for elevenes opplæring i Vg1 og vi ser at disse kan spille en stor rolle for at elevene skal bli trygge i å ta et valg til Vg2.

Med hensyn til denne forståelsen av begrepene, har vi valgt å benytte motivasjons- og læringsteoriene til Illeris, Bandura og Ryan og Deci for å belyse problemstillingen i oppgaven/prosjektet. Det teoretiske grunnlaget for relevant opplæring vil belyses gjennom Illeris sitt perspektiv på læringsbegrepet. Elevenes mestringsopplevelse knyttes til Banduras teori om mestringsforventninger, og elevenes motivasjon og autonomi vil ses i lys av Ryan og Deci sin selvbestemmelsesteori. I forbindelse med innsats vil vi

benytte perspektivet til de anerkjente forskerne Skaalvik og Skaalvik, særlig siden de retter fokuset mot sammenhengen mellom teori og praksis. Videre vil vi også trekke inn aktuell forskning der det er relevant.

Den metodiske tilnærmingen vi har valgt for å belyse problemstillingen vår, er kvantitativ spørreundersøkelse. Dette har vi valgt for å samle inn data fra flere elever, slik at vi kan få et større perspektiv over hvilken betydning elevenes opplevelse av opplæringen kan ha for at de kan bli sikre på sitt valg til Vg2. Spørreundersøkelsen er teoretstyrt, som vil si at vi har bygd opp spørsmålene ut fra det teoretiske rammeverket vi benytter i denne oppgaven.

Videre avgrensninger vi har foretatt i oppgaven, er at vi har valgt å ta elevperspektivet i undersøkelsen. Lærerens ansvar vil naturligvis trekkes frem som en viktig faktor for elevenes opplevelse av opplæringen, men vi velger å basere diskusjonen vår på elevenes opplevelser ut fra innsamlet data i spørreundersøkelsen. Derfor har vi utelukket å fokusere på relasjonen mellom elev og lærer, og velger heller å se på strukturelle faktorer, som kan dreie seg om ulik organisering basert på hvordan styrende rammeverk for opplæringen forstås.

1.4 Oppgavens oppbygging

Den videre disposisjonen for oppgaven viser først til kapittel 2, som omhandler statusen for ykesopplæringen i et samfunnsperspektiv, der vi også trekker inn forankringer i relevante styringsdokument og hvordan dagens opplæring blir organisert. I kapittel 3 presenterer vi det teoretiske rammeverket for oppgaven, samt aktuell forskning. Videre vil den metodiske tilnærmingen forklares i kapittel 4, der vi beskriver fremgangsmåte og analyseprosess for å gi en forståelse for hvilke valg vi har tatt. Her vil vi også fremstille hvordan vi vil sikre kvalitet i oppgaven og hvilke etiske vurderinger vi har foretatt. I kapittel 5 vil resultatene fra undersøkelsen vår presenteres ved hjelp av statistiske beskrivelser. Diskusjon av resultatene blir fremstilt i kapittel 6, der vi også diskuterer valg av metode. Avslutningsvis vil vi oppsummere oppgaven i lys av problemstillingen, som vi presenterer i kapittel 7. Etter litteraturlisten vil det også følge flere vedlegg som er en del av denne oppgaven.

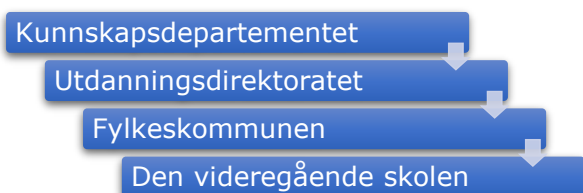
2.0 Yrkesopplæring i et samfunnsperspektiv

For å få en forståelse for dagens yrkesopplæring i Norge sett i sammenheng med vår problemstilling vil vi trekke frem begrepene autonomi, relevans, mestring, motivasjon og innsats gjennom nasjonale rammer og aktuell forskning. Hiim og Hippe (2001) sier at innenfor yrkesfag må blant annet organiseringen i skolen i større grad tilpasse seg yrkesfagenes premisser og samarbeidet med praksisfeltet må bli bedre for å sikre relevant opplæring. De understreker at brede utdanningsprogram utfordrer lærerens kompetanse og vage læreplanmål bidrar til mangel på relevant opplæring. Når vi i dette kapitlet setter fokus på konsekvensene for brede utdanningsprogram på Vg1 og hvilke følger det kan ha for elevenes valg til Vg2, må vi foreta noen avgrensninger.

Vi velger å starte med å beskrive hvordan dagens yrkesopplæring er organisert med tanke på styring. Deretter trekker vi frem et tilbakeblikk på Reform 94 og Kunnskapsløftet 2006 før vi ser på Kunnskapsløftet 2020 og dagens føringer for yrkesopplæringen. Årsaken til at vi vil presentere et tilbakeblikk og vise til dagens opplæring handler om at reformene har vært av stor betydning for tilbudsstrukturen til elevene på Vg1. Dermed vil også elevenes opplevelse av mestring, relevans, motivasjon, autonomi og innsats bære preg av endringene som har skjedd i forhold til nasjonale rammer. Vi retter derfor fokuset mot hvordan disse begrepene blir fremstilt gjennom styring, reformarbeid og dagens yrkesopplæring, og hvordan det kan ha sammenheng med elevenes valg til Vg2.

2.1 Organisering av norsk yrkesopplæring

Norsk yrkesopplæring består av et trepartssamarbeid, der rammeverket ligger på statlig nivå i departementet, mens gjennomføringen finner sted hos fylkeskommunen (Nyen & Tønder, 2014). Utdanningspolitisk tanke sett varierer både ut fra samfunnet og tiden man befinner seg i, og kan ses i sammenheng med organisering og styring av yrkesopplæringen. Karlsen (2006) viser til styringsdokumenter vedtatt av sentrale myndigheter og refererer til slike dokumenter som en form for makt, noe som kan være problematisk i takt med økt globalisering og internasjonalisering. Følgene av dette er et samfunn i stadig endring hvor opplæringen de siste tiårene har vært preget av flere utdanningsreformer (Karlsen, 2006). I denne forbindelse vil vi se på aktørene som er involvert i styringsform, organisering og reformarbeid knyttet til den videregående skolen. Dette vil komme til uttrykk via politiske dokumenter og styringsdokumenter gjennom hele masterprosjektet. Derfor vil vi gi en oversikt av disse gjennom et organisasjonskart (figur 2.1), hvor vi også beskriver hvilken betydning de ulike aktørene har i yrkesopplæringen.



Figur 2.1: Organisasjonskart for videregående opplæring

Kunnskapsdepartementet har det overordnede ansvaret for nasjonal utdanningspolitikk, med et mål om at «alle skal delta i arbeidsliv og samfunn, «alle har den kompetansen de selv og samfunnet trenger» og at «samfunnet har tilgang til oppdatert kunnskap av høy kvalitet» (Kunnskapsdepartementet, 2021, s. 1). Utdanningsdirektoratet er Kunnskapsdepartementets underliggende etat, og skal sikre at opplæring og rettigheter blir ivare tatt ved å følge utdanningspolitiske føringer. I tillegg har de ansvaret for å utvikle læreplaner for den videregående skolen, forvalte lovverket og utføre nasjonalt tilsynsarbeid (Kunnskapsdepartementet, u.å.).

Ved hjelp av statlige tilskudd er det fylkeskommunen som drifter de videregående skolene i landet. De har ansvaret for opplæringstilbudet, og skal i henhold til opplæringsloven oppfylle retten til videregående opplæring for både unge og voksne. Organisasjoner i arbeidslivet fungerer som rådgivere gjennom samarbeidsrådet for yrkesopplæring (SRY) og faglig råd for helse- og oppvekstfag (FRHO). Samarbeidsrådet for yrkesopplæring skal arbeide for et strategisk og overordnet perspektiv i sine anbefalinger til myndighetene, og skal fungere som et forum for dialog mellom departement, partene i arbeidslivet, skoleeier og elev- og lærerorganisasjonene. Faglig råd for helse- og oppvekstfag er ansvarlige for å gi råd innenfor sitt utdanningsprogram, og skal ha innflytelse på hele opplæringsløpet (Utdanningsdirektoratet, 2021). Elevenes læring er på denne måten et resultat av samarbeidet mellom skole og bedrift, samarbeidet med læreren, elevens egen innsats og hvordan skolen og fylkeskommunen tilrettelegger (Haaland, 2021). Hvordan dette utartes kan knyttes til neste kapittel hvor vi tar et tilbakeblikk på reformarbeid og betydningen disse rammene kan ha for elevene sin yrkesopplæring og deres valg til Vg2. Her vil vi også trekke frem reformenes perspektiv på relevans, mestring, motivasjon, autonomi og innsats.

2.2 Sentralt reformarbeid

Reform 94 og Kunnskapsløftet 2006 er to reformer som har vært av stor betydning for norsk utdanningspolitikk og yrkesfagopplæringen. For å se på dagens utfordringer i Vg1 helse- og oppvekstfag, kan et lite tilbakeblikk være oppklarende der vi gir en pekepinn på fagets status fra begynnelsen på nittitallet og frem til i dag. Olsen (2012) viser til yrkesfagenes status og hvordan man bør ta stilling til de forskjellige yrkesfagene i forhold til arbeidsliv og utdanning. Det må betraktes som et komplisert gjensidig samarbeid mellom nasjonalt utdanningssystem og arbeidslivets utforming. For å begripe yrkesfagenes posisjoner i dag må man derfor kunne se de kompliserte sammenhengene i en historisk kontekst sier han. Vi ser på Reform 94 (R94), Kunnskapsløftet 2006 (LK06) og dagens gjeldende Kunnskapsløftet 2020 (LK20). Man kan betegne Reform 94 som den største enkeltstående endringen som har funnet sted i videregående opplæring og selv om det har vært en del justeringer etter at reformen trådte i kraft, bærer dagens opplæring i stor grad preg av samme struktur og prinsipp som den gang den ble innført (NOU 2018: 15). Hensikten med dette kapittelet er å se hvilken betydning reformarbeidet kan ha for elevenes valg til Vg2, særlig med tanke på mestring, relevans, motivasjon, autonomi og innsats som er i tråd med vår problemstilling.

2.2.1 Reform 94 (R94)

Starten på 90-tallet var preget av høy arbeidsledighet, også blant ungdom. Offentlige utredninger pekte på dette tidspunktet i retning av at få elever fullførte videregående skole og de som gjennomførte oppnådde en smal kompetanse som ikke var dekkende for et arbeidsliv som var i stadig endring. Blant årsaker var en uoversiktlig tilbudsstruktur, svake koblinger mellom skole og arbeidsliv og begrensede muligheter for å tilpasse opplæringen til ulike elever. En annen utfordring var at for sterk spesialisering på grunnkursnivå ikke ga den nødvendige bredden i kompetansen. Dette handlet ikke bare om at arbeidslivet var i stadig endring, men at det var vanskelig for distriktene å tilby et variert opplæringstilbud til elevene. Noe av det som ble lagt til grunn for den nye tilbudsstrukturen, var blant annet bredde i opplæringen, samtidig som nødvendig spesialisering skulle ivaretas (NOU 2018: 15).

I læreplanen for helse- og oppvekstfag under Reform 94, står det at vurdering blir vektlagt som en viktig del av opplæringen for å sikre nasjonal standard, og for å gi et likeverdig opplæringstilbud for alle. Målene for opplæringen skulle danne grunnlaget for vurdering, som blant annet har til hensikt å veilede, motivere og bidra til utvikling hos elevene (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1993). En bred inngang til videregående opplæring hadde til hensikt å minske antallet elever som gjorde feilvalg, samtidig som at fylkeskommunene kunne gi et bredere tilbud til elevene. Reformen førte på denne måten til store strukturendringer i fag- og yrkesopplæringen, der alle elever fikk rett til videregående opplæring. Med det som bakteppe ble Reform 94 innført som en av de største enkeltstående endringene i videregående opplæring (NOU 2018: 15).

2.2.2 Kunnskapsløftet (LK06)

Økende internasjonalisering og et mangfoldig samfunn i rask endring var hovedbegrunnelsene for at nasjonale myndigheter på nytt valgte å evaluere opplæringen. Departementet konkluderte i evalueringen av Reform 94 at man ikke hadde lyktes med å gi alle en likeverdig opplæring av tilstrekkelig god kvalitet, og det var fortsatt alt for mange unge som avbrøt den videregående opplæringen. Ved å innføre bedre tilrettelegging skulle man gi elevene de beste muligheter for å lykkes (NOU 2018: 15). Dette kommer blant annet frem i St.meld. nr. 30 (2003-2004), hvor det nevnes at skolene må skape kultur for bedre læring og forberede elevene i møtet med kunnskapssamfunnet slik at de blir bedre rustet for fremtiden. Her ble det også argumentert med at det var ønskelig at styringen i større grad skulle baseres på nasjonale mål, at det var behov for økt lokal handlingsfrihet og en tydeligere ansvarsfordeling.

I generell del av læreplanverket ytres det at eleven skal få anledning til å realisere seg selv og «fostre til menneskelighet for et samfunn i utvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2006a, s. 22). I læreplanen er det fokus på at programfagene til sammen skal gi et helhetlig bilde for elevene, og under formålet med opplæringen står følgende:

Heilskapen i dei felles programfaga skal gi elevane ei plattform for vidare yrkesval og leggje til rette for utvikling av fagleg forståing gjennom kunnskap, refleksjon, etisk bevisstgjerung, respekt og toleranse. Opplæringa skal vere praksisnær og tverrfagleg og knyte teori og praksis saman.

Dette kan ses i sammenheng med faget prosjekt til fordypning, som ble innført i yrkesopplæringen i forbindelse med implementering av kunnskapsløftet i 2006. Faget skulle føre til tettere samarbeid mellom skolen og lokalsamfunnet for å legge til rette for realistisk og konkret yrkesopplæring, og at elevene skulle få muligheten til å fordype seg og få erfaring fra ønsket yrke (Nyen & Tønder, 2014).

2.2.3 Fagfornyelsen (LK20)

I Meld. St. 20 (2012-2013) blir det uttrykt at dagens samfunn er preget av økt globalisering og internasjonalisering, og at det stilles større krav til kompetanse enn før. Bare syv år etter Kunnskapsløftet 2006 (LK06) ble implementert, ble Ludvigsen-utvalget utnevnt for å starte prosessen på en fornyelse av Kunnskapsløftet. Hensikten var å vurdere dagens opplæring opp mot kompetansekrav i fremtidens samfunn. I en sluttrapport pekte de på at det var behov for en fornyelse av skolens faglige innhold, med fokus på at opplæringen i større grad må reflektere samfunnets utviklingstrekk (NOU 2015: 8). Med dette var prosessen med fagfornyelsen i gang, og ifølge Karlsen (2006) kan restrukturering av utdanningssystemet gjennom innføring av nye skolereformer anses å være utdanningssystemets håndtering av slike utfordringer. Generell del av læreplanverket ble i forbindelse med fagfornyelsen erstattet av overordnet del av læreplanverket. I overordnet del beskrives det at:

Elevene skal få tid til å utforske dybden i ulike fagområder. Å gi rom for dybdelæring forutsetter at skolen tar hensyn til at elevene er forskjellige og lærer i ulikt tempo og med ulik progresjon. Det krever kunnskap om hvordan elever lærer, hva de kan fra før, og forutsetter tett oppfølging av den enkelte. Elever som opplever mestring, motiveres til å bli mer utholdende og selvstendige (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16).

Dette forankres også i Opplæringsloven (1998), der det står at skolen skal gi utfordringer som fremmer danning og lærelyst, og at elevene skal utfolde engasjement, utforskertrang og skaperglede. I tråd med gjeldene rammeverk for yrkesopplæringen, vil vi se nærmere på hvordan dagens opplæring er ved Vg1 helse- og oppvekstfag.

2.3 Dagens opplæring Vg1 helse- og oppvekstfag

Yrkesfaglig utdanning ved helse- og oppvekstfag fører til yrkeskompetanse med eller uten fagbrev (Vilbli.no, 2022a). Yrkesopplæringen er organisert på ulike måter, men hovedmodellen for yrkesretningene innenfor helse- og oppvekstfag er to år i skole og to år i bedrift, eller tre år i skole (Utdanningsdirektoratet, 2021). Etter Vg1 helse- og oppvekstfag kan elevene velge mellom syv ulike muligheter for Vg2, som kan ende med yrkeskompetanse/fagbrev innenfor 11 ulike yrker (Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse, 2022). Opplæringen ved Vg1 helse- og oppvekstfag består av programfag, yrkesfaglig fordypning og fellesfag (Vilbli.no, 2022b). I denne oppgaven fokuserer vi på programfag og yrkesfaglig fordypning.

2.3.1 Programfag

Programfagene består av helsefremmende arbeid, kommunikasjon og samhandling og yrkesliv i helse- og oppvekstfag. I læreplanen beskrives følgende om fagenes relevans og sentrale verdier:

Programfaga skal bidra til at aktivitetar som fremjar meistring, utvikling og helse, blir tekne i bruk i yrkesutøvinga. Programfaga skal vidare bidra til å utvikle praktiske ferdigheiter, evne og vilje til kontinuerleg kvalitetsforbetring og medvit om profesjonelt arbeid og service. Programfaga skal gi grunnlag for helsefremjande arbeid med menneske i ulike livssituasjonar i eit samfunn i endring. (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 2)

I forbindelse med undervisvurdering står det i læreplanen at det er lærerens oppgave å legge til rette for elevmedvirkning og stimulere elevenes lærelyst gjennom varierte arbeidsoppgaver. Elevenes skal på denne måten reflektere over egen faglig utvikling samtidig som de skal få anledning til å utrykke hva de selv opplever at de mestrer. Et viktig moment i denne sammenhengen er at elevene skal bruke kritisk tenking, kunnskaper og ferdigheter når de løser arbeidsoppgaver for å utvikle kompetanse innenfor programfagene. Når eleven får standpunktkarakter i programfagene, skal elevenes evne til planlegging, gjennomføring, dokumentering og egenvurdering vektlegges (Utdanningsdirektoratet, 2020a). I forbindelse med fagfornyelsen legges det også ut en ny definisjon på hva kompetanse innebærer: «Kompetanse er å tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning» (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 28).

2.3.2 Yrkesfaglig fordypning

Faget yrkesfaglig fordypning har erstattet det tidligere faget prosjekt til fordypning, og er fastsatt som en del av læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Formålet med yrkesfaglig fordypning er å introdusere elevene for arbeidslivet, la elevene prøve ut ulike yrker og sikre relevant opplæring i forhold til elevenes fremtidige yrkesønsker. Her skal det foreligge både nasjonale og lokale læreplaner, der det er skoleeier som er ansvarlig for å utarbeide lokale læreplaner og samtidig påse at opplæringen er i tråd med disse. På denne måten får regionalt og lokalt arbeidsliv mulighet til å definere innholdet i opplæringen i tråd med lokale kompetansebehov (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

2.4 Oppsummering

Karlsen (2006) peker på at dagens utdanningssystem møter en rekke utfordringer og problemer i takt med den økende globaliseringen og internasjonaliseringen. Trepertssamarbeidet som til sammen danner grunnlaget for den norske yrkesopplæringen, og blir på mange områder kritisert for å utøve makt gjennom styringsdokumenter og nasjonalt rammeverk for dagens opplæring. Før Reform 94 var det stort spenn i antall grunnkurs med til sammen over 100 ulike. Disse var fagspesifikke, bygd på praktisk arbeid og fulgte arbeidslivets normer (Olsen, 2012). Brede utdanningsprogram anses derfor som en konsekvens av Reform 94, og en utfordring som oppstod i den forbindelse, var innføring av felles læreplaner som gjorde det vanskelig å yrkesrette opplæringen. Reformen førte også til store diskusjoner om det

ble lagt for mye teori til yrkesfagene, der det imidlertid ikke var snakk om å senke noen ambisjoner eller å fjerne krav, fordi arbeidslivets økte krav til kompetanse stod fast (NOU 2018: 15). Kunnskapsløftet som ble innført i 2006 videreførte Reform 94 sine hovedlinjer, men strukturendringer gjorde at ytterligere utdanningsprogram ble slått sammen. Konsekvensene av dette var at kompetansemålene ble bredere og mer teoretiske enn tidligere (Nyen & Tønder, 2014). Ikke nok med det, så lever vi i et samfunn preget av globalisering og internasjonalsisering i enda større grad enn før, og dermed stilles det enda større krav til kompetanse enn før (Meld. St. 20 (2012-2013)).

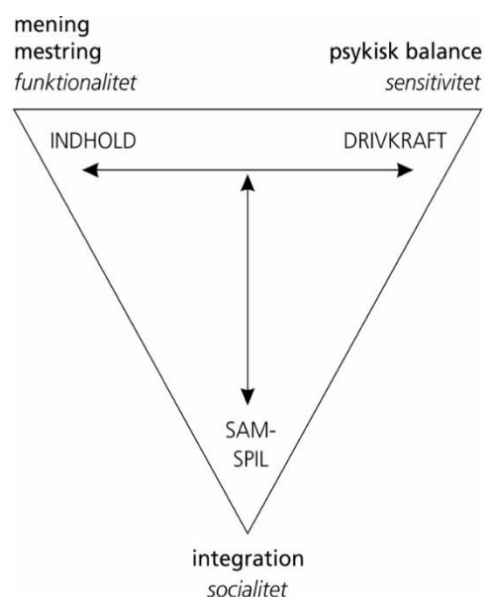
Dagens gjeldende reform, Kunnskapsløftet 2020, ble implementert på bakgrunn av at opplæringen i større grad måtte reflektere samfunnets utviklingstrekk (NOU 2015: 8). Overordnet del av læreplanverket beskriver at elevene skal få muligheten til å utforske dybden i ulike fagområder, og at det må tilrettelegges for at alle lærer i ulikt tempo. Ut fra dette kan elevene mestre og føle mer motivasjon, som igjen kan bidra til lærelyst (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette kan ses i sammenheng med dagens læreplan for helse- og oppvekstfag, der det er fokus på at opplæring i programfagene skal legge til rette for aktiviteter som fremmer helse, utvikling og mestring (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Faget yrkesfaglig fordypning skal danne grunnlaget for elevenes fremtidige yrkesvalg (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Ved å rette fokuset på elevenes vurdering i programfagene, står det i læreplanen at læreren skal legge til rette for varierte oppgaver og elevmedvirkning, og at elevene selv skal få uttrykke hva de mestrer (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

3.0 Teori og tidligere forskning

Etter å ha sett på yrkesopplæringen i et samfunnsperspektiv, ønsker vi i dette kapitlet å belyse det teoretiske rammeverket vi mener er relevante for elevenes opplevelse av opplæringen i Vg1. Problemstillingen vår handler om hvordan elevene i opplæringsituasjoner ser på opplæringen som relevant for eget yrkesvalg, om de føler mestring, om de opplever å være motiverte og autonome, og hvilken innsats de har. Utgangspunktet for våre teoretiske begreper er sett i lys av motivasjons- og læringsteoriene til Illeris, Ryan & Deci og Bandura, og er satt i sammenheng med forskning og annen aktuell litteratur.

3.1 Relevant opplæring

Læring er en komplisert og omfattende prosess, og i vid betydning definerer Illeris (2007) læring som: «enhver proces, der hos levende organismer fører til en varig kapacitetsændring, og som ikke kun skyldes glemsel, biologisk modning eller aldring» (s. 15). Det er viktig å huske at all læring i denne sammenheng finner sted innenfor en ytre ramme av samfunnsmessige forhold som er avgjørende for læringsmulighetene. En slik forståelse vil blant annet omhandle sosiale prosesser, kompetanseutvikling og ulike måter å tilegne seg læring på. Illeris (2012) peker på tre ulike dimensjoner som finner sted i en læreprosess; *innhold*, *drivkraft* og *samspill*. Til sammen utgjør disse det han kaller for læringstrekanten som består av de to prosessene *innhold* og *drivkraft*.



Figur 3.1: Illeris' læringstrekant

Den ene prosessen, *innhold*, handler om samspillet mellom individet og de sosiale og materielle omgivelsene, den er avhengig av tid og sted. I den andre prosessen kalt *drivkraft* beskriver Illeris (2012) hvordan individet i samspill med det sosiale tilegner seg læring ved hjelp av indre prosesser, her handler prosessen om det biologiske og psykologiske. Begge de to prosessene ovenfor må være til stede dersom læring skal forekomme (Illeris, 2012).

Sett i vårt perspektiv handler innholds dimensjonen om eleven i samspill med lærere og medelever i opplærings situasjoner på skolen, eller eleven i samspill med praksisveiledere og kolleger i opplærings situasjoner som finner sted i praksis. Det handler om at opplæringen må ha et innhold slik at eleven lærer noe, eleven må også føle at det er en mening med opplæringen og at det bidrar til mestring. Innholdsdimensjonen henger sammen med drivkraftdimensjonen hvor Illeris (2012) peker på at tidligere erfaringer spiller en viktig rolle og danner grunnlaget for det individet lærer. Sånn sett vil det dreie seg om at følelser og vilje innvirker på motivasjonen hver enkelt elev har for å lære. Det betyr at selv om mange elever har samme opplæring vil den forstås individuelt og ulikt av hver enkelt elev, fordi alle har ulike forutsetninger for læring (Illeris, 2012). For oss handler det om hvordan elevene individuelt oppfatter læringsmiljøet blant annet med tanke på om de har medbestemmelse i opplæringen, som igjen vil innvirke på elevenes drivkraft. Det knyttes til Illeris (2012) som sier at når man er engasjert, husker man enklere og lærer bedre.

I teoretisk sammenheng snakkes det om mange ulike måter å lære på, Illeris (2012) konsentrerer sin læreforståelse rundt en grunnleggende prosess som omhandler hvordan læringen når frem hos den enkelte. Denne prosessen deles inn i ulike typologier, deriblant *assimilativ* og *akkomodativ* læring. Assimilativ læring forbindes med at man bygger videre på de kunnskaper man allerede har etablert. Illeris (2007) peker på at mesteparten av opplæringen som foregår innen skole og utdanning er av assimilativ art, den bygger på en stabil utvikling hvor man sakte, men sikkert utvikler kunnskaper. Han sier at denne læringstypen foregår gjerne på en systematisk måte hvor tradisjonelle læreplaner gjennomgås, undervisningen blir organisert i bestemte fag med et bestemt pensum og som regel en bestemt lærer. Som yrkesfaglærere i dagens skole kan det tenkes at dette gir forutsigbarhet til elevene, det gir en form for struktur og kan være nyttig med tanke på organisering både for elevene, lærerne og bedriften hvor elevene har praksis. På denne måten mener Illeris (2007) også at vi sånn sett kan lære alt vi har bruk for, men da er det en forutsetning at vi lever i en verden som også er uforandret. Det gjør vi jo ikke, vi lever i et samfunn som stadig er i endring, og opplæringen må tilrettelegges for akkurat dette.

På hvilke måter kan læreren tilrettelegge for at elevene får en relevant opplæring som er i tråd med samfunnets utvikling og hver enkeltes elev sine egne utdanningsplaner og interesser? Da er vi inne på den akkomodative læringstypen som ifølge Illeris (2007) byr på litt mer utfordringer. Denne typen læring handler om at den som skal lære noe må klare å endre på sine allerede etablerte kunnskaper, i en slik situasjon vil man erfare at det man allerede har lært passer ikke inn i «det nye». Slik læring er gjerne problembasert, hvor man etter å ha funnet en løsning klarer å se en ny sammenheng Illeris (2007) påpeker at akkomodativ læring karakteriseres av individuelle måter å oppfatte læringen på, derfor er det spesielt viktig i undervisning at læreren interesser for hva elevene kan fra før. Det er imidlertid viktig å huske på at hverken assimilativ og akkomodativ læringstype forekommer helt alene, de er avhengige av hverandre og stort sett finner man begge til stede mer eller mindre i en læreprosess. I et pedagogisk perspektiv vil det uansett være av interesse å studere de to læringstypene hver for seg, for å få en forståelse og et mer nyansert bilde av hva som er utfordrende i den aktuelle læreprosessen.

3.2 Mestring i yrkesopplæringen

Bandura (1997) uttrykker at læring er en prosess som foregår i et samspill mellom egen atferd, personlige egenskaper og miljøet man tilhører. Denne prosessen kalles triadisk gjensidighet, og handler om at elevenes følelser og tanker vil påvirke deres handlinger på lik linje som handlingene vil påvirke deres tanker og følelser. Her vil personfaktorer knyttes til elevens egenskaper, atferd til elevens oppførsel og miljøet til læringsmiljøet i opplæringen. Samspillet mellom disse tre vil variere ut fra hvilke lærings situasjoner eleven står i. Samspillet mellom personfaktorer og miljøet kan knyttes til hvilke forventninger andre har til at eleven skal mestre bestemte oppgaver, mens samspillet mellom atferd og miljø handler om elevens forståelse av læring ut fra hvordan aktiviteten eller oppgaven legges frem. Elevens personfaktorer vil ha betydning for hvordan atferden utspiller seg gjennom elevens valg i opplæringen. Videre har Bandura (1997) en mening om at individet er nysgjerrig, undrende og meningssøkende, og at dette former forventninger til læring. Ut fra dette utviklet han en teori om individets tro på egen mestring, der *self-efficacy* har blitt et sentralt begrep. Dette kan oversettes til mestringsforventning, og defineres som hvilke forventninger man har til sine egne evner for å gjennomføre og oppnå de målene man har satt seg.

Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2015) kan elevenes mestringsforventninger knyttes til deres egne forventninger til å mestre ulike oppgaver i skolesammenheng. Dette handler ikke om elevene er flinke eller ikke, men om de forventer at de vil klare oppgavene de skal gjennomføre eller ikke. Det kan knyttes til Lyngsnes og Rismark (2014) som viser til at læringsmiljø sett fra elevenes perspektiv handler om hvordan elevene opplever at læringsmiljøet har betydning for deres læring, atferd, motivasjon og mestring. Her er det elementært at læringsmiljøet tilpasses slik at elevene føler de er en del av et støttende læringsmiljø som bidrar til utvikling og mestring. Videre mener Bandura (1997) at det er fire kilder til mestringsforventning, som er: *tidligere mestringserfaringer, observasjon av andres mestringserfaringer, tilbakemeldinger fra andre og fysiologisk og emosjonell tilstand*.

Ifølge Bandura (1997) er den viktigste faktoren for elevenes mestringsforventning, *tidligere mestringserfaringer*, og handler om at forventningene en har for å mestre en ny oppgave kan være svekket eller styrket, basert på om en har mislyktes eller klart en lignende oppgave tidligere. Illeris (2007) sier de fleste unge og voksne har tilbrakt mer enn 10.000 timer på skolebenken og atskillige har enda flere timer bak seg, noe som påvirker oppveksten og preger livene våre. I et klasserom vil det alltid være noen som tilegner seg kunnskap raskt, samtidig er det noen som trenger mer tid og må ha gjentatte repetisjoner før de husker ting. I forhold til vårt prosjekt handler dermed mestrings erfaringer om hvilke opplevelser elevene sitter inne med når det gjelder læringsmiljø og tilrettelegging for å mestre i opplæringen. Det kan bety opplevelser fra tidligere skolegang eller hvordan de har erfart oppstarten på vg1 med tanke på programfagene og yrkesfaglig fordypning (praksis). Her er det av betydning om opplæringen og erfaringene har gitt dem rom for å jobbe etter egne forutsetninger og om de har opplevd et støttende læremiljø som åpner for utvikling.

Observasjon av andres mestringserfaringer knyttes til at elevene observerer andre elever som lykkes med en oppgave, som kan føre til økt tro på egne evner til å mestre samme oppgave (Bandura, 1997). Lyngsnes og Rismark (2014) sier i denne forbindelse at ved å observere andres suksess eller mangel på suksess får man en formening om

egne mestringsforventninger. Dette kan for eksempel knyttes til læringsmiljøet i klasserommet og hvordan elevene ser på hverandres måter å arbeide på. Det kan også handle om elevene i yrkesfaglig fordypning velger type praksis basert på andres erfaringer, for eksempel innspill fra læreren, venner eller familie. *Tilbakemeldinger fra andre* dreier seg om å bli oppmuntret av andre til å ha troen på seg selv (Bandura, 1997), det kan henge sammen med Haaland (2021) som viser til at undervisningsvurdering med tydelige vurderingskriterier er viktig for at elevene skal forstå hvilke forventninger som stilles og at det oppleves forutsigbart og rettferdig. Her påpekes det at læringsoppgavene må være interessante og føles nyttige i forhold til yrkesplaner, med en passelig vanskelighetsgrad slik elevene har noe å strekke seg etter.

Den siste av de fire kildene til mestringsforventninger handler om *fysiologisk og emosjonell tilstand*. I en læringssituasjon knyttes det til tanker og følelser, og opplevelse av stress, glede og nederlag. Slike reaksjoner kan trekke frem tidligere erfaringer, og dermed svekke eller styrke elevens mestringsforventninger (Bandura, 1997). I forhold til vårt prosjekt kan dette ses i sammenheng med hvor viktig det er at læreren tilpasser undervisningen basert på elevens forutsetninger (Illeris, 2007). Det handler om at elevene skal oppleve motivasjon og en undervisning som er knyttet til interesser og yrkesplaner (Haaland, 2021).

I tråd med selvbestemmelsesteorien av Ryan og Deci (2017), anses det psykologiske behovet *kompetanse* som en drivkraft for å opprettholde motivasjon og innsats i utfordrende oppgaver. Dersom eleven opplever å inneha eller utvikle relevant *kompetanse* i opplæringen, kan det styrke egen opplevelse av mestring og bidra til økt motivasjon for å gjenta lignende oppgaver senere. Dette kan forstås som om eleven opplever at opplæringen er relevant for sine egne interesser og yrkesvalg, og på den måten kan bidra til at opplæringen gir mening. Forventninger om egen mestring er derfor betydningsfullt i læringsarbeidet, og bestemmer ofte hvilke oppgaver elevene tør å ta fatt på, hva de gjør når de møter motstand og hvor godt de lykkes. Det har også stor innvirkning på deres tanker om utdanning og skolearbeid (Lyngsnes og Rismark, 2014). Her trekker Bandura (1997) frem begrepet *human agency*, som kan oversettes til å være «agent i eget liv» (referert i Skaalvik & Skaalvik, 2015). Dette handler blant annet om å kunne sette egne mål, vurdere hvordan en kan nå målene, å kunne planlegge og gjennomføre arbeidet, vurdere resultatet og eventuelt endre mål eller strategi dersom det er nødvendig. En forutsetning for å være agent i eget liv, er å ha troen på egne evner til å mestre (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

3.3 Motivasjon i yrkesopplæringen

Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2015) handler motivasjonsteorien om at man som menneske har et grunnleggende behov for å «utvikle kompetanse, beherske miljøet og bruke nye ferdigheter» (s. 66). Videre sier de at dette kan stamme helt tilbake fra den anerkjente psykologen Piaget (1952), men at det i dag er selvbestemmelsesteorien av Ryan og Deci (2009) som er den teorien med størst betydning for motivasjonsbegrepet.

Selvbestemmelsesteorien knytter seg både til hvor motiverte elevene er og hvilken type motivasjon de har. Ut fra dette blir det vesentlig å se nærmere på skillet mellom indre og ytre motivasjon. Elevenes *indre motivasjon* kan ses i sammenheng med at opplæringen oppleves interessant og at det føles nyttig å arbeide med, mens *ytre*

motivasjon knyttes til elevenes vedlikehold av læringsarbeidet på grunn av sine fremtidige mål, for å oppnå belønning eller for å unngå straff (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Videre skiller Ryan og Deci (2009) ytre motivasjon mellom *kontrollert* og *autonom* motivasjon. *Kontrollert* ytre motivasjon kommer til uttrykk dersom elevenes innsats i opplæringen reguleres av for eksempel en lærer som har makt til å gi belønning eller straff, eller fordi de frykter å gjøre det dårlig. *Autonom* ytre motivasjon kan forstås som at elevene har internalisert skolens verdier når det gjelder betydningen av læring og hva som er ønsket atferd (Henvist i Skaalvik & Skaalvik, 2015).

Deci og Ryan (2017) påpeker at indre motivasjon og ytre autonom motivasjon fremmes hos elevene dersom læringsmiljøet dekker elevenes grunnleggende behov for *autonomi*, *kompetanse* og *tilhørighet*. Når det gjelder behovet for *autonomi* kreves det at skolen legger til rette for at elevene får valgfrihet og muligheten til medbestemmelse. Behovet for *kompetanse* krever at skolen differensierer undervisningen ut fra elevenes interesse, ferdigheter og læreforutsetninger for at elevene skal kunne oppleve mestring og se nytteverdien i opplæringen. Behov for *tilhørighet* krever at elevene blir respektert, og at de opplever et trygt og inkluderende læringsmiljø (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

Edgar Schein (henvist i Halland, 2005) trekker også frem noen viktige begreper som knyttes til elevenes motivasjon: *mestring*, *anerkjennelse*, *mening* og *ansvar*. Opplevelsen av *mestring* er vesentlig for å utvikle et positivt selvbilde og ha troen på seg selv. *Anerkjennelse* dreier seg om å motta bekreftelse og positiv oppmerksomhet på det man mestrer, noe som kan føre til økt motivasjon og innsats i opplæringen. *Mening* handler om at elevene ønsker å forstå det som skal læres, men også at det skal kunne bruke det til noe. Dette kan ses i sammenheng med elevenes opplevelse av at opplæringen er relevant for egne interesser og fremtidige yrkesvalg. *Ansvar* knyttes til elevenes selvstendighet og medvirkning i opplæringen, og handler i stor grad om opplevelse av autonomi og frihet til å ta valg basert på egne interesser.

3.4 Autonomi i yrkesopplæringen

Illeris (2007) sier at ordet læring får de fleste av oss til å tenke på noe som har med skolegang å gjøre, samtidig sier han at skolen er en viktig arena for å sikre at samfunnet opprettholdes og utvikler seg. I den forbindelse kommer vi også inn på temaet styring som nevnt tidligere, og sett fra et læringsperspektiv er styring nært koblet til medbestemmelse. Spesielt i ungdomsalderen er det viktig at man i et demokratisk samfunn tilstreber at elevene får innflytelse på det som skal læres. Overordnet kan man si at det er to hovedretninger for styring når det gjelder utdanning, der Illeris (2007) peker på fastlagte politiske og administrative rammer på den ene siden, og den daglige praksisen på den andre. Politiske og administrative rammer bør være av åpen karakter dersom de skal bidra til medbestemmelse hos elevene, som naturlig nok vil ha betydning for den daglige praksisen hvor lærerstyring og deltakerstyring er elementære punkter. Ifølge Illeris (2007) er lærerstyrt undervisning en tradisjonell form, men han påpeker at dette ikke nødvendigvis vil være like hensiktsmessig når elevene kommer inn i ungdomsårene. Her vil en opplæring med mer fokus på deltakerstyring være fordelaktig, som betyr at alle involverte i opplæringen er ansvarlige og at bestemmelser rundt opplæringen skal foregå i fellesskap.

Autonomibegrepet knyttes til selvbestemmelsesteorien av Ryan og Deci (2017), som ifølge Skaalvik og Skaalvik (2014) regnes som pionerne bak teorien som undersøker

hvordan biologiske, sosiale og kulturelle forhold og miljø kan forbedre eller undergrave de iboende menneskelige kapasitetene en har for utvikling, motivasjon og trivsel. I forbindelse med dette, kan vi se hvordan elevenes skole- og læringsmiljø kan påvirke deres opplevelse av opplæringen, og i vårt perspektiv knyttes elevenes læringsmiljø til deres opplevelse av autonomi, relevans, mestring, innsats og motivasjon i opplæringen. Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2015) kan et trygt læringsmiljø som legger til rette for autonomi og mestring føre til positiv utvikling, motivasjon og trivsel for elever.

Ryan og Deci (2017) mener også at man som individ har et medfødt behov for å interessere seg, lære og oppnå mestring. Dette kan handle om elevens motivasjon til å utforske og forstå sin omverden ved å ta opp normer som er viktige for å kunne fungere i et samfunn preget av komplekse sosiale interaksjoner. Dette kan ses i sammenheng med Nordahl (2012) sine ytringer, om at elever bør betraktes som aktører i eget liv. Det vil si at elever danner seg en subjektiv virkelighetsoppfatning og mening om opplæringen, som ofte danner grunnlaget for elevens handlinger og valg. Elever anses å være meningssøkende, og når de opplever at opplæringen gir mening, vil de også kunne kjenne på motivasjon og lærelyst. Her peker Nordahl (2012) på elevstemmen som en vesentlig faktor for å føle på autonomi. Det handler om at skolen og lærerne må få kjennskap til hva som er viktig for den enkelte elev.

Selvbestemmelsesteorien bruker både eksperimentelle studier og observasjoner for å forstå hva mennesker egentlig trenger fra deres psykologiske og sosiale miljøer for å trives og være i utvikling. Noe av det mest fremtredende i teorien, er idéen om at drivkraften bak egen motivasjon, sosial integrasjon og internalisering forankrer seg i tre grunnleggende psykologiske behov. Disse behovene er *autonomi*, *kompetanse* og *tilhørighet*, og reflekterer essensen av trivsel og utvikling (Ryan & Deci, 2017). Det er behovet for *autonomi* som blir vektlagt her, da det knytter seg til at individer ønsker å se seg selv som utgangspunkt til egen atferd og læring (Ryan & Deci, 2017; Skaalvik & Skaalvik, 2014). Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2015) kan lærere som styrker elevenes følelse av autonomi betegnes som *autonomistøttende*. Dette handler om at læreren gir elevene valgmuligheter, positive tilbakemeldinger, tilpassede utfordringer og hjelp til å finne meningen og relevansen i opplæringen (Gagné & Deci, 2005, referert i Skaalvik & Skaalvik, 2014).

3.5 Innsats i yrkesopplæringen

Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2015) har elevenes opplevelse av mestring i skolesammenheng stor betydning for innsats og motivasjon i opplæringen. Dette er en viktig forutsetning for selvregulert læring, som kan forklares som en prosess hvor elevene er aktivt lærende og informasjonssøkende, der de konstruerer sin egen kunnskap gjennom tolkning og bearbeiding av erfaringer i opplæringen. På denne måten kan selvregulert læring også forstås som elevenes innsats for å lære. Dersom elevene skal få et godt læringsutbytte gjennom selvregulert læring, er det vesentlig at de opplever autonomi og at drivkraften i opplæringen er deres egen innsats og motivasjon (Nordahl, 2010).

Skaalvik og Skaalvik (2015) trekker frem teorien om målorientering og beskriver at: «denne teorien tar utgangspunkt i at elevene har ulike grunner til å arbeide eller ikke arbeide med skolefag, til å yte høy eller lav innsats» (s. 42). Målorientering kan på denne måten knyttes til elevenes innsats og motivasjon i opplæringen. I

skolesammenheng handler dette om å fremme en læringsorientert eller prestasjonsorientert målstruktur. Det skilles ofte mellom disse to målstrukturene, der de anses som en av grunnene til at elevene yter høy eller lav innsats i opplæringen. Dette er i tråd med Sommet og Elliot (2017) sine meninger om at begge disse målstrukturene kan ha positiv og negativ innvirkning på elevenes innsats og motivasjon.

Læringsorientert målstruktur viser til at elevene skal utvikle seg og sette egne mål, der elevenes forståelse, innsats, mestring, forbedring og utvikling vektlegges. En prestasjonsorientert målstruktur viser til at prestasjon og resultater er det viktigste, hvor prosessen til å nå målet i liten grad blir verdsatt. En læringsorientert målstruktur kan på denne måten styrke elevens innsats og motivasjon, fordi elevene opplever mestring og oppfatter opplæringen som relevant. En prestasjonsorientert målstruktur kan forstås som en sterk indikator for elevenes ytre motivasjon og innsats for å prestere i opplæringen. Det vil derfor være en vesentlig faktor at skolene velger en målstruktur som reduserer prestasjonspress ved at man tar utgangspunkt i elevenes forutsetninger og ønsker i opplæringen (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

Elevenes innsats eller mangel på innsats kan dreie seg om elevens ønske om å lære dersom skolen fremmer en læringsorientert målstruktur. I en prestasjonsorientert målstruktur, kan elevenes innsats knyttes til ønsker om å prestere og fremstille kompetanse (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

3.6 Sammenfatning – «alt henger sammen med alt»

Teorier kan beskrives som antakelser om noe, og i dette «noe» finner man gjerne et fenomen, og teori brukes ofte for å forklare hvordan ulike fenomener påvirker hverandre (Johannessen et al., 2018). I dette kapitlet har vi sett på motivasjons- og læringsteoriene til Illeris, Ryan og Deci og Bandura, og har gjennom disse presentert begrepene våre relevans, autonomi, motivasjon, innsats og mestring, og satt disse i sammenheng med forskning og annen aktuell litteratur. Hensikten her er å vise hvordan begrepene henger sammen med hverandre og at yrkesopplæringen, sett i et samfunnsperspektiv, også kan ha innvirkning på elevenes opplæring i Vg1 og deres valg til Vg2. Innholdsmessig kan teoriene ses i sammenheng med utarbeidelse av relevant yrkeskompetanse og samarbeid, som handler om sammenhengen mellom arbeidslivet og skolen i en yrkesfaglig kontekst (Dahlback et al., 2022).

Med læringstrekanten peker Illeris (2007) på tre ulike dimensjoner som må være til stede for at læring skal oppstå, og disse er *innhold*, *drivkraft* og *samspill*. *Innholdsdimensjonen* kan forstås som relevant opplæring og knyttes tett opp til *drivkraftdimensjonen*, som dreier seg om mestring, motivasjon, autonomi og innsats. Ryan og Deci (2017) viser til behovet for autonomi, kompetanse og tilhørighet som grunnleggende for trivsel og utvikling, der vi som tidligere nevnt har vektlagt autonomi. Autonomi kan relateres til Illeris (2012) sin drivkraftdimensjon og forklares som at elevene opplever elevmedvirkning og at de føler at deres yrkesinteresser blir ivaretatt i opplæringen. Bandura (1997) viser til læring som en prosess mellom egen atferd, personlige egenskaper og miljøet man befinner seg i, hvor begrepet mestringsforventninger står sentralt. Det kan også settes i sammenheng med drivkraftsdimensjonen, hvor elevenes egne mestringsforventninger og tidligere mestringserfaringer spiller inn. Samtidig påvirker dette innholdsdimensjonen ved at elevene må kunne se sammenheng i opplæringen, som for eksempel kan være basert på

tilbakemeldinger underveis i opplæringen og hvordan elevene ser på tilbakemeldingene som relevant for opplæringen. Både *innhold* og *drivkraft* kan ses som to ulike prosesser som er nødvendige for elevenes *samspill* med omgivelsene. I vårt perspektiv dreier samspillsdimensjonen seg om skolen i et samfunnsperspektiv og hvordan samarbeidet med skole, lærer og yrkeslivet kan innvirke på elevens opplæring. Det er i dette samspillet at elevenes opplevelse av mestring, relevans, motivasjon, autonomi og innsats kan ha betydning for deres valg til Vg2.

4.0 Metode

I et forskningsarbeid utgjør forskningsdesignet alt fra problemstillingen, formålet, hvilke metoder som brukes for datainnsamling samt hvilke resultater man kan trekke på bakgrunn av dataanalysen (Befring, 2015). I dette kapittelet gjør vi rede for hvilken forskningsmetode og design vi har valgt for å besvare problemstillingen i undersøkelsen, som er: «Hvilken betydning har elevenes opplevelse av mestring, relevans, motivasjon, autonomi og innsats i Vg1 helse- og oppvekstfag for deres yrkesvalg til Vg2?».

Videre i kapittelet vil vi presentere utvalget vårt og hvordan spørreundersøkelsen ble gjennomført, samt spørreskjemaets innhold og måleinstrumenter. Videre beskriver vi hvilke analysemetoder vi har benyttet for å analysere innsamlet data og hvordan vi har gått frem for å kvalitetssikre undersøkelsen vår. Avslutningsvis redegjør vi for hvilke etiske betraktninger vi har foretatt i masterprosjektet vårt.

4.1 Valg av forskningsmetode og forskningsdesign

Vi har valgt kvantitativ metode for masteroppgaven vår, som vil si at vi benytter datamateriale i form av tall og statistikk. Vi har valgt en deduktiv tilnærming, som betyr at vi har utformet påstander basert på teoretiske perspektiver som er relevant for det vi skal undersøke (Ringdal, 2018). Ut fra dette har vi valgt å undersøke hvordan elevenes opplevelse av autonomi, relevans, mestring, innsats og motivasjon i opplæringen på Vg1 kan påvirke deres videre utdannings- og yrkesvalg. Utdypende forklaringer for hvordan vi har formulert påstandene som skal måle de ulike teoretiske begrepene beskrives i kapittel 4.4.

Kvantitative metoder har som utgangspunkt å fremskaffe generell kunnskap, blant annet ved å generalisere et utvalg fra en populasjon, og dermed kunne trekke noen generelle konklusjoner (Befring, 2015). En slik strategi bygger også på at slike «sosiale fenomener» viser stor stabilitet, og på den måten vil kvantitative målinger og beskrivelser være meningsfull i vår forskning (Ringdal, 2018). Ut fra dette har vi valgt en ekstensiv tilnærming med et surveydesign. Det betyr at vi har valgt å samle inn data fra mange personer, og at innsamlet data plasseres i forhåndsdefinerte kategorier med lukkede svaralternativer (Befring, 2015). For å gjøre dette på en oversiktlig og effektiv måte, ble det naturlig å utarbeide en spørreundersøkelse.

Ved at vi baserer spørreundersøkelsen på et større representativt utvalg og at vi gjennomfører dette i et begrenset tidspunkt, kalles dette et tverrsnittdesign. Hensikten med dette er å beskrive forholdene «her og nå», som samtidig kan gi oss statistiske beskrivelser av det vi undersøker. Ved å benytte kvantitativ forskningsmetode kan vi presentere målingene vi foretar med tallverdier, og dermed få et større perspektiv på problemfeltet vi har valgt å undersøke (Ringdal, 2018).

4.2 Populasjon og utvalg

For å finne et representativt utvalg til undersøkelsen vår, har vi tatt utgangspunkt i populasjonen for vårt forskningsområde, som er elever ved Vg1 helse- og oppvekstfag. Det er ofte både vanskelig og utfordrende å samle inn data fra en hel populasjon, og

derfor har vi trukket ut et utvalg som vi mener kan gi oss et godt bilde på det vi undersøker (Befring, 2015). Utvalget vårt kommer fra to ulike skoler, i to ulike fylker. Disse kalles skole 1 og skole 2 i denne oppgaven. Årsaken til at vi har valgt ut to ulike skoler til undersøkelsen vår, er for å finne ut om det kan være noen forskjeller i elevenes opplevelse av opplæringen i forhold til hvilken skole de tilhører. Dette er også i tråd med Nyen og Tønder (2014) sine ytringer, der de påpeker at skoler har et relativt fritt handlingsrom lokalt når det gjelder organisering av opplæringen.

Skole 1 har omtrent 1000 elever, der 108 av elevene tilhører Vg1 helse- og oppvekstfag. Skole 2 har omtrent 1500 elever totalt, der Vg1 helse- og oppvekstfag består av 65 elever. Begge skolene ligger geografisk plassert i tilknytning til en by, der byen skole 1 ligger i, har et høyere innbyggertall enn byen hvor skole 2 ligger. Dersom vi ser på fylkesnivå, består fylket hvor skole 1 tilhører av færre innbyggere enn fylket hvor skole 2 ligger. Vi har derfor sett på søkertallene for fylkene hvor skolene er plassert, der vi ser på totalt antall søkere ved Vg1 helse- og oppvekstfag og Vg1 studiespesialisering for skoleåret 2021/2022. Tall fra tabell 4.1 viser at 66,3% av søkerne i fylket hvor skole 1 ligger, har søkt studiespesialisering og 33,7% av søkerne har søkt helse- og oppvekstfag. Det kommer også frem at 75,5% av søkerne i fylket hvor skole 2 ligger, har søkt studiespesialisering, og at 24,5% av søkerne har søkt helse- og oppvekstfag (Utdanningsdirektoratet, u.å.).

	Vg1 studiespesialisering	Vg1 helse- og oppvekstfag	Totalt
Fylket til skole 1	1813	922	2735
Fylket til skole 2	6848	2215	9063

Tabell 4.1: Søkertall for Vg1 studiespesialisering og Vg1 helse- og oppvekstfag

4.3 Gjennomføring av spørreundersøkelse

I forkant av gjennomføringen utførte vi en pilotundersøkelse. Vi ba noen tidligere medstudenter, som nå er lærere for elever ved helse- og oppvekstfag, om å svare på undersøkelsen og samtidig gi oss noen tilbakemeldinger på spørreskjemaet. Vi uttrykte behov for tilbakemeldinger på ordvalg, hvordan det var å forstå spørsmålene, tidsbruk, om noe kunne vært annerledes, og eventuelt annet de oppdaget. Vi fikk innspill fra tre ulike lærere, hvorav den ene læreren foretok testen på en liten gruppe elever. Etter å ha mottatt tilbakemeldinger justerte vi på skjemaet og foretok noen mindre endringer.

I forkant av undersøkelsen var vi i dialog med både rektorene og kontaktlærerne til de aktuelle klassene for å be om tillatelse til å gjennomføre undersøkelsen i de utvalgte klassene. Det ble delt et informasjonsskriv med rektor og de ansatte for å gi et lite innblikk i undersøkelsen vår (vedlegg 1). Etter positiv respons på undersøkelsen vår, fra både rektor og kontaktlærere, satte vi opp tider for gjennomføring i de ulike klassene. Det var vi som gikk inn hver klasse for å informere elevene og for å gjennomføre undersøkelsen. Dette gjorde vi for å sikre at all informasjon ble gitt og at undersøkelsen ble gjennomført, samt at vi ønsket å være tilgjengelige for elevene i svarprosessen. Under oppstarten i hver klasse, ble elevene informert muntlig om undersøkelsen, i tillegg til at et informasjonsskriv til elevene ble lastet opp på deres digitale læringsplattformer

(vedlegg 2). Spørreundersøkelsen ble gjennomført elektronisk via Nettskjema, som er et verktøy utviklet av Universitetets senter for informasjonsteknologi ved Universitetet i Oslo. Ved hjelp av en lenke ble undersøkelsen delt med elevene i deres digitale læringsplattformer.

4.4 Spørreskjema og måleinstrumenter

Som nevnt tidligere, består spørreskjemaet vårt av ulike påstander som skal måle ulike teoretiske begrep, samt gi oss et innblikk i elevenes bakgrunn. Vi har valgt å benytte ferdig utarbeidede skalaer til spørreskjemaet vårt, noe som gir oss økt trygghet, siden spørsmålene har blitt testet ut i flere undersøkelser tidligere og har vist seg å fungere (Ringdal, 2018). Nesten samtlige av skalaene vi har brukt har et engelskspråklig utgangspunkt, men vi har oversatt skalaene til norsk og tilpasset de til vår kontekst. Resultatet fra påstandene knyttet til de teoretiske begrepene benyttes som uavhengige variabler i prosjektet vårt, mens spørsmål om elevenes videre yrkesvalg benyttes som den avhengige variabelen.

Totalt består spørreskjemaet (vedlegg 3) av 43 spørsmål og påstander. De fem første av disse er bakgrunnsvariabler, der vi stiller spørsmål om kjønn, alder og fylke, samt hvorfor elevene har søkt Vg1 helse- og oppvekstfag og om det var deres første, andre eller tredje valg. Spørsmålene knyttet til kjønn og fylke er variabler som måles med svaralternativer på nominalnivå. Det betyr at verdiene ikke kan rangeres, men at de kan skilles fra hverandre og at de er gjensidig utelukkende (Johannessen, 2009). Spørsmålet om alder er i utgangspunktet på forholdstallsnivå, som vil si at avstanden mellom verdiene er like, men siden vi har slått sammen og gruppert disse variablene, anses de å være på ordinalnivå (Johannessen et al., 2011). Avslutningsvis i undersøkelsen er det seks spørsmål og påstander knyttet til elevenes praksis og videre yrkesvalg. Tre av disse er knyttet til elevenes praksis, og handler om hvilket yrke de har hatt praksis innenfor, om de fikk velge praksissted selv og i hvilken grad de har trivdes. De siste tre spørsmålene handler om hvilken grad elevene er sikre på sitt valg til Vg2, hva de skal søke til Vg2 og videre utdanningsplaner.

Det er to spørsmål som knyttes til bakgrunnsvariabler, som her er nevnt med ordlyden «hvilken grad». Disse spørsmålene måles fra 1-6, og har svaralternativene:

1= «I svært stor grad»

2= «I stor grad»

3= «I noe grad»

4= «I liten grad»

5= «I svært liten grad»

6= «Ikke aktuelt»

De resterende 32 spørsmålene er formulert som påstander i undersøkelsen og er indikatorer tilknyttet ulike teoretiske begrep. Det som måles i denne undersøkelsen er autonomi, relevans, mestring, innsats og motivasjon. Hvert begrep består av flere indikatorer, der hensikten er å måle det samme. På denne måten kan det lages en skala for hver av de teoretiske indikatorene for å gi et samlet mål på begrepene. Det betyr at vi forventer at det er en sammenheng mellom indikatorene, som også bidrar til at vi kan fange opp flere sider av hvert begrep (Ringdal, 2018). Alle disse indikatorene består av

ulike påstander som skal graderes på en Likert-skala i form av hvor enig eller uenig man er. Disse svaralternativene er på ordinalnivå, som vil si at verdiene er gjensidig utelukkende og at de kan rangeres på en logisk måte (Johannessen, 2009). Verdiene til disse 32 indikatorene i spørreskjemaet måler fra 1-7, og består av svaralternativene:

1= «Helt enig»

2= «Enig»

3= «Litt enig»

4= «Verken enig eller uenig»

5= «Litt uenig»

6= «Uenig»

7= «Helt uenig»

Videre i masterprosjektet vil vi utdype hvilke skalaer som er brukt for begrepene som måles, og hvilke valg som er tatt og hvordan vi har tilpasset disse til vår kontekst.

4.4.1 Bakgrunnsvariabler og annet

Spørreundersøkelsen starter med fem bakgrunnsvariabler. Spørsmålene vi stiller er:

«Hvilket kjønn er du?»

«Hva er din alder?»

«I hvilket fylke ligger skolen hvor du er elev?»

«Var Vg1 helse- og oppvekstfag ditt første-, andre- eller tredjevalg?»

«Hvorfor valgte du å søke på Vg1 helse- og oppvekstfag?»

På de to siste spørsmålene har vi valgt å inkludere en egen avkryssingsboks for «annet» med en egen boks for fritekst, slik at elevene får muligheten til å utdype svaret sitt. Av disse spørsmålene har vi mest fokus på kjønn og fylke, som skal benyttes for å se på likheter og forskjeller i datamaterialet.

Spørsmålene relatert til praksis i siste del av spørreskjemaet, er disse:

«Innenfor hvilke(t) yrke(r) har du hatt praksis hittil dette året?»

«I hvilken grad fikk du selv være med på å velge praksissted?»

«Hvor enig eller uenig er du i følgende utsagn – jeg trivdes godt der jeg hadde praksis sist»

Det første spørsmålet gir mulighet for å krysse av på flere, og her er hensikten å se variasjonen i elevenes praksiserfaringer med ulike yrker innenfor helse- og oppvekstfag. Det andre spørsmålet valgte vi å ha med for å finne ut om elevene opplever at de får være med å velge praksissted selv. Sistnevnte spørsmål har vi valgt å ha med for å finne ut hvordan elevene har trivdes i praksis, som også kan settes opp mot andre forhold vi ønsker å undersøke nærmere.

Avslutningsvis stiller vi disse spørsmålene knyttet til videre utdanningsvalg:

«I hvilken grad er du sikker på hva du skal søke til Vg2?»

«Hvis du skulle sendt inn søknad til Vg2 i morgen, hva ville du søkt på?»

«Hvilke utdanninger planlegger du å ta?»

Det første spørsmålet har vi valgt som den avhengige variabelen i undersøkelsen vår, der vi ønsker å se hvor sikker elevene er på sitt valg videre til Vg2. Det andre spørsmålet vi stiller, er på grunn av interesse for hvilke retninger elevene tenker som videre valg, der vi også kan se om det har en sammenheng med praksiserfaringer og deres opplevelse av opplæringen. I dette spørsmålet er det mulighet å krysse av på «annet» med egen boks for fritekst, der elevene kan skrive om de har andre planer enn å søke de Vg2-tilbudene som er mulig etter fullført Vg1. Dette kan eksempelvis omhandle elever som ønsker å ta et omvalg, som fullfører Vg1 over to år, planlegger et friår eller lignende. Det siste spørsmålet valgte vi å ha med for å kartlegge elevenes planer for videre utdanning. Her kan de krysse av på flere muligheter dersom de har planer om for eksempel både fagbrev, påbygg til generell studiekompetanse og høyere utdanning.

4.4.2 Mestring

For å måle elevenes opplevelse av å mestre yrkesfagene, har vi valgt skalaen Perceived Competence Scale (PCS). Skalaen er basert på selvbestemmelsesteorien og har tidligere blitt benyttet av Williams og Deci (1996).

Skalaen er todelt, og vi har valgt å benytte de 4 indikatorene fra delen som omhandler mestring av opplæring i et fag. Skalaen heter Perceived Competence for Learning, og vi har oversatt og tilpasset følgende påstander:

«Jeg føler at jeg har evnene som skal til for å lære fagstoffet i yrkesfagene»

«Jeg klarer å lære det som kreves i yrkesfagene»

«Jeg er i stand til å oppnå mine læringsmål i yrkesfagene»

«Jeg føler at jeg mestrer utfordringene jeg møter i yrkesfagene»

4.4.3 Relevans

For å måle om elevene opplever opplæringen i yrkesfagene som relevant og rettet mot sine yrkesinteresser, har vi valgt å benytte skalaen Intrinsic motivation inventory (IMI), samt en liten del av elevundersøkelsen fra 2015.

IMI-skalaen er basert på selvbestemmelsesteorien, og er utviklet av Ryan et al. (1983). Skalaen deles inn i 7 subskalaer og består av totalt 45 indikatorer. Vi har valgt ut subskalaen Value/Usefulness, som vi oversetter til verdifull/nyttig. Den består av 7 indikatorer, hvor vi har valgt å benytte 4 av dem. Vi har valgt ut disse indikatorene for å unngå for like påstander, men også fordi vi synes disse passer best med slik vi forstår relevansbegrepet. De vi har valgt ut, er disse:

«Jeg synes opplæringen i yrkesfag kan være verdifull for meg»

«Jeg synes opplæringen i yrkesfag er nyttig for mitt fremtidige valg av yrke»

«Jeg synes opplæringen i yrkesfagene gjør meg tryggere på å velge et fremtidig yrke»

«Jeg synes at opplæringen i yrkesfagene er viktig»

Fra elevundersøkelsen (Wendelborg et al., 2016) har vi valgt ut 4 indikatorer som knyttes til yrkesretting av yrkesfagene. Påstandene i elevundersøkelsen omhandler lærlingers opplevelse av relevant yrkesopplæring, så vi har tilpasset påstandene til å gjelde opplæring i yrkesfagene på skolen. Årsaken til at vi har valgt å inkludere påstander relatert til elevundersøkelsen, er for å se om våre resultater kan ses i sammenheng med nasjonale resultater. De fire indikatorene som måler elevenes opplevelse av relevans, er:

«Opplæringen i yrkesfagene gir meg et godt grunnlag for det jeg skal lære i mitt fremtidige yrkesvalg»

«Jeg har inntrykk av at lærerne i yrkesfagene har god innsikt i hva vi kommer til å møte i fremtidige yrkesvalg»

«Måten vi arbeider på i yrkesfagene oppleves som relevant for det jeg skal lære i mitt fremtidige yrkesvalg»

«Det er en tydelig sammenheng mellom det jeg lærer i yrkesfagene og det jeg skal lære i mitt fremtidige yrkesvalg»

4.4.4 Motivasjon

For å måle elevenes motivasjon i yrkesfagene, har vi valgt å benytte skalaen Intrinsic motivation inventory (IMI). Skalaen er basert på SDT, og er utviklet av Ryan et al. (1983). Skalaen deles inn i 7 subskalaer og består av totalt 45 indikatorer. Vi har valgt ut subskalaen Interest/Enjoyment, som vi har oversatt til interesse/fornøyelse, og består av 7 indikatorer. Her har vi oversatt og tilpasset 4 av indikatorene. For å unngå for like påstander har vi ekskludert tre av påstandene i skalaen. Vi har valgt ut følgende indikatorer:

«Jeg liker opplæringen i yrkesfagene veldig godt»

«Jeg synes det er morsomt med opplæring i yrkesfagene»

«Opplæringen i yrkesfagene fanger ikke min oppmerksomhet»

«Jeg synes opplæringen i yrkesfagene er veldig interessant»

Den tredje indikatoren er en negativt ladet påstand, som vi har valgt å beholde og benytte som en kontrollerende faktor for å luke ut elever som svarer tilfeldig. Elever som er «Helt enig» hele veien, kan oppdages ved at de dermed har svart «Helt enig» på en negativt ladet påstand også. Hvilken betydning denne indikatoren får, vil vi se nærmere på i analysene.

4.4.5 Autonomi

For å måle elevenes opplevelse av autonomistøtte og autonomi har vi valgt å benytte skalaene The Learning Climate Questionnaire (LCQ) og Adapted basic needs satisfaction scale (ABNS).

LCQ-skalaen baserer seg på selvbestemmelsesteorien, og er utviklet av Williams og Deci (1996). Skalaen består originalt av 15 indikatorer, men her har vi valgt ut 9 indikatorer og oversatt de til norsk, samt tilpasset til vår kontekst. Årsaken til at vi ikke har med alle 15 indikatorene, er fordi vi opplevde noen av påstandene som veldig like. I tillegg har vi utelukket negativt ladede påstander fordi vi ønsker at verdiene for indikatorene skal bety det samme. De indikatorene vi har valgt til vår undersøkelse er som følgende:

- «Jeg føler at lærerne mine gir meg valg og muligheter til å jobbe med egne yrkesinteresser i yrkesfagene»
- «Jeg føler at lærerne mine viser tillit til mine evner til å gjøre gode yrkesvalg»
- «Jeg føler lærerne støtter mine yrkesinteresser og yrkesvalg»
- «Lærerne mine sørger for at jeg forstår målene med opplæringen i yrkesfagene og hva jeg trenger å lære»
- «Lærerne mine oppmuntrer meg til å delta aktivt i den yrkesfaglige opplæringen»
- «Jeg har tillit til yrkesfaglærerne mine»
- «Lærerne i yrkesfagene svarer konkret og utfyllende på mine spørsmål»
- «Lærerne i yrkesfagene lytter til hvordan jeg vil jobbe med fagene»
- «Lærerne i yrkesfagene prøver å forstå mine ønsker og yrkesinteresser før de foreslår nye måter å gjøre ting på»

ABNS-skalaen baseres også på selvbestemmelsesteorien, og er en tilpasset versjon av Basic Psychological Need Satisfaction Scale (Deci & Ryan, 2000; Gagné, 2003). Den tilpassede versjonen er utviklet av Fedesco et al. (2019). Denne skalaen deles inn i flere kategorier med totalt 26 indikatorer, men her har vi kun valgt å benytte de 4 indikatorene fra kategorien autonomy, som vi har oversatt til autonomi. Her har vi også oversatt påstandene til norsk og tilpasset vår kontekst. Disse er:

- «Jeg føler at jeg har stor mulighet for medbestemmelse og påvirkning i yrkesfagene»
- «Jeg føler meg fri til å uttrykke mine ideer og meninger i yrkesfagene»
- «Mine følelser blir tatt på alvor i yrkesfagene»
- «Jeg føler at jeg stort sett kan være meg selv i yrkesfagene»

4.4.6 Innsats

For å måle elevenes opplevelse av innsats i yrkesfagene, har vi valgt å benytte skalaen Adapted basic needs satisfaction scale (ABNS).

ABNS-skalaen baseres på SDT, og er en tilpasset versjon av Basic Psychological Need Satisfaction Scale (Deci & Ryan, 2000; Gagné, 2003). Den tilpassede versjonen er utviklet av Fedesco et al. (2019). Skalaen deles inn i flere kategorier med totalt 26

indikatorer, men vi har kun valgt å benytte de 3 indikatorene fra kategorien Effort, som vi har oversatt til innsats. Her har vi også oversatt påstandene til norsk og tilpasset vår kontekst. Disse er:

«Jeg bruker mye tid på å jobbe med yrkesfagene»

«Jeg jobber veldig hardt for å gjøre det bra i yrkesfagene»

«Det er viktig for meg å gjøre en god innsats i yrkesfagene»

Den andre påstanden her var opprinnelig negativt ladet, men vi har valgt å reversere den til en positivt ladet påstand for sikre at skåren på alle variablene gir uttrykk for lik enighet eller uenighet (Johannessen, 2009).

4.5 Analyser

Registrering av kvantitative data vil variere ut fra hvilke metoder som er brukt for datainnsamling, og hvilken teknologi man har til rådighet (Ringdal, 2018). Parallelt ved utarbeidelsen av spørreskjemaet, utformet vi et kodeskjema med variabler og tilhørende tallkoder for å holde god oversikt under behandlingen av innsamlet data (vedlegg 4). Etter spørreundersøkelsen var gjennomført, lastet vi resultatene ned i et Excel-filformat. Dette dokumentet ble bearbeidet med tallkoder og variabler og sjekket for feil, i tillegg til at tomme svar ble fjernet. Programmet vi har valgt å benytte til gjennomføring av analyser, er SPSS versjon 28 (Statistical Package for the Social Sciences). Videre vil vi beskrive hvilke analyser vi foretar i prosjektet vårt, og hvorfor vi har valgt ut disse. Vi velger å benytte oss av univariat, bivariat og multivariat analyse.

4.5.1 Univariat analyse

En univariat analyse kan forklares som deskriptiv statistikk, der en måler hvordan svarene fordeler seg på enkeltvariabler (Ringdal, 2018). Hensikten med slike analyser, er å se på frekvensfordelingen, samt måle sentraltendens og spredning. Denne informasjonen brukes ofte som inngang til videre analyser (Thrane, 2018). Vi gjennomfører derfor univariate analyser på de ulike forholdene i Vg1 som påvirker elevenes videre valg til Vg2, og dette er de teoretiske begrepene autonomi, relevans, mestring, innsats og motivasjon. I tillegg ser vi på frekvensfordelingen for antall gutter og jenter som har svart, og om de tilhører skole 1 eller skole 2.

Sentraltendensen beskriver det mest typiske svaret for hver variabel, og innenfor kvantitativ forskning brukes som regel gjennomsnitt for å undersøke dette. Et annet mål for sentraltendens er median, som finner midtverdien i en rangert tallrekke (Thrane, 2018). Ringdal (2018) sier at gjennomsnittet først og fremst brukes for å beskrive variabler på intervallnivå, men at det ofte brukes på variabler på ordinalnivå dersom en har flere enn 4-5 verdier. Mange av spørsmålene i spørreskjemaet vårt har 6 og 7 verdier. For disse vil det være hensiktsmessig å undersøke både gjennomsnitt og standardavvik.

Standardavvik er et av de mest brukte målene for å se på spredning i svarene, og dette kan beskrive variasjonen rundt gjennomsnittet (Thrane, 2018). Ifølge Johannessen (2009) viser store standardavvik at svarene avviker mye fra gjennomsnittet, mens lave

standardavvik er nært gjennomsnittet. Ringdal (2018) påpeker også at tolkning av standardavvikets verdier er vanskelig, men at man heller kan sammenligne spredningen i samme variabler mellom to grupper. Disse gruppene kan for eksempel være mellom kjønn eller mellom ulike skoler, slik som vi har valgt å trekke frem i vår undersøkelse.

I tillegg vil vi benytte resultater fra disse analysene for å kontrollere for missing i undersøkelsen. Missing vil si at det er spørsmål som er ubesvart i undersøkelsen. Ved å kontrollere for dette kan vi vurdere om vi skal ta ut eller erstatte manglende svar i analysene våre (Johannessen, 2009).

4.5.2 Bivariat analyse

Innenfor kvantitativ forskning holder det som regel ikke å fremstille univariate analyser, og derfor går man gjerne videre for å undersøke sammenhenger mellom ulike variabler. Dette kalles bivariate analyser og kan eksempelvis fremstilles i form av krystabeller, korrelasjonsanalyser eller sammenligning av gjennomsnitt (Johannessen et al., 2011).

I tråd med problemstillingen vår, ønsker vi å undersøke hvordan ulike forhold i opplæringen ved Vg1 helse- og oppvekstfag påvirker elevenes valg til Vg2. På bakgrunn av dette gjennomfører vi bivariate analyser for de teoretiske begrepene autonomi, relevans, mestring, innsats og motivasjon opp mot svarene fra elevenes grad av sikkerhet for videre valg til Vg2. Ved hjelp av korrelasjonsanalysen vil vi finne ut om det er samvariasjon mellom begrepene, og om den er statistisk signifikant. Det vil si at vi undersøker sannsynligheten for at resultatene har oppstått tilfeldig eller ikke, og måles ved hjelp av p-verdi. En p-verdi under ,05 anses å være statistisk signifikant, som betyr at sannsynligheten for tilfeldige resultater er lav (Ringdal, 2018). I tillegg vil vi benytte korrelasjonsanalysen for å undersøke multikollinearitet. Det betyr at uavhengige variabler som er sterkt korrelert, kan handle om at de i stor grad måler det samme. Dersom Pearson r er høyere enn 0,7, vil det være utfordringer med multikollinearitet. Da vil det også bety at det vil være problematisk å utføre regresjonsanalyse (Johannessen, 2009).

I kvantitative undersøkelser er det vanlig å sammenligne grupper for å finne ut som det er forskjeller mellom dem. Dette finner man ut ved hjelp av signifikanttester, også kalt t-test. En slik test vil vise om differansen i gjennomsnitt mellom gruppene er statistisk signifikant eller ikke. Dette måles ved å beregne sannsynligheten for å forkaste en riktig nullhypotese. Det er vanlig å akseptere <,05 sannsynlighet (5%) for å forkaste riktig nullhypotese. Det er ikke mulig å bevise at en hypotese er sann, men man kan påvise at den er gal (Ringdal, 2018). Johannessen (2009) viser også til at jo større differansen i gjennomsnittet mellom to grupper er, jo lavere p-verdier vil man få frem. Dette betyr at vi må se på både gjennomsnittsverdier og signifikansnivået når vi undersøker forskjeller mellom grupper. I våre analyser vil vi gjennomføre t-tester på ulike grupper, både når det gjelder kjønn og skoletilhørighet. Dette gjør vi for å se om det er noen signifikante forskjeller mellom gruppene.

Grunnen til at vi ønsker å se på forskjellen mellom kjønn, er fordi det er jenter som representerer flertallet av elevene ved helse- og oppvekstfag (Statistisk sentralbyrå, 2022a). Derfor ønsker vi å se nærmere på hvordan guttene opplever den yrkesfaglige opplæringen i forhold til hvordan jentene opplever det. Årsaken til at vi ønsker å se på forskjellen mellom ulike skoler, er fordi organisering av opplæringen i stor grad består av lokal fleksibilitet (Nyen & Tønder, 2014). I tillegg kan elevene ha ulik oppfatning av

opplæringen i henhold til elevenes grunnlag for å utdanne seg innenfor helse- og oppvekstfag. Disse faktorene kan utgjøre en forskjell for opplæringens innhold ut fra hvilken skole elevene tilhører. Siden vi gjennomfører undersøkelsen vår blant to forskjellige skoler, i to ulike fylker, er det interessant å se om det er noen forskjeller.

4.5.3 Multivariat analyse

Multivariat analyse benyttes når man skal se nærmere på årsakssammenhenger, siden det sjeldent er tilstrekkelig å benytte kun bivariate analyser for å se på årsaker (Ringdal, 2018). Derfor har vi valgt å inkludere multivariat analyse i vårt prosjekt, for at vi skal kunne se hvilken betydning, og hvor sterk betydning, forhold på Vg1 har for elevenes valg til Vg2. Det betyr at vi skal se på flere uavhengige variabler i sammenheng med en avhengig variabel (Johannessen et al., 2011). I dette prosjektet vil datamaterialet fra de teoretiske begrepene autonomi, relevans, mestring, innsats og motivasjon være uavhengige variabler, sammen med kjønn og skoletilhørighet. Den avhengige variabelen er i hvilken grad elevene er sikre på sitt valg til Vg2.

En analyseteknikk som ofte benyttes i multivariate analyser, er lineær regresjonsanalyse. Ved hjelp av denne analysen, kan vi undersøke hvordan gjennomsnittsverdien i den avhengige variabelen varierer i takt med de uavhengige variablene. Vi har valgt å foreta multippel regresjonsanalyse, som vil si at vi ser på flere uavhengige variabler i sammenheng med den avhengige variabelen (Johannessen et al., 2011). Ifølge Ringdal (2018) bør den avhengige variabelen i en regresjonsanalyse være på intervall eller forholdstallsnivå, men at ordinale variabler kan fungere godt dersom de består av fem eller flere verdier. Vår avhengige variabel består av seks verdier, og vil dermed fungere godt i en regresjonsanalyse. I tillegg bør variablene kodes på en bestemt måte for at det skal bli enkelt å forstå analysen. Skalaer som viser grad av enighet skal ikke endres, men variabler som kjønn og skole kan lages som dummyvariabler. I vårt tilfelle blir «gutter» kode 0 og «jenter» blir kode 1. Variabelen «skole 2» blir kode 0 og «skole 1» blir kode 1. Det vil si at regresjonsanalysen tar variablene med kode 0 som utgangspunkt, og at positive koeffisienter viser en forventet sammenheng. Er koeffisienten negativ, er sammenhengen motsatt av det vi forventer (Johannessen, 2009).

Når vi utfører en lineær multippel regresjonsanalyse, velger vi stegvis regresjon. Det vil si at vi legger inn den avhengige variabelen og alle de uavhengige variablene vi ønsker å inkludere i analysen. Ved å velge stegvis regresjon, er det SPSS som bestemmer hvilken rekkefølge variablene kommer, ut fra den statistiske sammenhengen som kommer frem. Først inkluderes den uavhengige variabelen med høyest Pearson r , altså sterkest korrelasjon, til den avhengige variabelen. Deretter inkluderes den variabelen med nest sterkest korrelasjon, og den neste, og så videre. I tillegg vil programmet ekskludere variabler som ikke er signifikant i analysen. Signifikansnivået viser hvor sikkert det er at det er en sammenheng mellom variablene. Dette måles ved hjelp av p -verdier, der statistisk signifikans er på $<,001$ -, $<,05$ - eller $<,1$ -nivå (Johannessen, 2009).

Et annet viktig tall i en regresjonsanalyse, er beta-verdien, som viser styrken på sammenhengen mellom variablene. Dette tallet måles fra -1 til $+1$, altså om det har en negativ eller positiv effekt. Høye verdier viser sterke sammenhenger mellom variablene. I tillegg vil analysen vise forklart varians (R^2), som handler om hvor mye av endringen i den avhengige variabelen, skyldes de uavhengige. Ved å legge inn flere uavhengige

variabler, vil vi få frem tall for justert R^2 , som er modifisert fra R^2 ved å ta hensyn til antall uavhengige variabler. Justert R^2 vil gi oss en forklaring på hvor mye de uavhengige variablene forklarer variansen i den avhengige variabelen i prosent (Johannessen, 2009). I vårt prosjekt vil vi prøve å forklare hvorfor noen elever er sikre på sitt valg til Vg2 og hvorfor noen er usikre, og om opplevelse av autonomi, relevans, mestring, innsats og motivasjon i opplæringen i Vg1 kan ha betydning for dette, samt hvor stor effekt det eventuelt har.

4.6 Kvalitetssikring

Kvalitetsperspektivet i en kvantitativ undersøkelse handler om å minimere kilder til feil, og her skiller man gjerne mellom representasjonsfeil og feil i måleprosessen. Begge disse feilkildene kan ha stor innvirkning på både statistiske beskrivelser og analyser av data. Det er viktig å vurdere kvaliteten i kvantitative undersøkelser for å være sikker på at resultatene er både gyldig og pålitelig. Det er tre egenskaper som ofte benyttes for å måle kvaliteten på data som samles inn, og disse er validitet, dimensjonalitet og reliabilitet (Ringdal, 2018). Det er disse egenskapene vi benytter for å kvalitetssikre vår undersøkelse.

4.6.1 Validitet

Validitet kan beskrives som undersøkelsens gyldighet, og handler om hvor godt eller hvor relevant datamaterialet representerer det man faktisk vil måle. I tillegg dreier det seg om resultatene er egnet til å bevise årsakssammenhenger og om resultatene kan generaliseres til resten av populasjonen eller ikke (Johannessen et al., 2011).

Siden vi undersøker elevenes «opplevelser», kan det være vanskelig å avgjøre om indikatorene i spørreundersøkelsen er valide. Derfor har vi valgt å benytte ferdig validerte skalaer i vår spørreundersøkelse, noe Johannessen et al. (2011) til og med anbefaler i kvantitative studier. Ifølge Ringdal (2018) er det viktig å gjennomføre empirisk testing av påstandene som skal benyttes som indikatorer for begrepene man måler. Selv om vi har valgt å benytte ferdig validerte skalaer, har vi selv oversatt de fleste påstandene fra engelsk til norsk. Dette kan være en faktor for målefeil, og derfor valgte vi å gjennomføre en pilottest blant noen tidligere medstudenter som nå er yrkesfaglærere ved helse- og oppvekstfag. Den ene læreren lot oss også gjennomføre pilottesten blant noen av sine elever, der vi fikk avslørt dårlig formulerte påstander, om vi hadde glemt noe og om det var noen påstander elevene ikke ønsket å svare på. I tillegg vil en slik forhåndstesting av undersøkelsen kunne sikre oss at respondentene forstår påstandene på samme måte som vi har tenkt. Noe som er med på å redusere risikoen for målefeil (Holand, 2018).

Ringdal (2018) peker på at *enighetssyndromet* og *sosial ønskelighet* kan oppstå som systematiske målefeil i kvantitative spørreundersøkelser. Enighetssyndromet handler om at noen respondenter kan ha en tendens til å besvare alle påstandene i samme retning i stedet for å svare med sine egne meninger. Som en kontrollvariabel for dette, har vi valgt å la en av påstandene i spørreundersøkelsen være negativt ladet. Sosial ønskelighet vil si at respondentene vrir svarene i den retningen som de oppfatter som

sosialt ønskelig. En av våre kontrollerende faktorer for dette, var å påpeke fullstendig anonymitet og frivillighet ved gjennomføring av undersøkelsen.

Andre tiltak vi foretar for å sikre validitet, er å utføre faktoranalyse for å måle begrepenes dimensjonalitet og t-test for å måle differansen og signifikansnivået i gjennomsnitt mellom grupper. T-testen kan hjelpe oss med å trekke slutninger om utvalget fra undersøkelsen vår kan generaliseres til resten av populasjonen eller ikke. Et krav for å vurdere om resultatene er generaliserbare eller ikke, dreier seg om utvalgets størrelse og hvor mange som har svart. For å undersøke dette nærmere vil vi se på svarprosenten på undersøkelsen og gjennomføre en bortfallsanalyse. I tillegg vil vi se på om den ene negative ladede påstanden har klart å luke ut elever som svarer tilfeldig i undersøkelsen (Johannessen et al., 2011). Disse funnene redegjør vi for i kapittel 5.2.

4.6.2 Dimensjonalitet

Dimensjonalitet benyttes for å måle skalaene, og skal måle et avgrenset teoretisk begrep. Dette betyr at alle indikatorene for det teoretiske begrepet må være homogene, noe som innebærer at det må være en korrelasjon mellom dem (Ringdal, 2018). For å sikre kvalitet gjennom dimensjonalitet, vil vi gjennomføre faktoranalyser for samtlige av de teoretiske begrepene. Ifølge Johannessen (2009) kreves det minimum tre indikatorer med minst fire verdier for å gjennomføre en faktoranalyse. Alle de teoretiske begrepene som måles i vår undersøkelse dekker kravet om minst tre indikatorer.

I tillegg vil vi undersøke om indikatorene er egnet for faktoranalyse. For å finne ut dette vil vi benytte Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) og Bartlettts sfæretest. For at faktoranalysen skal være adekvat, må KMO være minst ,60 og Bartlettts test må være signifikant på <,05-nivå. I tillegg må det være statistisk sammenheng mellom variablene for å kunne gjennomføre en faktoranalyse, noe vi finner ved å gjennomføre korrelasjonsanalyse på samtlige begreper. Korrelasjonsanalyse gjennomføres for å sammenfatte resultater, som vil si at vi får frem samvariasjonen mellom de ulike variablene. Et mål for korrelasjon er Pearsons produktmomentkorrelasjon (Pearson r). Pearson r forklarer både hvor sterk samvariasjonen er, og om den er negativ eller positiv. Pearson r varierer mellom -1 og +1, og man tar gjerne utgangspunkt i at mindre enn 0,20 er svak, at 0,30-0,40 er relativt sterk og at over 0,5 er svært sterk korrelasjon (Johannessen, 2009).

4.6.3 Reliabilitet

For å sikre høy validitet, er også høy reliabilitet en vesentlig faktor. Reliabilitet handler om undersøkelsen pålitelighet, og knyttes til dataens nøyaktighet, hvilke data som benyttes, måten dataen samles inn på og hvordan dataen blir bearbeidet (Johannessen et al., 2011).

Vi har valgt å benytte Nettskjema for å samle inn data, noe som bidrar til at vi får samlet alle svarene på et sted, slik at datamaterialet enkelt kan overføres til analyseprogrammet SPSS. Dermed trenger vi ikke å legge inn svarene manuelt, noe som reduserer risikoen for å legge inn feil (Johannessen et al., 2011). Thrane (2018) mener at man kan leve med noen tilfeldige målefeil i kvantitative analyser, og at for høye eller for lave tall ofte vil «nulles ut» i gjennomsnittsverdier. Derfor vurderer vi om

indikatorene fra hvert begrep kan slås sammen til et sammensatt mål, der vi heller benytter en skala for å representere de teoretiske begrepene fremfor flere variabler. Dette utføres i form av faktoranalyse, som er i tråd med dimensjonaliteten i undersøkelsen vår.

Det er også mulig å undersøke reliabiliteten ved hjelp av statistiske målinger. Dette kan gjøres ved å gjennomføre en reliabilitetsanalyse, som går ut på å måle graden av intern sammenheng mellom indikatorene som inngår i en skala. Dette måles ved å benytte Chronbachs alfa, som har en variasjon mellom 0 og 1. For at en skala skal ha tilfredsstillende reliabilitet, skal Chronbachs alfa helst være over 0,7. Reliabiliteten vil bli bedre med flere indikatorer, som i tillegg har sterke sammenhenger (Ringdal, 2018). Vi utfører derfor reliabilitetsanalyse i tråd med vår undersøkelse, hvor resultatene våre blir presentert i kapittel 5.5.

4.7 Etiske betraktninger

Det vi ønsker å undersøke handler om elevers opplevelse av opplæringen ved Vg1 helse- og oppvekstfag, og derfor er det elever som er respondenter i vår undersøkelse. Det er viktig å ta hensyn til identifiserbare opplysninger, og ifølge Ringdal (2018) betyr dette at vi må ta både det etiske aspektet og lovverket i betraktning når vi gjennomfører undersøkelsen vår. Vi forholder oss derfor til Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (2021), som er et faglig, uavhengig og rådgivende organ med hovedoppgave å sørge for forskningsetiske retningslinjer som fremmer god og ansvarlig forskning. Som forskere forpliktes vi til å sikre respondentenes personvern, og vi som studenter må følge forskningsetiske normer (Personvernopplysningsloven, 2018; Forskningsetikkloven, 2017).

Ifølge Ringdal (2018) har man meldeplikt ved lagring av personopplysninger, og undersøkelsen vår er både meldt inn og godkjent av Norsk senter for forskningsdata [NSD] med en bekreftelse på at prosjektet vårt er i tråd med gjeldende lovverk og forskningsetiske normer (NSD, u.å.) (vedlegg 5). Ved gjennomføring av undersøkelsen benytter vi oss av den digitale plattformen Nettskjema, noe som setter høye krav til informasjonssikkerhet. I tillegg er undersøkelsen anonym, som betyr at respondentene i undersøkelsen vår er sikret både personvern og trygg lagring av datamaterialet som kommer frem i forbindelse med spørreskjemaet (Ringdal, 2018).

Hensikten med informasjonsskrivet vi utformet til rektor (vedlegg 1), var for å informere om undersøkelsen og for å få godkjenning til å gjennomføre. Informasjonsskrivet til elevene (vedlegg 2) trekker frem at undersøkelsen er frivillig, anonym, at man kan trekke seg når som helst og at den krever samtykke. Dette er med på å sikre prosjektets kvalitet, men også elevenes trygghet. Elevene vi ønsker å hente informasjon fra er over 16 år, og blir dermed ansett å ha kompetanse i å gi samtykke selv (Ringdal, 2018).

Av bakgrunnsinformasjon er det kjønn og alder som kan identifisere respondentene i undersøkelsen vår. For å redusere muligheten for å gjenkjenne elever, har vi slått sammen variabler for alder til parvise aldersgrupper. Det er også et kjønn som er i mindretall i klassene hvor vi har gjennomført undersøkelsen. Det kan gi en etisk utfordring ved å opprettholde anonymiteten til disse elevene, og gjør det ekstra viktig for oss å understreke at undersøkelsen er anonym og frivillig. En av oss er til stede under

hele undersøkelsen for å informere om dette i oppstarten av undersøkelsen, og for å være tilgjengelig for eventuelle spørsmål underveis.

5.0 Resultater

I dette kapittelet vil vi presentere og forklare resultatene fra analysene vi har foretatt. Innledningsvis fremstiller vi funn fra analysene vi har gjennomført i forbindelse med kvalitetssikring av undersøkelsen. Deretter vil vi presentere deskriptiv statistikk for utvalget vårt, som er elever ved Vg1 helse- og oppvekstfag. Her ser vi nærmere på elevenes sikkerhet for valg til Vg2, og for begrepene autonomi, relevans, mestring, innsats og motivasjon. Videre presenteres funn fra korrelasjonsanalyser for begrepene, og deretter funn fra T-tester, der vi ser nærmere på betydningen av kjønn og skoletilhørighet. Vi vil også presentere resultater fra regresjonsanalysen, der vi ser nærmere på årsakssammenhengen mellom forhold i opplæringen på Vg1 opp mot elevenes valg til Vg2.

Analysene har ført til en stor mengde med funn, og vi har derfor prioritert å presentere alle deskriptive analyser fra samtlige begrep som knyttes til forhold i opplæringen ved Vg1. Presentasjon fra bivariate og multivariate analyser benyttes for å se nærmere på sammenhenger mellom det vi undersøker, og hvilken betydning dette kan ha. Her knyttes analysene kun til det som har direkte betydning for problemstillingen vår, som er: «Hvilken betydning har elevenes opplevelse av mestring, relevans, motivasjon, autonomi og innsats i Vg1 helse- og oppvekstfag for deres yrkesvalg til Vg2?»

5.1 Undersøkelsens kvalitet

I denne delen vil analysene vi har gjennomført for å sikre oppgavens kvalitet presenteres. En slik kvalitetssikring fører til at vi blir sikre på at undersøkelsen er både gyldig og pålitelig, og at vi kan redusere mulige feilkilder. Det er egenskapene dimensjonalitet, reliabilitet og validitet som har vært i fokus under kvalitetssikring av undersøkelsen vår. Gjennom dimensjonalitet vil vi få frem om indikatorene for hver skala korrelerer, og om de måler de sammensatte begrepene. Her har vi valgt å gjennomføre faktoranalyse av samtlige begrep fra undersøkelsen vår. Ved hjelp av reliabilitetsanalyse, kan vi måle graden av intern sammenheng mellom indikatorene som inngår i hver skala, og dermed se hvor pålitelig datamaterialet vårt er (Ringdal, 2018).

5.1.1 Faktoranalyse

Som nevnt i kapittel 4.6, har vi benyttet KMO og Bartletts test for å undersøke om indikatorene er egnet for gjennomføring av faktoranalyse. I tabell 5.1 viser resultatet fra våre analyser at autonomi har KMO på ,919 og Bartletts test er signifikant på <,001-nivå. Relevans har KMO på ,917 og Bartletts test er signifikant på <,001-nivå og mestring har KMO på ,831 og er signifikant på <,001-nivå. Motivasjon har KMO på ,770 og er signifikant på <,001-nivå og innsats har KMO på ,701 og er signifikant på <,001-nivå. Som tidligere forklart, må KMO være minst ,60 og Bartletts test må være signifikant på <,05-nivå. Disse testene bekrefter at alle indikatorene våre er godt egnet til faktoranalyse (Johannessen, 2009).

Autonomi	
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.	,919
Bartlett's Test of Sphericity Sig.	<,001
Relevans	
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.	,917
Bartlett's Test of Sphericity Sig.	<,001
Mestring	
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.	,831
Bartlett's Test of Sphericity Sig.	<,001
Motivasjon	
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.	,779
Bartlett's Test of Sphericity Sig.	<,001
Innsats	
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.	,701
Bartlett's Test of Sphericity Sig.	<,001

Tabell 5. Feil! Bruk fanen Hjem til å bruke 0 på teksten du vil skal vises her. **1: Verdier for KMO og Bartletts test fra faktoranalyse**

For å undersøke om det er statistisk sammenheng mellom indikatorene, har vi gjennomført korrelasjonsanalyser på samtlige begrep. Dette er også en av forutsetningene for å kunne gjennomføre faktoranalyse (Johannessen, 2009).

I tabell 5.2 presenterer vi variasjonen i korrelasjonene for indikatorene tilknyttet de teoretiske begrepene ved å se på øvre og nedre verdier for samtlige begrep. Se vedlegg 6 for en samlet oversikt for alle verdiene i korrelasjonsmatrisen.

	Pearson r
Relevans	,522 – ,837
Autonomi	,360 – ,791
Mestring	,666 – ,843
Innsats	,598 – ,786
Motivasjon	,781 – ,794

Tabell 5.2: Korrelasjon for indikatorene i de ulike begrepene

Korrelasjonsmatrisen fra faktoranalysen viser at alle indikatorer for hvert teoretiske begrep har en sterk korrelasjon. Pearson r for autonomi varierer fra ,360 til ,791, der de aller fleste ligger over 0,4. Dette viser at det er en relativ sterk til svært sterk korrelasjon mellom indikatorene. Pearson r for relevans varierer fra ,522 til ,837, noe som viser en svært sterk korrelasjon mellom indikatorene. Pearson r for mestring har en variasjon mellom ,666 og ,843, som også viser en svært sterk korrelasjon mellom indikatorene. Pearson r for innsats varierer fra ,598 til ,786, og viser en svært sterk korrelasjon mellom indikatorene. Pearson r for motivasjon varierer mellom ,781 og ,794, og viser også en svært sterk korrelasjon mellom indikatorene. Det reverserte spørsmålet er inkludert i mønstermatrisen, der Pearson r varierer fra -,295 til -,251. Dette viser at korrelasjonen mellom indikatorene både er negativ og svak, men årsaken til dette er fordi denne indikatoren er en negativt ladet påstand (Johannessen et al., 2011). Samlet sett kan vi se at det er sammenheng mellom indikatorene og at de kan benyttes som et sammensatt mål.

5.1.2 Reliabilitetsanalyse

Vi har gjennomført reliabilitetsanalyser der vi har benyttet Chronbachs alfa for å måle grad av intern sammenheng for indikatorene i de ulike begrepene vi benytter i undersøkelsen vår. Samtlige av begrepene viser en svært høy Chronbachs alfa, der autonomi, relevans, mestring og motivasjon er over 0,9, og innsats er over 0,8 (tabell 5.3). Dette sikrer undersøkelsens pålitelighet ved å understreke at sjansen for målefeil er svært liten (Ringdal, 2018). Derfor har vi valgt å benytte sammenslåtte mål gjennomgående i analysene våre.

Sammenslåtte mål	Cronbachs alfa
Autonomi	,944
Relevans	,936
Mestring	,922
Innsats	,867
Motivasjon	,918

Tabell 5.3: Verdier på Cronbachs alfa fra reliabilitetsanalyse

5.2 Deskriptiv statistikk

Her presenteres beskrivelser av frekvensfordelinger for utvalget vårt, samt sentraltendens og spredning knyttet til begrepene autonomi, relevans, mestring, innsats og motivasjon. Vi ser også på statistikk tilknyttet variabelen som måler elevenes grad av sikkerhet for hva de skal søke til Vg2.

5.2.1 Elevenes bakgrunn

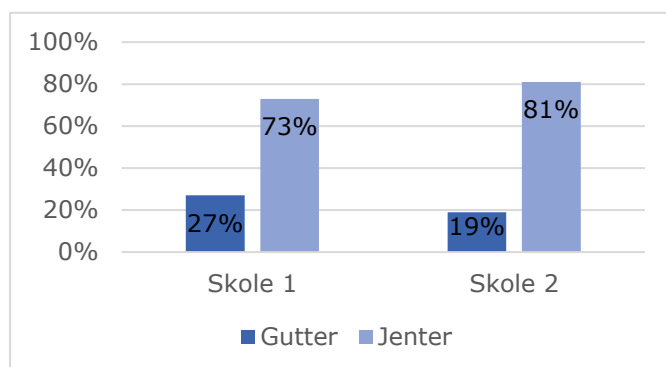
I tabell 5.4 presenteres antall elever som har svart ut fra antall respondenter vi faktisk kunne fått i undersøkelsen. Av totalt 173 elever som tilhører Vg1 helse- og oppvekstfag ved begge skolene, har 118 elever svart på undersøkelsen. En av respondentene har kun svart på spørsmål om bakgrunn og har derfor blitt tatt ut fra videre analyser. Dermed har vi 117 respondenter av 173 mulige, noe som tilsvarer en total svarprosent på 67,7. Av de som har svart, var 70 respondenter fra skole 1 og 47 respondenter fra skole 2. Det vil si at skole 1 har en svarprosent på 64,8 og skole 2 har en svarprosent på 72,3. Ved å kategorisere skolene på denne måten, vil det bli lettere for oss å benytte datamaterialet for å sammenligne de ulike skolene.

Skoletilhørighet	Bruttoutvalg	Nettutvalg
Skole 1	108	70
Skole 2	65	47
Totalt:	173	117

Tabell 5.4: Fordeling etter skoletilhørighet i bruttoutvalg og nettutvalg

Tabell 5.4 over kan benyttes som en bortfallsanalyse, der det tydelig kommer frem at det er en del bortfall av antall respondenter i undersøkelsen vår. Dette antar vi først og fremst handler om at undersøkelsen ble gjennomført i en periode med svært høyt fravær relatert til covid-19-pandemien. I tillegg kan det hende at noen av elevene som var til stede under gjennomføringen ikke ønsket å svare, da det var frivillig å svare på undersøkelsen. Til tross for dette har vi en relativt god svarprosent fra begge skolene, for ifølge Johannessen et al. (2011) sier man ofte at mer enn 50 prosent er en god svarrespons på spørreundersøkelser.

Som man kan se i figur 5.1 er 27% av de som har svart fra skole 1 gutter, mens 73% av de som har svart er jenter. Fra skole 2, er 19% av de som har svart gutter og 81% jenter. Når vi ser på datamaterialet delt opp i kjønnskategoriene gutter og jenter i videre analyser, har vi valgt å se på kun kjønn, og ikke gruppert etter skoletilhørighet i tillegg. Dette har vi valgt for å sikre så høy svarprosent som mulig blant kjønnene når vi benytter datamaterialet for kjønn i analysene, særlig med tanke på at det er jenter som i størst grad representerer elevtallet ved helse- og oppvekstfag.



Figur 5.1: Fordeling av kjønn etter skoletilhørighet

En annen viktig faktor fra undersøkelsen vår, er om elevene hadde satt Vg1 helse- og oppvekstfag som sitt første-, andre- eller tredjevalg, eller begynt på annet grunnlag. I tabell 5.5 kan vi se resultatet på dette, der det kommer frem at de fleste elevene har kommet inn på sitt førstevalg. De elevene som har krysset av på «annet», fikk også muligheten til å legge inn fritekst. Her har elevene svart:

«jeg hadde det ikke på noen valg, søkte etter skolene starta»

«jeg søkte opprinnelig ikke helse og oppvekst når jeg skulle søke skoleplass»

«jeg fant ut jeg ville gå helse etter sommeren»

Disse kommentarene kan tyde på at elevene ikke har vært helt sikker på sitt utdanningsvalg i forbindelse med søknadsfristen, eller at de har gjort et omvalg etter skolestart.

	Skole 1	Skole 2
Var Vg1 helse- og oppvekstfag ditt første-, andre- eller tredjevalg?	1.valg	91,4%
	2.valg	0%
	3.valg	5,7%
	Annet	2,9%
		87,2%
		6,4%
		4,3%
		2,1%

Tabell 5.5: Oversikt for elevenes inntak basert på rangert valg

Et annet spørsmål elevene fikk, var hvorfor de valgte å søke Vg1 helse- og oppvekstfag. Her fikk elevene alternativer for avkryssing, men også mulighet for å skrive inn fritekst. I tabell 5.6 kan vi se at de aller fleste elevene søkte på grunn av egen interesse for faget. Noen søkte fordi foreldre/foresatte, lærere/rådgivere eller venner har rådet dem til å søke, og noen søkte på grunn av skolens beliggenhet.

Jeg søkte ...	Prosent
... på grunn av egen interesse for faget	82,2%
... fordi mine foreldre/foresatte rådet meg til det	14,4%
... fordi vennene mine rådet meg til det	7,6%
... fordi lærere/rådgivere på ungdomsskolen min rådet meg til det	12,7%
... på grunn av skolens beliggenhet	12,7%

Tabell 5.6: Oversikt over hvorfor elevene valgte å søke Vg1 helse- og oppvekstfag

Av elevene som valgte å skrive inn fritekst, ser vi at flere har valgt å søke helse- og oppvekstfag fordi de er skolelei eller fordi de ikke ønsker å ta treårig studiespesialisering. Disse elevene har svart:

«fordi jeg ikke ville gå studie 3 år»

«virket «enklest» da jeg er skolelei»

«villa egentlig ikke ta helse med det var det jeg kom inn på»

«fordi jeg absolutt ikke ville gå studie og ville ha et fagbrev. Pluss jeg skal ta påbygg»

«Jeg tok helse- og oppvekst fag fordi jeg ikke orket vanlig studiespess»

«skal ta påbygg etter 2. året så skal ikke være lærling eller bli noe innenfor helse sektoren i det hele tatt. Det var bare for å gjøre noe annet enn ungdomsskolen på nytt»

«jeg var skolelei og orket ikke studiespess»

Vi ser også at mange elever har understreket valget sitt om å søke helse- og oppvekstfag var på grunn av egen interesse for faget. Disse elevene har svart:

«hele familien min jobber innenfor helse, så har mest erfaring med helse så tenkte det var det beste valget for meg»

«fordi jeg liker å hjelpe folk»

«jeg viste at jeg ville jobbe med mennesker, derfor følte jeg at dette var det riktige valget. Derfor tar jeg helse og oppvekst, men vil bli sykepleier»

«drømmen når jeg var barn»

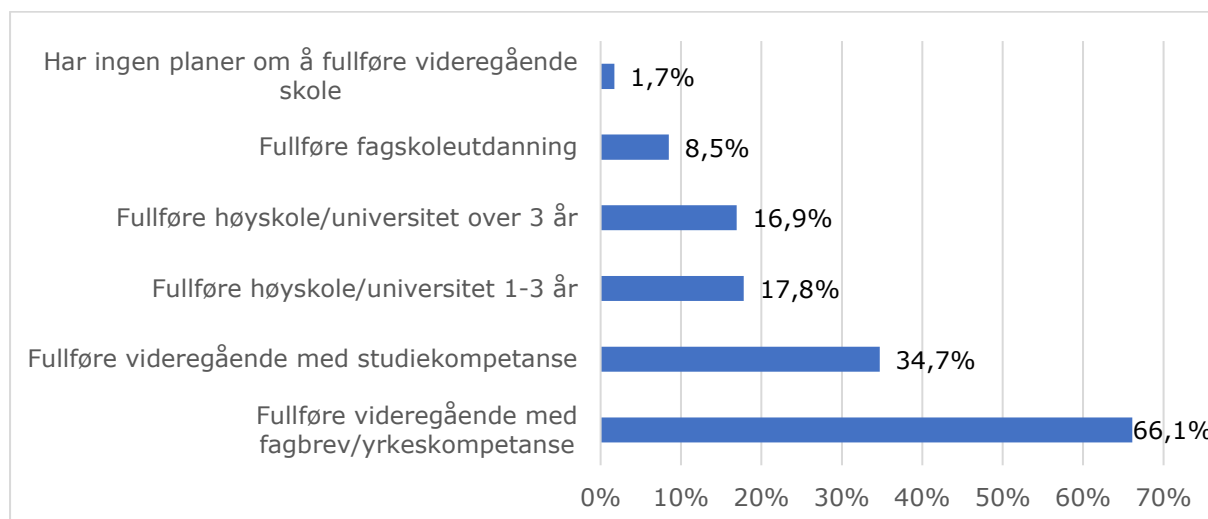
«for å lære generelt om ting man trenger videre i både livet og i utdanning»

Et annet spørsmål elevene måtte ta stilling til i spørreundersøkelsen, var hva de kunne tenkt seg å søke videre til Vg2, gjennom spørsmålet: «Hvis du skulle sendt inn søknad til Vg2 i morgen, hva ville du søkt på?». Som svaralternativ lå alle mulige Vg2-løp etter fullført Vg1 helse- og oppvekstfag, og alternativet «annet». I tabell 5.7 kan vi tydelig se at helsearbeiderfaget og barne- og ungdomsarbeiderfaget er de to yrkesvalgene som flest elever ønsker å søke. Deretter kommer helseservicefag og ambulansesfag likt ut i forhold til elevenes ønsker. Hudpleier, aktivitør og fotterapi- og ortopediteknikk har få interesserte elever, og det er en del elever som også svarer «annet». I fritekstboksen for alternativet «annet», kommer det frem at fem elever har svart «vet ikke», to elever har «ingen planer» og en elev svarer at planen er å «bytte linje fordi helse ikke var det jeg fikk vite det var i det hele tatt».

Mulige valg for Vg2	Prosent
Helsearbeiderfaget	33,3%
Barne- og ungdomsarbeiderfaget	19,8%
Hudpleier	5,4%
Helseservicefag	15,3%
Fotterapi- og ortopediteknikk	0,9%
Ambulansesfag	15,3%
Aktivitør	0,9%
Annet	9%

Tabell 5.7: Elevenes ønsker til Vg2

Vi undersøkte også hvilke videre utdanningsplaner elevene hadde, der de hadde muligheten til å krysse av for flere alternativ dersom de hadde noen langsiktige mål. Som vi kan se i figur 5.2, har 66,1% av elevene planer om å fullføre videregående med fagbrev/yrkeskompetanse, som også representerer et flertall av de som har svart. 34,7% av elevene har planer om å fullføre videregående med studiekompetanse, som også tilsvarer den sammenslåtte svarprosenten for fullføring av høyskole/universitet 1-3 år og over 3 år. 8,5% av elevene har planer om å fullføre fagskoleutdanning, mens 1,7% av elevene har ingen planer om å fullføre videregående skole.



Figur 5.2: Oversikt over elevenes videre utdanningsplaner

5.2.2 Sentraltendens og spredning

Her presenteres deskriptiv statistikk for elevenes valg til Vg2, og for alle indikatorene fra begrepene mestring, relevans, motivasjon, autonomi og innsats. Hensikten her er å se hvordan svarene fordeler seg på enkeltvariabler og for å se hva elevenes gjennomsnittlige svar er for de ulike påstandene, som skal benyttes videre i diskusjonen i oppgaven (Ringdal, 2018).

I tabell 5.8 vises det at gjennomsnittsverdien for den avhengige variabelen «valg til Vg2» er 2,7 og standardavviket er 1,528. Denne skalaen har svaralternativer med verdier fra 1-6, der 1= i stor grad, 5= i liten grad og 6= ikke aktuelt. Som vi kan se ut fra verdiene for minst og maks, er det elever som har svart i begge endene av skalaen.

Valg til Vg2					
	N	Min.	Maks.	Gj.snitt	Std.avvik
I hvilken grad er du sikker på hva du skal søke til Vg2?	115	1	6	2,7	1,528

Tabell 5.8: Deskriptiv statistikk for variabelen valg til Vg2

I tabell 5.9 presenterer vi gjennomsnitt og standardavvik for alle indikatorene for mestring. Gjennomsnittsverdiene for mestring varierer mellom 2,3 og 2,5 og standardavviket varierer mellom 1,164 og 1,219. Denne skalaen har svarverdier fra 1-7, der 1= helt enig og 7= helt uenig. Som vi kan se ut fra verdiene for minst og maks, er det elever som har svart i begge endene av skalaen, og den tredje påstanden er det ingen elever som er «helt uenig» i.

Mestring					
	N	Min.	Maks.	Gj.snitt	Std.avvik
Jeg føler at jeg har evnene som skal til for å lære fagstoffet i yrkesfagene	116	1	7	2,3	1,211
Jeg klarer å lære det som kreves i yrkesfagene	117	1	7	2,4	1,201
Jeg er i stand til å oppnå mine læringsmål i yrkesfagene	117	1	6	2,4	1,164
Jeg føler at jeg mestrer utfordringene jeg møter i yrkesfagene	116	1	7	2,5	1,219

Tabell 5.9: deskriptiv statistikk for indikatorene for mestring

I tabell 5.10 kan vi se at gjennomsnittsverdiene for relevans har en variasjon mellom 2,1 og 2,6 og at standardavviket varierer mellom 1,137 og 1,454. Denne skalaen har også svaralternativer fra 1-7. Som vi kan se ut fra verdiene for minst og maks, er det elever som har svart i begge endene av skalaen, og at det er flere påstander der ingen elever er «helt uenig».

Relevans					
	N	Min.	Maks.	Gj.snitt	Std.avvik
Jeg synes opplæringen i yrkesfag kan være verdifull for meg	116	1	7	2,1	1,295
Jeg synes opplæringen i yrkesfag er nyttig for mitt fremtidige valg av yrke	117	1	7	2,3	1,454
Jeg synes opplæringen i yrkesfagene gjør meg tryggere på å velge et fremtidig yrke	115	1	7	2,4	1,452
Jeg synes at opplæringen i yrkesfagene er viktig	117	1	6	2,1	1,245

Opplæringen i yrkesfagene gir meg et godt grunnlag for det jeg skal lære i mitt fremtidige yrkesvalg	116	1	6	2,3	1,298
Jeg har inntrykk av at lærerne i yrkesfagene har god innsikt i hva vi kommer til å møte i fremtidige yrkesvalg	116	1	6	2,4	1,137
Måten vi arbeider på i yrkesfagene, oppleves som relevant for det jeg skal lære i mitt fremtidige yrkesvalg	115	1	6	2,6	1,346
Det er en tydelig sammenheng mellom det jeg lærer i yrkesfagene og det jeg skal lære i mitt fremtidige yrkesvalg	116	1	6	2,5	1,282

Tabell 5.10: Deskriptiv statistikk for indikatorene for relevans

I tabell 5.11 viser variablene for motivasjon at det er en variasjon mellom 2,7 og 2,9. Den tredje indikatoren for motivasjon viser gjennomsnittsverdien 4. Dette er en reversert påstand, og er derfor utelukket videre i undersøkelsen vår. Standardavviket måles fra 1,434 til 1,456 når vi ser bort fra den reverserte påstanden. Svaralternativene for denne skalaen går også fra 1-7. Som vi kan se ut fra verdiene for minst og maks, er det elever som har svart i begge endene av skalaen for alle påstandene.

Motivasjon					
	N	Min.	Maks.	Gj.snitt	Std.avvik
Jeg liker opplæringen i yrkesfagene veldig godt	117	1	7	2,7	1,445
Jeg synes det er morsomt med opplæring i yrkesfagene	117	1	7	2,9	1,434
Opplæringen i yrkesfagene fanger ikke min oppmerksomhet	117	1	7	4,0	1,898
Jeg synes opplæringen i yrkesfagene er veldig interessant	117	1	7	2,7	1,456

Tabell 5.11: Deskriptiv statistikk for indikatorene for motivasjon

I tabell 5.12 viser gjennomsnittsverdien for autonomi en variasjon mellom 2,2 og 2,9, og er den med høyest variasjon i svarene. Verdiene for standardavvik viser at variablene for autonomi har størst spredning, der målene varierer fra 1,168 til 1,563. Svaralternativene for denne skalaen går fra 1-7, og som vi kan se ut fra verdiene for minst og maks, er det elever som har svart i begge endene av skalaen for 11 av 13 av påstandene.

Autonomi					
	N	Min.	Maks.	Gj.snitt	Std.avvik
Jeg føler at lærerne mine gir meg valg og muligheter til å jobbe med egne yrkesinteresser i yrkesfagene	117	1	7	2,8	1,563
Jeg føler at lærerne mine viser tillit til mine evner til å gjøre gode yrkesvalg	116	1	7	2,3	1,213
Jeg føler at lærerne støtter mine yrkesinteresser og yrkesvalg	117	1	7	2,2	1,351
Lærerne mine sørger for at jeg forstår målene med opplæringen i yrkesfagene og hva jeg trenger å lære	117	1	7	2,4	1,319
Lærerne mine oppmuntrer meg til å delta aktivt i den yrkesfaglige opplæringen	116	1	7	2,3	1,168
Jeg har tillit til yrkesfaglærerne mine	115	1	7	2,4	1,339
Lærerne i yrkesfagene svarer konkret og utfyllende på mine spørsmål	115	1	6	2,6	1,237
Lærerne i yrkesfagene lytter til hvordan jeg vil jobbe med fagene	115	1	7	2,6	1,424
Lærerne i yrkesfagene prøver å forstå mine ønsker og yrkesinteresser før de foreslår nye måter å gjøre ting på	116	1	7	2,7	1,397
Jeg føler at jeg har stor mulighet for medbestemmelse og påvirkning i yrkesfagene	116	1	7	2,9	1,401
Jeg føler meg fri til å uttrykke mine ideer og meninger i yrkesfagene	117	1	6	2,5	1,193
Mine følelser blir tatt på alvor i yrkesfagene	115	1	7	2,7	1,454
Jeg føler at jeg stort sett kan være meg selv i yrkesfagene	116	1	7	2,3	1,332

Tabell 5.12: Deskriptiv statistikk for indikatorene for autonomi

I tabell 5.13 viser variablene for innsats at gjennomsnittet varierer mellom 2 og 2,6, og standardavviket varierer mellom 1,225 og 1,399. Svaralternativene for denne skalaen går også fra 1-7, og som vi kan se ut fra verdiene for minst og maks, er det elever som har svart i begge endene av skalaen for de to første påstandene. Det er ingen elever som er «helt uenig» i den siste påstanden.

Innsats					
	N	Min.	Maks.	Gj.snitt	Std.avvik
Jeg bruker mye tid på å jobbe med yrkesfagene	117	1	7	2,6	1,399
Jeg jobber veldig hardt for å gjøre det bra i yrkesfagene	117	1	7	2,5	1,430
Det er viktig for meg å gjøre en god innsats i yrkesfagene	117	1	6	2,0	1,225

Tabell 5.13: Deskriptiv statistikk for indikatorene for innsats

Gjennom disse deskriptive fremstillingene, vises det at det er mellom 115 og 117 elever som svarer på alle spørsmålene, som vil si at det er få missing per variabel. Dette anses som normalvariasjon, og viser til en høy svarprosent av de som har svart på undersøkelsen (Johannessen et al., 2011). Siden det kan være noe variasjon i hvilke elever som har svart på de ulike spørsmålene, har vi valgt å erstatte missing i analysene våre. Her benytter vi oss av muligheten om å erstatte missing med gjennomsnittsverdien for skalaen vi benytter i analysene. Dette gjør vi for å beholde høyest mulig svarprosent i våre videre analyser (Johannessen, 2009).

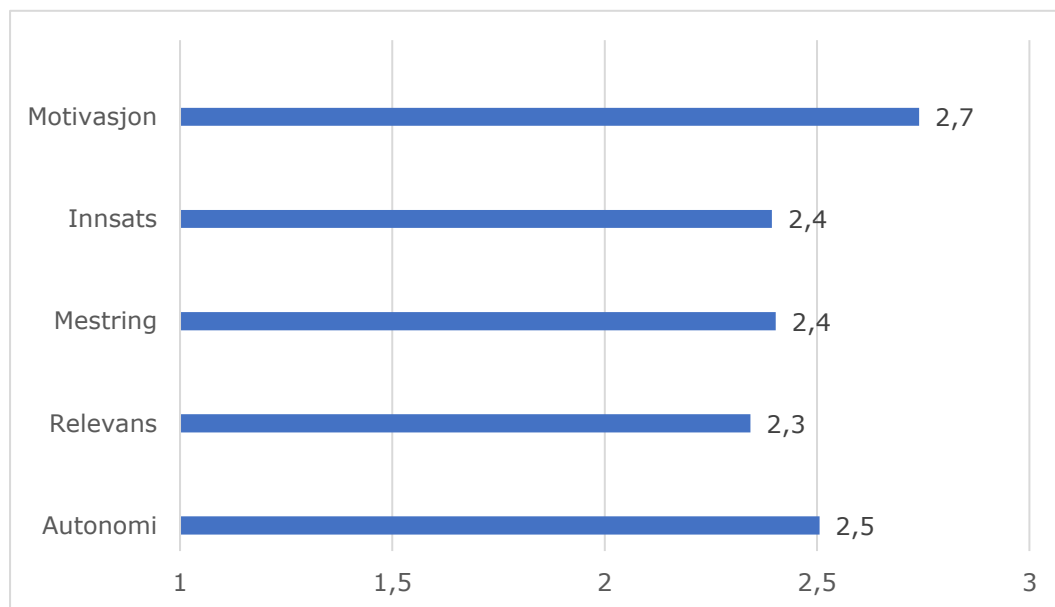
5.3 Opplevelsen av opplæringen ved Vg1 helse- og oppvekstfag

Som et forarbeid til videre analyser, er det hensiktsmessig å se nærmere på korrelasjoner mellom den avhengige variabelen og de uavhengige variablene. Først har vi valgt å se på gjennomsnittsverdiene for skalaene, som er de sammensatte målene for mestring, relevans, motivasjon, autonomi og innsats. Det er disse tallene som benyttes i videre analyser, og ved hjelp av faktoranalysen vi foretok i kapittel 5.1, har vi fått bekreftet at gjennomsnittsverdiene fra skalaene er godt egnet til å benyttes i videre analyser.

Verdiene til indikatorene i spørreskjemaet vårt måles i verdier fra 1-7:

- 1= helt enig
- 2= enig
- 3= litt enig
- 4= verken enig eller uenig
- 5= litt uenig
- 6= uenig
- 7= helt uenig

Som vi kan se i figur 5.3, er alle elevene mellom «enig» og «litt enig» på opplevelse av autonomi, relevans, mestring og innsats. Elevenes opplevelse av motivasjon er mellom «enig» og «litt enig», men er nærmest «litt enig». Dette betyr at elevene i stor grad er enig i at de opplever autonomi, relevans og mestring, og at de er motiverte og viser innsats i skolehverdagen. Samtidig skiller motivasjon seg litt ut, med en noe lavere enighet en de andre skalaene.



Figur 5.3: Gjennomsnittsverdier for skalaene

5.3.1 Korrelasjonsanalyse

For å undersøke om det er samvariasjon mellom autonomi, relevans, mestring, innsats og motivasjon, og elevenes valg til Vg2, gjennomførte vi en korrelasjonsanalyse. Denne analysen viser om det er en korrelasjon mellom skalaene og elevenes valg til Vg2, noe vi gjør ved å måle om korrelasjonen er statistisk signifikant. Signifikansnivået måles i p-verdi, der verdier $< 0,05$ viser at det er en statistisk signifikans i korrelasjonsanalysen (Ringdal, 2018). For å se hvor sterk korrelasjonen er, benytter vi Pearson r, der mindre enn 0,20 er svak, 0,30-0,40 er relativ sterk og over 0,5 er en svært sterk korrelasjon (Johannessen, 2009).

Som vi kan se i tabell 5.14 under, er alle skalaene og elevenes valg til Vg2 signifikant på $< 0,01$ -nivå. Dette betyr at sannsynligheten for tilfeldige resultater i undersøkelsen vår anses å være lav (Ringdal, 2018). Videre kan vi se at det er en svak korrelasjon mellom autonomi og elevenes grad av sikkerhet for hva de skal søke til Vg2, mens innsats, motivasjon, mestring og relevans har en relativ sterk korrelasjon. Det som også kommer frem er at det er en svært sterk korrelasjon mellom begrepene innsats, motivasjon, mestring, relevans og autonomi. Siden ingen av disse korrelerer høyere enn Pearsons r 0,7, kan vi utelukke multikollinearitet, og variablene kan ut fra korrelasjonsanalysen anses å være egnet for regresjonsanalyse (Johannessen, 2009).

	Valg Vg2	Autonomi	Relevans	Mestring	Motivasjon	Innsats
Valg Vg2	1	,265**	,398**	,429**	,381**	,347**
Autonomi		1	,633**	,577**	,493**	,506**
Relevans			1	,684**	,620**	,515**
Mestring				1	,589**	,528**
Motivasjon					1	,563**
Innsats						1

** . Korrelasjon er signifikant på 0.01-nivå (2-halet).

Tabell 5.14: Korrelasjonsmatrise mellom ulike skalaer og valg til Vg2

5.4 T-test

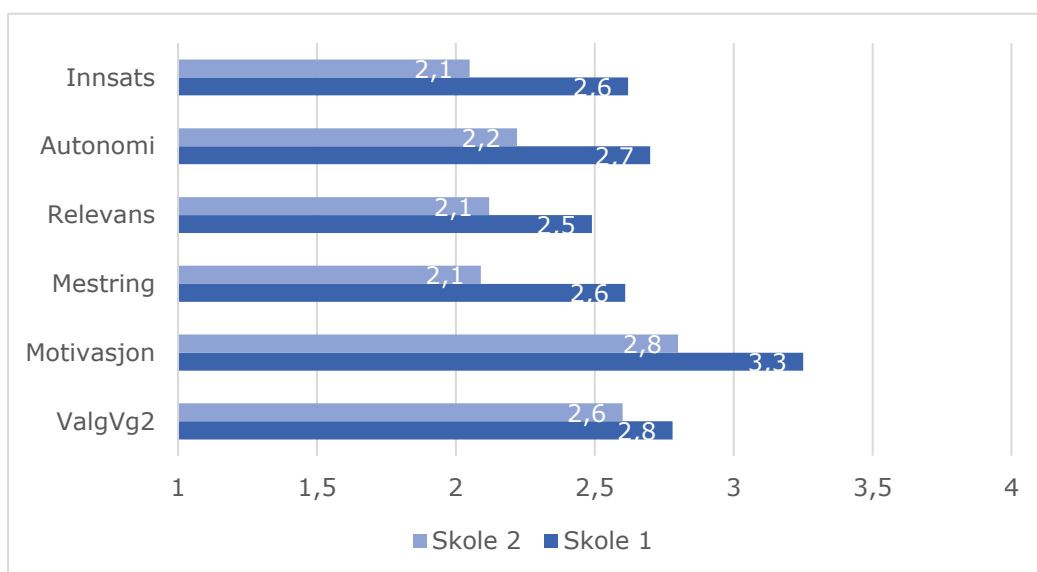
Som et videre arbeid med analysene, synes vi det var interessant å sammenligne resultater mellom ulike grupper. Her har vi valgt å fokusere på kjønn og skoletilhørighet, som vi si at vi undersøker om det er noen forskjeller mellom opplevelsen til guttene og jentene, og om det er forskjeller mellom opplevelsen til elevene som tilhører skole 1 og skole 2. Som nevnt tidligere, er kjønn valgt som et sammenligningsgrunnlag fordi jenter representerer flertallet av elevmassen ved helse- og oppvekstfag (Statistisk sentralbyrå, 2022a). Derfor er det interessant å se på guttenes opplevelse av opplæring i forhold til jentenes opplevelse. Ved å sammenligne skolene, kan vi se om faktorer som inntaksgrunnlag og organisering med lokal fleksibilitet kan utgjøre en forskjell for elevenes opplevelse av opplæringen, i henhold til hvilken skole de tilhører (Nyen & Tønder, 2014).

5.4.1 Forhold i Vg1 og skoletilhørighet

Når vi ser nærmere på hvordan elevenes opplevelse av innsats, autonomi, relevans, mestring og motivasjon er, samt deres grad av sikkerhet for videre valg til Vg2, var det interessant å se om det var noen forskjeller mellom de to skolene vi har gjennomført undersøkelsen ved. Det som tydelig kommer frem i analysen, er at det er statistisk signifikante forskjeller mellom de ulike skolene når det gjelder elevenes opplevelse av autonomi, relevans, mestring, innsats og motivasjon. Her benytter vi signifikansnivået fra tabell 5.15 og gjennomsnittsverdiene fra figur 5.4 for å fremstille resultatene fra t-testen. Signifikansnivå måles ved hjelp av p-verdi, der $<,05$ anses å være statistisk signifikant, hvor også $<,1$ kan godtas innenfor signifikansmåling.

Sig. 2-tailed	
Autonomi	,009
Relevans	,078
Mestring	,010
Innsats	,007
Motivasjon	,015
Valg til Vg2	,544

Tabell 5.15: P-verdier fra t-test mellom begreper og skoletilhørighet



Figur 5.4: Gjennomsnittsverdier for skalaene og valg til Vg2 ved de ulike skolene

Som man kan se i tabell 5.15 og figur 5.4, har autonomi og skole en p-verdi på 0,009, noe som peker på at det er høy sannsynlighet for at elevene fra skole 2 opplever mer autonomi enn elevene fra skole 1. Mestring og skole har en p-verdi på 0,010, som også antyder at elevene ved skole 2 sannsynligvis opplever mer mestring enn elevene ved skole 1. Innsats og skole har en p-verdi på 0,007, og viser til at elevene ved skole 2 mener de har høyere innsats enn elevene ved skole 1. Motivasjon og skole har en p-verdi på 0,015, som viser til at det er høy sannsynlighet for at elevene ved skole 2 opplever mer motivasjon enn elevene ved skole 1. Ut fra dette kan vi se at autonomi, mestring, innsats og motivasjon er signifikant på <math><0,05</math>-nivå. Relevans og skole har en p-verdi på 0,078, og kan anses å være signifikant ved å benytte <math><0,1</math>-nivå. Elevenes valg til Vg2 i forhold til skole er ikke signifikant, det vil si at skoletilhørighet ikke trenger å være av betydning når det gjelder sikkerhet for hvilket valg elevene skal ta når de skal søke seg videre til Vg2.

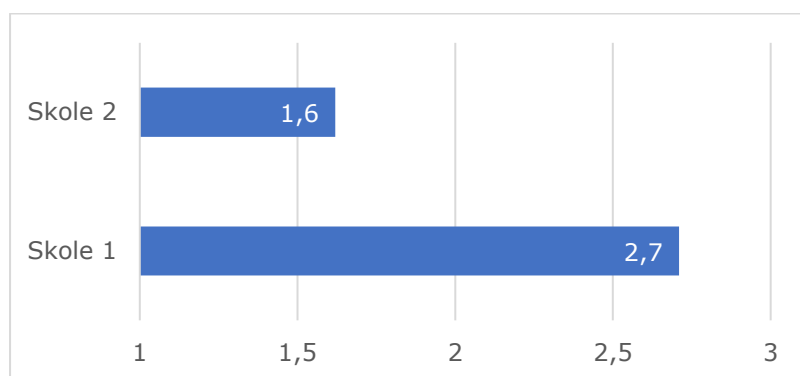
Vi har sett på elevenes generelle oppfatning av autonomi i opplæringen, men vi synes også det var interessant å se nærmere på autonomibegrepet i forhold til elevenes praksis i forbindelse med faget yrkesfaglig fordypning. Underveis i analysene, kom det

noen interessante funn relatert til elevenes mulighet til å velge praksisplass selv. Derfor valgte vi å se nærmere på nettopp dette, i forhold til skoletilhørighet og kjønn, ved hjelp av t-test. Vi benytter signifikansnivået fra tabell 5.16 og gjennomsnittsverdier fra figur 5.5 for å fremstille resultatet fra t-testen.

Bestemme praksis	Sig. 2-tailed
Skole	<,001
Kjønn	,539

Tabell 5.16: P-verdi fra t-test mellom å bestemme praksis og skoletilhørighet

Elevenes opplevelse av å velge praksisplass selv opp mot kjønn er ikke signifikant, men opp mot skoletilhørighet får vi en p-verdi på <,001-nivå. Det vil si at det er en signifikant forskjell mellom skolene. Ut fra gjennomsnittsverdiene ser man at det er skole 2 som er mest enig i opplevelse av medbestemmelse når det gjelder praksisplass. Det vil si at det er større sannsynlighet for at elevene ved skole 2 opplever mer autonomi når det gjelder å bestemme praksisplass selv, enn det elevene fra skole 1 opplever.



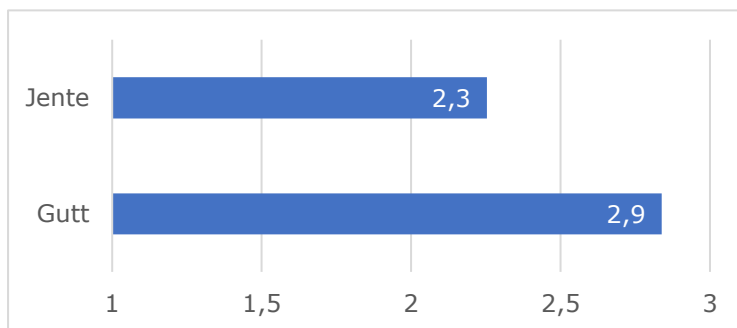
Figur 5.5: Gjennomsnittsverdier for medbestemmelse av praksisplass

5.4.2 Forhold i Vg1 og kjønn

I tillegg til å se om skoletilhørighet var av betydning for hvordan elevene opplever forholdene i opplæringen, var det også interessant så om det var noen forskjeller mellom kjønn. Når vi ser nærmere på innsats, autonomi, relevans, mestring, motivasjon og valg til Vg2, er det kun innsats som viser en signifikant forskjell på <0,1-nivå. Vi har derfor valgt å presentere en figur som kun fremstiller den signifikante variabelen. Signifikansnivået fra tabell 5.17 viser en p-verdi på 0,052 og ut fra gjennomsnittsverdiene fra figur 5.6 ser vi at jentene mener de har høyere innsats i opplæringen enn guttene.

Sig. 2-tailed	
Autonomi	,929
Relevans	,850
Mestring	,458
Innsats	,052
Motivasjon	,693
Valg til Vg2	,241

Tabell 5.17: P-verdier fra t-test mellom begreper og kjønn



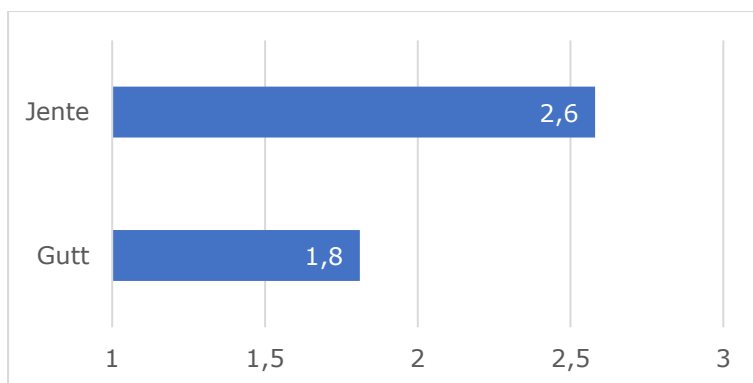
Figur 5.6: gjennomsnittsverdier for innsats i opplæringen i forhold til kjønn

Underveis i analysene, viste undersøkelsen også noen interessante funn relatert til elevenes trivsel i praksis. Derfor valgte vi å se nærmere på nettopp dette, i forhold til både kjønn og skole, ved hjelp av t-test. Vi benytter signifikansnivået fra tabell 5.18 og gjennomsnittsverdier fra figur 5.7 for å fremstille resultatene fra t-testene.

Trivsel i praksis	Sig. 2-tailed
Skole	,116
Kjønn	,036

Tabell 5.18: P-verdi fra t-test mellom trivsel i praksis og kjønn

Trivsel i praksis opp mot skoletilhørighet er ikke signifikant, men opp mot kjønn får vi en p-verdi på 0,036, og er dermed signifikant på $<,05$ -nivå. Ved å se på gjennomsnittsverdiene, kan man se at det er høyere sannsynlighet for at guttene trives bedre i praksis enn jentene.



Figur 5.7: Gjennomsnittsverdier for trivsel i praksis i forhold til kjønn

5.5 Regresjonsanalyse

Som en videreføring av funn fra t-testene så vi at det var hensiktsmessig å gjennomføre en regresjonsanalyse for å se nærmere på årsakssammenhengen mellom elevenes opplevelse av opplæringen og deres valg til Vg2. Det vil si at vi kan se hvordan elevenes grad av sikkerhet for valg til Vg2 varierer i takt med deres opplevelse av autonomi, relevans, mestring, innsats og motivasjon, samt om kjønn og skoletilhørighet har betydning.

Ved hjelp av regresjonsanalysene, kan vi se hvorfor noen elever er sikre på sitt valg til Vg2 og hvorfor noen er usikre, og hvilke forhold ved Vg1 som har betydning for valget deres, samt hvor stor effekt de ulike forholdene har. Signifikansnivået måler sikkerheten for sammenheng mellom variablene, og dette måles ved hjelp av p-verdier, der statistisk signifikans er på <,001-, <,05- eller <,1-nivå. Beta-verdien i analysen viser styrken på sammenhengen, hvor verdien varierer mellom -1 og +1. Justert R^2 gir oss en forklaring på hvor mye de uavhengige variablene forklarer variansen i den avhengige variabelen ved å ta hensyn til antall uavhengige variabler som er inkludert i modellen (Johannessen, 2009).

5.5.1 Elevenes valg til Vg2

Vi velger å utføre en regresjonsanalyse for elevenes videre valg til Vg2, hvor vi inkluderer autonomi, relevans, mestring, innsats, motivasjon, kjønn og skole som uavhengige variabler. Dette legges inn som en stegvis regresjon, som vil si at SPSS velger hvilken rekkefølge variablene kommer (Johannessen, 2009). Som vi kan se i tabell 5.19, er det kun mestring og trivsel i praksis som er statistisk signifikant på <,001 og <,05-nivå. SPSS har automatisk ekskludert de andre variablene i analysen, der årsaken til dette er at ingen av de andre variablene anses å være signifikant. Ved å se på tabellen under, viser beta-verdien «,424» for mestring, som vil si at elevenes opplevelse av mestring i opplæringen har en positiv effekt på elevenes grad av sikkerhet når det gjelder deres videre valg til Vg2. Justert R^2 viser verdien «,173», som vil si at elevenes opplevelse av mestring forklarer 17,3% av deres grad av sikkerhet for hva de skal søke til Vg2. Mestring sammen med trivsel i praksis viser beta-verdiene «,348» og «,194», som også betyr at mestring sammen med trivsel i praksis har positiv en innvirkning på elevenes grad av sikkerhet for deres valg til Vg2. Justert R^2 viser verdien

«,198», som vil si at mestring og trivsel til sammen forklarer 19,8% av elevenes sikkerhet for sitt valg til Vg2.

Modell	Ustandardiserte koeffisienter		Standardiserte koeffisienter	Sig.	Justert R ²
	B	Std.avvik	Beta		
1 (Konstant)	1,301	,307		<,001	,173
Mestring	,587	,117	,424	<,001	
2 (Konstant)	1,136	,312		<,001	,198
Mestring	,481	,125	,348	<,001	
Trivsel i praksis	,175	,082	,194	,034	

Tabell 5.19: Regresjonsanalyse for valg til Vg2

Det er også interessant å se på de ekskluderte variablene fra analysen vår, som vi presenterer under i tabell 5.20.

Model	Beta In	Sig.	Delvis korrelasjon	Kollinearitetsstatistikk
1 Kjønn	,075 ^b	,381	,082	,994
Skole	,050 ^b	,570	,053	,943
Trivsel i praksis	,194 ^b	,034	,197	,844
Autonomi	,029 ^b	,779	,026	,667
Relevans	,188 ^b	,105	,151	,532
Innsats	,162 ^b	,104	,152	,722
Motivasjon	,187 ^b	,074	,167	,654
2 Kjønn	,044 ^c	,603	,049	,963
Skole	,061 ^c	,482	,066	,940
Autonomi	,043 ^c	,673	,040	,664
Relevans	,143 ^c	,222	,115	,508
Innsats	,135 ^c	,174	,128	,707
Motivasjon	,152 ^c	,147	,136	,633

Tabell 5.20: Ekskluderte variabler fra regresjonsanalyse for valg til Vg2

5.5.2 Forhold i opplæringen som har betydning for elevenes mestring

Av skalaene i spørreundersøkelsen, var det mestring som kom frem som signifikant. Etter tidligere korrelasjonsanalyse, kom det frem at mestring korrelerer sterkt med de andre variablene. Dermed er det interessant å se om de andre variablene kan påvirke elevenes opplevelse av mestring. Derfor valgte vi å ta regresjonen et steg videre ved å

utføre en regresjonsanalyse med mestring som avhengig variabel, hvor vi ser på autonomi, relevans, innsats, motivasjon, kjønn og skole som uavhengige variabler. Vi velger å legge inn dette også som en stegvis regresjon.

Som vi kan se i tabell 5.21, er det relevans, motivasjon og autonomi som er statistisk signifikant på <,001- og <,05-nivå, og SPSS har ekskluderte innsats, kjønn og skole i analysen. SPSS fremstiller beta-verdier og justert R² for de ulike variablene, som gir oss en forklaring på hvor sterk og hvor mye de uavhengige variablene forklarer variansen i den avhengige variabelen (Johannessen, 2009). Ved å se på tabellen under, viser beta-verdien for relevans «,684», og justert R²-verdien viser «,463». Dette betyr at elevenes opplevelse av relevans har en sterk og positiv effekt for mestring, hvor relevans forklarer 46,3% av elevenes opplevelse av mestring. Relevans sammen med motivasjon viser beta-verdier på «,519» og «,267», og justert R²-verdi på «,503». Det betyr at relevans sammen med motivasjon også har en sterk og positiv effekt for mestring, og at disse forklarer 50,3% av elevenes opplevelse av mestring. Relevans, motivasjon og autonomi viser beta-verdier på «,412», «,234» og «,201», som vil si at disse også har en positiv og sterk effekt for mestring. Disse variablene sammenslått, viser en justert R²-verdi på «,523», og forklarer dermed 52,3% av elevenes mestringsopplevelse.

Modell	Unstandardiserte koeffisienter		Standardiserte koeffisienter	Sig.	Justert R ²
	B	Std.avvik	Beta		
1 (Konstant)	,826	,173		<,001	,463
Relevans	,673	,067	,684	<,001	
2 (Konstant)	,310	,232		,184	,503
Relevans	,510	,082	,519	<,001	
Motivasjon	,292	,091	,267	,002	
3 (Konstant)	,150	,237		,528	,523
Relevans	,405	,092	,412	<,001	
Motivasjon	,256	,091	,234	,006	
Autonomi	,206	,086	,201	,018	

Tabell 5.21: Regresjonsanalyse for mestring

5.5.3 Trivsel i praksis

I tillegg til skalaen for mestring, var også elevenes trivsel i praksis signifikant for deres valg til Vg2. Vi fant dette interessant, og ville derfor se om andre variabler kan påvirke elevenes trivsel i praksis. Vi har derfor valgt å gjennomføre en regresjonsanalyse med trivsel i praksis som avhengig variabel, hvor vi ser på mestring, autonomi, relevans, innsats, motivasjon, kjønn og skole som uavhengige variabler. Dette legges også inn som en stegvis regresjon.

Som vi kan se i tabell 5.22, er det relevans, kjønn og innsats som er statistisk signifikant på <,001- og <,05-nivå. SPSS har ekskludert autonomi, mestring, motivasjon og skole i analysen. SPSS fremstiller beta-verdier og justert R² for de ulike variablene, som gir oss en forklaring på hvor sterk og hvor mye de uavhengige variablene forklarer variansen i den avhengige variabelen (Johannessen, 2009).

Ved å se på tabellen under, viser beta-verdien for relevans «,416», og justert R²-verdien viser «,166». Dette betyr at elevenes opplevelse av relevans har en sterk og positiv effekt for trivsel i praksis, hvor relevans forklarer 16,6% av elevenes trivsel. Relevans sammen med kjønn viser beta-verdier på «,414» og «-,192», og justert R²-verdi på «,196». Det betyr at relevans sammen med kjønn har en sterk betydning for trivsel i praksis, som til sammen forklarer 19,6%. Relevans, kjønn og innsats sammen viser beta-verdier på «,309», «-,233» og «,209», og justert R²-verdi på «,220». Det betyr at disse variablene til sammen har en sterk effekt for trivsel, med en forklaring på 22%. Kjønn er dummykodet, der «jenter» har fått kode 1 og «gutter» 0. Ved bruk av dummyvariabler vil analysen teste variabelen opp mot jenter. Når man får negative tall, som i dette tilfellet, vil det si at det er guttenes opplevelse som har en sterk sammenheng med trivsel i praksis (Johannessen, 2009). Dette stemmer også med t-testen fra 5.4, som viste at det er høyere sannsynlighet for at guttene trives bedre i praksis enn jentene.

Modell	Unstandardiserte koeffisienter		Standardiserte koeffisienter	Sig.	Justert R ²
	B	Std.avvik	Beta		
1 (Konstant)	,915	,337		,008	,166
Relevans	,636	,131	,416	<,001	
2 (Konstant)	1,097	,340		,002	,196
Relevans	,633	,128	,414	<,001	
Kjønn	-,751	,328	-,192	,024	
3 (Konstant)	,826	,358		,023	,220
Relevans	,472	,148	,309	,002	
Kjønn	-,910	,332	-,233	,007	
Innsats	,288	,136	,209	,036	

Tabell 5.22: Regresjonsanalyse for trivsel i praksis

5.5.4 Medbestemmelse i forhold til valg av praksis

Når det gjelder elevenes opplevelse av medbestemmelse i forhold til å velge praksissted selv, kan vi se i tabell 5.23 at det er skole og relevans som er statistisk signifikant på <,001-nivå. SPSS har ekskludert autonomi, mestring, motivasjon, innsats og kjønn i analysen. SPSS fremstiller beta-verdier og justert R² for de ulike variablene, som gir oss

en forklaring på hvor sterk og hvor mye de uavhengige variablene forklarer variansen i den avhengige variabelen (Johannessen, 2009).

Ved å se på tabellen under, viser beta-verdien for skole «-,421», og justert R²-verdien viser «,170». Dette betyr at skoletilhørighet har en sterk sammenheng med elevenes opplevelse av å bestemme praksisplass selv. Dette forklarer 17% av opplevelse av autonomi i forbindelse med å velge praksisplass. Relevans sammen med skoletilhørighet viser beta-verdier på «-,367» og «,331», og justert R²-verdi på «,271». Det betyr at skoletilhørighet sammen med relevans også har en sterk og positiv effekt for autonomi for praksis. Dette forklarer 27,1% av elevenes opplevelse av å bestemme praksisplass selv.

Skole er dummykodet, der «skole 1» har fått kode 1 og «skole 2» 0. Ved bruk av dummyvariabler her, vil analysen teste variabelen opp mot skole 1. Når man får negative tall, som vi har fått her, vil det si at det er skole 2 som har en positiv sammenheng med medbestemmelse tilknyttet praksis. Mens skole 1 har en negativ sammenheng. Dette stemmer også i forhold til t-testen fra 5.4, som viste at det er høyere sannsynlighet for at elevene ved skole 2 opplever større grad av medbestemmelse når det gjelder å velge praksisplass selv, enn elevene fra skole 1.

Modell	Unstandardiserte koeffisienter		Standardiserte koeffisienter	Sig.	Justert R ²
	B	Std.avvik	Beta		
1 (Konstant)	2,714	,140		<,001	,170
Skole	-1,097	,221	-,421	<,001	
2 (Konstant)	1,747	,269		<,001	,271
Skole	-,956	,210	-,367	<,001	
Relevans	,389	,094	,331	<,001	

Tabell 5.23: Regresjonsanalyse for medbestemmelse for praksissted

6.0 Diskusjon

I denne delen av prosjektet vil vi belyse våre funn i lys av undersøkelsens problemstilling: Hvilken betydning har elevenes opplevelse av mestring, relevans, motivasjon, autonomi og innsats i Vg1 helse- og oppvekstfag for deres yrkesvalg til Vg2? For å svare på problemstillingen, vil resultatene våre diskuteres opp mot presentert teori, tidligere forskning og styrende rammeverk for yrkesopplæringen, der vi også peker på opplæringen sett i et samfunnsperspektiv.

På grunn av store mengder funn, var det nødvendig å foreta noen prioriteringer for hva vi ønsket å diskutere videre i oppgaven. Det vi har valgt å fokusere på er mestring og trivsel i praksis, som viste seg å være av signifikant betydning for elevenes sikkerhet i forhold til å ta et valg til Vg2. Videre har vi sett på hvilke forhold i opplæringen som var av betydning for å mestre og trives i praksis. Når vi skriver om elevene i denne delen, er det det gjennomsnittet av elevene vi referer til.

6.1 «Å ta et yrkesvalg» i dagens opplæring

I tabell 5.8 viser resultater fra undersøkelsen vår at elevene «i noe grad» er sikker på hva de skal søke til Vg2, med gjennomsnittsverdien 2,7. I tillegg ser vi i tabell 5.7 at 9% av elevene uttrykker at de har andre planer enn å søke Vg2 neste skoleår. Dette tyder på at flere elever er usikre på hva de skal søke videre, som også er i tråd med en undersøkelse av Tønder et al. (2015), der de har intervjuet flere elever ved Vg1 helse- og oppvekstfag i forbindelse med videre utdanning og yrkesvalg. Der fant de ut at de fleste elevene opplever valget som både viktig og vanskelig, og at det var svært få elever som var sikre på hva de ville bli før de begynte på Vg1. Bødtker-Lund et al. (2017) uttrykker at alle elever i Vg1 må få en opplæring de synes er nyttig, vekker interesse og oppleves som relevant i forhold til egne utdanningsplaner. Dette er uavhengig om elevene har klare mål for utdanning eller ikke når de starter i Vg1. Studien deres viser at elevene får en yrkesrelatert opplæring, men at den ikke nødvendigvis er relatert til yrkene hver enkelt elev ønsker å utdanne seg til. Ut fra dette kan vi forstå at dagens yrkesopplæring bærer sterkt preg av å være generell, og kan ses i sammenheng med Hansen (2017) som sier at stadig bredere utdanningsprogram på Vg1 utfordrer praksisnær og relevant opplæring for elevene. Konsekvensene av dette er elever med laber interesse for opplæringen som derfor ikke klarer å bli sikre på sitt eget yrkesvalg, som igjen kan bidra til økt frafall.

Gjennom reformarbeidet de siste tiårene, er det tydelig at det ikke har ført til forbedring når det er snakk om at elevene skal bli mer sikre på eget yrkesvalg (Olsen, 2012). I denne forbindelse peker Bødtker-Lund et al. (2017) på at i forskning og politiske sammenhenger, har det siden Reform 94 hovedsakelig vært fokusert på frafall og gjennomføring av videregående. Det som derimot har vært lite søkelys på den siste tiden, er selve innholdet og kvaliteten i opplæringen. På bakgrunn av dette har Fyhn et al. (2021) i oppdrag fra kommunenes sentralforbund (KS) gjennomgått en mengde publiserte forskningsrapporter for å finne ut hva som kan være årsaker til dette, med et tidsperspektiv fra starten av 1990-tallet og frem til i dag. Det konkluderes med at det ikke har vært mangel på verken forskning eller tiltak for å hindre frafallet, men at det er svært vanskelig å lære noe av disse tiltakene eller å se om dem har hatt effekt.

Rapportens gjennomgang peker på hva som kjennetegner unge som havner utenfor og deres opplevelser av dette, samt ulike tiltak med hensikt i å redusere frafall i skole og arbeidsliv. Imidlertid er det lite å finne som går konkret på hvordan man kan høyne kvaliteten på opplæringen, noe som er interessant med tanke på at rapporten har sammenstilt store mengder kunnskap fra publikasjoner og rapporter helt tilbake til 1990-tallet. Man skulle tro at innholdet i opplæringen også var en vesentlig del av årsakene til at de unge dropper ut.

I tabell 5.5 kommer det frem at hele 91,4% av elevene fra skole 1 og 87,2% av elevene fra skole 2 hadde satt Vg1 helse- og oppvekstfag på sitt førstevalg. Dette kan ses i sammenheng med at elever som har et mål, ofte er mer motiverte, og dermed lettere kan ta et valg. Johnsrud (2015) mener også at lærere skal: «hjelp den enkelte elev på hver sin måte for at han eller hun best skal nå sine mål og få oppfylt sine drømmer» (s. 286). Ut fra dette ser vi hvor viktig det er at læreren legger til rette for relevant opplæring som kan knyttes til den enkelte elev sitt yrkesvalg eller interesse. Denne opplæringen kan ses i sammenheng med opplæring gjennom praktisk arbeid i bedrift, som en del av nåværende faget yrkesfaglig fordypning og det tidligere faget prosjekt til fordypning. Elevenes muligheter for faglig fordypning i praksis viser at faget ga elevene både mer motivasjon og et bedre grunnlag for valg av utdanning og yrke. Det var imidlertid en svært varierende grad av hvordan de ulike skolene utnyttet potensialet som lå til grunn, og at fagets utforming i skolen fikk liten innflytelse fra arbeidslivet sin side (Nyen & Tønder, 2012).

Når det gjelder elevenes valg til Vg2, kommer det frem i tabell 5.7 at 33,3% av elevene ønsker å søke helsearbeiderfaget og 19,8% av elevene ønsker å søke barne- og ungdomsarbeiderfaget. Dette er rett over halvparten av alle elevene som har svart på undersøkelsen vår. Det er ikke nødvendigvis slik at elevene er sikre på valget sitt selv om de har noen tanker om hva de ønsker å søke. Kanskje elevene tenker at det er størst sjans å få seg læreplass eller fast jobb innenfor disse retningene, fordi dette er de «største» utdanningsprogrammene innenfor helse- og oppvekstfag (Statistisk sentralbyrå, 2022b). Derfor vil det være viktig at elevenes rett til nødvendig rådgivning om utdanning, yrkestilbud og yrkesvalg blir fulgt, som står nedfelt i Opplæringsloven (1998, § 9-2). Mjaavatn og Frostad (2018b) viser til at 15,1% av elevene angret på utdanningsvalget sitt etter de hadde begynt i Vg1, og viser dermed til hvor viktig det er med individuell veiledning for å gjøre elevene mer sikre på valget sitt. Videre ser vi at 15,3% av elevene ønsker å søke Vg2 helseservicefag og 15,3% av elevene ønsker å søke ambulanséfag. Valget om helseservicefag, helsearbeiderfaget og barne- og ungdomsarbeiderfaget kan handle om at det er disse programområdene som tilbys ved skolene elevene allerede tilhører. Mjaavatn og Frostad (2018b) har funnet ut at den viktigste faktoren for elevenes valg av skole, var skolens beliggenhet. Vi ser også at 12,7% av elevene i vår undersøkelse søkte på grunn av skolens beliggenhet, som vi har fremstilt i tabell 5.6.

Når vi spurte elevene hva som var årsaken til at de søkte Vg1 helse- og oppvekstfag, kom det frem at hele 82,2% søkte på bakgrunn av egen interesse for dette utdanningsprogrammet, som vi har fremstilt i tabell 5.6. Ut fra dette vil det være desto viktigere at læreren legger til rette for at den enkelte elev kan føle at opplæringen er relevant for det vedkommende ønsker å utdanne seg til, og dermed klarer å ta et valg (Johnsrud, 2015). For å stimulere til motivasjon og lærelyst må skolen derfor knytte undervisningen til det virkelige arbeidsliv. Vi ser på dette som at elevene skal oppleve autonomi gjennom at læreren støtter deres yrkesinteresser og yrkesvalg, og sørger for

at elevene forstår målet med opplæringen (Fedesco et al., 2019). Dette vil også ha tilknytning til elevenes motivasjon og innsats, som blant annet handler om hvor viktig det er at de finner opplæringen interessant (Ryan et al., 1983). Skal elevene oppnå mestringfølelse må de også kjenne at de selv er i stand til å oppnå læringsmålene (Williams & Deci, 1996). Her ser vi at mestring, relevans, autonomi, innsats og motivasjon er viktige forhold i opplæringen, og kan påvirke hvor sikker elevene er på sitt yrkesvalg.

For å undersøke om mestring, relevans, autonomi, innsats og motivasjon har betydning for elevenes sikkerhet i forhold til videre yrkesvalg, gjennomførte vi både korrelasjonsanalyse og regresjonsanalyse. Korrelasjonsanalysen som er fremstilt i tabell 5.14, viser at det er en svak korrelasjon mellom autonomi og elevenes grad av sikkerhet for hva de ønsker å søke til Vg2, mens innsats, motivasjon, mestring og relevans har en relativ sterk korrelasjon. I regresjonsanalysen som er fremstilt i tabell 5.19, kommer det frem at elevenes opplevelse av mestring og trivsel i praksis er signifikant for deres grad av sikkerhet for sitt valg til Vg2. Mestring og trivsel i praksis forklarer til sammen 19,8% av elevenes grad av sikkerhet for valg til Vg2, og mestring alene forklarer 17,3%. For å få en større forståelse for dette vil vi se nærmere på hvilken betydning dette kan ha for å ta et yrkesvalg.

Det som også er interessant å se på, er variablene som ble ekskludert fra regresjonsanalysen. I tabell 5.20 kan vi se at relevans, motivasjon og innsats ble ekskludert, som vil si at disse ikke har en signifikant betydning for elevenes sikkerhet i forhold til valg til Vg2. Med tanke på at dette er sentrale begreper innenfor yrkesopplæringen, vil det være nærliggende å tro at disse begrepene var viktige for elevenes valg til Vg2. I Bødtker-Lund et al. (2017) sin forskning peker de på elevenes egne kriterier for kvalitet i yrkesopplæringen, og blant disse finner man at opplæringen må oppleves relevant for det yrket man vil utdanne seg til. Her fremheves det at varierte arbeidsmåter med ulike mål knyttet til spesifikke yrker, er viktig for å ivareta motivasjonen for læring og lyst til å lære. Illeris (2007) viser til drivkraftdimensjonen hvor følelser og vilje spiller en viktig rolle for hvordan man lærer, men at dette vil være individuelt for hver enkelt elev. Det kan derfor tenkes at relevant opplæring for en elev, ikke nødvendigvis er relevant for en annen elev, selv om de har like yrkesinteresser og jobber med samme oppgave. På samme måte kan dette påvirke motivasjon og lærelyst, og gi en lavere innsats, men kanskje er ikke dette de viktigste faktorene for elevene når det gjelder å bli trygge i å ta et valg til Vg2?

6.2 Opplevelse av mestring i opplæringen

Korrelasjonsanalysen fra tabell 5.15 viser at mestring er det begrepet med sterkest korrelasjon til valg til Vg2 (Pearson $r = ,429^{**}$), og dermed kan det antas at mestring i opplæringen har stor betydning for at elevene skal bli sikre på sitt yrkesvalg. Skaalvik og Skaalvik (2015) uttrykker at elevenes evne til å være agent i eget liv er sterkt preget av hvilke forventninger en har til mestring. Elever som er agent i eget liv klarer å vurdere egen kompetanse og hvilke kunnskaper og ferdigheter som er nødvendig, og reflekterer over denne prosessen. Dette er i tråd med læreplanen for Vg1 helse- og oppvekstfag som fremmer at: «Elevene skal få mulighet til å uttrykke hva de opplever at de mestrer, og reflektere over egen faglig utvikling» (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 5). Derfor er det viktig at den triadiske gjensidigheten mellom personfaktorer, atferd og miljø fører til

at eleven kan påvirke miljøet og styre egen atferd i positiv favør (Bandura, 1997). På denne måten kan vi se at det ikke er bare elevens opplevelse som er av betydning for å oppleve mestring, men også miljøet rundt.

I figur 5.3 vises det at gjennomsnittsverdien for mestring er 2,5, som betyr at flesteparten av elevene er mellom «enig» og «litt enig». Det kan tolkes som at elevene føler de har evnene som skal til for å lære fagstoffet, at de føler at de mestrer det som kreves i yrkesfagene og at de er i stand til å oppnå sine egne læringsmål. Dette kan også ses i sammenheng med at opplæringen oppleves relevant for elevenes egne interesser og yrkesvalg. Ifølge Ryan og Deci (2017) vil elever som opplever å ha eller som utvikler relevant *kompetanse* i opplæringen, også ha høyere forventninger om mestring. Viktigheten bak dette kommer frem i Kunnskapsdepartementet (2020) sitt mål om at alle elever skal delta i arbeidsliv og samfunn, og kan ses i sammenheng med elevenes opplevelse av å mestre oppgaver tilknyttet sitt fremtidige yrkesvalg ved hjelp av å utvikle kunnskaper, ferdigheter og holdninger i opplæringen (Opplæringslova, 1998). Dette er i tråd med den nye definisjonen for kompetanse, der det blant annet innebærer at elevene skal forstå og anvende både kunnskap og ferdigheter for å mestre oppgaver og utfordringer (Meld. St. 28 (2015-2016)). Dette kan også knyttes til Gushue et al. (2006) sitert i Sandal og Smith (2012) som viser til at: «Self-efficacy i yrkesval er definert som realistiske vurderingar av egne evner og interesser, evne til å setje seg mål, planlegge eit løp fram til målet og skaffe seg informasjon om utdanninga og yrket» (s. 5).

Videre ser vi i tabell 5.19 at regresjonsanalysen får frem at mestring er signifikant, og at det har en positiv og sterk effekt for elevenes valg til Vg2 (beta= ,424). Dette forklarer 17,3% av elevenes grad av sikkerhet for hva de skal søke til Vg2, og dermed kan det tenkes at elevene som opplever mestring i opplæringen er mer sikre på sitt valg til Vg2. Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2015) kan det være fordi elevene opplever at opplæringen er tilpasset deres forutsetninger og ønsker. Det er en juridisk plikt at skolen tilpasser undervisningen for alle, som betyr at undervisningen må ha ulike former for vurdering, forskjellige læringsaktiviteter og varierte læringsarenaer (Kunnskapsdepartementet, 2017). Med hensyn til dette bør også elevene være med å vurdere hvordan opplæringen blir best for dem selv (Utdanningsdirektoratet, 2022b). Selv om gjennomsnittet viser at elevene stort sett er enig, kommer det også frem at det er noen elever som svarer i uenighetssiden av skalaen. Elever som er uenig i opplevelse av mestring, kan derfor være mer usikker på sitt valg til Vg2. Kanskje de stiller spørsmål om de faktisk er egnet til å arbeide innenfor det aktuelle yrket. Ut fra dette kan vi tenke oss at elevenes mestringsforventninger handler om hvilken tro de har på egne evner til å gjennomføre oppgaver og for å oppnå de målene de har i forhold til egen utdanning og yrkesvalg til Vg2.

I forhold til Bandura (1997) sine fire kilder til mestringsforventninger vil vi se på hvilken betydning disse kan ha for elevenes valg til Vg2. Kildene til mestringsforventninger kan ses i sammenheng med tilpasset opplæring, siden de handler om *tidligere mestringserfaringer, observasjon av andres mestringserfaringer, tilbakemeldinger fra andre* og hvilke *fysiologiske og emosjonelle tilstander* man er i. Bandura (1997) vektlegger *tidligere mestringserfaringer* som en av de viktigste faktorene for å oppnå høyere mestringsforventninger. I tabell 5.9 kan vi se at elevenes svar på påstanden: «Jeg føler jeg har evnene som skal til for å lære fagstoffet i yrkesfagene» har gjennomsnittsverdien 2,3, og vi ser at elevene er nært «enig» i dette. Det vil si at de fleste elevene forventer at de skal mestre det faglige innholdet i opplæringen. Dette er

ifølge Edgar Schein (referert i Halland, 2005) vesentlig for å utvikle et positivt selvbilde og for å ha troen på seg selv. Dette kan også knyttes til Illeris (2007), som mener at elever med mestringsopplevelser i skolen ofte vil ha høyere selvtillit og mer motivasjon for læring, mens elever som erfarer at de ikke mestrer skolen får lavere selvtillit og mindre motivasjon for å lære. Videre uttrykkes det at selv om flesteparten av oss lærer mye i skolen er det ingen automatisk sammenheng mellom undervisning og læring.

I analysen vår kan det virke som mange av elevene har gode erfaringer fra Vg1 og mener de får jobbe etter egne forutsetninger i et støttende læringsmiljø. Dette kan ses i sammenheng med en studie som omfattet elever i overgangen fra ungdomsskole til videregående, hvor man fant ut at yrkesfagelevne trivdes bedre, fikk styrket sin faglige selvoppfatning, hadde økt motivasjon og opplevde mer faglig støtte fra lærerne sine enn elever på studieforbereende linjer (Mjaavatn & Frostad, 2018a). Ut fra studien deres kan det tenkes at problemene med yrkesfagopplæringen ikke nødvendigvis er av pedagogiske årsaker, men av mer strukturelle faktorer. Dette kan ifølge Vibe et al. (2012) ses i sammenheng med at opplæringen blir organisert ulikt på grunn av lokal frihet. Da kan man også se nærmere på forskjellen mellom de to skolene som er utvalgt i undersøkelsen vår, som er presentert i tabell 5.15 og figur 5.4. Det er en betydningsfull forskjell på hvordan elevene opplever mestring i opplæringen ut fra om de tilhører skole 1 eller skole 2. Elevene fra skole 1 svarer i gjennomsnitt 2,6, mens elevene fra skole 2 svarer i gjennomsnitt 2,1. Det vil si at elevene ved skole 2 uttrykker at de mestrer mer i opplæringen enn det elevene ved skole 1 mener.

Dette med lokal frihet kan knyttes til det Høst et al. (2015) trekker frem i en rapport, der de viser til at økt statlig involvering vil kunne forvise arbeidslivet fra partssamarbeidet. Dette er problematisk når elevene ved yrkesfaglige utdanningsprogram er avhengig av yrkesrelevant opplæring for å oppnå en helhetlig yrkeskompetanse (Haaland, 2021). I tillegg peker Hansen et al. (2019) på at dagens faglige råd for helse- og oppvekstfag består av representanter med bakgrunn som lærer, sosiolog og sykepleier. Det at rådet ikke representerer de yrkesfagene som skal ivaretas gjennom egen faglig bakgrunn kan imidlertid være et tankekors når det gjelder relevant og yrkesrettet opplæring. Dette kan føre til at det blir utydelig for elevene å forstå hva som kreves i opplæringen, og at de dermed føler mindre mestring. Elevenes mestringsopplevelser kan påvirke innholdsdimensjonen som Illeris (2012) trekker frem, der det vises til at elevene trenger å se sammenhengen i opplæringen for å se meningen med opplæringen og for å opprettholde egen *drivkraft*. Med bakgrunn i dette kan man stille spørsmål til om økt statlig styring kan svekke elevenes mestringsopplevelser i opplæringen, fordi ulik organisering kan føre til at noen elever ikke ser relevansen i det de skal lære. Kanskje kan dette føre til at elevenes valg til Vg2 blir mer utfordrende?

Bandura (1997) trekker også frem *observasjon av andres mestringserfaringer* som en kilde til mestringsforventninger, og slik vi ser det, kan det knyttes til elevenes læringsmiljø og hvordan de ser hverandre arbeide på. Det kan for eksempel være at elevene velger å jobbe med oppgaver og praksis basert på andres erfaringer, som gjerne kan knyttes til innspill fra læreren, venner eller familie. I tabell 5.6 kan vi se at 14,4% av elevene fra vår undersøkelse søkte helse- og oppvekstfag fordi foreldre/foresatte rådet til det, 12,7% av elevene søkte fordi lærere/rådgivere fra ungdomsskolen rådet til det og 7,6% av elevene søkte fordi venner rådet til det. Nyen og Tønder (2012) viser til at lokale skoletradisjoner og lærernes fagkompetanse muligens har bidratt til å forsterke føringene for elevenes muligheter innenfor faglig fordypning i opplæringen.

Tilbakemeldinger fra andre handler om at elevene får tilbakemeldinger fra læreren som gjør at de har troen på seg selv (Bandura, 1997), og dette kan ses i forbindelse med elevenes veiledning i forbindelse med å ta et yrkesvalg. Mjaavatn og Frostad (2018b) peker på at OECD tidligere har kritisert veiledning til ungdom angående videre yrkesvalg i den norske skolen. Faget utdanningsvalg ble et tiltak for å forbedre dette, og i studien deres fant de ut at flertallet av elevene mente de hadde fått nok informasjon til å ta et valg gjennom faget. Samtidig var det mange elever som var misfornøyde med kvaliteten på informasjonen. Dette kommer til syne ved at en del elever skifter studieretning i etterkant av oppstarten på videregående skole fordi de angrer på valget eller at de blir kjent med nye og andre muligheter. I tillegg til utdanningsvalg, fikk elevene i ungdomsskolen et valgfag som heter arbeidslivsfag. Her er det ikke noen krav til formell fagkompetanse for å undervise, og konsekvensene er at fagene har blitt nedprioritert og fremstår uten faglig innhold og uten kompetente lærere (Egeland et al., 2018). Med bakgrunn i dette kan det tenkes at dette fører til at mange elever fra undersøkelsen vår er usikre på sitt yrkesvalg. Ut fra dette ble det i Meld. St. 22 (2010-2011) pekt på nødvendige endringer med tanke på å heve yrkesfagenes status og interesse, der dette ble nevnt:

Det er nødvendig å opprettholde en høy rekruttering til yrkesfag og i tillegg sørge for at langt flere fullfører fagopplæring enn i dag. Da må praktisk kunnskap i større grad introduseres som likeverdig med akademisk kunnskap allerede på ungdomstrinnet for å heve status og interesse for yrkesfag. (s. 7)

Schmid (2021) trekker frem at praksisnær undervisning fremmer relevans og mestring, og at støtte og omsorg fra læreren bidrar til tilhørighet og motivasjon for læring. Når disse faktorene er på plass, øker elevenes innsats, og det er høyere sannsynlighet for at de gjennomfører skolen selv om de hadde svake faglige forutsetninger i utgangspunktet. Dette kan ses i sammenheng med elevenes svar på påstanden: «Jeg er i stand til å oppnå mine læringsmål i yrkesfagene». Som vi kan se i tabell 5.9 har elevene svart 2,4 i gjennomsnitt og er mellom «enig» og «litt enig». Det vil si at de fleste elevene har høye mestringsforventninger, og dette kan også knyttes til den siste kilden for mestringsforventninger, som handler om elevenes *fysiologiske og emosjonelle tilstand* (Bandura, 1997). Skaalvik og Skaalvik (2015) sier at hensikten med tilpasset opplæring er at elevene skal oppleve mestring, bli motiverte for oppgaven og utvikle seg etter realistiske mål. Eleven må delta aktivt i egen læreprosess og medvirke aktivt og ta medansvar. Det henger sammen med overordnet del av læreplanverket hvor det pekes på at et inkluderende læringsmiljø skal hvile på en positiv kultur der elevene oppmuntres til sosial og faglig utvikling i trygge omgivelser (Kunnskapsdepartementet, 2017).

I tabell 5.9 ser vi at elevene har svart gjennomsnittsverdien 2,5 på påstanden: «Jeg føler at jeg mestrer utfordringene jeg møter i yrkesfagene», som vil si at elevene er midt mellom «enig» og «litt enig». Det er positivt at de fleste elevene uttrykker at de er enig i dette, men det er likevel noen elever som er uenig. Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2015) er det flere forhold i opplæringen som påvirker elevenes mestringsopplevelser. Dette dreier seg blant annet om hvordan arbeidsforholdet er, hvor mye tid som er avsatt og hvilke oppgaver som skal utføres. Dette betyr at elevenes opplevelse av mestring vil være avhengig av at opplæringen blir tilpasset den enkelte elev og hans eller hennes forutsetninger for læring. I denne sammenhengen er det også viktig å huske på at læreren må være forsiktig med å oppmuntre elever til å arbeide med oppgaver de ikke har forutsetninger til å klare. Her er det viktig å huske på at forhold utenfor de unges

kontroll også spiller en viktig rolle, som for eksempel ved frafall fra utdanningen. Her drar Moshuus et al. (2019) en tankevekkende linje mellom unges negative selvfølelse og en såkalt systemsvikt. Det kan tenkes at denne linjen dreier seg om mangel på relevante praksisplasser eller at elever får en generell opplæring som ikke knyttes til egne yrkesinteresser. Bødtker-Lund et al. (2017) sier at det mest demotiverende for elever er generell opplæring de ikke skjønner betydningen av, og at de må jobbe med yrkesoppgaver i yrker de ikke vil utdanne seg til.

Hiim og Hippe (2001) peker på at det har vært gjort mange forsøk på å tilrettelegge for gode læringssituasjoner i henhold til læreplanene, men at mange yrkesfaglærere erfarer at det kan by på problemer. For eksempel har prinsippet om faginndeling sterke røtter innenfor akademisk tenkning og undervisningspraksis. Disse røttene er så sterke at de høyst sannsynlig vil gjøre seg gjeldende selv om nye læreplaner legger opp til en mer tverrfaglig og helhetlig utdanning. For elevene ved helse- og oppvekstfag, er programfagene og yrkesfaglig fordypning delt inn i fire ulike fag. Når læreplanene blir faginndelt på denne måten kan det virke som at læring med utgangspunkt i yrkesoppgaver blir oppfattet som en pedagogisk metode for å nå målene i planen, og ikke som en fundamental forutsetning for å utvikle helhetlig yrkeskompetanse. En konsekvens av dette kan være at helhetsperspektivet på yrkesutøvelsen blir visket ut (Hiim & Hippe, 2001). På denne måten kan det bli vanskelig for elevene å se sammenhengen mellom programfagene, og sammenhengen med praksis, som dermed utfordrer deres forventninger om å mestre (Bandura, 1997).

Videre i analysen vår, ser vi at elevene i gjennomsnitt svarer 2,4 på påstanden: «Jeg klarer å lære det som kreves i yrkesfagene» (tabell 5.9). Det vil si at elevene er mellom «enig» og «litt enig». Skaalvik og Skaalvik (2015) viser til forskning der det fremheves at elever med høye forventninger om å mestre, ofte er mer engasjert, har høyere innsats, er mer utholdende med utfordrende oppgaver og ser verdien i opplæringen. Ut fra dette vil det være naturlig å si at elever som mestrer, lettere vil kunne ta et valg til Vg2, fordi de ser verdien i opplæringen og klarer å relatere det til eget yrkesvalg, enten ved at de ønsker å velge det aktuelle yrket eller at de ikke ønsker å velge det. Dette kan også ses i lys av begrepet *anerkjennelse* som Edgar Schein (referert i Halland, 2005) trekker frem. Dette handler om at elevene må få en bekreftelse på hva man mestrer, slik at man er klar over hvilket yrke man for eksempel kan være egnet til. Mestringsforventninger vil også ha stor betydning for selvstendighet og selvregulert læring, som bør være formålet med all opplæring (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Dette kan også ses i sammenheng med overordnet del av læreplanen, som beskriver at: «Elever som opplever mestring, motiveres til å bli mer utholdende og selvstendige» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16).

Ved å se på elevenes svar på skalaen for mestring i figur 5.3, ser vi at elevene i gjennomsnitt svarer at de er på enighetssiden av at de opplever mestring i opplæringen. I tråd med Bandura (1997) sitt perspektiv på mestringsforventninger, viser det seg at elever som får valgfrihet i opplæringen har en tendens til å velge oppgaver og aktiviteter de mestrer, og unngår å velge noe de ikke tror de vil klare. Samtidig påpeker Skaalvik og Skaalvik (2015) at elever også må få utfordringer for å oppleve mestring, og at dette må tilpasses hver enkelt elev. Det kan tyde på at elevene fra vår undersøkelse opplever at utfordringer i opplæringen blir tilpasset ut fra sine egne forutsetninger. Dette kan ses i sammenheng med St.meld. 16 (2006-2007), som har pekt på dette:

Tilpasset opplæring er ikke et mål, men et virkemiddel for læring. Alle elever skal i arbeidet med fagene møte realistiske utfordringer og krav de kan strekke seg mot, og som de kan mestre på egen hånd eller sammen med andre. Elevene har ulike utgangspunkt og ulike behov i arbeidet med de nasjonalt fastsatte kompetansemålene. (s. 76)

Elevenes opplevelse av mestring kom frem som det viktigste forholdet i opplæringen for at elevene kan bli sikre på sitt valg til Vg2. For å ta analysen et steg videre, var det interessant å se nærmere på hvilke forhold i opplæringen som har betydning for elevenes mestringsopplevelser. Som vi kan se i tabell 5.21 viser regresjonsanalysen for mestring at elevenes opplevelse av relevans (beta= ,412) hadde størst betydning for opplevelsen av mestring, deretter motivasjon (beta= ,234) og autonomi (beta= ,201). Sammenslått forklarer disse forholdene 52,3%, som vil si at jo mer relevans, motivasjon og autonomi elevene opplever i opplæringen, jo større sjanse er det for at elevene mestrer opplæringen.

6.2.1 Relevans i opplæringen

Ut fra regresjonsanalysen vår i tabell 5.21, kan vi se at relevans alene forklarer 46,3% av elevenes mestringsopplevelse. Det er derfor ingen tvil over hvor viktig det er med relevant opplæring for å oppleve mestring. Dette samsvarer med Johnsrud (2015) som mener det er viktig at opplæringen tilpasses etter elevenes forutsetninger og interesser for at det skal oppleves som relevant for den enkelte. Når elever opplever at opplæringen tilpasses på denne måten, vil det i større grad kunne føre til flere mestringsopplevelser for elevene (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Dette kan vi også se i korrelasjonsanalysen vår fra tabell 5.15, der det sammensatte målet for relevans viser en svært sterk korrelasjon til mestring (Pearson $r = ,684^{**}$). Dette kan forstås i sammenheng med begrepet *mening*, som Edgar Schein (referert i Halland, 2005) trekker frem som at elevene må forstå det de skal lære og hva det kan brukes til, og at de dermed kan høyne sine egne mestringsforventninger.

Relevant opplæring innenfor yrkesfag har vært i fokus de siste årene, og det kommer frem i flere nyere forskningsstudier at innholdet i dagens yrkesopplæring oppleves som mindre relevant og interessant for mange elever (Bødtker-Lund et al., 2017; Hiim, 2017; Sylte, 2018). Likevel kommer det frem i resultatene fra figur 5.3 fra undersøkelsen vår, at elevene i gjennomsnitt svarer 2,3 når det gjelder deres opplevelse av hvor enig eller uenig de er i at opplæringen er relevant for egen interesse. Det vil si at elevene stort sett er «enig» i at de opplever opplæringen i yrkesfagene som relevant. Det er positivt å få inn svar som viser til at de fleste elevene fra undersøkelsen opplever opplæringen som relevant, og kan ses i lys av Haaland et al. (2015) som mener at relevans handler om at opplæringen skal ha: «nytteverdi for den enkeltes utdanningsplaner og for det yrket og den bransjen eleven utdanner seg til» (s. 13). Dette er i tråd med vårt perspektiv i undersøkelsen, som er basert på selvbestemmelsesteorien av Ryan og Deci (2017). De mener at elever lærer bedre og blir mer motiverte dersom opplæringen føles relevant og nyttig for seg selv.

Elever som søker seg inn på Vg1 helse- og oppvekstfag har ofte en formening om at utdanningsløpet består av lite teori og mer praktisk arbeid (Tønder et al., 2015). På denne måten kan elever derfor være innstilt på at opplæringen er mer tilknyttet

bestemte yrker innenfor helse- og oppvekstfag. I undersøkelsen vår kom det tydelig frem at flere elever fra undersøkelsen søkte helse- og oppvekstfag, nettopp fordi de ville unngå teoritung undervisning. Fra kapittel 5.2 kan vi se at noen av svarene til elevene var: «jeg var skolelei og orket ikke studiespess», «fordi jeg ikke ville gå studie 3 år» og «virket «enklest» da jeg er skolelei». Likevel er det mye som tyder på at elevenes tanker om at yrkesfag består av mindre teori står i motsetning til realiteten i den videregående skolen. Hiim (2015) trekker blant annet frem at det gjerne er tradisjon for høy grad av teoretisk innhold i programfagene og viser til at både elever og bedrifter klager på at utdanningen er for lite praktisk og yrkesrelevant. Hiim og Hippe (2001) trekker frem problemet med at elever ofte oppfatter såkalt teoriundervisning som lite meningsfylt og nyttig, mens praktisk arbeid i bedrift eller skoleverksted oppleves som mer relevant og løsrevet fra teorien.

Ifølge Dahl et al. (2012) får innføringen av LK06 ofte skylden for at den yrkesfaglige opplæringen har blitt mer teoribasert. Økt fokus på teoretisk kunnskap handler i stor grad om å forsikre seg om at alle har den kompetansen de selv og samfunnet trenger i tråd med at vi lever i et samfunn i stadig endring. Dette kan forstås som om opplæringen skal være relevant for den enkelte elev og at opplæringen er relevant for samfunnets behov (Kunnskapsdepartementet, 2021). Dette fremheves i overordnet del av læreplanen, hvor det uttrykkes at opplæring i tilknytning til arbeidslivet skal gi relevant kompetanse og praktisk erfaring, og forberede elevene til faglige krav og forventninger som stilles i arbeidslivet (Kunnskapsdepartementet, 2017). Spetalen (2017) på sin side, mener at fokuset på teoritung opplæring ved yrkesfaglige utdanningsprogram er en myte. Videre uttrykker han at det må et mer nyansert bilde til for å konkludere med dette. I en dokumentanalyse av læreplaner fra 1976 til 2006 stiller han seg undrende til hva som legges til grunn for selve teoribegrepet og hvordan læreplanene blir tolket. Konklusjonen er at det ikke finnes evidens for at norske læreplaner i yrkesfag har blitt mer teoriorientert.

Når vi er inne på innholdet i læreplanene, peker Bødtker-Lund et al. (2017) på at relevant opplæring også handler om at elevene skal få opplæring som samsvarer med læreplanen for utdanningsprogrammet de har valgt. Som en del av Opplæringslova (1998) står det at det er undervisningspersonellet ved skolene som skal legge til rette for at opplæringen er i tråd med gjeldende læreplaner. Dette kan blant annet føre til at tilrettelegging for elevenes yrkesinteresser tolkes ulikt av lærere. Det var noe som også kom frem i en evaluering av Kunnskapsløftet (LK06), der Vibe et al. (2012) viser til at utnyttelse av handlingsrommet i læreplanen kan utartes svært forskjellig. Det kom frem at lærerne ønsket en videreføring av det lokale handlingsrommet, og ut fra dette ble hensikten med LK20 også at skoler og lærere skulle få handlingsrom for å tilpasse opplæringen for den enkelte elev (Dahl et al., 2012). Ut fra dette kan læreren i større grad legge til rette for en yrkesdidaktisk opplæring som er i tråd med elevenes egne yrkesinteresser (Bruvik & Haaland, 2020). Skaalvik og Skaalvik (2014) understreker også at lærerens evne til å tilpasse og differensiere opplæringen er en vesentlig faktor for relevant opplæring.

Det at man har lokal frihet i gjennomføring av målene i læreplanen, kan medvirke til store forskjeller i hvordan opplæringen tilrettelegges (Utdanningsdirektoratet, 2016). Dette kan ses i sammenheng med Haaland (2021) som mener at rammer satt av fylkeskommunen eller skolen kan hemme elevenes muligheter for å utvikle yrkeskompetanse innenfor de yrkene de interesserer seg for, eller har valgt å utdanne seg til. Ifølge Nyen og Tønder (2014) skal et fritt handlingsrom åpne opp for lokale

fortolkninger, slik at det skal være lettere for hver enkelt skole å finne hensiktsmessige løsninger for sine yrkesfaglige utdanningsprogram i sitt lokale miljø. Som vi kan se i t-testen for elevenes opplevelse av relevant yrkesopplæring ut fra hvilken skole de tilhører i kapittel 5.4. Verdiene i tabell 5.15 viser at dette er signifikant på $<,1$ -nivå. Når vi ser på elevenes gjennomsnittssvar ved de ulike skolene i figur 5.4, viser skole 1 en verdi på 2,5, mens skole 2 viser verdien 2,1. Det vil si at elevene ved skole 2 er mer enig i at opplæringen oppleves som relevant enn elevene ved skole 1. Dette kan handle om at noen elever ikke opplever at opplæringen blir lagt til rette for sine yrkesinteresser på grunn av hvordan læreren tolker innholdet i læreplanen. Dahl et al. (2012) uttrykker at yrkesfagets kvalitet, omdømme og integritet kan svekkes i takt med et vedvarende fritt handlingsrom innenfor rammene til læreplanverket. I tillegg påpekes det i Meld. St. 28 (2015-2016) at tankemåtene og metodene fra sentralt hold må prioriteres for at læreplanen skal få funksjonen som et legitimt styringsdokument.

Spetalen (2017) på sin side, understreker at det er viktig å huske på at handlingsrommet i læreplanmålene gir rom for praktiske aktiviteter, men at det i høy grad er avhengig av hvordan den enkelte skole organiserer opplæringen. I læreplanen for helse- og oppvekstfag står det at programfagene blant annet skal bidra til å utvikle praktiske ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Dette kan også ses i sammenheng med tabell 5.10 og følgende påstand fra undersøkelsen vår: «Måten vi arbeider på i yrkesfagene, oppleves som relevant for det jeg skal lære i mitt fremtidige yrkesvalg». Her er elevenes gjennomsnittlige svar 2,6, noe som viser til at elevene er mellom «enig» og «litt enig» i påstanden. Det er tydelig at mange elever opplever at metodene som benyttes i opplæringen er relevant for sitt fremtidige yrke, men at noen opplever dette som mindre relevant. Ifølge Hansen (2017) er det vesentlig med praksisbasert opplæring for å utvikle forståelse, praktiske ferdigheter og yrkesrelevant kompetanse. Yrkesfaglige utdanninger er derfor avhengig av et godt samarbeid med aktuelle bedrifter, slik at opplæringen kan relateres til yrkeslivet. Dette kan ses i sammenheng med faget prosjekt til fordypning som ble innført under LK06 som et viktig element for å gi elevene erfaringer med innhold, arbeidsmåter og utprøving av aktuelle yrkesfag. Skolene fikk det formelle ansvaret, der hensikten var å bidra til økt samarbeid med lokalt arbeidsliv (Nyen & Tønder, 2012). Dette samarbeidet er fortsatt viktig under LK20 og faget yrkesfaglig fordypning, der det fortsatt er skoleeier som er ansvarlig for å påse at opplæringen i faget er i tråd med både lokale og nasjonale læreplaner.

Noen av formålene med yrkesfaglig fordypning er at elevene skal få en opplæring som er relevant for fremtidig yrkesvalg, og at de skal få et godt grunnlag slik at de kan ta et valg (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Elevenes svar på påstanden «Opplæringen i yrkesfagene gir meg et godt grunnlag for det jeg skal lære i mitt fremtidige yrkesvalg» viser gjennomsnittsverdien 2,3 (tabell 5.10), som vil si at elevene stort sett er «enig». Dette kan knyttes til Illeris (2012) sitt perspektiv på innholdsdimensjonen, der det pekes på at elevene må oppleve at det er en mening med opplæringen for at de skal utvikle kunnskap om det de skal lære. Kunnskapsutvikling handler blant annet om at elevene må se sammenhengen i programfagene og yrkesfaglig fordypning, og de må skjønne hva som er hensikten med opplæringen. Dette kan også knyttes til kompetansebegrepet om at elevene må utvikle kunnskaper og ferdigheter gjennom refleksjon (Haaland, 2021).

Illeris (2007) sier at det faktum at assimilativ opplæring veier tyngst i utdanningssystemet, gjør at mange elever ikke klarer å se sammenheng mellom de ulike fagene. I tabell 5.10 viser elevenes svar på påstanden «Det er en tydelig sammenheng mellom det jeg lærer i yrkesfagene og det jeg skal lære i mitt fremtidige yrkesvalg»

gjennomsnittsverdien 2,5, som vil si at elevene er midt mellom «enig» og «litt enig». Det betyr at mange elever er enig, men noen er også uenig. Dette kan for eksempel handle om at det er vanskelig for noen av elevene å se sammenhengen mellom de ulike programfagene, eller å se sammenhengen mellom opplæringen på skolen og opplæringen i praksis. Illeris (2012) snakker om ulike læringsrom, og da vil for eksempel skolen være et læringsrom og praksis et annet. I opplæringen kan kombinasjonene av ulike læringsrom by på utfordringer, der det nevnes at elever i skole- og praksisforløp ofte har problemer med å se sammenhengen mellom teori og praksis. Her påpekes det at det er viktig å få etablert en slik sammenheng, men at dette ofte er både ressurskrevende og vanskelig. En ytterligere konsekvens slik vi ser det, kan være om elevene ikke klarer å relatere det som læres i skolesammenheng og praksis med deres egne utdanningsplaner og interesser (Illeris, 2007).

I forhold til akkomodativ læring, vil dette by på enda større utfordringer. Denne typen læring er mer krevende for elevene enn assimilativ læring, og en utfordring med dette er at mange derfor unngår denne læringstypen. Spesielt skjer dette om man ikke interesserer seg for det som skal læres (Illeris, 2007). Påstanden «Jeg synes opplæringen i yrkesfag kan være verdifull for meg» kan knyttes til det Illeris (2007) påpeker, og her har elevene en gjennomsnittlig svarverdi på 2,1 (tabell 5.10). Det vil si at elevene er «enig» i dette, og at de sitter igjen med en opplevelse av at opplæringen er verdifull. Noen elever er mindre enig i dette, men da vil man gjennom en akkomodativ prosess sitte igjen med erfaringer man gjerne tar frem i andre situasjoner på et senere tidspunkt. Akkomodativ læring er på denne måten nært knyttet til begreper som kritisk tenking, bevisstgjørelse og refleksjon (Illeris, 2007), som også henger tett sammen med læreplanen for helse- og oppvekstfag, der det påpekes at elevene utvikler kompetanse i programfagene når de tar i bruk kunnskaper, ferdigheter og kritisk tenkning i arbeid med oppgaver.

I denne forbindelse kan det være interessant og se på en studie av Spetalen et al. (2014), der de sammenligner helse- og oppvekstfag med restaurant- og matfag. Her ser de på hvor mye tid elevene i hvert utdanningsprogram tilbringer i klasserom, verksted og ekstern praksis. De fant ut at elevene ved helse- og oppvekstfag i stor grad benytter seg av klasseromsundervisning, samt noe praksis utenfor skolen, mens elevene ved restaurant- og matfag stort sett benytter seg av verksteder på skolen og har mindre tid i klasserom og ekstern praksis. Noe overraskende kommer det også frem at det er elevene ved helse- og oppvekstfag, med mest tid i klasserommet, som føler seg best forberedt til læretiden. Det kan være ulike årsaker til dette, men resultatet i undersøkelsen hviler på at forholdet mellom teori og praksis kanskje ikke er det viktigste, og at det heller er måten undervisningen integreres på og om opplæringen er relevant for senere læretid (Spetalen et al., 2014). Dermed kan vi se at det ikke alltid er praksisen som avgjør hvordan elevene oppfatter opplæringen som relevant, men at det også handler om hvordan den enkelte skole og lærer organiserer dette.

I tråd med innføringen av Reform 94 kan det tenkes at relevans ble sterkere for elevenes del med tanke på at 112 studieretninger ble redusert til 11. Dette førte til at tilbudsstrukturen ble mer oversiktlig, men på den andre siden medførte dette også endringer når det gjaldt tilsetting av yrkesfaglærerne (Bruvik, 2018). Dahlback et al. (2015) viser til at yrkesfaglærere hovedsakelig underviste i sitt eget fagområde før Reform 94. Etter at Reform 94 trådte i kraft, og nå i senere tid, har forventningene om at læreren skulle legge til rette for opplæring i flere ulike yrkesutdanninger økt. Når vi ser på elevenes svar på påstanden «Jeg har inntrykk av at lærerne i yrkesfagene har god innsikt i hva vi kommer til å møte i fremtidige yrkesvalg», får vi en

gjennomsnittsverdi på 2,4. Det vil si at elevene er mellom «enig» og «litt enig» i at de opplever at lærerne har innsikt i hva elevene bør kunne som fremtidige yrkesutøvere. Det er positivt at elevene er på enighetssiden av skalaen, men som vi kan se i tabell 5.10, er det også noen elever som svarer «uenig» på denne påstanden. Dette kan handle om at mange lærere ikke har kompetanse til å legge til rette for relevant opplæring for alle yrkesmulighetene innenfor helse- og oppvekstfag. Dette kan utfordre elevenes opplæring med tanke på spesifikke yrkesvalg og spesialisering, og det ble understreket at dette skulle ivaretas til tross for bred opplæring (NOU 2018: 15). På denne måten kan vi se at relevans i opplæringen også setter krav til lærerens kompetanse: «for å vekke faglig interesse og skape motivasjon må lærerne ha fagkunnskap og evne til å formidle faget» (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 26).

Aspøy et al. (2017) uttrykker at en god yrkesfaglærer er engasjert i både elevene og i faget, har evnen til å formidle det faglige innholdet i opplæringen og vet hvordan elevene kan forberedes til arbeidslivet. En av de viktigste faktorene for elevenes læring, er lærerens kompetanse. På bakgrunn av dette ble det investert flere milliarder kroner for at lærere kunne ta etter- og videreutdanning i forbindelse med innføringen av Kunnskapsløftet (St.meld. 31 (2007-2008)). Det ble også lovfestet at læreren må ha relevant kompetanse for de fagene en skal undervise i (Opplæringslova, 1998). I tillegg kom regjeringen med et yrkesfagløfte i 2015, der fokuset var på å rekruttere flere yrkesfaglærere og utvikle deres kompetanse. Målet med dette var å få flere elever til å fullføre og bestå yrkesfaglig utdanning (Kunnskapsdepartementet, 2015). Dersom elevene skulle søkt Vg2 ved samme tidspunkt som de svarte på undersøkelsen vår, kom det frem at elevene var interessert i alle mulige valg for Vg2 (tabell 5.7). Det vil si at man som lærer skal ha kompetanse i å tilrettelegge for læring med innhold innenfor helseservicefag, barne- og ungdomsarbeiderfaget, helsearbeiderfaget, ambulansesfag, aktivitet, hudpleier og fotterapi- og ortopediteknikk (Kunnskapsdepartementet, 2009).

Til tross for dette kommer det frem i en rapport av Grande et al. (2014) at det er svært få tilsatte med treårig yrkesfaglærerutdanning og fagarbeiderbakgrunn ved helse- og oppvekstfag, og at mange av de tilsatte til og med mangler godkjent lærerutdanning. I tillegg har det i senere tid vært en nedgang i antall uteksaminerte yrkesfaglærere. Dermed kan vi spørre, hvordan kan lærere uten relevant kompetanse legge til rette for relevant opplæring for elevene? Mange lærere har bachelorgrad på høyskole- eller universitetsnivå med praktisk-pedagogisk utdanning. Da er det ikke nødvendigvis slik at lærere med PPU har erfaring fra samme yrke som elever ønsker å utdanne seg til. Dette kan ses i sammenheng med Bråten og Tønder (2015) sitt utsagn om barnehagelærere som veileder lærlinger i barne- og ungdomsarbeiderfaget: «De har likevel en annen utdanning og en annen type kompetanse enn den som lærlingen skal utvikle. De vil derfor ikke fungere som rollemodeller og bidra til utvikling av en klar yrkesidentitet på samme måte som en fagarbeider kan gjøre» (s. 56).

6.2.2 Motivasjon i opplæringen

I resultatene fra figur 5.3 i undersøkelsen vår kommer det frem at elevene er nærmest «litt enig» i at de er motiverte i opplæringen, der gjennomsnittet viser verdien 2,7. Det sammensatte målet for motivasjon skiller seg mest ut av alle begrepene, der elevene uttrykker at de er mindre enig når det gjelder egen motivasjon enn for eksempel opplevelse av autonomi, mestring, relevans og innsats i opplæringen. Dette kan blant

annet handle om at elevene blir mindre motiverte når de ikke får jobbe med egne yrkesinteresser gjennom oppgaver eller i praksis (Illeris, 2007). Som vi kan se i tabell 5.6, har 82,2% av elevene i undersøkelsen vår søkt helse- og oppvekstfag på grunn av egen interesse for faget. Ut fra dette kan vi forstå at elevene har en motivasjon for å utvikle kompetanse og ta i bruk nye ferdigheter innenfor helse- og oppvekstfag, noe Skaalvik og Skaalvik (2015) peker på som et av individets grunnleggende behov i et motivasjonsperspektiv. Vi stiller oss derfor undrende over at elevene som har tatt et valg om å utdanne seg innenfor helse- og oppvekstfag uttrykker middels grad av motivasjon i opplæringen.

En norsk studie rettet mot elever viser at mange som søker yrkesfaglig utdanning har liten tro på seg selv og egne evner samtidig som de har lav motivasjon for videre skolegang (Dæhlen, 2017). I regresjonsanalysen fra tabell 5.21 kom det frem at motivasjon har en sterk og positiv effekt for opplevelse av mestring (beta= ,267), og at motivasjon sammen med relevans forklarer så mye som 50,3% av elevenes mestringsopplevelser. Dette kan også ses i sammenheng med resultatene fra spørsmålet om hvorfor elevene søkte Vg1 helse- og oppvekstfag. Her kommer det tydelig frem at flere elever velger å søke helse- og oppvekstfag fordi de er skolelei eller fordi de vil unngå treårig studiespesialiserende utdanning. Til tross for dette kommer det frem i studien av Mjaavath og Frostad (2018a), at elever ved yrkesfaglige utdanningsprogram hadde større grad av motivasjon enn elever ved studieforberedende utdanningsprogram etter påbegynt utdanning. Dette bekreftes også i den nylig gjennomførte elevundersøkelsen, som er utført blant samme elever som er en del av utvalget vårt. I elevundersøkelsen vises det at elevene ved helse- og oppvekstfag skårer 3,8, mens elevene ved studiespesialisering skårer 3,6. I denne undersøkelsen er den beste gjennomsnittsverdien 5, og den dårligste er 1 (Utdanningsdirektoratet, 2022c).

Buland (2014) har funnet ut at elevene selv mener at en god vurderingspraksis i skolehverdagen inkluderer medvirkning, og at dette er viktig for deres motivasjon, læring og mestring. Underveisvurdering ble vektlagt i læreplanen for helse- og oppvekstfag under Reform 94. Der ble det pekt på at vurdering skulle være en viktig faktor for å motivere eleven (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1993). Dette samsvarer også med noe av innholdet i dagens læreplan for helse- og oppvekstfag, der det står at læreren skal legge til rette for varierte arbeidsoppgaver for å stimulere til lærelyst. Som nevnt tidligere, vil ofte læreplaner tolkes på ulike måter, og derfor kan det hende at opplæringen organiseres ulikt ved forskjellige skoler. T-testen for motivasjon og elevenes skoletilhørighet fra undersøkelsen vår er presentert i kapittel 5.4 og tabell 5.15, og viser et signifikantnivå på $<,05$. I figur 5.4 kan vi se at skole 1 i gjennomsnitt svarer 3,3, mens skole 2 svarer 2,8 i gjennomsnitt. Det vil si at skole 1 er mellom «litt enig» og «verken enig eller uenig», mens skole 2 er mellom «enig» og «litt enig». Ut fra dette kan man forstå at elevene ved skole 2 er mer motiverte i opplæringen enn elevene ved skole 1. At elevene ved de ulike skolene uttrykker ulik grad av motivasjon, kan handle om hvor relevante oppgavene er for den enkelte elev sine yrkesinteresser eller hvor målbevisst elevene er i forhold til videre yrkesvalg (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

Når vi ser på elevenes svar på påstanden: «Jeg liker opplæringen i yrkesfagene veldig godt», får vi frem i tabell 5.11 at elevene i gjennomsnitt svarer 2,7. Elevenes svar på påstanden: «Jeg synes opplæringen i yrkesfagene er veldig interessant», får også gjennomsnittsverdien 2,7. Det vil si at elevene er nært «litt enig» på begge disse

påstandene. Dette viser at elevene er på enighetssiden av skalaen, men at noen elever også svarer at de er uenige. Det at de fleste elevene liker opplæringen godt og synes det er interessant kan knyttes til deres indre motivasjon, nettopp fordi elevene uttrykker at de opplever det de lærer som interessant og nyttig (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Ut fra dette og t-testen som er nevnt over, kan man tenke seg at elevene ved skole 1 føler seg mindre motiverte fordi de synes opplæringen er mindre tilpasset egne yrkesinteresser.

Elevenes ytre motivasjon kan knyttes til elevenes fokus på arbeidsoppgaver med hensyn til et fremtidig mål, for å unngå straff eller for å oppnå belønning (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Det vi ser i denne forbindelse, er at 34,7% av elevene i undersøkelsen vår har et mål om høyere utdanning, og kanskje derfor har en ytre motivasjon for å få høye karakterer (figur 5.2). Dette kan knyttes til at arbeidslivet og elever ønsker å satse på yrkesfag, men at samfunnet samtidig har økte forventninger om høyere utdanning (Nyen & Tønder, 2014). Statistikk fra Statistisk sentralbyrå (2022b) viser også at det kun er 49,1% av elevene ved yrkesfaglige utdanningsprogram som ender opp med fagbrev eller yrkeskompetanse innenfor normert tid, mens hele 80,7% av elevene ved studiespesialisering fullfører innenfor normert tid. Nyen og Tønder (2014) peker også på at det er en stadig økning av elever som søker Vg3 påbygging til generell studiekompetanse etter to år ved yrkesfaglige studieprogram. Ut fra t-testen som nevnt over, kan det tenkes at elevene ved skole 2 er mer ytre motivert på grunn av mål om å oppnå høye karakterer. Som vi ser i tabell 4.1, er det også en noe større andel elever i fylket hvor skole 2 ligger, som søker studiespesialisering. Dette kan tyde på at flere elever i det området planlegger høyere utdanning, og når vi ser nærmere på skolens beliggenhet, er det en antydning til at fylket har flere innbyggere med høyere utdanning enn fylket hvor skole 1 ligger (Statistisk sentralbyrå, 2021).

I forbindelse med karaktersetning som vurdering i opplæringen, mener Hiim og Hippe (2009) at: «hensynet til arbeidslivet og den høyere utdanningens behov for graderte karakterer harmonerer dårlig med hensynet til enkeltelevens utvikling» (s. 126). At mange elever ønsker høyere utdanning kan blant annet handle om yrkesfagenes status. Johannesen (2019) peker på to ulike sammenhenger som nedvurderer yrkesfagenes status. Det ene er at teoretiske fag og generell studiekompetanse anses som mer verdifullt enn yrkesfaglig kompetanse. Det andre er at praktisk kunnskap og ferdigheter har fått mindre fokus i skolen, og at elevene på den måten kan oppleve at yrkesfaglig kompetanse i mindre grad blir verdsatt. Nyen og Tønder (2014) understreker at yrkesopplæringen er avhengig av at utdanningsmulighetene er attraktivt for dagens ungdom, men også at arbeidslivet er villige til å satse på yrkesfagene. En av utfordringene tilknyttet yrkesfaglig utdanning er økt bredde som gjør både yrker og arbeidsoppgaver utydelige. Dette er også en medvirkende faktor for frafall underveis i opplæringen.

Til tross for at mange ønsker høyere utdanning, ser det ut til at flertallet av elevene fra undersøkelsen vår ønsker å fullføre videregående opplæring med en yrkesfaglig utdanning. I figur 5.2 kommer det frem at hele 66,1% av elevene har planer om å fullføre videregående skole med fagbrev eller yrkeskompetanse. Dette kan ses i sammenheng med utforming av ny struktur i yrkesopplæringen, som blant annet viser at det er stor variasjon i hvordan fagmiljøene har hatt innvirkning på endringsprosessen (Hansen et al., 2019). Dette kan ha en sammenheng med hvordan ulike skoler organiserer opplæringen, som kan være en årsak til at vi fant ut at det var signifikante forskjeller mellom skolene som er representert i undersøkelsen vår og hvordan elevene

opplever opplæringen. I tillegg ser vi at det er en tendens til at det er flere elever som har mål om høyere utdanning av de som bor i fylket hvor skole 2 ligger, enn de elevene som bor i fylket hvor skole 1 ligger (Utdanningsdirektoratet, 2022b).

På påstanden: «Jeg synes det er morsomt med opplæring i yrkesfagene» svarer elevene i gjennomsnitt 2,9, som vil si at elevene er «litt enig» (tabell 5.11). Det er ikke alltid opplæringen skal være morsomt, men motiverte elever som arbeider med oppgaver som er interessant og relevant, vil gjerne oppleve en glede i å jobbe med denne formen for opplæring. Det kan for eksempel handle om at elevene opplever opplæringen som selvbestemt eller ikke, der selvbestemte aktiviteter knyttes til elevenes indre motivasjon (Ryan & Deci, 2017). Skaalvik og Skaalvik (2015) understreker at lærere bør fokusere på å utvikle elevenes indre motivasjon, da det er den største drivkraften til arbeid med fag. For det er ikke nødvendigvis slik at alle elever opplever interesse og glede i læringsarbeid, og derfor vil autonom ytre motivasjon også være viktig å bygge opp. Ut fra dette kan man se at læreren kan ses å være en viktig del av elevenes drivkraft, ved å se og støtte eleven i opplæringen (Lyngsnes og Rismark, 2014). Dette kan ses i sammenheng med at læreren er autonomistøttende, og viser hvor viktig læreren kan være for elevenes motivasjon (Ryan & Deci, 2017). Derfor er det nok ikke for ingen grunn at overordnet del av læreplanen trekker frem at lærerens tette oppfølging er viktig for å fremme motivasjon og livslang læring hos elevene (Kunnskapsdepartementet, 2017). Ut fra dette blir det naturlig å se på sammenhengen mellom motivasjon og autonomi, der vi kan se i tabell 5.14 at det er en relativ sterk korrelasjon mellom de sammensatte målene (Pearson $r = 0,493^{**}$).

6.2.3 Autonomi i opplæringen

I tabell 5.14 presenteres det at det er en sterk korrelasjon mellom autonomi og mestring (Pearson $r = 0,577^{**}$) basert på undersøkelsen vår. Dette kan ses i sammenheng med Ryan og Deci (2017), som mener at dersom elevenes behov for autonomi blir tilfredsstillt, kan det føre til at elevene opplever med frihet og at de kan ta valg basert på egne interesser, noe som ifølge Skaalvik og Skaalvik (2015) er vesentlig for å kunne oppleve mestring. I tillegg kom det frem i regresjonsanalysen for mestring i tabell 5.20, at autonomi har en positiv og relativ sterk effekt for opplevelse av mestring (beta = 0,201). Autonomi, sammen med relevans og motivasjon, forklarer hele 52,3% av elevenes mestringsopplevelse. I et forskningsarbeid av Bruvik (2018) fant hun ut at elevinvolvering og medvirkning er avgjørende for å sikre opplevelse av relevant og meningsfull opplæring. Ut fra dette kommer det tydelig frem at autonomi dermed kan styrke elevenes trygghet i forhold til fremtidige yrkesvalg, og kan føre til at elevene føler de mestrer å ta dette valget. Autonomi knyttes sterkt til demokrati og elevmedvirkning, noe som står sentralt i nasjonale rammer for dagens yrkesopplæring. Likevel kommer det frem i en studie av Bødtker-Lund et al. (2017) at mange elever opplever at de har liten innflytelse på eget læringsarbeid og at de ønsker å få muligheten til å velge mer i opplæringen.

I undersøkelsen vår svarer elevene i gjennomsnitt 2,5 for det sammensatte målet for autonomi (figur 5.3). Det vil si at elevene er midt mellom «enig» og «litt enig». Det at elevene selv opplever at de får være med å bestemme hva som skal skje i opplæringen og hvilke aktiviteter som skal foregå, bidrar til at elevene lettere vil ta til seg det de skal lære (Illeris, 2007). Det kan tenkes at elevene fikk en sterkere stemme med Reform 94, da alle unge begynte på videregående skole, uavhengig av skoleprestasjoner og sosial

bakgrunn (Mjaavatn & Frostad, 2018a). Det ble i tillegg lagt vekt på elevenes ansvar for egen læring, målsetting og gjennomføring gjennom læreplanen for helse- og oppvekstfag (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1993). I tråd med innføringen av Kunnskapsløftet (LK06) ble elevmedvirkning og tilpasset opplæring vektlagt, som skulle bidra til økt motivasjon i opplæringen. Motiverte elever er mer målrettet og utholdende, og har større lærelyst. (Kunnskapsdepartementet, 2006b). I overordnet del av læreplanverket får elevmedvirkning og demokrati et enda større fokus, der det legges vekt på at elevene skal oppleve at de kan påvirke skolehverdagen, at de har reell innflytelse og at de blir lyttet til (Kunnskapsdepartementet, 2017). Elevens stemme har fått større fokus gjennom reformarbeid de siste tiårene, men det er fortsatt noen elever som opplever lite autonomi i opplæringen. Dette kan vi se ved at noen av elevene har svart «helt uenig» på flere av påstandene relatert til autonomi i undersøkelsen vår, som er presentert i tabell 5.12.

Det at noen elever er uenige her, kan for eksempel handle om at noen elever kanskje ikke har bestemt seg for et yrke, og dermed synes det er utfordrende å medvirke i opplæringen i tilknytning til egne interesser. I en nyere studie av Bruvik og Haaland (2020) fant de ut at mange elever mener at opplæringen bør være i samsvar med egne interesser, selv om de ikke har bestemt seg for videre yrkesvalg. Dette har vært en viktig del av arbeidet med fagfornyelsen, der det ble uttrykt at elevenes muligheter for medvirkning i opplæringen er en vesentlig faktor for deres læring, motivasjon og mestring (Meld. St. 28 (2015-2016)). Selv om dette står sentralt i dagens opplæring, ser vi at elevene svarer i gjennomsnitt 2,9 på denne påstanden: «Jeg føler at jeg har stor mulighet for medbestemmelse og påvirkning i yrkesfagene» (tabell 5.12). Det vil si at flertallet av elevene er nærmest «litt enig», og at det kan tyde på at mange elever opplever lite autonomi i opplæringen.

Til tross for det ser vi i tabell 5.12 at elevene i gjennomsnitt svarer 2,2 på påstanden: «Jeg føler at lærerne støtter mine yrkesinteresser og yrkesvalg», som vil si at elevene er nært «enig» når det gjelder å ha autonomistøttende lærere. Dette kan ses i sammenheng med den ene kilden til mestringsforventninger av Bandura (1997), der han peker på viktigheten med positive tilbakemeldinger for å øke egne mestringsforventninger. Ryan og Deci (2017) viser også til en undersøkelse av Hardré og Reeve (2003), der de fant ut at elever i videregående skole som opplevde autonomistøtte, også opplevde større grad av indre motivasjon og mestring. Her ble det også påpekt at det førte til lavere risiko for frafall i skolen. Ryan og Deci (2017) viser også til at det nettopp er i sosiale sammenhenger, der det er en form for støtte, at elevenes nysgjerrighet, innsats og trivsel kommer til uttrykk. Ut fra dette kan vi se hvor viktig autonomi er for å oppleve mestring, og kan knyttes til Nordahl (2012) som påpeker at elevene bør anses som aktører i sitt eget liv, og dermed få muligheten til å danne seg en subjektiv mening om opplæringen. Dette kan ses i sammenheng med overordnet del av læreplanen, der det beskrives at elever som forstår egen læringsprosess og faglig utvikling, vil være mer selvstendig og kjenne på økt mestringsfølelse (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Illeris (2007) mener at medbestemmelse og styring av det som skal foregå i opplæringen dessverre ikke er et felt didaktikken har vektlagt gjennom årene. I tråd med dette ser vi at elevene fra undersøkelsen vår kan være preget av både lærerstyrt og deltakerstyrt undervisning, men også at politiske og administrative rammer former hvordan opplæringen blir styrt. Tabell 5.12 viser at elevenes svar på påstanden: «Lærerne mine oppmuntrer meg til å delta aktivt i den yrkesfaglige opplæringen», i

gjennomsnitt er nært «enig» med verdien 2,3. Dette kan tyde på en deltakerstyrt opplæring, der elevene får muligheten til å delta aktivt. På den andre siden ser vi også at elevene i gjennomsnitt svarer 2,8 på påstanden: «Jeg føler at lærerne mine gir meg valg og muligheter til å jobbe med egne yrkesinteresser i yrkesfagene». Det vil si at elevene er «litt enig», og kan tolkes som om noen elever også opplever en lærerstyrt undervisning. Samtidig mener Edgar Schein (referert i Halland, 2005) at *ansvar* er en viktig faktor for motivasjon og mestring, som handler om at elevene må oppleve selvstendighet og medvirkning i opplæringen, og at de må få muligheten til å ta valg ut fra egne interesser. Derfor kan det tenkes at elevene vil kjenne på økt mestring dersom de opplever at opplæringen er deltakerstyrt.

Når vi er inne på ulike former for styring av undervisningen, er det også interessant å se om det kan være noen forskjeller mellom grupper. Gjennom t-testen i kapittel 5.4 og tabell 5.15 kom frem at elevenes opplevelse av autonomi i forhold til skoletilhørighet var signifikant på <,05-nivå. Når vi ser på forskjellene for det sammensatte målet for autonomi i figur 5.4, svarer elevene fra skole 1 i gjennomsnitt 2,7 og elevene fra skole 2 svarer i gjennomsnitt 2,1. Det vil si at elevene fra skole 1 er nært «litt enig» og elevene fra skole 2 er nært «enig», og kan forstås som elevene ved skole 2 opplever mer autonomi enn elevene ved skole 1. Dette kan handle om at elevene ved skole 1 opplever mer lærerstyrt opplæring, mens elevene ved skole 2 opplever mer deltakerstyrt opplæring. Illeris (2007) peker imidlertid på at bestemmelser som omhandler opplæringen skal foregå i fellesskap, der elever, lærere og skolen som organisasjon stilles ansvarlig.

Et annet interessant funn i undersøkelsen vår, var at t-testen om å bestemme praksissted selv i forhold til skoletilhørighet, var signifikant på <,001-nivå. Dette er fremstilt i tabell 5.16 og viser at det er betydningsfulle forskjeller mellom elevenes opplevelser ved de to ulike skolene. Når vi ser på elevenes opplevelse av å bestemme praksissted selv i figur 5.5, svarer elevene fra skole 1 i gjennomsnitt 2,7, mens elevene fra skole 2 svarer 1,6 i gjennomsnitt. Det vil si at elevene fra skole 1 er nært at de «i noe grad» får være med å bestemme, mens elevene fra skole 2 svarer at de mellom «i svært stor grad» og «i stor grad» får være med å bestemme. Dette spørsmålet knyttes til elevenes praksis gjennom faget yrkesfaglig fordypning, og handler om elevenes opplevelse til å ta valg i opplæringen. Faget yrkesfaglig fordypning for helse- og oppvekstfag organiseres ulikt ved de to skolene denne undersøkelsen er gjennomført blant. Skole 1 har faste samarbeidspartnere innenfor helsearbeiderfaget og barne- og ungdomsarbeiderfaget der elevene kan skrive seg opp på en liste med arbeidsplasser innenfor disse to yrkesretningene. Elevene ved skole 2 må finne praksisplasser selv innenfor aktuelle yrker. Det kan tenkes at det er derfor elevene ved de ulike skolene har så ulik opplevelse av medbestemmelse i forhold til valg av praksisplass.

Dette er motstridene i forhold til formålet med faget yrkesfaglig fordypning, som går ut på at elevene skal få muligheten til å prøve ut et eller flere yrker for å gi et godt grunnlag for å ta et fremtidig yrkesvalg (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Ut fra dette kan vi se hvor viktig faget har blitt for at elevenes opplevelse av opplæringen, og deres evne til å ta et yrkesvalg. Tønder et al. (2015) viser også til at erfaringer fra praksisfeltet i løpet av skoleåret har ført til at valget ble klarere for flere elever. De viser til at erfaring fra praksisfeltet på denne måten kan gi elevene økt motivasjon for å velge eller ikke velge det aktuelle yrket de prøver ut. Dette kan ses i sammenheng med Hiim og Hippe (2001) som uttrykker at elevene trenger konkrete erfaringer med arbeidslivet, og at

praksis på et tidlig tidspunkt vil kunne gi bedre muligheter for å oppdage om man har valgt «feil». I tillegg mener de at mangel på erfaring fra praksisfeltet kan føre til at elevene ikke er i stand til å forstå hva yrket eller arbeidsoppgavene går ut på. Det er derfor vesentlig at man starter tidlig med tilrettelegging av yrkespraksis i opplæringen. Med hensyn til kvaliteten på fremtidig yrkesutøvelse og elevenes kunnskapsutvikling, vil erfaringer fra praksis kanskje være helt nødvendig (Hiim & Hippe, 2001).

Ved å ta et videre perspektiv på kvalitet i yrkesopplæringen, kommer det frem i en rapport av Høst et al. (2015) at det er viktig å sikre et godt læringsutbytte for alle elever og at de skal oppnå kompetanse som er relevant for arbeidslivet. Dette er essensielt for et kvalitetsvurderingssystem dersom man skal lykkes med å utvikle fag- og yrkesopplæringen og gjøre den mer attraktiv. I undersøkelsen vår svarer elevene i gjennomsnitt 2,7 på påstanden: «Lærerne i yrkesfagene prøver å forstå mine ønsker og yrkesinteresser før de foreslår nye måter å gjøre ting på» og 2,6 på påstanden: «Lærerne i yrkesfagene lytter til hvordan jeg vil jobbe med fagene» (tabell 5.12). Dette viser at elevene er mellom «enig» og «litt enig», og kan tyde på at de får et godt læringsutbytte. I tillegg svarer elevene i gjennomsnitt 2,4 på påstanden: «Lærerne mine sørger for at jeg forstår målene med opplæringen i yrkesfagene og hva jeg trenger å lære. Her er elevene også mellom «enig» og «litt enig», og det kan derfor tenkes at elevene også mener at de får kompetanse som er relevant for arbeidslivet.

Ved å se på regresjonsanalysen i tabell 5.23, ble det tydelig at det som påvirker elevenes følelse av å bestemme praksissted selv, er hvilken skole man tilhører (beta= -,367) og hvilken opplevelse man har av relevans i opplæringen (beta= ,331). Disse to forklarer til sammen 27,1% av elevenes opplevelse av å bestemme praksisplass selv. Når det gjelder skoletilhørighet, viser det seg gjennom t-testen fra tabell 5.16 at elevene ved skole 2 opplever at de i større grad får være med å velge praksisplass enn elevene ved skole 1. At relevans har betydning for trivsel i praksis, kan vi se i sammenheng med at elevene opplever praksisen som nyttig og relevant for sine interesser og fremtidige yrkesvalg.

6.4 Trivsel i praksis

I tillegg til skalaen for mestring, var også elevenes trivsel i praksis signifikant for hvilken grad de er sikre på sitt valg til Vg2. I regresjonsanalysen fra tabell 5.19 kom det frem at trivsel i praksis, sammen med mestring, har en positiv og sterk effekt (beta= ,194). Mestring og trivsel i praksis sammenslått forklarer 19,8% av elevenes grad av sikkerhet for å ta et valg til Vg2. Det vil si at jo mer elevene mestrer og trives i praksis, jo mer sikker vil de også være på sitt valg til Vg2. Vi valgte derfor å videreføre undersøkelsen ved å gjennomføre en regresjonsanalyse for trivsel i praksis også. Denne analysen er presentert i tabell 5.22 og viser at det er signifikante forskjeller når det knyttes til relevans, kjønn og innsats. Når vi ser på alle disse variablene samlet, kommer det frem at elevenes opplevelse av relevans har en positiv og sterk effekt for trivsel i praksis (beta= ,309). Kjønn har en negativ, men sterk effekt for trivsel i praksis (beta= -,233). Siden variablene for kjønn er dummykodet, forklarer det negative tallet at det er guttenes opplevelse som har sterk sammenheng med trivsel i praksis. Innsats har også en sterk og positiv effekt for trivsel i praksis (beta= ,209). Sammenslått forklarer disse 22% av elevenes trivsel i praksis. Det vil si at elever som opplever opplæringen som

relevant og har høy innsats, vil trives bedre i praksis, og at guttene trives bedre enn jentene i praksis.

Relevans alene har en sterk og positiv effekt ($\beta = ,416$) og forklarer 16,6% av elevenes trivsel i praksis (tabell 5.22). Det er forståelig at relevans har størst betydning for å trives i praksis, og kan ses i tråd med Bødtker-Lund et al. (2017) som viser til at mange elever opplever det som demotiverende å ikke få jobbe med yrker som interesserer dem. I tillegg viser Bruvik og Haaland (2020) til at elevene ved helse- og oppvekstfag arbeider lite med egne yrkesinteresser både i programfag og yrkesfaglig fordypning. Dette kan handle om utfordringer med å få relevante praksisplasser, der for eksempel elever som ønsker å bli hudpleier må ha praksis i sykehjem eller barnehage. I et slikt perspektiv kan det være vanskelig for elevene å forstå hensikten med det man lærer i utdanningen, og at det derfor blir utfordrende å sette opplæringen inn i en meningsfull sammenheng (Hiim & Hippe, 2001). Dersom elever ikke får opplæring innenfor ønsket yrke, står det i strid med formålet for faget yrkesfaglig fordypning, der det påpekes at faget skal: «...gi elevene en opplæring som er relevant for deres fremtidige yrkesutøvelse» (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 1).

Som vi har diskutert tidligere, viser figur 5.5 at elevene ved de ulike skolene opplever medbestemmelse i forhold til praksisplass ulikt. Som vi diskuterte i kapittel 6.3.3, kunne det blant annet handle om at faget yrkesfaglig fordypning blir organisert ulikt. Til tross for at det er signifikante forskjeller mellom skolene for hvordan de opplever mulighetene for å velge praksis selv, viser det seg at elevene i gjennomsnitt trives godt i praksis (figur 5.7). Det kom også frem i tabell 5.18 at trivsel i praksis ikke er signifikant når vi utfører t-test for å sammenligne svarene fra elevene ved skole 1 og skole 2. Derfor kan det tenkes at det ikke nødvendigvis er viktigst å velge praksissted selv for å trives i praksis. Dette kan handle om at elevene får ivarettatt sine grunnleggende behov for autonomi, kompetanse og tilhørighet mens de er i praksis. Ryan og Deci (2017) peker nemlig på at ivaretagelse av disse behovene i opplæringsammenheng, vil kunne føre til trivsel og positiv utvikling hos elevene.

Elevenes trivsel i praksis kan også knyttes til deres interesse for yrket de får opplæring i, gjennom faget yrkesfaglig fordypning. Under spørsmålet om hvorfor eleven hadde søkt Vg1 helse- og oppvekstfag, var det flere av elevene som begrunnet svaret sitt med fritekst. Disse svarene ble presentert i kapittel 5.2, og noen av de var følgende: «fordi jeg liker å hjelpe folk», «hele familien min jobber innenfor helse, så har mest erfaring med helse så tenkte det var det beste valget for meg» og «jeg viste at jeg ville jobbe med mennesker, derfor følte jeg at dette var det riktige valget. Derfor tar jeg helse og oppvekst, men vil bli sykepleier». Skaalvik og Skaalvik (2015) mener at elever som får opplæring i tråd med egne interesser, vil være mer engasjert og motivert i læringen. Sett i lys av Ryan og Deci (2017) sin motivasjonsteori, vil motivasjon og engasjement i opplæringen føre til trivsel.

Generelt sett, ser vi at elevene fra undersøkelsen vår er på enighetssiden når det gjelder trivsel i praksis, men at det er noen forskjeller når det kommer til kjønn.

Gjennomsnittsverdiene fra figur 5.7 i undersøkelsen vår viser at jentene svarer 2,6 og guttene svarer 1,8. Det vil si at jentene er mellom «enig» og «litt enig», mens guttene er mellom «helt enig» og «enig». Dette kan også ses i sammenheng med en studie der jenter rapporterer om lavere trivsel i skolen enn gutter (NOU 2019: 3). Selv om vi stiller spørsmål til elevenes trivsel i praksis, kan vi trekke paralleller til generell skolegang, da praksis også er opplæring i forbindelse med yrkesfaglig utdanning. Selv om vi får

signifikante forskjeller med tanke på kjønn og trivsel i praksis, viser den nylig gjennomførte elevundersøkelsen at jenter og gutter ved helse- og oppvekstfag svarer likt på indikatoren for trivsel. Her svarer begge kjønn 4,2 i gjennomsnitt, der 1 er dårligst og 5 er beste gjennomsnitt (Utdanningsdirektoratet, 2022c). Det er viktig at alle elevene trives i praksis, uavhengig av hvilket kjønn man er. Ifølge Helsedirektoratet (2021) er et sentralt mål i skolen at alle elever skal trives, lære og utvikle seg. Dette står også nedfelt i Opplæringsloven (1998): «Alle elever har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring» (§ 9 A-2).

Det som er interessant, er at guttene trives bedre enn jentene i et yrkesfaglig utdanningsprogram som domineres av jenter (OECD, 2021; Statistisk sentralbyrå, 2022a). Det kan tenkes at gutter som velger helse- og oppvekstfag har gjort et mer bevisst valg, siden det er et skolevalg som er mer vanlig blant jenter. Et slikt bevisst valg kan føre til bedre trivsel. Dette kan ses i sammenheng med Illeris (2012), som uttrykker at gutter og jenter har ulike måter å lære på og ulike preferanser når det kommer til læringsmetoder. I en rapport av Dæhlen et al. (2011) kommer det frem at variert undervisning og praktisk opplæring er viktigere for elever som er skolefaglig svake, fremfor elever som er skolefaglig sterke. De viser også til at jenter ofte er mer skolefaglig sterke enn gutter. Ut fra dette kan man se at dagens utdanningssystem kan legge begrensninger for elever med mer praktisk enn teoretisk interesse, som ofte gjelder flere gutter. Det kommer også frem at det vil være enklere å velge utradisjonelle yrkesutdanninger om elevene føler seg inkludert i både et faglig og sosialt fellesskap (NOU 2019: 3). Derfor kan vi tenke oss at guttene trives bedre i praksis enn jentene, nettopp fordi de foretrekker praktisk arbeid fremfor teoretisk undervisning. I tillegg kan det tenkes at når det først kommer gutter i praksis i yrker som domineres av jenter og kvinner, kan det hende de blir inkludert i fellesskapet i håp om at flere skal velge kjønnsutradisjonelt.

I undersøkelsen vår kommer det også frem at 27% av de som svarte ved skole 1 og 19% av de som svarte ved skole 2 er gutter (figur 5.1), noe som viser en tydelig overvekt av jenter. Dette samsvarer med OECD (2021) sine tall, som viser at det er stor grad av kjønnsdeling i videregående opplæring i Norge. Av elevene ved helse- og oppvekstfag i 2019 var hele 83 % jenter. Det kan også ses i sammenheng med Reisel et al. (2015) som peker på norsk utdanningssystem som en viktig årsak til at arbeidsmarkedet er kjønnsdelt. Studien deres får frem at når man allerede i 10. klasse må ta et viktig valg angående utdanning, er det ikke enkelt å velge utradisjonelt. Det handler om at når man er 15-16 år utgjør kjønn en vesentlig dimensjon i livet, og dessuten er man på sitt mest sårbare i denne alderen. På denne måten blir det mindretall av gutter som velger helsefag (Reisel et al., 2015).

Innsats har ikke direkte betydning for verken elevenes grad av sikkerhet for å ta et valg til Vg2 eller for mestring (tabell 5.19; 5.20; 5.21), men det viser lav til middels korrelasjon til valg til Vg2 (Pearson $r = ,347^{**}$) i korrelasjonsanalysen fra tabell 5.14. Det er interessant at det har så liten betydning når det er tydelig at innsats har stor betydning for motivasjon, sett i Skaalvik og Skaalvik (2015) sitt perspektiv. De mener at engasjerte elever viser interesse, er aktive i undervisningen og vil lære. Elever som mangler engasjement i eget skolearbeid, sliter ofte med motivasjon og kan bli en sårbar gruppe med høyt fravær og lavt læringsutbytte. I forbindelse med dette vil det være naturlig å se på selvregulert læring, som ifølge Nordahl (2010) forklarer elevenes innsats i opplæringen. Det er vesentlig å se på eleven som aktiv lærende, noe som også trekkes frem i overordnet del av læreplanen: «Skolens forventninger til den enkelte elev om

innsats og mestring påvirker læring og tro på egne evner og muligheter. Det er derfor avgjørende at skolen møter alle elever med ambisiøse, men realistiske forventninger, og at lærere utviser et profesjonelt skjønn når de vurderer elevenes læring» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16).

Gjennom påstanden «Jeg jobber veldig hardt for å gjøre det bra i yrkesfagene» i undersøkelsen vår, kommer det frem at elevene er mellom «enig» og «litt enig» med gjennomsnittsverdien 2,5 (tabell 5.13). Det sammensatte målet for innsats presenteres i figur 5.3, og der viser gjennomsnittsverdien 2,4, som vil si at elevene er mellom «enig» og «litt enig». Dette kan tyde på at mange elever mener de har en god innsats i skolehverdagen. At det har stor betydning for trivsel i praksis, kan ha en sammenheng med at den formen for opplæring er praktisk, og dermed er avhengig av at elevene gir en innsats for å lære. Dette kan ses i sammenheng med overordnet del av læreplanen, som understreker at varierte læringsområder i opplæringen kan gi elevene praktiske erfaringer som fremmer egen motivasjon (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Dette kan også ses i lys av målorienteringsteorien, og om elevene opplever praksisopplæringen som læringsorientert eller prestasjonsorientert. I tabell 5.13 kommer det frem at elevenes gjennomsnittssvar på påstanden: «Det er viktig for meg å gjøre en god innsats i yrkesfagene» viser verdien 2, som vil si at elevene er «enig». Dette kan handle om at elevene ser på egen innsats som positivt for selve læringen eller for karakteren de skal oppnå i fagene. En læringsorientert målstruktur forstås som elevens muligheter til å utvikle seg og sette egne mål, der fokuset er å forstå og lære (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Dette kan vi se i sammenheng med at praktisk opplæring i faget yrkesfaglig fordypning i større grad gir rom for prøving og feiling, fordi faget handler om en prosess der elevene skal øve og repetere for å mestre. Dette kan knyttes til overordnet del av læreplanen, der det står nedskrevet at «prøving og feiling kan være en kilde til læring og erkjennelse, og elevene skal oppfordres til å prøve seg også når det er usikkert om de vil lykkes» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16).

En prestasjonsorientert målstruktur står i kontrast til dette, der fokuset ligger på selve prestasjonen og resultatet (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Det vil også være utfordrende for elevene å uttrykke kompetanse for å vise hva de presterer dersom de ikke mestrer arbeidsoppgaver de får i den praktiske opplæringen. På denne måten kan vi tydelig se at skolens målstruktur er med på å påvirke hvordan elevene opplever opplæringen, som derfor vil ha stor betydning for deres opplevelse av trivsel, innsats, motivasjon og mestring i skolehverdagen (Skaalvik & Skaalvik, 2014). Ved å se hvilken betydning målstrukturen kan ha for både trivsel, innsats, motivasjon og mestring i et teoretisk perspektiv på læring, ser vi også at dette samsvarer med korrelasjonsanalysen vår i tabell 5.14. Der får vi frem at innsats korrelerer svært sterkt med motivasjon (Pearson $r = ,563^{**}$), mestring (Pearson $r = ,528^{**}$), relevans (Pearson $r = ,515^{**}$) og autonomi (Pearson $r = ,506^{**}$).

6.5 Metodiske betraktninger

I undersøkelsen vår har vi valgt å benytte kvantitativ metode fordi vi ønsket å samle inn svar fra flere, og dermed få et større perspektiv på hva som har betydning for at elevene skal bli sikre på sitt valg til Vg2. Kvantitative metoder benyttes gjerne for å generalisere resultatene, men da kreves det også en høy svarrespons på undersøkelser. Siden vi har en svarrespons på 67,7%, anses det ifølge Johannessen et al. (2011) å være en god

svarprosent. Likevel vil vi unngå å trekke generelle konklusjoner fordi vi kun har 117 respondenter, og med dette tallet bør man være forsiktig med generalisering (Befring, 2015). I tillegg kommer det frem at det er noe missing på variablene i undersøkelsen. Dette valgte vi å erstatte med gjennomsnittsverdien for å sikre høy svarprosent. Utfordringen med dette er at det kan være flere årsaker til at elevene har unnlatt å svare på de aktuelle spørsmålene. Det kan for eksempel handle om at svaralternativene ikke har passet godt nok, eller at elevene føler de allerede har svart på det i foregående spørsmål (Johannessen et al., 2011).

Angående utvalget vårt, har vi kun undersøkt blant klasser ved to ulike skoler, og derfor kunne det også vært spennende å utvide undersøkelsen til å gjennomføre den ved flere skoler i landet. Da kunne vi fått enda flere respondenter og et større resultatgrunnlag. I tillegg har vi valgt tverrsnittdesign, som vil si at vi har fått et resultat «der og da», og allerede kan elevenes opplevelser og meninger ha endret seg nå noen måneder senere. Samtidig kan det diskuteres om kvantitativ metode er den beste metoden når vi undersøker elevenes opplevelse av noe. Vi tenker derfor at det hadde vært interessant å inkludere kvalitativ metode ved å intervju en gruppe elever fra undersøkelsen for å få mer dybdeforståelse av elevenes opplevelser av opplæringen ved Vg1 helse- og oppvekstfag. Her kunne vi stilt oppfølgende spørsmål relatert til det vi har blitt mer nysgjerrig på etter vi har sett nærmere på det statistiske datamaterialet.

For å minimere kilder til feil, ønsket vi å sikre kvalitet i oppgaven ved hjelp av validitet, dimensjonalitet og reliabilitet. Feilkilder kan ha stor betydning for kvaliteten i slike undersøkelser, og derfor måtte vi sikre oss at undersøkelsen vår kan anses å være gyldig og pålitelig. Vi benyttet blant annet ferdig validerte skalaer som var tilknyttet teorier, som i utgangspunktet er anbefalt. Likevel ser vi at vi også kunne valgt andre teoretiske perspektiv i forbindelse med undersøkelsen vår. Det handler blant annet om at vi ser at begrepene vi undersøker nærmere har sterke korrelasjoner, og at opplevelsen av mestring, autonomi, relevans, motivasjon og innsats har en tydelig sammenheng når vi diskuterer betydningen for disse i opplæringen.

Dimensjonaliteten kommer til uttrykk gjennom faktoranalysen, og viser at indikatorene innenfor hvert begrep har sterke korrelasjoner. I tillegg undersøker vi reliabiliteten for de ulike begrepene, der alle får en Cronbachs alfa over 0,8. Det vil si at vi er trygge på at vi måler det vi ønsker å måle og at indikatorene innenfor hvert begrep kan samles til et sammensatt mål. Vi kan derfor konkludere med at undersøkelsen vår har høy grad av validitet og reliabilitet. Begrepene har heller ikke for sterk korrelasjon, som betyr at vi ikke har problemer med multikollinearitet. Vi valgte å gjennomføre regresjonsanalyse, som krever at det er korrelasjoner mellom begrepene, men det kan også være problematisk med antallet respondenter vi har i undersøkelsen vår. Derfor vil vi være forsiktig med å konkludere når det gjelder årsakssammenhenger.

7.0 Avslutning

Formålet med denne oppgaven var å undersøke hvilken betydning elevenes opplevelse av opplæringen i Vg1 kunne ha for deres videre yrkesvalg, med tanke på hvordan de opplever mestring, føler at opplæringen er relevant, at de er motiverte og autonome, og hvilken innsats de har. I takt med økende globalisering har det yrkesfaglige utdanningssystemet stått under høyt press og møtt på en rekke utfordringer. Gjennom organisering og reformarbeid har det vært et stadig forsøk på å forbedre opplæringen, slik at elevene kan være bedre rustet til å møte økt kompetansekrav i dagens samfunn. Dette har utfordret enkeltelevens opplevelse av opplæringens relevans i forhold til egne yrkesinteresser, der brede utdanningsprogram er en av årsakene. På bakgrunn av dette ønsket vi å belyse følgende problemstilling: Hvilken betydning har elevenes opplevelse av mestring, relevans, motivasjon, autonomi og innsats i Vg1 helse- og oppvekstfag for deres yrkesvalg til Vg2?

Resultater fra undersøkelsen vår viser at elevenes opplevelse av mestring og trivsel i praksis har en signifikant betydning for å være sikker på sitt videre valg til Vg2. Dette kan handle om at elever som mestrer, også klarer å se hvilket yrke de er egnet til eller ikke. Elevenes trivsel i praksis knyttes til deres erfaringer med praktisk opplæring i aktuelle yrker, og elever som trives vil kunne føle at yrket er relevant for sine egne interesser. Videre fikk vi et interessant funn som viser til at gutter trives bedre i praksis enn jenter, som kan ses i sammenheng med at guttene kanskje har tatt et bevisst valg og at de foretrekker praktiske arbeidsmetoder.

Vi så også nærmere på elevenes opplevelse av mestring, siden det hadde betydning for elevenes videre valg, og korrelerte sterkt til de andre begrepene vi peker på i problemstillingen vår. Resultatene her viser at relevans, motivasjon og autonomi har en signifikant betydning for at elevene skal kjenne på mestring i opplæringen. Elevene vil kjenne på økt mestring dersom de opplever at opplæringen er nyttig og relevant for egne interesser. Motiverte elever kan se på opplæringen som en drivkraft for å nå målet sitt, som kan være å oppnå helhetlig kompetanse innenfor et bestemt yrke, eller det å bli sikker på hvilket valg man skal ta. Opplevelse av autonomi i opplæringen vil kunne legge til rette for at elevene i større grad kan ta del i det som skjer, og dermed knytte læringen opp mot egne interesser eller fremtidige yrkesvalg. Det viser seg også at elevenes gjennomsnittssvar er på enighetssiden av skalaen for det sammensatte målet for samtlige begrep. Det vil si at elevene i gjennomsnitt er enig i at de opplever mestring, relevans, motivasjon, autonomi og innsats i opplæringen. Vi stiller oss derfor undrende over at dagens yrkesopplæring til stadighet blir kritisert.

Denne oppgaven har gitt oss mange tankevekkende perspektiv på dagens yrkesopplæring innenfor helse- og oppvekstfag, og videre ville det vært interessant å se nærmere på elevenes utdypende begrunnelser for svarene sine gjennom en kvalitativ tilnærming. Det var også interessant å finne ut at det var signifikante forskjeller ut fra hvilken skole elevene tilhørte, og derfor kunne det vært spennende å se nærmere på organisering og strukturelle faktorer i forbindelse med yrkesopplæringen.

Litteraturliste

- Aspøy, T. M., Skinnarland, S. & Tønder, A. H. (2017). *Yrkesfaglærernes kompetanse* (Fafo-rapport 2017:11). <https://www.fafo.no/images/pub/2017/20619.pdf>
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm Akademisk
- Borgen, J. S. & Lødding, B. (2009). *Implementering av faget utdanningsvalg på ungdomstrinnet. Delrapport II fra prosjektet Karriereveiledning i overgangen mellom ungdomsskole og videregående opplæring. Evaluering av Kunnskapsløftet* (NIFU Rapport 39). Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmloi/handle/11250/279941>
- Bruvik, Å. N. N. & Haaland, G. (2020). Relevant opplæring i yrkesopplæringens første år: Elevers erfaringer med yrkesrelevant opplæring. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 10(2), 44-62. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.2010244>
- Bruvik, Å. N. N. (2018) Yrkesrelevant og meningsfull opplæring for elever med ulike utdanningsplaner i VG1: To eksempler på utvikling for yrkesrelevant og meningsfull undervisning. *Skandinavisk tidsskrift for yrker og profesjoner i utvikling*, 3. <https://doi.org/10.7577/sjvd.3070>
- Buland, T. (2014). Det avhenger mye av læreren – elevers opplevelse av vurdering og læring. I L. V. Sandvik & T. Buland (Red.), *Vurdering i skolen. Utvikling av kompetanse og fellesskap. Sluttrapport fra prosjektet Forskning på individuell vurdering i skolen (FIVIS)*. NTNU Program for lærerutdanning i samarbeid med SINTEF Teknologi og samfunn. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.11012.73605>
- Bødtker-Lund, D., Hansen, K., Haaland, G. & Vagle, I. (2017). Endringsbehov i norsk yrkesopplæring? – Elevers, lærlingers og yrkesfaglæreres erfaringer med yrkesopplæring i Vg1. *Skandinavisk tidsskrift for yrker og profesjoner i utvikling*, 2. <https://doi.org/10.7577/sjvd.2577>
- Cappelen, Å., Dapi, B., Gjefsen, H. M. & Stølen, N. M. (2020). *Framskrivninger av arbeidsstyrken og sysselsettingen etter utdanning mot 2040* [SSB Rapport 2020/41]. Statistisk sentralbyrå. <https://www.ssb.no/arbeid-og-lonn/artikler-og-publikasjoner/attachment/436239?ts=1758cde9da8>
- Dahl, T., Buland, T., Mordal, S. & Aaslid, B. E. (2012). *På de samme stier som før. Kunnskapsløftet i fag- og yrkesopplæringen* (SINTEF-rapport A23237). SINTEF teknologi og samfunn. <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2012/pa-samme-stier.pdf>
- Dahlback, J., Hansen, K. H., Haaland, G. & Vagle, I. (2015). Yrkesfaglærernes kompetanse i fremtidens skole. I K. H. Hansen, T. L. Hoel & G. Haaland (Red.), *Tett på yrkesopplæring. Yrkesrelevant, tilpasset og samfunnstjenlig?* (s. 274-286). Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS

- Dahlback, J., Hansen, K. H., Haaland, G. & Vagle, I. (2015). Yrkesfaglærernes kompetanse i fremtidens skole. I K. H. Hansen, T. L. Hoel, & G. Haaland (Red.), *Tett på yrkesopplæring: Yrkesrelevant, tilpasset og samfunnstjenlig?* (s. 89–108). Fagbokforlaget.
- Dahlback, J., Hansen, K. H., Haaland, G. & Vagle, I. (2022). Dybdelæring i et yrkesfaglig perspektiv. *Skandinavisk tidsskrift for yrker og profesjoner i utvikling*, 7(1). <https://doi.org/10.7577/sjvd.4573>
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The «what» and «why» of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse. (2022). Videregående. <https://utdanning.no/tema/utdanning/videregaende#HSHSF1---->
- Dæhlen, M. (2017). Completion in vocational and academic upper secondary school: The importance of school motivation, self-efficacy, and individual characteristics. *European Journal of Education, Research, Development and Policy*, 52(3), 336–347. <https://doi.org/10.1111/ejed.12223>
- Egeland, F., Haaland, G. & Kristiansen, A. (2018, 9. mai). *Debattinnlegg. Ti års satsing på yrkesfag – null resultat* [Dagsavisen]. <https://www.dagsavisen.no/debatt/2022/05/09/ti-ars-satsing-pa-yrkesfag-null-resultat/>
- Fedesco, H.N., Bonem, E.M., Wang, C. *et al.* Connections in the classroom: Separating the effects of instructor and peer relatedness in the basic needs satisfaction scale. *Motiv Emot* 43, 758–770 (2019). <https://doi.org/10.1007/s11031-019-09765-x>
- Forskningsetikkloven. (2017). *Lov om organisering av forskningsetisk arbeid*. (LOV-2017-04-28-23). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/2017-04-28-23>
- Fyhn, T., Radlick, L. R. & Vigdis, S. (2021). *Unge som står utenfor arbeid, opplæring og utdanning. En analyse av unge i NEET-kategorien* (NORCE Rapport 2:2021) NORCE Helse og NORCE Samfunn. <https://www.ks.no/contentassets/25072fbf9d4d4577899c335e431117d7/Unge-utenfor-arbeid-opplering-og-utdanning.pdf>
- Gagné, M. (2003). The role of autonomy support and autonomy support orientation in prosocial behavior engagement. *Motivation and Emotion*, 27, 199-223. <https://doi.org/10.1023/A:1025007614869>
- Grande, S. Ø., Lyckander, R. H., Landro, J. & Rokkones, K. (2014). *Fram i lyset! En kartlegging av status og behov for lærerutdanning for yrkesfag*. Høgskolen i Oslo og Akershus. <https://www.ntnu.no/documents/150035/20502917/Fram+i+lyset!/60886d96-25e0-4ef3-b67d-a153770ef7c4>
- Hansen, K. H. (2017). Hva er yrkesdidaktikk i dagens yrkesopplæring i skole? *Skandinavisk tidsskrift for yrker og profesjoner i utvikling*, 2. <https://doi.org/10.7577/sjvd.2134>

- Hansen, K. H., Hoel, T. L. & Haaland, G. (2015). Innledning. I K. H. Hansen, T. L. Hoel & G. Haaland (Red.), *Tett på yrkesopplæring. Yrkesrelevant, tilpasset og samfunnstjenlig?* (s. 13-18). Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Hansen, K. H., Haaland, G. & Vagle, I. (2019). Makt og innflytelse i prosessen med å endre strukturen i yrkesopplæringen. *Skandinavisk tidsskrift for yrker og profesjoner i utvikling*, 4(1), 136–173. <https://doi.org/10.7577/sjvd.3505>
- Hiim, H. & Hippe, E. (2001). *Å utdanne profesjonelle yrkesutøvere*. Gyldendal akademisk.
- Hiim, H. & Hippe, E. (2009). *Undervisningsplanlegging for yrkesfaglærere* (3. utgave). Gyldendal Norsk Forlag AS
- Hiim, H. (2013). *Praksisbasert yrkesutdanning. Hvordan utvikle relevant yrkesutdanning for elever og arbeidsliv?* Gyldendal Akademisk
- Hiim, H. (2015). Kvalitet i yrkesutdanningen – Resultater fra et aksjonsforskningsprosjekt om yrkesforankring av innholdet i yrkesutdanningen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(2), 136–148. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2015-02-07>
- Hiim, H. (2017). Ensuring curriculum relevance in vocational education and training: epistemological perspectives in a curriculum research prosjekt. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 4(1), 1-19. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.4.1.1>
- Høst, H., Michelsen, S., Olsen, O. J., Reegård, K., Selander, I., Skålholt, A., Hæge, N., Lahn, L. C., Nyen, T. & Hagen Tønder, A. (2015). *Kvalitet i fag- og yrkesopplæringen – Sluttrapport* (Fafo-rapport 2015:32). Fafo, Høgskolen i Oslo og Akershus, NIFU, Universitetet i Bergen. <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2013/nifufy.pdf>
- Haaland, G. (2021). *Vurdering i yrkesfag helhetlig kompetanse* (2. utgave). Fagbokforlaget.
- Illeris, K. (2007). *Læring*. Roskilde Universitetsforlag.
- Illeris, K. (2012). Læringsteoriens elementer. I K. Illeris (Red.), *49 tekster om læring*. Samfundslitteratur.
- Johannesen, H. S. (2019). Miskjennelse av yrkesfaglig kulturell kapital i skolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 103(4), 277-287. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2019-04-08>
- Johannessen, A. (2009). *Introduksjon til SPSS* (4. utgave). Abstrakt forlag AS
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2011). *Forskningsmetode for økonomisk-administrative fag* (3. utgave). Abstrakt forlag AS
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.

- Johnsrud, G. (2015). Relevans i fag- og yrkesopplæringen. I K. H. Hansen, T. L. Hoel & G. Haaland (Red.), *Tett på yrkesopplæring. Yrkesrelevant, tilpasset og samfunnstjenlig?* (s. 274-286). Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Karlsen, G. E. (2006). *Utdanning, styring og marked. Norsk utdanningspolitikk i et internasjonalt perspektiv* (2. utgave). Universitetsforlaget.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1993). Læreplan for videregående opplæring. Studieretning for helse- og sosialfag. Studieretningsfagene i grunnkurs helse- og sosialfag. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/utgatt/utgatt-lareplanverk-for-vgo-R94/>
- Kunnskapsdepartementet. (2006a). *Generell del av læreplanverket (UTGÅTT)*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/utgatt/generell-del-av-lareplanen-utgatt/>
- Kunnskapsdepartementet. (2006b). *Prinsipper for opplæringen (UTGÅTT)*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/utgatt/prinsipper-for-opplaringen-utgatt/>
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Yrkesfaglærerløftet – for fremtidens fagarbeidere* (Strategi). https://www.regjeringen.no/contentassets/a196e650447d459faa1b1e1879216f3e/kd_yrkesfaglarerloftet_web_01.10.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-forgrunnopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019, 18. mars). *Nye læreplaner for bedre læring i fremtidens skole*. <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/nye-lareplaner-for-bedre-laring-i-fremtidens-skole/id2632829/>
- Kunnskapsdepartementet. (2021, 21. oktober). *Ansvarsområder og oppgaver i Kunnskapsdepartementet*. Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/no/dep/kd/ansvarsomraader/id611/>
- Kunnskapsdepartementet. (u.å.). Utdanningsdirektoratet. <https://www.regjeringen.no/no/dep/kd/org/etater-og-virksomheter/underliggende-etater/utdanningsdirektoratet/id426533/>
- Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2014). *Didaktisk arbeid* (3. utgave). Gyldendal Norsk Forlag AS
- Meld. St. 20 (2012-2013). *På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/53bb6e5685704455b06fdd289212d108/no/pdfs/stm201220130020000dddpdfs.pdf>
- Meld. St. 22 (2010-2011). *Motivasjon – Mestring – Muligheter*. Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/0b74cdf7fb4243a39e249bce0742cb95/no/pdfs/stm201020110022000dddpdfs.pdf>

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

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>

Mjaavatn, P. E. & Frostad, P. (2018b). «Det er veldig sånn at det er et valg for livet».

Tidsskriftet FoU i Praksis, 12(1), 87-105. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2593799/1587429.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Mjaavatn, P. E., & Frostad, P. (2018a). Fra ungdomsskole til videregående skole – hvordan opplever elevene overgangen? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 102(3), 282–297. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2018-03-07>

Moshuus, G. H., Ask, T. S., Bordevich, K., Bunting, M., Gulløy, E., Halvorsen, T. A., Svenni, T. W., & Tjelta, T. (2019). *Inaktive ungdommer – En av vår tids største utfordringer. Sluttrapport (2015 – 2018)*. FARVE-Fondet, NAV, Kunnskapsavdelingen. <https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/handle/11250/2687785>

NOU 2014: 7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/e22a715fa374474581a8c58288edc161/no/pdfs/nou201420140007000dddpdfs.pdf>

NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser*.

Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>

NOU 2018: 15. (2018). *Kvalifisert, forberedt og motivert – Et kunnskapsgrunnlag om struktur og innhold i videregående opplæring*. Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2018-15/id2621801/?ch=5>

NOU 2019: 2. (2019). *Fremtidige kompetansebehov II – utfordringer for kompetansepolitikken*. Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/216ef613554042ccae0c127a6b3b3ac8/no/pdfs/nou201920190002000dddpdfs.pdf>

NOU 2019: 3. (2019). *Nye sjanser – bedre læring. Kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp*. Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/8b06e9565c9e403497cc79b9fd5e177/no/pdfs/nou201920190003000dddpdfs.pdf>

NOU 2020: 16. (2020). *Levekår i byer – Gode lokalsamfunn for alle*. Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/cc978f8e2184980b4597ba59796e7e3/no/pdfs/nou202020200016000dddpdfs.pdf>

NSD Norsk senter for forskningsdata. (u.å.). Fyll ut meldeskjema for personopplysninger. <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger>

- Nyen, T. & Tønder, A. H. (2012). *Fleksibilitet eller faglighet? En studie av innføringen av faget prosjekt til fordypning i Kunnskapsløftet* (Fafo-rapport 2012:47). Fafo. <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2012/ptf.pdf>
- Nyen, T. & Tønder, A. H. (2014). *Yrkesfagene under press*. Universitetsforlaget.
- OECD. (2018). *Investing in Youth: Norway*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264283671-en>
- OECD. (2021). *Education at a Glance 2021: OECD Indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en>
- Olsen, O. J. (2012). Yrkesfagenes status – et spørsmål om innbyrdes forhold mellom arbeid og utdanning. En kommentar med en komparativ og historisk tilnærming. *Søkelys på arbeidslivet*, 29(4), 369–381. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-7989-2012-04-06>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Lovdata. (LOV-1998-07-17-61). <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Personopplysningsloven. (2018) *lov om behandling av personopplysninger*. (LOV-2018-12-20-116). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/2018-06-15-38>
- Reisel, L., Hegna, K., & Imdorf, C. (2015). Gender Segregation in Vocational Education: Introduction. I *Gender Segregation in Vocational Education* (Bd. 31, s. 1–22). Emerald Group Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/S0195-631020150000031023>
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning for kvantitativ metode* (4. utgave). Fagbokforlaget
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory. Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. Guilford Press
- Ryan, R. M., Mims, V., & Koestner, R. (1983). Relation of reward contingency and interpersonal context to intrinsic motivation: A review and test using cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(4), 736–750. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.45.4.736>
- Sandal, A. K., & Smith, K. (2012). Møte med yrkesfagleg utdanning i den norske vidaregåande skulen. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 1–17. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.12v2i1a2>
- Schmid, E. (2021). «Alle sammen støtter hverandre og hjelper hverandre hvis vi trenger motivasjon»: Et elevperspektiv på læring og relasjoner i flerkulturelle videregående skoler med lave inntakskrav. *Nordisk tidsskrift for ungdomsforskning*, 2(1), 44–60. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-8162-2021-01-03>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2014). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring* (2. utgave). Universitetsforlaget
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring. Teori og praksis*. Universitetsforlaget

- Smith, K. (2007). Vurdering som et motivasjonsfremmende redskap for læring. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 91(2), 100-105. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2007-02-02>
- Sommet, N. & Elliot, A. J. (2017). Achievement goals, reasons for goal pursuit, and achievement goal complexes as predictors of beneficial outcomes: Is the influence of goals reducible to reasons? *Journal of Educational Psychology*, 109(8), 1141-1162. <http://doi.org/10.1037/edu0000199>
- Spetalen, H. (2017). Teori og praksis i yrkesfaglige læreplaner – myter og realiteter. *Skandinavisk tidsskrift for yrker og profesjoner i utvikling*, 2. <https://doi.org/10.7577/sjvd.2264>
- Spetalen, H., Johansen, E. M., & Johnsen, K. L. (2014). Kvalifisering til læretid — Ikke bare et spørsmål om teori eller praksis i skoleopplæringen. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 4(1), 1–11. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.14v4i1a2>
- St.meld. nr. 16 (2006-2007) ... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/a48dfbadb0bb492a8fb91de475b44c41/no/pdfs/stm200620070016000dddpdfs.pdf>
- St.meld. nr. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/?ch=1>
- St.meld. nr. 31 (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/>
- Statistisk sentralbyrå. (2021). *Befolkningens utdanningsnivå*. <https://www.ssb.no/utdanning/utdanningsniva/statistikk/befolkningens-utdanningsniva>
- Statistisk sentralbyrå. (2022a). 13160: *Elever, lærlinger og lærekandidater i videregående opplæring, etter kjønn, statistikkvariabel, år og utdanningsprogram. Kjønn og utdanningsprogram 2021* [Statistikk]. <https://www.ssb.no/statbank/table/13160/tableViewLayout1/>
- Statistisk sentralbyrå. (2022b). 12969: *Gjennomføring i videregående opplæring, etter fullføringsgrad, todelt utdanningsprogram, statistikkvariabel, intervall (år) og kjønn. Gjennomføring i videregående opplæring* [Statistikk]. <https://www.ssb.no/statbank/table/12969/tableViewLayout1/>
- Sylte, A. L. (2018). Profesjonsretting og studentaktivitet. *Skandinavisk tidsskrift for yrker og profesjoner i utvikling*, 3. <https://doi.org/10.7577/sjvd.2694>
- Thrane, C. (2018). *Kvantitativ metode: en praktisk tilnærming*. Cappelen Damm Akademisk
- Tinto, V. (2017). Through the Eyes of Students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 19(3), 254–269. <https://doi.org/10.1177/1521025115621917>

- Tønder, A. H., Aspøy, T. M. & Reegård, K. (2015). *Å velge et yrke. Intervjuer med elever på Vg1 Helse- og oppvekstfag* (Fafo-notat 2015:05).
<https://www.fafo.no/images/pub/2015/10216.pdf>
- Utdanningsdirektoratet (2022b, 31. mars). *Tilpasset opplæring*. Utdanningsdirektoratet.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/#a159032>
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Yrkesfaglig utvalg for Helse, oppvekst og velvære- et sammensatt bilde* (Rapport fra yrkesfaglig utvalg for Helse, oppvekst og velvære). Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Læreplan i vg1 helse- og oppvekstfag* (HSF01-03). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
<https://www.udir.no/lk20/hsf01-03>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Yrkesfaglig fordypning for de yrkesfaglige utdanningsprogrammene (YFF)*. Fastsatt som forskrift.
<https://www.udir.no/utdanningslopet/videregaende-opplaring/felles-for-fagopplaringen/yrkesfagleg-fordjuping/yrkesfaglig-fordypning-for-de-yrkesfaglige-utdanningsprogrammene-yff/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). Mandat og retningslinjer for samarbeidet mellom SRY, faglige råd og Utdanningsdirektoratet 2021–2025.
<https://www.udir.no/utdanningslopet/videregaende-opplaring/felles-for-fagopplaringen/mandat-og-retningslinjer-for-samarbeidet-mellom-sry-faglige-rad-og-utdanningsdirektoratet-20212025/2.-mandatet-for-sry-og-faglige-rad/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022a, 31. mars) Antall søkere til videregående opplæring – fylke. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-videregaende-skole/sokere-vgs/sokere-fylker-ar/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022c, 31. mars). Elevundersøkelsen Vg1 – læringsmiljø – sortert etter utdanningsprogram. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-videregaende-skole/elevundersokelsen--resultater-fra-vg1/elevundersokelsen-vg1--laringsmiljo--sortert-etter-utdanningsprogram/>
- Vibe, N., Wigum Frøseth, M., Hovdhaugen, E., & Markussen, E. (2012). *Evaluering av Kunnskapsløftet. Sluttrapport fra prosjektet «Tilbudsstruktur, gjennomføring og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring»* [NIFU Rapport 26/2012]. Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
<https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/280897/NIFURapport2012-26.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Vilbli.no. (2022a). Helse- og oppvekstfag. <https://www.vilbli.no/nb/nb/no/om-helse-og-oppvekstfag/program/v.hs?kurs=v.hshsf1---->
- Vilbli.no. (2022b). vilbli.no – informasjonstjeneste for søkere til videregående opplæring. <https://www.vilbli.no/nb/nb/no/om-vilbli-no/a/032589>
- Wendelborg, C., Røe, M. & Caspersen, J. (2016). Elevundersøkelsen 2015 – hovedrapporten.
<https://www.udir.no/globalassets/filer/brukerundersokelser/elevundersokelsen/el-evundersokelsen---hovedrapporten-2015.pdf>

Williams, G. C. & Deci, E. L. (1996). Internalization of biopsychosocial values by medical students: A test of self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 767-779. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.70.4.767>

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv til rektor

Vedlegg 2: informasjonsskriv til elever

Vedlegg 3: Spørreskjema

Vedlegg 4: Kodebok

Vedlegg 5: Godkjenning fra Norsk senter for forskningsdata (NSD)

Vedlegg 6: Korrelasjonsmatrise for indikatorene i hvert begrep

Vedlegg 7: Prosessdokument

Vedlegg 1: Informasjonsskriv til rektor



Hei!

Vi er to studenter fra masterstudiet yrkesdidaktikk ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU), som tar kontakt fordi vi håper å rekruttere elever fra Vg1 helse- og oppvekstfag til masterprosjektet vårt.

Med prosjektet vårt, "yrkesdifferensiering ved Vg1 helse- og oppvekstfag", ønsker vi å undersøke hvordan elevene opplever opplæringen på Vg1, og hvilken betydning det kan ha for valget de tar til Vg2. Spørreundersøkelsen omhandler faktorer som læringsmiljø, medbestemmelse, motivasjon, mestring, samt opplevelsen av yrkesrelevant opplæring.

Det er frivillig for elevene å delta på prosjektet, og det er vi studenter som gjennomfører undersøkelsen med elevene. Vi vil kun bruke opplysningene om elevene til formålene som beskrevet i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Innsamling av data vil skje gjennom en anonym spørreundersøkelse via UiOs plattform Nettskjema. Dette sikrer at alle svar er anonyme, og at all data blir oppbevart på en sikker måte. Søknad for gjennomføring av undersøkelsen er godkjent av NSD – Norsk senter for forskningsdata AS.

Dette masterprosjektet veiledes av Elin Bø Morud og Kari Hansen.

Med vennlig hilsen

Martine Røtvold Haugstad

Epost: martrh@stud.ntnu.no

(Masterstudent)

Lisa Hareide Garnes

Epost: lishga@stud.ntnu.no

(Masterstudent)

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til elever

Vil du delta i et forskningsprosjekt?



Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å studere elevers ulike yrkesinteresser og yrkesvalg ved Vg1 helse- og oppvekstfag. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelsen vil innebære for deg.

Formålet med prosjektet:

Vi ønsker å undersøke hvilke opplevelser og erfaringer elevene ved Vg1 har når det gjelder valg av yrkesretning til Vg2. Formålet med prosjektet er å finne hvilken betydning medbestemmelse og yrkesretting av opplæringen har for elevers trygghet i videre valg av utdanning og yrke.

Forskningsprosjektet er en del av en masteroppgave i fag- og yrkesdidaktikk ved Norges teknisk- naturvitenskapelige universitet (NTNU). Undersøkelsen omfatter et utvalg av Vg1 klasser ved helse- og oppvekstfag i to ulike fylker, x og x fylkeskommune.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Institutt for lærerutdanning ved NTNU er ansvarlig for forskningsprosjektet, ved veilederne Elin Bø Morud og Kari Hansen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Om du velger å delta i prosjektet innebærer dette at du fyller ut et spørreskjema. Det vil ta deg ca. 15 minutter å svare på alle spørsmålene. Spørsmålene starter med kort informasjon om deg selv, deretter får du spørsmål om din opplevelse av læringsmiljø, medbestemmelse, motivasjon og mestring. I tillegg vil du få noen spørsmål relatert til dine yrkesinteresser og fremtidige yrkesvalg. Dine svar blir registrert elektronisk.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet og du samtykker ved å svare på undersøkelsen. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Undersøkelsen er helt anonym, og vi vil kun bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun prosjektansvarlige og studentene som har tilgang til datamaterialet. Innsamlet materiale er konfidensielt, og resultatene vil presenteres slik at ingen personer kan gjenkjennes. Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er medio juni 2022.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

NTNU ved masterstudent Lisa Hareide Garnes: lisahga@stud.ntnu.no

NTNU ved masterstudent Martine Røtvold Haugstad: martrh@stud.ntnu.no

NTNU ved prosjektansvarlig Elin Bø Morud: elin.morud@ntnu.no

NTNU ved personvernombud Thomas Helgesen: thomas.helgesen@ntnu.no

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Lisa Hareide Garnes og Martine Røtvold Haugstad

Vedlegg 3: Spørreskjema

Yrkesrettet og relevant opplæring for elever ved Vg1 helse- og oppvekstfag

Side 1

Dette er en undersøkelse om dine fremtidige utdannings- og yrkesvalg og hvordan du opplever opplæringen i yrkesfagene ved skolen hvor du er elev. Med yrkesfagene mener vi både programfagene og faget yrkesfaglig fordypning. Det vil si opplæringen din i praksis og fagene yrkesliv, helsefremmende arbeid og kommunikasjon og samhandling.

Før vi stiller deg spørsmål om opplæringen, ber vi deg svare på noen bakgrunnsspørsmål

Hvilket kjønn er du?

Mann

Kvinne

Hva er din alder?

Velg ...



I hvilket fylke ligger skolen hvor du er elev?

 Sideskift

Var Vg1 helse- og oppvekstfag ditt første-, andre- eller tredjevalg?

1. valg

2. valg

3. valg

Annet

Har du svart annet på spørsmålet over, forklar gjerne hva du legger i dette.

Hvorfor valgte du å søke på Vg1 helse- og oppvekstfag? Du kan krysse av for flere svar.

Jeg søkte

... på grunn av egen interesse for faget

... fordi mine foreldre/foresatte rådet meg til det

... fordi vennene mine rådet meg til det

... fordi lærere/rådgivere på ungdomsskolen min rådet meg til det

.... på grunn skolens beliggenhet

Andre grunner- skriv i kommentarfeltet

Læringsmiljø og medbestemmelse

Spørsmålene under handler om dine opplevelser av læringsmiljø og medbestemmelse i yrkesfagene. Vi ber deg svare så ærlig som mulig.

Hvor enig eller uenig er du i følgende utsagn:

	Helt enig	Enig	Litt enig	Verken enig eller uenig	Litt unig	Uenig	Helt uenig
Jeg føler at lærerne mine gir meg valg og muligheter til å jobbe med egne yrkesinteresser i yrkesfagene	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg føler at lærerne mine viser tillit til mine evner til å gjøre gode yrkesvalg	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg føler at lærerne støtter mine yrkesinteresser og yrkesvalg	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lærerne mine sørger for at jeg forstår målene med opplæringen i yrkesfagene og hva jeg trenger å lære	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lærerne mine oppmuntrer meg til å delta aktivt i den yrkesfaglige opplæringen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg har tillit til yrkesfaglærerne mine	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Lærerne i yrkesfagene svarer konkret og utfyllende på mine spørsmål	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lærerne i yrkesfagene lytter til hvordan jeg vil jobbe med fagene	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lærerne i yrkesfagene prøver å forstå mine ønsker og yrkesinteresser før de foreslår nye måter å gjøre ting på	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg føler at jeg har stor mulighet for medbestemmelse og påvirkning i yrkesfagene	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg føler meg fri til å uttrykke mine ideer og meninger i yrkesfagene	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mine følelser blir tatt på alvor i yrkesfagene	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg føler at jeg stort sett kan være meg selv i yrkesfagene	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Relevans

Utsagnene under handler om dine opplevelser av opplæringen i yrkesfagene, og hvorvidt de er relevante og rettet mot ditt fremtidige yrkesvalg. Vi ber deg svare så ærlig som mulig.

Hvor enig eller uenig er du i følgende utsagn:

	Helt enig	Enig	Litt enig	Verken enig eller uenig	Litt uenig	Uenig	Helt uenig
Jeg synes opplæringen i yrkesfag kan være verdifull for meg	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg synes opplæringen i yrkesfag er nyttig for mitt fremtidige valg av yrke	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg synes opplæringen i yrkesfagene gjør meg tryggere på å velge et fremtidig yrke	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg synes at opplæringen i yrkesfagene er viktig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opplæringen i yrkesfagene gir meg et godt grunnlag for det jeg skal lære i mitt fremtidige yrkesvalg	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg har inntrykk av at lærerne i yrkesfagene har god innsikt i hva vi kommer til å møte i fremtidige yrkesvalg	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Måten vi arbeider på i yrkesfagene, oppleves som relevant for det jeg skal lære i mitt fremtidige yrkesvalg

Det er en tydelig sammenheng mellom det jeg lærer i yrkesfagene og det jeg skal lære i mitt fremtidige yrkesvalg



Sideskift

Side 5

Mestring

Utsagnene under handler om dine opplevelser av å mestre yrkesfagene. Vi ber deg svare så ærlig som mulig.

Hvor enig eller uenig er du i følgende utsagn:

	Helt enig	Enig	Litt enig	Verken enig eller uenig	Litt uenig	Uenig	Helt uenig
Jeg føler at jeg har evnene som skal til for å lære fagstoffet i yrkesfagene	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg klarer å lære det som kreves i yrkesfagene	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg er i stand til å oppnå mine læringsmål i yrkesfagene	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg føler at jeg mestrer utfordringene jeg møter i yrkesfagene	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Innsats

Utsagnene under handler om din innsats i yrkesfagene. Vi ber deg svare så ærlig som mulig.

Hvor enig eller uenig er du i følgende utsagn:

	Helt enig	Enig	Litt enig	Verken enig eller uenig	Litt uenig	Uenig	Helt uenig
Jeg bruker mye tid på å jobbe med yrkesfagene	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg jobber veldig hardt for å gjøre det bra i yrkesfagene	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Det er viktig for meg å gjøre en god innsats i yrkesfagene	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Motivasjon

Utsagnene under handler om dine opplevelser av motivasjon i yrkesfagene. Vi ber deg svare så ærlig som mulig. Hvor enig eller uenig er du i følgende utsagn:

	Helt enig	Enig	Litt enig	Verken enig eller uenig	Litt uenig	Uenig	Helt uenig
Jeg liker opplæringen i yrkesfagene veldig godt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg synes det er morsomt med opplæring i yrkesfagene	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opplæringen i yrkesfagene fanger ikke min oppmerksomhet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg synes opplæringen i yrkesfagene er veldig interessant	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Her kommer noen andre spørsmål relatert til praksisen du har hatt den siste perioden.

Innenfor hvilke(t) yrke(r) har du hatt praksis hittil dette året? Du kan krysse av for flere svar.

- Tannhelsesekretær
- Hudpleier
- Helsesekretær
- Apotektekniker
- Fotterapeut
- Ortopeditekniker
- Helsefagarbeider
- Barne- og ungdomsarbeider
- Aktivitør
- Portør
- Ambulansearbeider
- Har hatt praksis innenfor annet studieprogram
- Har ikke hatt praksis
- Annet

Har du svart annet på spørsmålet over, forklar gjerne hva du legger i dette.

I hvilken grad fikk du selv være med på å velge praksissted?

I svært stor grad

I stor grad

I noe grad

I liten grad

I svært liten grad

Ikke aktuelt

Hvor enig eller uenig er du i følgende utsagn:

	Helt enig	Enig	Litt enig	Verken enig eller uenig	Litt uenig	Uenig	Helt uenig
Jeg trivdes godt der jeg hadde praksis sist	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Her kommer noen spørsmål om dine planer for videre utdanning.

	I svært stor grad	I stor grad	I noe grad	I liten grad	I svært liten grad	Ikke aktuelt
I hvilken grad er du sikker på hva du skal søke til Vg2?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Hvis du skulle sendt inn søknad til Vg2 i morgen, hva ville du søkt på?

Har du svart annet på spørsmålet over, forklar gjerne hva du legger i dette.

Hvilke utdanninger planlegger du å ta? Flere kryss er mulig.

- Fullføre videregående med fagbrev/yrkeskompetanse
- Fullføre videregående med studiekompetanse
- Fullføre høyskole/universitet 1-3 år
- Fullføre høyskole/universitet over 3 år
- Fullføre fagskoleutdanning
- Har ingen planer om å fullføre videregående skole



Sideskift

Side 9

Tusen takk for din deltagelse i spørreundersøkelsen. Vi setter stor pris på ditt bidrag til vårt forskningsprosjekt.

Vedlegg 4: Kodebok

Bakgrunnsvariabler	
<p>Kjønn: Hvilket kjønn er du?</p> <p>Alder: Hva er din alder?</p> <p>Fylke: I hvilket fylke ligger skolen hvor du er elev?</p> <p>Valg: Var Vg1 helse- og oppvekstfag ditt første-, andre- eller tredjevalg?</p> <p>Annet1. Har du svart annet på spørsmålet over, forklar gjerne hva du legger i dette.</p> <p>Hvorfor HO: Hvorfor valgte du å søke på Vg1 helse- og oppvekstfag?</p> <p>Annet2. Andre grunner</p>	<p>Kjønn: Mann eller Kvinne</p> <p>Alder: 15-16, 17-18, 19-20, 21 eller eldre</p> <p>Fylke: x eller x</p> <p>Valg: 1. valg, 2. valg, 3. valg, Annet</p> <p>Annet1- fritekst</p> <p>Hvorfor HO:</p> <ul style="list-style-type: none">- På grunn av egen interesse for faget- fordi foreldre/foresatte rådet meg til det- Fordi vennene mine rådet meg til det- fordi lærere/rådgivere på ungdomsskolen min rådet meg til det- på grunn av skolens beliggenhet <p>Annet2- fritekst</p>
Læringsmiljø og medbestemmelse	
<p>Læringmedbestem1: Jeg føler at lærerne mine gir meg valg og muligheter til å jobbe med egne yrkesinteresser i yrkesfagene</p> <p>Læringmedbestem2: Jeg føler at lærerne mine viser tillit til mine evner til å gjøre gode yrkesvalg</p> <p>Læringmedbestem3: Jeg føler at lærerne støtter</p>	<ol style="list-style-type: none">1. I feel that my instructor provides me choices and options.2. I feel understood by my instructor.3. I am able to be open with my instructor during class.4. My instructor conveyed confidence in my ability to do well in the course.5. I feel that my instructor accepts me.6. My instructor made sure I really understood the goals of the course and what I need to do.7. My instructor encouraged me to ask questions.8. I feel a lot of trust in my instructor.9. My instructor answers my questions fully and carefully.

mine yrkesinteresser og yrkesvalg

Læringmedbestem4:

Lærerne mine sørger for at jeg forstår målene med opplæringen i yrkesfagene og hva jeg trenger å lære

Læringmedbestem5:

Lærerne mine oppmuntrer meg til å delta aktivt i den yrkesfaglige opplæringen

Læringmedbestem6: Jeg har tillit til yrkesfaglærerne mine

Læringmedbestem7:

Lærerne i yrkesfagene svarer konkret og utfyllende på mine spørsmål

Læringmedbestem8:

Lærerne i yrkesfagene lytter til hvordan jeg vil jobbe med fagene

Læringmedbestem9:

Lærerne i yrkesfagene prøver å forstå mine ønsker og yrkesinteresser før de foreslår nye måter å gjøre ting på

Læringmedbestem10: Jeg

føler at jeg har stor mulighet for medbestemmelse og påvirkning i yrkesfagene

Læringmedbestem11: Jeg

føler meg fri til å uttrykke mine ideer og meninger i yrkesfagene

Læringmedbestem12:

Mine følelser blir tatt på alvor i yrkesfagene

Læringmedbestem13: Jeg

føler at jeg stort sett kan være meg selv i yrkesfagene

10. My instructor listens to how I would like to do things.

11. My instructor handles people's emotions very well.

12. I feel that my instructor cares about me as a person.

13. I don't feel very good about the way my instructor talks to me.

14. My instructor tries to understand how I see things before suggesting a new way to do things.

15. I feel able to share my feelings with my instructor.

The Learning Climate Questionnaire:

https://selfdeterminationtheory.org/?page_id=325

1. I feel like I have a lot of say in deciding how my course work gets done.
2. I am free to express my ideas and opinions in this course.
3. My feelings are taken into consideration in this course.
4. I feel like I can pretty much be myself in this course.

Autonomy

Adapted basic needs satisfaction scale:

[Connections in the classroom: Separating the effects of instructor and peer relatedness in the basic needs satisfaction scale \(springer.com\)](#)

Relevans

Relevans1: Jeg synes opplæringen i yrkesfagene kan være verdifull for meg

Relevans2: Jeg synes opplæringen i yrkesfag er nyttig for mitt fremtidige valg av yrke

Relevans3: Jeg synes opplæringen i yrkesfagene kan gjøre meg tryggere på å velge et fremtidig yrke

Relevans4: Jeg synes at opplæringen i yrkesfagene er viktig

Relevans5: Opplæringen i yrkesfagene gir meg et godt grunnlag for det jeg skal lære i mitt fremtidige yrkesvalg

Relevans6: Jeg har inntrykk av at lærerne i yrkesfagene har god innsikt i hva vi kommer til å møte i fremtidige yrkesvalg

Relevans7: Måten vi arbeider på i yrkesfagene, oppleves som relevant for det jeg skal lære i mitt fremtidige yrkesvalg

Relevans8: Det er en tydelig sammenheng mellom det jeg lærer i yrkesfagene og det jeg skal lære i mitt fremtidige yrkesvalg

1. I believe this activity could be of some value to me.
2. I think that doing this activity is useful for _____
3. I think this is important to do because it can _____
4. I would be willing to do this again because it has some value to me.
5. I think doing this activity could help me to _____
6. I believe doing this activity could be beneficial to me.
7. I think this is an important activity.

Intrinsic Motivation Inventory Value/Usefulness

<https://selfdeterminationtheory.org/intrinsic-motivation-inventory/>

1. Undervisningen i yrkesfagene gir meg et godt grunnlag for det jeg skal lære i læretiden
2. Jeg har inntrykk av at lærerne i yrkesfagene har god innsikt i hva vi kommer til å møte i læretiden
3. Måten vi arbeider på i yrkesfagene, oppleves som relevant for det vi skal lære i læretiden
4. Det er en tydelig sammenheng mellom det jeg lærer i yrkesfagene og det jeg skal lære i læretiden

Elevundersøkelsen:

<https://www.udir.no/globalassets/filer/brukerundersokelser/elevundersokelsen/elevundersokelsen---hovedrapporten-2015.pdf>

Mestring

<p>Mestring1: Jeg føler at jeg har evnene som skal til for å lære fagstoffet i yrkesfagene</p> <p>Mestring2: Jeg klarer å lære det som kreves i yrkesfagene</p> <p>Mestring3: Jeg er i stand til å oppnå mine læringsmål i yrkesfagene</p> <p>Mestring4: Jeg føler at jeg mestrer utfordringene jeg møter i yrkesfagene</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. I feel confident in my ability to learn this material. 2. I am capable of learning the material in this course. 3. I am able to achieve my goals in this course. 4. I feel able to meet the challenge of performing well in this course. <p>Perceived Competence for Learning:</p> <p>https://selfdeterminationtheory.org/perceived-competence-scales/</p>
<p>Innsats</p>	
<p>Innsats1: Jeg bruker mye tid på å jobbe med yrkesfagene</p> <p>Innsats2: Jeg jobber veldig hardt for å gjøre det bra i yrkesfagene</p> <p>Innsats3: Det er viktig for meg å gjøre en god innsats i yrkesfagene</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. I put a lot of effort into this course. 2. I didn't try very hard to do well in this course. (R) 3. It was important to me to do well in this course. <p>Effort.</p> <p>Peer relatedness in the basic needs satisfaction scale:</p> <p>Connections in the classroom: Separating the effects of instructor and peer relatedness in the basic needs satisfaction scale (springer.com)</p>
<p>Motivasjon</p>	
<p>Motivasjon1: Jeg liker opplæringen i yrkesfagene veldig godt</p> <p>Motivasjon2: Jeg synes det er morsomt med opplæring i yrkesfagene</p> <p>Motivasjon3: Opplæringen i yrkesfagene fanger ikke min oppmerksomhet</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. I enjoyed doing this activity very much 2. This activity was fun to do. 3. I thought this was a boring activity. (R) 4. This activity did not hold my attention at all. (R) 5. I would describe this activity as very interesting. 6. I thought this activity was quite enjoyable. 7. While I was doing this activity, I was thinking about how much I enjoyed it. <p>Interest/Enjoyment.</p> <p>Intrinsic Motivation Inventory:</p> <p>https://selfdeterminationtheory.org/intrinsic-motivation-inventory/</p>

<p>Motivasjon4: Jeg synes opplæringen i yrkesfagene er veldig interessant</p>	
<p>Praksis</p>	
<p>Yrkeripraksis: Innenfor hvilke(t) yrke(r) har du hatt praksis hittil dette året?</p> <p>Annet3: Har du svart annet på spørsmålet over, forklar gjerne hva du legger i dette.</p> <p>Bestemmepraksis: I hvilken grad fikk du selv være med på å velge praksissted?</p> <p>Trivselpraksis: Jeg trivdes godt der jeg hadde praksis sist</p>	<p>Yrkeripraksis: mulighet til å krysse av for flere yrker.</p> <p>Annet3- fritekst</p>
<p>Videre utdanning</p>	
<p>SikkerVg2: I hvilken grad er du sikker på hva du skal søke til Vg2?</p> <p>ValgVg2: Hvis du skulle sendt inn søknad til Vg2 i morgen, hva ville du søkt på?</p> <p>Annet4: Har du svart annet på spørsmålet over, forklar gjerne hva du legger i dette.</p> <p>PlanlagtUtdanning: Hvilke utdanninger planlegger du å ta?</p>	<p>Annet4- fritekst</p> <p>PlanlagtUtdanning: mulighet å krysse av for flere.</p>

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

Vurdering

Referansenummer

133786

Prosjekttittel

Elevenes opplevelse av yrkesdifferensiering ved Vg1 helse- og oppvekstfag.

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Elin Bø Morud, elin.morud@ntnu.no.

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Martine Røtvold Haugstad, marth@stud.ntnu.no,

Prosjektperiode

05.01.2022 - 25.05.2022

Vurdering (1)

06.01.2022 - Vurdert

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

meldeskjemaet med vedlegg den 06.01.2022, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og Personverntjenester. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 25.05.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

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

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>
Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 6: Korrelasjonsmatrise for indikatorene i hvert begrep

Korrelasjonsmatrise autonomi

Jeg føler at lærerne mine gir meg valg og mulig heter til å jobbe med egne yrkesinteresser i yrkesfagene	Jeg føler at lærerne mine interesser og yrkesvalg	Jeg føler at lærerne støtter mine interesser og yrkesvalg	Lærerne min sørger for at jeg forsår målene med opplæringer i yrkesfagene og hva jeg trenger å lære	Lærerne min opptrer meg til å delta aktivt i den yrkesfaglige opplæringer	Jeg har tillit til yrkesfaglererne mine	Lærerne i yrkesfagene svarer konkret og utfyllende på mine spørsmål	Lærerne i yrkesfagene lytter til hvordan jeg vil jobbe med fagene	Lærerne i yrkesfagene prøver å forstå mine ønsker og yrkesinteresser før de foreslår nye måter å gjøre ting på	Jeg føler at jeg har stor mulighet for medbestemmelse og påvirkning i yrkesfagene	Jeg føler meg fri til å uttrykke mine ideer og mening i yrkesfagene	Min følelse blir tatt på alvor i yrkesfagene	Jeg føler at jeg stort sett kan være meg selv i yrkesfagene
--	---	---	---	---	---	---	---	--	---	---	--	---

Jeg føler at lærerne mine gir meg valg og muligheter til å jobbe med egne yrkesinteresser i yrkesfagene		,715	,637	,461	,411	,526	,507	,591	,731	,643	,472	,552	,326
Jeg føler at lærerne mine viser tillit til mine evner til å gjøre gode yrkesvalg			,681	,639	,448	,706	,482	,644	,624	,598	,500	,598	,463
Jeg føler at lærerne støtter mine yrkesinteresser og yrkesvalg				,685	,574	,583	,466	,614	,609	,587	,642	,615	,548

Lærerne mine sørger for at jeg forstår målene med opplæringen i yrkesfagene og hva jeg trenger å lære						,530	,643	,508	,597	,546	,541	,571	,649	,629
Lærerne mine oppmuntrer meg til å delta aktivt i den yrkesfaglige opplæringen							,576	,360	,557	,486	,499	,478	,566	,488
Jeg har tillit til yrkesfaglærerne mine								,571	,536	,575	,545	,398	,617	,429

Lærerne i yrkesfagene svarer konkret og utfyllende på mine spørsmål								,535	,626	,572	,473	,468	,356
Lærerne i yrkesfagene lytter til hvordan jeg vil jobbe med fagene									,708	,679	,637	,673	,554
Lærerne i yrkesfagene prøver å forstå mine ønsker og yrkesinteresser før de foreslår nye måter å gjøre ting på										,791	,541	,680	,445

Jeg føler at jeg har stor mulighet for medbestemmelse og påvirkning i yrkesfagene													,536	,629	,462
Jeg føler meg fri til å uttrykke mine ideer og meninger i yrkesfagene														,699	,588
Mine følelser blir tatt på alvor i yrkesfagene															,591

Jeg føler at jeg stort sett kan være meg selv i yrkesfagene											
---	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Korrelasjonsmatrise relevans

Jeg synes opplæringen i yrkesfag kan være verdifull for meg	Jeg synes opplæringen i yrkesfag er nyttig for mitt fremtidige valg av yrke	Jeg synes opplæringen i yrkesfagene gjør meg trygge på å velge et fremtidig yrke	Jeg synes at opplæringen i yrkesfagene er viktig	Opplæringen i yrkesfagene gir meg et godt grunnlag for det jeg skal lære i mitt fremtidige yrkesvalg	Jeg har inntrykk av at lærerne i yrkesfagene har god innsikt i hva vi kommer til å møte i fremtidige yrkesvalg	Måten vi arbeider på i yrkesfagene, oppleves som relevant for det jeg skal lære i mitt fremtidige yrkesvalg	Det er en tydelig sammenheng mellom det jeg lærer i yrkesfagene og det jeg skal lære i mitt fremtidige yrkesvalg
Jeg synes opplæringen i yrkesfag kan være verdifull for meg	,714	,671	,691	,731	,522	,649	,610

Jeg synes opplæringen i yrkesfag er nyttig for mitt fremtidige valg av yrke			,739	,590	,837	,500	,645	,613
Jeg synes opplæringen i yrkesfagene gjør meg tryggere på å velge et fremtidig yrke				,565	,768	,534	,617	,646
Jeg synes at opplæringen i yrkesfagene er viktig					,631	,589	,588	,605
Opplæringen i yrkesfagene gir meg et godt grunnlag for det jeg skal lære i mitt fremtidige yrkesvalg						,598	,702	,691

Jeg har inntrykk av at lærerne i yrkesfagene har god innsikt i hva vi kommer til å møte i fremtidige yrkesvalg									,672	,629
Måten vi arbeider på i yrkesfagene, oppleves som relevant for det jeg skal lære i mitt fremtidige yrkesvalg										,766

Det er en tydelig sammenheng mellom det jeg lærer i yrkesfagene og det jeg skal lære i mitt fremtidige yrkesvalg									
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Korrelasjonsmatrise mestring

	Jeg føler at jeg har evnene som skal til for å lære fagstoffet i yrkesfagene	Jeg klarer å lære det som kreves i yrkesfagene	Jeg er i stand til å oppnå mine læringsmål i yrkesfagene	Jeg føler at jeg mestrer utfordringene jeg møter i yrkesfagen
Jeg føler at jeg har evnene som skal til for å lære fagstoffet i yrkesfagene		,682	,755	,666
Jeg klarer å lære det som kreves i yrkesfagene			,777	,776
Jeg er i stand til å oppnå mine læringsmål i yrkesfagene				,843

Jeg føler at jeg mestrer utfordringene jeg møter i yrkesfagene				
--	--	--	--	--

Korrelasjonsmatrise innsats

	Jeg bruker mye tid på å jobbe med yrkesfagene	Jeg jobber veldig hardt for å gjøre det bra i yrkesfagene	Det er viktig for meg å gjøre en god innsats i yrkesfagene
Jeg bruker mye tid på å jobbe med yrkesfagene		,786	,598
Jeg jobber veldig hardt for å gjøre det bra i yrkesfagene			,669
Det er viktig for meg å gjøre en god innsats i yrkesfagene			

Korrelasjonsmatrise motivasjon

Jeg liker opplæringen i yrkesfagene veldig godt	Jeg synes det er morsomt med opplæring i yrkesfagene	Opplæringen i yrkesfagene fanger ikke min oppmerksomhet	Jeg synes opplæringen i yrkesfagene er veldig interessant

Jeg liker opplæringen i yrkesfagene veldig godt		,791	-,260	,781
Jeg synes det er morsomt med opplæring i yrkesfagene			-,251	,794
Opplæringen i yrkesfagene fanger ikke min oppmerksomhet				-,295
Jeg synes opplæringen i yrkesfagene er veldig interessant				

Vedlegg 7: Prosessdokument

Uke	Samling og diverse	Møter og veiledning	Gjøremaal / Logg
40	Samling NTNU	Veiledning med Elin og BK onsdag 6. oktober kl. 14.15 Samarbeidsmøte søndag 10. oktober kl. 19.00	Masteravtale, søknad til NSD, informasjonsskriv til rektor/skole og elever, utforme spørreundersøkelse, samarbeidsavtale, forberede presentasjon av masterprosjekt.
41			Martine sender inn masteravtale og Lisa utformer utkast til samarbeidsavtale. Begge jobber individuelt med spørsmål til spørreundersøkelsen.
42	Lisa og Martine	Samarbeidsmøte mandag 18. oktober kl. 19.00	Felles gjennomgang av søknad til NSD som Martine har startet å fylle ut. Lisa lagde utkast til informasjonsskriv til rektor og til elever, felles samarbeid om foreløpig spørreundersøkelse. Vi ferdigstilte også samarbeidsavtalen.
43	Lisa og Martine	Samarbeidsmøte mandag 25. oktober kl. 13.00	Vi ferdigstilte posteren sammen til neste samling.
44	Elin, Britt Karin, Kari og Martine	Veiledning fredag 5. november kl. 08.30 Samarbeidsmøte lørdag 6. november kl. 12.00	Martine deltok på veiledning etter avtale med Lisa. Møte for "oppdatering" ble gjennomført lørdag. Etter veiledningen blir planen videre at vi individuelt skal se på spørreundersøkelsen før vi tar en felles gjennomgang.
45	Samling NTNU Presentasjon av masteroppgave tirsdag og onsdag		Martine deltar digitalt ved presentasjon av masteroppgaven, Lisa er fysisk til stede.
46			
47	"skrivehelg" sammen. Lisa reiser til Oslo.		Vi fortsetter med utarbeiding av spørreskjema, gjennomgang av ulike scales, spisse problemstilling/ finne definisjoner på begrepene vi bruker.
48			Vi fortsetter med samme som nevnt over.
49			

50			
51	Elin, Britt Karin, Lisa og Martine	Veiledning mandag 20. desember kl. 15.30	Gjennomgang av spørreskjema så langt.
52	Martine og Lisa	Samarbeidsmøte torsdag 30. desember kl. 13.00	Fullføre spørreskjema og infoskriv til elever, endre på søknad til NSD, Forberede veiledningsnotater/spm til veiledningsmøte uke 1.
1	Elin, Britt Karin, Martine og Lisa	Veiledning tirsdag 4. januar kl. 15.30 Samarbeidsmøte 8. januar kl. 12.00	Lage kodebok/tabell, sender inn NSD søknad (den ble godkjent samme uke) kjøre pilot test på spørreundersøkelse. Vi tar kontakt med Elin for å avtale ny veiledning, Kari settes på kopi ved mail etc. BK går ut i forskertermin. Finne aktuell litteratur og begynne å skrive på metode kapitlet, lage en foreløpig disposisjon for hele oppgaven.
2	Martine og Lisa	Samarbeidsmøte 16. januar kl. 13.00	Levere infoskriv/informere rektor. Utarbeidet spørreskjema og endre på det etter tilbakemelding og pilottest. Gjøre oss kjent med spss programmet for analyse og prøve legge inn resultater fra pilottest
3			Arbeid hver for oss: avklare tidspunkt for spørreundersøkelse gjennomføring på skolene. Målet er å fullføre undersøkelsen i løpet av januar. Vi leser og finner aktuell litteratur og begynner å skrive på metodekapittelet. Fortsette å jobbe med spss og lese om ulike analyser.
4		Samarbeidsmøte torsdag 27. januar	Felles gjennomgang av det vi har jobbet med hittil, avklaring av spørsmål/usikkerhet. Fullføre undersøkelsene i alle klassene.
5		Samarbeidsmøte søndag 6. februar	Undersøkelser gjennomført, felles diskusjon av resultater og hvilke analysemetoder som kan/bør benyttes. Vi prøver oss litt i SPSS. Blir enig om å fortsette å jobbe med programmet + at vi skal ta kontakt med Halvor for en liten gjennomgang av programmet.
6	Halvor, Lisa og Martine	Veiledning torsdag 10. februar	Veiledning med Halvor om SPSS og ulike analyser. «Bli bedre kjent».
7			Vi fortsetter hver for oss å lese, sette oss mer inn i fagstoffet og skrive videre på

			innholdet i masteroppgaven. Vi må ta avgjørelser på hvilke begreper vi skal ha i fokus i problemstillingen. Bruke funn fra undersøkelsene våre til å støtte opp dette.
8	Samarbeidsuke Vinterferie (Martine reiser til Trondheim)	20. – 24. februar, samarbeid om skriving Veiledning onsdag kl. 10.00	Digitalt samarbeid i stedet for fysisk, Lisa fikk korona. Mandag: digitalt møte, avklaringer og fordeling av oppgaver. Martine skriver litt teori og Lisa skriver om ulike analyser. Tirsdag: vi arbeider hver for oss, har dialog via Teams. Onsdag: veiledning med veiledere, kort gjennomgang av prosessen og tips til veien videre. Torsdag: lesing og skriving av teori- og metodekapittel Fredag: lesing og skriving av teori- og metodekapittel
9	Martine og Lisa	Samarbeidsmøte 6. mars kl. 13.00	Avklare hva vi har gjort og hva vi skal videre. Lisa fortsetter å skrive om analysene i metodekapittelet, Martine skriver mer på teori og gjennomfører noen analyser
10			Fortsetter med avtalt fordeling.
11	Martine reiser til Trondheim		Samarbeidstid torsdag til søndag. Avklare videre arbeid. Martine fokuserer på analyser og Lisa ser på styringsdokumenter og teori.
12			Martine fokuserer på analyser og Lisa ser på styringsdokumenter og teori
13			Martine fokuserer på analyser og Lisa ser på styringsdokumenter og teori
14			Martine fokuserer på analyser og Lisa ser på styringsdokumenter og teori
15	Påskeferie Lisa reiser til oslo		Samarbeidstid søndag til onsdag. Felles gjennomgang av det vi har skrevet hittil. Planlegger veien videre og fordeler arbeid.
16			Sende dokument til veiledning i slutten av uken.
17		Veiledning fredag 29. mai kl. 14.30 Elin, Lisa og Martine Samarbeidsmøte søndag kl. 13	Gjennomgang av tilbakemeldinger og spørsmål. Vi skal sende fremdriftsplan til Elin og Kari. Avklare mer om struktur på oppgaven. Gjøre ferdig metode og analyse ut fra tilbakemeldinger fra Elin og Kari.

18		Samarbeidsmøte torsdag kl. 15 Samarbeidsmøte lørdag kl. 13	«Ferdigstille» kapittelet om nasjonale rammer og teori. Felles gjennomgang av resultatene der vi ble enige om hva og hvordan punktene skal diskuteres i oppgaven.
19		Veiledning torsdag kl. 14.30 Samarbeidsmøte	Fokus på å skrive diskusjon og ferdigstille teori Avtale veiledning med Kari og Elin denne uken Samarbeidsmøte for felles gjennomgang
20		Samarbeidsmøte	Diskusjon i fokus + starte på innledning, avslutning, forord og sammendrag.
21	Onsdag 25. mai = FRIST FOR LEVERING	Samarbeidsmøte	Fortsetter med diskusjonen, innledning begynner å ta form. Leverer masteroppgave innen 25. mai!
22		Samarbeidsmøte	Planen er å være ferdig til fristen 25. mai. Dersom vi får utsettelse, vil vi fokusere på korrekturlesing. Vi sender diskusjonsdelen til veilederne Kari og Elin for en siste gjennomgang.
23		Samarbeidsmøte Mandag 2. pinsedag Digitalt samarbeid gjennom hele dagen.	Ferdigstiller innledning, avslutning, forord og sammendrag. Utsatt innlevering 8. Juni

